UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE
Institut CUEEP – Centre Université Economie d'Education Permanente
Département des Sciences de l'Education

N° attribué par la bibliothèque

THESE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE LILLE 1

En Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement

Par

Elmehdi AG MUPHTAH

En Juin 2003

L'ALPHABETISATION EN MILIEU URBAIN AU MALI : OFFRE DE FORMATION ET BESOINS DES POPULATIONS

Directrice de thèse

Véronique LECLERCQ
Professeur des Universités en Sciences de l'Education

Membres du jury:

- Jean BIARNES, Professeur, Sciences de l'Education, Université Paris XIII, rapporteur
- Gérard DUMESTRE, Professeur, Langues, Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, rapporteur
- Adama OUANE, Docteur en Linguistique, Directeur Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg
- Paul DEMUNTER, Professeur, Sciences de l'Education, Université de Lille 1
- Véronique LECLERCQ, Professeur, Sciences de l'Education, Université de Lille1, directrice de la thèse

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Remerciements

Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans le soutien et la disponibilité de ma famille, du Département Sciences de l'Education du CUEEP et de mes amis.

Je tiens particulièrement à remercier :

- Mon père et ma mère pour leur soutien durant mes quatre dernières années d'études ;
- Laurent et Fatimatou Counot qui ont pris en charge mes études de DEA et qui ont continué à me soutenir durant les années de Doctorat ;
- Karim et Rabiatou Mariko qui n'ont ménagé aucun effort durant mes séjours en France pour m'apporter leur aide fraternelle
- Manny et Leila pour leur disponibilité à toute épreuve
- Mes petites sœurs Aicha et Salma
- Alakfach Ag Ahmedou pour ses efforts constants
- Oumarou Ag Mohamed Ibrahim pour son inestimable soutien
- La famille Robledo et Robert Monod pour avoir facilité mes séjours lillois

Je tiens également à remercier :

- Le Haut Conseil de la Coopération Internationale et le Conseil Régional de Rhône-Alpes qui ont bien voulu financer ma première année de thèse à travers la réalisation de deux études. Je pense particulièrement à Mr Marc Noailly de la Direction des Relations Internationales de la région Rhône-Alpes.

Enfin, je voudrais exprimer ma profonde gratitude :

- à Véronique Leclercq qui m'a accompagné dans ce travail en me conseillant et m'encourageant sans relâche ;
- au Département Sciences de l'Education à travers Paul Demunter, Jocelyne Provensal et Marie-Christine Presse à qui je dois une grande reconnaissance ;
- à mes camarades du DEA 1999-2000 et particulièrement Marie-Christine Cuvillier et Guy Engozogo pour les échanges amicaux que nous avons entretenus ;
- aux membres du jury.

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Sommaire

Sigles et abréviations 6

Introduction générale 7

1° partie : Problématique et contexte de la recherche 10

Chapitre 1 : Problématique de la recherche 11

1- L'objet et le champ de la recherche 11
2- Le recueil de données et le plan de la recherche 18
3- Conclusion 23

Chapitre 2 : Le contexte linguistique au Mali 24

1- Le Mali : généralités 24
2- Le contexte linguistique 28
3- Le Mali : un pays de tradition orale 37
4- Conclusion 40

Chapitre 3 : Le contexte éducatif au Mali 42

1- L'éducation formelle 44
2- L'éducation informelle 54
3- Conclusion 61

Chapitre 4 : Le concept d'alphabétisation 63

1- L'alphabétisation : un problème complexe 63
2- L'alphabétisation : un problème politique 70
3- Conclusion 76

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2° partie : L'offre de formation en alphabétisation en milieu urbain au Mali 78

Chapitre 5 : La politique d'alphabétisation au Mali : premier cadrage général 79

1- L'histoire de l'alphabétisation au Mali de 1960 à 2002 : continuités et ruptures dans les politiques et les pratiques 79
2- Les dispositifs centraux et régionaux de l'alphabétisation 86
3- Les dispositifs de formation en alphabétisation 88
4- Le financement de l'alphabétisation 89
5- Les publics cibles de l'alphabétisation 90
6- Conclusion 92

Chapitre 6 : Etat actuel de la question dans le District de Bamako et dans la région de Tombouctou : études de 2001 92

1- Présentation des études 92
2- Résultats des études 94
3- Conclusion 102

Chapitre 7 : Les dispositifs d'alphabétisation au Mali et à Bamako en 2002 103

1- Les offres de formation à travers les politiques éducatives 105
2- Les dispositifs d'alphabétisation étatiques et privés au Mali et à Bamako 110
3- Les dispositifs d'alphabétisation à Bamako : études de cas du centre de Missabougou et du centre de Bollé 129
4- Conclusion 143

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

3° partie : Artisans, ouvriers et demandeurs d'emploi à Bamako: niveaux de formation, pratiques langagières et besoins d'alphabétisation 146

Introduction 147

Chapitre 8 : Les caractéristiques générales et les modalités de formation de l'échantillon 150

1- Présentation des trois catégories retenues 150
2- Les activités professionnelles et les modalités de formation des populations 153
3- Conclusion 173

Chapitre 9 : Les pratiques langagières des populations urbaines 176

1- Les pratiques langagières des populations dans le contexte éducatif 176
2- Les pratiques langagières des populations dans le contexte Professionnel 182
3- Les pratiques langagières des populations dans le contexte familial 193
4- Les pratiques langagières des populations dans le contexte social 198
5- Conclusion 200

Chapitre 10 : Les besoins en alphabétisation des populations urbaines 202

1- « Analphabétisme fonctionnel » et « besoins » : quels sens ? 203
2- Analyse des besoins en alphabétisation des populations 221
3- Conclusion 250

Conclusion générale 252

Bibliographie 259

Liste des tableaux 270

Table des matières 272

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

SIGLES ET ABREVIATIONS

- A. C. : Analphabète(s) Complet(s)
- ACCT : Agence de Coopération Culturelle et Technique
- ACDI : Agence Canadienne de Développement International
- Bac. : Baccalauréat
- BT : Brevet de Technicien
- BTS : Brevet de Technicien Supérieur
- CAP : Certificat d'Aptitude professionnelle
- CED : Centre d'Education pour le Développement
- CEP : Certificat d'Etudes Primaires
- CFI : Canal France International
- CIAVER : Centre International d'Audio Visuel d'Etudes et et de Recherches
- CNN : Cable News Network
- CNRENF : Centre national de Ressources de l'Education Non Formelle
- DEF : Diplôme d'Etudes Fondamentales
- DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales
- DNAFLA : Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée
- DNSI : Direction Nationale des Statistiques et de l'Informatique
- ENF : Education Non Formelle
- EPT : Education Pour Tous
- FED : Fonds Européen de Développement
- IPN : Institut Pédagogique National
- MBC : Middle east Broadcasting Corporation
- MEB : Ministère de l'Education de Base
- MEF : Ministère de l'Economie et des Finances
- MEN : Ministère de l'Education Nationale
- NEF : Nouvelle Ecole Fondamentale
- ONG : Organisation Non Gouvernementale
- ODR : Opération de Développement Rural
- ORTM : Office de Radiodiffusion Télévision du Mali
- PACAD : Programme d'Appui à la Coordination des Actions de Développement dans les régions du Nord Mali.
- PEMA : Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation
- PMU : Pari Mutuel Urbain

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement
- PRODEC : Programme Décennal de Développement de l'Education
- RTS : Radio Télévision du Sénégal
- UNESCO : United Nations Education Sciences and Culture Organisation
- UNICEF : United Nations International Children's Emergency Found

INTRODUCTION GENERALE

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Le continent africain et l'ensemble des pays en voie de développement sont considérés comme des aires éducatives où les taux d'alphabétisation sont très bas. La situation éducative est vue sous une forme dichotomique simple et claire où d'un côté on a des alphabétisés et de l'autre des analphabètes. Au Mali, nous avons constaté que cette représentation est dominante du fait du manque d'études sur les populations. Nos premières recherches menées sur l'existence d'écrits sur l'alphabétisation au Mali[1] nous ont, en effet, montré que depuis l'indépendance du pays, les études se sont focalisées sur l'évaluation des programmes d'alphabétisation en milieu rural, privilégiant ainsi l'étude des dispositifs et des programmes mis en place dans un seul milieu socio-économique.

Les politiques et les populations, sommet et base de l'alphabétisation, n'ont pas attiré l'attention des chercheurs. Pourtant, on ne peut concevoir une quelconque formation sans ces deux éléments. La formation et l'éducation sont un tout dans lequel les différentes parties sont intimement liées.
Le milieu urbain, forte concentration de populations des quatre horizons du pays, n'a pas fait l'objet de recherches. Faut-il penser que le milieu urbain est vierge d'analphabétisme ? *« L'alphabétisation est surtout présente dans les zones rurales. Les intervenants ont toujours pensé qu'elle n'était pas un besoin pour les zones urbaines, qu'elle ne pouvait pas y réussir(…)* ***Si l'alphabétisation est une bonne chose, pourquoi n'existe-t-elle pas en ville ?*** *Les groupes demandeurs y sont nombreux. Les intervenants en alphabétisation doivent considérer cette réalité et offrir l'éducation à ces groupes ».*[2]

---

[1] Voir Annexe V : Liste des documents disponibles au Centre National de Ressources pour l'Education Non Formelle (CNRENF).
[2] BARRY, Boukary et al. Etude sur l'alphabétisation au Mali: constats, perspectives et propositions. Bamako : ACDI/ FED/ PNUD. Avril 1992. pp. 44-45.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Il est, effectivement, justifié de se poser cette question. L'alphabétisation, qualifiée de positive pour le développement économique, social et culturel d'un pays et de sa population, n'est offerte ni à tous les milieux, ni à toute la population. Les priorités socio-économiques, les choix politiques, peuvent expliquer cette « exclusion » du milieu urbain, mais elles ne peuvent pas les légitimer, d'une part parce que le milieu urbain est un milieu où le besoin d'alphabétisation existe et d'autre part parce que les populations urbaines ont les mêmes droits à l'éducation et à la formation que les autres citoyens d'autres milieux du pays.

Nous retrouvons l'idée générale qui motive cette recherche dans le constat fait par Serge Wagner sur la situation québécoise :
« L'attention publique a été accaparée par l'équation analphabétisme-alphabétisation, laquelle a été paradoxalement peu approfondie. Ainsi, l'on connaît encore mal la réalité de l'analphabétisme, comme celle de l'alphabétisation et de ses effets réels. Et l'on s'est encore peu intéressé à la question, fondamentale, de l'alphabétisme, par exemple aux mécanismes et aux circuits de communication sociale des personnes peu ou pas alphabétisés. De plus, un diagnostic plus juste du phénomène ne peut être posé que si l'on associe des partenaires essentiels tenus trop souvent à l'écart : l'enseignement ordinaire, les bibliothèques et les institutions culturelles, les agents de la communication sociale avec les citoyens, etc. Enfin étant donné que la compréhension d'un phénomène comme celui de l'alphabétisation est un processus ouvert, il importe que la recherche soit en mesure d'enrichir, de façon constante, et les politiques et les pratiques ».[3]

Nous espérons qu'à travers cette recherche, sur le milieu urbain et sa population, nous enrichirons les politiques et les pratiques d'alphabétisation en apportant un éclairage nouveau sur de nouveaux types de publics. Enfin, nous espérons que cette analyse critique permettra aux décideurs, aux partenaires au développement et aux praticiens, d'aborder l'alphabétisation et l'analphabétisme sous un angle qui prendrait en compte les différentes caractéristiques des individus dans le processus d'élaboration des programmes d'alphabétisation fonctionnelle à venir.

[3] WAGNER, Serge. Alphabétisation, environnement institutionnel et démocratie. In J.Paul Hautecoeur (Dir.). Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel. Québec/ Hambourg : Ministère de l'Education/ IUE. 1997. p.350

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

PREMIERE PARTIE :
PROBLEMATIQUE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Chapitre 1
Problématique de la recherche

1-L'objet et le champ de la recherche

1-1- L'objet et les hypothèses de la recherche

L'alphabétisation au Mali date du début des années 60 et sa première forme fut officialisée en septembre 1962 par une loi portant organisation de l'enseignement. [4]
En quarante années d'expérience, c'est un ensemble de finalités politiques, de différents dispositifs et des publics divers qui sont concernés par cette éducation non formelle. C'est aussi un ensemble d'acquis en terme de résultas, aussi bien quantitatifs que qualitatifs, obtenus par les autorités nationales et les publics ciblés. Mais, comme pour toute opération, une analyse s'impose à plusieurs niveaux.
Au cours des recherches que nous avons menées en 1999 sur l'alphabétisation au Mali[5], nous avons constaté que de nombreuses évaluations ont eu lieu suite au Programme d'Expérimentation Mondial d'Alphabétisation dans les différentes zones de développement couvertes par le programme, mais que les analyses portant sur les populations et la mise en œuvre concrète de dispositif au Mali étaient rares, voire inexistantes.[6]

---

[4] Voir Annexes. Article 1 de la Loi n°62-74/AN/RM du 17 septembre 1962 portant organisation de l'enseignement.
[5] AG MUPHTAH, Elmehdi. Alphabétisation fonctionnelle et populations urbaines au Mali. Mémoire de D.E.A. en Sciences de l'Education. (Dir. V. Leclercq). Lille1/ CUEEP. Juin 2000.
[6] Nous présentons en introduction de la deuxième partie de la thèse une classification des études réalisées sur l'alphabétisation au Mali et nous renvoyons le lecteur à l'annexe « bibliographie » pour une revue sélective des documents disponibles au Centre National de Ressources de l'Education Non Formelle (CNRENF) sur l'alphabétisation au Mali.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

C'est la raison pour laquelle nous avons retenu comme objet de recherche l'alphabétisation en milieu urbain au Mali.

Nous posons comme hypothèse centrale que **« l'alphabétisation en milieu urbain au Mali est peu développée, peu coordonnée, sélective, méconnaît les populations urbaines et leur hétérogénéité et ne répond que partiellement à leurs besoins ».**

Cette hypothèse est construite à partir de trois questions que nous nous sommes posées suite à nos recherches de D.E.A. sur le thème de l'alphabétisation en milieu urbain au Mali.

1- Les politiques d'alphabétisation prennent-elles en compte les populations urbaines ? Existe-t-il des programmes et des dispositifs spécifiques à ce milieu ? Existe-t-il un public urbain de l'alphabétisation ?
2- Les politiques, les dispositifs et les programmes d'alphabétisation sont-ils coordonnés ? Est- ce qu'ils permettent d'accueillir tous les publics urbains intéressés par l'offre d'alphabétisation ?
3- Les politiques, les dispositifs et les programmes sont-ils basés sur une connaissance des populations urbaines et de leurs besoins ? Quels sont ces besoins ? L'offre permet-elle d'y répondre ?

Pour le traitement de l'hypothèse centrale, nous avons formulé les hypothèses qui suivent :

1- Il n'y a pas de politique d'alphabétisation systématique et spécifique au milieu urbain. Il y a peu de dispositifs et de programmes.
2- L'offre de formation est peu coordonnée. Elle est de plus sélective.
3- Les politiques d'alphabétisation et la conception des dispositifs ne s'appuient pas sur une connaissance de la population urbaine faiblement qualifiée et en recherche d'emploi. Cette population est hétérogène, de même que leurs besoins. Ceux- ci sont méconnus et peu pris en compte par l'offre de formation.

Nous avons retenu 3 types de publics pour mener notre recherche : les artisans, les ouvriers et les demandeurs d'emploi. Les raisons qui nous ont mené au choix de ces publics sont nombreuses et nous les expliquons en détail en introduction de la troisième partie de la thèse.

1-2- Le type de recherche

« Traditionnellement, les grandes typologies de la recherche procèdent par dichotomie, dont la plus courante est : recherche fondamentale et recherche appliquée. Une telle distinction convient assez bien dans certains secteurs comme le génie et la médecine. Mais, après une enquête à propos de pratiques de recherche en éducation, une classification plus pertinente pour planifier et évaluer les recherches dans les disciplines qui visent l'intervention sur l'humain repose sur les enjeux de recherche : pourquoi les chercheurs risquent-ils tellement d'investir, sinon de s'investir, dans la recherche ? »[7]

[7] Van Der Maren, Jean Marie. La recherche appliquée en pédagogie. Bruxelles : De Boeck Univeristé. 1999. p.23

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Jean Marie Van Der Maren, classant les recherches en Sciences de l'Education en partant de leurs enjeux, aboutit à une typologie avec quatre types d'enjeux. Il distingue :

- l'enjeu nomothétique : est représenté par les recherches spéculatives et empiriques. Ce type de recherches approfondit les connaissances théoriques. Il proclame des lois, des principes généraux, des théories ;

- l'enjeu pragmatique : les recherches se situant dans cet enjeu ont pour finalité de résoudre les problèmes de fonctionnement du système et de ses composantes. On s'intéresse aux problèmes de la pratique ;

- l'enjeu politique : le but des recherches est de changer *« les valeurs (normes) ou les besoins afin de modifier des conduites. Il s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet visant à modifier, sinon à transformer, les pratiques de l'institution »*[8] ;

- l'enjeu ontogénique : s'intéresse aux praticiens, à leurs interventions. Le but est d'apporter une amélioration, un perfectionnement des interventions.

Van Der Maren cite, dans son ouvrage, trois types de recherche réalisant des enjeux politiques : la recherche évaluative pour fin de décision, la recherche-action et la recherche de développement pédagogique de concept.
Notre thèse se rapproche à une recherche à enjeu politique. Nous ne tentons pas d' *« attribuer une valeur de « vérité » scientifique »*[9] au choix d'une politique éducative.
Ce choix nous aurait détourné de l'objectif principal du travail qui est justement d'analyser un choix politique en vue de proposer une orientation plus objective et plus réaliste répondant aux besoins du pays et des populations.
Nous ne menons pas non plus une recherche qui introduit un projet dans une situation concrète en analysant régulièrement l'effet des actions et en les ajustant. Nous n'intervenons pas sur le cours des formations pour valider un projet d'intervention.
Enfin, cette recherche n'est pas axée sur le pédagogique, elle ne tente pas d' *« analyser les applications pratiques possibles d'une idée ou d'un concept pour mettre au point un produit ».*[10]Mais notre investigation comporte de nombreux aspects d'une recherche à enjeu politique.
La recherche analyse une politique d'alphabétisation sans pour autant passer par une quelconque forme d'évaluation. En effet, tout au long du travail, nous n'avons à aucun moment évaluer un dispositif de formation ou une structure centrale de l'éducation non formelle. L'étude est basée sur une analyse des dispositifs à travers la documentation , les entretiens et les observations. Cette analyse est menée dans un but se rapprochant des enjeux politiques : celui de modifier des orientations, des finalités, des objectifs et donc des pratiques de formation.

[8] Van Der Maren. Ibid. p.23
[9] Van Der Maren. Ibid p.26
[10] Van Der Maren. Op.Cit. p. 27

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

1-3- Les niveaux d'approche de l'objet « éducation » et la place de l'objet de recherche

La présente recherche se situe dans le champ disciplinaire des Sciences de l'Education. Les Sciences de l'Education sont très vastes et regroupent plusieurs approches de l'objet « Education ». L'éducation, en tant qu'objet d'étude, peut être approchée à trois niveaux : au niveau macro, au niveau méso et au niveau micro. *« Les situations de formation peuvent être analysées à plusieurs niveaux :*

***Le microsystème** : la classe pour le maître, le cours pour le professeur, le groupe de formation d'adultes pour le formateur en éducation permanente.*

***Le mésosystème** : il inclut le microsystème en y ajoutant des éléments de la communauté éducative proche : les collègues formateurs, les parents des élèves, les collègues des adultes en formation, etc. Ces éléments impliquent d'autres rapports, d'autres interactions que celles observables dans le microsystème.*

***Le macrosystème** : il ajoute au précédent le cadre politico-administratif allant jusqu'aux niveaux régionaux, nationaux et même au-delà. »*[11]

Ainsi présentée, l'Education est un système, une chaîne au bout de laquelle se trouve l'action éducative proprement dite, c'est à dire l'action d' enseignement – apprentissage qui se réalise dans une situation de classe. Cette action d'enseignement – apprentissage que de nombreux chercheurs représentent à travers un « triangle pédagogique » composé de trois pôles interdépendants les savoirs, les formateurs et les apprenants, ne peut exister sans un cadre qui l'oriente, qui la réglemente et qui la définit. Ce cadre c'est le macro et le mésosytème. Ce sont les orientations politiques et les dispositifs de formation.
Toute recherche en Education peut porter soit sur un des niveaux, soit sur les trois niveaux à la fois.

Ces trois niveaux existent dans des articles et des ouvrages de Sciences de l'Education sous différentes appellations. Nous les retrouvons par exemple dans les travaux de Gérard Malglaive sous les termes Pratique Politique (P.P.), Pratique Pédagogique Politique (P.P.P.) et Pratique Pédagogique Enseignante (P.P.E.).[12] et dans ceux de Gilles Leclercq sous l'appellation d'activité d'ingénierie socio-économique-politique (ou d'activité d'ingénierie sociale), d'activité d'ingénierie de formation et d'activité d'ingénierie pédagogique.
Ces différences d'appellation ne sont, bien entendu, pas fortuites. Nous retrouvons bien l'idée générale de micro, méso et macro système dans les deux travaux mais la façon dont les deux auteurs envisagent l'étude de ces niveaux est quelque peu différente.

Chez Malglaive, la **Pratique Politique (P.P.)** est définie comme *« la capacité qu'ont certains acteurs à infléchir des rapports de forces- où ils sont pris et partie prenante- pour accroître, limiter ou réduire la satisfaction de besoins sociaux d'éducation, de formation, de santé , de logement, etc. (...) La pratique politique, ainsi décrite succinctement, produit, en matière de*

[11] Donnay, Jean ; Charlier, Evelyne. Comprendre des situations de formation. Bruxelles : De Boeck. 1992.
[12] Malglaive, Gérard. Politique et Pédagogie en formation d'adultes. Paris : Edilis. 1981.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

formation, au niveau de l'Etat mais aussi du groupe, de l'établissement ou de services non marchands, ce que l'on appelle ici un système de formation ». Elle renvoie au macrosystème, c'est à dire à l'étude des politiques éducatives. Cette politique est construite à partir
-d'une réglementation législative, administrative ou contractuelle qui définit des objectifs de formation ;
-de volumes financiers pour le fonctionnement d'actions ;
-de l'énoncé des conditions de recrutement-sélection des publics, des contenus, d'un programme, d'un rythme d'alternance, d'un régime d'examens, de la qualification des formateurs ou intervenants quand la formation débouche sur un diplôme national.

« Ce qui est arrêté par la pratique politique (P.P.) et par ses relais administratifs resterait lettre morte si des acteurs, dans les institutions éducatives, ne transformaient pas ces contraintes et ressources en plans ou projets ou dispositifs de formation susceptibles d'être effectivement mis en œuvre (…) à partir de financements et de circulaires ou d'instructions uniformes, il reste, pour préparer l'accueil des apprenants, pour mettre en place la formation, à mener différentes tâches, à construire un dispositif de formation qui définit les formes d'existence concrètes du système de formation ». C'est ce que Malglaive appelle **Pratique Pédagogique Politique (P.P.P.).** C'est l'ensemble des mesures prises pour construire et conduire un dispositif de formation, un plan de formation ou un projet pédagogique : formulation des objectifs pédagogiques, recrutement des équipes enseignantes, accueil des publics, etc. Ce travail est effectué par les acteurs de la P.P.P. : les membres de la direction et les responsables de formation. Cette pratique renvoie au mésosystème.

Enfin, la **Pratique Pédagogique Enseignante (P.P.E.)**, troisième niveau distingué par Malglaive, correspond au microsystème que nous avons décrit ci-dessus : la classe pour le maître, le cours pour le professeur, le groupe de formation d'adultes pour le formateur en éducation permanente : ce que Malglaive nomme *« moment de l'enseignement ».*
« Même si l'ensemble de la situation de formation… concourt à la réalisation des objectifs, et au delà des finalités…la phase essentielle de l'acquisition des capacités se situe au « moment de l'enseignement », c'est à dire au cours du procès de formation proprement dit, fonctionnant sous les formes fixées par la Pratique Pédagogique Politique ».

Gérard Malglaive distingue bien, ici, trois niveaux dans l'Education qui correspondent aux niveaux micro, méso et macro. Chacun de ces niveaux a un rôle spécifique à jouer dans le système éducatif, dispose des ses propres outils et de son propre cadre d'action. Mais comme le note l'auteur tout au long de son ouvrage, ces niveaux ne sont pas totalement dépendants les uns des autres, ils peuvent interagir, l'un peut influencer l'autre.

Partant de la conceptualisation de Malglaive, Gilles Leclercq, propose une structuration en trois champs de ce qu'il appelle « l'activité ingénieriale ».[13] Cette structuration est également basée sur le découpage macro, méso et micro de l'Education. Cependant Leclercq se situe, contrairement à Malglaive dont les travaux reposent sur la Sociologie, dans une perspective socio-économique de l'Education. Gilles Leclercq explique que « *le jeu de langage proposé par G. Malglaive reste tout à fait pertinent. Mais pour décrire le macro, le méso et le micro de l'agir éducatif, il me semble utile de lui superposer un autre jeu de langage qui privilégie les notions d'ingénierie sociale, d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique.*
L'ajout de cette seconde couche conceptuelle ne relève pas d'une position radicalement différente de celle qu'adopte G. Malglaive. En utilisant la catégorie d'ingénierie je prends

[13] Leclercq, Gilles. Le prescripteur, l'usager et le pédagogue. Paris : L'Harmattan. 2002

© 2003 Tous droits réservés.

simplement acte d'une évolution de l'agir éducatif observable. Elle exprime que le fait de la marchandisation du secteur éducatif a considérablement progressé depuis vingt ans, que la pratique politique en éducation est désormais relayée par des mots d'ordre qui ont pour thèmes explicites la normalisation, la démarche qualité, l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie de formation . Il existe désormais une industrie éducative qui se démarque des pratiques artisanales. Si la modernité fonctionne à l'ingénierie, l'éducation lui a désormais emboîté le pas et la résistance ne peut s'exercer efficacement en occultant ce qui advient ».

-le niveau d'ingénierie sociale ou macro -niveau de l'ingénierie sociale : on y trouve les prescriptions, les orientations, les cadrages, les propositions, les appels d'offres, les contrôles et les évaluations, les lois, les décrets et les règlements. *Les visées éducatives de l'ingénierie sociale sont le fait d'associations, de collectivités locales, d'Etats, d'organisations internationales, de groupes de pression mais aussi du marché.*

-le niveau de l'ingénierie de formation ou méso-niveau de l'ingénierie de formation : il s'agit des écoles, organismes de formation, entreprises, qui mettent en acte les orientations de l'ingénierie sociale *« en les relayant, détournant et repensant ».* Ces institutions *« opèrent entre les visées économiques et politiques de l'ingénierie sociale et une ingénierie pédagogique plus ou moins associé, disponible, résistante, motivée ».*

-le niveau de l'ingénierie pédagogique : il correspond à l'activité pédagogique. *« C'est cette activité que les formateurs et les enseignants pratiquent en face à face, en côte à côte, en accompagnement, en temps réel ou différé, avec ou sans nouvelles technologies, et parfois à la frontière de l'intervention sociale et thérapeutique ».*

Les recherches en Education portent donc sur un ou plusieurs des niveaux décrits ci-dessus. Les recherches portant sur les situations d'enseignement/ apprentissage, sur les trois pôles du triangle pédagogique , sur la pédagogie, la didactique sont des recherches sur le microsytème ou microstructure de l'Education. Les recherches de Marguerite Altet sur « l'analyse transversale Enseigner - apprendre»[14] (1999) ou « l'observation des interactions éducatives pour former les enseignants »[15] (1995), celles de Christiane Morin sur « l'interaction maîtres-élèves dans le processus enseignement/ apprentissage »[16] (1999), ou celles de Marcel Postic et J.Marie De Ketele sur « l'observation des situations pédagogiques »[17] (1988), sont des exemples de recherche in-situ portant sur les situations éducatives au niveau micro.
Les recherches sur le niveau méso s'intéressent plutôt aux dispositifs des institutions et celles portant sur le niveau macro au juridique, au politique, à l'économique.
Pour notre part, nous avons choisi d'étudier les trois niveaux du système de façon concomitante. Chacun de ces niveaux renvoie à l'étude d'un type de paramètres :

[14] Altet, Marguerite. Analyse transversale Enseigner - apprendre : un travail interactif d'ajustement en situation. In L'analyse plurielle d'une séquence d'enseignement- apprentissage. Nantes : Cahiers du CREN. 1999
[15] Altet, Marguerite. Observer les situations et interactions éducatives pour former les enseignants : les apports de Marcel Postic. In De la psychologie aux sciences de l'éducation. CRDP des Pays de Loire. Nantes : Cahiers du CREN. 1995
[16] Morin, Christiane. L'interaction maîtres-élèves dans les processus enseignement - apprentissage. Observation dans 14 classes pendant 7 ½ journées chacune. In Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement – apprentissage. Nantes : Cahiers du CREN. 1999.
[17] Postic, Marcel ; De Ketele, J.Marie. Observer les situations éducatives. Paris : PUF. 1988.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- au niveau macro : paramètres liés aux politiques de formation nationales (cadre général dans lequel s'inscrit l'éducation non formelle) , législatifs (textes de lois relatifs à l'éducation non formelle), socio-économiques (organisation économique de la ville de Bamako, modes de travail des populations actives,…) et linguistiques (place des langues écrites et parlées à Bamako);

- au niveau méso : paramètres liés au type de dispositifs (orientation politique, statut, finalités, financements, réseaux de partenaires,…), nature des dispositifs (objectifs, programmes, modalités de recrutement des apprenants, pédagogie, durée de formation,…);

- au niveau micro : paramètres liés aux caractéristiques des populations de Bamako, caractéristiques des publics cibles dans les dispositifs de formation, besoins des populations de Bamako ;

Les recherches portant sur les trois niveaux peuvent être axées sur différentes formations : formation initiale, formation continue, formation de base des adultes, etc.

Les recherches sur la formation de base peuvent concerner 3 axes[18] :

-**les recherches sur la connaissance des publics** qui convoquent plusieurs disciplines telles que la psycholinguistique, la sociolinguistique, la psychanalyse, la sociologie. Ces recherches peuvent porter sur le profil sociologique, les rapports à l'écrit, les représentations, les valeurs, les fonctionnements face à l'écrit, etc.

-**les recherches sur les formations** qui envisagent 2 versants. Des recherches portent sur les politiques et les finalités de formation. Elles convoquent des disciplines telles que l'économie, la sociologie et la politique. Le second versant concerne le micro c'est à dire la pédagogie et la didactique.

-**les recherches sur l'émergence du problème de l'analphabétisme et de l'illettrisme dans un certain nombre de pays**. Dans ces recherches, on tente de répondre à la question : pourquoi le problème a-t-il émergé ? La sociologie est la discipline utilisée dans ce type de recherches.

Notre thèse concerne la connaissance des publics et la formation.

[18] Cette classification en 3 axes a été présentée et étudiée lors du cours optionnel de Véronique Leclercq « Acteurs et système dans la formation de base ». Laboratoire Trigone, Equipe de recherche MEGADIPE (Méthodologie Générale Analyse de Dispositifs et Pratiques Educatives). DEA Sciences de l'Education – 1999/2000.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2- Le recueil de données et le plan de la recherche

La vérification de l'hypothèse centrale implique une démonstration en 2 temps. En effet, pour montrer qu'on ne peut bâtir une politique et une offre de formation que si on s'appuie sur une connaissance fine des publics et de la complexité des cas de figure, il faut simultanément porter son regard sur les politiques et les dispositifs d'une part et sur les publics d'autre part.
Nos trois hypothèses appellent une vérification en 2 volets articulés : le volet « offre » et le volet « public ». Pour le versant « offre », à un premier niveau, il s'agit d'effectuer une analyse des politiques d'alphabétisation au Mali et plus précisément en milieu urbain. Pour ce faire, nous avons mené une étude sur l'ensemble des textes officiels portant sur l'éducation non formelle durant les quarante dernières années.
Cette étude nous permet de dégager les orientations de la politique d'alphabétisation malienne et les finalités de l'alphabétisation, et de situer la place accordée à l'alphabétisation en milieu urbain. Existe-t-elle en milieu urbain ? Quels sont les publics ciblés ? Quels sont les objectifs de formation ?
Pour le versant « offre », nous étudierons également les dispositifs d'alphabétisation tels que proposés dans le milieu urbain.
Mais nous ne pourrions valider notre hypothèse d'une certaine inadéquation de l'offre de formation aux besoins des publics et d'une certaine méconnaissance de ceux-ci, si nous ne menions nous-mêmes une investigation plus poussée concernant les populations urbaines. C'est cette investigation qui constituera le 2° volet de la recherche, le volet « public ».

La présentation du contexte de la recherche fera l'objet de la **première partie** de la thèse.
La **seconde partie** de la thèse correspondra à la première étape de la vérification de l'hypothèse centrale. Nous y vérifierons les sous-hypothèses 1 et 2.

Sous-hypothèse 1 : L'alphabétisation en milieu urbain est peu développée, et ne fait pas l'objet d'une politique clairement définie.

Sous-hypothèse 2 : L'alphabétisation en milieu urbain n'est pas coordonnée, de plus elle est sélective.

Pour ces vérifications, nous retenons des indicateurs qui nous permettront de recueillir les données nécessaires.
Pour la sous-hypothèse 1, nous retenons comme indicateurs le nombre de centres offrant de l'alphabétisation aux populations et le nombre d'apprenants inscrits dans ces centres mais aussi la place attribuée dans les textes officiels à ce milieu urbain.
Les données sont recueillies durant les observations de terrain et les entretiens avec les responsables des centres et ceux du CNRENF.[19]A cela s'ajoute une étude documentaire des textes officiels.

[19] Centre National de Ressources de l'Education Non Formelle (CNRENF) est la nouvelle appellation de la Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée (DNAFLA)

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

La sous-hypothèse 2 a également pour indicateurs la nature des publics visés par les centres ou « écartés ». Les données sont recueillies à travers les textes officiels, la visite des centres, les entretiens avec certains responsables et les rapports des centres.

Lorsque nous aurons confirmé ou infirmé, à travers ces indicateurs, que l'alphabétisation en milieu urbain est peu développée, peu coordonnée et sélective, nous entamerons en **troisième partie** de la thèse, la seconde étape du travail correspondant à la sous-hypothèse 3.
Cette seconde étape est consacrée à l'étude des caractéristiques et à l'analyse des besoins des trois publics retenus pour cette recherche, les artisans, les ouvriers et les demandeurs d'emploi (N=150). Il s'agira aussi de vérifier l'hypothèse de l'inadéquation de l'offre à ces besoins.
La sous-hypothèse 3 se divise elle-même en 2 parties :

1- Les populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi forment un public hétérogène dans leurs activités professionnelles, leurs trajectoires éducatives et leurs pratiques langagières.

Nous retenons comme indicateurs principaux :

- Pour les activités professionnelles : les tâches professionnelles
- Pour les trajectoires éducatives : les types et formes d'éducation, les abandons et la variété de formations suivies en simultanée
- Pour les pratiques langagières : les pratiques écrites et orales

Les données sont recueillies par l'observation des lieux d'activité professionnelle des enquêtés (N=150) et par des questionnaires standardisés (N=150).

2- Les populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi n'ont pas les mêmes besoins. Ceux-ci sont influencés par leurs environnements professionnel, social familial et leur éducation. Les besoins en alphabétisation des populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi sont essentiellement sociaux et nécessitent une alphabétisation en langue française, besoins non pris en compte par l'offre de formation.

Les indicateurs sont

- pour les besoins subjectifs : les représentations de l'alphabétisation et de la langue d'alphabétisation, les besoins ressentis. Les données seront recueillies par des questionnaires (N=150) et par des questionnaires approfondis (N=15).
- pour les besoins objectifs : les écrits circulant à Bamako (7 questionnaires adressés à des dispositifs publics et privés), les supports existants dans les milieux professionnel, social et familial de nos enquêtés (N=150) et les langues dans lesquels ils sont transcrits. Les données concernent les supports de l'environnement urbain.

En résumé, les données de cette recherche ont été recueillies par trois moyens : la recherche documentaire (textes officiels et littérature grise), les questionnaires individuels portant sur 150 sujets et les observations de terrain enrichies de quelques entretiens avec quelques responsables des centres d'alphabétisation..

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

-La recherche documentaire : elle s'est effectuée grâce aux documents de terrain. C'est l'ensemble des textes officiels (les lois, les décrets, les arrêtés, les lettres circulaires) , les rapports des centres de formation (rapports annuels d'activité) et les documents de présentation des centres de formation (dépliants).

-L'observation de terrain : ce sont les visites de 6 lieux : la Maison des Artisans, Graphique Industrie, les centres de formation (3), le CNRENF (plus précisément la salle de documentation qui nous permettait de nous faire une idée des travaux disponibles sur l'alphabétisation au Mali, notamment les travaux sur la connaissance des populations et l'analyse de leurs besoins).

-Le recueil de données sur les populations : ils sont de trois types. Les 150 questionnaires adressés aux populations sont des questionnaires standardisés. Il faut ajouter 7 questionnaires adressés à différents dispositifs publics et privés de la ville de Bamako, relatifs à l'usage de l'écrit et aux langues. Enfin 15 questionnaires approfondis sur les besoins en alphabétisation ont été proposés à 5 individus de chacune de nos trois catégories de population : les artisans, les ouvriers et les demandeurs d'emploi.

Il nous paraît à présent nécessaire de préciser brièvement comment ces données ont été recueillies. Les réalités sociales de notre terrain d'enquête diffèrent des réalités courantes auxquelles font face les étudiants et les chercheurs dans les pays développés.
Les différences se situent dans le mode d'approche des populations et le mode de communication entre l'enquêté et l'enquêteur.
Dans les pays développés, les enquêtes peuvent se faire de plusieurs manières, le contact direct avec l'enquêté n'est pas toujours indispensable. Les moyens de communication toujours plus rapides et plus sûrs ont facilité les recherches en permettant entre autre de « gagner » du temps. Le courrier postal, le téléphone et aujourd'hui le courrier électronique permettent d'adresser des questionnaires et des tests à des individus souvent éloignés ou occupés. Il en est autrement dans les pays en voie de développement où, malgré l'existence des mêmes moyens de communication, l'enquête à distance semble impossible. La lenteur de ces moyens et leur coût très élevé rendent leur utilisation inefficace. De plus, et c'est cela la véritable difficulté, le problème de langue de communication entraverait, inévitablement, la passation des questionnaires sous cette forme. En effet, le terrain de notre enquête présente une caractéristique spécifique qui distingue les méthodes d'administration des questionnaires des pays développés de celles des pays en voie de développement. Cette caractéristique est strictement liée à l'objet même de cette recherche : la question des langues et de leur maîtrise, la question de l'alphabétisation. En supposant dès le départ que la majorité de nos enquêtés est peu ou pas scolarisée, nous étions dans l'obligation de passer ce que Madeleine Grawitz appelle des *« questionnaires oraux »*[20]. Grawitz distingue le « questionnaire écrit » du « questionnaire oral ». *« Le questionnaire écrit, envoyé par la poste, représente dans les rapports individuels un cas bien différent de l'interview libre dans lequel enquêteur et enquêté sont face à face ».*[21] Ce face à face était pour nous une obligation méthodologique. Les enquêtés ont tous été questionnés un à un en langue bambara. Cette langue nationale parlée par l'ensemble de nos enquêtés a permis la communication avec tous ceux qui ne comprenaient pas la langue française ou qui la comprenaient mal à l'écrit et/ou à l'oral.

A cette difficulté, il faut ajouter la disponibilité partielle des enquêtés et leur méconnaissance des enquêtes, en particulier pour la catégorie des artisans et des ouvriers. Les autorisations d'enquête ont été facilement obtenus auprès des administrations en charge des ces publics,

[20] Grawitz, Madeleine. Méthodes des sciences sociales. 10° édition. Paris : Editions Dalloz. 1996. p. 611
[21] Grawitz, Madeleine. Idem. P.611

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

c'est à dire le Ministère de l'Artisanat, la Fédération Malienne des Artisans du Mali (FNAM) et le service administratif et financier de la direction générale de l'entreprise Graphique Industrie. Cette autorisation nous a été accordée sous condition de nous entretenir avec les publics durant leurs activités professionnelles. La disponibilité des enquêtés n'était pas toujours totale, les arrêts étaient fréquents durant les entretiens et la concentration des enquêtés souvent limitée.
Les enquêtés ont été souvent, dans un premier temps, réticents aux questionnaires. Ils n'ont pas l'habitude d'être questionnés sur un sujet précis et de façon formelle. Il faut noter que les enquêtes ne font pas partie de la culture malienne comme elles le sont dans les pays occidentaux. Les enquêtes sont rares, en particulier celles qui touchent de près les vies professionnelle, sociale et familiale des individus. Il nous a donc fallu expliquer à chaque enquêté l'objet et l'intérêt du questionnaire pour qu'une confiance puisse s'installer entre nous.

La non maîtrise de la langue française à l'écrit et/ ou l'oral par les populations, la disponibilité partielle des enquêtés due à leurs activités professionnelles et la méconnaissance des enquêtes sont les trois principaux facteurs spécifiques au terrain de notre enquête.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Présentation des sous-hypothèses, des indicateurs et des données de la recherche

Parties de la recherche	Sous-hypothèses traitées	Indicateurs retenus	Données
2° partie	*Pas de politique systématique axée sur le milieu urbain* *Est peu développée*	•Place attribuée au milieu urbain dans les textes officiels •Nombre de centres (réels et idéaux) offrant une formation en alphabétisation •Nombre d'apprenants	•Entretiens avec les responsables des centres •Littérature grise •Documents de terrain ·•Ecrits officiels (lois, décrets)
2° partie	*Est peu coordonnée*	•Non suivi par le CNRENF •Chacun fait ce qu'il veut •Ne répond pas à des cahiers de charge précis	•Entretiens avec le CNRENF •Littérature grise •Documents de terrain •Observations de terrain
2° partie	*Est sélective*	•Publics visés/ publics non pris en compte	•Observations de terrain •Documents de terrain
3° partie	***Méconnaît les populations dans leur hétérogénéité et ne répond que partiellement à leurs besoins***	•Connaît-on l'hétérogénéité et les besoins des populations ? •Existe-t-il une analyse des besoins ? Sont-ils pris en compte ?	•Documents de terrain •Questionnaires (150) •Questionnaires approfondis (15) •Questionnaires sur les écrits à Bamako (7)

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

3-Conclusion

L'hypothèse centrale de notre recherche appelle une analyse des trois niveaux de l'éducation. Nos trois sous-hypothèses qui sont :

1- Il n'y a pas de politique d'alphabétisation systématique et spécifique au milieu urbain. Il y a peu de dispositifs et de programmes.

2- L'offre de formation est peu coordonnée. Elle est de plus sélective.

3- Les politiques d'alphabétisation et la conception des dispositifs ne s'appuient pas sur une connaissance de la population urbaine faiblement qualifiée et demandeurs d'emploi. Cette population est hétérogène, de même que leurs besoins. Ceux- ci sont méconnus et peu pris en compte par l'offre de formation.

renvoient, en effet, à une recherche sur les trois niveaux de « l'agir éducatif ».

La sous-hypothèse 1 et la sous-hypothèse 2 appellent une analyse des politiques éducatives et plus précisément de la politique d'alphabétisation au Mali à travers la panoplie des textes officiels et une analyse des dispositifs de formation.

Pour être validée, la sous-hypothèse 3 se doit de porter un regard analytique sur les populations.

Notre recherche se situe dans le champ de la formation de base des adultes. Nous menons une recherche sur un champ et des paramètres bien délimités. Il s'agit d'une triple analyse (politiques, dispositifs et publics) axée sur une politique spécifique : la politique d'alphabétisation, des dispositifs bien déterminés : ceux en charge de l'alphabétisation, et d'une population ciblée : les adultes artisans, ouvriers et demandeurs d'emploi.
Au cours de cette recherche nous nous intéresserons principalement à l'analyse des politiques à travers les orientations de l'éducation non formelle et plus précisément de l'alphabétisation, à l'analyse des dispositifs à travers l'étude des programmes de formation et des caractéristiques des publics accueillis dans les centres et à la connaissance des populations à travers l'étude de leurs caractéristiques éducatives et de leurs pratiques langagières.
La recherche est une analyse critique et elle a pour objectif de contribuer à la connaissance d'une population urbaine jusqu'ici peu connue en espérant qu'elle trouve un cadre de formation qui réponde à ces différents besoins.
Elle se divise en trois grandes parties. La première partie présente la problématique et le contexte de l'étude, la seconde s'intéresse aux politiques et aux offres de formation et la troisième porte sur une analyse des caractéristiques et des besoins en alphabétisation des populations.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Chapitre 2 :
Le contexte linguistique au Mali

1- Le Mali : Généralités

Nous donnerons ici d'une façon succincte une vue d'ensemble sur les plans géographique, politique, administratif, économique et démographique. Ce faisant, nous espérons apporter quelques indicateurs généraux aux lecteurs de cette recherche afin qu'ils puissent situer le sujet de cette thèse.

1-1- Géographie

Situé entre les 11° et 25° degrés de latitude nord et entre le 12° degré de longitude ouest et le 4° degré de longitude est, le Mali se trouve en pleine zone soudano - sahélienne et comprend quatre zones climatiques (saharienne, sahélienne, soudanienne et soudano - guinéenne) avec une pluviométrie qui varie d'une zone à l'autre. Au sud, on atteint une moyenne annuelle de 1500 mm tandis qu'au nord cette moyenne dépasse rarement les 200 mm.
Il couvre une superficie de 1.246.100 Km2 et partage une frontière de 7.000 km avec sept (7) pays : Algérie, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mauritanie et Sénégal.

1-2- Politique et administration

Ancienne colonie française située au centre de l'Afrique de l'ouest, l'ancien Soudan Français est devenu le Mali après son indépendance le 22 Septembre 1960.

De cette date à nos jours, le Mali a connu cinq régimes politiques et trois Républiques.

. De septembre 1960 à Novembre 1968 : Première République. Régime de tendance socialiste. Modibo Keita préside le pays.
. De1968 à 1974 : Un coup d'état perpétré le 19 Novembre 1968 porte Moussa Traoré à la tête du pays avec un régime militaire
. De 1974 à Mars 1991 : Deuxième République. Moussa Traoré fait adopter une constitution avec un parti unique constitutionnel et reste Chef de l'Etat.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

. De mars 1991 à mai 1992 : Un second coup d'Etat militaire intervenu après un soulèvement de la population porte le colonel Amadou Toumani Touré à la tête de l'état avec un régime de transition démocratique.

. De1992 à 2002 :Troisième république. Régime de pluralisme démocratique. Alpha Oumar Konaré préside le pays de 1992 à 1997 (premier mandat) et de 1997 à 2002 (deuxième mandat).

. De Juin 2002 à nos jours : Amadou Toumani Touré préside le pays après avoir été élu pour un mandat de cinq ans au suffrage universel.

Sur le plan administratif, le Mali est divisé en huit régions et un District. Les régions sont subdivisées en cercles et en communes (urbaines et rurales). Le District de Bamako bénéficie d'un statut particulier et est composé de six communes. Cette nouvelle réorganisation du territoire est définie selon la loi 93 008 déterminant les conditions de la libre administration des collectivités territoriales et décentralisées. Toutes ces circonscriptions sont dotées de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

Les huit régions du Mali sont Koulikoro (sud), Ségou (sud), Kayes (ouest), Sikasso (est), Mopti (centre), Tombouctou, Gao et Kidal (nord). Chacune de ces régions est dirigée par un Haut Commissaire et dispose d'une Assemblée Régionale.

Le District de Bamako couvre une superficie de 252 Km2 et est divisé en six communes (communes I, II, III, IV, V et VI) ayant à leur tête un maire élu. Le Haut Commissaire de Bamako représente à la fois la tutelle et l'exécutif du District.

1-3- Economie

Pays en voie de développement, le Mali est classé parmi les pays les moins avancés de l'Afrique (Rang africain/ 47 pays : 42) et du monde (Rang mondial/ 173 pays : 168) avec un revenu national brut par habitant estimé à 150 800 F.CFA (1508 FF/ 229,89 E) en 1996. Le Produit Intérieur Brut s'élève à 2,28 Milliards de dollars. Il est composé comme suit :

- Agriculture : 49%
- Industrie : 17%
- Services : 34%

(Chiffres : Année 1998)

L'agriculture contribue à 49% à la formation du PIB. La principale culture est le coton. Le Mali est classé au 2° rang des pays africains producteurs de coton, après l'Egypte. La production de coton graine en 1997 était de 466 300 tonnes. Mais il faut signaler que ce classement ne nous paraît plus valable à l'heure actuelle. En effet, depuis quelques temps, le Mali traverse une sérieuse crise dans le secteur de l'or blanc (coton) et voit chuter sa productivité.

Le Mali produit aussi de l'arachide et des céréales : le blé, le riz et le mil qui est la céréale la plus consommée.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Pays de grands cours d'eau (Les fleuves Sénégal et Niger et leurs nombreux affluents et défluents) et de lacs, la pêche et l'élevage sont des activités qui occupent une part importante dans le développement socio-économique du pays.

Le produit du sous - sol qui retient le plus l'attention aujourd'hui est l'or. Ce minerai a contribué pour 24,7% au volume des exportations du pays avec une production estimée en 1997 à 12,447 tonnes.

Ces dernières années on assiste au Mali à l'émergence d'une industrialisation progressive dans toutes les branches : chimique, métallique et agroalimentaire, industrie pharmaceutique.

Concernant le secteur des entreprises, le Mali a entrepris une politique de privatisation : l'Energie du Mali, la Société de Télécommunication du Mali, la Société Nationale de Tabac et d'Allumettes du Mali, la Compagnie Malienne de Développement des Textiles qui sont les plus grandes entreprises de l'économie malienne sont privatisées ou en voie de privatisation.

Sur le plan énergétique, l'énergie consommée est produite par des barrages hydro - électriques : Sélingué, Sotuba, et Manantali ainsi que des générateurs thermiques. L'énergie solaire est encore au stade expérimental.

1-4- Population et Démographie

- Effectif global de la population du Mali et du District de Bamako

Selon le troisième Recensement Général de la Population et de l'Habitat du Mali qui eut lieu en Avril 1998, le Mali compte 9 810 912 habitants au 7 avril 1998, dont 4 954 890 femmes (50,5%) et 4 856 022 hommes (49,5%). 3 millions de maliens vivent à l'étranger.
La répartition de la population par région est très inégalitaire.
La région de Sikasso est la plus peuplée du pays (18,2%) tandis que celle de Kidal est la moins peuplée (0,4%).

Le District de Bamako, la plus grande agglomération du pays, renferme 1/10 de la population. L'examen de la répartition spatiale révèle que ¾ de la superficie du pays abritent moins de 10% de la population.

La population du District de Bamako est passée de 419 239 habitants en 1976 à 658 275 habitants en 1987 soit une croissance de 57% en 11 ans. Cette croissance s'est poursuivie pour atteindre une population de 1 016 167 habitants en 1998 soit une croissance de 54,4 % en 10.

Selon l'étude " Profils démographiques, socio - économiques et sanitaires du Mali " d'où nous tirons ces données, *" cette évolution rapide de la population peut s'expliquer par les flux migratoires en direction de Bamako. En effet, la grande ville où l'essentiel des infrastructures socio - économiques et sanitaires sont concentrées attirent les ruraux en favorisant l'exode rural vers la capitale ".*[22]

[22] Tangara, Guediouma ; Keita, Souleymane. *Profils démographiques, socio-économiques et sanitaires du Mali.* Bamako : MEF/DNSI/Institut du Sahel. 1998. p.4

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

En 1976, la ville de Bamako avait un poids de 38,9% par rapport à l'ensemble du milieu urbain, en 1989 de 39,4% et en 1994 de 55%. *" Cette évolution à la hausse du poids de Bamako dans la population urbaine totale est due à l'exode rural et une forte croissance urbaine de Bamako ".*[23]
Les perspectives de la population du Mali ont été calculées à partir des données du RGPH - 1987 avec des hypothèses de fécondité, de mortalité et de migration. C'est ainsi qu'on estime la population du Mali à 13 033 770 habitants en 2010, à 14 896 390 habitants en 2015 et à 16 777 940 habitants en 2020.

En 2020, le milieu rural aura une population de 9 295 872 habitants et le milieu urbain une population de 7 482 068 habitants. Ce qui correspond à un taux d'urbanisation de 44,6% contre un taux d'urbanisation de 24,6% en 1996 selon le recensement administratif.

- Structure par sexe et âge

La population du Mali est très jeune. Les moins de 15 ans représentent 47% de la population totale.
Les 15- 64 ans représentent 50% et les 65 ans et plus 3%.

- 0-14 ans : 47% (2 537 586 H ; 2 508 782 F)
- 15-64 ans : 50% (2 524 969 H ; 2 781 762 F)
- 65 ans et plus : 3% (156 447 H ; 176 402 F)

(Estimations année 2000)

- Les ethnies au Mali

Le Mali est un pays riche par sa diversité ethnique. Cette diversité n'empêche pas une certaine unité du peuple malien qui s'est affermi au cours des siècles grâce, entre autres, aux brassages, à la cohabitation dans un même espace géographique, au " cousinage " entre ethnies.
Chaque ethnie malienne a sa propre organisation sociale, politique, économique et éducative. Chacune dispose également de sa langue et souvent de dialectes.
Les ethnies sont les suivantes : Bambara, Malinké, Dogon, Sénoufo, Touareg, Maure, Peul, Sonrhai, Sarakollé, Bozo et Somono, Khasonké, Toucouleur, et d'autres groupes.

1-5- Quelques indicateurs

- Les religions

Le Mali est un pays laïque où la liberté de religion est un fait. La majorité des maliens sont de confession musulmane : 90% de la population. 9% des maliens sont animistes et 1% sont chrétiens.

[23] Op.cit.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- Indicateurs de santé

- taux de natalité : 49,6 pour mille
- taux de mortalité : 12,6 pour mille
- Taux de mortalité infantile : 102,3 pour mille (ce taux peut être sujet à des variations conjoncturelles et ne reflète pas la réalité selon l'habitat. Toutefois, il peut atteindre les 200 pour mille dans certains endroits)
- Espérance de vie à la naissance : 56 ans
- Taux de fertilité : 6,7 enfants durant la vie d'une femme
- Nombre d'habitants par médecin : 24 288
- Nombre d'habitants par infirmier : 10 811

2- Le contexte linguistique

Seul celui qui maîtrise l'écrit dispose du langage requis pour la culture de notre époque.[24]
En 1949 , date de publication du texte de Maria Montessori sur la formation de l'homme, les sociétés étaient profondément régies par la lecture et l'écriture. De nos jours l'écrit est quasiment incontournable. Mais il convient de rappeler qu'il s'agit là d'un contexte bien précis : les sociétés occidentales à la fin de la seconde guerre mondiale.
Qu'en est-il de l'écriture dans la société malienne aujourd'hui et plus particulièrement en milieu urbain dans le District de Bamako ?
C'est à cette question que nous répondrons dans le présent chapitre. La réponse permettra de dégager, ultérieurement et de façon plus objective, les besoins des publics en matière d'alphabétisation.
L'écrit en tant que support de communication peut être utilisé à tous les niveaux où existe un échange entre individus, groupes et structures et est lié à certaines fonctions communicatives. C'est compte tenu de ce fait, que nous avons jugé nécessaire de considérer, pour notre recherche, la configuration des langues proposée par le linguiste Adama Ouane dans son ouvrage *" Vers une culture multilingue de l'éducation"*.[25]
Cette configuration a été conçue pour le fonctionnement d'une politique linguistique nationale. Tel n'est pas notre objectif, puisqu'il s'agit pour nous de repérer les langues et les supports utilisés dans la vie de tous les jours dans le district de Bamako.
Le classement proposé nous servira donc uniquement pour repérer les lieux où circulent les supports scripturaux , et les langues dans lesquelles ils sont transcrits.
En tant que moyen de communication la langue est largement utilisée sous diverses formes d'échange et de communication. Etant donné que le choix d'une langue et toutes les décisions s'y rattachant doivent se conformer aux fonctions communicatives de la langue, les refléter et les promouvoir, la configuration suivante est à considérer. Pour chaque item, un certain nombre de questions se posent.

[24] Montessori, Maria. La formation de l'homme. Editions Desclée de Brouwer. 1996
[25] Ouane, Adama. Vers une culture multilingue de l'éducation. Paris : L'Harmattan.1996.pp 189-191.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

a) *Langue/langues pour les affaires internationales* : Différents niveaux de compétences sont à considérer. Par exemple, le niveau de compétence demandé à un diplomate ou à un cadre supérieur n'est pas le même que celui demandé à un employé d'hôtel en ville s'occupant d'hôtes étrangers ou à un docker s'occupant d'importations et d'exportations ;

b) Langues utilisées dans l'administration : pour les fonctionnaires gouvernementaux, les parlementaires, etc. ; pour l'administration rurale, provinciale et de district. A quels niveaux ? Dans un pays multilingue un certain nombre de langues sont nécessaires, la politique linguistique devrait mentionner des moyens de les acquérir pour ceux qui en ont besoin ;

c) Langues utilisées dans les médias : quelles langues pour les journaux nationaux, la presse rurale, la radio, la télévision ? Comment devraient-elles être utilisées et à quel niveau ? Si dans un pays le multilinguisme n'est pas trop important la plupart de ces langues peuvent être utilisées ;

d) Langues utilisées au travail : quelles langues en particulier pour les emplois du secteur secondaire et pour la formation ? Ces langues peuvent ne pas être des langues internationales . En réalité il vaut mieux que ce ne soit pas le cas, car leur acquisition devient non seulement importante mais il constitue un grand obstacle à l'acquisition des compétences et à leur utilisation ; on peut être un électricien efficace par exemple, en ayant appris son métier en ewe du Ghana ou en sisi du Kenya tout comme en anglais ;

e) Langues à utiliser dans l'enseignement : quelles langues pour les débuts de scolarisation, comme moyens de communication ou comme disciplines pour l'enseignement ? Quelles langues pour les niveaux supérieurs d'alphabétisation, conformément aux exigences professionnelles ? Et enfin quelles langues pour le primaire supérieur, le secondaire et l'enseignement supérieur de type classique ?

Partant de cette configuration, nous avons choisi quelques structures représentant l'ensemble des lieux où circulent fréquemment des documents écrits. Ce sont généralement les lieux où il y a une forte demande et offre de services :

- Le monde du travail : les “ affaires internationales ” et l' “ administration ” serviront à répondre aux questions concernant le monde du travail.

Les affaires internationales : un hôtel de la ville employant des maliens et accueillant des étrangers.

L'administration : une mairie et un commissariat de police. A ces deux structures nous rajoutons un hôpital et une pharmacie.

- Les médias : un journal, l'O.R.T.M.(l'Office de Radio Télévision du Mali).

- L'enseignement : une école publique et une école privée , toutes deux de niveau fondamental.

Afin de mener à bien ce travail préliminaire à l'analyse des besoins en alphabétisation, nous avons employé trois techniques de recueil des données :
- l'observation directe des tendances naturelles de l'utilisation des langues dans les structures retenues ;
- les entretiens : avec les responsables des structures qui ont été choisies ;

© 2003 Tous droits réservés.

- l'étude de contenu des documents scripturaux existant au sein des structures.

Mais avant de rendre compte des résultats de cette première investigation au point 2.3, il nous semble nécessaire, dans un premier temps, de présenter la situation géolinguistique et la politique linguistique du Mali.

2-1- Présentation géolinguistique du Mali

La République du Mali est caractérisée par une situation géolinguistique particulière due à sa position géographique. En effet le Mali est un pays totalement enclavé dans l'Afrique occidentale. Il est limité au nord par l'Algérie, le Niger et le Burkina Faso à l'est, la Côte d'Ivoire et la Guinée au sud, le Sénégal et la Mauritanie à l'ouest. La plupart des langues parlées au Mali sont partagées avec les sept Etats frontaliers.
Ces langues appartiennent à deux grandes familles : la famille nigéro - congolaise (également appelé négro - africaine chez certains auteurs) et la famille chamito - sémitique.
- **Les langues nigéro - congolaises** sont subdivisées en plusieurs groupes : le groupe ouest - atlantique, le groupe mande, le groupe voltaïque.
Deux de ces groupes de langues existent au Mali et dans les pays avec lesquels il a une frontière commune.
Il s'agit du **groupe mande** : avec le *bambara* au Mali, en Guinée, au Sénégal, au Burkina - Faso et en Côte d'Ivoire ; le *soninké* au Mali, au Sénégal, en Mauritanie, le *peul (ou fulfuldé)* au Mali, en Guinée, au Burkina - Faso, en Mauritanie, au Niger et au Sénégal, le *bomu* au Mali et au Burkina - Faso, le *syénara - mamara* au Mali , en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso ;
et du **groupe voltaïque** : avec le *sénoufo* au Mali et en Côte d'Ivoire.
- Les langues chamito - sémitiques se répartissent en cinq branches : sémitique, égyptienne, berbère, couchitique et tchadienne. Au Mali, il n'existe qu'une seule de ces branches, la berbère.
La branche berbère comprend quatre dialectes d'une même langue, le kabyle, le chleuh, le zénaga et le tamasheq. Cette langue est essentiellement parlée au Mali, au Maroc, en Algérie, au Niger, en Tunisie, en Libye et en Egypte. Au Mali, nous retrouvons le tamasheq comme branche du berbère.
Si on établissait une carte géolinguistique de l'Afrique, on aurait une carte totalement différente de la carte géopolitique. Le Mali ferait partie d' " ensembles linguistiques " ou d' " aires linguistiques " complexes qui iraient de la côte atlantique à la Mer Rouge et qui couvriraient l'Afrique de l'ouest, du nord et de l'est.
A l'intérieur du Mali, les langues peuvent également être positionnées géographiquement.
Au sud, nous retrouvons le bambara dans le District de Bamako, les régions de Koulikoro et de Ségou. A l'ouest, le soninké dans la région de Kayes. A l'est, le syénara - mamara et le bomu dans la région de Sikasso. Au centre, le bozo, le dogo - so (ou dogon) et le peul (ou fulfuldé) dans la région de Mopti. Au nord, le sonrhai, l'arabe, le maure et le tamasheq dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal.
Vu la multiplicité des langues et leur répartition géographique, on pourrait comparer le Mali à la tour de Babel.
Mais il n'en est rien. Malgré la dizaine de langues parlées qui sont toutes dotées d'une écriture alphabétique latine depuis les premières campagnes d'alphabétisation en 1967, le bambara sert de seconde langue nationale, la langue nationale étant le français. Cela permet ainsi aux maliens de différentes régions de communiquer entre eux sans aucune difficulté. En effet rares sont ceux qui ne comprennent pas la langue bambara. Autrement dit, la plupart des maliens sont au moins bilingues, voire même multilingues.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2-2- La politique linguistique du Mali

Les articles 2 et 25 de la Constitution de 1992 définissent la base de la politique linguistique du Mali.

Art. 2 : Tous les maliens naissent et demeurent libres et égaux en droits et en devoirs. Toute discrimination fondée sur l'origine sociale, la couleur, la langue, la race, le sexe, la religion et l'opinion politique est prohibée.

Art. 25 : 1) Le français est la langue d'expression officielle.
2)La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales.

" C'est à partir de cette simple déclaration que s'établit toute la politique linguistique :
" Le français est la langue d'expression officielle ". C'est pourquoi toute la législature du Mali fonctionne en français, ce qui implique les débats parlementaires, la rédaction et la promulgation des lois.
La situation est un peu différente dans les tribunaux. En principe, seul le français est permis, mais les langues maliennes(...surtout le bambara) sont autorisées dans les communications orales entre le juge et l'accusé, y compris dans les cours d'appel cependant, les documents écrits se font seulement en français et les juges rendent tous leurs jugements en cette langue.
En ce qui a trait aux services gouvernementaux, ils sont dispensés en français, mais, selon les régions, les communications orales se déroulent généralement en l'une ou l'autre des langues maliennes, notamment le bambara. Evidemment toute la documentation écrite ne paraît qu'en français. Par ailleurs, on utilise davantage les langues maliennes locales que le français dans les soins dispensés aux patients dans les hôpitaux, dispensaires et cliniques publiques. "[26]

L'auteur de ces lignes résume parfaitement bien l'utilisation des langues nationales et des langues locales au Mali.
Le français, langue officielle, domine tout ce qui est correspondance administrative, c'est la langue écrite par excellence. Les langues nationales sont, quant à elles, les langues de communication orale. Le bambara est la langue de communication orale privilégiée par l'ensemble des maliens parce qu'elle est maîtrisée par 80% de la population. Cette langue est utilisée aussi bien par les administrateurs que par les administrés. Elle transcende les considérations sociales, régionales, ethniques et éducatives.
En ce qui concerne la politique linguistique, mis à part les deux articles de la constitution nationale, elle est formulée en d'autres termes dans des ordonnances du Gouvernement . Elle prend ses racines dans la Réforme de 1962 qui fixait pour but de valoriser la culture et d'adapter l'éducation aux réalités maliennes à travers l'utilisation des langues nationales.
L'objectif avoué du gouvernement malien est d'utiliser la langue maternelle de l'élève pour lui donner les connaissances de base et mieux le préparer au passage de la langue maternelle à la langue étrangère, le but visé étant que le français et les langues maliennes doivent entretenir des relations de complémentarité et non de concurrence.
Ces langues nationales sont expérimentées ou utilisées dans l'enseignement fondamental formel de façon totalement anarchique. Toutes les écoles ne les expérimentent pas et lorsque c'est le cas les pédagogies sont différentes. Le chapitre suivant reviendra sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif formel.

[26] Le Mali : utilisation des langues. [**en ligne]**

© 2003 Tous droits réservés.

Il faut noter que les autorités politiques qui ont préconisé l'utilisation des langues nationales à l'école et dans l'alphabétisation des adultes, n'ont pas vraiment défini et précisé une politique à cet effet. " *Si les discours politiques des dirigeants et des décideurs étaient en faveur d'une valorisation des langues nationales, dans les faits ils n'ont pas pris de décisions politiques pour valoriser et favoriser leur promotion "*[27]. Au départ ils ne se sont pas vraiment impliqués dans la question ; " *la standardisation des langues maliennes entamée dans la période qui a suivi l'indépendance du pays, s'est effectuée dans la perspective d'une réforme éducative sous la houlette des linguistes plus que dans un cadre institutionnel défini par les autorités politiques "*.[28]
Selon le linguiste Adama Ouane, ex - Directeur national de la Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée, actuel Centre National de Ressources de l'Education Non Formelle, deux raisons peuvent expliquer ce qu'on pourrait appeler " l'échec de la politique d'enseignement des langues nationales " au Mali.
La **première** est qu' *" une politique nationale d'utilisation des langues dans l'enseignement n'est viable que si elle permet l'utilisation de ces mêmes langues dans la communication nationale... A titre d'exemple, il est inutile d'instruire quelqu'un dans la langue maternelle ou communautaire, même s'il ne s'agit que des premières années, quand les communications nationales, le monde des affaires, l'administration et même l'accès aux emplois dépendent d'une seule langue, la langue internationale officielle, anglais, français ou autre. Un telle pratique annihile les efforts d'enseignement dans la langue nationale, non seulement à l'école mais encore dans l'alphabétisation au sein des communautés rurales.*
Par conséquent, la demande sociale ne concerne pas que la langue maternelle ou communautaire mais la langue internationale officielle ".[29]

Adama Ouane touche directement un des aspects qui nous intéressent : l'absence d'études sur la population analphabète avant les prises de décisions politiques et les lancements des programmes d'alphabétisation. Les politiques des langues n'ont pas tenu compte des besoins des populations en la matière.

La **deuxième** raison est que *" les politiques, quelles qu'elles soient, ont été orientées vers l'utilisation de quelques langues dans l'enseignement, l'alphabétisation et la communication au niveau national. D'une manière générale, elles ne tiennent pas compte de la majorité des langues des groupes minoritaires... Une politique ne peut survivre si elle se limite à quelques langues, peu importe leur ou leur importance "*.[30]

En résumé, disons que l'échec semble dû, à l'inadéquation entre la politique d'alphabétisation, la politique d'utilisation des langues nationales et les besoins objectifs des populations. C'est cette hypothèse que nous reprenons pour notre travail de recherche.

---

[27] Barry, Boukary et al. Etude sur l'alphabétisation au Mali: constats, perspectives et propositions. Bamako : M.E.N. Avril 1992. p.32.
[28] Ouane, Adama. L'harmonisation des langues maliennes : entre l'intégration nationale et la régionalisation. In Revue Internationale de Pédagogie. N° 37 (1). 1991. p.99.
[29] Ouane, Adama. Vers une culture multilingue de l'éducation. Paris: l'Harmattan. 1996. pp 188-189.
[30] Idem. p.189.

© 2003 Tous droits réservés.

2-3- Les langues écrites et parlées à Bamako

2-3-1-Dans le monde du travail

- *Les affaires internationales* :

Nous avons voulu savoir , dans le cadre d'un hôtel de la ville de Bamako, comment s'effectuent les échange verbaux ou écrits. En quelle (s) langue(s) s'établit la communication entre les employés maliens et les étrangers, entre les employés eux mêmes ? Quels documents circulent au sein de cet hôtel ? En quelle(s) langue(s) sont - ils transcrits ? Les employés de l'hôtel arrivent-ils à les lire et à les comprendre?
L'hôtel où nous avons mené notre enquête accueille fréquemment des hommes d'affaires et des touristes étrangers, généralement des français, des anglais et des ressortissants de pays limitrophes au Mali.

Il emploie 12 personnes qui exercent les fonctions suivantes :
- réceptionniste
- serveur
- manœuvre
- cuisinier
- caissier
- chauffeur
- guide

Les employés sont tous de niveau secondaire, ils ont un Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF). Autrement dit, ils ont effectué entre 9 et 12 ans d'études et ils ont achevé le premier et le second cycle fondamental sans avoir obtenu le Baccalauréat.

Les activités liées à l'écriture et à la lecture au sein de l'hôtel sont de 4 ordres :
- orientation des usagers au sein de l'hôtel
- calcul des additions
- établissement et lecture des billets d'entrée et de sortie
- appel téléphonique dans les différentes chambres

Ces activités se font exclusivement en langue française. Cependant une seconde langue est fréquemment utilisée par les employés entre eux: le bambara. Les clients de l'hôtel s'expriment généralement en français.
Il n'existe aucun problème de communication entre les clients et les employés de l'hôtel.

- *L'administration et le domaine de la santé :*

La mairie : La mairie de la commune V est divisée en trois services généraux : le service du domaine, le service du litige et le service administratif. Les employés de la mairie ont le niveau secondaire, titulaires du diplôme d'Etudes Fondamentales n'ayant pas achevé le cycle secondaire et obtenu le baccalauréat.
Leurs activités principales consistent à établir des actes de naissance, des permis de construction, des actes de mariage, des certificats de résidence et des permis de travail.
Tous les documents sont en langue française.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

La mairie reçoit très fréquemment des analphabètes, demandeurs de services, mais ces derniers ne rencontrent aucun problème lié à la communication étant donné qu'elle s'effectue en bambara lorsque le demandeur ne comprend pas le français.

Le commissariat de police : Le commissariat de police du VI arrondissement emploie une vingtaine de personnes, toutes de niveau secondaire sans Baccalauréat. Trois fonctions sont exercées au sein du commissariat : garde cellules, établissement des cartes administratives (cartes d'identité nationale, passeports, convocations, certificats de résidence) et règlement des litiges.
Les documents sont en langue française. Les communications orales se font très généralement en bambara, et moins en français.

L'hôpital : L'hôpital du Point G, le plus grand hôpital du Mali, emploie un nombre considérable de personnes exerçant de nombreuses fonctions divisées en deux ordres : l'ordre de la santé et l'ordre des professionnels. L'ordre de la santé regroupe les garçons et filles de salles, les matrones, les infirmiers anesthésistes, les infirmiers d'état, les médecins et les pharmaciens. L'ordre des professionnels regroupe les gestionnaires, les secrétaires, les ambulanciers, les brancardiers, les chimistes, les laborantins, les maintenanciers, les ingénieurs sanitaires, les administrateurs, les diététiciens, les psychologues, ...
Le niveau d'études de ces employés est très divers. A titre d'exemple, les manœuvres, les filles et garçons de salles et les cuisiniers sont analphabètes ou ont moins de 6 ans de scolarité. Leurs activités consistent à cuisiner, à entretenir les locaux (manœuvres), à brûler les seringues, à donner les premiers entretiens sanitaires aux nouveaux - nés. (filles et garçons de salle).De nombreux documents écrits circulent au sein de l'hôpital : ordonnances, fiches d'analyse, fiches d'examen, ticket de consultation, clichés (radiographies, échographies,...), billets d'hospitalisation, résultats d'analyse,...

Les documents sont rédigés en langue française.
Plusieurs problèmes liés à l'analphabétisme existent à l'hôpital du Point G. Ces problèmes sont rencontrés par les patients externes (non hospitalisés) et internes (hospitalisés).
Ce sont :
- les problèmes d'orientation spatiale : les patients analphabètes n'arrivent pas à lire les panneaux d'indication des services et se perdent très souvent ;
- les problèmes de communication : la plupart des médecins s'expriment en bambara, mais la plupart d'entre eux ne connaissent pas les termes scientifiques en bambara. Ce cas implique de nombreuses graves erreurs diagnostiques
- les problèmes de prise de médicaments : il sont fréquents chez les hospitalisés. Lorsque le malade est analphabète et que ses proches le sont aussi, il arrive que le malade qui a cinq médicaments à prendre se trompe. Ce travail qui est normalement celui des infirmiers n'est malheureusement pas toujours fait. Ce problème provoque des interactions négatives des médicaments et entraîne un mauvais traitement du patient.

La pharmacie : La pharmacie " Le guide " emploie trois personnes : un vendeur, un gardien et un manœuvre. Le vendeur a le niveau universitaire (DEUG 1) et le manœuvre et le gardien sont analphabètes.
Le vendeur a pour activités le rangement des médicaments dans les rayons, la commande des médicaments et la vente. Il n'est pas autorisé à conseiller un client, cela relève du seul pharmacien. Le manœuvre se charge de l'entretien de la pharmacie et des commissions. Quant au gardien, il se charge de la sécurité de la pharmacie durant les heures de fermeture.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Les documents circulant au sein de la pharmacie sont de deux ordres :
les documents médicaux : il s'agit des ordonnances remises par les patients, des lettres circulaires entre les pharmaciens et des convocations émises par l'ordre des pharmaciens.
Les documents administratifs : ce sont les bulletins de salaire et les demandes de repos. Les demandes de repos (voyage, maladie,...) ne sont rédigées que par le vendeur et remises au pharmacien. Le gardien et le manoeuvre formulent oralement leur demande.
Certains problèmes liés à l'analphabétisme sont rencontrés dans la pharmacie. En général ces problèmes sont fréquents dans les pharmacies de quartiers dits populaires plus que dans les pharmacies de quartiers résidentiels. Les premiers reçoivent plus d'analphabètes que les seconds.
Selon le Dr Mamadou Tounkara il arrive généralement que le patient analphabète ne fasse pas confiance au pharmacien qui lui propose un produit à la place d'un autre surtout lorsqu'il s'agit d'une différence de prix entre deux médicaments de même molécule, mais de laboratoires différents. Selon ce même pharmacien, *" si les gens étaient instruits, il n'y aurait pas du tout ce genre de problème de confiance entre le pharmacien et le patient. Il faut aussi ajouter que l'analphabétisme profite à des personnes non autorisées à exercer certaines fonctions, je veux parler des employés de certaines cliniques et certains hôpitaux qui soutirent de l'argent aux analphabètes en leur fournissant de fausses ordonnances ". (Extrait d'un entretien)*

*2-3-2-*Dans les médias

* *La presse écrite* : Il existe au Mali une trentaine de journaux privés et deux journaux étatiques.
Tous les journaux de la presse privée sont publiés en langue française. Un journal de l'état, L'Essor, est en langue française et l'autre, Kibaru (" Nouvelles " en langue bambara) est en langue bambara.

Les journaux de la presse privée n'ont pas de politique de publication en langues nationales. Cependant, les analphabètes reçoivent les informations contenues dans ces journaux à travers certaines radios en modulation de fréquence.
Le malien achète rarement les journaux et encore moins les livres. Cela tient à deux faits :premièrement la rareté du livre dans la société malienne et dans le milieu scolaire. Deuxièmement, les journaux, les livres, les revues sont chers pour le malien moyen, *ils* ne sont accessibles qu'aux hommes politiques, aux fonctionnaires (enseignants, avocats,..), aux corps diplomatiques, aux Organisations Non Gouvernementales et Organisations Internationales, et aux opérateurs économiques. La masse des élèves et étudiants, les ouvriers, les demandeurs d'emploi, les petits commerçants, les paysans n'ont accès à la presse écrite que par le biais d'une salle d'attente d'une administration ou par la bonne volonté d'un ami ou d'un frère fonctionnaire.
Il semble que les journaux eux - mêmes se plaignent de cette situation mais sous un autre angle, celui du manque à gagner pour la presse. " *Ceux qui ne sont pas allés à l'école n'ont aucune chance de pouvoir lire les journaux édités en français. L'inaccessibilité du grand nombre de la population analphabète à la presse écrite est un grand manque à gagner pour les journaux, ce qui explique le déficit de la plupart des journaux. Il va sans dire que dans un pays où le taux d'analphabétisme est élevé, la presse écrite ne peut pas marcher. La presse écrite au Mali a un lectorat trop rétréci. Même les journaux édités en langue bambara souffrent à cause de l'analphabétisme du grand nombre de la population ".(Extrait d'un entretien)*

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

* *La télévision :* L'ORTM (Office de Radio Télévision du Mali) est l'unique chaîne publique du pays.
Elle appartient entièrement à l'Etat. Outil de propagande aux mains du pouvoir avant 1991, l'ORTM est devenu à partir de la même date une chaîne plus ouverte et plus démocratique. Elle propose une grille d'émissions variées qui se font principalement en deux langues : le français et le bambara. Certaines émissions, comme le journal télévisé, se font exclusivement en français et reprises dans les différentes langues nationales (bambara, sonrhai, arabe, bobo, dogon, tamasheq, ...) durant le week - end. La météo et le compte rendu des courses hippiques, le PMU (Pari Mutuel Urbain) se font en langue française puis en bambara.
Bien que la majorité des émissions soient en langue française, l'ORTM donne une place significative aux langues nationales. Elle espère ainsi toucher le maximum d'auditeurs à travers les huit régions du pays où elle peut être reçue. Gratuite, la chaîne nationale espère également toucher aussi bien les populations urbaines que rurales et peut être concurrencer les chaînes privées qui se sont installées dès 1991 dans le paysage audiovisuel malien.
Ces chaînes privées sont au nombre de deux : Multicanal et Klédu sont en réalité des rédiffuseurs. Elles retransmettent à leurs abonnés des bouquets de chaînes occidentales et arabes.
Ainsi Multicanal et Klédu offrent des chaînes telles que Canal Horizon, France1, France2, Arte, MBC, CNN, CFI, Mangas, Euronews, RTS, ...
Ces différentes chaînes offertes pour un abonnement mensuel, inaccessible à la grande majorité des maliens, sont transmises en langues française, anglaise et arabe.

2-3-3-Dans l'enseignement

Le District de Bamako compte aujourd'hui un nombre considérable d'écoles privées de niveaux fondamental et secondaire. Nous avons rencontré dans le cadre de nos recherches deux enseignants du lycée Kankou Moussa, lycée public, et du Groupe scolaire Cheick Anta Diop, groupe scolaire privé. Au groupe scolaire Cheick Anta Diop, le cycle fondamental propose aux élèves des cours de deux heures par semaine en langues nationales. Cet enseignement est obligatoire et rentre dans le curriculum. Au lycée Kankou Moussa, il n'y a pas d'enseignement des langues nationales.
C'est dire combien l'enseignement des langues nationales dans les écoles est facultatif. Prévu par le Ministère de l'Education Nationale, cet enseignement ne relève apparemment que du ressort des chefs d'établissements.
Dans le système éducatif formel, seules trois langues nationales sont enseignées : le bambara, le peul et le tamasheq contre onze langues nationales pour l'alphabétisation des adultes : le bambara, le bobo, le bozo, le dogon, le peul, le khasonké, le miyanka, le sénoufo, le soninké, le sonrhai et le tamasheq.
Il existe au Mali des écoles particulières qu'on pourrait appeler " écoles bilingues ", franco - arabe, où l'enseignement du français et de l'arabe se fait simultanément. Nous y reviendrons plus largement dans le chapitre consacré aux " éducations au Mali ".
Il faut retenir que toutes les écoles (privées, publiques) et tous les niveaux (fondamental, secondaire, professionnel, universitaire) n'incluent pas l'enseignement des langues nationales dans leurs programmes d'études.
Les langues nationales restent pour le moment, dans les faits et dans les représentations des populations, un outil de l'alphabétisation des adultes.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

3- Le Mali : un pays de tradition orale

Au Mali, la communication orale dépasse le simple cadre d'échange verbal entre deux individus. Cette communication est ancrée dans les sociétés. En Afrique, la parole est un art, un métier aux mains d'une couche de la population : celle des Djélis, les griots. Elle est une tradition qui échappe au temps et à l'espace, qui régit les Hommes, leurs pensées et leurs actes.
La communication orale est aussi un moyen de prévention des conflits à travers des plaisanteries entre ethnies. Plus qu'un simple moyen de communication interindividuelle, la langue est mise au service de la canalisation des pulsions des individus, des conflits de tout autre ordre entre familles et groupes ethniques.
Nous présenterons ici la tradition orale à partir de la place et des rôles que tiennent les griots au sein de la société, et l'usage de la communication orale dans la parenté à plaisanterie.

3-1- La caste des griots : leur place et leurs rôles dans la société

Malgré la percée de diverses formes de communications, écrites, audiovisuelles ou liées aux nouvelles technologies, dans la vie sociale et professionnelle des pays africains, la tradition orale semble résister à cette vague sans cesse croissante de nouveaux modèles, de nouvelles interfaces communicatives et scripturales.
Cette résistance peut s'expliquer par l'essence de la tradition orale et par le rôle des griots dans les sociétés africaines.

La parole, instrument de la communication orale, est détenue au Mali par la caste des griots. Cette caste transmet de familles en familles, de pères en fils, les secrets et les pouvoirs de la parole, l'histoire d'un homme, d'une famille, d'un clan, d'une tribu, d'un village, d'une région ou de tout un pays. Ils sont historiens et généalogistes.
Les griots sont aussi médiateurs dans les conflits entre individus, entre familles, entre villages. Ils sont chanteurs lors des fêtes. Ils participent aux cérémonies les plus importantes de la vie sociale. Les demandes en mariage sont faites par les griots, le nom du nouveau - né est annoncé lors de la cérémonie du baptême par le griot. Les hommes politiques ont leurs " maîtres de la parole ", comme l'avaient les rois d'antan, pour chanter leurs louanges. L'ouvrier et le petit fonctionnaire ont également leurs griots qui participent aux activités importantes de leurs familles.
Dans toutes les couches sociales, dans tous les milieux, rural, urbain et nomade, les griots ont leur place et leur rôle.

Les rôles qu'ils tiennent au sein de la société sont, pour le moins qu'on puisse dire, importants et incontournables. Au delà des louanges dont ils vivent et qui flattent l'ego des individus, ils résolvent les conflits et tissent les liens sociaux.
Le pouvoir de la parole qu'ils détiennent est tel qu'ils peuvent en user pour louer, mais aussi pour se moquer ou dénigrer un individu, sa famille et son histoire. Aujourd'hui encore plus qu'avant, la valeur et la portée de leurs paroles est dépendante de la rétribution en échange des services qu'ils rendent.
« Les griots et les griottes sont gens de la parole et de la musique ; capables de véritables acrobaties linguistiques, ils sont chanteurs, conteurs, généalogistes, historiens, trouvères (ou troubadours) et en même temps " fous " ou bouffons (...)

© 2003 Tous droits réservés.

Ils sont de plus les médiateurs et messagers indispensables dans une société où ils sont les seuls à pouvoir s'exprimer sans fard. Ils vivent des louanges qu'ils adressent aux puissants, des récits historiques qu'ils déclament dans les fêtes, des contes moraux qu'ils racontent ou chantent lors des cérémonies auxquelles ils participent, des services qu'ils rendent en intervenant dans des conflits. Nul ne peut s'offusquer des propos qu'ils peuvent tenir ou des moqueries qu'ils osent, n'ayant à respecter aucun interdit de parole »[31].

Comme toutes les castes, celle des griots est très souvent objet de mépris de la part des ethnies " nobles ". Porter le nom d'une famille de griot n'est pas toujours chose aisée. Au Mali, le nom de famille, " jamu " en bambara, renvoie à une ethnie, une région géographique et une histoire. Ainsi sait - on qu'un Coulibaly est un bambara de caste noble et un Kouyaté est originaire d'une famille de griots. Cela implique socialement, de nombreuses conséquences. Par exemple, les mariages entre castes de griots ou de forgerons et castes de nobles sont encore interdites dans certaines ethnies.
Le nom de famille donne une position sociale et une valeur à celui qui le porte. Ainsi, le chercheur Jan Jansen du Département d'Anthropologie culturelle de l'Université de Leiden (Pays - Bas), qui prit pour nom Kouyaté afin de s'immiscer plus facilement dans la société malienne pour mener ses recherches, fut-il surpris par l'attitude de ses " nobles " interlocuteurs. Extrait d'une conversation :
" " Monsieur Jansen, vous rendez vous compte de ce que vous vous infligez ? " Monsieur K., avocat à Bamako, me regarda avec consternation : " Les Kouyaté ne valent rien et chacun le sait. On s'est moqué de vous en vous donnant le Jamu de Kouyaté. Personne ne vous prendra au sérieux sauf peut - être dans votre village en brousse. Mais si vous voulez faire des recherches ailleurs au Mali, vous ne pouvez pas le faire en tant que Kouyaté. Voyez - vous, moi, je sais que Kouyaté n'est pas votre vrai nom, mais la plupart des maliens ne le comprendront pas. Un Blanc doit prendre un jamu noble, Keita par exemple, Kamara ou encore Traoré. Vos recherches ne peuvent aboutir, car un Kouyaté ne sera jamais respecté. Vous devez donc vous choisir un autre jamu " ".

Monsieur K. ne fut pas le seul à être stupéfait. Comme on me demandait régulièrement mon jamu, ma réponse provoquait la plupart du temps l'hilarité et parfois même une légère panique. " Alors, tu es un jeli... Chante-nous donc une chanson ou joue- nous de la guitare ", me rétorquait - on ! Je répondais bien sûr que je n'étais pas chanteur, mais que j'écrivais, avec mon biki (stylo Bic), des éloges pour les Maliens. Réponse qui ne satisfaisait guère ! "[32]

C'est dire combien le nom de famille peut avoir des répercussions sur la position sociale et la profession que nous exerçons. Les griots, gens de la parole, sont aussi paradoxalement gens de mépris à l'égard de leur métier. Incontournables, indispensables, ils sont cependant rabaissés à l'occasion. Mais cela ne leur ôte aucunement leurs pouvoirs et leurs rôles. Et il est à se demander si la tradition orale et les griots disparaîtront un jour des sociétés africaines quel que soit le poids de l'écriture. Nous ne le pensons pas car les rôles de médiateurs que jouent les griots ne pourront jamais être remplacés par les supports de communication si modernes et perfectionnés soient – ils. Ils ne permettront pas par exemple à une jeune fille de refuser le mari choisi par son père ou à deux individus en querelle de se réconcilier.

Tandis que *" la parole des griots, des forgerons et de tous ceux qui ont vocation d'être des intermédiaires libère des tensions sociales. Elle permet que des choses soient dites, que la*

[31] Stamm, Anne. La parole est un monde. Sagesses africaines. Paris : Editions du Seuil. Avril 1999. pp. 63 - 64.
[32] Jansen, Jan. Epopée, histoire, société. Le cas de Soundjata. Mali et Guinée. Paris : Editions Karthala. Janvier 2001. p. 105.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

pudeur cèle habituellement. A la place de la jeune fille qui n'a pas le droit de refuser le mari choisi par son père, le griot peut chanter :

Si tu me donnes à mon mari,
que mon mari ne me plaît pas,
J'irai dans la brousse afin que la panthère me
déchire vivante.

(...) Entre deux personnes en sourde opposition, le griot (ou le forgeron), entrant alternativement dans la peau de l'une et de l'autre, peut dépassionner le problème, car, remontant la chaîne des ascendants, il trouve des situations analogues à celles du jour. Il évoque les solutions, alors trouvées à grand renfort de maximes et de proverbes et réussit le plus souvent à susciter l'accord des parties. Le son bien rythmé du tambour et du balafon, assure le forgeron Malinké, est agréable à l'oreille, mais l'amitié entre les hommes est meilleure encore "[33]

La parole est un outil au service de la cohésion de la société. Elle est utilisée chez les griots à travers diverses activités sociales et par les différentes ethnies " cousines " dans un but identique : éviter les conflits interindividuels et inter - ethniques.

3-2- La parenté à la plaisanterie

En Afrique de l'ouest, au Mali, au Burkina Faso et au Sénégal ,une forme d'humour relie les différentes ethnies. Cette forme d'humour, appelée parenté à la plaisanterie, a pour but de réguler les tensions interethniques, d'éviter les éventuels conflits.
Le " sinankuya ", nom de la parenté à la plaisanterie au Mali, existe entre les Traoré et les Diarra, entre les Peuls et les Bozos, entre les Sonrhais et les Dogons.
Au Burkina Faso, cette parenté existe entre les Mossi et les Samo, entre les Bissa et les Gurunsi, entre les Bobos et les Peuls.
Lorsqu'un conflit apparaît entre un des ces deux groupes ethniques liés par le sinankuya, le recours à la parenté à plaisanterie suffit à éviter le conflit.

La parenté à plaisanterie est une convention entre deux groupes ethniques, une sorte de pacte qui protège la cohabitation dans un même milieu géographique. Elle se fait à travers une des deux langues de deux interlocuteurs ou le bambara, la langue usitée au Mali.
La parenté à la plaisanterie se présente sous forme de moqueries, d'insultes non vulgaires que s'échangent deux individus d'ethnies parentes. Elle a ses interdits, par exemple deux individus " parents " ne doivent pas se battre, deux individus " parents " qui en viennent aux mains peuvent devenir stériles ou mourir d'une malédiction.

Les Peuls, éleveurs, et les Bozos, pêcheurs, partagent une même portion de terre pour leurs activités quotidiennes. Ainsi, pour éviter tout conflit, ils ont pactisé et se sont unis dans la parenté à la plaisanterie.

Les Etats se rendent compte de l'utilité de la parenté à la plaisanterie et de son efficacité dans la prévention des conflits. ils n'hésitent pas à invoquer, en cas de tensions vives entre deux groupes " sinanku ", les liens qui les unissent et les malheurs auxquels ils peuvent s'exposer s'ils le brisent.

[33] Stamm, Anne. La parole est un monde. Sagesses africaines. Paris : Editions du Seuil. Avril 1999. p 136.

© 2003 Tous droits réservés.

La parenté à la plaisanterie semble ne pas être une simple plaisanterie. Selon Anna Lucie Kéré, dans son article paru suite aux événements de décembre 1999 où maliens, burkinabés et guinéens ont vécu des moments dramatiques en Côte d'Ivoire, la parenté à plaisanterie est *" un mécanisme qui fonde une paix durable ", " un lien dépassant les intérêts politiques ou d'une quelconque nature ".*

" De part et d'autre de la frontière, on sait que les communautés qui cohabitent de manière pacifique ont toujours eu, à un moment ou à un autre de leur histoire, à s'affronter. Mais ces conflits ont toujours fini par se résorber. Et c'est à partir des moyens mis en place pour leur résolution que naissent les mécanismes qui fondent une paix durable. Il en est des mariages interethniques comme de la parenté à plaisanterie. Ou alors d'autres liens qui, entre burkinabés et ivoiriens, dépassent les intérêts politiques ou d'une quelconque autre nature, pouvant engendrer des conflits intercommunautaires "[34]

La tradition orale au Mali ne peut être comprise sans rattacher l'usage du langage oral à son usage social. Le langage oral est à la fois paroles, contes, proverbes, allégories et chants, utilisés par les griots, généalogistes, historiens, médiateurs, flatteurs, qui véhiculent des messages de portée individuelle ou collective.
La communication orale n'est pas un simple procédé de feed - back entre un émetteur et un récepteur, elle est ici surtout un moyen de cohésion sociale, de prévention de conflits.
La parenté à la plaisanterie en est un exemple concret. L'humour dans la communication sert la cohésion de la diversité ethnique, la paix entre les différents groupes.
Parallèlement à l'usage de l'écriture et des ses supports, l'oralité est présente au Mali.
Elle est profondément rattachée à la vie sociale et culturelle dans les villes et les villages.

4-Conclusion

L'écrit et les écrits font, à n'en pas douter, une percée dans la société malienne d'aujourd'hui. Les écoles, les administrations publiques et privées, les médias et d'autres structures deviennent de véritables supports à la culture écrite.
Cependant nous n'en sommes pas encore à l'indispensable maîtrise de l'écrit comme le notait Maria Montessori pour les sociétés occidentales à la fin de la seconde guerre mondiale. La tradition orale au Mali imprègne encore fortement la société au niveau de toutes les couches sociales. De nos jours encore, comme en Inde, rares sont les ethnies au Mali, qui ne disposent pas de leurs " intouchables ". En effet la société malienne est une société de castes. Nous y retrouvons les castes de forgerons et de griots qui se renouvellent de génération en génération et de famille en famille.
La caste des griots est omniprésente au Mali aussi bien dans les villages que dans les centres urbains comme Bamako.
Les griots ou Djélis sont les maîtres des mots, ils sont détenteurs de l'histoire des familles et du pays. Ils sont, comme le dit l'écrivain malien Amadou Hampathé Bah, des bibliothèques vivantes : *" En Afrique, un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle ".*
Les recherches anthropologiques ont démontré que la relation d'événements comme le peuplement d'une région, la succession des chefs, des famines, des guerres ou des conflits avec des populations voisines, etc., est transmise oralement de génération en génération. Mais la tradition orale ne conserve pas seulement une histoire événementielle. Elle englobe

[34] Kéré, Anna Lucie. Burkina Faso : le syndrome ivoirien. [en ligne]. Disponible sur : http://www.panos.sn.

© 2003 Tous droits réservés.

également ce qu'on appelle le mythe fondateur d'une société et tout le savoir religieux qui s'y rattache, ainsi que des explications historiques et sociologiques de tout ce qui se rapporte à l'organisation même de la société (hiérarchie sociale, différences entre les sexes et les générations, tabous, etc.). Dans ce sens, la tradition orale justifie et valide les choix culturels et historiques des sociétés dites " primitives ".

Les griots " connaissent l'histoire des rois et des royaumes et sont donc les meilleurs conseillers des rois. Tout roi veut avoir son héraut pour perpétuer sa mémoire " (Niane, 1960).
Encore aujourd'hui, en Afrique de l'Ouest, tout le monde veut qu'un griot chante ses louanges car vous n'êtes pas reconnu socialement si un griot n'a pas immortalisé vos actes par son art. Le manque de reconnaissance par les griots est synonyme d'échec. C'est dans ce sens que riches et pauvres, intellectuels et paysans, hommes et femmes, sans distinction, recherchent les faveurs des griots. [Les présidents ont leurs griots personnels, qui les comparent à Soundjata ou à des rois et généraux s'étant illustrés comme des héros mandingues.] Personne n'est assez important, ni assez respectable tant qu'il n'a pas attiré l'attention des griots. Comme le dit le narrateur de Soundjata : ***" Je suis le mot, tu es l'action ; maintenant ton destin commence ".***[35]

La tradition orale au Mali, sorte de mémoire collective détenue par une caste, est toujours aussi importante malgré l'emprise de la culture occidentale fondée sur l'écrit.

[35] Diawara, Manthia. En quête d'Afrique. Université de New York : Département des Etudes Africaines. 2001.

© 2003 Tous droits réservés.

Chapitre 3 :
Le contexte éducatif au Mali

Au Mali, il est incorrect, pourrait-on dire, de parler d'éducation au singulier, le terme ainsi employé pourrait masquer la complexité de la question. En effet, il convient plutôt de parler d'" éducations ", c'est à dire d'un ensemble de types et de formes d'enseignements éducatifs aux objectifs et aux finalités différentes, voire divergentes.
Cette complexité dans le monde éducatif malien est d'autant plus réelle qu'elle ne se résume pas uniquement à la multiplicité des formes et des types d'éducation mais surtout à la grande difficulté de catégoriser, ou simplement de placer, les publics dans tel ou tel type, telle ou telle forme d'éducation.
Nombreux sont les maliens qui, au cours de leurs trajectoires éducatives, passent d'une forme et d'un type d'éducation à un autre lorsqu'ils ne côtoient pas plusieurs formes et types d'éducation simultanément.
C'est la raison pour laquelle, il nous est indispensable de présenter ces " éducations " afin de rendre plus claire la lecture des parties et des chapitres qui vont suivre.

Abraham Pain affirme que *" l'observation de l'action éducative dans la société permet de constater le fonctionnement de deux modalités déjà en place : l'éducation formelle qui comprend le système scolaire et l'éducation non formelle constituée par l'ensemble des actions qui dépendent d'autres sous - systèmes sociaux ".*[36]
Le « mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie », document de travail des services de la commission des communautés européennes, distingue trois sous-catégories de modes d'apprentissage :

*« • **L'éducation formelle** se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus.*

*• **L'éducation non formelle** intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation et, habituellement, n'aboutit pas à l'obtention de certificats officiels. L'éducation non formelle peut s'acquérir sur le lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Il peut aussi être fourni par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif ou cours privés pour préparer des examens).*

*• **L'éducation informelle** est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, elle n'est pas forcément intentionnelle*

[36] Pain, Abraham. Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien. Paris : L'Harmattan. 1990. pp.227-228

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences ».[37]

La proposition des modalités de l'action éducative énoncée par Pain nous paraît assez simpliste. Elle peut être utile et utilisable dans des pays où les éducations non formelles (formation d'adultes, formation professionnelle dans certains pays) et informelle (qui s'apparente à l'éducation émergente c'est à dire à des apprentissages qui n'ont pas pour but premier d'éduquer : les médias, la vie quotidienne, le travail) sont contrôlées par des sous - systèmes autres que le système scolaire. De même, la catégorisation des modes d'apprentissage de la commission des communautés européennes ne correspond pas aux réalités éducatives de notre terrain de recherche.
Dans le contexte malien, nous verrons que les éducations non formelle et informelle sont en partie souterraines et échappent donc à tout contrôle et à tout système ou sous - système éducatif ou social.
Nous présenterons dans ce chapitre 3 deux formes et six types d'éducation. Il s'agit de :

- L'éducation formelle : le système scolaire et les medersas formelles
- L'éducation informelle : l'éducation traditionnelle, les apprentissages sur le tas, l'alphabétisation souterraine, l'éducation islamique informelle.

Enfin, pour clôre la présente partie consacrée à la présentation du contexte de la recherche, nous traiterons, dans le dernier chapitre, de l'alphabétisation au Mali, qui représente une éducation non formelle..
Outre un bref historique à travers les grandes décisions politiques, nous prendrons exemple sur la définition et la place de l'alphabétisation dans le système éducatif malien pour étayer une autre difficulté de distinction théorique entre les différentes formes d'éducation, et cela malgré les définitions qui figurent dans les textes et les rapports officiels. Nous montrerons que cette difficulté réside essentiellement dans l'incohérence entre les définitions arrêtées et les faits observables sur le terrain.

[37] Commission des communautés européennes. Document de travail des services de la commission : Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Bruxelles. 30-10-2000. SEC (2000) 1832. p.9

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

1- L'éducation formelle

Le système scolaire malien, malgré d'importantes réformes intervenues depuis l'indépendance, reste encore une pâle photocopie du système colonial français dont il est issu. En effet, durant les quarante dernières années, le Mali a apporté des ajustements et des modifications significatives à son système. Ainsi, l'Etat n'est plus aujourd'hui le seul responsable de l'école. Son système public ne peut plus faire face à la demande croissante et l'enseignement de base est en faillite. Les communautés, les parents d'élèves, créent et gèrent des écoles dites communautaires, des écoles de base, des écoles privées et des medersas reconnues par l'Etat pour faire face à cette situation.

1-1- Le système scolaire malien : un système à la française

Le système scolaire « moderne » s'est instauré à la fin du 19° siècle avec l'arrivée de la colonisation. Avant cette date seul prévalait au Mali le système éducatif informel traditionnel. Mais, au 15° - 16° siècle, il existait une université prestigieuse dans la ville de Tombouctou, centre religieux, intellectuel et plaque tournante des échanges commerciaux entre l'Afrique du nord et l'Afrique noire.
Le but du système éducatif colonial était de soumettre les populations et de les intégrer au système administratif.
Pour ce faire, il fallait « asservir » et « endoctriner » les fils de chefs. *« Il s'agissait pour l'administration française de recruter des élèves de manière à disposer de relais administratifs auprès des populations. William Ponty, lors de son discours d'ouverture au conseil de gouvernement de l'A.O.F. (Afrique Occidentale Française) en 1908 expliquant notamment que le but poursuivi « en créant des écoles, en étendant notre enseignement, est répandre..., en même temps que notre langue, nos idées de civilisation, et de faire aussi de nos anciens élèves nos collaborateurs dans la grande œuvre pacifique que nous poursuivons. Représentez - vous par pensée, disait - il, encore, quel progrès administratif et financier nous pourrions immédiatement atteindre si nous disposons d'un personnel indigène capable d'établir des rôles administratifs d'impôts, de tenir des registres, de collaborer, en un mot, à notre action ».*[38]

De Trintinian, Inspecteur Général des troupes de l'A.O.F., énonce en 1897 que *« quelques enfants pourront être choisis en raison de leur intelligence et des services rendus par leurs parents, mais ajoute-t-il, le plus grand nombre appartiendra aux familles de notables ! ! »*[39].

A l'indépendance de la république du Mali, en 1960, 50 000 enfants reçoivent l'enseignement primaire dans 1 017 classes et le taux de scolarisation ne dépassait pas 9,6%. C'est dire que le Mali a hérité d'une situation désastreuse due à une éducation sélective et non adaptée aux réalités et aux besoins du Mali nouvellement indépendant.
Paradoxalement, cette sélectivité continuera à faire son chemin malgré les orientations, les décisions et les réformes de l'Etat.

En 1962, les premières autorités maliennes ont institué une « Réforme de l'Enseignement ».

---

[38] Gérard, Etienne. La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali. Paris : Karthala/ ORSTOM. 1997.p.98
[39] op.cit.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

La réforme élabore cinq grands principes ou objectifs à atteindre :

- un enseignement à la fois de masse et de qualité,
- un enseignement qui puisse fournir, avec une économie de temps et d'argent, les cadres dont le pays a besoin pour ses divers plans de développement,
- un enseignement qui puisse garantir un niveau culturel permettant l'établissement des équivalences des diplômes avec les autres états modernes,
- un enseignement dont le contenu sera basé non seulement sur les valeurs spécifiquement maliennes et africaines mais aussi sur les valeurs universelles,
- un enseignement qui décolonise les esprits et réhabilite l'Afrique et ses valeurs propres.

Pour atteindre ces objectifs, le Mali créera de nouvelles structures et organisera son propre système éducatif.

De nos jours, l'organisation de l'enseignement public comprend **cinq ordres d'enseignement et neuf types d'écoles ou établissements.**

- L'éducation préscolaire :

Il s'agit principalement de « jardins d'enfants » qui reçoivent les enfants allant de 3 à 7 ans. Ils servent aussi de garderies d'enfants. Selon le Cabinet du Ministère de l'Education, au cours de l'année 1998- 1999, le nombre d'institutions d'éducation préscolaire s'élevait à 212. Le nombre d'enfants suivant cette éducation est de 24 141 selon les derniers chiffres officiels, soit un taux de préscolarisation de 2,26%.
Ces « jardins d'enfants » fonctionnent avec les côtisations des parents et sont sous - tutelle du Ministère de la Santé Publique et des Affaires Sociales.

- L'enseignement fondamental :

Il comprend neuf ans d'enseignement divisés en deux cycles :

- le premier cycle d'une durée de six ans est sanctionné par le C.E.P. (Certificat d'Etudes Primaires),
- le second cycle d'une durée de trois ans est sanctionné par le D.E.F. (Diplôme d'Etudes Fondamentales).

L'enseignement fondamental est obligatoire et commence à l'âge de 7/8 ans. Il est dispensé en langue officielle : le français.

En 2000, le nombre d'écoles fondamentales était de 3 562. Le taux net de scolarisation au primaire en 1999 est de 38,1 % selon le rapport mondial sur le développement humain du PNUD et de 60,6% en 2000- 2001 selon le Ministère de l'Education malien.

- L'enseignement secondaire :

Il comprend les lycées et les écoles techniques et professionnelles. Les sortants de l'enseignement fondamental ayant réussi au D.E.F. accèdent :

- aux lycées (3 ans) pour obtenir le Baccalauréat en Sciences Humaines, Sciences Exactes, Sciences Biologiques ou Lettres Littérature,

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- aux écoles techniques et professionnelles (2 à 4 ans) pour obtenir un diplôme de qualification professionnelle (C.A.P, B.T.). Ces écoles peuvent aussi accueillir des adultes salariés ou au chômage (formation continue).

L'enseignement secondaire comptait en 1999 - 2000, 59 lycées qui ont accueilli 52 419 élèves. Parmi les établissements recensés, 34 appartiennent au secteur public.
Au cours de la même période, on dénombrait 65 établissements d'enseignement technique et professionnel dont 54 privés parmi lesquels 11 sont reconnus d'utilité publique. Ces établissements ont accueilli un effectif de 33 738 élèves. Le taux net de scolarisation au secondaire est de 17, 9% en 1999.

- L'enseignement normal :

Il est rattaché à l'I.P.N. (Institut Pédagogique National) et assure la formation initiale des enseignants. Il comprend quatre années d'études après le second cycle fondamental.
En 2000 - 2001, on comptait 4 285 élèves - maîtres au sein de l'enseignement normal.

- L'enseignement supérieur :

L'Université du Mali, créée en 1996, est composée de 11 facultés, Instituts et « Grandes Ecoles ». On y accède avec le Baccalauréat. L'Université a accueilli, en 1999 - 2000, 19 402 étudiants.

+ Facultés :

- Faculté des Sciences et Techniques (Fast). 4 ans.
- Faculté des Lettres, des Arts et des Sciences Humaines (FLASH). 4 ans.
- Faculté de Médecine, de Pharmacie et d'Odonto - Stomatologie (FMPOS). 7 ans.
- Faculté des Sciences Juridiques et Economiques (FSJE). 4 ans.

+ Ecoles et Instituts :

- Ecole Nationale d'Administration (ENA)
- Ecole Nationale d'Ingénieurs (ENI)
- Ecole Normale Supérieure (ENSUP)
- Ecole Nationale des Postes et télécommunications (ENPT)
- Institut Universitaire de Gestion (IUG)
- Institut Polytechnique Rural (IPR)
- Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA)

Les quatre années d'études dans les facultés sont sanctionnées par une Maîtrise.
Seule la Faculté de Médecine et de Pharmacie est sanctionnée, après sept années d'études, par un Doctorat. Le troisième cycle (DESS, DEA, Doctorat) fait une timide entrée au sein des facultés depuis les trois dernières années. Ainsi la Faculté des Sciences Juridiques et Economiques prépare des étudiants, après concours, au DEA en collaboration avec l'Université de Nanterre dans le cadre de la coopération bilatérale entre le Mali et la France.

L'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée, composé essentiellement de chercheurs en Sciences Humaines et Sociales, organise également des concours ouverts aux titulaires d'une Maîtrise pour la préparation d'un DEA et d'un Doctorat dans un nombre limité de disciplines.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

L'entrée dans les Instituts se fait sur concours ouverts aux bacheliers. Les instituts accueillent également, comme au sein de certains établissements professionnels secondaires, des adultes pour une formation continue. Ils sont généralement salariés de la fonction publique.

Neuf types d'écoles ou d'établissements existent au Mali :

- *Les écoles communautaires* : gérées par les communautés rurales ou urbaines (dans les quartiers périphériques des centres urbains), ce sont généralement des écoles fondamentales. L'Etat et les populations locales partagent les coûts de fonctionnement de ces écoles.
- *Les établissements d'éducation préscolaire* : très peu prisées par les maliens (l'éducation préscolaire se fait encore au sein des familles), ces établissements sont soient privés et au dessus des moyens des familles, soient financés par les cotisations des parents.
- *Les établissements d'enseignement fondamental* : certainement les plus nombreux, ils sont étatiques, communautaires ou privés.
- *Les établissements d'enseignement secondaire* : appelés « les lycées », il y a quelques années encore ils appartenaient tous à l'Etat. Mais depuis peu, il y a une véritable émergence de lycées privés dans les grandes villes.
- *Les établissements d'enseignement supérieur* : ils sont majoritairement étatiques même si dans la foulée de création de lycées privées, nous voyons également émerger un nombre considérable d'Instituts supérieurs spécialisés et privés.
- *Les établissements d'enseignement physique et sportif*: ouverts aux titulaires du D.E.F., ils forment à des carrières d'enseignants d'éducation physique et sportive pour les établissements d'enseignement secondaire. I.N.S. (Institut National des Sports sous tutelle du Ministère des Sports et de la Jeunesse).
- *Les établissements d'enseignement artistique* : forment aux métiers des arts : peinture, musiques traditionnelles, maroquinerie,... I.N.A. (Institut National des Arts)
- *Les établissements d'enseignement spécial* : accueillent les enfants ayant des déficiences et des troubles psychologiques (problèmes de psychomotricité, etc.)

A ces cinq ordres d'enseignement et aux huit types d'établissements relevant de l'éducation formelle, il faut ajouter les medersas.

1-2- Les medersas formelles : reconnaissance d'une éducation religieuse

Les medersas, nées de l'initiative privée et en partie dans le sillage des écoles franco - arabes instituées par les autorités coloniales, fonctionnent comme les écoles fondamentales, avec 9 ans d'enseignement en 2 cycles, l'examen C.E.P. et le Brevet.
Jusqu'en 1985, elles s'implantaient de façon anarchique et informelle, grâce à des contributions des familles ou de dons privés provenant des pays arabes. Maintenant, elles sont reconnues par l'Etat. Cette reconnaissance a fait l'objet du décret n° 112/PG - RM du 30 Avril 1985 portant organisation des Medersas privées :

Art.1 : Les medersas privées relèvent de l'autorité du Ministre chargé de l'Education Nationale.
Art.2 : L'arabe est la langue d'enseignement dans les medersas privées. Les langues maternelles et le français y sont introduits comme disciplines.
Art.3 : Les medersas privées sont des Ecoles Fondamentales.
L'enseignement religieux y est autorisé.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Les medersas, comme les écoles coraniques, sont des établissements islamiques. En effet, ce qui les distingue principalement des écoles formelles classiques c'est l'enseignement du Coran et des sciences islamiques en langue arabe. Cet enseignement est la base et le trait caractéristique des écoles musulmanes.
L'apprentissage de la religion fait partie de l'éducation du jeune malien.
« L'éducation islamique se présente comme le relais de l'éducation traditionnelle, puisqu'elle repose, d'une manière générale, sur le respect de l'ordre établi et des normes en vigueur : il s'agit de produire un homme soumis à Dieu et donc parfaitement intégré à la société. Le caractère global de l'éducation traditionnelle est renforcée par l'idée de soumission à Dieu. L'éducation reste donc principalement reproductrice tant au niveau social qu'au niveau religieux ».[40]
Il est indispensable de faire une distinction à l'intérieur de l'ensemble des écoles musulmanes. Les écoles coraniques sont toutes informelles mais de deux types, et les medersas sont soient formelles ou informelles et de trois types. Les langues et les programmes d'enseignement y diffèrent.
De façon générale, les écoles coraniques sont des institutions privées musulmanes où au moins un marabout dispense un enseignement basé sur le Coran . Les élèves sont à même le sol ou sur des nattes et mémorisent le Coran à partir des sourates que le marabout prend soin de dire oralement ou d'écrire sur des planchettes. Une école coranique peut se trouver dans la rue, dans une mosquée ou dans le vestibule d'une maison mais, d'une manière générale, elle n'a d'existence que par la présence d'un marabout, le lieu importe peu. Il s'agit d'un enseignement qui relève essentiellement de l'oralité. L'arabe et une des langues nationales, selon le lieu et l'ethnie des apprenants, sont utilisés comme langues d'apprentissage.
Elles peuvent être de 2 types:
- Les écoles coraniques traditionnelles (Coran) .
- Les écoles coraniques traditionnelles rénovées (Coran et sciences islamiques).

Les medersas islamiques sont des institutions privées musulmanes dans lesquelles des marabouts ou des professeurs dispensent un enseignement religieux (Coran et Sciences islamiques)mais aussi l'arabe littéraire. Les medersas sont des lieux aménagés constitués de plusieurs classes de niveaux différents avec un matériel didactique moderne (tables, bancs, tableaux,...). L'enseignement relève à la fois de l'oralité et de l'écriture.
Les medersas peuvent être de 3 types :
- *Les medersas islamiques traditionnelles* (Coran, arabe littéraire, sciences islamiques) : elles sont informelles et l'apprentissage se fait entièrement en langues arabe et nationales.
- *Les medersas islamiques rénovées* (Coran, arabe littéraire, sciences islamiques et sciences « laïques ») : elles sont informelles et utilisent uniquement l'arabe comme langue d'enseignement.
- *Les medersas franco - arabes islamiques* (Coran, arabe littéraire et français, sciences islamiques et sciences laïques) : elles sont formelles, reconnues par l'Etat et utilisent l'arabe et le français comme langues d'enseignement.

Ce dernier type de medersa est celui reconnu par l'Etat et le système éducatif malien. Le Mali est un des rares pays de l'Afrique occidentale à reconnaître les medersas et à les intégrer à l'éducation formelle.

[40] Meunier, Olivier. De l'éducation traditionnelle à la scolarisation islamique ; approche comparative des formes d'enseignements formel et non-formel en pays hawsa (ville de Maradi). In l'année de la Recherche en Sciences de l'Education. 2000. p.183.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

« D'une manière générale, une medersa islamique correspond à une forme d'enseignement non - formel... dans laquelle des enseignants dispensent non seulement un enseignement religieux mais aussi l'arabe littéraire ».[41]

Ce fait peut s'expliquer, entre autre, par le nombre élevé d'étudiants maliens ayant été boursiers dans les universités de pays arabes où l'enseignement se fait exclusivement en langue arabe (Egypte, Koweït, Irak,...). De retour au Mali, ces étudiants arabophones devaient être insérés dans la vie active et l'enseignement restait la seule voie d'insertion possible dans un pays où la langue arabe est quasi inexistante dans la vie quotidienne et professionnelle.

Ainsi, il n'est pas étonnant de constater que les enseignants des medersas sont aussi bien des maliens que des expatriés.

- *Expatriés* : en majorité sortis des Facultés de Lettres ou de Théologie (Egyptiens) ou des Ecoles Normales (Koweïtiens, Irakiens, etc.), travaillant sur la base du volontariat.
- *Nationaux formés à l'étranger* : licenciés ou sortant des différentes facultés de pays arabes, travaillant pour les organismes islamiques.
- *Nationaux formés sur place* : anciens élèves des medersas qui ont intégré l'Institut Pédagogique d'Enseignement Général (I.P.E.G.) après le Diplôme d'Etudes Fondamentales (D.E.F.)pour devenir maîtres du premier ou second cycle.

Il faut aussi ajouter que nombreux encore sont les maliens qui envoient leurs enfants dans les medersas franco - arabes pour des raisons financières. L'école publique formelle dite « gratuite » a un coût financier pour les parents d'élèves qui préfèrent souvent d'autres alternatives telles que les medersas. *« les coûts financiers liés à la scolarisation sont élevés pour les parents les plus pauvres : ce sont les droits d'inscription, mais aussi le paiement de la taxe de développement régional et local, et encore l'achat du matériel et des livres.*
Une cotisation pour alimenter la coopérative scolaire, théoriquement facultative, est, de plus, exigée, faute de quoi les enfants sont renvoyés de l'école.
Il ne leur reste alors qu'à travailler, par exemple en allant chercher du bois en brousse, pour réunir la somme suffisante leur permettant de réintégrer l'école... l'éloignement des écoles en monde rural rend particulièrement difficile la scolarisation et en augmente le coût : au delà d'une distance de cinq kilomètres, l'enfant doit être mis en pension dans un autre village, ce qui suppose le versement de deux sacs de cent kilos de mil par an, voire davantage... En dépit de ces obstacles, la demande existe en particulier en ville... C'est pourquoi, à côté du système public existent des écoles privées, constituées principalement des « medersas » et des écoles de base, gérées par les communautés et les parents, tout en étant reconnues par l'Etat. Ecoles arabophones tournées essentiellement vers l'apprentissage du Coran, à l'origine, les medersas ont été placées en 1987 sous la supervision du Ministère de l'Education ».[42]

[41] Meunier, Olivier. Op.cit. p.187
[42] Verger, Chantal. Le Mali au quotidien. La force des faibles. Paris : L'Harmattan. Juillet 1997. p.147

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

1-3-L'utilisation des langues nationales dans le système scolaire malien

1-3-1- Une pédagogie non généralisée et objet de critiques

Le Mali expérimente depuis deux décennies l'utilisation des langues nationales dès les premières années de l'école fondamentale.
En 1979,les premières écoles expérimentales furent ouvertes dans le région de Ségou à Kasso, Djifina, Banankoroni et Zanabougou. La première langue introduite à l'école fut le bambara (1979) suivi du peul, sonrhai et tamasheq (1982).
Cette expérimentation est une suite logique des campagnes d'alphabétisation des adultes soutenues par l'Unesco dans les années 70 et appelées Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (P.E.M.A.).
L'utilisation des langues nationales à l'école procède d'un choix politique. Ce choix remonte à la réforme de 1962. En effet, utiliser les langues nationales dans le système éducatif a plus une portée culturelle que pédagogique, du moins au départ. C'est dans la perspective de bâtir le Mali a partir de ses propres valeurs culturelles et en créant une rupture avec le système éducatif colonial inadapté que ce choix a été opéré. Bien entendu, une batterie de théories et une pédagogie accompagneront la mise en pratique de l'enseignement des langues.
« Cette option politique n'est pas sans fondement et sans expériences pédagogiques, bien au contraire. On sait maintenant de façon certaine que les premiers apprentissages se font normalement à travers l'outil linguistique maternel jusqu'au stade de l'opératoire et qu'il faut chercher dans l'oubli de cette vérité l'une des causes des retards et des échecs scolaires actuellement enregistrés dans un nombre de systèmes éducatifs africains et même européens. C'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne ».[43]
A travers ce bref passage extrait d'un document du Ministère de l'Education Nationale, on voit que l'Etat approuve un certain nombre de théories dont celles de J. Hamers et M. Blanc et Couez et Wambach. Elles concluent sur les mêmes recommandations et surtout elles inspirent la Pédagogie Convergente du CIAVER (Centre International Audio - Visuel d'Etudes et de Recherches) que le Mali fera sienne.

Hamers et Blanc ont insisté dans leurs travaux sur le fait que l'enfant possède à son entrée à l'école des aptitudes communicatives, affectives et cognitives dans sa langue maternelle, et que plus l'école valorise ces compétences, moins l'élève aura de difficulté à acquérir la seconde langue.

Couez et Wambach soulignent dans leurs recherches la nécessité de l'appropriation de l'écrit en langue maternelle, cela détermine selon les auteurs tous les apprentissages ultérieurs.
« Il faut commencer par la langue maternelle... d'abord amener les enfants à une véritable appropriation de la langue maternelle, ensuite les inciter à suivre le même cheminement pour l'apprentissage d'autres langues, tel est le fondement de notre pédagogie ».[44]
La Pédagogie Convergente qui est reconnue par le département de l'Education a été expérimentée d'Octobre 1987 à Juin 1993 à Ségou.

---

[43] MEN. La Nouvelle Ecole Fondamentale. Bamako :MEN. Document de travail. Février 1995. pp.19-21
[44] Couez, M. ; Wambach, M. La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Bilan d'une recherche-action (Ségou-République du Mali). Paris : Saint Ghislain. Bruxelles : ACCT/ CIAVER. 1994.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Cette expérimentation a été évaluée par l'Institut Pédagogique National et le CIAVER avec l'appui financier de l'ACCT (Agence de Coopération Culturel et Technique) . Une évaluation des performances des élèves dans les différentes disciplines a été effectuée à travers des textes élaborés par l'Université de Mons, l'Institut Pédagogique National et la DNAFLA.
Les initiateurs de cette pédagogie, également appelé Pédagogie CIAVER, mettent l'accent sur son caractère bilingue et sur le fait qu'il faut commencer par enseigner en langues nationales.
En 1994, suite aux évaluations, les autorités adoptent définitivement la Pédagogie Convergente. *« L'introduction de la Pédagogie Convergente comporte deux étapes successives en 1984 avec l'ACCT (Agence de Coopération Culturel et Technique) et le CIAVER (Centre International de l'Audio - Visuel et de Recherche), qui élaborent une nouvelle méthodologie pour améliorer l'enseignement des langues nationales à l'école fondamentale. La seconde étape qui commence en 1994, est celle du processus de généralisation progressive de la pédagogie convergente dans les écoles publiques.*
Il faut distinguer au Mali deux générations dans l'histoire de l'introduction des langues nationales à l'école. Dans la première (introduite en 1979), les langues nationales sont introduites à l'école fondamentale sans pour autant changer de pédagogie. Dans la deuxième (introduite en 1987), les méthodes pédagogiques sont d'inspiration plus moderne... ».[45]
La pédagogie convergente, bien qu'adoptée par les autorités en 1994 ne fait pas l'unanimité.
Tout un débat sur le moment d'introduction des langues nationales au fondamental a encore lieu au Mali. De nombreuses études ont été réalisées sur ce sujet dont celle de Guy Belloncle « L'utilisation des langues nationales à l'école : commencer par le début ou par la fin ? » dans son célèbre ouvrage « La question éducative en Afrique noire ».
Guy Belloncle rejette la Pédagogie Convergente et l'idée selon laquelle il faut commencer par enseigner les langues maternelles dès les premières années de scolarité.
Commencer par le début, dit - il, *« c'est évidemment la démarche qui paraît la plus logique. On a assez insisté sur les difficultés que représentait, au niveau des enfants africains, le fait d'avoir à la fois à apprendre à lire et à écrire dans une langue étrangère, pour qu'il soit besoin d'y revenir ici. Il paraît donc logique que l'on commence l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle de l'enfant pour passer ensuite à l'étude du français comme langue seconde. Mais si cette démarche est incontestablement la seule rationnelle sur le plan linguistique et pédagogique, l'est - elle également sur le plan pratique ? ceci est beaucoup moins sûr ».*[46]
Beaucoup moins sûr, parce que traumatisante pour les différents acteurs en jeu. Les parents d'élèves qui s'inquiètent du devenir de leurs enfants ; les enseignants qui ont une certaine inquiétude par rapport à la nouvelle situation éducative et les instances dirigeantes qui craignent d'affronter le mécontentement des parents et des enseignants.
D'où la proposition de l'auteur de *commencer par la fin. « Qu'est ce à dire ? Il s'agirait dans notre esprit de se fixer dans un premier temps comme objectif qu'aucun enfant ne quitte l'école primaire sans avoir également appris à lire ou à écrire dans sa langue maternelle. Pratiquement, cela reviendrait à introduire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langues maternelles à partir de la quatrième ou de la cinquième année du primaire.*
Une telle formule, à nos yeux, présenterait de nombreux avantages.
Techniquement, elle ne pose aucun problème important. Les différentes expériences faites dans ce domaine (dont celles du Collège Charles Lwanga à Sahr, et celle du Collège Libermann, rapportées dans le n°34 de Recherche Pédagogique et Culture) montrent qu'il

[45] Doumbia, Amadou Tamba. L'enseignement du Bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théories et pratiques. Bamako : Institut des Sciences Humaines. In L'école et les langues nationales au Mali. Nordic Journal of African Studies. Volume 9. Number 3. Helsinki University Press. 2000.
[46] Belloncle, Guy. La question éducative en Afrique noire. Paris : Karthala. 1984. p.66

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

suffit de quelques heures à un enfant sachant déjà lire en français pour apprendre également à lire dans sa langue maternelle...
Le premier avantage de la formule est donc que son extrême simplicité devrait en faciliter l'adoption : elle ne perturbe en effet aucunement le système d'éducation actuel...
En ce qui concerne les maîtres. Ceux ci, on le sait, sont loin d'être tous convaincus de la possibilité d'utiliser les langues nationales comme langues d'enseignement. Une telle opinion s'explique par le fait que, n'étant pas eux mêmes alphabétisés dans les langues nationales, ils se sentent mal à l'aise...Un des avantages de la formule que nous suggérons serait justement d'amener progressivement les maîtres eux mêmes à acquérir la maîtrise écrite des langues nationales...
Les parents... prendraient conscience qu'il s'agit d'une modification générale, qui touche toutes les écoles du pays, et donc que leurs enfants ne risquent pas d'être « sacrifiés »...
Dernier avantage enfin, et non le moindre. Si une telle formule était adoptée, elle contribuerait puissamment à la réinsertion dans les villages des enfants non admis à poursuivre leurs études dans le secondaire.
D'une part, en effet, il serait possible de poursuivre leur formation au village en utilisant la langue du milieu - ce qui est indispensable à leur intégration sociale ; d'autre part, devenus adolescents ou jeunes adultes, ils pourraient devenir à leur tour « alphabétiseurs » et « formateurs » au niveau de leurs villages ou de leurs quartiers... ».[47]

Le débat sur ce sujet reste ouvert et malgré la prise de position de l'Etat, dans les faits les écoles qui enseignent les langues nationales sont partagées. Certaines effectuent les apprentissages fondamentaux d'abord en français puis en langues nationales, d'autres enseignent les deux codes linguistiques simultanément.
Quant aux enseignants, il semble qu'ils soient eux aussi partagés. Ainsi, un maître rencontré à Bamako lors de nos entretiens et qui enseigne dans une école où les langues nationales ne sont pas introduites nous dit : *« Je pense que l'éducation peut insérer l'enseignement des langues nationales dans les programmes ; quelques heures de langues nationales aux lieu et place des langues vivantes (Allemand, Russe). A ce titre les enfants gagneront deux fois plus » (Extrait d'un entretien).*
Pour ce maître, le français resterait la langue d'enseignement et les langues nationales seraient une discipline à part venant remplacer l'Allemand et le Russe.
Dans une étude intitulée *« L'enseignement du Bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théories et pratiques »,* l'auteur, après avoir observé des cours et s'être entretenu avec les maîtres d'une école bilingue, donne les conclusions suivantes: *« Les cours que nous avons pu observer montrent qu'il y a beaucoup plus de temps consacré à la langue française qu'à la langue nationale. Même si en 6° année, où il est prévu 50% de bambara et 50% de français (Couez et Wambach 1994), on trouve le prétexte de déséquilibrer l'enseignement en faveur de la langue française. Dans une 5° année, le maître avoue donner l'avantage au français car il a hérité d'élèves très faibles en français.*
Dans une 6° année, le maître me dit qu'il consacre l'essentiel du temps au français car les élèves feront leur examen final dans cette langue et non en Bambara »[48].
La Pédagogie Convergente et l'enseignement des langues nationales au Mali ne sont pas généralisés et ne font pas l'objet d'un suivi de la part des instances dirigeantes. L'enseignement des langues nationales à l'école fondamentale reste davantage une volonté de valoriser la culture qu'une volonté éducative, afin d'améliorer l'éducation des enfants en rehaussant leur niveau en lecture et en écriture.

[47] Belloncle, Guy. Op. cit. pp.67- 69
[48] Doumbia, Amadou Tamba. Op. cit.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

1-3-2- Enseignement des langues nationales à l'école : une alphabétisation des enfants scolarisés :

Il serait fort déplacé de parler de scolarisés - alphabétisés si l'on se réfère aux définitions des termes « Analphabètes » et « Alphabétisation ».
L'analphabète est une personne ne sachant ni lire, ni écrire. Il s'agit du degré zéro de la langue écrite, de l'analphabétisme complet. C'est selon la définition de l'Unesco (1958)
« toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne ».
L'alphabétisation est l'action d'alphabétiser, l'action de transmettre les notions de base en lecture, en calcul et en écriture.
Comment alors comprendre que des enfants scolarisés, c'est à dire ayant déjà acquis les notions de base soient aussi à alphabétiser ? Question importante mais à replacer dans son contexte.
L'alphabétisation relève officiellement de l'éducation non formelle, mais elle est également partie intégrante de l'éducation formelle.
L'alphabétisation en République du Mali a deux finalités :

1/ l'apprentissage des langues nationales dès les premières années de scolarité en vue de mieux aider les enfants à apprendre la langue officielle, le français. Elle s'adresse aux enfants scolarisés et est effectué au sein des établissements d'enseignement fondamental.
2/ l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul aux adultes analphabètes, aux enfants non scolarisés et déscolarisés. Cet apprentissage est supervisé par le Centre National de Ressources de l'Education Non Formelle (C.N.R.E.N.F., ex- D.N.A.F.L.A.) et s'effectue au sein des Centres d'Education pour le Développement (C.E.D.)

Si on tient compte de cette réalité, il y a quelque part contrainte, pour toute étude sur l'Alphabétisation au Mali, mais aussi dans tous les pays où les langues nationales sont enseignées dans les écoles, d'inclure les « scolarisés - alphabétisés » et les « scolarisés - non alphabétisés » et de faire ressortir la complexité de l'alphabétisation (alphabétisations ?) dans un pays multilingue, où se côtoient et s'interpénètrent plusieurs formes et types d'éducation.
C'est d'autant plus vrai que nulle part, ni en Asie, ni en Europe, ni en Amérique, il n'existe de terme approprié pour cette catégorie de public. Il ne s'agit ni de littératie selon les américains, ni de lutte contre l'illettrisme ou d'apprentissage de langues étrangères selon les français, ni d'alphabétisation fonctionnelle selon l'Unesco. On se situe bien dans une situation (enseignement de langues nationales à l'école) et dans un contexte (pays multilingue où existe parallèlement une alphabétisation ciblant les analphabètes complets) particuliers.

Comment alors résoudre ce problème d'appellation d'un public réel et spécifique ? En troisième partie de la thèse, consacrée à l'étude des populations, nous remédierons à ce problème d'appellation en utilisant le terme général de « rapports aux langues nationales ».

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2- L'éducation informelle

2-1- L'éducation traditionnelle : une éducation incontournable et permanente

Il est coutume d'entendre dire qu'en Afrique l'enfant est la propriété de tout le monde. Le Mali n'échappe pas à cette réalité typiquement africaine.
L'éducation traditionnelle est dispensée dans un espace social et culturel propre à chaque communauté. Cette éducation n'incombe pas uniquement à la famille, mais aussi à toute la communauté dans laquelle naît et grandit l'enfant. Les voisins, les amis, et même les inconnus sont responsables de l'enfant.
Ils ont, par exemple, le droit et même le devoir de « corriger » un enfant qui se comporterait mal. Ces « corrections » peuvent être verbales ou physiques. Le but de cette éducation est de former l'enfant aux diverses activités qui le rendent autonome et de l'initier aux règles de la société.
Contrairement à la scolarisation, l'éducation traditionnelle est permanente puisqu'elle commence dès la plus tendre enfance et ne s'achève qu'avec la mort.
« Aussitôt que son âge le permet, et cet âge varie d'un groupe à l'autre, l'enfant commence une longue période d'apprentissage pratique par l'expérience; il reçoit cette instruction de son père ou de son frère aîné, des griots, forgerons ou autres artisans spécialisés.
L'enseignement traditionnel a quatre aspects caractéristiques: 1) il est absolument efficace, c'est-à-dire que l'enfant apprend tout ce qu'il/elle a besoin de savoir pour remplir par la suite ses fonctions d'adulte; 2) même lorsque l'enseignement comprend des tâches difficiles et des épreuves très dures, tous les enfants qui survivent sont "reçus"; 3) cette formation n'est pas très chère (paiements aux maîtres et aux chefs religieux); 4) les enfants continuent pendant leur instruction à participer à divers travaux ».[49]
L'éducation traditionnelle repose essentiellement sur l'expérience quotidienne et la dynamique propre de l'enfant. L'enfant est préparé à ses futures fonctions à travers des activités ludiques liées à son environnement.
« En Afrique de l'Ouest, l'enseignement traditionnel comporte une période d'apprentissage informelle chez des parents; les enfants participent en outre très tôt aux travaux des adultes. Pour acquérir des connaissances spécialisées en médecine, musique ou artisanat., les enfants entreprennent des apprentissages plus formels chez des personnes spécialisées. Pendant les cérémonies d'initiation, les chefs religieux leur apprennent à couper les arbres, à chasser et à travailler le métal.
Chez les Foulani (Peuls) du nord du Sénégal, les enfants commencent très jeunes (5 à 6 ans) à participer à l'élevage. Ils passent très naturellement des jeux aux vrais travaux en gardant les veaux dans les enclos. Dans la majorité des groupes, le père instruit ses fils, d'abord en les accompagnant et ensuite en leur laissant toute la responsabilité d'une activité. Par exemple, chez les Samburu du Kenya, et les Tallensi du sud-ouest du Burkina Faso et du nord-est du Ghana, les connaissances sont déjà bien assimilées avant l'âge de 9 ou 10 ans.
Chez les Somali, les connaissances sur la gestion des parcours et la conduite de l'élevage sont transmises lorsque les petits garçons, âgés de 7 à 8 ans, vont aux camps de rassemblement des chameaux et apprennent par expérience à reconnaître les bonnes herbes

[49] Niamir, Maryam. Foresterie communautaire. L'éleveur et ses décisions dans la gestion des ressources naturelles des régions arides et semi-arides d'Afrique. Rome : F.A.O. 1996

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

de celles qui sont toxiques... Les Touaregs du Niger ont beaucoup de proverbes, de poèmes et de devinettes qui traitent des ressources naturelles. Ainsi, par exemple: "il a de si nombreux enfants assis sur son chameau que personne, même Dieu, ne peut les compter; qui est-ce?"
La réponse: Acacia raddiana avec toutes ses épines. Les jeux montrent comment sont acquises les connaissances pratiques. Par exemple, il existe chez les Touaregs du Niger un jeu qui se joue avec des cailloux et une série de petits trous creusés dans la terre; des noms se rapportant à différents types de bétail sont donnés aux positions et aux pièces, et des noms d'activités d'élevage (abreuvement, pâturage, etc.), aux mouvements et aux stratégies ».[50]
L'éducation traditionnelle peut changer d'une ethnie à une autre surtout au moment ou l'enfant atteint la fin du stade de l'adolescence pour entamer ses premiers pas dans le monde des adultes. Des rites dits de passage ou d'initiation sont effectués par les nouveaux adultes.
Ce ne sont que ces rites qui confèrent le statut d'adulte et non un ensemble de caractéristiques physiques et physiologiques. Par exemple, chez les Bambara, l'initiation au Do et au Komo, après les cérémonies de circoncision, sont des rites de passage vers l'âge adulte et chez les Touareg, le statut d'adulte est conféré par la cérémonie du port du litham.

L'éducation traditionnelle, telle que nous venons de la décrire, avec ses rites de passage et d'initiation, est le modèle d'éducation existant en milieu rural, dans les villages et en milieu nomade et pastorale, dans le septentrion malien.
Dans les villes et les centres urbains, comme Bamako, cette éducation existe encore fortement. Le peuplement des villes s'étant effectué au cours des décennies avec l'exode rural, les populations ont amené avec elles leurs coutumes qu'elles ont adaptées au contexte urbain. Ainsi, si les rites de passage et d'initiation ne se font pas dans les villes, l'éducation dans le cercle restreint de la famille est identique à celle des villages et quelques rituels subsistent.

Chantal Verger, dans son ouvrage *« Le Mali au quotidien : la force des faibles »,* nous décrit parfaitement bien cette éducation au sein d'une famille malienne.

« A 18 mois, Samba est un bébé heureux. Depuis sa naissance, il vit aux cotés de sa mère, le plus souvent d'ailleurs sur son dos, maintenu par un pagne. Son père, il ne le voit que de temps à autre, le soir, mais peu importe, sa mère est là, qui comble tous ses désirs... ce qui n'empêche d'ailleurs pas celle - ci d'accomplir en même temps son travail habituel de ménagère, et, le jour du marché, de commerçante...
Sa grande sœur Aissa, qui a sept ans, s'occupe aussi parfois de lui, en le faisant jouer ou en le portant sur son dos... Quand Aissa n'aide pas sa maman, elle aime jouer avec Kekoto (son frère de cinq ans) et Sira (son autre sœur de quatre ans). Parfois aussi, Aissa rejoint les filles de son âge pour aller chanter et danser...

Samba a un autre frère et une autre sœur, Bréhima et Fatouma, qui ont neuf et onze ans. Et il a également cinq demi - frères et soeurs, les enfants de la première femme de son père, qui ont entre seize et neuf ans. Bréhima et Fatouma qui ont passé l'âge de huit ans, dorment avec leur dernière demi - sœur dans une case à part de la concession familiale. Les autres dorment avec ceux de leur classe d'âge, chez quelqu'un du village, filles et garçons séparés. Ousmane, l'aîné, est maintenant libre d'aller passer la nuit où il veut.
Ce sera bientôt le cas également, jusqu'à son mariage, pour sa cadette, Aminata qui vient d'avoir quatorze ans. Les garçons en particulier jouissent tout au long de leur enfance d'une

[50] Niamir, Maryam. Op. Cit.

© 2003 Tous droits réservés.

grande liberté. Ils ne rendent que peu de services à la concession : tout juste Bréhima fait - il de temps à autre une corvée de bois...

Il lui arrive cependant d'être affecté avec les plus grands à la garde du bétail en hivernage et à la recherche de fourrage en saison sèche...

Les filles, elles, restent beaucoup plus à la concession et dès que possible initiées à tous les travaux de la maison : balayage des pièces et de la cour, lessive, vaisselle, cuisine, jardinage...

Si l'éducation de la fille se fait à la concession et par sa mère, le garçon, devenu adolescent, passe sous la dépendance de son père. Pour autant, c'est toujours la mère qui veille sur ses besoins, préparant ses repas et lessivant ses habits.

L'éducation d'un enfant est comparable à la croissance d'un arbre, explique le père de Samba : l'un comme l'autre peuvent et doivent être redressés quand ils sont jeunes. La bonne éducation doit montrer aux enfants les faits et se base sur notre expérience propre, ajoute - t - il. L'enfant apprend donc d'abord en observant les adultes. Ensuite, il pourra les imiter. Plus tard, l'apprentissage d'un métier, si technique soit - il, par exemple la mécanique, se fera sous cette forme : pas de cours théorique seulement l'observation.

L'éducation consiste également à transmettre aux enfants le savoir - vivre et les coutumes en vigueur dans la famille et au village ainsi que certains principes intangibles, tels que le respect absolu des parents...

Si Samba et ses frères sont d'abord éduqués par leurs parents, la société participe elle aussi à leur formation. Dans d'autres ethnies que la leur, chez les bambara par exemple, elle prend même parfois le relais des parents, les suppléant dans leur fonction d'autorité ? Chez les Bwa, les vieux étaient autrefois chargés de l'éducation des enfants. Aujourd'hui ce rôle revient de plus en plus aux parents, d'ailleurs pas toujours bien préparés à cette tache. Chez Samba aussi, en pays Malinké, la prise en charge de l'éducation par la société est en recul. Il en est de même pour les rites de l'initiation. Ceci s'explique en particulier par ce que ces rites coïncident avec la circoncision et l'excision, qui avaient lieu à la puberté. Maintenant ceux ci se font dès l'enfance et ne donnent pas lieu au rituel traditionnel, qui s'étalait sur trois semaines et marquait l'entrée dans l'âge adulte.

Dans l'esprit des Malinké, l'excision vise à féminiser totalement la jeune fille, en supprimant le clitoris, identifié au sexe masculin. Bien d'autres raisons se greffent, préjugés selon lesquels une fille non excisée ne pourrait avoir d'enfant, ou bien qu'elle ne saurait contrôler sa sexualité. Beaucoup savent que ces raisons sont fausses, mais rares sont ceux qui osent aller à l'encontre de la coutume et les soeurs de Samba ont toutes été excisées...

Dans toutes les ethnies, la circoncision a d'abord une signification sociale : elle fait d'un garçon un homme dans la société, à laquelle il pourra participer pleinement en étant initié au culte traditionnel. En pays bambara, ceci garde tout sens, et la circoncision marque le début de l'initiation au Do et au Komo... la circoncision sera pour le garçon le premier pas vers l'âge viril : auparavant, il n'était qu'un « blakoro », incapable d'aucune activité dans une société d'adulte. Après avoir subi l'opération, le jeune circoncis se trouve, avec ceux de sa classe d'âge, dans la catégorie des « bla - bla ». Cette étape, pour neuve qu'elle soit, n'est pas de tout repos. L'enfant doit d'abord marquer sa dépendance à l'égard de ses aînés en leur offrant une poule la première année, puis trois paniers d'arachide l'année suivante, cadeaux qui seront renouvelés lors de chaque étape.

Un an plus tard commenceront les rites et épreuves qui les conduiront, progressivement, dans le monde des adultes, aux « yeux ouverts », c'est à dire au courant des secrets du clan.

© 2003 Tous droits réservés.

Le rite du Sènsèn les fait passer sous l'autorité du chef spirituel, le Syan, leurs parents perdant alors en partie leurs droits... Puis lors de chaque cérémonie, chants et danses concluent ce rite de passage à la condition de « tinto », au service du Komo ».[51]

De cet exemple, il ressort que l'éducation des enfants, filles et garçons confondus, de l'enfance à l'adolescence est prise en charge par la mère. A partir de l'adolescence, c'est la division sexuelle des tâches.
Le père se charge d'initier les garçons aux travaux réservés aux hommes : garde de bétail, culture des champs,... et la mère se charge de transmettre aux filles l'apprentissage des travaux ménagers.
La polygamie et le taux de natalité élevé donnent des familles où cohabitent 2 ou plusieurs femmes et de nombreux enfants.
Ce phénomène est valable aussi bien pour les milieu rural et nomade que le milieu urbain.

2-2- Les apprentissages sur le tas : une formation professionnelle informelle :

Caractéristique des centres urbains, l'apprentissage sur le tas est un phénomène très fréquent. Ce sont des formations professionnelles qui n'émanent pas des demandes d'entreprises. Elles font partie de ce qu'on appelle « l'économie informelle », *« un ensemble d'organisations à petite échelle où le salariat est absent ou limité, où le capital avancé est faible, mais où il y a néanmoins circulation monétaire et production de biens et services onéreux. Les règles dominantes ne sont pas salariales, mais coutumières, hiérarchiques, affectives... »*[52]. Désignée par pas moins d'une vingtaine de noms (économie non officielle, économie non observée, économie périphérique, économie marginale, économie invisible, économie parallèle,...), l'économie informelle regroupe l'ensemble des « petits métiers ». On y retrouve aussi bien les gamins qui rendent des services en lavant les voitures, les cireurs de chaussures, les vendeurs ambulants qui proposent des marchandises, les réparateurs de montres, les mécaniciens de motocyclettes, les coiffeurs ambulants, que les artisans et les commerçants au détail.
Cet ensemble d'activités exercés par les enfants, les adolescents et les jeunes adultes supposent une certaine formation au préalable, surtout lorsqu'il s'agit d'activités plus techniques que marchandes comme la mécanique ou la gestion d'un moulin.
La formation est effectuée par le futur employeur, un ami, un frère, un cousin ou un proche de la famille. L'enfant ou l'adolescent apprend par l'observation, puis ensuite par la pratique sous la conduite de son employeur.
A la fin de la formation, le jeune s'associe avec son employeur et peut dès lors travailler avec son employeur ou le remplacer en cas de besoin.
L'apprentissage sur le tas n'est ni rémunéré, ni reconnu par l'Education Nationale, il n'est sanctionné par aucun certificat.
Les enfants et les jeunes non scolarisés et déscolarisés à bas âge, originaires des zones rurales et vivant dans les centres urbains, représentent la population de ceux qui acquièrent ce type de formation.

Le secteur informel n'étant pas structuré, il est impossible d'avancer des données quantitatives sur les apprentissages sur le tas. Cependant, si l'on en croit une étude publiée en 1995 sous le titre *« Problématique de l'insertion urbaine dans les villes africaines : le cas de*

[51] Verger, Chantal. Op.cit. pp. 137-143
[52] Hugon, Philippe. L'économie de l'Afrique. Paris : La découverte. 1993. pp.65-66

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Bamako », au Mali en 1989 déjà, 78% des emplois urbains de Bamako provenaient du secteur économique dit informel.[53]
La Banque Mondiale estime qu'*« entre 1990 et 2020, le taux annuel de croissance de l'emploi dans le secteur informel en Afrique sub - saharienne sera de 6% alors qu'il ne sera que de 3,4% dans le secteur formel ».*[54]

On peut déjà se faire une idée du poids et de l'importance des apprentissages sur le tas.

2-3- L'alphabétisation souterraine ou « clandestine » : une alphabétisation sans normes

Dans les normes aucune formation en alphabétisation ne peut avoir lieu sans la connaissance et le suivi des autorités officielles. Il existe un projet décennal de l'éducation (PRODEC) qui précise la politique de l'Etat dans le domaine de l'alphabétisation conforme aux résolutions de la Conférence de Jomtien en Thaïlande et qui se traduit par le slogan « Education Pour Tous ». Toute structure intervenant dans ce domaine doit se conformer aux prescriptions de ce projet et rendre régulièrement compte de ses activités.
En outre, le Centre National de Ressources pour l'Education Non Formelle (CNRENF, ex-DNAFLA) établit des normes pédagogiques et des systèmes de transcription de langues nationales qui doivent être obligatoirement utilisées par les centres d'alphabétisation en activité au Mali.
Il nous a été donné de constater à Bamako et dans la région de Tombouctou l'existence de centres qui ne se conforment pas aux normes édictées en la matière par les autorités compétentes.
L'alphabétisation souterraine ou clandestine est effectuée soit par des acteurs isolés, soit par des associations ou des organismes connus.
A Bamako, nous avons pu rencontrer des enseignants du cycle fondamental, premier et second confondus, qui, en dehors de leurs heures de travail, proposent leurs services pour des cours d'alphabétisation.
Ces cours ,appelés par les maîtres et les apprenants « cours du soir », se font la nuit dans une salle d'une école fondamentale. A la différence des centres officiels d'alphabétisation, l'apprentissage de l'écrit, du calcul et de la lecture se fait dans la majeure partie des cas en langue française. Les apprenants sont des adultes déscolarisés et non scolarisés.
Les maîtres qui effectuent cet apprentissage sont animés par des motivations purement pécuniaires. Les cours du soir leur permettent d'arrondir leurs fins du mois.
Une étude, que nous avons menée en Octobre 2001 dans la région de Tombouctou et intitulée *« L'alphabétisation dans la région de Tombouctou (Mali) : Structures, Pratiques et Publics »,* nous a appris que l'alphabétisation souterraine n'est pas une exclusivité du District de Bamako.
En effet, dans la 6° région du Mali, des organisations et des associations incluent dans leurs programmes de développement un volet consacré à l'alphabétisation. Avec le concours du Projet d'Appui à la Coordination des Actions de Développement dans les régions du Nord (PACAD), nous avons obtenu la liste des ces institutions. A partir de cette liste, nous avons effectué des recherches qui nous ont permis de découvrir que sur 30 partenaires censés opérer dans ce domaine, 9 seulement, font réellement de l'alphabétisation.

---

[53] Ouedraogo, D. et al. Problématique de l'insertion urbaine dans les villes africaines : le cas de Bamako. In l'insertion urbaine à Bamako. Paris : Karthala. 1995. pp. 15-25
[54] Banque Mondiale. L'Afrique au sud du Sahara. De la crise à une croissance durable. Washington : Banque Mondiale. 1989. pp.48 et 165.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Les autres se divisent en deux groupes. Les plus nombreux, bien que financés pour se faire, n'entreprennent absolument rien et quelques uns font du n'importe quoi en ignorant les normes établies par l'Académie et son service Alphabétisation Fonctionnelle sous l'autorité du CNRENF. Ces normes sont censées être respectées par tous les partenaires au développement opérant dans le domaine de l'éducation non formelle. Chaque centre d'alphabétisation de la région doit accueillir un maximum de 25 auditeurs. La structure organisant les formations se doit d'apporter à chaque auditeur le matériel nécessaire à l'apprentissage. Ce matériel se compose, au minimum, de : un cahier, un crayon, une règle, une ardoise, des craies, un livret de calcul et un livret de lecture (conçus et imprimés par le CNRENF).
Selon les propos du chef du service Alphabétisation Fonctionnelle, *« il existe des Organisations Non Gouvernementales qui utilisent leurs propres livrets avec leurs propres terminologies. Cela leur coûte moins cher. Elles n'ont jamais sollicité l'Académie ni pour la formation de leurs formateurs, ni pour un suivi technique, ni pour les évaluations. Elles font de «l'alphabétisation clandestine» ». (Extrait d'un entretien)*
A partir du moment où les normes ne sont pas respectées, les sessions ne sont pas validées par des évaluations, et les transcriptions des langues nationales ne sont pas conformes à celles établies à l'échelle nationale, il s'agit bien d'une formation clandestine qui, de plus, ne semble pas être sanctionnée par les autorités éducatives .

2-4- L'éducation islamique informelle :

Nous avons précisé plus haut qu'il faut faire une distinction entre les formes et les types d'éducation islamique. Rappelons qu'il existe deux formes d'éducation islamique, la forme coranique et la forme medersa. Au Mali, nous dénombrons cinq types d'éducation islamique, dont deux appartiennent à la forme coranique et trois à la forme medersa.

- coranique : types traditionnel et traditionnel rénové ;
- medersa : types traditionnel, rénové et franco - arabe.

Seul le type d'éducation islamique, dit medersa franco - arabe islamique, est reconnu par les autorités maliennes et relève du Ministère de l'Education Nationale.
Quant aux autres types d'éducation, ils sont tous informels.
Les écoles coraniques de type traditionnel et traditionnel rénové, ainsi que les medersas de type traditionnel ont pour caractéristique principale et commune l'étude du Coran. Ces écoles peuvent se retrouver un peu partout, aussi bien dans les villes que dans les villages, sous un arbre, dans la rue, sous une paillote, dans une concession au milieu d'une cours ou dans une dépendance. Elles peuvent également être mobiles, c'est à dire se déplacer d'une ville à une autre ou d'un village à un autre. Le marabout est toujours accompagné de ses élèves durant ces déplacements inter ou intra urbains et villages.

Ces déplacements en groupe sont rendus possible grâce aux parents d'élèves qui mettent les enfants sous la responsabilité de leur maître pour plusieurs mois d'apprentissage.

Au Mali, l'initiation à la religion est très courante durant l'enfance et l'adolescence. Les familles ont deux possibilités : envoyer leurs enfants dans des écoles coraniques ou, pour les plus aisés, faire venir un marabout à domicile pour un certain nombre d'heures d'apprentissage par semaine.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

La scolarisation des enfants n'empêche pas leur éducation islamique. Bien au contraire, nombreux sont les élèves du système formel qui s'initient après les cours et durant le week-end aux textes islamiques.
En ce qui concerne l'apprentissage lui même, il est fait entièrement en langue arabe. Les apprenants récitent continuellement les sourates du Coran et apprennent à les transcrire avec la plus grande fidélité possible sous peine de se voir physiquement réprimandé.
L'apprentissage se limite à la lecture, à l'écriture et à la récitation sans pour autant qu'il y ait quête du sens du texte sacré. La compréhension du texte n'est permise qu'à un âge avancé.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

3- Conclusion :

On pense généralement qu'il n'existe que deux modèles d'écoles : l'école privée et l'école publique. On peut penser aussi que l'école formelle et les dispositifs non formels sont les seules voies possibles d'acquisition des notions élémentaires en écriture, en lecture et en calcul. Ce serait ignorer des modèles d'écoles parallèles aux écoles classiques et aussi faire fi d'une éducation qui recueille de nombreux élèves, l'éducation informelle.
L'apprentissage de la lecture et de l'écriture peut se faire en dehors du système éducatif formel à travers des langues autres que la langue officielle d'enseignement : le français au Mali. Il utilise des méthodes de transmission du savoir lire et écrire différentes de celles utilisées à l'école formelle et ses objectifs sont différents : éducation religieuse dans les medersas et les écoles coraniques, éducation pour le développement dans les dispositifs non formels, éducation pour une insertion professionnelle ou pour être autonome dans les « cours du soir ».
Les langues d'apprentissage sont aussi nombreuses que les formes et les types d'éducation. Il en résulte des parcours éducatifs et des aptitudes à la lecture et à l'écriture différents.
Le Mali, comme bon nombre des pays africains, est un exemple concret de cette réalité qu'on ne peut ignorer et c'est la raison pour laquelle nous préférons parler d ' « éducations » pour mettre l'accent sur la polymorphie de l'éducation.
Il résulte de tout ceci des questionnements fondés sur les définitions de l'alphabétisation et de l'analphabète.
« Comment plus de 50% de musulmans analphabètes peuvent - ils lire le Coran dans des pays comme le Mali ? » cette question qui est souvent posée par des non maliens a tout son sens.
Elle renvoie à un ensemble de questions qui n'ont pas encore de réponse. Ces questions sont incontournables pour tout essai de définition de « l'alphabétisation » et de « l'analphabète » dans nos pays.
Etre alphabétisé, est-ce uniquement savoir lire sans comprendre ? Est-ce savoir lire dans n'importe quelle langue (étrangère, classique, littéraire, morte, langue non véhiculaire) ?
L'analphabète est - ce celui qui ne maîtrise pas à l'écrit et à l'oral au moins une des langues nationales de son pays ? Est - ce celui qui ne maîtrise pas la langue officielle ?
Les élèves sortants des écoles coraniques et des medersas dans des pays non arabophones sont - ils analphabètes ou alphabétisés ?

Celui qui s'initie à l'écriture N'ko, *« prophétisme scripturaire »* devenue une véritable *« multinationale culturelle »,* étudiée par Amselle au Mali, en Egypte et en Guinée,[55] reste - t - il analphabète parce que la langue n'est pas vivante ou doit-il être considéré comme alphabétisé ? Le N'ko est à la fois un mouvement et un système d'écriture fondé en 1949 par le guinéen Souleymane Kanté. Le but de la création de cette écriture est de sauvegarder la civilisation mandingue (Bambaras, Malinkés, Sarakolés, Soninkés et dioulas) menacée, en permettant, notamment la lecture du Coran, une façon d '*« indigéniser l'Islam »* en le dissociant de l'arabe. Kanté a, dans cet esprit, rédigé plusieurs traités de pharmacopée imprimés au Caire et le mouvement a récemment inventé un logiciel de transcription de l'alphabet N'ko.

[55] Amselle, Jean-Loup. Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures. Paris : Flammarion. Février 2001.

© 2003 Tous droits réservés.

L'apprentissage de cette langue se fait dans plusieurs pays africains notamment au Mali et en Guinée. Les formations sont données dans des écoles fondamentales, des lycées et des écoles supérieures (ENSUP de Bamako) en dehors des programmes d'études par des professeurs, des maîtres ou des étudiants déjà initiés.
Autant de questions légitimes qui doivent être posées, approfondies et étudiées dans les pays africains.
Notre recherche qui est axée sur la connaissance des publics ne peut échapper à ces questions.
Nous verrons dans le chapitre consacré aux caractéristiques des publics étudiés que la complexité de définition est bien un fait réel qui pose problème.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Chapitre 4 :
Le concept d'alphabétisation

Nous ne reviendrons pas ici sur l'ensemble de la littérature concernant le sujet de l'alphabétisation ; un sujet qui a fait l'objet de nombreuses études dans les différentes disciplines des sciences sociales et humaines.
Nous avons longuement traité de l'alphabétisation en général et au Mali, de ses définitions, de ses représentations, de ses formes, de ses principes de base et de son histoire dans un mémoire de D.E.A. soutenu à l'Université de Lille 1 en Juin 2000.
Nous ne reviendrons que sur certains aspects sans pour autant rentrer dans les détails.

1- L'alphabétisation: un problème complexe

1-1- Problèmes de définition

" Une opération d'alphabétisation consiste, en la schématisant, à enseigner à lire et à écrire à des analphabètes. Pas plus qu'un analphabète n'est une entité abstraite, l'alphabétisation n'est une pratique qu'on peut représenter sous la forme d'un modèle seul et unique "[56].
On ne peut que souscrire à ce constat. En effet, il est impossible, pour des raisons diverses de donner une définition univoque et unilatérale, et encore moins un modèle unique et partagé par l'ensemble des acteurs de l'alphabétisation. Ce serait, tout simplement, ignorer les réalités politiques, économiques, idéologiques, scientifiques, culturelles, sociales auxquelles est obligatoirement rattachée l'alphabétisation.

Une définition, quelle qu'elle soit, ne naît jamais ex - nihilo. Elle naît toujours dans un contexte et dans un cadre bien précis.
Les termes et les définitions rattachés à l'incapacité de la lecture et de l'écriture chez un individu sont fonctions de facteurs liés aux réalités nationales et internationales, réalités politiques, économiques, sociales et culturelles.
L'analphabétisme est l'incapacité de lire et d'écrire. Cette définition classique qu'on peut lire dans les ouvrages non spécialisés, comme les dictionnaires et les encyclopédies, est très restreinte. Elle ne permet pas une compréhension approfondie du phénomène de l'analphabétisme.
Le contenu de la notion d'alphabétisation a évolué au cours du temps. A la fin du 19° siècle, on n'était pas considéré comme analphabète lorsqu'on était capable de déchiffrer des mots ou d'écrire son nom. La compréhension de ce qui est lu ou écrit importait peu.

[56] De Clerck, Marcel. Analphabétismes et alphabétisations. Hambourg : I.U.E. 1993. p. 174

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

La définition de l'Unesco en 1958 se révèle plus exigeante : l'analphabète est *" toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec la vie quotidienne "*. En 1978, la même institution proposait un nouveau terme et une nouvelle définition qui allait plus loin, l'analphabétisme fonctionnel. Cet analphabétisme désigne toute personne *" incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire au bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer, en vue de son propre développement et de celui de sa communauté "*.
La fonctionnalité venait s'ajouter à l'analphabétisme. Désormais la maîtrise de l'écrit doit être liée à son utilisation dans la vie quotidienne et ainsi être bénéfique à l'individu, mais aussi et surtout, là est la nouveauté, à la communauté et à la société toute entière.
Au cours de la fin des années 70, pratiquement au même moment, alors que les pays développés pensaient être à l'abri du problème de l'analphabétisme du fait de la généralisation et de l'obligation de l'enseignement primaire, on découvre qu'une partie non négligeable de la population de ces pays, après avoir été scolarisée, a perdu ou ne maîtrise plus la lecture/écriture. Dès lors, des termes nouveaux allaient apparaître en Europe et en Amérique du Nord pour qualifier ce nouveau public et le différencier d'avec les analphabètes des pays en voie de développement.

C'est dans cette optique de distinction qu'apparaît en France le terme d'illettrisme dans le rapport moral d'Aide à Toute Détresse Quart Monde (ATD Quart Monde) en 1978.
Le dit rapport explique que *" pour toutes ses démarches, le Mouvement a choisi d'utiliser le terme d'illettrisme , celui d'analphabétisme ayant une connotation très péjorative pour les adultes du Quart Monde . Par ailleurs, le terme " alphabétisation " a été abandonné, n'évoquant trop souvent que l'action entreprise avec des travailleurs immigrés. Une situation ignorée exige un vocabulaire nouveau... "*.[57]
Le sens péjoratif donné par les adultes au terme analphabète et l'existence d'un public autre que les travailleurs immigrés sont donc les raisons principales de l'invention du terme illettrisme.
L'illettrisme caractérise une population ayant perdu les acquisitions faites à l'école, autrement dit à un ensemble de sujets qui ont été scolarisés à un moment ou à un autre de leur vie.
L'analphabétisme se réfère, quant à lui, au critère d'absence de scolarité et de langue écrite.
Il désigne un public n'ayant, pour diverses raisons, jamais acquis les notions de base en lecture et en écriture.
L'illettrisme est un terme surtout utilisé en France pour les personnes de langue française déscolarisés et éprouvant des difficultés plus ou moins grandes avec l'écrit. Le terme « alphabétisation » est utilisé pour les immigrés (portugais, turcs, maliens, maghrébins,...) non scolarisés dans leur pays d'origine ou scolarisés dans leur pays d'origine, mais ne sachant ni lire, ni écrire dans la langue de leur pays d'accueil.

De plus, l'illettrisme et l'analphabétisme renvoient à différents contextes d'utilisation de l'écrit dans les sociétés.

- contexte de l'administration : " l'illisibilité " des administrations crée une forme d'illettrisme. Ce sujet a été débattu en mars 1991 dans un colloque européen " illettrisme et complexité des administrations contemporaines " ;

[57] ATD- Quart Monde. Rapport moral 1979. Paris. 1979. Cité par Rivière, Jean Philippe. In Illettrisme, la France cachée. Paris : Gallimard. 2001. p.44

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- contexte d'utilisation de nouvelles technologies : l'évolution technologique des sociétés modernes fait qu'on parle aussi " d'alphabétisme et d'analphabétisme informatique " ;
- contexte de l'entreprise : dans ce troisième contexte, il s'agit de l'incapacité de pouvoir lire des notices, des circulaires, ou tout autre support utilisé au sein d'une entreprise ou d'une société, de pouvoir rédiger un texte dans le cadre de son activité professionnelle. Cette forme d'illettrisme caractérise, selon Javier Barcenilla et Eric Brangier de l'équipe de Psychologie du Travail et d'Ergonomie de l'Université de Metz, *" tout salarié à bas niveau de compétence lettrée en entreprise confronté par son travail à l'usage de consignes textuelles et qui ne peut tenir son poste sans faire appel à la compréhension de ces consignes ".*[58]

Ces différents contextes et les différentes formes d'alphabétisation posent implicitement le problème de seuils et de critères. Tant au niveau macro (Etats, organisations,...) que micro (centres et organismes de formations, formateurs,...), chacun possède des éléments différents pour répondre aux questions : à partir de quel seuil et pour quelles fonctions un individu peut être considéré comme sorti de l'analphabétisme ou de l'illettrisme ? En se référant à quels critères, à quelles normes ?
Les réponses à ces questions sont relatives. Une relativité due, non seulement aux différentes formes existantes du problème, mais aussi aux réalités sociales, économiques et/ou politiques du pays, de la région ou du milieu où l'on se situe.
"Dans les pays en voie de développement pourrait être considéré comme alphabétisé tout individu qui sait écrire son nom, déchiffrer une affiche et effectuer quelques opérations de calcul (fussent - elles d'un niveau relativement bas). Ailleurs, dans certains pays développés comme aux Etats - Unis d'Amérique par exemple, est considéré comme analphabète tout individu dont les connaissances et les compétences ne dépassent pas le niveau de la cinquième année d'études primaires ".[59]

Dans les autres pays développés, on utilise d'autres appellations: analphabétisme fonctionnel, savoirs de base non maîtrisés, " illiteracy ",...
La distinction pourrait s'arrêter là, mais ce serait méconnaître la complexité du problème.
En effet, les définitions deviendront de plus en plus pointues, et elles continuent encore à le devenir. Les concepts évoluent et se complexifient sans cesse au point où nous pensons qu'il n'est pas injustifié de se demander si (en regardant les définitions et les chiffres qui en découlent), ce ne sont pas les nouvelles définitions qui augmentent le taux d'analphabétisme et complexifient davantage le problème dans les pays industrialisés. Est ce le phénomène qui est croissant ou les définitions de l'analphabétisme en rapport avec l'évolution des sociétés ?
" Dans la littérature sur l'illettrisme et l'analphabétisme, on peut trouver des termes un peu différents qui visent à définir toujours un peu plus la notion :

- *" analphabétisme linguistique " par rapport à une langue qui n'est pas la sienne ;*
- *" analphabétisme instrumental ", adultes ayant échappé dans leur enfance à l'obligation de scolarité,*

[58] Barcenilla, Javier ; Brangier, Eric. Typologie des erreurs de compréhension des écrits professionnels par les opérateurs à compétence lettrée réduite. In Leclercq, Véronique ; Vogler, Jean (coord.). Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ? Bruxelles : Contradictions ; Paris : L'Harmattan. 2000. pp. 212-213
[59] Ydo, Yao. L'alphabétisation des adultes : les représentations de l'écrit chez les néo-alphabétisés dans les zones rurales de l'Oubritenga (Burkina-Faso) et du Moronou (Côte d'Ivoire). Thèse de Doctorat en Sciences du Langage. Université Stendhal Grenoble 3. Octobre 1995. p.59.

© 2003 Tous droits réservés.

- *" analphabétisme récurrent, oubli de ce qui a été appris à l'école ;*
- *etc. "*[60].

De plus à l'intérieur d'une même catégorie repérée et étiquetée, les individus diffèrent dans le rapport à l'écrit.
Ainsi, un immigré avec des connaissances de base suffisantes dans une langue différente de celle de son pays d'accueil, est considéré comme analphabète linguistique. Il ne peut être analphabète au sens le plus courant du terme.
Cet immigré est différent de l'analphabète récurrent qui pourrait être n'importe quel citoyen d'un pays, scolarisé à un moment donné, mais ayant oublié ses acquis par la suite.
L'analphabète récurrent se rapproche beaucoup de l'illettré tel que défini par ATD Quart Monde : personne ne maîtrisant pas la lecture et l'écriture.
Dans le même ordre d'idées, deux notions quasi synonymes peuvent être rencontrées dans certaines études : " l'analphabétisme caché " et " l'alphabétisme non - fonctionnel des adultes ".
L'analphabétisme caché, terme utilisé pour la première fois en Samoa occidental lors d'un atelier régional organisé par l'Unesco en mai 1988, désigne l'état des personnes qui bien qu'ayant été scolarisées, se révèlent incapables d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul dans leur vie quotidienne.
Cette notion est utilisée en d'autres termes dans une thèse de Doctorat soutenue en octobre 1995 à l'Université Stendhal de Grenoble III en Sciences du Langage, sous l'appellation " alphabétisés illettrés " désignant ceux qui ont perdu leurs repères lexico - syntaxiques.
Gérard Marandon, membre du C.E.R.P.P. (Toulouse) qualifie d' " Alphabétisation Non Fonctionnelle - A.N.F. " des adultes ce que d'autres qualifieraient d'" illettrisme " : *" L'ensemble des niveaux de connaissance de l'écrit atteints par des personnes qui ont été alphabétisées, mais qui ne satisfont pas aux normes fonctionnelles qui déterminent conjoncturellement le seuil d'alphabétisation acceptable ".*[61]
Un premier constat peut être fait : les différentes définitions renvoient à des formes différentes d'un même problème_et ces différentes formes de l'analphabétisme renvoient à des normes d'alphabétisation et donc à des critères d'alphabétisme également différents.

Afin de ne pas faire l'amalgame entre les termes désignant les publics, nous allons présenter ici, d'une part une distinction générale entre l'analphabète des pays en voie de développement et l'analphabète des pays développés et, d'autre part les catégorisations des analphabètes dans les deux sociétés.

Cette distinction a toute son importance car elle permet de ne pas confondre deux réalités distinctes. L'analphabète des pays en voie de développement vit dans les régions dites du Sud, c'est à dire en Afrique, en Amérique latine et dans une partie du continent asiatique, à savoir le Moyen - Orient et l'Asie du Sud.
Cet analphabétisme est celui auquel s'applique le mieux le sens premier du terme analphabétisme : personne ne sachant ni lire, ni écrire.
Il s'agit du degré zéro du savoir lire/écrire. Cela ne veut absolument pas dire que dans les régions du Sud l'illettrisme et les autres formes d'analphabétisme sont inexistantes.
Le fait est qu'il existe pour de multiples raisons (pauvreté, taux de croissance démographique élevé, taux de scolarisation parmi les plus bas du monde, accès difficile aux écoles, ...) plus d'analphabètes que d'illettrés. Du moins c'est ce que l'on pense.

---

[60] Leclercq, Véronique. Illettrismes, aspects généraux. In Innovations, n° 14-15. Lille : CRDP. 1989.
[61] Marandon, Gérard. Psychologie de l'illettrisme : le retour du culturel. In Bulletin de Psychologie, tome XLVIII, n° 419. 1995. p.358

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

En parlant d'analphabétisme dans les pays en voie de développement, on se réfère à deux critères : l'absence de scolarité et l'absence de la langue écrite

Les systèmes éducatifs coloniaux étaient très sélectifs et n'avaient donc pas pour but une éducation de masse. Les pays colonisés ont hérité au lendemain de leurs indépendances de situations éducatives alarmantes : peu de personnes savaient lire, écrire et calculer. Au Mali, le taux de scolarisation ne dépassait pas 9,6% sur tout le territoire.
Les contextes historiques des sociétés développées et en voie de développement ont légué des populations soit analphabètes complets soit illettrés.

Le statut de l'analphabète dans les pays développés est totalement différent. L'analphabétisme est récemment reconnu. *" Entre autres explications, il est souvent avancé que c'est à la faveur du choc pétrolier et du début de la crise économique mondial qui ont engendré des licenciements et un chômage massif qu'est apparu, au début des années 70, le phénomène d'analphabétisme dans les pays développés.*
En effet, compte tenu des difficultés économiques à l'époque, nombre d'industries ont été obligées d'introduire de nouvelles technologies qui requièrent de nouvelles compétences que les travailleurs n'avaient évidemment pas. Il se sont alors retrouvés dépréciés, dévalorisés et dépassés ; d'où leur licenciement par des patronats obligés de s'accrocher à la productivité afin d'éviter le dépôt de bilan. Ces licenciés sont alors devenus des analphabètes fonctionnels et sont plus nombreux dans les pays riches que les " analphabètes " tout court qui sont plutôt rarissimes ".[62]

1-2- Catégorisation des populations dans les pays en voie de développement et dans les pays développés

*Généralement, dans les pays en voie de développement, on scinde les analphabètes en deux grandes catégories, en fonction du milieu de vie:

- les analphabètes urbains ;
- les analphabètes ruraux.

Cette catégorisation s'explique par le fait que la majorité de ces pays, contrairement aux pays développés, ont des économies basées sur l'agriculture et non l'industrie. La population est en grande partie rurale. Cela légitime la division des analphabètes selon le milieu de vie.

A partir de ces deux catégories, une sous - catégorisation est réalisée selon les activités des analphabètes.

- en milieu rural, on aura donc les analphabètes agriculteurs, éleveurs, pêcheurs,...
- en milieu urbain, on aura les artisans, les commerçants, les ouvriers, les travailleurs saisonniers,...

Faut - il rappeler que les pays en voie de développement représentent une multitude de réalités sociales et économiques et chaque pays a sa propre façon de sous - catégoriser les analphabètes citadins et ruraux.

[62] Ydo, Yao. Op.cit. p.64

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

De plus, les études et les recherches portant sur les publics analphabètes en Afrique sont rarissimes. Aux questions : qui sont les analphabètes ? Quelles sont leurs particularités ? Comment vivent-ils leur analphabétisme ?, les pays en voie de développement n'ont pas encore apporté de réponses.

* *" Dans les pays industrialisés, l'alphabétisation des adultes est un phénomène récent qui a commencé à se développer au cours des années 80. Dans bien de ces pays, on s'est d'abord préoccupé de l'alphabétisation des immigrants récents pour ensuite découvrir qu'une proportion de la population " autochtone ", née dans le pays, était également analphabète et cela en dépit de la généralisation de l'instruction publique ".*[63]

Comme dans les pays en voie de développement, il y a, dans les pays développés, distinction entre deux grandes catégories de public : ceux qu'on pourrait appeler " autochtones " en reprenant le terme de Serge Wagner et les " immigrants "..

En dehors de cette catégorisation dans les pays développés, les sous - catégories (diversification des publics à l'intérieur de chacune des deux catégories), varie d'un pays à l'autre, d'un chercheur à un autre. La sous - catégorisation des illettrés et des analphabètes dépend de plusieurs facteurs : le champ de la recherche, les disciplines convoquées, l'objet d'analyse : profil sociologique, rapports à l'écrit, représentations, ...

La nature même de la sous - catégorisation peut être différente selon qu'on sera chercheur ou praticien : catégorisation à partir des niveaux de compétences à l'écrit et catégorisation à partir de typologies criteriées.

" Les praticiens parlent plutôt en termes de niveaux (avancé, moyen, débutant,...), les chercheurs élaborent des typologies ".[64]

Citons en exemple la recherche sur les pratiques scripturales d'apprenants illettrés menée à Lille en 1993. [65]

La recherche a pour objectif l'analyse des procédures et des fonctions de la relecture et de la révision de textes produits par des adultes faibles scripteurs. Il s'agit d'adultes français scolarisés, stagiaires dans un projet de formation, centré sur le ré - apprentissage ou l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On ne parle pas dans l'étude d'illettrisme de façon explicite mais de " publics de faible niveau de scolarisation et de qualification ". Il s'agit néanmoins d'une recherche visant la connaissance d'un public illettré.

A partir de la production d'un message écrit et fortement contextualisé (première phase), il sera demandé aux stagiaires de relire et de corriger ce qui leur semble être incorrect dans le texte (deuxième phase).

Ce travail avec les stagiaires a permis, après une analyse à quatre niveaux : niveau de l'encodage grapho - phonétique, niveau morpho - syntaxique, niveau sémantique et niveau pragmatique, de repérer quatre catégories de scripteurs.

Ces quatre catégories appelées catégories 1,2,3 et 4, renvoient à des types de textes classés selon des caractéristiques communes.

---

[63] Wagner, Serge. Alphabétisation et assimilation des minorités : le cas des francophones du Canada. In Hautecoeur, Jean Paul (Dir.) Alpha 90-Recherches en alphabétisation. Québec. 1990. p.55

[64] Leclercq, Véronique. Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes. Paris : ESF. 1999. p.62

[65] Leclercq, Véronique. Procédures et fonctions des relectures- révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base. In Reuter, Yves (Dir.) Les interactions lecture- écriture. Berne : P. Lang. 1993

© 2003 Tous droits réservés.

- catégorie 1 : non stabilisation des règles d'encodage, mauvais découpage des unités de la phrase, une certaine compétence pragmatique et sémantique ;
- catégorie 2 : faible importance des erreurs d'encodage, de correspondance graphie/sons, difficulté au niveau de la mise en discours, de la cohérence sémantique,...
- catégorie 3 : faibles erreurs d'encodage et de segmentation, compétences sur le plan pragmatique et sémantique ;
- catégorie 4 : corrects sur le plan pragmatique, sémantique et des relations grapho - phonétiques.

La typologie permet de répertorier des sujets ayant un rapport plus ou moins difficile avec l'écriture. Cette recherche s'appuie sur des référents linguistiques et vise une classification en termes de compétences scripturales. Mais d'autres typologies sont possibles.
C'est ce qu'explique Véronique Leclercq dans " Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes " : *" Les connaissances (sur les publics illettrés) sont produites à partir de recherches menées dans le cadre de démarches disciplinaires différentes. Certains chercheurs travaillent sur les rapports " à la lettre ", les pratiques sociales de communication, les pratiques langagières et culturelles de certaines classes sociales. D'autres tentent d'analyser les troubles de la lecture repérés chez des adultes, de faire émerger les origines des déficits ou encore d'étudier les fonctionnements de personnes confrontées à des tâches d'écrit.*
Les premiers ont une approche holistique et situent les rapports à l'écrit dans une ensemble de composantes larges : culturelles, sociales, identitaires, affectives... Les seconds se focalisent sur l'activité de lecture et d'écriture (...)
Certaines recherches portent sur les personnes faiblement qualifiées, faiblement scolarisées, mais ne maîtrisant pas forcément mal l'écrit. D'autres sont effectuées à partir d'échantillons de stagiaires fréquentant des formations de lutte contre l'illettrisme ou de stages de remise à niveau et repérés en situation d'illettrisme... ".[66]

Jusqu'ici nous avons traité de la catégorie des illettrés dans les pays industrialisés. Qu'en est - il des analphabètes ? Ils constituent eux aussi un ensemble hétérogène. Ils peuvent être classés en sous- catégories distinctes.

A ce sujet, il est dit *" qu'on ne peut réduire les immigrés à un groupe social homogène, défini par une place précise dans la production industrielle et dans la société du pays d'immigration, même si des aspects tendent à homogénéiser certaines caractéristiques du public. L'hétérogénéité réside non seulement dans les profils des gens, leurs histoires, leurs visions de l'avenir, elle réside aussi dans les processus de socialisation, de structuration du monde, dans les chemins divers de l'adaptation en France "*, ou encore *" ceux qu'on appelle d'un terme impropre les analphabètes complets, en dehors de leur " non - connaissance " du code écrit ont peu de caractéristiques communes ".*[67]
L'analphabétisme en France renvoie le plus souvent à l'analphabétisme des populations immigrées.
Les typologies des analphabètes deviennent multiples dès le moment ou on tient compte de leurs besoins langagiers, de leur vécu avant l'immigration, de leurs acquis antérieurs (non - scolarisés, scolarisés, faiblement scolarisés,...).
Ainsi, *" ceux qui viennent de pays à forte tradition orale, ceux qui ont été scolarisés en arabe et qui ont appris à lire le Coran, ceux qui ont toujours vécu dans un pays industrialisé*

[66] Leclercq, Véronique. Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes. Paris : ESF. 1999. p.60
[67] Leclercq, Véronique (en collaboration avec Marie Thérèse Janot et Bernard Obled). Fatima ne lave plus la salade. Guide pratique pour la formation des migrants. Bruxelles : Contradictions. 1985. p.29

© 2003 Tous droits réservés.

peuvent avoir des fonctionnements différents face à l'écrit ".[68] Certains immigrés peuvent avoir suivi le cursus minimal de scolarisation dans leur pays, généralement les " analphabètes " originaires de pays latins, espagnols, italiens, et d'autres n'avoir jamais été scolarisés.
Les " analphabètes " forment donc aussi un ensemble très hétérogène qui ne peut être réduit à quelques caractéristiques clés.

L'alphabétisation ne se réduit pas aux seuls problèmes de définition et de repérages de publics, il est aussi posé comme un problème politique.

2- L'alphabétisation : un problème politique

2-1- Dans les pays industrialisés :

Concernant les pays industrialisés, nous appuierons nos analyses sur un texte de Jean - Paul Hautecoeur intitulé " Une lecture politique des réunions internationales d'alphabétisation dans les pays industrialisés ".[69]

Jean - Paul Hautecoeur propose, à partir d'une recherche d'archives et d'histoire contemporaine, une lecture politique des réunions d'alphabétisation dans les pays industrialisés de 1981 à 1994. Nous remarquerons que les enjeux ne sont pas les mêmes dans ces pays et les politiques d'alphabétisation sont différenciées.

" Ce que les conférences internationales permettent de découvrir, c'est cette partie idéologique et politique d'un mouvement évidemment plus complexe et différencié...Elles sont des moments privilégiés d'analyse à grande échelle, de révélation des tensions et des conflits, d'expression des voix dominantes et dissidentes, d'explication des stratégies, de formulation de messages aux dirigeants, etc. "[70].

Les différentes réunions internationales mentionnées dans ce document sont regroupées selon deux périodes : dans les années 80 et dans les années 90. Nous allons, comme l'auteur, dégager les grandes orientations, les politiques et les aspects spécifiques de chaque rencontre ou groupe de rencontres.

Ainsi, les années 80 ont vu se dérouler six rencontres sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés (cinq d'entre elles ayant eu lieu en Europe) :

- séminaire d'Eastbourne (81)
- forum de la jeunesse à Langen (81)
- colloque international sur l'alphabétisation à Bruxelles (84)
- réunion de Hambourg (86)

---

[68] Leclercq, Véronique. Op. cit. p.35
[69] Hautecoeur, Jean Paul. Une lecture politique des réunions internationales d'alphabétisation dans les pays industrialisés. (1981-1994). In Alpha 1995 (J.P. Hautecoeur Dir.) Québec- Hambourg : Ministère de l'Education. IUE. 1995
[70] Hautecoeur, Jean Paul. p.18

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- séminaire international sur l'alphabétisation à Toronto (87)
- séminaire d'Ottenstein (89)

Ces différentes rencontres (à l'exception de celle de Toronto) avaient un caractère international et, pour être plus spécifique, continental. De l'analyse des participants et des pays ayant pris part aux travaux et discussions, il se dégage un fait : les rencontres sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés dans les années 80 étaient orchestrées par et pour l'Europe occidentale.

Les trois premières rencontres (Eastbourne, Langen et Bruxelles) étaient principalement préoccupées par la reconnaissance du problème par les gouvernements et donc par leur implication dans les actions de lutte contre l'analphabétisme et la sensibilisation de la société. Une lecture des recommandations faites à l'issue de ces trois réunions laisse entrevoir que dans la première moitié des années 80 (de 81 à 86), on cherchait surtout à faire prendre conscience d'un fait, non pas nouveau, mais que les autorités politiques ont ignoré ou ignoraient.

Trois mots d'ordre reflétaient le " pourquoi " de ces premières réunions :

- reconnaissance du problème
- implication de l'Etat
- sensibilisation de la société

Si à Eastbourne, il n'est pas fait mention directement des populations à alphabétiser (qui ? pourquoi ?), par contre à Langen et à Bruxelles, on fera des liens entre les problèmes économiques et sociaux et l'analphabétisme : les liens entre le chômage des jeunes, leur sous - qualification et leur analphabétisme , entre l'analphabétisme et l'exclusion sociale. On commence déjà à cibler des populations (de jeunes, de femmes, de chômeurs) et à rattacher l'analphabétisme à des phénomènes sociaux et économiques.

Les trois autres réunions, celles de Hambourg (1986), de Toronto (1987) et d'Ottenstein (1989), seront plus étendues que les précédentes dans leur contenu et dans leur ouverture à de nouvelles régions, de nouveaux pays autres que ceux de l'Europe occidentale. Du point de vue " contenus ", un nouvel aspect viendra s'ajouter aux aspects sociaux et économiques : l'éducation.

L'alphabétisation sera conçue comme une première étape de l'éducation permanente, une éducation à relier à l'éducation formelle (enseignement primaire). *" Il ne suffit pas de lutter contre le chômage par l'insertion professionnelle des jeunes illettrés, il faut inscrire les actions d'alphabétisation dans une perspective d'éducation permanente ".*

En outre, il faut souligner la présence de nouveaux participants (asiatiques et australiens) aux rencontres et les recommandations de renforcer la solidarité avec les pays en développement, de faire progresser le Plan Mondial pour éliminer l'analphabétisme avant l'an 2000, bref de donner un caractère mondial aux réunions.
Sur le plan des actions, les années 80 sont caractérisées par une participation quasi exclusive de l'Etat.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Il y a eu neuf rencontres dans les années 90.

- Angers (juillet 90)
- Bruxelles (mai 90)
- Bled (août 90)
- Paris (décembre 90, mars 91 et octobre 94)
- Hambourg (novembre 90 et décembre 91)
- New York (août 92)

Ces rencontres seront marquées par deux événements majeurs, l'un politique et l'autre éducatif : la fin de la guerre froide et la conférence de Jomtien.

Le premier allait ouvrir le champ des concertations sur l'alphabétisation aux pays de l'ex bloc de l'est et le second allait viser de nouveaux objectifs inscrits dans la Déclaration Mondiale sur l'Education adoptée en mars 1990 par 155 Etats membres de l'ONU : " l'éducation pour tous ", " le rapprochement école et communauté " et " l'élargissement du concept d'éducation de base ".

Les rencontres d'Angers, de Bruxelles et le colloque mondial Alphabétisation et Famille à Paris, permettront des débats autour des notions d'école, de famille et de communauté. On parlera de prévention du phénomène dans ces différents milieux, de leur rôle fondamental dans l'éducation. Le colloque tenu à Paris ira même jusqu'à faire référence à un nouveau concept : " l'alphabétisation familiale " ou " family literacy ", une nouvelle stratégie éducative inspirée du mouvement américain du même nom.

Les années 90 verront se complexifier l'alphabétisation. De nouveaux concepts apparaissent : alphabétisation familiale, littératie restreinte, littératie réflexive, illettrisme administratif.

L'analphabétisme existe désormais partout et à tous les niveaux, il implique la participation de tous (famille, communauté, administrations, etc.). Il n'est plus seulement rattaché aux problèmes sociaux et économiques mais aussi à de nouvelles notions telles que la culture. On lui trouve de nouveaux enjeux : c'est aussi un problème de droit et de citoyenneté. Ces nouvelles donnes, ces nouveaux éclairages vont refaçonner non seulement la conception, les représentations du phénomène, mais aussi les politiques d'alphabétisation.
L'analphabétisme étant désormais perçu comme un phénomène impliquant plusieurs secteurs d'activité de la vie sociale, l'Etat tendra à disparaître derrière les secteurs privés, les entreprises et les communautés locales (Associations, ONG, etc.). Les questions éducatives deviennent affaire de tous.

A la lumière de ces réunions, il ressort qu'il y a eu évolution au niveau des politiques et que, contrairement à ce que certains peuvent penser, les enjeux ne sont pas les mêmes partout dans le monde. Les enjeux peuvent être divers : sociaux, économiques, culturels... et l'accent peut être mis sur tel ou tel enjeu selon qu'on se situe en Europe ou en Amérique. L'Europe est surtout préoccupé par des enjeux sociaux, tandis que l'Amérique se donne comme priorité le milieu de travail et la famille.

© 2003 Tous droits réservés.

On soulignera également le passage d'une autonomisation de l'alphabétisation à son élargissement à l'ensemble des champs éducatifs, à son intégration dans l'éducation permanente comme première étape.
Les politiques de l'alphabétisation sont finalement aussi diverses, nombreuses et évolutives que les termes Alphabétisation et Analphabétisme.

2-2- Dans les pays en voie de développement

Dans l'ouvrage " Eduquer ou périr " édité par Joseph Ki –Zerbo et l'Unesco[71], les auteurs font le point sur la situation éducative en Afrique an matière de culture et d'éducation. Après l'analyse de domaines comme la scolarisation et l'alphabétisation, ils aboutissent à un constat négatif pour tout le continent africain. Leur étude se situe dans le contexte de la Conférence mondiale sur l'Education Pour Tous, tenue à Jomtien en Thaïlande du 5 au 9 mars 1990, à laquelle participèrent le PNUD, l'UNICEF, l'UNESCO et la Banque Mondiale.
Dans leurs conclusions, ils ont insisté sur la nécessité urgente de déployer les efforts dans le domaine de l'éducation de base et de l'enseignement en général.
Les auteurs de " Eduquer ou périr " ont tracé l'historique depuis les indépendances en trois étapes :

- 1960 - 1965 : la phase de croissance euphorique et d'illusion
- 1975 - 1980 : la phase de piétinement et de marasme
- 1980 - 1989 : la période de décélération

Pour la première période, ils constatent l'approche volontariste et idéaliste exprimée à Addis - Abeba en Ethiopie lors de la Conférence internationale de l'UNESCO, fixant des objectifs quantitatifs ambitieux comme la scolarisation universelle en 1980 et la hausse des budgets de l'éducation d'une moyenne de 3,5% à 5% du PNB entre 1970 et 1980.

Les auteurs concluent en ces termes *: " Dans dix neuf pays sur trente neuf de l'Afrique sub saharienne (soit environ 50% de ces pays), le taux d'accroissement de la population scolaire est supérieur à celui des effectifs du primaire d'où une déscolarisation au premier degré.*
L'Afrique au sud du Sahara détient le triste record du pourcentage des analphabètes dont le nombre absolu s'accroît... L'Afrique risque d'avoir un pourcentage d'illettrés et de main d'oeuvre non qualifiée plus élevée que dans les années 60 ".
En dehors de ce sombre constat et des conclusions qui nous semblent réalistes, il faut souligner que, d'un pays à un autre, l'orientation politique de l'alphabétisation n'est pas identique. Si dans les pays industrialisés , les pourcentages d'analphabétisme qui sont très bas sont, plus ou moins, proches, en Afrique ils sont inférieurs à 50% pour certains pays et supérieurs à 75% pour d'autres.
Selon l'Annuaire Statistique de l'UNESCO de 1997, les taux d'analphabétisme des pays africains sont :

- de moins de 50% : pour l'Ouganda, le Cameroun, le Gabon, le Botswana, le Congo, le Kenya, le Swaziland et l'Afrique du Sud.
- de 50% à 75% : pour l'Ethiopie, le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Soudan, le Tchad, le Togo, le Malawi, la Guinée Bissau et le Nigeria.

[71] Ki- Zerbo, Joseph. Eduquer ou périr. Paris : UNESCO/ UNICEF. 1990

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- de plus de 75% : pour le Niger, le Burkina Faso, la Sierra Leone, la Guinée, le Burundi, le Mali, le Sénégal, le Mozambique et la Gambie.

Comment expliquer ces grands écarts sinon par les politiques éducatives et les formes d'alphabétisation qu'elles inspirent. Tai Afrik, cité par Manfred Prinz dans " L'alphabétisation au Sénégal "[72], démontre qu'à partir des années 60 les dés étaient jetés en ce qui concerne l'éducation des adultes en général et l'alphabétisation des adultes en particulier.

Au niveau des formations, les pays africains n'ont pas tous suivi la même voie. *" En 1960, dans les pays anglophones, certaines universités nationales ont ouvert les départements d'éducation des adultes comme les universités d ' Ibadan au Nigeria (1965) et de Lagon au Kenya. Dans les pays francophones et lusophones, les institutions de formation de formateurs de troisième niveau n'existaient pas... dans certains pays francophones, l'accent est mis sur l'animation rurale, c'est à dire les cours sur la sensibilisation et la mobilisation de l'opinion publique qui sont dispensés lors de séminaires - ateliers par les ministères concernés ".*[73]
Ce serait une des raisons avancées pour expliquer les taux élevés d'analphabétisme dans les pays francophones et lusophones en comparaison aux taux plus faibles dans les pays anglophones.

Au niveau des formes d'alphabétisation, nous prendrons exemple sur le Mali, le Sénégal et l'Angola.

Au Mali, la forme d'alphabétisation privilégiée est l'alphabétisation fonctionnelle. La fonctionnalité visée est économique et sociale. Elle a succédé à l'alphabétisation traditionnelle qui eut lieu de 1961 à 1967.

Au Sénégal, selon un document de la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base, on distingue trois formes d'alphabétisation qui ne s'excluent pas et qui peuvent être menées dans un même projet. Elles sont définies comme suit :

- l'alphabétisation traditionnelle qui se donne comme objet d'apprendre à lire, à écrire et à calculer aux adultes pour leur permettre d'accéder à la communication écrite ;
- l'alphabétisation fonctionnelle conçue comme une composante de projets de développement économique et social ;
- l'alphabétisation conscientisation, qui se donne pour but d'amener des apprenants à participer plus activement à la vie nationale par une connaissance plus critique des données politico - économiques de la société.

En Angola, il n'existe qu'une seule forme d'alphabétisation : l'alphabétisation conscientisation définie comme un processus de prise de conscience qui entraînerait les personnes à se défendre par rapport au monde extérieur par une meilleure réutilisation de cette alphabétisation.

Les préoccupations de ces trois pays sont fondamentalement différentes et les choix effectués ont un impact direct sur l 'éducation. Au Mali, l'enjeu est économique, au Sénégal, il est social et économique et en Angola, il est politique.

---

[72] Manfred, Prinz. L'alphabétisation au Sénégal. Paris : L'Harmattan. 1996.
[73] Manfred, Prinz. pp.56-57

© 2003 Tous droits réservés.

Plus qu'ailleurs, les pays en voie de développement présentent sur les plans économique, social et politique de grandes disparités. Il existe pour chaque pays, ou groupes de pays, une politique d'alphabétisation qui peut ne pas être semblable avec celle de ses voisins. Le Mali et le Sénégal qui partagent une frontière commune, un fragment d'histoire politique, la fédération du Mali, diffèrent sur la façon de concevoir et d'appliquer l'alphabétisation.

Cette présentation préliminaire permettra une meilleure compréhension du chapitre 5 consacré à l'alphabétisation au Mali, où il sera surtout question d'alphabétisation fonctionnelle et d'un public considéré comme analphabète complet.
On se situera dans la tendance qui oppose l'alphabétisme à l'analphabétisme et qui catégorise selon le milieu de vie et l'activité exercée.
Il ne sera pas fait mention, dans un premier temps, de types d'analphabètes ou de formes d'analphabétisme, encore moins de rapports à l'écrit, de pratiques, de compétences ou de difficultés quelconques.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

3- Conclusion

L'analphabétisme est un terme qui cache de multiples réalités sociales, économiques, politiques et culturelles. Il est d'abord un problème de rapport à la lettre, mais il est aussi un phénomène derrière lequel se trouvent bien des maux des sociétés du Nord et du Sud. Le phénomène peut être étudié sous plusieurs angles indépendants les uns des autres.
Il est un objet d'étude complexe qui peut appeler plusieurs disciplines. De même pour ce qui concerne la formation de ces populations, les recherches peuvent porter aussi bien sur les aspects macro (politiques, dispositifs,...) que sur les aspects micro (situations d'enseignement/apprentissage, apprenants,...).

Un certain nombre de remarques peuvent être faites concernant les points intéressants notre recherche, à savoir les définitions et les catégorisations des publics.
La définition de l'alphabétisation fonctionnelle, donnée par l'UNESCO et adoptée par les pays en voie de développement, ne permet pas de se faire une idée claire et précise de ce que désigne le terme " analphabète fonctionnel ". La définition en elle même ne souligne que le fait suivant : ce sont les activités qui nécessitent la lecture et l'écriture qui sont au cœur de l'enjeu. Il ne faut pas oublier qu'on peut être alphabétisé dans une langue qui ne nous permet pas d'exercer toutes les activités nécessaires au bon fonctionnement d'un groupe ou d'une communauté donnée. Serions nous alors, dans ce cas, analphabètes ?
Les pays en voie de développement n'ont pas mené de travaux sur ce type de questionnements et sont restés attachés à la définition de l'organisme international avec ses limites et ses imprécisions. Faut - il penser alors qu'il n'existe en Afrique qu'un type d'analphabète et une seule forme d'analphabétisme : l'analphabétisme complet ?
De plus, d'autres critiques ont été émises à propos de la définition de l'Unesco. Des critiques essentiellement politiques. *" La critique essentielle s'attache à une question politique. Le contexte international dans lequel s'inscrit l'UNESCO semble contraindre l'organisation à adopter une formulation neutre afin de ne pas être accusée de véhiculer par l'alphabétisation une quelconque idéologie. Ce qui donne la formule : " dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté ". Cette phrase revêt une signification particulière aux yeux de l'alphabétisation militante et révolutionnaire qu'avait connue l'Amérique du Sud à travers l'engagement de Paolo Freire. Cette définition apparemment vidée de toute idéologie, devient ainsi réceptacle de tous les excès... Les limites du concept d'alphabétisation sont atteintes, qu'elle soit fonctionnelle ou non. En effet, alphabétiser avec la Bible, le Petit Livre rouge, le Coran, les écrits de l'Eglise de scientologie, ou une quelconque méthode de lecture ne traitant point de religion semble par cette définition être mis à la même enseigne ".*[74]
Est-il possible pour l'institution internationale de ne véhiculer aucune idéologie ? L'UNESCO n'est - elle pas avant toute chose une institution politique, un bailleur de fonds incontournable dont dépendraient bon nombre de pays en voie de développement pour l'opérationnalisation de leurs projets, plans et réformes éducatives?
L'opposition, analphabètes complets au Sud et illettrés au Nord, est très schématique et relève de la généralisation abusive.

[74] Rivière, Jean Philippe. Illettrisme, la France cachée. Paris : Gallimard. 2001. pp.50-51

© 2003 Tous droits réservés.

Si nous insistons sur ce problème de définition, c'est parce que d'une part il est infructueux de prendre des décisions politiques sur un objet qui reste encore peu appréhendé à la base et d'autre part de mener une quelconque action sans une connaissance préalable du sujet au cœur de cette action.
Dans " Les Actes du premier forum sur l'éducation non formelle au Mali ",on peut lire dans un communiqué portant sur " la constitution de la base de données pour le suivi de l'évolution du secteur " que *" le taux d'alphabétisme des adultes est le pourcentage de la population âgée de 15 ans et plus sachant lire et écrire "*[75]. Sachant lire et écrire en quelle (s) langue (s) ? Quels supports ? Quels sont les critères et les seuils qui seront retenus et pourquoi ? Seront - ils identiques pour les différents milieux géographiques, professionnelles,... ? Ce taux sera calculé en partant de quelle définition de l'alphabétisme ? Quels sont les publics qui seront concernés ?
Un travail quantitatif est une construction de données qui se doit, en tenant compte de la réalité des différentes approches existantes et des réalités nationales, de partir d'une définition et de principes précis. De plus, il est fréquent que l'ensemble des publics concernés par l'analphabétisme ne soit pas pris en compte dans les définitions et les statistiques. L'exclusion des malades mentaux, des handicapés physiques, des prisonniers,... est un fait comme l'est l'exclusion des déscolarisés et des anciens alphabétisés vivant dans des environnements non lettrés, les potentiels analphabètes.

On ne peut pas mener des actions concrètes dans les dispositifs sans une idée, plus ou moins précise, de la situation. On ne peut quantifier sans définition claire et précise et on ne peut définir sans connaissance des analphabètes. Les décisions politiques, les actions de terrain entreprises par les dispositifs et la connaissance des analphabètes sont intimement liées. C'est ce que nous montrera la suite de notre recherche.

[75] Touré, Agoumou. La constitution de la base de données pour le suivi de l'évolution du secteur. In MEN/ CNRENF. Actes du premier forum sur l'éducation non formelle au Mali. 29 octobre au 1° novembre 2001. Bamako : MEN/ CNRENF. P.165

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

DEUXIEME PARTIE :
L'OFFRE DE FORMATION EN ALPHABETISATION EN MILIEU URBAIN AU MALI

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Chapitre 5 :
La politique d'alphabétisation au Mali : premier cadrage général

Dans un premier temps, nous présenterons les différents aspects politiques et structurels. Par la suite, nous examinerons les acteurs et la mise en œuvre concrète de l'alphabétisation.

Dans le chapitre suivant, nous nous intéresserons à la situation actuelle au Mali dans le District de Bamako et dans la région de Tombouctou où, parallèlement à cette recherche, nous avons mené, courant 2001, des études concernant des publics spécifiques et des dispositifs bien ciblés.

1- L'histoire de l'alphabétisation au Mali de 1960 à 2002 : Continuités et ruptures dans les politiques et les pratiques.

C'est à travers les textes législatifs que l'on peut établir l'histoire de l'alphabétisation au Mali. En effet, la loi n°62 - 74/AN/RM du 17 septembre 1962 stipule en son article premier :

- *" L'enseignement est laïc, gratuit et obligatoire. Il comprend :*
  - *...*
  - *l'enseignement dans les Cours du Soir et par correspondance. "*

Le Décret n° 70/PG du 12 mai 1967 réorganise l'Education de base dont il détermine les missions en son article premier :

- *" L'éducation de base a pour mission :*
  - *d'apprendre à chaque illettré âgé de 15 ans et plus, les éléments de lecture, écriture et calcul liés à une formation professionnelle lui permettant de jouir efficacement son rôle dans son groupe et dans sa communauté ;*
  - *d'aider par une alphabétisation fonctionnelle et par une éducation politique agricole et sanitaire chaque citoyen à mettre ses aptitudes au service de son développement propre et du développement de son milieu ;*
  - *de préparer l'adulte à une éducation permanente ".*

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

L'article 42 de la Loi n° 99 - 046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'Education précise le but de l'éducation non formelle :

- *" L'éducation non formelle a pour but de mettre en œuvre toute forme appropriée d'éducation de jeunes non scolarisés ou déscolarisés et d'adultes en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique ".*

A travers ces trois textes législatifs, c'est 40 ans d'histoire de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle faite de continuités et souvent de ruptures que l'on peut découvrir. Des méthodes, des formes et des publics d'alphabétisation différents y apparaissent.

Les différentes réformes intervenues découlent surtout de changements de régimes et de politiques (indépendance en 1960, coup d'Etat de 1968 et l'avènement de la démocratie en 1991), mais aussi du contexte international. En effet, on ne peut pas négliger l'impact de certaines rencontres internationales dont les recommandations ont été adoptées par le Mali :

- la conférence d'Addis-Abeba (Ethiopie) en 1961 ;
- le congrès de Téhéran (Iran) en 1965 ;
- la conférence de Jomtien (Thaïlande) en 1990.

1-1- Indépendance , Socialisme, Réforme et Alphabétisation traditionnelle

Le 22 Septembre 1960, la Fédération du Mali, formée avec le Sénégal en 1958, est dissoute et la République du Mali indépendante est proclamée. A l'instar de nombreux pays nouvellement indépendants en Afrique, le Mali procédera très tôt à la réforme de l'enseignement avec pour principal repoussoir l'aliénation coloniale.
La nouvelle administration qui remplaça l'administration française était de tendance socialiste. Elle a élaboré une politique fondée sur et pour les populations. L'aide éducative aux populations étaient une des priorités du nouveau régime.
Le Mali sortait d'une forme d'éducation coloniale très sélective dans laquelle il ne s'agissait pas d'éducation de masse, mais de formation de cadres subalternes dont la puissance coloniale avait besoin pour ses services administratifs. 90% de la population étaient analphabètes en 1960. En 1961, une institution, " Education de base ", fut ouverte avec pour but l'alphabétisation en langue française dans les entreprises et auprès des collectivités villageoises. Il s'agissait d'une alphabétisation sous forme de " cours du soir " , forme d'alphabétisation toujours en cours mais de façon clandestine, et d'ailleurs les premières autorités parlaient officiellement de " cours du soir " et non d'alphabétisation. (Voir en Annexes article1 de la Loi n°62 - 74/AN/RM du 17 septembre 1962 portant organisation de l'Enseignement).
Au cours de la même année s'est tenue à Addis Abeba, en Ethiopie, une conférence des ministres de l'Education des pays africains. Cette conférence aura pour répercussions des réformes éducatives dans les pays participants.
Ainsi, en 1962, en 1964 et en 1968, trois textes, *" Réforme de l'Enseignement. Rapport de présentation "* (1962), *" Introduction. Rapport d'Orientation et Résolutions du premier séminaire de l'Education Nationale. 28 au 30 décembre 1964 "* (1964) et *" Résolution générale de la Conférence des responsables de l'Enseignement - 5 au 9 décembre 1968 "* (1968), formaliseront de façon claire la nouvelle éducation malienne et les raisons de sa rupture avec l'éducation coloniale. Extraits des trois textes :

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

" (...) l'instruction est le premier besoin d'un peuple(...) Pour les peuples qui ont connu la domination coloniale, ce bien a été compromis (...) l'une des premières tâches qui s'imposent aux nouveaux Etats indépendants est la restauration de la dignité de l'homme colonisé par une révision complète du système d'éducation hérité du régime colonial. (...) Il devient anachronique de maintenir, dans sa structure et dans ses finalités, l'enseignement légué par les colonisateurs. "

" Le Mali, comme le reste du monde, vit à l'ère de la décolonisation. La vraie décolonisation est à la fois politique, économique et culturelle "

" L'enseignement a été un des instruments essentiels de la domination coloniale dont le but suprême était l'assimilation morale et intellectuelle des peuples. (...) Il ne visait autre chose que la dépersonnalisation de notre peuple. "

" Après près d'un siècle de colonisation, le bilan de l'enseignement est bien maigre ; neuf maliens sur dix ne savent ni lire, ni écrire, quatre vingt huit enfants sur cent ne vont pas à l'école, les cadres techniques et moyens qualifiés manquent dans tous les domaines, les cadres supérieurs sont insignifiants, presque inexistants (...) etc. ".

Avec la Réforme de 1962, la " Bible " de l'enseignement au Mali, le gouvernement s'est attelé à changer le système éducatif qu'il a hérité. Il s'est fixé comme but d'assurer aux populations *" une éducation de masse et de qualité "* adaptée aux besoins et aux réalités du pays. De quoi s'agissait - il exactement ?
Il faut entendre par là un changement vertical et horizontal de l'éducation, il s'agit de développer en même temps la formation des cadres, des techniciens et des personnels qualifiés nécessaires au développement du Mali et la formation de base par des voies scolaires et extra - scolaires.
Dans le contexte de la formation de base, l'Education de Base complétera l'action des écoles fondamentales, s'occupant des premières années de scolarité des enfants, par une campagne de masse en direction des adultes. Cette campagne devait donner la possibilité aux adultes ayant passé l'âge scolaire de rattraper leur retard et de se présenter aux examens formels pour ensuite accéder à une activité salariée.
Cette première forme d'alphabétisation, qui eut lieu entre 1961 et 1967, permit aux responsables de l'éducation de base de tirer des conclusions dont les deux plus importantes sont les suivantes :

- pour être adaptées aux besoins de la population rurale, les campagnes d'alphabétisation doivent être menées en langues nationales et étroitement liées aux programmes de développement économique et social en vigueur dans les régions ;

- pour atteindre des réalités durables, l'action d'alphabétisation doit être conçue non pas comme intervention ponctuelle ou sporadique mais comme activité permanente du milieu.

L'utilisation des langues nationales et la post - alphabétisation faisaient théoriquement leur entrée dans les politiques d'alphabétisation au Mali. Il faudra attendre la participation du Mali au Congrès mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme tenu à Téhéran en 1965 et le Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (PEMA) auquel il prendra part en 1968 pour que, dans la pratique, ces deux nouveaux éléments changent le visage de l'alphabétisation malienne.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

1-2- Economie agricole, Sélectivité et Alphabétisation fonctionnelle

" Le choix de cette nouvelle conception par le Mali s'explique par le fait que (...) ce pays indépendant et membre de l'UNESCO a voulu de par sa situation économique et sociale, mobiliser toutes les énergies de la force productive. Cette force par le biais de l'alphabétisation fonctionnelle favoriserait la lutte pour le développement économique (...) ", nous explique Barros dans sa thèse " La fonctionnalité de l'alphabétisation au Mali et en Angola ".[76]

Effectivement, le choix de l'alphabétisation opéré par le Mali a été conditionné non seulement par le congrès de Téhéran, mais aussi par des données sur la situation éducative et économique :

- la population analphabète était estimée à 85% ;
- une population essentiellement rurale, dont 84,4% des actifs sont employés dans l'agriculture, 5,2% dans l'élevage et 1,8% dans l'artisanat.

Le congrès qui tournera essentiellement autour de la notion de " fonctionnalité " et de l'idée selon laquelle l'alphabétisation des populations est un " facteur de développement économique et social ", et les conclusions tirés par les responsables éducatifs suite aux campagnes de masse en langue française, seront à la base de la seconde rupture dans l'éducation malienne. Cette seconde rupture ne concernera pas l'ensemble du système éducatif comme c'était le cas en 1961, mais uniquement l'éducation des adultes à travers l'alphabétisation.

A partir de 1968, et durant quatre années, le Mali sera l'un des trois pays retenus pour expérimenter avec l'aide de l'UNESCO, ce qu'on appellerait désormais " l'alphabétisation fonctionnelle ". Cette expérimentation se fera à travers un programme, le PEMA.

L'une des caractéristiques principales de cette nouvelle forme d'alphabétisation est la sélectivité, incontournable, d'abord parce qu'elle est mise en pratique à travers un programme financé par une institution internationale, donc avec des ressources techniques et financières limitées, d'autre part parce que l'expérimentation elle même a pour but de savoir si oui ou non la nouvelle formule contribue au développement économique, ce qui induit des publics bien ciblés. On passe très clairement d'une alphabétisation de masse sans distinction de milieu géographique et d'activité exercée à une alphabétisation sélective aux finalités économiques.

Comment comprendre alors que le congrès de Téhéran à l'issue duquel il a été décidé de lancer le PEMA puisse s'intituler " Congrès mondial des ministres de l'Education sur l'élimination de l'analphabétisme " ? Elimination et Sélectivité sont bien deux notions contradictoires.

En outre, il existe un décalage entre la réforme de 1962 qui prône une " éducation de masse " et le principe de sélectivité de l'alphabétisation fonctionnelle, principe tant décrié dans la politique éducative coloniale.

---

[76] Nsingui, Barros. La fonctionnalité de l'alphabétisation au Mali et en Angola. Thèse en Sciences de l'Education. Université Paris 8. 1987. p.105

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

1-3- Continuité et extension de l'alphabétisation fonctionnelle

De 1972 à 1989, il n'y aura pas de changement profond de la politique d'alphabétisation du Mali. Après la fin du PEMA et ses évaluations, le Mali continuera à alphabétiser les populations ciblées et étendra l'alphabétisation à de nouveaux publics " productifs ". L'idée de base, issue des années soixante - dix, sur la relation alphabétisation - développement économique, restera bien ancrée dans les décisions et la pratique de l'alphabétisation.
Le véritable changement qu'on peut apercevoir durant ces années relève de la pratique.
Comme le dit Guy Belloncle, après avoir quitté le Mali durant les années PEMA et y être retourné en 1993,: *" Ce qui frappe lorsqu'on reprend contact avec le Mali (...) c'est que les projets aujourd'hui (qu'il s'agisse de projets à financement bilatéral ou multilatéral, d'ONG internationales ou nationales) incluent tous dans leurs activités un " volet " ou une composante alphabétisation (...) quelle que soit la finalité propre du projet (qu'il s'agisse de santé, de population, de technologies appropriées, de lutte érosive, ou bien de développement intégré d'une zone géographique donnée.) ".*[77]

L'Etat n'est plus le seul concerné par l'alphabétisation et si l'on en croit le " Bilan statistique - Programmation annuelle " publié en 1991 par la Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée (DNAFLA), le nombre de centres suivis par la DNAFLA sont moins que ceux suivis par les institutions indépendantes : 4214 pour le second contre seulement 1226 pour le premier.
Les Directions Régionales de l'Enseignement alphabétisèrent, à l'époque, 2601 personnes et les institutions non gouvernementales, toutes confondues, 30979 personnes.

C'est dire que l'Etat, qui était depuis 1960 le seul actif dans ce domaine, est désormais au second plan.

Le second changement qu'il y a eu est une extension des actions à des nouvelles Opérations de Développement Rural (ODR) : les Opérations Riz - Ségou, Haute Vallée, Développement de l'Elevage et Pêche à Mopti, bénéficieront au même titre que la zone d'intervention de la CMDT (culture cotonnière) , l 'OACV (cultures vivrières et arachidières) et l'Opération Riz - Mopti, des programmes d'alphabétisation.
Cette extension sera rendue possible grâce à de nouveaux financements autres que ceux octroyés par le PNUD et l'UNESCO pour le projet pilote.

1-4- Démocratie et Education pour tous

Le 26 mars 1991, le régime militaire qui accéda au pouvoir en 1968, est renversé par un coup d'état militaire. Ce renversement de régime et de république va produire de nombreux autres renversements, parmi lesquels celui de l'Education Nationale. C'est à la suite de plusieurs mois de mouvements d'élèves et d'étudiants, réunis au sein d'une Association des Elèves et Etudiants du Mali (AEEM), que le pouvoir en place fut déstabilisé.
C'est du moins la version officielle des événements.

[77] Belloncle, Guy. L'alphabétisation au Mali. Bamako : MEB/ PNUD/UNESCO. Août 1993. p.11

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Cette association aura même droit à un représentant dans un gouvernement transitoire appelé Comité de Transition pour le Salut du Peuple (CTSP).
C'est dire qu'à travers cette reconnaissance de l'AEEM, l'Education malienne serait, à n'en pas douter, parmi les priorités des gouvernements qui allaient suivre.

Mais bien avant ces mouvements politiques et sociaux qui instaurèrent la démocratie au Mali, un événement international de grande envergure dans le domaine de l'éducation allait avoir lieu en 1990 à Jomtien en Thaïlande. Ce fut la Conférence mondiale de l'Education Pour Tous (EPT).
Cette conférence allait avoir un impact sur les politiques éducatives de nombreux pays dont le Mali, et sur les dispositifs nationaux. Une rupture, non brusque mais progressive, avec l'alphabétisation fonctionnelle à visée économique, s'amorcera.

Les notions de " Démocratie " et de " Décentralisation ", maîtres - mots du nouveau contexte, n'allaient pas être innocentes dans les nouvelles orientations de l'alphabétisation. C'est ainsi que l'on peut lire dans l'article 11 de la loi n° 99 046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation : *" Le système éducatif malien a pour finalité de former un citoyen patriote bâtisseur d'une démocratie, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle ".*

Dès 1990,à la conférence de Jomtien, le principe de sélectivité prôné par le congrès de Téhéran, allait être mis à mal. Si en 1975, le mot clé de l'alphabétisation était " fonctionnalité ", à Jomtien, il devient "équité ".
Dès son premier article, la Déclaration de Jomtien crée la rupture avec la vision de l'alphabétisation des années 70 et 80 :

Article 1 : *Répondre au besoins éducatifs fondamentaux* :
" Toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre (...) ".

Dans le même ordre d'idée, il faut citer l'article 3 du même texte : *Universaliser l'accès et promouvoir l'équité :*
" 1. Tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale (...)
2. *Pour être équitable, l'éducation fondamentale doit offrir à tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes la possibilité d'atteindre un niveau d'instruction satisfaisant et de s'y maintenir.*
3. *La priorité absolue devrait être d'assurer l'accès des filles et des femmes à l'éducation (...)*
4. *Il faut s'attacher activement à éliminer les disparités éducatives qui peuvent exister au détriment de certains groupes. Les pauvres, les enfants des rues et les enfants qui travaillent, les populations des zones rurales ou reculées, les nomades et les travailleurs migrants, les populations autochtones, les minorités ethniques, raciales et linguistiques, les*

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

réfugiés, les personnes déplacées par la guerre, les populations sous régime d'occupation, ne doivent subir aucune discrimination dans l'accès aux formations.

5. *Les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées. "*

Le Mali adopta le texte final de la conférence de Jomtien et allait ainsi revoir l'orientation de sa politique d'alphabétisation. On parlera désormais d'une Education Non Formelle qui englobera, entre autre, l'alphabétisation. La Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée laissera sa place au Centre National de Ressources de l'Education Non Formelle en 2001. Un projet, nommé Projet Décennal de l'Education sera élaboré et mis en œuvre. Au plan législatif, des décisions seront prises dans le cadre de la nouvelle orientation éducative.

De 1990 à nos jours, politiquement, législativement et structurellement, l'alphabétisation au Mali a changé de visage.

" Le gouvernement retient la nécessité d'améliorer l'accès des pauvres à l'éducation de base et singulièrement à l'éducation non formelle qui constitue un moyen efficace pour créer les conditions propices à la croissance économique soutenue et donc de réduction de la pauvreté. Le niveau de l'alphabétisation est intimement lié au niveau de revenu ".
Si en 1975, la productivité économique était le fer de lance des campagnes d'alphabétisation ; ces dernières années, c'est la lutte contre la pauvreté qui en est la motivation première.
On passe d'une alphabétisation fonctionnelle pour " producteurs économiques " à une alphabétisation pour tous garantissant le " droit à l'éducation " de chacun. Et si la " fonctionnalité " est toujours mentionnée, il s'agit bien ici d'une fonctionnalité située dans le contexte d'une amélioration des conditions de vie des populations. L'accent est mis sur l'individu, contrairement à la fonctionnalité économique qui privilégie des zones de productivité. L'alphabétisation n'est plus strictement liée à la production économique d'un ou de plusieurs secteurs ; elle est intimement liée au niveau de revenu.

En Novembre 2000, les dirigeants de six pays d'Afrique sahélienne (Mali, Burkina Faso, Guinée, Niger, Sénégal et Tchad) se sont réunis à Bamako pour prendre part à une conférence sur la recherche d'une stratégie d'accélération vers une éducation pour tous.
Cette conférence sous - régionale fait suite aux rapports et aux conclusions du Forum international de Dakar sur l'éducation pour tous qui s'est tenu en Avril 2000. Les objectifs que s'étaient fixés les pays sahéliens lors de la Conférence de Jomtien étaient loin d'être atteints.
De nouveaux objectifs sont alors fixés pour 2015 et une déclaration appelée " Déclaration de Bamako " fut adoptée. Les Etats du Sahel se sont engagés à " hisser l'éducation au rang de priorité de leur agenda politique ". D'autres engagements importants furent pris à Bamako :

- accroître substantiellement la part du PIB consacrée à l'éducation, l'objectif étant d'atteindre 4% du PIB en 2015 ;
- accorder 50% du budget national au développement de l'éducation de base (le Mali entend par éducation de base, l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental et l'éducation non formel. Article 3 du Chapitre 1 : " Des définitions " de la loi n° 99 - 046 du 28 décembre 1999) ;
- envisager des réformes en vue de définir des priorités, de réaffecter des budgets et de partager des responsabilités de l'éducation entre l'Etat, les communautés et les collectivités.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

On peut lire, dans " Le manuel de procédure de la phase pilote du PRODEC ", la nouvelle orientation de l'alphabétisation :
" En application au principe garantissant le droit à l'éducation, le Gouvernement a élaboré en juillet 1998 une Stratégie Nationale de Lutte contre le Pauvreté (SNLP) pour laquelle l'éducation constitue l'une des clés du développement humain durable.
Il est prévu d'une part d'accroître l'accès des pauvres à l'éducation et à la formation et d'autre part, d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement et des apprentissages.
C'est dans ce cadre de la mise en application de la loi dans un contexte de lutte contre la pauvreté que le gouvernement a élaboré et mis en œuvre le Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC)... Ces efforts devront faire passer le taux d'alphabétisation de 34 à 46% en 2005 dont 30% de femmes ".[78]

Il existe donc bel et bien une politique d'alphabétisation au Mali ; politique qui change, qui évolue, en fonction des événements politiques, sociaux et/ ou éducatifs nationaux et internationaux. Ces changements et ces évolutions se font tantôt partiellement, tantôt globalement ; ils touchent aussi bien le législatif que le structurel.
Quarante ans après les premières campagnes d'alphabétisation, plus de la moitié des maliens restent encore analphabètes. L'éducation en général, quels que soient sa forme ou son type, peine toujours. Les enfants non - scolarisés et déscolarisés, potentiels analphabètes, sont encore nombreux.
Y aurait - il un réel dysfonctionnement entre l'alphabétisation en lettres et l'alphabétisation en actes ; entre les politiques d'alphabétisation inscrites dans le cadre législatif et les dispositifs de mise en œuvre de cette politique et d'accueil des publics ?

Nous pensons que la question est d'autant plus pertinente que durant les quatre décennies d'expérience malienne en alphabétisation, il n'y a jamais eu d'étude sur les publics, leurs attentes, leurs besoins, leurs caractéristiques, leurs représentations.

2 : Les dispositifs centraux et régionaux de l'alphabétisation

Le Centre National de Ressources de l'Education Non Formelle (CNRENF) créé en 2001 est chronologiquement la cinquième structure centrale de l'alphabétisation au Mali.
Auparavant, elle a été gérée par :
- l'institution dénommée " Education de Base " de 1961 à 1967 ;
- le Centre National d'Alphabétisation Fonctionnelle de 1967 à 1973 ;
- l'Institut National de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée de 1973 à 1975 ;
- la Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée de 1975 à 2001.

L'alphabétisation a toujours été sous tutelle du Ministre de l'Education.

[78] MEN/CNRENF. Manuel de procédure de la phase pilote du PRODEC. Volet « Education Non Formelle ». Bamako : MEN/CNRENF. Version du 03 Avril 2002. p.4

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

a) " L'Education de Base " : son rôle se résumait au suivi des campagnes d'alphabétisation de masse en langue française. Elle n'était pas dotée de dispositifs de formation du personnel d'alphabétisation, ni d'organisation et de gestion du matériel didactique. Ceux - ci étaient identiques à ceux des écoles fondamentales.
b) Le Centre National d'Alphabétisation Fonctionnelle : il devait gérer, de 1968 à 1972, le programme d'alphabétisation fonctionnelle. Les outils et les matériels d'alphabétisation devaient être crées. Les objectifs du CNAF étaient l'organisation des activités, le transcription des langues nationales retenues et le suivi du projet pilote.
c) L'Institut National d'Alphabétisation Fonctionnelle et de Linguistique Appliquée : il devait assurer la gestion du premier Projet Banque Mondiale sur l'Education de Base. Il y aura deux autres projets financés par la Banque mondiale. (Voir " Financement de l'alphabétisation ").
d) La Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée : ses objectifs étaient les suivants : prolonger et renforcer l'action d'alphabétisation des adultes ; participer par toute forme appropriée d'éducation des adultes, un caractère global, fonctionnel, à la promotion des masses " laborieuses " ; étudier à partir de l'expérience acquise dans cette alphabétisation fonctionnelle les possibilités d'introduire des langues nationales dans l'enseignement scolaire. Il s'agissait pour la DNAFLA de poursuivre les objectifs du PEMA en y apportant comme nouveauté l'introduction des langues nationales à l'école et l'élargissement des actions à l'ensemble du pays.
e) Le Centre National de Ressources de l'Education Non Formelle : créée par ordonnance n° 01 - 023/ P - RM du 21 Mars 2001, il a pour mission de concourir à la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'éducation non - formelle. Il est chargé de : coordonner les activités de tous les opérateurs oeuvrant dans le cadre de l'alphabétisation et des centres d'éducation pour le développement ; d'assurer la formation des opérateurs ; de formuler et de conduire les projets d'alphabétisation et de post - alphabétisation ; de produire, publier et diffuser le matériel didactique ; de mettre à la disposition des acteurs du secteur non formel de l'éducation un centre de documentation , d'information et de communication sociale et créer un répertoire informatisé des opérateurs du secteur non formel de l'éducation ; de rendre disponible les services des ressources humaines, techniques et logistiques pour les intervenants dans le secteur non formel de l'éducation.

Avant 1982, la DNAFLA était représentée dans les régions par les Directions Régionales d'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée (DRAFLA). En 1982, l'alphabétisation sera gérée dans les régions par les Directions Régionales de l'Education à travers les Sections Alphabétisation Fonctionnelle (SAF). Elles ont pour mission de collecter les renseignements statistiques, le suivi des projets et la mise en œuvre des programmes.

L'organisation actuelle des dispositifs de l'éducation non formelle se fait plus précise.
La hiérarchisation actuelle est la suivante : Ministère de l'Education, Direction Nationale de l'Education de Base, Centre National des Ressources de l'Education Non Formelle.
Viennent ensuite les cellules et les administrations décentralisées.

A ces structures centrales et décentralisées, il faut ajouter de nombreux dispositifs actifs dans l'alphabétisation des populations, ce sont les Organisations, les Associations, les Eglises, les Organismes,...
S'il existe une différence de nature entre une organisation, une association et un organisme, au Mali, cette distinction n'apparaît pas clairement. Le terme ONG sert très souvent à désigner cet ensemble de dispositifs non gouvernementaux. Toutes les associations ayant reçu

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

l'agrément de 1'Etat et ayant signé avec lui un accord-cadre définissant les conditions et le cadre de leurs interventions sont considérées comme Organisations Non Gouvernementales (ONG).
Le terme " Partenaires au développement " est également utilisé pour désigner ces " ONG ".
Nous utiliserons ce terme pour la suite de notre travail. En effet, ces différents dispositifs ont un point commun : celui d'être une sorte de partenaire de l'Etat dans le processus de développement, cela quels que soient leur nature et leurs objectifs.
Le Comité de Coordination des Actions des ONG au Mali (CCA - ONG) est un comité regroupant les 85 ONG nationales et internationales: 2 ONG américaines, 4 britanniques, 4 canadiennes, 5 françaises, 7 internationales, 1 koweïtienne, 59 maliennes, 2 norvégiennes et 1 panafricaine.

Ce comité affirme que l'alphabétisation est en accompagnement des activités des partenaires au développement au nombre de 317 répartis sur le territoire comme suit :
- Bamako : 51
- Gao : 20
- Kayes : 37
- Kidal : 09
- Koulikoro : 60
- Mopti : 42
- Ségou : 39
- Sikasso : 33
- Tombouctou : 26

L'alphabétisation est - elle vraiment en accompagnement des activités de tous les partenaires au développement ? Nous répondrons à cette question dans la partie consacrée à l'état actuel de la question dans la région de Tombouctou et dans le District de Bamako.

3 : Les dispositifs de formation en alphabétisation

Les formations en alphabétisation se font dans trois types de centres :

- les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle, appelés CAF, contrôlés et organisés par des Zones d'Alphabétisation Fonctionnelle (ZAF) au niveau sous-régional. Les CAF accueillent les adultes analphabètes. La formation est effectuée en langues nationales ;
- les Centres d'Education pour le Développement, appelés CED, sont des cadres publics d'éducation et de formation gérés par les collectivités et visant l'auto promotion individuelle et collective. Il peut être implanté dans un quartier ou dans un village. Le public cible est constitué d'enfants de 9 - 15 ans non scolarisés ou déscolarisés précoces. La durée d'enseignement est de 6 ans : scolarité de 4 ans et formation professionnelle de 2 ans. L'enseignement se fait en langues nationales et le français est introduit à partir de la deuxième année ;
- les Centres des partenaires au développement, implantés dans les zones urbaines ou rurales. L'enseignement y est fait en langues nationales et les publics cibles sont différents selon les programmes établis : femmes, adolescents, adultes femmes et hommes confondus,...

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

4 : Le financement de l'alphabétisation

Selon une étude réalisée en Avril 1992, l'alphabétisation au Mali est financée à 70% par des sources extérieures, *" l'Etat malien, quant à lui, contribue pour 20% au financement de l'alphabétisation. La part du budget national consacré à ce secteur est minime, on pourrait dire ridicule. Les fonds alloués aux actions d'alphabétisation représentent 0,5% du budget du Ministère de l'Education Nationale (qui s'élève lui même à 25% du budget de l'Etat). L'Education non formelle est largement défavorisée, si on la compare aux autres ordres d'enseignement... de plus, il faut souligner que les sommes investies par l'Etat malien sont essentiellement utilisées pour les dépenses salariales du personnel d'alphabétisation ".*[79]

En 1987, 90% des fonds alloués à l'alphabétisation sont allés au personnel, 3% au matériel et 7% aux frais de transport.
En 1991, 93% des fonds vont au personnel, 2% au matériel et 5% aux frais de transport !

Les dépenses d'alphabétisation de l'Etat sont essentiellement englouties par les charges salariales. 2 à 3% d'un budget minime est consacré au matériel, indispensable pour l'alphabétisation mais aussi et surtout pour la post - alphabétisation.
Qui finance donc les recherches linguistiques, pédagogiques, les projets et les programmes d'alphabétisation ? En fait, l'essentiel du financement l'alphabétisation au Mali provient des organisations internationales, des institutions et des agences de coopération bilatérale et multilatérale.

Le Mali a bénéficié, entre autre, d'un financement accordé par:

- PNUD - UNESCO : de 1966 à 1979 dans le cadre du PEMA ;
- La France et les Etats - Unis ont également apporté leur soutien financier au projet - pilote malien du PEMA ;
- La Banque Mondiale : dans le cadre de trois projets d'éducation a matériellement et financièrement aidé le Mali au niveau de la recherche linguistique en lui permettant de mettre au point des systèmes de transcription pour neuf langues, à produire les instruments linguistiques de base pour l'alphabétisation et l'enseignement formel ;
- l'Agence Canadienne pour le Développement International (ACDI) a financé les sections chargées de l'imprimerie au sein de la DNAFLA et contribué à l'alphabétisation dans les régions sud du pays ;
- le Fonds des Nations Unies pour les Activités en matière de Population (FNUAP) a subventionné un projet relatif à l'utilisation du matériel vidéo pour la formation des femmes ;
- l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) apporte depuis 1978, une assistance à la DNAFLA relative à la réalisation d'Etudes et de Stages. Elle intervient de plus en plus sur les plans de l'équipement et de la publication ;
- le Centre de Recherches pour le Développement International (CRDI) a subventionné deux études de l'enseignement du calcul aux adultes, l'alphabétisation et le développement coopératif.

[79] Barry, Boukary et al. Etude sur l'alphabétisation au Mali: constats, perspectives et propositions. Bamako : MEN. Avril 1992. pp.28-29

© 2003 Tous droits réservés.

D'autres financements peuvent être cités : celui de Plan International qui a assuré en 1998 - 1999, la prise en charge de 85 CED sur 203 ou encore les financements récents du Luxembourg et de la Norvège.

Aux cotés de l'Etat et des contributions extérieures, il faut noter la participation non négligeable des populations encadrées. Celles-ci construisent et équipent les salles de formation. Elles fournissent également les animateurs bénévoles.

5 : Les publics cibles de l'alphabétisation

De 1965 à 1967, le Mali s'est doté d'un alphabet pour ses langues et a élaboré des systèmes de transcription. Il ne lui restait plus qu'à exécuter le projet PEMA et atteindre le double objectif qui lui est assigné :

- accroître la productivité et la production des sociétés et entreprises d'Etat, et des productions de riz et de coton de la région de Ségou ;
- déterminer les meilleures méthodes et techniques à mettre en oeuvre pour obtenir des effets directs, durables et bénéfiques pour l'économie.

Le projet était composé de deux sous - projets :

- le sous - projet industriel (sociétés et entreprises d'Etat)
- le sous - projet agricole (Office du Niger et certains arrondissements)

Cent mille (100 000) producteurs devaient être alphabétisés, ce furent les riziculteurs et les cotonniers, le coton et le riz sont les deux produits essentiels du développement économique.
Parallèlement, une action de développement sera lancée en zone arachidière par le Gouvernement.

Entre 1957 et 1965, les quantités d'arachide commercialisées au Mali étaient tombées de 97 000 tonnes à moins de 30 000 tonnes, par suite de la désorganisation des réseaux d'approvisionnement et de collecte, contrôlés de fait par des commerçants privés, et d'une baisse du niveau de prix aux producteurs .
L'opération arachide, qui sera menée en 1967 pour remédier à cette situation, bénéficiera du projet pilote d'alphabétisation fonctionnelle pour amener les paysans à augmenter leur production et à vendre une partie de plus en plus importante sur les marchés organisés à cet effet.

L'OACV (Opération Arachide et Culture Vivrières), la CMDT (Compagnie Malienne De Textiles) et l'Opération Riz - Mopti ont donc été les trois premières opérations de développement à expérimenter et à bénéficier de l'alphabétisation.
Ainsi, le premier public alphabétisé était exclusivement composé d'agriculteurs des régions sud du Mali, plus précisément la troisième (Sikasso), la quatrième (Ségou) et la cinquième région (Mopti), excluant de fait, les cinq autres régions et tout analphabète non - agriculteur.

Suite au PEMA, les Opérations de Développement Rural ont été perçues comme des terrains favorables à l'alphabétisation. Le projet a contribué à l'augmentation du tonnage commercialisé et des moyens de production.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

La décision a donc été prise d'intégrer l'alphabétisation aux autres opérations. L'opération Riz - Ségou (riziculture), l'opération Haute Vallée (culture du tabac), l'opération de développement de l'élevage à Mopti et l'opération pêche à Mopti seront retenues pour la continuation du projet d'alphabétisation, continuation qui allait être possible avec de nouveaux financements.
A la fin des années 70 et au début des années 80, l'alphabétisation est cantonnée à ces trois groupes : les agriculteurs, les pêcheurs et les éleveurs ; tous de milieu rural.
Les années 80 seront marquées par l'engouement des partenaires au développement pour l'alphabétisation. Nous signalons un peu plus haut que les partenaires au développement avaient formés, en 1990 - 1991, 30 979 personnes contre 2 601 formées par l'Etat.
Qui sont ces personnes ? Quelles sont leurs activités professionnelles ? et de quel milieu sont - elles ? A ces trois questions, il ne nous est pas possible de donner une réponse pour une raison simple : la multitude de partenaires au développement n'ont pas présenté d'études portant exclusivement sur les publics qu'ils ont eu à alphabétiser. C'est ce qui nous a été répondu aussi bien à Bamako, qu'au niveau du CCA ONG et de l'actuel CNRENF, qu'à la Section Alphabétisation Fonctionnelle de l'Académie de Tombouctou, que dans les entreprises où nous avons eu à effectuer nos recherches.

Durant les années 90, le Mali s'est fixé certains objectifs dans le cadre de l'Education Pour Tous:

- réduire le taux d'analphabétisme des adultes, surtout des femmes, avec comme slogan " alphabétiser 1 000 000 de maliens par an " ;
- élargir la base de l'alphabétisation aux enfants de 9 à 13 ans (garçons et filles) n'ayant pas eu la chance d'aller à l'école formelle ;
- réaliser un taux d'alphabétisation d'au moins égal à 40% (30% pour les femmes). Le taux était de 18% pour les hommes et de 7% pour les femmes en 1990 ;

- faciliter le transfert de compétences et de technologies en milieu rural ;
- réduire les inégalités entre Hommes Femmes et Handicapés en matière d'alphabétisation ;
- favoriser l'insertion sociale des enfants et des adolescents en situation difficile dans les milieux urbain et péri - urbain et l'insertion socio - professionnelle des handicapés.

Ainsi, de nouveaux publics sont désormais concernés par l'alphabétisation : les enfants et les adolescents, les handicapés et les femmes. Il ne s'agit plus seulement d'alphabétiser en milieu rural mais également en milieu urbain et péri - urbain. Hormis ces trois catégories, il n'est fait, nulle part, allusion à d'autres publics en milieu urbain. C'est ce que nous verrons dans le chapitre suivant.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Chapitre 6 :
Etat actuel de la question dans le District de Bamako et dans la région de Tombouctou : études de 2001

1- Présentation des études

En 2001, nous avons mené, grâce à des bourses d'étude du Haut Conseil de la Coopération Internationale et du Conseil Régional de Rhône-Alpes, deux études sur l'état de l'alphabétisation au Mali.

* Etude sur l'alphabétisation dans les entreprises de Bamako :

L'" Etude sur l'alphabétisation dans les entreprises du District de Bamako " avait pour objectif général de susciter des réflexions sur l'orientation de la politique d'alphabétisation au Mali et d'intégrer dans les projets d'alphabétisation étatiques, privés et internationaux à venir les populations analphabètes au sein des travailleurs des différentes entreprises bamakoises.
Les objectifs spécifiques étaient de trois ordres :

- faire un état de l'alphabétisation dans les entreprises : il s'agissait pour nous de vérifier si, comme le prévoit la réglementation en vigueur (décret n°70/ PG du 12 Mai 1962 et arrêté n°563/ MEN du 17 Juin 1967), des actions d'alphabétisation ont eu lieu dans toutes les entreprises maliennes en faveur de leurs travailleurs. Y-a- t - il à l'heure actuelle des programmes conçus pour ce public ? Quelle forme d'alphabétisation y applique - t- on ?
- faire une étude des besoins du public de ces entreprises en fonction de ses aspirations socioprofessionnelles.
- proposer des éléments de réflexion pour une alphabétisation en accord avec les besoins et les attentes de ce public, une stratégie adaptée à cette catégorie socioprofessionnelle, tout en définissant ce que devrait être " la fonctionnalité " de l'alphabétisation dans ce milieu.

Notre enquête s'est déroulée au sein de six entreprises :

- la Société Nationale des Tabacs et Allumettes du Mali (SONATAM)

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- la Société de Produits Insecticides du Mali (PRODIMAL)
- la Société Malienne de Piles (SOMAPIL)
- l' Energie Du Mali (EDM)
- la Compagnie Malienne de Développement du Textile (CMDT)
- l'Usine Malienne de Produits Pharmaceutiques (UMPP)

Nous avons travaillé avec et sur une population de 336 travailleurs : 100 à la SONATAM, 87 à la PRODIMAL, 53 à la SOMAPIL, 48 à l ' EDM, 27 à la CMDT et 21 à l'UMPP. Parmi ces 336 travailleurs, nous avions 253 ouvriers, 19 mécaniciens, 16 chauffeurs, 14 manœuvres, 14 surveillants, 12 magasiniers, 5 coursiers et 3 réceptionnistes.

L'enquête a été effectuée à l'aide de trois types d'instruments de collecte de données : l'observation du milieu de travail, des outils de travail et des supports techniques, technologiques et scripturaux utilisés à l'intérieur de l'usine ; les questionnaires qui ont été soumis à trois niveaux au sein de chaque entreprise (direction du personnel, comité syndical et employés) ; les entretiens utilisés à la phase préparatoire de l'enquête.

* L'alphabétisation dans la région de Tombouctou : Structures, Pratiques et Publics.

La deuxième étude a été réalisée dans la sixième région du Mali. Elle a porté aussi bien sur les publics que sur les dispositifs de formation et leurs pratiques en matière d'alphabétisation. Nous avons mené nos recherches au sein de quatre centres d'alphabétisation, dont deux en milieu rural et deux en milieu urbain. Nous avons pu rencontrer seize structures ou dispositifs plus ou moins concernés par l'alphabétisation et quatre vingt deux adultes en cours d'alphabétisation.

L'étude devait, à son terme, pouvoir répondre aux six questions principales suivantes :

1- Qui alphabétise ?
2- Quelles sont les pratiques d'alphabétisation ?
3- Quels sont les publics concernés par l'alphabétisation ?
4- Qui finance les actions d'alphabétisation ?
5- Les actions d'alphabétisation sont - elles coordonnées entre elles ?
6- L'alphabétisation dans la région de Tombouctou est - elle sélective et excluante ?

La première étude concernait uniquement le milieu urbain et un public bien spécifique : les employés d'entreprises. La seconde était plutôt axée sur les dispositifs et leurs pratiques dans une région où l'urbain, le rural et le nomade coexistent et sont souvent difficiles à distinguer ; les individus passant d'un mode de vie à un autre, d'un milieu de vie à un autre, au gré des saisons ou des (pré)occupations.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2- Résultats des études

- A Bamako :

L'alphabétisation :

En ce qui concerne l'alphabétisation, quatre entreprises sur six ont reconnu n'avoir jamais alphabétisé ses employés. Les raisons évoquées consistent à dire que la plupart des ouvriers n'ont pas besoin de lire et écrire pour remplir leurs tâches.

Quelques actions timides nous ont été signalées en deux endroits. A la SOMAPIL, on nous a parlé de sessions organisées de 1988 à 1991 avec des résultats satisfaisants mais nous n'avons pu mettre la main sur aucun document y afférent et le personnel actuellement en place n'a pas pu donner la confirmation.
La CMDT,quant à elle, a participé pendant longtemps au PEMA financé par le PNUD et l'UNESCO. Mais nous n'avons pas pris en compte cette action qui ne s'est adressée qu'à la zone cotonnière et n'a jamais intéressé le milieu de notre étude (District de Bamako).
Au cours de nos investigations, nous avons dénombré quarante cinq alphabétisés au sein des six entreprises. Ces individus avaient reçu cette formation avant d'occuper leurs emplois actuels. Sur les quarante cinq, quatre ont été alphabétisés, en langue bambara, par obligation professionnelle dans différents centres à Bamako, tandis que la grande majorité (41) l'ont été dans leurs villages d'origine, soit par obligation sociale (12), soit sur leur propre initiative (29).

La formation professionnelle :

Plus le niveau d'études est élevé, plus l'employé a une chance de suivre une formation. C'est le constat auquel nous sommes parvenus. En effet, sur 336 employés, 54 seulement (16,07%) ont bénéficié d'une formation professionnelle. Sur ces 54 employés, 2 ont un niveau universitaire, 33 ont un niveau secondaire, 11 un niveau fondamental second cycle et 8 un niveau fondamental premier cycle. Ces formations ont été dispensées surtout en mécanique et en maintenance. Aucun analphabète n'a reçu une formation professionnelle.

Un public hétérogène quant au niveau d'études :

L'étude a fait ressortir une grande hétérogénéité aussi bien dans le genre d'études que dans les trajectoires scolaires. Sur 336 enquêtés :

-5 ont le niveau universitaire, soit 1,48%
-98 le niveau secondaire, soit 29,1%
-91 le niveau fondamental 2, soit 27,08%
-109 le niveau fondamental 1, soit 32,4%
-33 sont analphabètes complets, c'est à dire n'ont jamais été confrontés à une quelconque formation, soit 9,82%.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

La majorité des employés (109/ 336) ont un faible niveau de scolarisation (Fondamental 1). Ils sont généralement de la catégorie professionnelle ouvriers (77, 06% des individus du niveau fondamental 1).
Ce sont ceux qui risquent, à la longue, de se retrouver analphabètes, s'il n'ont pas de pratiques de lecture et d'écriture courantes ou s'ils n'ont tout simplement pas accès aux documents qui peuvent les intéresser.

Les besoins subjectifs :

Ce sont toutes les demandes et les attentes exprimées directement par les enquêtés.

Sur l'ensemble des enquêtés, 260 employés désirent être alphabétisés, dont 33 analphabètes complets et un nombre très élevé de personnes sachant déjà lire et écrire mais de niveaux différents, soit 227 personnes.

Nous dénombrons 198 employés qui estiment l'alphabétisation nécessaire pour des raisons professionnelles et 300 qui la jugent indispensable pour des raisons sociales.

Sur le plan professionnel, la nécessité de savoir lire et écrire ne paraît évidente que pour 198 employés, soit 58,92% de l'effectif total. Il a été demandé à ce groupe de préciser les raisons qui font que l'alphabétisation est nécessaire pour l'exécution correcte des tâches qui leur sont confiées, 87 n'ont pas donné de réponse, tandis que 111 ont donné des réponses que l'on peut classer en : besoins liés à l'accès aux formations professionnelles (59 employés) ; besoins liés à l'exécution des tâches du travail (12 employés) ; besoins liés à la communication avec l'administration de l'entreprise (10 employés) et besoins liés à la promotion (30 employés).

Les besoins objectifs :

L'analyse des besoins objectifs d'alphabétisation au sein de chaque entreprise et de chaque catégorie professionnelle, a permis de tirer trois conclusions :

1) Dans l'exercice de leur fonction, très peu d'employés ont à faire face à des supports scripturaux en langue française. Hormis l'EDM, les employés n'utilisent pas de supports technologiques. La majorité travaille manuellement.
2) Le niveau d'études des employés leur permet, dans la majorité des cas, d'exercer correctement leur fonction, sans recourir à des stratégies de contournement.
3) Le besoin d'alphabétisation est minime. Sur une population de 336 employés, seuls 13 ont des difficultés dans l'exercice de leur fonction et ont donc le besoin d'être alphabétisés.

Ces 13 employés sont de l'UMPP (1 coursier), de PRODIMAL (1 chauffeur et 1 coursier) et de la SONATAM (5 gardiens et 3 chauffeurs). Ils sont de niveau fondamental 2, fondamental 1 et analphabètes complets.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Quelques conclusions :

Le besoin est d'abord et surtout lié à l'environnement social ; il est ressenti par 89,28% des enquêtés. Ensuite vient celui lié aux projets professionnels : possibilité d'accès aux formations professionnelles, meilleure exécution des tâches de travail et communication correcte avec l'administration de l'entreprise.

Les motivations liées au passé scolaire ne sont pas ressortis lors de nos entretiens. Il semble que les employés ne voient aucun besoin d'accroître leurs acquis dans le souci de continuer les études.

Objectivement, il existe peu de besoins liés à l'exécution des tâches et à la communication avec l'administration des entreprises. Cependant, il existe un réel besoin d'alphabétiser les employés de niveau fondamental 1 et les analphabètes complets pour qu'ils puissent accéder aux formations professionnelles et partant de là envisager une promotion.

Effectivement, nous avons remarqué que les employés de niveau fondamental 1 et les analphabètes complets accèdent rarement aux formations. Sur un total de 142, ils ne sont que 19 à avoir bénéficié de cette faveur.

Quant au besoin d'alphabétisation lié à l'environnement social, nous pensons qu'il serait important d'en tenir compte. La plupart de ces employés exercent à leur domicile de activités qui nécessitent la maîtrise de l'écriture et de la lecture en langue française. En effet, ils reçoivent et envoient des lettres en passant par une autre personne, ils ont des enfants scolarisés qu'ils ne parviennent pas à suivre, et effectuent des démarches administratives auprès des services publics. Ils ont aussi une vie sociale et familiale en dehors de l'entreprise.

- A Tombouctou :

Les structures ou dispositifs :

Sur une liste de 30 partenaires au développement (ONG, associations, organisations internationales) sensés faire de l'alphabétisation, nous n'avons dénombré , après enquête, que 16 qui opèrent effectivement dans ce domaine mais à des degrés différents. En effet, 9 font de l'alphabétisation classique avec des centres équipés, des animateurs, des auditeurs et des programmes. Les autres, soit 7, interviennent indirectement en apportant des appuis financiers, matériels et techniques (suivi et évaluation).
La nature des dispositifs est variée. Ce sont des ONG nationales, internationales ; des associations nationales et internationales, une organisation des Nations - Unies, des dispositifs étatiques, et un projet international.
Le but visé par ces dispositifs n'est pas l'alphabétisation des populations. En réalité, leur objectif est le développement socio-économique de la région de Tombouctou. Par le terme " développement socio-économique ", il faut comprendre une multitude de projets et d'activités : santé, lutte contre la désertification, forages de puits, micro - crédits, technologies et information,...

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

L'alphabétisation :

Elle se présente sous deux formes :

- L'alphabétisation comme volet ou composante à part dans les activités d'un dispositif : c'est le cas de 9 dispositifs (ADENORD, ACORD, AMSS,AMADE, BORDA, GOUNA - AVENIR, TNT et Handicap International)

L'AMSS, ONG nationale créée en juillet 1991 a pour but la réduction de la pauvreté par l'auto - promotion. Elle se fixe pour objectifs la conception et la mise en place de projets en étroite collaboration avec les populations à la base.

Dans le cadre de ces objectifs, elle retient un certain nombre de domaines d'intervention : élevage, agriculture, hydraulique, promotion de la femme, santé, épargne - crédit, conservation de la nature et formation (alphabétisation, formation pratique et écoles communautaires). L'alphabétisation est un volet à part, autonome. L'AMSS dispose pour ce volet de 17 centres dans le cercle de Goundam et de 12 animateurs en alphabétisation.

TNT est une ONG locale créée en en janvier 2000. Elle a, elle aussi, pour objectif le développement socioéconomique (les objectifs spécifiques n'ont pas été disponibles auprès des responsables). Ses domaines d'activité sont : l'alphabétisation, l'agriculture, l'élevage, l'environnement, l'hydraulique, les affaires sociales, la santé et l'information.
TNT dispose pour son volet alphabétisation de 2 centres dans la ville de Tombouctou et de 2 animateurs en alphabétisation.

L'utilisation de l'alphabétisation comme instrument d'appui à un volet est peu courant. Nous ne l'avons rencontrée qu'au sein de deux dispositifs. C'est le cas de Care Mali.

- L'alphabétisation comme instrument d'appui à un volet ou à une composante dans les activités d'un dispositif : c'est le cas de 2 dispositifs (CARE/ Mali et Africare)

ONG internationale installée au Mali depuis 1975, Care Mali se donne pour objectif l'assistance aux collectivités décentralisées dans les domaines de la santé, de l'éducation, de l'hydraulique, de la production agricole, les petites activités génératrices de revenus, l'épargne et le crédit et la gestion des ressources naturelles.
L'alphabétisation n'existe pas en tant que volet dans le Projet Education de Base et Société Civile de Care Mali et de l'USAID. Elle n'est pas systématisée en action et en axe d'intervention. *" Dans notre action, l'alphabétisation est un moyen d'atteindre un but immédiat et essentiel. C'est pourquoi nous ne l'avons pas systématisée en action et en axe d'intervention. Nos partenaires sentent le besoin d'une compétence accessible par l'alphabétisation et déclenchent une action ponctuelle pour combler ce besoin, nous l'appuyons ".(Extrait d'un entretien)*

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Les objectifs d'alphabétisation :

Les objectifs sont, pour le moins que l'on puisse dire, divers. Certains dispositifs n'ont simplement pas d'objectifs clairs et précis tandis que d'autres confondent objectifs et formes d'alphabétisation. Rares sont les dispositifs qui disposent d'un plan ou d'un programme précis.

Les objectifs vont de l'alphabétisation pour tous, « objectif – bateau », à l'auto - gestion des activités paysannes, objectif plus précis. Les objectifs répondent très rarement aux questions : qui va être alphabétisé ? Comment ? et dans quel but ?

Le public, les instruments et les résultats attendus ne figurent pas de façon explicite dans les objectifs d'alphabétisation. Si on se réfère aux quatre grandes approches généralement repérées en matière d'alphabétisation (politique, économique, démographique et culturelle), globalement on pourrait classer les objectifs d'alphabétisation des différents dispositifs rencontrés dans la catégorie " approche économique ".

Huit structures définissent leur objectif d'alphabétisation AFRICARE, ACORD, ADENORD, AMSS, AMADE, BORDA et handicap International.
« Auto gestion des micro - crédits, capacités de gestion, auto - gestion des activités paysannes, gestion de associations féminines », sont quelques exemples de définition d'objectifs. C'est le savoir - faire, le comportemental et l'organisationnel qui sont visés.
Il faut aussi souligner l'existence d'objectifs axés sur l'insertion professionnelle des populations. C'est le cas de l'Association GOUNA - AVENIR et de l'ONG TNT.
Elles poursuivent, à travers l'alphabétisation, l'insertion professionnelle des publics en formation.

Les formes d'alphabétisation :

On peut constater deux formes d'alphabétisation dans la région de Tombouctou : la traditionnelle et la fonctionnelle.
Sept dispositifs utilisent la forme fonctionnelle, quatre dispositifs utilisent la forme traditionnelle et un dispositif utilise les deux formes.
Il faut entendre par alphabétisation fonctionnelle une alphabétisation liée à un projet qu'il soit hydraulique, agricole, civique ou gestionnaire. Il ne s'agit donc pas de la fonctionnalité dans ses aspects pédagogiques et pratiques (post - alphabétisation).
Les responsables des dispositifs parlent souvent d' " alpha - gestion " au lieu d'alphabétisation fonctionnelle. Ce qui ne sous entend pas que l'alphabétisation soit une forme à part, il s'agit en réalité d'une alphabétisation fonctionnelle liée aux activités de gestion des publics en formation.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Les pratiques d'alphabétisation :

" Les ONG doivent passer par l'Académie pour tout ce qui concerne l'alphabétisation et plus précisément ce qui concerne l'aspect pratique, pédagogique. Elles reçoivent des financements étrangers mais elles doivent accepter les normes que fixe l'Académie. Et cela pour qu'il y ait une bonne alphabétisation ", nous dit Mr Yattara, chef de la Section Alphabétisation Fonctionnelle de l'Académie de Tombouctou, lors d'un entretien.

Ces phrases peuvent résumer, à elles seules, les pratiques d'alphabétisation dans la région de Tombouctou. En effet, il n'existe pas " une " pratique d'alphabétisation, les normes pédagogiques ne sont pas toujours respectées et le contrôle et le suivi des actions d'alphabétisation sont quasi inexistants.
Mr Yattara qui fait référence à une bonne alphabétisation entend par là une alphabétisation suivie, contrôlée, coordonnée. Les programmes, les outils, les langues, la formation des formateurs diffèrent d'un dispositif à un autre et échappent à tout contrôle de l'Académie et de sa Section Alphabétisation Fonctionnelle.

Les programmes doivent officiellement être élaborés par l'Académie. Mais, certains dispositifs élaborent, au vu et au su de l'Académie, leurs propres programmes. Ces derniers n'ont aucun moyen pour les en dissuader. En effet, l'Académie de Tombouctou est sans moyen matériel, la salle de travail et les bureaux sont totalement démunis, quelques chaises, des stylos billes et des feuilles blanches sont les seuls moyens à leur disposition. Les salaires ne sont pas motivants et les moyens financiers accordés à l'alphabétisation (suivi, contrôle, évaluation et formation d'alphabétiseurs) sont minimes.

Quatre dispositifs élaborent leurs programmes, il s'agit d'ACORD, ADENORD, GOUNA AVENIR et TNT. Les 12 autres dispositifs le font en collaboration avec le service spécialisé (SAF) de l'Académie.

Les contenus des programmes sont différents. Comme nous pouvons le constater dans les deux exemples suivants, programmes d'alphabétisation de l'AMADE et de GOUNA AVENIR), l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul se fait à l'aide d'outils différents. Si certains centres alphabétisent à l'aide de tableau et de cahiers, d'autres, cas du Télé Centre Polyvalent (TCP), le font ou ambitionnent de le faire à l'aide de l'outil informatique. Effet de mode, envie d'innovation ou souci d'atteindre de résultats plus satisfaisants à l'aide des nouvelles technologies ?

En ce qui concerne les outils d'apprentissage et plus particulièrement les livrets de calcul et de lecture conçus par la DNAFLA, actuel CNRENF, ils ne sont pas utilisés par tous les dispositifs.
Le chef de la SAF nous dit *" qu'il existe des ONG qui utilisent leurs propres livrets avec leurs propres terminologies. Cela leur coûte moins cher. Elles font de l'alphabétisation clandestine "*.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Nous avons rencontré deux formateurs dans la ville de Tombouctou. Un a une scolarité de 6 ans dans le système formel et l'autre n'a jamais été scolarisé. Ils ont tous les deux été alphabétisés en sonrhai et en tamasheq.
Le statut de formateur est précaire. Ce sont généralement des contractuels, contrats de trois à neuf mois rarement renouvelés. Certaines structures font appel aux formateurs de l'Académie, appelés " animateurs externes ".

Enfin la langue d'apprentissage est, aussi bien dans les villages que dans les villes, la langue du milieu. A Famsara, village sonrhai, la langue d'alphabétisation est le sonrhai tandis qu'à Dofana, composé essentiellement de Kel Tamasheq, l'alphabétisation se fait en tamasheq.
Au centre de TNT, dans la ville de Tombouctou, il existe deux langues d'apprentissage : le tamasheq et le sonrhai. Le centre dispose de deux salles ayant chacune son public et sa langue d'apprentissage.

Les publics d'alphabétisation dans la région de Tombouctou:

Combien sont ils ? Si l'on se fie à des données très partielles, dans la mesure où nous avons recensé des dispositifs ne figurant pas dans le " Rapport de bilan 2000 " de l'Académie, 3 271 personnes étaient inscrites en sessions d'alphabétisation en l'an 2000 dont 27, 32% d'hommes et 26, 83% de femmes.
A la question " Connaissez vous le taux d'analphabétisme dans la région de Tombouctou ? Si oui quel est - il ? ", les 16 dispositifs auxquels nous nous sommes adressés ont répondu " Non ".
Il apparaît donc que, aussi bien au niveau de l'Académie que des dispositifs non étatiques, les chiffres ne sont pas connus, car, en réalité, inexistants.
En ce qui concerne l'effectif de chaque centre, il est officiellement fixé à 25 auditeurs, mais cette disposition n'est pas toujours respectée.
TNT, par exemple, accueille 42 auditeurs dan son centre en sonrhai et 35 dans son centre en tamasheq.

L'AMSS a formé en 1998 75 auditeurs ; en 1999, 125, en 2000, 175. TNT a formé 84 auditeurs en 1999 et 77 en 2000. BORDA en a formé 100 de 1998 à 2000. ADENORD, 170 de 1998 à 2000. AMADE, 100 en 1999 et 100 en 2000.
Le nombre d'alphabétisés est variable d'une année à une autre et d'un dispositif à un autre. Il est fonction du financement obtenu et de la disponibilité des populations à alphabétiser.

Quel est leur âge et leur sexe ? La moyenne d'âge des 82 auditeurs rencontrés est de 28 ans. Il s'agit d'une alphabétisation pour adultes. Cependant nous avons constaté la présence de huit auditeurs de moins de 18 ans (14 à 17 ans).
Aux centres de Dofana et Famsara, appartenant à l'AMSS, la parité entre hommes et femmes semble respectée : 24 hommes et 26 femmes dans les deux centres. Cette parité observée ressort dans tous les programmes et projets que nous avons pu consulter, ils sont une exigence des bailleurs de fonds.
Le centre de TNT à Tombouctou - ville n'accueille que des femmes.

Quelle est leur profession ? En milieu rural, on pourrait dire qu'il existe une division sexuelle du travail. En effet, nous avons pu remarquer dans les villages où nous sommes passés que tous les hommes sont agriculteurs ou éleveurs et toutes les femmes sont ménagères mais participent parfois aux travaux champêtres (récoltes). Elles font également du jardinage et de l'artisanat. Aux villages de Famsara et Dofana, les auditeurs sont des agriculteurs, éleveurs et

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

ménagères. L'admission en cours d'alphabétisation ne se fait pas à partir de critères relatifs aux professions des populations. Les vingt cinq auditeurs sont choisis selon leur appartenance à un comité ou à une association villageoise. Il est indispensable de faire partie d'un comité ou d'une association pour avoir droit au matériel d'alphabétisation (livrets, cahiers, crayons, ardoises et craies). Tout le monde est autorisé à suivre les cours, mais seuls vingt cinq ont gratuitement droit au matériel d'apprentissage.
Il existe dans chaque village organisé, des Comités de Développement Villageois (CDV) chargés de coordonner les activités de développement, des Comités de Gestion (CG) chargés de la gestion quotidienne des activités et des Associations Villageoises de Développement (AVD) chargées de l'animation, de la sensibilisation et de la formation (ce sont les agents de relève des partenaires au développement).

Quel est leur niveau d'études ? Sur les 50 auditeurs des centres de l'AMSS, il y a 14 auditeurs qui ont déjà été confrontés à un enseignement formel, informel ou non formel et 36 analphabètes complets.
Parmi ces 14 auditeurs, 3 ont été scolarisés dans l'enseignement formel, 2 ont un niveau premier cycle fondamental et 1 un niveau second cycle fondamental. Les 11 autres ont tous suivi l'école coranique à des niveaux différents.
Il suivent tous les mêmes sessions d'alphabétisation.

Quelques conclusions :

Une absence de stratégie concertée :
Les partenaires au développement opérant dans la région évoluent isolément sans tenir compte de ce qui se fait à coté et sans rendre compte à qui que ce soit. Il en résulte une diversité étonnante de stratégies, de publics et de pratiques, qui ne peut que nuire à l'efficacité des actions et à leur impact sur les auditeurs.
Sur le plan pratique, certains partenaires se limitent à une alphabétisation basique limitée dans le temps alors que d'autres offrent une alphabétisation graduelle, avec des niveaux, aboutissant à une post - alphabétisation.
Cette cacophonie, pour le moins surprenante, dans un Etat organisé, résulte à n'en pas douter de l'absence totale de contrôle due à un certain nombre de faits parmi lesquels :
le manque d'une réelle décentralisation de l'alphabétisation au niveau régional et sous - régional. Les moyens matériels et financiers nécessaires au contrôle et au suivi ne sont pas décentralisés. Cela est un handicap notoire pour les services éducatifs de l'Etat dans une région où les partenaires au développement financés par de grandes institutions internationales sont les principaux acteurs.

Une alphabétisation sélective et excluante :
La sélectivité apparaît nettement lorsqu'on considère de près le mode de recrutement. Apparemment, tous ceux qui le désirent ont accès aux cours, mais seuls les membres des bureaux des associations et comités de village qui sont nommément désignés, ont droit aux fournitures et au matériel didactique. Les volontaires sont considérés comme " auditeurs libres " et ne jouissent d'aucune assistance. Pour qui connaît le dénuement des populations de cette région, il s'agit là d'une façon voilée de les renvoyer.
Il y a donc une exclusion qui découle directement d'une sélection voulue et programmée.
Il paraît difficile d'expliquer cette discrimination dans une région où toutes les populations ont des besoins en alphabétisation. L'ONG TNT à Tombouctou - ville, quant à elle, élimine les hommes de ses centres sans raisons apparentes. A notre avis, elle devrait respecter la parité

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

et si pour une raison religieuse, TNT est une ONG chrétienne, elle évite de mettre ensemble les deux sexes, il lui est possible de créer deux centres en tenant compte de l'effectif total à alphabétiser.

3- Conclusion

Au regard de l'histoire de l'alphabétisation au Mali, de ses politiques et de ses pratiques décrites précédemment, nous pouvons faire deux constats; l'un sur les politiques et les pratiques et l'autre sur les publics.

L'alphabétisation au Mali a été, durant une trentaine d'années, le terrain quasi exclusif de l'Etat ; un terrain d'expérimentation où les producteurs de certaines zones de production économique étaient les bénéficiaires des formations. Durant les dix dernières années, il semble que l'Etat ait cédé sa place sur le terrain aux partenaires au développement.
L'Etat assume désormais surtout un rôle politique ; législation et définitions des objectifs nationaux ; et un rôle de contrôle. Mais le rôle de contrôle n'est encore qu'une simple volonté. Les moyens mis au service des dispositifs décentralisés ne permettent pas un véritable et efficace contrôle des pratiques d'alphabétisation.
L'Etat avec ses moyens limités, les services d'éducation non formelle et le budget minime qui leur est annuellement attribué, peut-il réellement contrôler plus de la moitié des actions d'alphabétisation effectués par des partenaires aux moyens beaucoup plus conséquents et dont il ne peut se passer ?
Cette réalité peut avoir des conséquences néfastes pour l'alphabétisation des populations au Mali. Les dispositifs des partenaires au développement véhiculent à travers l'alphabétisation les contenus qu'ils estiment nécessaires aux publics. De plus, une multitude d'ONG nationales et étrangères est davantage intéressée par les financements octroyés que par les besoins d'alphabétisation des populations.
Le cadre législatif renouvelé ou modifié sans cesse, la restructuration et la création de dispositifs non formels centraux, ne peuvent servir à grand chose sans tenir compte de ces faits.

En ce qui concerne les publics, il faut encore souligner l'absence totale de connaissance des publics alphabétisés, en cours d'alphabétisation et analphabètes. Les campagnes du Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation terminées, les études ont porté sur l'évaluation des actions, sur le rendement des producteurs et dans une moindre mesure sur l'utilisation des acquis par les nouveaux alphabétisés dans leur cadre de vie social et familial.
Préalablement au déclenchement des campagnes, aucune étude sur les caractéristiques des publics concernés n'a été menée. Leurs besoins réels, leurs attentes n'ont pas été évalués. La priorité était donnée au tonnage des produits.
Avec la nouvelle orientation de l'alphabétisation, plus axée sur les populations, on peut s'attendre à une autre approche qui consisterait à ne pas limiter la pré - alphabétisation aux campagnes de sensibilisation, à la formation du personnel, à la mobilisation des ressources et à la production du matériel, mais aussi et surtout à la connaissance des publics et de leurs caractéristiques, à l'analyse de leurs attentes et de leurs besoins d'alphabétisation.
C'est l'un des objectifs principaux de cette thèse.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Chapitre 7
Les dispositifs d'alphabétisation au Mali et à Bamako en 2002

Dans son ouvrage, « Analyser une action d'éducation ou de formation », Xaviers Rogers explique qu' *« un modèle d'analyse doit permettre de porter un regard à différents niveaux. En effet, l'élaboration des actions d'éducation et de formation nécessite d'articuler des problématiques à différents niveaux, à savoir principalement les niveaux macrosocial, mésocial et microsocial. Un modèle d'analyse doit donc permettre une analyse à différents niveaux, du niveau macrosocial jusqu'au niveau microsocial, voire même au niveau interpersonnel, tant l'évolution des systèmes voit l'émergence de nouveaux systèmes de formation qui sont souvent des micro-systèmes de formation.* ***Non seulement il faut pouvoir analyser ces actions en tant que telles, mais il faut aussi pouvoir les recontextualiser au sein d'autres systèmes et actions de niveau supérieur, en vue d'expliciter la nature des liens et des interactions qui peuvent exister entre différentes actions »***[80] (c'est nous qui soulignons dans le texte).

Dans le chapitre 1, consacré à la présentation de la recherche, nous expliquions que notre analyse porte sur les 3 niveaux du système éducatif, à savoir le niveau macro, le niveau méso et le niveau micro. Le présent chapitre porte sur une analyse du niveau méso, c'est à dire des offres et des dispositifs de formation en alphabétisation. Mais, il faut signaler que mener une analyse sur un seul niveau sans tenir compte des autres niveaux et des liens qui existent entre eux serait mener une analyse partielle. Ce serait, tout simplement, méconnaître les interactions et les influences que peuvent exercer les niveaux les uns sur les autres.
L'analyse d'une offre de formation ne peut se faire sans prendre en compte le contexte plus large dans lequel elle s'inscrit. Dans notre recherche, ce contexte est le cadre politique de l'éducation. Ce sont en effet l'ensemble des textes de lois qui définissent la politique générale de l'alphabétisation. Les offres de formation ne sont, en réalité, rien d'autre que la réponse à ces politiques. C'est la raison pour laquelle les deux chapitres précédents ont été entièrement consacrés à la politique d'alphabétisation du Mali à travers une analyse des textes et deux études de terrain. C'est un premier cadrage qui permet de mieux saisir la relation entre niveau macro et niveau méso.

« Le modèle de la boîte ouverte », modèle d'analyse que nous empruntons à Xavier Rogiers, est intéressant parce qu'il lie l'action d'éducation ou de formation à son contexte : l'action d'éducation ou de formation est composée d'éléments qui lui sont internes et externes. *« Les éléments appartiennent à l'un des deux groupes suivants : les référentiels, relatifs à l'action*

[80] Rogiers, Xavier. Analyser une action d'éducation ou de formation. Bruxelles : De Boeck Université. 1997. p.63.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

d'éducation ou de formation, qui contribuent à contextualiser cette action ; les composantes propres à cette action, qui la caractérisent.
Dans un premier temps, nous considérerons en quelque sorte l'action d'éducation ou de formation comme une « boite noire », que nous n'ouvrons pas pour le moment, et nous étudierons ce qui constitue l'environnement de l'action d'éducation ou de formation.
Dans un deuxième temps, nous considérerons l'environnement, le contexte, comme constituant un « tout » indistinct, et nous commencerons par définir les composantes internes à l'action ».

Ces deux temps constitueront notre analyse de l'offre de formation à Bamako. La première partie de ce travail sera consacrée aux offres de formation, ou « boîte noire » selon l'expression de Xavier Rogiers. Nous nous intéresserons à 2 points :

1-Les offres de formation à travers les politiques éducatives au Mali : on répondra à la question : quel(s) type(s) d'offre(s) de formation ressortent des orientations politiques ?

2-Les offres de formation étatiques et privées au Mali et à Bamako : Combien sont-ils au Mali ? Combien sont-ils dans le District de Bamako? Quels sont leurs finalités et leurs objectifs ?

La deuxième partie s'intéressera aux composantes internes de la « boîte noire ». A partir d'une étude de cas précise, nous nous attacherons à définir et à étudier les point suivants :

3-Les publics des centres d'alphabétisation à Bamako : qui sont-ils ? Quels sont leurs niveaux d'études ?
4-Les programmes des centres d'alphabétisation de Bamako : quels sont-ils ? A quel type d'alphabétisation correspondent-ils ?

Au terme de cette analyse, nous devrons pouvoir vérifier le premier versant de notre hypothèse centrale : « L'alphabétisation en milieu urbain au Mali est peu développée, peu coordonnée, sélective, méconnaît les populations urbaines et leur hétérogénéité et ne répond que partiellement à leurs besoins ». Nous vérifierons que en milieu urbain :

-l'alphabétisation est peu développée ;
-l'alphabétisation est peu coordonnée ;
-l'alphabétisation est sélective.

Le second versant de l'hypothèse centrale sera traitée en troisième partie de la recherche.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

1- Les offres de formation à travers les politiques éducatives au Mali

L'étude de la politique générale d'éducation d'un pays permet de mettre en exergue quelques grandes orientations qui définissent le cadre dans lequel s'inscrit toute offre d'éducation ou de formation. En effet, les choix, les décisions politiques, prises au niveau le plus haut de l'administration d'un Etat sont une forme de moule pour les actions d'éducation ou de formation.
Quel(s) cadre(s) est construit par le Mali pour son action d'éducation ou de formation ?

L'Education malienne, à l'instar de toutes les Educations, est construite à partir de réalités externes et internes au pays. Nous avons précédemment dégagé quelques moments clés qui ont eu un impact réel sur l'ensemble du système éducatif malien (Voir chapitre 5). Ce sont des évènements nationaux et internationaux qui ont compté dans la prise de décision des politiques éducatives. Ces évènements jouent un rôle indirect dans la définition et la stratégie d'offres de formation.
A chaque orientation correspond une offre de formation spécifique.

1-1-Les années de la pré-alphabétisation fonctionnelle

Il s'agit de la période allant de 1960 à 1968. Durant ces huit années, le Mali possédait un système éducatif et offrait une formation caractérisée par :

-un enseignement général confondant pédagogiquement les adultes et les enfants ;
-un enseignement exclusivement formel
-un enseignement en langue française.

Les langues nationales n'étaient pas encore présentes dans le système et l'éducation non formelle n'était pas véritablement instituée. On peut dire qu'il n'existait qu'une seule offre de formation. Le manque de moyens financiers, matériels et humains, laissait en réalité peu de possibilité d'innovations pédagogiques et d'offre de formation variée aux populations. Malgré la création du Centre National d'Alphabétisation après l'indépendance du pays pour éliminer l'analphabétisme et aider l'école primaire dans sa tâche, il n'existait pas de différence entre l'école primaire et les centres d'alphabétisation de l'époque. Seuls les noms des dispositifs différaient. L'enseignement, les formateurs, les objectifs étaient identiques.
Une étude de 1992 sur l'alphabétisation au Mali affirme que *«cette expérience d'alphabétisation a continué jusqu'en 1968. Elle n'a jamais été véritablement évaluée et l'on ne sait combien de personnes elle a pu toucher. Nous savons que de 1965 à 1968 environ 600 centres fonctionnaient (...) A côté de cette expérience et bien avant elle, les Eglises Chrétiennes ont entrepris l'alphabétisation de leurs fidèles pour leur permettre de lire les Ecritures Saintes. Cette alphabétisation se faisait dans les langues locales. Elle a connu des réussites. Nombre de chrétiens, surtout parmi les protestants, savent lire dans leur langue*

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

maternelle. Cette expérience n'a pas été évaluée et on ne sait pas quelle est, sur le plan quantitatif, sa contribution à l'œuvre d'alphabétisation du pays »[81].

En effet, ce que nous savons de cette période est très limité. Peu de documents ont été rédigés sur cette époque, en ce qui concerne le District de Bamako les données concernant le nombre de centres et les publics pré-alphabétisation fonctionnelle sont inexistantes. Tout au plus, pouvons-nous nous limiter à l'étude du cadre politique de cette époque et tenter d'apporter une explication sur l'orientation éducative.

En 1962, les Etats nouvellement indépendants se sont réunis à Addis Abeba en Ethiopie et ont adopté à l'unanimité les grandes lignes d'une réforme de l'éducation. C'est cette réforme qui inspirera la première orientation éducative au Mali. Celle-ci se résume en cinq grands principes ou finalités :

- un enseignement tout à la fois de masse et de qualité,
- un enseignement qui puisse fournir avec une économie de temps et d'argent, les cadres dont le pays a besoin pour ses divers plans de développement,
- un enseignement qui puisse garantir un niveau culturel permettant l'établissement des équivalences des diplômes avec les autres états modernes,
- un enseignement dont le contenu sera basé non seulement sur les valeurs maliennes et africaines mais aussi sur les valeurs universelles,
- un enseignement qui décolonise les esprits et réhabilite l'Afrique et ses valeurs propres.

L'alphabétisation des adultes devait aider à atteindre le premier objectif. L'orientation donnée à l'alphabétisation et à l'éducation en général reposait sur une formation de masse.
Il aurait été aisé, à cette époque, de constater la nécessité d'une offre de formation diversifiée et massive pour répondre à l'orientation posée ; ce qui ne fut pas le cas, le nombre d'établissements et de centres d'alphabétisation étant limité. Le Mali ne disposait pas de moyens suffisants pour les objectifs généraux qu'il s'était assignés. C'est pourquoi dès 1968, l'orientation de l'alphabétisation allait être revue et l'offre se multiplier.

1-2-Les années de l'alphabétisation fonctionnelle

Elles correspondent à la période allant de la fin des années 60 à la fin des années 80. On pourrait diviser cette période en deux sous-périodes :

-la période projet pilote d'alphabétisation fonctionnelle
-la période poursuite du projet pilote d'alphabétisation fonctionnelle

Ces périodes furent marquées par un fait majeur : le congrès de Téhéran en 1965 et ses recommandations.
On recommanda aux pays participants de rendre « fonctionnels » leurs programmes d'alphabétisation afin qu'ils permettent « l'accroissement de la productivité des individus ».

[81] Barry, Boukary et al. Etude sur l'alphabétisation au Mali : constats, perspectives, propositions. Bamako : MEN. Avril 1992. p.8.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

La même année, le Mali est retenu avec l'Algérie et l'Iran pour expérimenter une alphabétisation fonctionnelle en langues nationales. Cette alphabétisation avait deux caractéristiques principales : la sélectivité et l'intensivité.
Ces deux caractéristiques détermineront l'offre de formation en alphabétisation. Si au cours des huit premières années de la « nouvelle éducation » malienne l'offre n'était pas conséquent et ne pouvait donc pas répondre à la finalité de l'éducation de masse préconisée par l'Etat, à partir de 1965, le Mali se verra doter de moyens financiers, matériels et humains suffisants pour la nouvelle orientation qu'il allait donner à l'alphabétisation. Dans un premier temps, l'UNESCO et le PNUD seront les principaux bailleurs de fonds de l'alphabétisation ; dans un second temps, au terme du projet pilote, d'autres institutions et organisations internationales financeront les formations maliennes. L'offre de formation au cours du projet pilote répondra aux principes de base de l'alphabétisation fonctionnelle, dont le plus important est la sélectivité. L'offre s'adressera en priorité, pour ne pas dire exclusivement, à des populations de certaines zones géographiques et économiques.
Le nombre de centres allait croître et si l'on en croit l'étude menée par le Ministère de l'Education Nationale en 1992, on passa de 600 centres (1960-1968) à 1500 centres lors du projet pilote. *« Le projet a réussi à implanter environ 1500 centres en étroite collaboration avec des milieux économiques »*[82].

Après les cinq années du projet pilote, l'expérience de l'alphabétisation fonctionnelle allait se poursuivre avec les mêmes objectifs et la même offre de formation :

-une offre ciblant des populations rurales
-une offre en langues nationales
-une offre avec des finalités purement économiques

A cette offre de formation, il faut en ajouter d'autres, certes, limitées dans le temps, mais ayant existé à un moment au côté de l'offre issue de l'esprit de l'alphabétisation fonctionnelle. En effet, en 1978-1979, l'Etat a voulu mettre l'accent sur la formation des agents de l'administration afin qu'ils deviennent des agents de l'alphabétisation. L'Etat voulait impulser une forme d'alphabétisation à la cubaine qui mobiliserait tous les alphabétisés du pays pour une grande campagne d' « éradication de l'alphabétisation ». Elle fut un échec et fut vite oubliée par les autorités. Les causes citées ont pour nom : absence de stratégie et de motivation des agents de l'administration.

En 1986, un projet s'est fixé pour but d'offrir des formations en alphabétisation aux régions non touchées par le PEMA (Projet Expérimental Mondial d'Alphabétisation). Selon les données du Ministère d e l'Education, 768 centres sur les 2000 prévus ont pu être ouverts en 5 ans. Cette offre de formation ciblait les femmes des zones non couvertes par les projets d'alphabétisation.

Enfin en 1990, le Gouvernement et le parti unique UDPM (Union Démocratique du Peuple Malien) ont voulu lancer un programme pour alphabétiser 1 000 000 de maliens par an. Le projet n'a jamais vu le jour.

[82] Barry, Boukary. Op.cit. p.9.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

1-3- Les années « Education Pour Tous »

A partir de 1990, l'alphabétisation au Mali prend une nouvelle orientation et les offres de formation changent. Un an avant la conférence de Jomtien sur l'Education Pour Tous, le décret présidentiel n°159 PG/ RM du 19 juin 1989 crée une Commission Nationale d'Elimination de l'Analphabétisme (CNEA). Cette commission avait pour objectifs :

-la mise en place des structures techniques administratives au niveau des circonscriptions régionales et locales en vue de concevoir et d'harmoniser des programmes d'alphabétisation et d'enseignement fondamental ;
-la mobilisation des ressources humaines et financières ;

-l'intensification de la création des centres d'alphabétisation et des classes de l'enseignement fondamental

-le suivi des programmes

Cette commission n'a jamais été fonctionnelle et sa finalité d'éducation de base pour tous jamais atteinte. Les autorités avaient choisi d'impulser les actions d'alphabétisation à travers les rouages du parti unique UDPM. Cette stratégie n'a pas rencontré l'adhésion de toutes les populations.
A partir de 1990, une nouvelle offre de formation allait voir le jour. Elle est fortement influencée par les recommandations de la conférence de Jomtien sur l'Education Pour Tous.
En Septembre 1999, un « Rapport d'évaluation en fin de décennie du bilan de l'Education Pour Tous au Mali » est présenté par les autorités.
Rappelons d'abord qu'à cette période le Mali définissait de nouveaux buts et objectifs généraux en six points :

-la protection et l'éveil de la petite enfance

-l'universalisation de l'enseignement primaire

-les acquis et les résultats de l'apprentissage

-l'alphabétisation des adultes

-la formation à des compétences essentielles

-l'éducation pour une meilleure vie

Quels sont les objectifs fixés à « l'alphabétisation des adultes » et « la formation à des compétences essentielles » ?

L'alphabétisation des adultes devait :

-réduire le taux d'analphabétisme des adultes, surtout des femmes, avec comme slogan « alphabétiser 1 000 000 de maliens par an » ;
-élargir la base de l'alphabétisation aux enfants de 9 à 13 ans (garçons et filles) n'ayant pas eu la chance d'aller à l'école formelle ;

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

-réaliser un taux d'alphabétisation d'au moins égal à 40% (30% pour les femmes). Le taux d'alphabétisation était de 18% pour les hommes et 7% pour les femmes en 1990 ;

-faciliter le transfert de compétences et de technologies en milieu rural ;

-réduire les inégalités entre Hommes et Femmes handicapés en matière d'alphabétisation ;

-favoriser l'insertion sociale des enfants et des adolescents en situation difficile dans les milieux urbains et péri-urbains et l'insertion socioprofessionnelle des handicapés.

La formation à des compétences essentielles, quant à elle, devait :

-former une main d'œuvre qualifiée, des ouvriers et des employés qualifiés, des techniciens et des gestionnaires pour les besoins de l'économie nationale, du bien-être social en vue du développement durable ;

-former les jeunes adolescents et les adultes au changement en renforçant leur culture scientifique et technologique en vue d'une meilleure compréhension et d'une adaptation aux mutations technologiques.

Ces objectifs nous permettent de faire trois constats qui déterminent la nouvelle offre de formation :

1- Dans le cadre de l'EPT, l' offre d'alphabétisation n'est pas liée à des objectifs économiques. Il est surtout question de social, d'insertion socioprofessionnelle et d'adaptation aux mutations technologiques.
2- Il ne s'agit plus seulement d'alphabétisation en zones productives du milieu rural mais également en milieu urbain et péri-urbain
3- L'offre de formation concerne de nouveaux publics dont principalement : les enfants et les adolescents, les handicapés et les femmes.

En effet, cette nouvelle orientation et l'offre qui en découle apparaîtront concrètement à travers l'ouverture de nouveaux centres de formation en zone rurale mais aussi urbaine :

-En 1992-1993 : création des Centres d'Education pour le Développement, des Centres de Développement Villageois, des Ecoles du Villages pour une alphabétisation et une formation civique et professionnelle des enfants ruraux âgés de 9 à 13 ans et n'ayant pas eu la chance d'avoir accès à une école formelle.

-En 1995-1996 : création de centres d'alphabétisation dans quelques capitales régionales et dans le District de Bamako à l'intention des enfants et adolescents en situation difficile.

-En 1996-1997 : création d'un centre d'alphabétisation et de formation à la couture pour les jeunes filles handicapées dans le District de Bamako.

Pendant plus de quarante années d'expérience en alphabétisation, le Mali, parti d'une simple offre de formation en alphabétisation traditionnelle, et passé par l'incontournable alphabétisation fonctionnelle pour les pays en voie de développement, tente depuis une dizaine d'années de rendre moins sélective son offre de formation en s'ouvrant à de nouveaux milieux et à de nouveaux publics.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Cependant, comme nous le verrons dans les sections suivantes, l'offre de formation reste sélective et très ciblée. Malgré les nouvelles orientations, les objectifs des centres restent liés en grande partie à l'aspect économique. En milieu urbain, cette offre est peu développée, peu coordonnée et sélective.

2- Les dispositifs d'alphabétisation étatiques et privées au Mali et à Bamako

Dans la présente section, nous présenterons à partir des données recueillies sur le terrain, les offres de formation en alphabétisation à travers la description des programmes d'alphabétisation des centres. Nous pouvons distinguer deux types de centres : les centres gérés par l'Etat et les centres gérés par les partenaires au développement. Les partenaires au développement sont tous ceux qui contribuent au développement socio-économique du pays : il s'agit d'organisations, d'associations gouvernementales, internationales, religieuses, etc.
C'est un réseau parallèle à l'intervention concrète de l'Etat dans le domaine de l'alphabétisation.

Nous montrerons qu'au Mali :

- l'alphabétisation est très généralement une composante ou un volet d'un programme plus large. Elle n'est pas une action à part entière.
- L'alphabétisation est en grande partie offerte par les dispositifs privés, c'est à dire les partenaires au développement. Ce sont surtout ces derniers qui offrent une formation aux publics de milieu urbain.
- Les objectifs, les publics-cibles sont différents. Les objectifs sont en majorité orientés vers l'économique d'où une sélectivité basée sur le critère d'appartenance à une zone de production encadrée par le dispositif, sur le critère d'appartenance à un groupement ou à une association.
- Les zones où existe une offre de formation sont majoritairement rurales.

2-1- Un répertoire des dispositifs ayant des programmes d'alphabétisation au Mali

♦ Combien sont-ils au Mali ?

L' « Etude de l'impact de l'alphabétisation sur les conditions de vie des femmes au Mali »[83] réalisée par la coopération Mali- Pays-Bas est l'un des rares documents existant qui recense les dispositifs s'intéressant à l'alphabétisation au Mali. Avant de nous intéresser à la situation de l'offre de formation en alphabétisation dans le District de Bamako, nous présentons en détail les données qui proviennent de ce recensement.

[83] Koné, Amadou Mamou ; Conaré, Diassé. Etude de l'impact de l'alphabétisation sur les conditions de vie des femmes au Mali. Bamako : DNAFLA/ Coopération Mali- Pays-Bas. Mars 2000.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Dans le recensement, les aspects suivants sont traités :

-noms des dispositifs,
-sigles des structures,
-adresse des structures
-type d'organisme
-description liminaire du programme d'alphabétisation avec des indications sur l'intitulé du programme, les objectifs, le public-cible, le financement (source), la durée du programme, la méthode utilisée,
-zones d'intervention.

Il faut préciser que ce répertoire n'est pas exhaustif mais *« il a le mérite de poser les premiers jalons de recensement et de la collecte d'informations préliminaires sur les différentes structures ayant des programmes d'alphabétisation au Mali »*[84].

Ce répertoire, à partir duquel nous menons nos recherches sur les dispositifs et l'offre de formation, ne recense certainement pas l'ensemble des dispositifs offrant de l'alphabétisation au Mali. Un tel document n'existe pas. Et c'est la raison pour laquelle, il est courant de retrouver des données totalement différentes sur le nombre de partenaires au développement actifs au Mali. Ce n'est pas la première fois que nous rencontrons cette difficulté. En effet, lors de nos recherches à Tombouctou, nous nous sommes heurtés à la même situation. Un tel document pourrait être créé par la Cellule d'Appui au Développement de Base du Ministère de l'Administration Territoriale et des Collectivités Locales. C'est au niveau de cette structure que sont, en principe, regroupés tous les accords-cadres qui reconnaissent et définissent les actions des partenaires au développement.

Le Comité de Coordination des Actions des ONG au Mali (CCA-ONG) affirme que l'alphabétisation est un volet existant dans les programmes d'activité de 317 partenaires au développement[85]. Ce comité se base sur des fiches d'identification incluses dans les accord-cadres entre le Mali et les ONG pour affirmer l'existence d'une offre d'alphabétisation. Cette affirmation est donc à prendre avec précaution. Seule une enquête de terrain auprès des ONG et une visite des centres d'alphabétisation peut apporter une réponse objective à la question : combien de dispositifs offrent « réellement » de l'alphabétisation au Mali ? Il faudrait faire la part entre l'alphabétisation réelle et l'alphabétisation idéale, celle qui existe et celle qui n'existe pas. Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas mené nos investigations jusqu'à ce niveau. Le travail à réaliser pour y arriver est énorme et demanderait de longues années de recherches. C'est pourquoi , en ce qui concerne l'analyse des offres de formation au Mali et à Bamako, nous nous limiterons à présenter une « image » de la généralité tout en mettant en exergue les limites d'une telle analyse.

Le répertoire a recensé 75 dispositifs ayant des programmes d'alphabétisation au Mali. Les dispositifs privés sont au nombre de cinquante (50) et comprennent essentiellement des organisations non gouvernementales (ONG) nationales, internationales et étrangères. On y compte aussi des associations, des organisations confessionnelles et des groupements d'intérêt économique (GIE). Les dispositifs de l'Etat au nombre de

[84] Idem. p.26.
[85] Voir Chapitre 5, point 2: les dispositifs centraux et régionaux de l'alphabétisation

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

vingt-cinq (25) regroupent des services publics et des projets gouvernementaux. Les uns comme les autres tentent, tant bien que mal, d'être présentes dans toutes les régions du pays. Un même dispositif peut donc être présent dans plusieurs villes. Le total se chiffre à 162. Ils sont concentrés surtout dans les régions du sud du pays. Le tableau 2 donne une idée de la répartition spatiale des offres d'alphabétisation au Mali.

Tableau 1 : Les 75 dispositifs offrant de l'alphabétisation au Mali

Nature des dispositifs	Types de dispositifs		Totaux
	Dispositifs étatiques	Dispositifs privés	
Projet gouvernemental	-Programme National de Vulgarisation Agricole -Office de la Haute Vallée du Niger -Compagnie Malienne de Développement du Textile -Projet de Réhabilitation Hydroagricole de Baguinéda -Office Riz-Mopti -Office Riz-Ségou -Office du Niger -Projet de Développement zone lacustre de Tonka -Projet de Développement zone lacustre de Niafunké -Projet de Gestion des Ressources Naturelles -Projet d'Elevage Mali-Nord-Est -Office de Développement Rural de Sélingué -Projet d'Aménagement Hydroagricole des plaines de Daye et Hondo-Bomo -Projet d'Appui à la Promotion des Femmes et à l'Allègement de la Pauvreté -Projet Services Urbains de Base		**15**
Projets Etat malien/ Partenaires au développement	-Projet Moulin -Projet Banque Mondiale -Projet EO27 (Femmes et jeunes filles) -Projet Femmes en milieu rural et environnement		**9**

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

	-Projet EO4 (Femmes et Enfants) -Projet de Lassa -Projet ACDI (Mali-Sud) -Projet FNUAP -Projet Education Civique		
Services étatiques	-Centre National de Ressources pour l'Education Non Formelle (Ex-DNAFLA)		**1**
ONG nationales		-Association pour la Promotion du Monde Rural au Sahel -Association Malienne pour le Développement -Programme d'Alphabétisation de la Région Ouest -Programme d'alphabétisation de la Région de Kayes -Association Malienne pour la Protection de l'Environnement -Association pour la Promotion des Enfants Déshérités -Association Malienne pour le Développement Communautaire -Association d'Aide et d'Appui aux Groupements Ruraux -Association de Solidarité pour le Développement Intégré -Association d'Entraide et de Développement -Conseil d'Appui pour l'Education à la base -Association malienne d'Initiative et d'action pour le Développement -Kilabo -Groupement d'Appui aux Initiatives Economiques des Femmes -Association du Sahel d'Aide des Femmes et Enfants -Groupe de Recherche Action pour le Développement -Jigi(Espoir) -Carrefour Femmes et Développement -Association Recherche Action	**32**

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

		et Femme et Développement -Association Malienne de Recherche Action pour le Développement -Association des Femmes Educatrices du Mali -Association pour la Promotion de la Femme au Mali -Appui à la Promotion des Aides Familiales APAF-Muso-Dambe -Appui aux Collectivités Décentralisées pour un Développement Participatif -Initiative Action pour le Développement au Sahel -Mali Fereba -Mali-Enjeu -ASITF -Association d'Autodéveloppement des Villages non encadrés par l'Office du Niger -Association Libre pour la Promotion de l'Habitat et du Logement -ABI -Opération Recherche pour le Développement Intégré de Kolambiné	
ONG internationales		-Association Coopération Recherche Développement -Vision Mondiale -Programme Intégré pour le Développement du Cercle de Bafoulabé -Plan Internationale Parrainage -ENDA Tiers-Monde -Projet de Développement Rural de Tombouctou -Société Internationale de Linguistique	**7**
ONG étrangères		-Aide de l'Eglise Norvégienne -Save The Children USA -UTAH/ Alliance -Near East Fondation -Sahel 21 Canada	**5**

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Associations		-Association Abdoulaye Barry -Association Subaahi Gumo -Union Régionale des Coopératives Agricoles de Kayes	**3**
Organisations confessionnelles		-Programme Global d'Education non formelle des adultes -Projet Hydraulique Rural et Actions de Promotion Rurale	**2**
Groupement d'Intérêt Economique		-Réseau d'Animation et de Formation pour le Développement	**1**
Totaux	**25**	**50**	**75**

Que nous apprend la lecture du tableau ci-dessus ?

L'alphabétisation sur le terrain, c'est à dire la formation concrète, est surtout l'affaire des dispositifs privés. L'Etat s'implique dans le processus d'alphabétisation à travers les projets de développement rural. Ses dispositifs sont essentiellement chargés de coordonner les activités de base, de les évaluer et d'apporter aux exécutants une aide technique. Le « bilan de programmation » de l'année 1990-1991 confirme ce constat : les dispositifs privés forment plus de personnes que les dispositifs de l'Etat (Directions Régionales de l'Enseignement) :

-Les dispositifs étatiques à travers les Directions Régionales ont offert une formation en alphabétisation à 16.299 personnes dans 513 villages.

-Les dispositifs privés (associations, ONG, organisations) ont offert une formation à 84.884 personnes dans 1775 villages. [86]

Lorsqu'on observe le type d'organisme, on apprend que les ONG nationales (32) et les projets gouvernementaux (15) ont le plus grand nombre de dispositifs ayant un programme d'alphabétisation. **Les ONG toutes confondues (nationales, internationales et étrangères) proposent 50 offres de formation sur 75 recensés, soit 75% de la totalité des offres.**

Les offres de formation étatiques et privées sont en réalité des composantes ou des volets d'un programme plus large. L'alphabétisation n'est que l'étape nécessaire pour mener à bien une activité principale. Autrement dit, la formation en elle-même n'est pas le centre d'intérêt

[86] Source : « Bilan-Programmation annuel 1990-1991 ». Bamako : MEN/ DNAFLA. 1991.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

principal des dispositifs. Nous ne recensons sur l'ensemble de notre échantillon (N= 75) qu'une (1) seule structure entièrement consacrée à l'activité d'alphabétisation. Il s'agit du Centre National de Ressources pour l'Education Non Formelle (CNRENF). Il faut, cependant, préciser que cette structure centrale n'a pas pour vocation d'offrir, de façon directe et concrète, une formation aux populations. Elle se charge de coordonner, de contrôler et d'évaluer, les activités de terrain, les dispositifs et les formations sur l'ensemble du territoire national. Une formation de formateurs est offerte au sein de cette structure. Elle s'adresse aux personnes voulant devenir alphabétiseurs-animateurs au sein de dispositifs non gouvernementaux (ONG, associations, groupements, etc.). Le public accueilli par le centre est donc un public scolarisé et diplômé. Les publics accueillis sont des demandeurs d'emploi récemment sortis de l'enseignement secondaire technique ou général et universitaire. Ces derniers n'ayant pas obtenu un emploi correspondant à leur formation se reconvertissent dans l'enseignement de base non formel avec pour objectif d'être embauchés par un dispositif privé. La majorité d'entre eux apprennent une langue nationale qu'ils enseigneront en milieu rural. On peut donc dire qu'**il n'existe pas de dispositif au Mali entièrement voué à l'alphabétisation.**
Ce état de fait explique en partie la sélectivité au niveau de publics. En effet, étant donné que :

- l'offre de formation est issue du volet d'un programme ;
- les objectifs spécifiques de formation sont inclus dans des objectifs généraux

il est compréhensible que **les publics visés soient ceux qui correspondent aux objectifs généraux du dispositif**. Par exemple, un dispositif ayant pour objectif général de « réhabiliter un périmètre agricole » offrira sa formation en alphabétisation aux paysans de ce périmètre agricole. C'est le cas du projet gouvernemental dénommé « Projet de Réhabilitation du périmètre hydroagricole de Baguineda » (PRB). Nous verrons en détail cet aspect des offres de formation dans la section consacrée aux objectifs et finalités des dispositifs.

Enfin, nous verrons également que **les dispositifs sont inégalement répartis au Mali. Les zones d'intervention sont majoritairement situées au sud du pays et principalement dans les secteurs géographiques de grande production agricole. Ce choix délibéré exclut de fait, une large portion des milieux nomade et urbain et leurs populations.**
Ce sont les dispositifs de formation privés qui tentent d'offrir une formation à ces populations.

♦ Quels sont leurs finalités et leurs objectifs ?[87]

Nous pouvons faire quelques constats et **distinguer les offres de formation à partir de 6 variables :**

-l'offre de formation selon **le milieu**
-l'offre de formation selon **le sexe**
-l'offre de formation selon **l'âge**
-l'offre de formation selon **la catégorie professionnelle**
-l'offre de formation selon **les objectifs**

[87] En annexe VI, lecteur trouvera un exemple de description complète de 18 dispositifs maliens.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

-l'offre de formation selon **la langue d'alphabétisation**

Cette distinction permettra de donner une idée générale sur les offres de formation en répondant aux deux grandes questions : « que visent-elles ? » et « qui visent-elles ? ».

L'offre de formation selon le milieu :

Au Mali, il existe trois types de milieu géographique :

-le milieu urbain (et péri-urbain)
-le milieu rural
-le milieu nomade

L'analyse des données sur les dispositifs fait ressortir une grande dominance des interventions en milieu rural. **Du côté de l'Etat, toutes les interventions se font en milieu rural. Très peu de structures de l'Etat ciblent le milieu urbain. Seuls 2 dispositifs s'intéressent à ce milieu : le Projet Services Urbains de Base (PDU) et le Projet «Alphabétisation fonctionnelle et promotion des femmes en zone péri-urbaine de Bamako » du quartier de Lassa dans la périphérie de Bamako (projet MLI/98/ 001).** La grande majorité des projets et des programmes, entièrement gérés par l'Etat sur son propre financement et/ ou sur celui des Etats ou partenaires extérieurs, s'intéressent au milieu rural. Nous avons cependant recensé, lors de nos recherches de terrain, en plus des deux projets cités ci-dessus, un troisième dénommé **« Projet Alphabétisation fonctionnelle et Appui aux initiatives de Développement des Femmes et des Jeunes du quartier de Missabougou en commune VI du District de Bamako » (projet MLI/01/001 Missabougou).** Ce troisième projet n'est pas recensé parmi la liste des 75 dispositifs offrant de l'alphabétisation au Mali. La liste date de Mars 2000 tandis que le projet est né courant 2001.
Les projets de Missabougou et de Lassa, actuellement en cours et financés par les Pays- Bas, concernent en réalité le milieu péri-urbain. Missabougou et Lassa sont des quartiers périphériques de la ville de Bamako.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 2 : Offre de formation en alphabétisation selon les régions du Mali

Régions d'intervention	Nombre d'actions
Kayes	18
Koulikoro	34
Ségou	17
Sikasso	19
Mopti	18
Tombouctou	14
Gao	11
Kidal	6
District de Bamako (et périphéries)	19
Total	**156**

La politique éducative malienne, et principalement la politique d'alphabétisation des années 70 et 80, liée à l'économique semble encore bien présente à travers le choix des milieux d'intervention. En effet, nous notons que malgré la nouvelle orientation de l'éducation qui vise une équité à tous les niveaux à travers l'Education Pour Tous, les actions concrètes semblent continuer à poursuivre la mission assignée à l'éducation pour atteindre les buts du Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation arrivé à terme il y a bientôt 25 ans :

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

L'éducation de base a toujours pour mission d'aider, par une alphabétisation fonctionnelle et par une éducation politique agricole et sanitaire, chaque citoyen à mettre ses aptitudes au service de son développement propre et du développement de son milieu.[88]

En milieu rural, les offres de formation visent, en effet, les zones agricoles. Sur notre échantillon de 75 dispositifs, les offres, étatiques et privées confondues, ciblent des zones d'intervention bien distinctes.

Ainsi, nous pouvons remarquer que les régions les plus couvertes du Mali sont celles qui sont appelées « régions Mali-Sud », c'est à dire les régions de Koulikoro, Ségou et Sikasso. Ces régions ont la particularité d'être les régions les plus productives du Mali. Les régions de Koulikoro et Ségou sont les zones de production du riz. L'Office de la Haute Vallée du Niger (OHVN), véritable grenier du pays, y a sa principale activité de production. Quant à la région de Sikasso, elle produit le coton qui est la principale source de revenu du pays. Ces zones, longtemps couvertes par les programmes d'alphabétisation, continuent à attirer l'attention des autorités. Sur 162 actions, nous comptons 70 actions rien que pour ces trois régions. Les cinq autres régions du Mali et le District de Bamako sont également couvertes par des programmes mais de façon très inégales. Ainsi, si on peut compter 18 actions dans la région de Kayes et 18 dans celle de Mopti, nous n'en comptons que 11 pour la région de Gao et 6 pour celle de Kidal. Les régions du Nord du Mali sont les moins couvertes par les actions d'alphabétisation. Nous ne relevons que 31 actions pour cette zone du pays : 14 à Tombouctou, 11 à Gao et 6 à Kidal. Si on devait établir une carte des actions d'alphabétisation au Mali, nous pourrons nettement distinguer une frontière entre le nord et le sud du pays.
C'est bien ce que remarque Barry Boukary, *« Dès 1972, l'alphabétisation a été intégrée aux Opérations de Développement Rural, celles-ci devant théoriquement couvrir l'ensemble du territoire national. Mais il se trouve que bon nombre de villages ne sont pas encadrés par ces Opérations. Il s'agit en particulier de certains cercles de Kayes (Yélimané), de la région de Mopti (Douentza) et surtout des régions de Gao et Tombouctou*[89]*. Ces zones « diffuses » ou non encadrées sont longtemps restées sans intervention en matière d'alphabétisation. Devant les déséquilibres naissants, ces zones ont été par la suite l'objet d'une attention privilégiée :*

- *de la part des ONG notamment. Par exemple, la relance du mouvement coopératif en 6° et 7° régions avec l'appui de l'ONG ACORD,*
- *de la part des partenaires bilatéraux tel le projet de la coopération Suisse dans le cercle de Niafunké,*
- *de la part de partenaires multilatéraux, tel le projet UNICEF dans la bande sahélienne »*[90].

C'est bien la zone Mali-Sud qui était, déjà à cette époque là, la priorité des actions d'alphabétisation. Les données de 2000, sur lesquelles nous travaillons, montrent que cet état de fait est encore une réalité de nos jours. Malgré les efforts des partenaires bilatéraux et multilatéraux, des autorités maliennes et des ONG, il semble que l'alphabétisation soit toujours peu développée dans certaines zones géographiques du pays.
Le District de Bamako compte 19 interventions en alphabétisation. En tenant compte du nombre d'interventions par région, le District se classerait en 2° position juste après la

[88] Voir Décret n°70/ PG portant organisation de l'Education de base. Titre 1 : Mission et organisation générale. Annexe I.
[89] La 3° région du Nord-Mali et la 8° du pays, Kidal, n'existait pas encore administrativement.
[90] Barry, Boukary et al. Etude sur l'alphabétisation au Mali : constats, perspectives, propositions. Bamako : MEN. Avril 1992. p.18.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

région de Koulikoro qui compte 34 interventions. Mais cela suffit-il à affirmer que l'alphabétisation à Bamako est développée ? Certainement pas, car il est très courant, surtout au niveau des ONG, de remarquer un certain écart entre ce qui est inscrit dans les programmes et ce qui se fait réellement. Les ONG peuvent donc avoir un volet « alphabétisation » dans leurs programmes mais ne pas pouvoir, pour de nombreuses raisons, le mettre en acte. Ainsi, nous avons pu relever un certain nombre d'ONG de Bamako ne faisant de l'alphabétisation que de façon idéale. Parmi les raisons évoquées, les moyens financiers et matériels sont très souvent cités par les ONG nationales. Celles-ci sont, effectivement, dépendantes des financements d'autres ONG (internationales et étrangères) et des financements de la coopération bilatérale et multilatérale. **Au niveau de l'Etat, seules deux interventions ont lieu dans le District de Bamako, à Lassa et à Missabougou. Du côté des dispositifs privés (16 sur les 19 de la base de données), nous comptons réellement 3 dispositifs qui font de l'alphabétisation : l'AFEM, ENDA Tiers Monde et Mali-Enjeu. Actuellement, le centre de l'AFEM n'est pas fonctionnel, il est fermé depuis 2002 mais, après vérifications sur le terrain, son existence nous a bien été confirmée. Donc, du côté des dispositifs privés, on ne peut compter que 2 interventions réelles en alphabétisation.**
Au total pour le District de Bamako, qui compte une population de 1 016 167 habitants[91], il existe quatre (4) interventions) réelles d'alphabétisation.
Compte tenu du nombre d'habitants, il est possible d'affirmer que l'alphabétisation dans le District de Bamako est peu développée. En effet, même si les 19 interventions étaient réelles, il y aurait eu une insuffisance d'actions et de dispositifs pour une population en constante croissance.

L'offre de formation selon le sexe :

Les autorités maliennes et les partenaires au développement ont toujours considéré, à juste titre, qu'il faut tenir compte dans les actions éducatives, formelles et non formelles, du fait que les filles et les femmes sont moins scolarisées que les garçons et les hommes. C'est compte tenu de cette réalité q'une offre de formation ciblant exclusivement les filles et les femmes est apparue au Mali. L'étude des 75 dispositifs actifs au Mali, fait ressortir l'existence de 23 dispositifs offrant une formation uniquement aux filles et aux femmes. 40 dispositifs ne font pas de distinction de sexe.

[91] Source : Recensement Général de la Population et de l'Habitat du Mali. Avril 1998.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 3 : Dispositifs et « sexe »

Dispositifs et variable « sexe »			
Hommes et Femmes	**Femmes**	**Hommes**	**Sans données**
40	**23**		**12**
75			

L'offre de formation selon l'âge :

Les informations concernant l'âge ne sont pas toujours données par les dispositifs. Tout au mieux sait-on qu'il s'agit d'un enfant, d'un jeune ou d'un adulte. Ce sont des données vagues, non précises, sur l'âge ou la tranche d'âge qui est ciblée. Dans l'échantillon, seuls 8 dispositifs donnent des précisions :

- Compagnie Malienne de Développement des textiles (CMDT) : paysans âgés d'**au moins 15 ans** de la zone d'encadrement de la CMDT,
- Save The Children Funds/ USA (SCF/ USA) : population adulte et membres des comités sectorielles (H et F) de **15 à 50 ans**,
- Vision Mondiale (VM) : population des zones d'intervention adultes et **enfants de 8 ans (H et F),**
- Plan Internationale de Parrainage (PIP) : enfants de **9 à 15 ans** non scolarisés ou déscolarisés précoces (F),
- Association Recherche- Action Femme et Développement (ARAFD) : femmes et jeunes filles de **15 ans et plus,**
- Association d'Entraide et de Développement (AED) : groupements féminins **(femmes de 20 à 30 ans)**

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- Association d'Auto-Développement des Villages non encadrées par l'Office du Niger (ADEV) : hommes, femmes, membres de bureau, néo-alphabètes **(15 à 50 ans),**

- Projet EO4 (femmes et enfants) : femmes de **25 à 35 ans,** garçons et filles **de 7 à 15 ans** non scolarisés et déscolarisés précoces.

Ainsi, nous pouvons constater à partir de ces 8 dispositifs qu'il y a deux grands groupes qui sont ciblés : les enfants et les jeunes (moins de 15 ans) et les adultes (15 ans et plus).
A partir de ces deux groupes, nous avons tenté de faire ressortir, des 75 dispositifs de l'échantillon, ceux qui ciblent un ou plusieurs de ces groupes.

Tableau 4 : Dispositifs et groupes d'âges

Dispositifs et groupes d'âges			
Enfants et jeunes uniquement (moins de 15 ans)	**Adultes uniquement (plus de 15 ans)**	**Enfants, jeunes et adultes (tous âges)**	**Non précisés**
6	**27**	**12**	**30**
75			

A partir du tableau 4, nous pouvons noter que :

- le groupe des adultes (15 et plus) est le groupe le plus ciblé par les dispositifs : 27 actions d'alphabétisation sont en sa faveur,
- le groupe des enfants et jeunes (moins de 15 ans) est le moins touché par les actions : nous n'en relevons que 6

Il faut préciser qu'il existe également un certain nombre d'offres de formation qui ne font pas de sélection sur la base de l'âge. Ces offres s'adressent à tous les groupes d'âge : enfants, jeunes et adultes. Nous comptons 12 offres d'alphabétisation de ce type dans notre échantillon.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Enfin, il faut préciser que la sélectivité basée sur le critère de l'âge peut exister au sein d'un groupe d'âge. C'est le cas par exemple des offres de formation de l'ONG Save The Children/ USA et de l'Association d'Entraide et de Développement. Toutes les deux ciblent le groupe des adultes, mais la première n'offre de formation qu'aux individus âgés de 15 à 50 ans, tandis que la seconde s'intéresse aux 20 à 30 ans. Les limites d'âge au sein du groupe des adultes est bien précise. Nous retrouvons également cette sélectivité très pointue chez le groupe des enfants. En effet, l'ONG Vision Mondiale ne cible dans le groupe des enfants que ceux qui sont âgés de 8 ans.

L'offre de formation selon la catégorie professionnelle :

Les dispositifs ne ciblent pas toujours une catégorie professionnelle désignée à l'avance dans les programmes d'alphabétisation. Dans le document de base que nous exploitons, peu de dispositifs définissent une catégorie professionnelle-cible. Seuls les projets gouvernementaux mettent l'accent sur cet aspect. En effet, les projets de l'Etat ciblent principalement les paysans en milieu rural et les pasteurs en milieu nomade. Voici en guise d'illustration, quelques exemples :

- Programme National de Vulgarisation Agricole (PNVA) : paysans membres des groupes de contact et membres des organisations paysannes,
- Office de la Haute-Vallée du Niger (OHVN) : paysans adultes des zones d'intervention de l'OHVN,
- Office Riz de Mopti (ORM) : paysans riziculteurs adultes des zones d'intervention de l'ORM,
- Projet de Gestion des Ressources Naturelles (PGRN) : paysans, pasteurs et membres des comités villageois de gestion des ressources naturelles.

Nous ne recensons, en réalité, que 3 catégories professionnelles explicitement désignées : les paysans, les pasteurs et les aides familiales (catégorie ciblée en zone urbaine). Il est également courant que ce soit une fonction qui soit ciblée. C'est le cas des responsables et membres des associations et groupements villageois.
Mais il ne faut certainement pas, à partir de là, conclure que seules ces catégories professionnelles bénéficient d'une formation en alphabétisation. Plusieurs dispositifs ne donnent pas d'informations sur cet aspect. En outre comme nous le verrons, dans le District de Bamako, il existe d'autres catégories professionnelles ciblées.

L'offre de formation selon les objectifs :

Nous classerons les objectifs poursuivis par les programmes d'alphabétisation en sept (7) types :

1- les objectifs économiques : objectifs poursuivant une augmentation de la productivité d'une zone économique, l'amélioration du rendement d'une entreprise, etc.
2- les objectifs professionnels : objectifs différents des objectifs économiques. Ceux-ci poursuivent l'amélioration des conditions de travail des employés, leur qualification, etc. Les objectifs sont plutôt axés sur l'individu ou une catégorie professionnelle.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

3- Les objectifs sociaux : objectifs répondant aux besoins sociaux des populations tels que la participation à des associations, la possibilité d'accéder aux offres des services, etc.
4- Les objectifs culturels : objectifs liés à la valorisation de la culture malienne à travers l'apprentissage des langues, de l'histoire, des coutumes, etc.
5- Les objectifs religieux : objectifs liés à l'apprentissage de l'écrit à travers des supports religieux.
6- Les objectifs politiques : objectifs liés aux concepts de « citoyenneté », de « démocratie », d' « accès au pouvoir », de « conscientisation », etc.
7- Les objectifs scolaires : objectifs liés au seul apprentissage de l'écrit. On ne lie l'alphabétisation à aucune activité économique, sociale, professionnelle, culturelle, religieuse ou politique.

Ces types d'objectifs peuvent, bien entendu, ne pas être exhaustifs. Il existe de nombreuses typologies d'objectifs d'alphabétisation aussi intéressantes les unes que les autres. Celle que nous proposons ici reflète les types d'objectifs que nous pouvons retrouver, ça et là, dans les ouvrages traitant de la question. De plus, nous avons pensé que cette typologie de sept objectifs correspondent à la réalité malienne. Les aspects économiques, professionnels, sociaux, culturels, religieux, politiques, existent dans l'éducation malienne formelle, non formelle et informelle. La société malienne est culturellement riche et cette richesse est mise en avant par les textes de loi définissant les finalités de l'éducation. En d'autres termes, il est très probable, à notre avis, de retrouver ces différents objectifs dans l'alphabétisation au Mali.

L'étude des objectifs des 75 dispositifs fait ressortir que :

- la grande majorité des objectifs est liée aux aspects économiques (46 dispositifs sur 75) et sociaux (16 dispositifs sur 75),
- les objectifs professionnels, culturels, politiques et scolaires sont poursuivis par certains dispositifs mais ils sont très peu développés : 1 dispositif poursuit des objectifs professionnels, 2 des objectifs culturels, 3 des objectifs politiques et 1 des objectifs scolaires.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 5 : Types d'objectifs poursuivis par les programmes d'alphabétisation

Types d'objectifs d'alphabétisation							
Economiques	**Sociaux**	**Professionnels**	**Culturels**	**Religieux**	**Politiques**	**Scolaires**	**Non identifiés**
46	**16**	**1**	**2**		**3**	**1**	**6**
75							

Quelques exemples de définitions d'objectifs des dispositifs :

Objectifs économiques :

- Projet de Réhabilitation du périmètre hydroagricole de Baguineda (PRB) : alphabétisation et formation des paysans aux techniques appropriées susceptibles d'obtenir les hauts rendements (toutes cultures confondues) dans le but de promouvoir le développement économique de la zone.

- Projet d'Aménagement Hydroagricole des plaines de Daye et de Hondo-Bomo (PAHPDA) : permettre aux exploitants de comprendre la gestion du périmètre, d'y participer, de contrôler et d'apprécier les activités du comité de gestion ; pouvoir maîtriser les documents essentiels de la gestion du périmètre.

- Projet ACDI – Alphabétisation Mali-Sud : apprendre aux paysans à lire, écrire et calculer en vue d'améliorer la productivité et la qualité de leur vie dans le secteur du développement du coton et des céréales.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Objectifs sociaux :

- Vision Mondiale (VM) : aider les groupes adultes y compris les enfants de 8 ans à apprendre à lire, écrire et surtout avoir accès à la littérature en langues locales.

- Association Malienne pour le Développement (AMADE) : renforcer les capacités d'auto promotion des communautés défavorisées par l'éducation, la formation, l'information et les échanges d'expériences.

- Plan International de Parrainage (PIP) : donner aux adultes et en particulier aux femmes les informations et compétences élémentaires d'apprentissage et de vie, afin qu'ils soient capables de pourvoir aux besoins de leur famille et de leur communauté et de se procurer un moyen d'assistance.

- Association pour la Promotion des Enfants Déshérités (APED) : éduquer les enfants des parents démunis, réduire le taux de délinquance juvénile.

Objectifs professionnels :

- Appui à la Formation des Aides Familiales (APAF) : aider les aides familiales à trouver l'emploi, assurer leur protection sur le lieu du travail, assurer leur formation professionnelle.

Objectifs culturels :

- Société Internationale de Linguistique (SIL) : promotion de l'alphabétisation en langue nationale peule.
- Association Abdoulaye Barry (AAB) : entreprendre toute activité susceptible de promouvoir le développement d e la langue bambara.

Objectifs politiques :

- JIGI (Espoir) : alphabétiser les populations en vue d'assurer la bonne gouvernance et le renforcement des organisations communautaires.

- Carrefour Femmes et Développement (CFDM) : diffuser les droits des femmes et des enfants.

- Projet Education civique des femmes : assurer à travers l'alphabétisation l'éducation des femmes afin de favoriser une prise de conscience de leurs responsabilités.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Objectifs scolaires :

- Association Subaahi Gumo (ASG) : initier à la lecture, à l'écriture et au calcul dans la langue française.

Nous retrouvons donc trois grands types d'approches à travers les objectifs d'alphabétisation des dispositifs :

- une approche socio - économique : elle est basée sur la productivité et le rendement, l'insertion professionnelle,
- une approche culturelle : basée sur la valorisation des langues nationales,
- une approche politique : basée sur le droit, la prise de conscience et la bonne gouvernance.

Nous retrouvons bien à travers ces objectifs les trois grandes approches qui ont marqué depuis plus de quarante années l'histoire de l'alphabétisation au Mali. Cependant, il existe un réel déséquilibre entre les trois approches, socio -économique, culturelle et politique. Les politiques socio- économiques semblent avoir fortement influencé le paysage de l'alphabétisation au Mali. Les dispositifs privés sont eux-mêmes affectés par cette orientation. Les objectifs liés à la formation professionnelle, au contexte professionnel des couches ouvrières de l'industrie, le contexte familial, semblent disparaître derrière les grands projets socio-économiques du monde agricole et paysan.

Les offres de formation selon la langue d'alphabétisation :

La variable « langue d'alphabétisation » ne ressort pas dans le document que nous avons exploité. Autrement dit, nous ne pouvons dire en quelle langue s'effectue telle formation de tel dispositif. Tout au mieux, savons-nous que 74 dispositifs sur 75 offrent une formation en langues nationales. Seule l'Association Subaahi Gumo (ASG) affirme dans le document que son programme d'alphabétisation est en langue française. Ce constat pour le moins surprenant, dans un pays où les langues nationales sont les langues d'alphabétisation, nous a poussé à faire quelques investigations auprès de l'Association, sise dans le quartier de Badalabougou en Commune V du District. Mr Moussa Maiga avec lequel nous nous sommes entretenu nous a dit que l'association faisait de l'alphabétisation en langue nationale bambara. L'objectif premier poursuivi, c'est à dire une alphabétisation en langue française, a été délaissé au profit d'une alphabétisation en langue bambara.
Nous pouvons donc, après vérification, affirmer que les 75 dispositifs de l'échantillon offrent une formation en langues nationales.

Avant de clôre la présentation des dispositifs offrant de l'alphabétisation au Mali, intéressons-nous de plus près à ceux qui offrent une alphabétisation à Bamako.

2-2- Les dispositifs à Bamako

Le répertoire que nous utilisons dénombre 19 dispositifs avec des programmes d'alphabétisation à Bamako. Quels sont les types de dispositifs offrant de l'alphabétisation à Bamako, quels types d'objectifs poursuivent-ils et quels publics ciblent-ils ? En annexe figure le répertoire des 19 dispositifs.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

♦*Quels types de dispositifs effectuent de l'alphabétisation à Bamako ?*

Nous pouvons distinguer cinq types de dispositifs :

- les ONG nationales : ce sont ceux qui s'intéressent le plus à l'alphabétisation dans le District de Bamako. Elles sont 14 à affirmer y être actives.
- Les ONG internationales : 1 seule ONG s'intéresse à l'alphabétisation des populations urbaines du District. Il s'agit de l'ONG ENDA- Tiers Monde.
- Les Associations : 2 associations nationales : Association Abdoulaye Barry et Association Subaahi Gumo
- Les projets gouvernementaux : 1 projet gouvernemental, le projet Services Urbains de Base.
- Les projets Etat/ Partenaires au développement : le projet Lassa Mali- Pays-Bas.

Il apparaît nettement que les dispositifs de l'Etat sont beaucoup moins présents et donc intéressés par le milieu urbain. Sur 24 projets de l'Etat répertoriés (projets gouvernementaux et projets Etat/ partenaires au développement) trois (3) seulement concernent le District de Bamako. Il s'agit des 2 projets recensés au sein de l'échantillon et d'un troisième projet dont nous faisions cas un peu plus haut : le projet d'alphabétisation Mali- Pays-Bas de Missabougou en périphérie de Bamako.

♦*Quels sont les objectifs des dispositifs à Bamako ?*

En partant des 7 objectifs énumérés précédemment, nous retrouvons cinq objectifs :

-objectifs socio-économiques : poursuivis par 15 dispositifs

-objectifs politiques : 1 dispositif

-objectifs culturels : 1 dispositif

-objectifs professionnels : 1 dispositif

-objectifs scolaires : 1 dispositif

Ici aussi, les objectifs socio-économiques dominent très largement les autres types d'objectifs.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

♦*Quels publics ciblent-ils ?*

Les 19 dispositifs « actifs » dans l'alphabétisation à Bamako ciblent :

- en majorité des femmes et des filles : 11 dispositifs sur 19
- 8 dispositifs ne font pas de distinction entre hommes et femmes
- des aides familiales (ou filles migrantes) : 3 dispositifs ciblent uniquement cette catégorie professionnelle. Ce sont des jeunes filles originaires du milieu rurale qui viennent travailler au sein des familles bamakoises durant la période sèche. En période de saisons de pluie, la majorité d'entre elles retournent dans leurs villages pour aider leurs familles à la culture.

Au terme de la présentation des dispositifs offrant de l'alphabétisation au Mali, nous pouvons dégager quelques constats :

- **une forte présence de dispositifs privés aux côtés des dispositifs de l'Etat dans l'action d'alphabétisation,**
- **une alphabétisation peu développée dans certaines régions du pays, notamment les régions du Nord-Mali,**
- **une insuffisance d'actions dans le District de Bamako,**
- **une sélectivité volontaire aux niveaux du milieu, du sexe, de l'âge et de la catégorie professionnelle,**
- **une alphabétisation privilégiant l'approche socio-économique,**
- **une alphabétisation entièrement offerte en langues nationales.**

A la suite de cette présentation sur les dispositifs d'alphabétisation au Mali et à Bamako, nous proposons, à présent, de nous immiscer au sein de ce que Xavier Rogiers appelle la « boîte noire ». Nous analyserons les publics en formation et les programmes d'alphabétisation au sein de deux dispositifs : les centres d'alphabétisation de Missabougou et de Bollé dans la périphérie de Bamako.

3- Les dispositifs d'alphabétisation à Bamako : études de cas du centre de Missabougou et du centre de Bollé

Au départ, nous nous étions fixé comme objectif de porter notre analyse sur l'ensemble des dispositifs d'alphabétisation à Bamako. Leur nombre peu élevé (19) permet, en effet, de mener une étude d'ensemble. Mais, les enquêtes de terrain, à travers les entretiens informels, nous ont vite appris que les choses ne se présentent pas réellement comme elles sont inscrites dans les rapports et les études. Nous ne retrouvons pas de centres d'alphabétisation au niveau de certains dispositifs. Ils ont été fermés ou n'ont en réalité jamais existé. Il est à noter que la grande majorité des organisations et des associations, quel que soit leur type, *« font »* de l'alphabétisation c'est à dire qu'elles incluent toutes un «volet alphabétisation » au sein de leurs programmes de développement. Le processus de développement ne pouvant se faire sans l'éducation de base des populations, l'existence du volet est incontournable. Cependant rendre fonctionnel ce volet n'est pas toujours chose aisée. En effet, les ONG et associations qui

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

œuvrent le plus dans le développement du Mali, doivent, pour la plupart d'entre elles, et en particulier les ONG nationales, leur existence aux financements étrangers. C'est pourquoi, les volets alphabétisation peuvent exister idéalement dans les textes, les rapports, les dépliants ou tout autre document, mais pas réellement. L'objectif premier qui était fixé ne pouvait être atteint que si une recherche avait été menée sur le nombre exact de dispositifs existant à Bamako et une investigation auprès de chaque dispositif pour vérifier l'existence d'un centre d'alphabétisation et d'un public en formation. Pour remédier à cela, nous avons donc délibérément choisi de limiter notre analyse à deux centres du District de Bamako: le centre de Missabougou et le centre de Bollé.

3-1- Le centre d'alphabétisation de Missabougou

Situé en périphérie de la ville de Bamako, Missabougou est un quartier de la commune VI du District de Bamako. C'est dans ce quartier que nous retrouvons un des deux programmes Mali- Pays –Bas[92] : le projet **MLI/01/001 « Alphabétisation fonctionnelle et appui aux initiatives de développement des femmes et des jeunes du quartier de Missabougou en commune VI du District de Bamako ».**
Ce programme, sous la supervision de la structure centrale en charge de l'éducation non formelle, le CNRENF, est exécuté, par contrat de sous-traitance[93], par un agent opérateur, l'ONG AMADICO-J4[94].
La finalité du programme est définie par le CNRENF et la coopération Mali- Pays Bas. La formation en alphabétisation doit répondre à la fois aux finalités du projet et aux besoins des populations. Le centre définit, en principe, des objectifs qui permettent d'atteindre cette finalité et de répondre à ces besoins.

La finalité du programme Mali- Pays-Bas (MLI/01/0001) est le développement socio-économique du quartier de Missabougou. L'alphabétisation est censée jouer un rôle primordial en aidant à l'atteinte de cette finalité. Ainsi, la formation professionnelle est une des priorités du programme qui ne peut être réellement atteinte qu'à l'aide d'une formation en alphabétisation. Si l'on en croit le rapport d'ouverture du centre d'alphabétisation de Missabougou, la véritable motivation des habitants pour les sessions d'alphabétisation est à chercher, non pas dans l'alphabétisation elle-même, mais dans sa continuité, dans la possibilité d'accéder à une formation professionnelle. *« Les efforts de sensibilisation ont entraîné une mobilisation communautaire, en tout cas autour du volet alphabétisation. Cette mobilisation est moins le fait d'un engouement populaire que de la prise de conscience communautaire par rapport à l'enjeu de l'alphabétisation pour les autres volets du programme, notamment la formation professionnelle, l'appui aux initiatives des femmes »*[95]. Mr Zomana Koné, directeur de l'ONG sous-traitante du projet d'alphabétisation, avec lequel nous nous sommes entretenu à plusieurs reprises, nous a confirmé que le programme de développement et le projet d'alphabétisation poursuivaient tous les deux *« l'amélioration des conditions de vie socio-économiques des habitants du quartier ».* Le quartier de Missabougou est, en réalité, un des quartiers les plus pauvres du District de

[92] La coopération Mali- Pays- Bas finance actuellement 2 projets d'alphabétisation : le projet du quartier de Lasse et le projet du quartier de Missabougou.
[93] Contrat de sous-traitance N°00001/2 du 1° octobre 2001.
[94] Association Malienne pour le Développement des Initiatives Communautaires : Jèkamiiri-Jèkafo-Jèkakè-Jèkadaamu. Organisation Non Gouvernementale- Accord cadre N°01256/MATCL du 24/07/2000
[95] ONG AMADICO-J4. Rapport d'ouverture du centre d'alphabétisation de Missabougou. Octobre 2001. P.8.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Bamako. Il existe un certain nombre de quartiers dans le District qui sont plutôt mal desservis en terme de structures sociales, d'offres de services (eau, électricité, centres de formation, centres sanitaires, etc.). Les quartiers de Niamakoro en commune VI et de Bankoni en commune I sont des exemples de quartier où les services d'offres sociaux sont quasi-inexistants, au même titre que le quartier de Missabougou. Quant au niveau de vie économique, il est très faible. Les populations de ces quartiers vivent avec de très faible revenus et travaillent pratiquement tous dans le secteur économique informel. C'est bien dans ces quartiers de la capitale malienne que nous retrouvons le plus de démunis. C'est pourquoi, le programme et le projet s'intéressent particulièrement à l'amélioration de la vie socio-économique de cette population et du quartier. Mais suffit-il de l'existence d'une formation pour améliorer les conditions socio-économiques d'une population donnée ? Nous pensons, qu'une simple formation ne peut améliorer quelle que condition que ce soit sans réellement prendre en compte les caractéristiques des individus et celles de leur environnement. Quelles sont les caractéristiques des publics en formation dans le centre de Missabougou ?

3-1-1- Caractéristiques des publics en formation

Notre analyse des publics en formation est basée sur l'étude des rapports remis par l'ONG AMADICO-J4 qui exécute le projet alphabétisation et sur l'observation de terrain. Nous avons rencontré quelques « auditeurs »[96] et nous avons assisté à des séances d'alphabétisation. Trois (3) rapports ont permis cette analyse : le rapport d'ouverture du centre d'alphabétisation de Missabougou (Octobre 2001), le rapport technique sur l'ouverture de la session intensive de formation initiale des auditeurs de la 2° cohorte des jeunes filles et des jeunes hommes (Mars 2002) et le rapport technique d'ouverture des sessions de formation initiale des auditeurs de la 3° cohorte des jeunes filles et des jeunes hommes et de la 2° cohorte des femmes adultes (Juin 2002).

- *Ages et sexe*

Le centre de Missabougou cible trois groupes : les femmes adultes, les jeunes filles et les jeunes hommes.
Les auditeurs formés entre Octobre 2001 et Janvier 2002 sont en majorité des individus de 10 à 19 ans, autrement dit des jeunes. Dans le groupe des femmes adultes, les âges vont de 17 à 70 ans. Chez les jeunes hommes, le plus jeune a 15 ans et le plus âgé a 33 ans. Chez les jeunes filles, la plus jeune a 9 ans et la plus âgée a 27 ans. Autrement dit, nous retrouvons à la fois des enfants, des adolescents, des adultes et des personnes âgées dans le centre. Il n'y a pas véritablement de sélection au niveau de l'âge. Le seul constat qu'on peut faire c'est la mise à l'écart des hommes adultes.

[96] Au Mali, les publics en formation d'alphabétisation sont appelés « auditeurs ».

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 6 : Ages des auditeurs formés en 2001

Groupes cibles	Tranches d'âges (ans)									Total
	7-9	10-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	+79	
Femmes adultes	0	**3**	4	13	9	5	0	1	0	35
Jeunes filles	1	**25**	9	0	0	0	0	0	0	35
Jeunes hommes	0	**10**	11	4	4	0	0	0	0	25
Centre	1	**38**	24	17	17	5	0	1	0	95

Les auditeurs formés courant 2002 sont en majorité des adultes allant de 20 à 29 ans. Le plus jeune a 9 ans et plus âgé a 62 ans. Cela confirme notre précédente remarque, **la sélection n'est pas basée sur l'âge des individus. Le centre est bien ouvert à tous les âges.**

Tableau 7 : Ages des auditeurs formés en 2002

Groupes cibles	Tranches d'âges (ans)								Total
	-10	10-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	+69	
Femmes adultes	0	7	**21**	20	11	2	1	0	62
Jeunes filles	1	9	**10**	2	0	1	0	0	23
Jeunes hommes	0	5	**0**	1	0	0	0	0	6
Centre	1	21	**31**	23	11	3	1	0	91

Depuis la création du centre, les femmes ont toujours eu un effectif plus grand que les hommes. En 2001, on comptait 70 femmes pour 25 hommes et, en 2002, 85 femmes pour seulement 6 hommes. Mais cela peut facilement s'expliquer par le choix de départ qui a été fait par les responsables du projet. Il a été décidé de cibler trois groupes dont deux de sexe

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

féminin (les jeunes filles et les femmes adultes). Seuls les jeunes hommes sont autorisés à suivre des formations, les hommes adultes étant volontairement exclus dès le départ.

- *Caractéristiques professionnelles*

Nous comptons au sein du centre de Missabougou des :

- menuisiers
- ménagères
- commerçants
- maraîchères
- chauffeurs
- tailleurs
- pêcheurs
- gardiens
- dépanneurs- radio
- tôliers
- charretiers
- maçons
- électriciens
- teinturiers
- tresseuses
- vendeuses (de bois, de fruits, etc.)
- ferrailleurs

- et des sans-emploi

La profession des habitants de Missabougou n'est pas un critère de sélection pour l'entrée en formation. Nous retrouvons 17 métiers différents au sein des 3 cohortes du centre.
Les sans-emploi sont les plus nombreux des effectifs formés. Ils étaient 41 sur un effectif de 95 lors des formations effectuées en 2001 et 21 sur 91 lors de la formation effectuée de Mars à Avril 2002. **Les ménagères**, c'est à dire « les femmes au foyer », viennent en seconde position avec un total de 23 femmes en 2001 et en première position en 2002 avec un effectif de 51 femmes. **Le métier de commerçant** est le troisième métier le plus fréquent au sein du centre : 14 en 2001 et 11 en 2002.
La présence accrue de ces métiers renvoie à la situation professionnelle même de la ville de Bamako. En effet, les sans-emploi, ou demandeurs d'emploi, sont nombreux dans la capitale et le commerce semble attirer un très grand nombre d'individus. Quant aux « ménagères », terme qui ne renvoie pas réellement à un métier mais à une situation socio-familiale[97], manifeste bien la situation actuelle des femmes adultes, mariées et sans activités professionnelles. Ces dernières sont encore nombreuses dans la société malienne.

[97] Les ménagères sont des femmes sans activité professionnelle qui se chargent de la « bonne tenue » du foyer.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- *Formations antérieures*

Si l'âge, le sexe et la profession des populations ne sont pas des critères de sélection, la formation antérieure des individus en est une. En effet, certains critères de sélection sont retenus pour l'entrée en formation. *« Les critères qui ont prévalu à l'inscription ont été, entre autres, le niveau de formation antérieure (priorité donnée aux personnes qui n'ont reçu aucune formation) et la disponibilité »*[98].

Comment se fait cette sélection par rapport au niveau de formation ?

Une analyse des données fournies par le centre[99] permet de faire deux remarques :

- **pour toutes les cohortes et tous les groupes cibles, le centre de formation considère le niveau de formation antérieure en faisant une distinction entre 2 formes d'éducation : l'éducation formelle et l'éducation non formelle ;**

- **la variable « nombre d'années écoulées après la dernière étude » est prise en compte dans le choix des individus à former.**

L'éducation informelle représente deux types de formation : la formation en alphabétisation et la formation coranique. Quant à l'éducation formelle, ce sont les types d'enseignement classique sanctionnés par un diplôme reconnu par l'Etat : l'enseignement fondamental 1 et 2, le secondaire général et technique, l'enseignement professionnel et l'enseignement universitaire.

L'analyse des données sur les formations antérieures des publics ayant suivi la formation en 2001 et en 2002 confirme, en partie, notre hypothèse, sur la possibilité d'un nombre moins élevé d'analphabètes. Les données fournies par les rapports et les études nationales et internationales au Mali, en Afrique et dans les pays en voie de développement en général, ne tiennent certainement pas compte d'autres types d'éducation.
Sur un total de 186 personnes formées de 2001 à 2002, 100 avaient déjà suivi une formation. Cela correspond à 53,7% des formés, soit plus de la moitié de l'effectif total.
Les individus sortis de l'éducation formelle (63) sont plus nombreux que ceux sortis de l'éducation non formelle (37).
Un (1) seul individu a dépassé le niveau fondamental 1 lors de ses études. La majorité des formés avaient atteint les niveaux 5° et 6° années, c'est à dire les deux derniers niveaux du cycle fondamental 1 (9 ont atteint la 6° année et 9 autres la 5° année en 2001 ; 14 ont atteint la 6° année et 8 la 5° année en 2002).

[98] ONG AMADICO-J4. Rapport d'ouverture du centre d'alphabétisation de Missabougou Commune VI du District de Bamako. Octobre 2001.p.3.
[99] Voir Annexe VII : Les tableaux des caractéristiques des auditeurs du centre d'alphabétisation de Missabougou.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 8 : Formations antérieures des auditeurs de l'année 2001

Groupes cibles	Education Formelle							Education Non Formelle (mois = 30 jours)						Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	+6°	-1	1	2	3	4	+4	
Femmes adultes		3			3	4		7	2				1	20
Jeunes filles														
Jeunes hommes			2	1	6	5		2	1	1	1		1	20
Total		**3**	**2**	**1**	**9**	**9**		**9**	**3**	**1**	**1**		**2**	**40**
	24							**16**						

Tableau 9 : Formations antérieures des auditeurs de l'année 2002

Groupes cibles	Education Formelle							Education Non Formelle (mois = 30 jours)						Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	+6°	-1	1	2	3	4	+4	
Femmes adultes	1	4	5	1	6	10			2	4	2			35
Jeunes filles			2	3	2	2	1			3	1	1	4	19
Jeunes hommes						2			1	1			2	6
Total	**1**	**4**	**7**	**4**	**8**	**14**	**1**		**3**	**8**	**3**	**1**	**6**	**60**
	39							**21**						

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

En ce qui concerne les auditeurs formés antérieurement dans l'éducation non formelle, nous pouvons constater qu'ils sont un certain nombre à avoir déjà été alphabétisés. Le centre de Missabougou considère qu'il existe deux types de formations au sein de l'éducation non formelle : l'alphabétisation et la formation coranique. Ainsi, le centre relève, en 2001, 8 auditeurs alphabétisés avant d'accéder à la formation et 8 scolarisés dans une école coranique. En 2002, 11 individus sont préalablement alphabétisés.

Que tirer de ces constats ? On peut noter que:

- **l'alphabétisation ne s'adresse pas uniquement aux analphabètes complets. Des personnes peu scolarisées et ayant déjà suivi une formation en alphabétisation font partie des publics du centre de Missabougou.** Dans son rapport technique sur l'ouverture des sessions de formation initiale des auditeurs[100], le directeur de l'ONG AMADICO-J4, en charge de l'exécution du volet alphabétisation, note que, parmi les difficultés rencontrées au cours des formations en 2002, *« la forte demande d'alphabétisation exprimée par les scolaires n'a pas été facile à gérer, chacun(e) d'eux/elles voulant profiter de ces instants de grandes vacances pour être initié(e) à la transcription du bambara. »*[101]. **Au centre de Missabougou, l'alphabétisation n'est pas seulement l'apprentissage du code écrit pour la première fois à des individus vierges de tout apprentissage. Elle est aussi une remise à niveau des personnes peu scolarisées (bas niveau de formation au fondamental 1 et sortants des écoles coraniques) et aussi une initiation à la transcription de la langue bambara aux « scolaires », personnes en cours d'études dans l'éducation formelle.**

- **Les formations antérieures des individus sont, certes, prises en compte dans l'étude des publics en formation mais pas de façon complète. L'étude menée par le centre est partielle et ne fait pas ressortir toutes les distinctions entre les types de formation au sein d'une même forme d'éducation.** Par exemple, au sein de l'éducation formelle aucune distinction n'est faite entre les medersas, les écoles professionnelles et les écoles classiques. Mais comme nous l'avons observé au sein des documents mis à notre disposition et au cours de la visite du centre, il semble que la formation antérieure d'une personne ne soit pas prise en compte pour modeler l'action pédagogique. **Cette caractéristique est uniquement mise au service de la sélection des publics du centre. Autrement dit, les formations antérieures des publics ne sont pas là pour définir une approche pédagogique ou analyser les besoins objectifs des populations.**

3-1-2- Le programme d'alphabétisation

Il n'existe pas de Cahier de Charges au centre de Missabougou. Il ne nous a pas été possible de consulter un quelconque document avec l'énonciation des objectifs, des résultats attendus

[100] ONG AMADICO-J4. Rapport technique. Ouverture des sessions de formation initiale des auditeurs de la 3° cohorte des jeunes filles et des jeunes hommes et de la 2° cohorte des femmes adultes. Juin 2002.
[101] Idem. P.3

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

et de la description du programme. Les données présentées ici ont été entièrement recueillies à travers les entretiens informels et l'observation in-situ. Nous nous intéresserons à quatre points: la langue d'alphabétisation, les méthodes d'enseignement/ apprentissage de l'écrit, les animateurs et la durée de la formation.

Le programme d'alphabétisation du centre doit se conformer à la finalité du programme dans lequel il est inséré, c'est à dire le programme de développement socio-économique du quartier de Missabougou. Pour ce faire, il doit pouvoir être en mesure de donner les compétences de base nécessaires aux personnes en formation pour qu'elles puissent « améliorer leurs conditions de vie sociales et économiques ». Cette amélioration se fait, selon les responsables du centre, à travers une possibilité d'inscription en formation(s) professionnelle(s) et une activité professionnelle. C'est pourquoi la forme d'alphabétisation utilisée est l'alphabétisation fonctionnelle. Cette fonctionnalité se retrouve dans l'approche pédagogique et dans la liaison qui est faite avec d'autres activités telles que la couture pour les jeunes filles. Mais cette alphabétisation est-elle réellement fonctionnelle ? Répond-elle aux besoins réels de populations de Missabougou ? Le centre poursuit-il la finalité qui lui est assignée ? Nous tenterons d'apporter des réponses à ces questions après la présentation du programme.

- *la langue d'alphabétisation*

Il n'existe qu'une seule langue d'alphabétisation au centre de Missabougou : la langue bambara. Imposée par le dispositif ou choisie par la population ? Le coordinateur-superviseur nous affirme que cette langue a été retenue après avoir fait l'objet du choix des populations. Il nous a également rappelé que la langue bambara est la langue du milieu, celle qui est majoritairement parlée par les habitants de Missabougou. Enfin, le dernier point de justification de cette langue comme langue d'alphabétisation a porté sur l'aspect pédagogique. La langue maternelle est, pense-t-on, la langue à partir de laquelle l'apprentissage de l'écrit se fait plus facilement. Autant d'éléments justifiant le choix de la langue. Mais touche-t-on vraiment l'aspect fonctionnel de la langue ? Nous pensons que d'un point de vue pédagogique, l'utilisation de cette langue comme outil d'enseignement est tout à fait justifié mais il en est autrement lorsqu'on se situe dans une perspective socio-économique. En effet, comme dans tout le District de Bamako, le quartier de Missabougou est exclusivement de langue écrite française. Les écrits sont tous rédigés en cette langue « étrangère » à la population. La vie économique est également exclusivement de langue écrite française. Il est donc impensable de lier une quelconque fonctionnalité au développement socio-économique du quartier et à l'amélioration des conditions de vie des personnes sans tenir compte de ce facteur. Les formations professionnelles qui sont un des objectifs du volet ne peuvent se faire qu'en langue française. De même une personne souhaitant continuer les études n'aura certainement pas accès au système éducatif formel. En d'autres termes, nous pensons que la fonctionnalité de la langue d'alphabétisation du centre est restreinte à un environnement lettré en langue bambara quasi inexistant. Les quelques journaux en langue nationale bambara, édités par le centre, ne suffisent certainement pas à la population de Missabougou pour devenir fonctionnelle[102]et partant de là améliorer ses conditions de vie sociales et économiques. Nous reviendrons largement sur ces points dans la troisième partie de la thèse.

[102] Nous ne nous étendrons pas ici sur la fonctionnalité de la langue et des populations, la notion de fonctionnalité (restreinte et élargie) est développée dans le chapitre 10 : Les besoins en alphabétisation des populations urbaines, au point 2 : Vers une typologie des publics.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- *Les méthodes d'enseignement/ apprentissage de l'écrit*

Les séances d'alphabétisation que nous avons suivies nous ont permis de relever un certain nombre de faits.
Composé de trois salles de formation, une par groupe cible, l'actuel centre d'alphabétisation se situe dans les locaux de la maternité du quartier en attendant la construction d'un nouveau centre financée par la coopération bilatérale Mali- Pays-Bas. C'est au sein de ces locaux que les auditeurs suivent les cours d'alphabétisation. La méthode d'apprentissage utilisée est à l'image de la structuration de la salle, elle est traditionnelle. Les apprenants installés sur des table – bancs, comme à l'école primaire, écoutent durant des heures les explications données par l'animateur. Serait- ce une des raisons pour lesquelles le terme « auditeur » est utilisé pour nommé les apprenants en formation d'alphabétisation ? Bien qu'il y ait quelques séances de travaux de groupes autour des exercices à la lecture, au calcul et à la compréhension de texte, l'essentiel des tâches des apprenants se résume à recopier les leçons rédigées au tableau. Cette méthode d'enseignement est dominante au Mali dans toutes les formes et tous les types d'éducation, et à tous les niveaux d'études.
Les leçons sont conçues à partir d'exemples tirés de la vie quotidienne des apprenants. Nous retrouvons quelques similitudes avec la pédagogie de conscientisation de Paulo Freire. Cette pédagogie axée sur l'apprentissage des mots – clés ayant un sens pour les apprenants est l'aspect qui confère une certaine fonctionnalité à l'alphabétisation mais il s'agit là d'une fonctionnalité entièrement d'ordre pédagogique. Des livrets de calcul et de lecture, conçus par le Centre National de Ressources pour l'Education Non Formelle, servent de supports d'enseignement et d'apprentissage pour les animateurs et les auditeurs. Il s'agit de : « Musow ka kalangafe », Jate gafe folo », « kalanje ni sebenni », « barow kecego gafe », « jate gafe folo ni 2nan », « masabolo », « karamogo numan », « bamanankan sebenni sariyasun », « danegafe kerenkerennen ».

- *Les animateurs du centre d'alphabétisation*

Les formateurs (ou animateurs comme on les appelle ici) sont au nombre de 3. Ce sont des sortants d'écoles professionnelles de niveau DEF+2 (11 années d'études). Ils donnent les cours d'alphabétisation parallèlement à leurs activités professionnelles. Deux (2) sont aide-comptable et un (1) est électricien.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 10 : Caractéristiques des animateurs du centre d'alphabétisation de Missabougou

Nom	Sexe	Age	Profession	Dernière année d'étude	Expérience en animation de centre	Niveau d'études		
						Fond	Sec	Univ
Berthé	F	23	Aide-comptable	1999	2 ans		CAP	
Diarisso	F	34	Aide-comptable	1999	7 ans		CAP	
Koné	M	28	Electricien	1996	3 ans		CAP	

Fond. : Fondamental 1§ 2
Sec. : Secondaire
Univ. : Universitaire

Comme on peut le constater, les animateurs du centre ne sont pas réellement formés à la formation d'adultes et plus spécifiquement à la formation en alphabétisation. C'est d'ailleurs ce que fait remarquer une étude de 1992 sur l'alphabétisation au Mali : *« Les actions d'alphabétisation ont toujours été mises en œuvre, au Mali, au gré des opportunités de financement. Il n'y a pas eu de politique véritable définissant un cadre stratégique d'actions. Il est remarquable de constater qu'il n'y a pas de politique de formation clairement définie aux différents échelons de formation : national, régional et local, pas d'objectifs assignés aux formations dispensées, pas d'actions d'envergure mais des actions ponctuelles, fragmentées (…) Une demande de formation de formateurs est de plus en plus sollicitée par d'autres intervenants (ONG, projets, associations…). Les structures centrales et régionales de l'alphabétisation devraient pouvoir satisfaire ces besoins nouveaux, ce qui est loin d'être effectif »*[103].
Il est bien vrai que malgré la formation de formateurs qui est dispensée au sein du CNRENF, le besoin en animateurs est élevé. De plus, si on en croit la même étude, il ne s'agit pas uniquement d'une question de quantité mais aussi et surtout de qualité. *« La cheville ouvrière des activités d'alphabétisation se trouve être les chefs de ZAF*[104] *et les animateurs villageois. Or c'est à ce niveau que l'expertise et la compétence font le plus défaut. Les chefs de ZAF qui doivent assurer, superviser l'alphabétisation dans plusieurs villages et veiller à la formation dans les centres, sont recrutés au niveau 9° année fondamentale. Ils ne bénéficient pour la*

[103] Barry, Boukary et al. Etude sur l'alphabétisation au Mali : constats, perspectives, propositions. Bamako : MEN/ DNAFLA. Avril 1992. pp.35-37.
[104] Les ZAF sont les Zones d'Alphabétisation Fonctionnelle qui correspondent aux zones de production économique en milieu rural : zones de cultures rizières, cotonnières, arachidières, etc..

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

plupart pas de stages de recyclage. De plus, leur statut précaire, leur sous - rémunération font de ce personnel un encadrement peu stable, peu motivé.
Les animateurs villageois dispensent des cours dans les centres d'alphabétisation des villages. Recrutés parmi les exclus du système formel ou néo-alphabètes eux-mêmes, leur niveau d'études initiales est toujours bas. Ils reçoivent une formation initiale d'environ 30 jours dispensée par les chefs de ZAF qui eux-mêmes ont des difficultés de communication. C'est dire que toute la stratégie d'alphabétisation repose sur les animateurs villageois qui n'ont nullement les compétences requises, aucun professionnalisme »[105].
Cette réalité est valable pour le milieu urbain qui, moins concerné par les programmes d'alphabétisation, n'attire pas plus l'attention sur les problèmes de formation de formateurs.

- La durée de la formation

Il existe au Mali deux grandes méthodes d'alphabétisation : la méthode extensive et la méthode intensive. La méthode extensive consiste à alphabétiser les populations pendant une durée relativement longue : quelques heures par jour, quelques jours par semaine et quelques mois par an. Quant à la méthode intensive, elle alphabétise en 45 jours.
Au centre de Missabougou, les deux méthodes coexistent. Pour le groupe des jeunes filles et des jeunes hommes, la formation s'effectue en 45 jours. Par contre pour les femmes adultes, elle est de 90 jours. Cela s'explique par l'occupation des femmes adultes au sein de leurs foyers. Ce sont généralement des femmes de ménage qui doivent entretenir leurs maisons et s'occuper, entre autres, du linge, de la cuisine, etc.
Une séance d'alphabétisation dure 6 heures par jour pendant 6 jours de la semaine pour les jeunes filles et les jeunes hommes et 4 heures par jour pendant 5 jours pour les femmes adultes. Le groupe des jeunes prend les cours le matin et celui des femmes adultes l'après-midi.

Enfin, concernant les échanges entre dispositifs, nous avons demandé au directeur de l'ONG AMADICO-J4 si le centre de Missabogou est en relation avec d'autres structures étatiques ou privés. Ils nous a repondu que dans le cadre de ce projet leurs échanges et leurs concertations se font avec le second projet Mali- Pays- bas, le projet d'alphabétisation du quartier de Lassa, et le CNRENF. Il n'ont aucune forme d'échange avec les autres dispositifs étatiques et privés en ce qui concerne la formation en alphabétisation.

3-2- Le centre d'alphabétisation de Bollé

Les autorités maliennes ont mis en place un programme de protection spéciale pour la sauvegarde des droits des enfants en détention et pour leur réinsertion.
Ce programme vise essentiellement à promouvoir un environnement juridique et social favorable à la jouissance, par les enfants emprisonnés, des droits à travers l'alphabétisation, l'appui aux centres d'écoute et d'orientation. Au Mali, il existe seulement deux centres spécialisés de détention, de rééducation et de réinsertion pour mineurs. L'un se trouve à Bollé, à Bamako, et l'autre dans la prison centrale de Ségou, ville située à 260 kilomètres à l'est de la capitale (Bamako).

[105] Idem. p.36.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

C'est au centre d'alphabétisation du centre de détention de Bollé que nous avons effectué notre seconde enquête.
La principale activité que constitue la rééducation s'effectue à travers le support de l'alphabétisation. C'est à partir de 1999 que cette activité d'alphabétisation a débuté. Elle est appuyée par l'organisation internationale ENDA – Tiers Monde (Environnement et Développement du Tiers - Monde).
L'objectif du centre de Bollé est double :

- premièrement, il s'agit de « punir » les enfants selon les actes qu'il sont pu commettre ;
- deuxièmement, il a pour mission de rééduquer les enfants (ou de les éduquer ?).

C'est dans le cadre de ce second objectif général que se situe l'objectif de l'alphabétisation. Pour les responsables du centre, qui relèvent du Ministère de la Justice et de la Direction Nationale de l'Administration Pénitentiaire et de l'Education Surveillée, **l'alphabétisation des détenues permettra de faciliter leur réinsertion dans la vie sociale et économique après leur libération. Les détenus acquièrent grâce à cette formation des notions de base en écrit qu'ils lieront à une formation qui s'effectue au sein même du centre de détention.**
« Les femmes et les filles mineures du centre de Bollé bénéficient d'une formation en alphabétisation en langue bambara. Cette formation intellectuelle vient en appui à la formation professionnelle qu'elles prennent dans les différents ateliers. En dépit de la durée plus ou moins éphémère de l'activité dans les différents ateliers pour les unes ou les autres en raison du temps de détention, son importance et son impact sur le plan de la formation théorique ne sont plus à démontrer »[106].

Au niveau du centre de Bollé les trois rapports que nous avons pu avoir[107] donnent très peu d'indications sur les objectifs (généraux et spécifiques) du centre d'alphabétisation. De même, les informations concernant les caractéristiques des auditrices sont très limitées.

Le public d'alphabétisation du centre de Bollé est un public particulier. C'est une population de milieu carcéral. Mr Togola, directeur adjoint du centre, nous a expliqué que le centre formait deux types de public :

- les analphabètes complets ;
- les déscolarisées.

L'alphabétisation s'adresse à des adolescentes et à des jeunes filles. Elles ont entre 15 et 25 ans. Trois groupes sont formés pour la formation :

- **un premier groupe de 10 personnes** : filles mineures **analphabètes complets**, âge compris entre 15 et 18 ans ;

- **une second groupe de 10** : **niveau scolaire compris entre la 3° et 5° année fondamental 1**, âge compris entre 15 et 20 ans ;

[106] Ministère de la Justice ; Centre de Bollé. Rapport d'activité 2000-2001. Juillet 2001. p.1
[107] Rapport d'activité du 03/07/2001 ; rapport d'activité du 31/01/2002 et rapport d'activité du 31/01/2003.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- **un troisième groupe de 10** : **sorti du système scolaire formel entre la 6° année et la 9° année du fondamental 2**. A ce groupe, il faut ajouter celles qui ont un niveau supérieur et qui prennent volontairement les cours d'alphabétisation ; leur âge est compris entre 15 et 25 ans.

La formation est dispensée à un rythme d'une séance de 3 heures par semaine.
Le programme est axé sur l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul en langue bambara. Deux livrets du CNRENF sont utilisés par les auditeurs et l'animateur : un livret de lecture et un livret de calcul.

Le volet « alphabétisation » du centre n'est pas en relation avec le CNRENF. Il n'échange avec aucun autre dispositif étatique ou privé. A la question, connaissez- vous des structures offrant de l'alphabétisation à Bamako ?, le directeur adjoint du centre nous a cité 3 ONG qu'il connaît mais avec lesquelles ils n'ont aucun rapport. Il s'agit d'ENDA Tires- Monde, de Caritas et de Mali-Enjeu.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

4- Conclusion

Au terme de cette analyse sur l'offre de formation en alphabétisation au Mali et à Bamako, nous pouvons conclure sur un certain nombre de constats concernant les politiques, les dispositifs, les centres et les publics de l'alphabétisation.

En ce qui concerne les politiques, il est à noter que **nous ne retrouvons pas de définition claire et précise de l'alphabétisation en milieu urbain au niveau des textes de lois.** Par contre les textes font bien référence à une alphabétisation en milieu rural (dans les villages) et au niveau des entreprises (c'est à dire les entreprises actives en zone de production économique rurale telle que la Compagnie Malienne de Développement du Textile)[108] . Nos enquêtes de 2001 nous ont, en effet, révélé que les entreprises du milieu urbain n'ont pas été concernées par ces formations.
Il faut cependant noter que, depuis une dizaine d'années, la nouvelle orientation éducative malienne, basée sur le concept de l'Education Pour Tous, tente un revirement pour cibler le milieu urbain et ses populations.

Les dispositifs offrant de l'alphabétisation au Mali et à Bamako ne sont pas exclusivement voués à l'alphabétisation. Ce sont des structures aux programmes diversifiés qui incluent un volet relatif à l'éducation des adultes pour atteindre des objectifs généraux essentiellement liées au développement socio-économique. Les dispositifs offrant de l'alphabétisation en milieu urbain sont peu développés. Seuls 3 dispositifs étatiques exercent leurs activités à Bamako (projet Services Urbains de base, projet de Lassa et projet de Missabougou). Du côté des privés sur un échantillon de 50 dispositifs, nous n'en comptons que 16 affirmant avoir des activités d'alphabétisation. Et sur ces 16, nous ne comptons que 3 dispositifs disposant actuellement d'un centre fonctionnel.

Pour une ville de plus d'un million d'habitants, comme Bamako, le nombre de centres réels est très peu élevé. Il faut ajouter à ce nombre restreint une limite des activités d'alphabétisation dans le temps. Les centres des dispositifs privés et les centres relevant des projets bilatéraux sont fortement dépendant des fonds étrangers. Les centres ne sont pas coordonnés. En effet, nous ne retrouvons pas de rapports d'activités au Centre national de Ressources de l'Education Non Formelle. Le CNRENF, qui est la structure en charge du suivi, de l'évaluation et de la coordination des activités de formation non formelles, nous a affirmé ne pas avoir de relations avec les dispositifs privés. Il se charge uniquement de la formation de formateurs lorsque la demande lui en faite. **Les centres n'échangent pas d'informations entre eux.** Il n'existe pas de plate-forme pour établir des contacts. Le Comité de Coordination des ONG (CCA-ONG), unique structure de regroupement de dispositifs privés ne les réunit pas tous. Chaque dispositif est libre d'y adhérer et de participer ou non aux activités de la structure. Les réunions ne concernent pas l'alphabétisation, elles sont d'ordre organisationnel.

[108] Voir en Annexes le décret n° 70 PG/RM et l'arrêté n°563/ MEN

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Quant aux publics d'alphabétisation, **l'étude des dispositifs actifs à Bamako à partir de la base de données (N=75) montre une réelle sélectivité.** Les 2 projets bilatéraux de Lassa et Missabougou s'adressent uniquement aux populations de leurs quartiers. Le centre de Bollé est un centre fermé qui n'adresse sa formation qu'aux femmes et aux filles en détention. Et si on en croit les données fournies par d'autres ONG de la capitale, telles que ENDA-Tiers Monde et Mali-Enjeu, cette sélectivité est bien réelle. L'ONG internationale ENDA-Tiers Monde cible pour son programme « Nyeta : actions d'appui en milieu ouvert en faveur des enfants en situation difficile au Mali » 1057 enfants en difficulté pour leur scolarisation et leur alphabétisation. Mali-Enjeu cible pour sa formation en alphabétisation et en post-alphabétisation, les jeunes et les enfants de la rue.
La sélectivité n'existe pas uniquement au niveau des publics, nous la rencontrons également aux niveaux des âges, du sexe, des catégories professionnelles, des objectifs et de la langue d'alphabétisation. Bien que la majorité des dispositifs ne fassent pas de distinction de sexe, il faut remarquer que sur 75 dispositifs 23 ciblent uniquement les femmes et les filles, soit approximativement le tiers des dispositifs. Les publics ciblés sont en majorité des adultes, mais l'alphabétisation s'adresse également dans certains cas aux enfants et aux jeunes. Sur 75 dispositifs, nous recensons 12 qui ne tiennent pas compte de l'âge des individus pour l'entrée en formation. Les catégories professionnelles les plus ciblées au Mali sont en zone rurale, il s'agit des pasteurs et des paysans. En milieu urbain, la sélection à ce niveau n'est pas précisée par les documents que nous avons pu consulter. Seuls quelques dispositifs nous donnent des renseignements à ce sujet; ils affirment cibler les aides familiales. Les objectifs d'alphabétisation sont en grande majorité liés aux aspects sociaux et économiques (62 dispositifs sur 75 dont 46 poursuivent des objectifs économiques et 16 des objectifs sociaux) au dépend des besoins de formation liés aux contextes professionnel, familial, etc. Quant à la langue d'alphabétisation, les langues nationales dominent incontestablement. Elles sont les seules langues utilisées pour la formation. A Bamako, c'est la langue bambara qui est dominante.

Tant au niveau national qu'au niveau de la capitale malienne, il est possible d'affirmer que l'alphabétisation est peu développée, peu coordonnée et sélective. Une comparaison entre le nombre de dispositifs en milieu rural et en milieu urbain montre que les zones rurales sont beaucoup plus couvertes par les programmes d'alphabétisation. Mais une disparité existe également au niveau du milieu rural ; disparité volontairement créée par le choix des zones productives. Quant au milieu urbain, il intéresse très peu les autorités maliennes, seules les ONG tentent d'y offrir des formations. Mais ces ONG offrent des formations précaires, limitées dans le temps, non coordonnées et ne touchant que très peu de publics. L'action d'alphabétisation en milieu urbain semble ne représenter qu'une goutte d'eau en comparaison des besoins de formation de base qui peuvent exister. En outre, il est à noter que les dispositifs privés ainsi que la structure centrale nationale, le CNRENF, ne dispose d'aucune étude sérieuse sur les publics, sur leurs caractéristiques et leurs besoins de formation. Les programmes et les objectifs des centres sont plus proches des orientations de l'Etat que des besoins des publics. Ils sont définis sans concertation avec les populations. Le niveau micro de l'alphabétisation ou base de la pyramide de l'alphabétisation semble être totalement passif dans le processus d'alphabétisation. Pour les niveaux macro et méso les décisions sont, apparemment, dépendantes, non pas des réalités du milieu et des besoins des populations,

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

mais des décisions prises à l'échelle internationale et des besoins de production économique. Malgré les dernières orientations centrées sur l'individu et ses différents besoins, l'approche de la fonctionnalité restreinte aux réalités économiques (accroissement de la production agricole par exemple) et culturelles (valorisation des langues nationales) apparue dans les années 70 semble être encore d'actualité dans les pratiques actuelles.

Nous pensons que l'alphabétisation des populations ne peut être un véritable succès que si elle prend en compte à la fois les besoins économiques du pays et les différents besoins que peuvent avoir les populations dans leurs diversités professionnelles, éducatives et langagières. Ce n'est qu'à partir de là qu'une action d'alphabétisation peut être réellement fonctionnelle.

Nous nous proposons de mener une analyse de la diversité de la population urbaine et de ses besoins pour définir ce que serait une alphabétisation fonctionnelle dans ce milieu. Cela sera l'objet de la troisième partie de ce travail.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

TROISIEME PARTIE :
ARTISANS, OUVRIERS ET DEMANDEURS D'EMPLOI A BAMAKO :
NIVEAUX DE FORMATION, PRATIQUES LANGAGIERES ET BESOINS D'ALPHABETISATION

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Introduction

L'hypothèse centrale de notre recherche, que nous rappelons ici : **" l'alphabétisation en milieu urbain au Mali est peu développée, peu coordonnée, sélective, méconnaît les populations urbaines et leur hétérogénéité et ne répond que partiellement à leurs besoins",** est une hypothèse qui demande une vérification à trois niveaux : au niveau des politiques, au niveau des dispositifs et au niveau des publics.

Dans cette troisème partie, nous allons, dans un premier temps, montrer que les populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi sont hétérogènes dans leurs activités professionnelles, leurs trajectoires éducatives et leurs pratiques langagières. Dans un second temps, nous ferons ressortir les besoins d'alphabétisation des publics. Et enfin, dans un troisième temps, nous montrerons que l'offre de formation concrète en milieu urbain ne correspond que partiellement aux besoins des publics.
Le premier travail sur les caractéristiques des populations, qui n'a jamais été réalisé, est indispensable pour mieux définir les besoins. Il permet de dégager des profils, des tendances et d'élaborer une typologie des populations.
Une telle typologie aurait pu être uniquement rappelée si des données fiables et récentes avaient existé.

Cette troisième partie de la thèse concernera donc les caractéristiques des populations, leurs rapports à la formation et leurs besoins d'alphabétisation.

Nous avons formulé deux sous - hypothèses pour l'étude des caractéristiques et des besoins des populations en milieu urbain.
La première concerne les caractéristiques : **" Les populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi forment un public hétérogène dans leurs activités professionnelles, leurs trajectoires éducatives et leurs pratiques langagières ".**
La seconde concerne les besoins : **« Les populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi n'ont pas les mêmes besoins. Ceux-ci sont influencés par leurs environnements professionnel, social, familial et leur éducation. Les besoins en alphabétisation des populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi sont essentiellement sociaux et nécessitent une alphabétisation en langue française, besoins non pris en compte par l'offre de formation. »**

Les recherches de terrain ont été menées dans le District de Bamako avec trois types de publics : les artisans, les employés d'une entreprise et les demandeurs d'emploi.
Au départ, il est vrai, nous aurions pu retenir de nombreux autres types de publics en milieu urbain et dans des villes différentes de Bamako. L'étude aurait pu porter sur les prisonniers, les handicapés, les ménagères, les apprentis, autant de publics qui peuvent avoir a priori de

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

réels besoins d'alphabétisation. Le milieu d'étude aurait pu être une capitale régionale ou une ville quelconque du pays.

Mais notre choix n'est pas fortuit. Si nous avons retenu le District de Bamako, c'est bien parce qu'il s'agit de la capitale politique du pays. En général, en Afrique, la capitale politique est synonyme de carrefour pour toutes les populations du pays. L'exode rural, le rêve d'accéder à un meilleur niveau de vie, poussent régulièrement les populations des quatre coins du pays à s'y installer. Il y a donc de fortes chances de retrouver au sein des publics retenus à Bamako, un ensemble représentatif de la population des huit régions du Mali.
Quant au choix des trois publics, il a été fait en tenant compte de deux facteurs. Le premier est relatif à l'occupation d'une activité économique . C'est pourquoi deux types de publics ont été retenus : d'une part une population possédant une activité professionnelle (des artisans et des employés) ; d'autre part une population composée de chômeurs (entendons par là des individus ayant perdu leur emploi) et de sans - emploi (individus n'ayant jamais exercé une activité professionnelle quelconque).
Le second facteur est lié au besoin de formation lui même. Nous supposons que dans les villes, les publics les moins formés ne peuvent se retrouver qu'au sein de certaines couches professionnelles. Ce sont les couches ouvrières et les couches issues des castes, les artisans par exemple, qui ont un faible niveau de qualification professionnelle. Par ailleurs, la couche des inactifs, les chômeurs et les sans emploi, pour lesquels on fait l'hypothèse que le manque de formation est une des raisons majeures de leur inactivité, a été retenue. Nous partons donc de l'idée couramment admise que les besoins d'alphabétisation sont dominants dans ces trois types de populations parce que a priori peu qualifiés, peu scolarisés ou demandeurs d'emploi. Notre étude permettra d'infirmer ou de confirmer la fiabilité de cette représentation empirique.

Notre première sous-hypothèse est que « les choses sont plus compliquées que cela » et qu'il est difficile d'inférer des besoins d'alphabétisation à partir d'indicateurs socioprofessionnels parce que les populations dont il est question ne constituent pas un ensemble homogène.
Notre premier axe de recherche consistera à montrer et à caractériser cette hétérogénéité. Pour cela, nous avons fait passer 150 questionnaires relatifs à 3 aspects (cf. en annexe la grille du questionnaire) :

- les situations et activités professionnelles
- les trajectoires éducatives
- les pratiques langagières

Notre deuxième axe de recherche, correspondant à la vérification de notre seconde sous-hypothèse, permettra de creuser la question des besoins d'alphabétisation. Nous traiterons cette question à partir des 150 questionnaires. De plus, nous isolerons une sous- population, la moins scolarisée, et par questionnaires approfondis nous essaierons de faire émerger des besoins de formation. Quinze individus ont été retenus sur la base de cinq issus de chaque catégorie. Par ailleurs, nous compléterons ce recueil de données par une analyse de leur environnement social et familial.

L'analyse des besoins objectifs d'alphabétisation a été réalisée à partir de mesures indirectes. Nous avons principalement utilisé les indicateurs du système éducatif : niveau d'études, forme (s) et type (s) d'enseignement, langue (s) d'enseignement. En ce qui concerne l'indicateur " année de sortie d'enseignement ", les réponses n'étant pas données dans certains cas ou données de façon peu sûre par les enquêtés dans d'autres cas, nous avons pallié cette

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

difficulté en retenant comme variable l'âge des individus à la place de leur année de sortie. Cela permet en fonction de l'âge officiel d'entrée à l'école d'estimer l'année de sortie.
Nous n'avons pas utilisé de mesures directes. Il est impossible, en effet, au stade actuel de la connaissance des publics au Mali, d'adopter une telle approche dans une recherche. Les mesures directes, qui appellent des tests en lecture, en calcul et/ ou en écriture, s'appuient sur des enquêtes préalablement menées auprès des populations afin de cerner le type de public auquel sera administré tel ou tel test. Dans notre contexte, nous sommes encore loin de la possibilité d'adopter une telle approche avec nos publics.

L'analyse des besoins ne s'est pas simplement limitée aux publics. L'objectivité d'une analyse des besoins, quelle qu'elle soit, passe obligatoirement par une recherche menée sur le contexte économique et social des populations. Cela est également valable pour une analyse des besoins d'alphabétisation, d'autant plus que depuis les années soixante dix, l'accent est, de plus en plus, mis sur le progrès social et l'amélioration de la situation socio-économique des populations analphabètes à travers les formations en alphabétisation. (Voir pour cela la définition de l'analphabétisme fonctionnel de l'UNESCO - 1978).
Les besoins peuvent émerger aussi bien des activités de la vie professionnelle, de la vie sociale que de la vie familiale et *" s'imposer aux individus indépendamment de la conscience qu'ils en ont ".* C'est pourquoi nous avons mené des enquêtes sur leur environnement social et familial, afin de décrire les rapports qu'ils entretiennent avec l'écrit.
Il n'existe pas " un " analphabète mais " des " analphabètes . Individus aux expériences de vie différentes, ils sont différents sur bien des points mais possèdent des points communs. Nous allons d'abord dégager ces différences et ces points communs pour chacun des publics et faire ensuite une comparaison entre les trois.
L'analyse se fera en trois temps :

- Premièrement, nous présenterons les données obtenues portant sur les caractéristiques générales, les modalités de formation et les pratiques langagières des trois publics tout en les analysant.
- Deuxièmement, nous dégagerons les grandes tendances caractérisant nos publics à partir de l'analyse effectuée sur les caractéristiques ci – dessus citées.
- Enfin, nous entamerons l'analyse des besoins en alphabétisation.

Mais auparavant, nous présenterons quelques données sur le rapport à l'alphabétisation. Par "rapports à l'alphabétisation ", il ne faut pas entendre " rapport à la formation en alphabétisation " mais des rapports liés au désir d'être alphabétisé, à la connaissance de l'alphabétisation.

Ce travail permettra de prouver l'inadaptation des dispositifs et de l'offre de formation aux besoins des publics à partir d'un point clé des campagnes de pré - alphabétisation : l'information et la sensibilisation.
La connaissance ou non de l'alphabétisation est aussi, pensons - nous, une des caractéristiques des publics dont il faut tenir compte.

Nous entamerons notre premier travail en faisant une présentation sommaire de nos trois populations avant de présenter en détail leurs modalités de formation et leurs pratiques langagières.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Chapitre 8 :
Les caractéristiques générales et les modalités de formation de l'échantillon

1- Présentation des 3 catégories retenues

Deux de nos publics, les employés d'entreprise et les artisans, sont professionnellement actifs. Quant aux demandeurs d'emploi, il sont en situation de chômage ou à la recherche d'un premier emploi. Ils n'ont donc pas d'activité professionnelle. Cependant, nous allons présenter les activités quotidiennes qu'ils mènent, qu'elles soient ou non en relation avec leur recherche d'emploi.

1-1- Les artisans

Au Mali, l'artisan se définit comme *" la personne professionnellement qualifiée, qui exerce à titre individuel en son nom et pour son propre compte une activité artisanale. Elle peut se faire aider par la famille (aide familial), des apprentis et ou des ouvriers "* (Loi n° 25 - 029).

La Fédération Nationale des Artisans du Mali (FNAM) en collaboration avec l'ONG Swiss Contact relève 18 884 entreprises artisanales dans le District de Bamako. Ces entreprises sont divisées en sept catégories de métier ou branche d'activités :

- Alimentation
- Carrières, bâtiments et activités extractives
- Travail du bois et fabrication d'articles en bois ou de vannerie
- Métaux et construction métallique
- Habillement, cuir et textiles
- Hygiène et soins corporels
- Métier des arts et divers

La même source indique que la branche de l'habillement, cuir et textiles est celle qui occupe le plus d'artisans dans le District, celle des métiers des arts et divers celle qui occupe le moins d'artisans.

En réalité, pour notre recherche, nous n'avons pas tenu compte de ce recensement et notre échantillon a été pris sa totalité à la Maison des Artisans. Cette structure sise en plein centre du District est gérée par la Fédération Nationale des Artisans du Mali (FNAM) et sert convenablement de lieu de travail, d'exposition et de vente. Elle permet ainsi aux autorités d'ébaucher une structuration de cette activité qui reste encore dans le domaine informel. En outre, elle permet aux visiteurs et autres intéressés de retrouver en un seul lieu divers articles artisanaux.
En réalité, malgré les efforts des autorités, le District de Bamako est loin d'avoir rassemblé tous ces artisans en un seul point géographique. La ville dissémine en divers quartiers des

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

tisserands, des teinturiers, et bien d'autres artisans travaillant sous une paillote, dans une cour d'habitation ou tout simplement dans la rue.

A la Maison des Artisans, nous avons dénombré trois types d'activités : la maroquinerie, la teinturerie et la bijouterie. Peaux, textiles et perles sont les trois matériaux de travail.
Les maroquiniers confectionnent divers objets tels que les sacs, les chaussures, les ceintures, les porte - feuilles, les porte - clés, les coffrets,... en cuir.
Les teinturiers travaillent créer des motifs (dessins de paysages ou de masques traditionnels) qui seront transposés sur des textiles comme le " bogolan ".
Les bijoutiers sont très sollicités pour la création d'un bijou en or ou en argent sur commande avec un nom, un dessin, particulier. Ils font également le montage de perles.
Les artisans sont répartis en blocs : bloc maroquinerie, bloc bijouterie et bloc teinturerie. A l'intérieur de chaque bloc se trouvent des ateliers. Ces derniers sont utilisés par des artisans dont le nombre est variable, atelier d'1, 2, 3, 4, 5, ... artisans. Il arrive que plusieurs artisans d'une même famille occupent un même atelier : père et fils. Le caractère familial de l'entreprise artisanal s'explique par le fait que cette activité qui se transmet de père en fils est, dans la société malienne, une activité de caste : celle des forgerons, les " noumous " comme ils sont appelés en bambara.
Les activités au sein des ateliers sont de deux ordres : la fabrication des objets sur place et leur vente. Chaque artisan est habilité à exercer les deux activités.
Nous avons pu nous entretenir avec trente neuf maroquiniers, huit bijoutiers et trois teinturiers.

1-2- Les ouvriers d'entreprise

La Chambre de Commerce et d'Industrie du Mali dispose de répertoires des entreprises du Mali mais ce document est incomplet, non périodique et incohérent dans la sectorisation des branches d'activités. C'est la raison pour laquelle pour cette étude et pour nos recherches de thèse, nous avons choisi des entreprises à partir de nos propres critères : la situation géographique (la ville de Bamako), la population de l'entreprise (un effectif moyen), le poids économique de l'entreprise (les grandes entreprises qui offrent des services et qui disposent d'un capital élevé) et le secteur de l'entreprise. Les critères ci - dessus définissent systématiquement le secteur à privilégier : le secteur industriel. Ce secteur compte le plus grand nombre d'employés, le plus grand poids sur l'économie et des statuts juridiques bien définis. Ces critères de sélection permettent de ne cibler que des entreprises formelles qui sont supposées avoir une espérance de vie assez élevée. Le répertoire de la Chambre de Commerce et d 'Industrie du Mali (CCIM) ne permet pas de faire un tel repérage.
Ainsi, partant de ces critères, nous avons choisi l'entreprise Graphique Industrie pour nos recherches de thèse.

Graphique Industrie est une société anonyme au capital de 800 000 000 de FCFA (1 219 592 Euros). C'est la plus importante imprimerie du Mali et l'une des premières d'Afrique. Elle emploie 150 personnes.
Sur cet effectif, nous nous sommes intéressés à cinquante ouvriers travaillant tous sur la plate forme de production. Autrement dit, ont été exclus de notre échantillon tous les employés administratifs.

Sur la plate forme de production les branches d'activité sont nombreuses. Elles vont de la simple conduite de machines, c'est à dire la mise en marche, le suivi et le contrôle des

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

machines d'imprimerie aux travaux de laboratoire qui consistent en la conception et la planification des documents.
Vingt neuf conducteurs de machines, neuf aide - conducteurs, huit magasiniers, quatre maintenanciers, cinq découpeurs, deux laborantins et un typographe ont été interrogés.

1-3- Les demandeurs d'emploi

Ce public est composé de deux catégories d'individus : ceux qui sont à la recherche d'un premier emploi que nous appellerons par la suite " les sans - emploi " et ceux qui ont déjà été employés et qui se sont retrouvés au chômage, nous les appellerons " les chômeurs ".

Un demandeur d'emploi est certainement sans activité professionnelle mais pas obligatoirement sans activité sociale. Ainsi, nous avons pu relever, sur cinquante demandeurs d'emploi, six menant une activité. Toutes ces activités sont formatrices. Il s'agit de formation en informatique - bureautique, d'étude de l'alphabet N'ko, d'étude de la langue arabe, d'étude de financements de projets de développement, d'apprentissage des techniques de dessin - bâtiment. Ces formations sont censées faciliter une éventuelle embauche.
Elles sont financées par les demandeurs d'emploi sur leurs propres économies.

En dehors de ces six cas, la majorité des demandeurs d'emploi comble le temps creux par un passe - temps national, " le grin ". Le grin est une forme de réunion entre jeunes, adultes ou vieux. Il consiste à rassembler des individus d'une même génération autour d'un thé et d'échanger des informations, de discuter sur des événements de quartier, nationaux ou internationaux. La majorité des grins est composée de sans - emploi et de chômeurs. Cependant, nous pouvons également retrouver des grins d'employés qui se réunissent après les heures de travail dans une rue ou dans une concession. Très fréquent dans toutes les villes et tous les villages maliens, ce phénomène social qu'est le " grin " concerne particulièrement la catégorie des demandeurs d'emploi.

1-4- La question du genre

Nous avons interrogé 9 femmes et 141 hommes. Il y a 3 ouvrières et 6 demandeuses d'emploi. Les ouvrières sont employées au façonnage et à l'emballage. Les demandeuses d'emploi sont en majorité des personnes n'ayant jamais travaillé. Cette variable du genre n'a pas été retenue dans notre recherche.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2- Les activités professionnelles et les modalités de formation des populations

2-1- Présentation des activités professionnelles, des outils et des milieux de travail

Les activités professionnelles des publics faiblement qualifiés sont techniquement différentes. Les outils utilisés sont fonctions de la tâche qui est proposée à tel ou tel individu. Selon cette tâche, les artisans et les ouvriers font plus ou moins face à des supports nécessitant une certaine compétence professionnelle et un niveau d'études plus ou moins élevé.

Les activités des artisans et des ouvriers se distinguent l'une de l'autre par leur nature, leur mode de production, leur mode de transmission des savoirs et les outils existant dans leur milieu de travail.

-L'artisan :

L'artisanat est en grande partie informelle malgré les essais de formalisation de cette activité par les autorités nationales. L'artisan malien est en général formé par sa famille ; son métier, loin d'être une discipline enseignée dans des dispositifs éducatifs, demeure un savoir – faire et un savoir – être transmis par ses aînés, ses frères, ses oncles ou son père.
« La cellule familiale se trouve impliquée étroitement dans le système artisanal. Cette intégration de la dimension familiale est tellement forte qu'on pourrait définir l'artisanat comme la fonction productive de la structure familiale… le facteur familial se trouve encore plus amplifié dans des sociétés reposant davantage sur la parenté . Les rapports parentaux, en effet, fonctionnent également comme rapports de production… »[109].
La formation au métier d'artisan, la qualification professionnelle, sont dépendantes de la famille.

Chez les artisans, le salaire n'existe pas. Le gain d'un artisan est fonction de ses ventes et donc de ses compétences commerciales, de son aptitude à attirer le client et à lui vendre son produit.

L'artisan est spécialisé dans un domaine précis : le métal, le textile, le cuir, le bois, l'art graphique, … Son activité, bien que productive et commerciale à la fois, est avant tout technique. Le manuel prime sur le reste. Leurs outils de travail, limités à des objets traditionnels facilement manipulables, ne demandent pas une qualification et une compétence précise. Nous avons pu observer à la Maison des Artisans de Bamako, des maroquiniers, des bijoutiers et des teinturiers, parfaitement habiles dans leurs activités et exerçant leurs fonctions sans aucune difficulté.
Les supports scripturaux existent dans leur milieu de travail et sont dans quelques cas un outil de travail. Parmi les supports recensés, nous avons pu remarquer qu'il existe deux types

[109] Barthélemy Gérard, Artisanat et développement. Paris :Editions GRET, Novembre 1986. p. 13.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

de documents écrits : les documents émanant de l'administration et ceux produits par les artisans eux mêmes.

Les premiers sont des avis de réunion, des factures de loyer pour l'acquittement des frais de location des ateliers occupés par les artisans, et des documents relatifs aux participations aux foires d'exposition – vente. Les seconds sont des factures établies pour le compte des clients.
Ce sont ces factures que nous caractérisons comme outil de travail. Elles sont fréquemment demandées par les clients et peuvent poser problème à l'artisan ou aux groupes d'artisans analphabètes. Et cela malgré les stratégies de contournement utilisés par les artisans ; stratégies consistant à demander au client de patienter quelques instants en attendant que puisse être trouvé un individu pouvant établir le document.
En ce qui concerne les documents administratifs, ils ne posent apparemment pas de véritable problème, mais comme nous le verrons un peu plus loin, c'est bien à ce niveau que l'analphabétisme devient chez les artisans facteur d'exclusion et de mécontentement.
En effet, les foires, véritables opportunités de commerce, de rencontres et d'échanges, organisées par les autorités au Mali ou à l'étranger, sont, selon les artisans eux – mêmes, faites pour les « instruits ».

-L'ouvrier :

L'ouvrier d'entreprise est issu soit d'une école professionnelle où il aura acquis les compétences qui lui seront utiles pour exercer son métier, soit d'un apprentissage sur le tas totalement informel, mais suffisant pour lui ouvrir les portes d'une entreprise.
Dans les deux cas, l'ouvrier reçoit généralement une formation de quelques jours au sein de l'entreprise qui l'emploie, une formation externe prise en charge par ses employeurs ou il effectue un stage de formation au sein d'une entreprise partenaire au Mali ou à l'étranger.

Les ouvriers perçoivent chaque mois un salaire en fonction d'une grille établie par l'entreprise, ils sont liés par un contrat à leurs employeurs.

Les ouvriers de l'entreprise Graphique Industrie utilisent quotidiennement des outils de travail perfectionnés et des supports scripturaux techniques.

Les ouvriers de l'entreprise ont des postes de travail distincts formant une chaîne de production et des tâches spécifiques.
Nous avons pu relever, sur la plate-forme de production, sept fonctions représentant sept activités distinctes :

- Conducteur de machines
- Aide – conducteur de machines
- Maintenancier
- Magasinier
- Découpeur
- Typographe
- Laborantin

Chacune de ces activités requiert une technique, un savoir et un savoir- faire, spécifiquement liés à la tâche à exécuter et à l'outil manipulé.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Les supports scripturaux existant au sein de la plate – forme sont nombreux et divers. Ils sont utilisés par l'ouvrier en fonction de sa tâche.
Nous en avons identifié quatorze qui nous ont été remis par l'administration. L'ensemble de ces supports de travail sont rédigés en langue française:

- Dossiers de fabrication avec définition des travaux à effectuer (appelés également « fiches techniques de travail »)
- Bons de commande
- Plaques de fabrication
- Catalogues des machines (ou « dossiers techniques des machines »)
- Bordereaux de livraison et d'expédition
- Fiches de stock
- Manuels d'imprimerie
- Carnets de bons de commande des matières premières
- Livres de dessins techniques
- Chemises de travail (ou « fiches de pointage »)
- Fiches de situations journalières des sections de la plate – forme de production
- Cahiers de suivi
- Modèles de travail
- Fiches administratives à remplir pour la direction

Comme nous le verrons plus loin, l'entreprise emploie majoritairement des ouvriers de niveau secondaire (31/ 50) dont la plupart ont effectué des études professionnelles de deux à quatre ans après obtention de leur Diplôme d'Etudes Fondamentales (26/ 31).
Il n'existe aucun analphabète complet au sein de l'entreprise, seuls deux ouvriers sur cinquante n'ont pas suivi un enseignement formel de type classique. Ces deux individus sont issus de l'école coranique et de la medersa et occupent les fonctions de découpeur et de magasinier ; fonctions nécessitant peu ou pas la maîtrise de l'écrit.
Cependant, il ne faut pas conclure à l'inexistence de besoins réels d'alphabétisation au sein de Graphique Industrie. La seule observation des faits ne permet pas de tirer une conclusion objective. On ignorerait par là que toute entreprise évolue, se développe, en tenant compte des réalités techniques et technologiques à venir.
Ce serait aussi, d'un point de vue, non plus économique mais humain, ignorer les ouvriers en tant que personnes pouvant elles aussi évoluer, développer leurs compétences.
L'analyse des besoins en alphabétisation au sein d'une entreprise doit donc tenir compte, non seulement des supports scripturaux, mais aussi des activités professionnelles et aux niveaux d'études des employés du fait que :

- même si il existe peu ou pas d'analphabètes , l'entreprise peut regrouper un certain nombre d'employés manifestant à des degrés différents, des besoins de formation de base liés à une mise à jour, à une amélioration, une consolidation des connaissances de base ;
- certains employés de faible niveau d'études, bien que constituant une main d'œuvre qualifiée et dynamique remplissant parfaitement ses tâches, se trouvent constamment dans une situation professionnelle fragile. Cette fragilité peut en faire des chômeurs de courte ou de longue durée, suite à un changement technologique ou organisationnel ou tout simplement suite à une liquidation de l'entreprise.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2-2- Présentation des niveaux de formation

Les niveaux de formation des individus sont très complexes. Les formes et les types d'éducation s'entremêlent. Le passage d'une forme d'éducation à une autre et d'un type d'éducation à un autre, ainsi que le suivi simultané de formes et de types d'éducation différents sont fréquents. Nous avons distingué trois types de formation :

- Les formations de type formel :l'enseignement fondamental de niveau premier cycle qui correspond à six années d'études, l'enseignement fondamental de niveau second cycle qui correspond à neuf années d'études, l'enseignement secondaire douze années d'études, l'enseignement universitaire, treize à seize années d'études. A ces enseignements, il faut ajouter, l'enseignement professionnel de deux à quatre années d'études après l'enseignement fondamental 2, ce qui correspond de onze à treize années d'études, les stages professionnels dans les entreprises et l'enseignement des medersas formelles d'une durée de neuf ans.
- Les formations de type non formel : il s'agit des formations en alphabétisation.
- Les formations de type informel : les medersas informelles et les écoles coraniques. Les durées d'études peuvent aller de moins d'un an à plus de dix ans. Les formations professionnelles sur le tas non reconnues sont classées dans ce type.

Afin de ne pas avoir un nombre illimité de catégories de niveaux d'études en nous basant sur les types et les formes d'éducation possibles, nous avons délibérément restreint notre classification à cinq niveaux.

- Le niveau universitaire
- Le niveau secondaire
- Le niveau fondamental 2 (second cycle)
- Le niveau fondamental 1 (premier cycle)
- Les analphabètes complets

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 1 : Ages et Niveaux d'études

Cycles	Niveaux	Age Approx.
Fondamental1	1° année	7 ans
	2° année	8 ans
	3° année	9 ans
	4° année	10 ans
	5° année	11 ans
	6° année *[C.E.P.]*	12 ans
Fondamental2	7° année	13 ans
	8° année	14 ans
	9° année *[D.E.F.]*	15 ans
Secondaire	10° année	16 ans
	11° année	17 ans
	Terminale *[Bac]*	18 ans
Universitaire	1° année *[D.E.U.G. 1]*	19 ans
	2° année *[D.E.U.G. 2]*	20 ans
	3° année *[Licence]*	21 ans
	4° année *[Maîtrise]*	22 ans

Les enquêtés qui n'ont pas été scolarisés dans le formel et qui ont cependant reçu une formation informelle de type medersa, coranique, professionnel en entreprise et sur le tas ou qui ont été alphabétisés, ont été classés au niveau fondamental 1. Ils ont la particularité de n'être ni scolarisés, ni analphabètes complets d'où la grande difficulté de les classer en partant d'une classification classique du genre : scolarisés/ non - scolarisés ou alphabétisés/ non - alphabétisés.

De même, ceux qui ont suivi une formation professionnelle dans le système éducatif formel après l'obtention de Diplôme d'Etudes Fondamentales (D.E.F.) et qui n'ont pas, à cause de leur âge avancé, eu la chance de poursuivre leurs études dans un lycée, ont été classés au niveau secondaire. Nous expliquons ce classement par le fait qu'ils suivent deux à quatre années d'études après l'obtention du DEF, ce qui équivaut sensiblement à la durée du cycle secondaire.
Enfin, nous classons au niveau analphabètes complets, tout individu vierge de tout enseignement.
Ce qui caractérise en premier lieu les publics étudiés c'est leur hétérogénéité dans leurs modalités de formation. Cette hétérogénéité se retrouve aussi bien à l'intérieur de chaque catégorie qu'entre les catégories elles - mêmes.
On pourrait, si on le voulait, complexifier cette hétérogénéité à volonté et cela en établissant des distinctions en partant de variables significatives. Par exemple, on pourrait distinguer à l'intérieur de chaque catégorie en partant de la variable type d'éducation informelle et en ne

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

considérant que les formations dans les medersas et dans les écoles coraniques, le nombre d'années de formation effectuées par les individus. Ce travail aboutirait à dégager d'une part des individus ayant reçu une formation de courte durée (quelques mois à un an) et d'autre part ceux ayant reçu une formation de longue durée (de deux à dix ans). Cette catégorisation à partir de l'indicateur nombre d'années d'études peut être utilisée comme preuve pour démontrer les besoins de formation en alphabétisation des publics.
Etant donné qu'il est impossible de travailler sur plusieurs variables et indicateurs tant l'hétérogénéité des modalités de formation est importante, nous nous sommes limités pour la validation de notre hypothèse à l'étude des niveaux d'études des publics en mettant l'accent sur deux points : la variété des formations suivies en simultanée et les abandons en cours de cycle dans l'enseignement formel.
Ces deux points permettront de démontrer que :

1- les publics sont hétérogènes dans leurs modalités de formation;
2- les différences dans les modalités de formation existent entre individus au sein de chaque niveau d'études et entre catégories de publics.

Tableau 2 : Niveaux d'études des populations

Publics	Niveaux d'études											
	Universitaire	Secondaire		Fondamental2		Fondamental1						A.C.
		Lycée	Professionnel	Ens. Fond.	M.	Ens. Fond.	M.	C.	A.	F.P.T	F.P.E	
Artisans		4	7	8	5	13	1	7	1			4
		11		13		22						
Ouvriers	1	5	26	10		6	1	1				
		31				8						
Demandeurs d'emploi	10	4	4	6	1	9	4	5	1	1		5
		8		7		20						
Totaux1	11	13	37	24	6	28	6	13	2	1		9
Totaux2	11	50		30		50						9

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Ens. Fond. : Enseignement Fondamental
M. : Medersa
C. : Coranique
A. : alphabétisation
FPT : Formation Professionnelle sur le Tas
FPE : Formation Professionnelle en Entreprise
A.C. : Analphabètes Complets

♦ *Les analphabètes complets*

Avant d'entamer nos recherches sur le terrain, nous avons eu à consulter, à étudier des ouvrages sur l'analphabétisme au Mali. Notre travail de DEA, première étape de la thèse, fut entièrement consacré à cette étude bibliographique. Parmi les ouvrages que nous avons pu acquérir, aux niveaux des bibliothèques, des centres, des instituts et en ligne, il y avait bien entendu des études statistiques. Toutes ces études avaient pour point commun de relever un taux d'analphabétisme élevé au Mali comme dans la plupart des pays de l'Afrique au sud du Sahara, " *au sud du 40° parallèle* " où débute le " *mur de l'analphabétisme* ", nouveau " *mur de la honte* " si nous reprenons les termes d'Albert Antonioli.[110]
Ces taux, il est vrai, varient d'une étude à une autre mais restent, dans tous les cas, élevés.

En faisant, dès le départ, une distinction nette entre analphabètes complets et analphabètes fonctionnels, nous avons circonscrit le champ du dénombrement des analphabètes.
La définition de l'analphabète fonctionnel : *" une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté "* (UNESCO, 1978), ne permet pas de faire une telle distinction. Cette définition, valable au Mali, englobe toutes les formes possibles d'*incapacités* face au lire/ écrire, cela va de l'incapacité totale (analphabétisme complet) à l'incapacité partielle (faible maîtrise) *d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire.*
Les taux d'analphabétisme au Mali ne tiennent pas compte de cette distinction. Par ailleurs, toute donnée statistique au Mali est à prendre avec précaution.
Les autorités reconnaissent elles mêmes quelques insuffisances dans la connaissance des différentes catégories des publics et de leurs caractéristiques indispensables pour de tels calculs. Ainsi, peut - on lire dans un document présenté lors du premier forum sur l'éducation non formelle au Mali, tenu du 29 octobre au 1° novembre 2001, que *« l'état actuel des statistiques du non formel n'est pas de nature à fournir des données fiables. Cette situation est due d'une part aux insuffisances notées dans la coordination des interventions et du suivi et d'autre part à l'absence de base de données et de la carte de l'éducation non formelle à l'image de la carte de la scolarisation »*[111].
Il y a donc lieu de penser que les taux officiels d'analphabétisme au Mali, ainsi que dans la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne, sont élevés parce que la définition de

[110] Antonioli, Albert. Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique. Paris : Editions L'Harmattan/ Collection UCI.
[111] Diagne, Amadou; Sall, Binta. Réflexions sur les facteurs de développement de l'éducation non formelle au Mali. 2001. p.6.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

l'analphabète retenue englobe différents publics de même tranche d'âge aux rapports à la lettre différents, voire très différents.

Dans notre échantillon, sur cent cinquante individus toutes catégories et tous âge et sexe confondus, nous avons dénombré neuf analphabètes complets.
Ils n'ont jamais été confrontés à un quelconque enseignement. Ce chiffre peut, au premier abord, surprendre surtout lorsqu'il s'agit d'un pays africain. Mais comme nous l'avons déjà souligné, nous avons exclu dans notre définition de l'analphabète complet toute forme et tout type d'éducation. Dès lors, le nombre peu élevé d'analphabètes devient moins surprenant.

Si nous avions eu à considérer comme analphabètes les individus n'ayant pas été scolarisés dans le système formel, nous aurions, à n'en pas douter, un chiffre beaucoup plus élevé. Les élèves des écoles de medersas informelles, des écoles coraniques, ceux qui ont eu une formation professionnelle sur le tas ou une quelconque formation informelle, auraient été pris en compte.
Mais il est impossible de considérer ceux qui ont côtoyé l'enseignement informel comme analphabètes complets, ils ont été confrontés à une situation d'enseignement et d'apprentissage, à une forme d'écriture et de lecture dans une langue donnée.

Les neufs analphabètes complets sont issus de deux catégories de public : les artisans et les demandeurs d'emploi. Nous n'avons donc retrouvé aucun analphabète complet chez les ouvriers d'entreprise. **Quatre analphabètes complets sont artisans et cinq sont demandeurs d'emploi. Comme nous le verrons un peu plus loin, dans l'ensemble, les artisans ont le niveau d'études le plus bas, suivi des ouvriers d'entreprise. Les demandeurs d'emploi représentent la catégorie de public au niveau d'études le plus élevé.**
Comment alors comprendre d'une part que nous ne retrouvons pas d'analphabètes chez les ouvriers et que le plus grand nombre d'analphabètes se retrouve ici chez les demandeurs d'emploi ?

Concernant les ouvriers d'entreprise, nous avions été surpris de ne retrouver aucun analphabète complet sur les cinquante individus rencontrés. Et cela d'autant plus que lors de nos enquêtes sur six entreprises du District de Bamako en 2000, nous avons relevé des analphabètes complets au sein de chaque entreprise. Notre étude concluait, certes, à un nombre peu élevé d'analphabètes complets (33 sur 336), comme dans la présente recherche, mais l'existence d'analphabètes complets était néanmoins un fait.
Nous avons donc voulu en savoir plus sur l'inexistence d'analphabètes complets au sein de l'usine Graphique Industrie.
Lors d'un entretien avec l'administration, nous avons été informé de la politique de recrutement de l'entreprise. Graphique Industrie, contrairement aux entreprises que nous avons rencontrées à Bamako en 2000, recrute à partir du niveau fondamental 1. Elle privilégie dans sa sélection ceux qui ont reçu une formation professionnelle formelle.
La politique d'embauche d'une entreprise peut donc se baser sur le niveau d'études des demandeurs d'emploi. Ce qui est un fait rare à Bamako, jusqu'ici les entreprises embauchent surtout des personnes sans niveau d'études ou ayant un faible niveau pour les emplois réservés aux ouvriers. Les raisons sont nombreuses et sont très souvent rattachées à des considérations financières.

Quant aux demandeurs d'emploi, il est vrai que paradoxalement, ils ont le niveau d'études le plus élevé et le plus grand nombre d'analphabètes complets. C'est la seule

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

catégorie de public pour laquelle le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur est assez élevé.
Le chômage toucherait donc tous les niveaux d'études. Au Mali, le nombre de diplômés sans emploi est un phénomène reconnu. L'Observatoire de l'Emploi et de la Formation (OEF) conclut son enquête sur l'emploi auprès des ménages du District de Bamako sur les mêmes remarques.

" Si dans les pays développés un bon niveau d'instruction, notamment un diplôme d'enseignement supérieur, est un remède pour sortir du chômage, dans le cas du Mali il n'en est rien, car, le chômage touche indifféremment toutes les catégories de la population. A titre d'exemple : le taux de chômage est de 15,9% pour ceux qui n'ont pas fréquenté l'école et il est de 25,9% pour les titulaires du CEP (niveau Fondamental1). Par contre, il est de 25,9% pour les titulaires du CAP ou du BT (écoles professionnelles formelles), et de 17,4% pour ceux qui ont au moins le Baccalauréat (niveau Secondaire)".[112]

Il n'est donc pas étonnant de retrouver les deux niveaux extrêmes de formation chez les demandeurs d'emploi.

- *Le niveau Fondamental 1*

Le tiers des cent cinquante enquêtés est du niveau le plus bas en matière de formation. En effet 50 individus, toutes catégories confondues, ont un niveau fondamental 1, c'est à dire qu'ils ont eu un à six ans d'enseignement.
Parmi ces 50 individus, nous avons 22 artisans, 8 ouvriers et 20 demandeurs d'emploi.
Les artisans et les demandeurs d'emploi sont les deux catégories qui ont le plus grand nombre d'individus de niveau fondamental 1.
A ce niveau, il est indispensable de s'arrêter sur la diversité de nature des formations et le nombre d'années d'enseignement effectué par les individus.
Si les 50 individus ont tous pour point commun une durée d'études inférieure ou égale à six années, ils peuvent se distinguer sur quelques points : l'écart entre les durées d'études et l'apprentissage dans deux ou plusieurs formes et types d'enseignement.
Au niveau Fondamental 1, nous retrouvons à la fois les enseignements formel, non formel et informel et plusieurs types d'éducation, medersa, coranique, professionnel sur le tas.
Il en résulte une diversité de modalités de formation. Il est courant, par exemple, qu'un individu ait été formé à la fois dans deux ou trois écoles de formes et de types différents, voire même quatre.
Autre constat majeur, la comparaison de la durée des études entre individus fait ressortir des grands écarts dans le niveau Fondamental 1. Ainsi, si nous prenons deux individus ayant fréquenté l'enseignement fondamental formel, il arrive qu'ils aient cinq années d'écart dans la durée des études ; tel aura abandonné le niveau fondamental 1 en première année et tel autre en sixième année. Le constat est identique pour chacune des autres formes et types d'éducation, les grands écarts existent aussi dans les types medersa et coranique.
Enfin, quelques cas qui méritent d'être soulignés font figure d'exception au niveau Fondamental 1. Nous avons rencontré des personnes n'ayant effectué qu'un seul type de formation d'une durée de moins d'un an.
Pour un seul et même niveau de formation, nous pouvons distinguer des individus ayant eu un rapport de courte ou de longue durée avec des types d'enseignement différents.

[112] OEF. *Activité, emploi et chômage à Bamako*. Bamako : OEF. 2000.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

♦*Le niveau Fondamental 2*

Trente des cent cinquante enquêtés ont effectué sept à neuf années d'études. L'enseignement fondamental formel de second niveau et l'enseignement dans les medersas de la septième à la neuvième année, font partie de ce niveau. Autrement dit, ici, seul le système formel d'enseignement est présent.
13 artisans, 10 ouvriers et 7 demandeurs d'emploi ont un niveau Fondamental 2.
La difficulté de positionnement est moindre qu'au niveau Fondamental 1. Cela peut s'expliquer par la structuration même de l'enseignement au Mali. Cette structuration se présente sous forme de filtre. L'enseignement de base propose une large gamme d'écoles aux statuts et aux finalités différentes, les apprenants ont un choix considérable entre les écoles. A partir de la septième année d'études, soit on continue dans le formel, soit on abandonne l'école. Il n'existe pas d'alternative à ce niveau. A la neuvième année, le filtre se rétrécit. Il y a deux possibilités : on obtient le Diplôme d'Etudes Fondamentales et on continue les études au secondaire dans un lycée ou dans une école professionnelle.
C'est la raison pour laquelle l'enseignement y exclusivement formel, les types d'éducation y sont restreints et l'écart d'années d'études ne peut être supérieur à trois années.
La différence, pouvant exister à ce niveau, est relative aux aspects pédagogiques et aux contenus des programmes d'études au fondamental second niveau et dans les medersas formels.

♦*Le niveau secondaire*

Cinquante individus sur les cent cinquante sont de niveau secondaire dont 31 ouvriers, 11 artisans et 8 demandeurs d'emploi.
Si nous considérons les abandons en cours de cycle, nous remarquons qu'ils sont moins nombreux à ce niveau. Nous relevons 12 abandons et tous au même stade, en classe terminale. Les études semblent préoccuper davantage les individus à ce niveau qu'aux niveaux Fondamental 1 (32 abandons) et Fondamental 2 (26 abandons).

♦*Le niveau universitaire*

C'est le niveau où on a le moins d'effectif dans notre échantillon. Seules 11 personnes ont fait des études universitaires. Aucun artisan n'a atteint ce niveau. **10 demandeurs d'emploi et 1 ouvrier possèdent un diplôme universitaire.**

Au terme de cette présentation générale des niveaux d'études, nous pouvons déjà tirer un premier constat. Il existe une hétérogénéité dans les modalités de formation des publics. Le degré d'hétérogénéité dépend du niveau d'études. Ainsi, le niveau Fondamental 1 est un niveau très hétérogène. Cette hétérogénéité est due aux écarts d'années d'études entre individus et à la pluralité des formes et types d'éducation de base.
Elle existe aussi au niveau fondamental 2 mais uniquement dans le type d'enseignement : fondamental ou medersa.
C'est dire donc que le niveau d'études peut lui même être hétérogène. Le positionnement des individus à un même niveau d'études n'est pas réellement suffisant pour démontrer leurs différences dans les rapports à la formation. Nous allons donc présenter les rapports à la formation de façon détaillée à l'intérieur de chaque niveau d'études, il en résultera une sous - catégorisation, indispensable pour la suite de la validation de notre hypothèse.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

La présentation sommaire des modalités de formation des publics à travers cinq niveaux d'études reste insuffisante pour montrer toute la complexité et la grande hétérogénéité des niveaux d'études. Nous nous proposons ici d'aller un peu plus loin dans notre démonstration. A partir des 150 enquêtés, nous ferons ressortir à l'intérieur de chaque niveau d'études les différences pouvant exister à l'intérieur d'une population de même niveau .
Les abandons en cours de cycle et la variété des formations suivies en simultanée seront les deux indicateurs sur lesquels reposera notre travail.

2-3- Deux indicateurs forts : les abandons et la variété des formations suivies

- Premier indicateur :Les abandons en cours de cycle dans l'enseignement formel

La durée d'études normale, cumulée de la première année du cycle fondamental à la Terminale (ou 12° année) du cycle secondaire, est de douze années. L'âge d'entrée à l'école étant fixée à 7 ans, un enfant ayant un cursus normal, devrait avoir 18 ans à son entrée en Terminale. Si nous comptons les trois années de redoublement auxquelles il a " droit ", cet âge peut aller jusqu'à 21 ans.
Sans redoublement, il est facile de donner un âge d'entrée et de sortie de chaque classe et de chaque cycle. Ainsi, on entre au niveau fondamental 1 à 7 ans et on en sort à 13 ans ; on entre au niveau fondamental 2 à 13 ans et on en sort à 15 ans ; on entre au niveau secondaire à 15 ans et on en sort à 18 ans.
Mais encore faut–il signaler qu'il ne s'agit ici que d'un simple calcul loin de la réalité. Pour des raisons de disponibilité de places, ou souvent pour des raisons familiales, les enfants ne sont pas scolarisés à l'âge de sept ans mais bien plus tard, souvent à neuf ou dix ans, et leurs extraits d'acte de naissance sont trop souvent revus pour le besoin. Quant aux redoublements, les trois années fixées comme limite ne sont pas respectées, falsification du nombre de redoublements sur les dossiers des élèves, changements d'établissements sans suivi réel des dossiers, " pots de vins ", pour ne citer que cela, sont autant de facteurs, qui ne permettent pas d'aboutir à des données exactes sur l'âge d'entrée ou de sortie dans les cycles.
C'est pourquoi nous avons *estimé* l'âge d'entrée et de sortie d'un cycle en nous basant sur l'âge d'entrée *officielle* à l'école et sur les âges que nous ont communiqués les enquêtés .

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 3 : Les abandons avant les fins de cycles dans l'enseignement formel

Cycles	Niveaux	Age Approx.	Publics						Totaux par cycles et niveaux d'études	
			Artisans		Ouvriers		Demandeurs D'emploi			
Fondamental1	1° année	7 ans		16		6		10		**32**
	2° année	8 ans	1		1				2	
	3° année	9 ans	1						1	
	4° année	10 ans	4						4	
	5° année	11 ans	2				1		3	
	6° année	12 ans	8		5		9		22	
Fondamental2	7° année	13 ans	3	11		10		5	3	**26**
	8° année	14 ans	5		4				9	
	9° année	15 ans	3		6		5		14	
Secondaire	10° année	16 ans		3		5		4		**12**
	11° année	17 ans								
	Terminale	18 ans	3		5		4		12	
Totaux par publics			**30**		**21**		**19**		**70**	

A la lumière de nos analyses, nous pouvons dire que, dans l'ensemble, les abandons sont très fréquents. Soixante dix des cent dix- neuf individus (70/119) ayant suivi l'enseignement formel ont abandonné, à un moment ou à un autre, leurs études.
Première remarque : plus le niveau d'études s'élève moins il y a d'abandons. **Sur les soixante dix abandons, il y a en trente deux au niveau F1, vingt six au niveau F2 et douze au niveau secondaire.**
Deuxième remarque : les abandons sont plus nombreux en fin de cycles**. Ainsi, au niveau F1, 22 sur 32 abandons ont lieu lors de la 6° année ; au niveau F2, 14 sur 26 ont abandonné à la 9° année ; au niveau secondaire tous les abandons, soit 12, ont eu lieu en terminale.**
Ces classes sont celles où s'effectuent les examens de fin de cycle : Certificat d'Etudes Primaires (CEP) en 6° année, Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF) en 9° année et Baccalauréat en terminale. Il faut, peut être, voir ici, un problème interne de formation et de suivi des élèves.
Troisième remarque : les abandons sont plus fréquents chez les catégories de publics qui ont les niveaux d'études les plus bas. Les artisans et les ouvriers, ont respectivement trente et vingt et un abandons, suivi des demandeurs d'emploi qui totalisent dix neuf abandons.

Les abandons en cours de cycle peuvent être utiles pour expliquer plusieurs phénomènes, mettre l'accent sur le dysfonctionnement d'un système éducatif, étudier la qualité de l'enseignement, etc. Dans le cadre de notre recherche, cet indicateur, est utilisé pour une

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

raison bien précise : montrer que le seul fait de regrouper des individus dans une même catégorie en partant de leur niveau d'études n'est pas suffisant lorsqu'on veut établir une catégorisation ultérieure qui mettrait l'accent sur leurs différences dans les rapports à la lettre. Ces rapports peuvent être très différents pour des individus sortis au même cycle d'études, surtout lorsque le cycle a un nombre d'années d'études élevé comme c'est le cas du cycle fondamental 1 malien. Nous avons particulièrement porté notre attention sur les six premières années du fondamental pour trois raisons : c'est à ce niveau que débute l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul ; c'est au fondamental 1 que nous relevons le plus grand nombre d'abandons ; et c'est également là ou il y a le plus grand nombre d'années d'études (6 années).

Les trois premières années du fondamental 1 sont essentiellement consacrées à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Ce sont des matières importantes et indispensables pour suivre les trois années suivantes du fondamental 1. En principe, un élève de quatrième année devrait avoir déjà acquis les bases de la lecture et de l'écriture et savoir calculer. Dès lors nous pouvons considérer que tout abandon avant la quatrième année du niveau fondamental 1 est à prendre comme un échec dans l'acquisition des savoirs de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul.
Sur les trente deux abandons au niveau F1, il y a trois abandons avant la fin de la troisième année, deux en deuxième année et un en troisième année.
L'échec dans l'acquisition des savoirs de base n'est pas uniquement possible à cause d'un abandon précoce au cycle fondamental, il existe d'autres facteurs, reconnus et inhérents au système éducatif malien. Le faible niveau d'enseignement des écoles publiques par rapport aux écoles privées est un de ces facteurs. En effet, au Mali, les compétences en écriture et en lecture sont dépendantes du niveau socio-économique des parents. Les individus issus de familles aisées auront plus de chance de maîtriser les savoirs de base, parce qu'ils fréquenteront des établissements éducatifs aux normes acceptables : effectif des classes non pléthorique, régularité des élèves et des maîtres, peu ou pas de perturbations durant l'année académique,…
En Afrique, plus qu'ailleurs, cette fracture entre public et privé est forte. Les différences entre classes sociales sont grandes et nettes et il semble que l'éducation nationale elle- même participe à la reproduction des deux classes présentes au Mali : les pauvres et les riches, la classe intermédiaire n'existant pratiquement pas.
A travers cette reproduction des classes sociales, l'éducation nationale participe également à produire des publics partiellement analphabètes, à la limite analphabètes complets.

Au regard des formes, des types et des niveaux d'études des publics, il ressort qu'à travers leur hétérogénéité dans les trajectoires éducatives, se dessine aussi une hétérogénéité dans les rapports à la lettre. D'autres indicateurs que nous exposerons dans la suite de cette partie viendront confirmer nos propos.
Pour le moment, nous pouvons affirmer qu'un même niveau d'études correspond à différents niveaux de maîtrise des savoirs de base : écriture et lecture.
Observons le tableau représentant les niveaux d'études de nos trois publics.[113]
Ce tableau distingue cinq niveaux : universitaire, secondaire, fondamental 1, fondamental 2 et analphabètes complets (A.C.). Ces niveaux d'études intègrent des types d'enseignement différentes. Par exemple, le niveau fondamental 1, très diversifié dans ses types d'enseignement, peut renvoyer aux enseignements de types fondamental formel, medersa,

[113] Cf. au tableau 2.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

coranique, alphabétisation, formation professionnelle sur le tas et/ou formation professionnelle en entreprise.
Ainsi à ce niveau d'études, la maîtrise, la faible maîtrise ou la non- maîtrise de l'écriture et de la lecture sont dépendantes :
-*du nombre d'années d'enseignement effectuées* : plus ce nombre est petit, plus grande est la faible maîtrise des savoirs de base, autrement dit plus on se rapproche du stade de l'analphabétisme complet, qui rappelons- le, correspond dans cette recherche à l'incapacité totale d'écrire et de lire.
-*du type d'éducation suivi :* le type coranique et la formation sur le tas sont à considérer avec attention car ce sont des enseignements en général oraux où l'écrit a très peu ou pas de place. Certaines écoles coraniques bien qu'ayant recours à l'écrit, reproduction des versets du Coran sur des planchettes ou des cahiers, mettent essentiellement l'accent sur la récitation, la mémorisation à travers la lecture ininterrompue du texte sacré.
Quant aux formations professionnelles sur le tas, elles n'ont pas recours à l'écrit. Elles sont entièrement orales et manuelles.

Faut- il également préciser que les caractéristiques relatives à la maîtrise de l'écrit ne sont pas à rattacher *directement* aux besoins en alphabétisation ?
Maîtriser l'écrit ne signifie pas forcément ne pas avoir de besoins d'alphabétisation. Cela est d'autant plus vrai au Mali où les formes et les types d'éducation renvoient à des langues d'enseignement différents et pas nécessairement fonctionnelles, c'est à dire utiles et utilisables dans les différents environnements sociaux par ceux qui les ont acquises et maîtrisées.

-Deuxième indicateur :La variété des formations suivies en simultanée

Tableau 4 : Variété des formations suivies en simultanée

Publics	Nombre de formations					Totaux
	Aucune formation	1 formation	2 formations	3 formations	4 formations	
Artisans	4	21	21	3	1	50
Ouvriers		19	21	10		50
Demandeurs D'emploi	5	20	22	2	1	50
Totaux	**9**	**60**	**64**	**15**	**2**	150

Aucune formation : 9 ; 1 formation : 60 ; + de1 formation : 81

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

La variété des formations suivies en simultanée est un indicateur fort pour la distinction des individus.
Sur 150 enquêtés, 81 ont suivi de deux à quatre formations au cours de leurs trajectoires éducatives. Il est cependant important de noter que la variété de formations n'est pas obligatoirement synonyme de maîtrise parfaite des notions de base en lecture et en écriture.
Nous rappelons que notre démonstration ne repose pas sur des tests en lecture et en écriture. Nous voulons surtout mettre l'accent sur la variété de trajectoires pouvant être rencontrées au sein d'un même public paraissant éducativement homogène.
L'incidence de cette variété de formations nous intéresse, elle se situe au niveau de certaines caractéristiques langagières des individus : langues parlées et écrites apprises lors d'une ou plusieurs formations formelles, non formelles et/ ou informelles.
En effet, chaque forme et chaque type d'enseignement renvoie à un programme, une approche pédagogique et une ou des langues d'enseignement spécifiques. (voir chapitre sur « les éducations au Mali »).
Par exemple, deux de nos enquêtés, un artisan et un demandeur d'emploi, ont suivi quatre formations différentes. L'artisan, de sexe masculin, âgé de 22 ans, titulaire du DEF, suit actuellement des cours au cycle secondaire dans un établissement professionnel. Il a également effectué dix années d'enseignement coranique, et une formation en alphabétisation par décision personnelle. Il apprend également l'électricité sur le tas.
Le demandeur d'emploi, de sexe masculin, âgé de 19 ans, a un niveau Fondamental 1 mais n'a pas pu obtenir le CEP (Certificat d'Etudes Primaires). Il a suivi 12 années de medersa formelle et une formation en alphabétisation par obligation professionnelle. Il a également suivi des cours de langue arabe.

Ces deux exemples montrent d'une part la variété de nature des formations et d'autre part la multiplicité des langues auxquelles les individus peuvent être confrontés.
Ainsi, dans le cas de l'artisan, nous pouvons relever :

- 3 formes et 4 types de formation : une formelle (études secondaires professionnelles), une non formelle (alphabétisation) et deux informelles (enseignement coranique et apprentissage sur le tas).
- 3 langues d'enseignement : le français (formation formelle), une des langues nationales (formation non formelle) et l'arabe littéraire (formation informelle).

Chez le demandeur d'emploi, nous distinguons :

- 3 formes et 4 types de formation : une formelle (études fondamentales de premier cycle), une non formelle (alphabétisation) et deux informelles (medersa et enseignement de l'arabe).
- 3 langues d'enseignement : le français (formation formelle), une des langues nationales (formation non formelle) et l'arabe (formations informelles).

Lorsque nous observons de plus près les formations suivies, nous distinguons aisément l'hétérogénéité qui peut s'en dégager. Cette observation peut se faire au sein d'une même catégorie professionnelle.
Chez les artisans, voici quelques exemples assez nets d'individus ayant tous suivi deux formations :

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- Le premier a suivi une formation dans l'enseignement formel classique (niveau F2, 7° année) et une formation informelle coranique de cinq ans ;
- Le second a suivi une formation dans l'enseignement formel classique (niveau secondaire - professionnel, DEF+4) et une formation non formelle en alphabétisation ;
- Le troisième a suivi une formation dans l'enseignement formel classique (niveau secondaire professionnel, DEF+2) et un apprentissage sur le tas de deux ans en dessin - bâtiment ;
- Le quatrième a suivi une formation dans l'enseignement informel de type medersa (8 ans) et une formation non formelle en alphabétisation.

Ces quatre artisans ont été scolarisés et ont tous au minimum un niveau Fondamental 2, plus de six années d'études, voire même un niveau secondaire pour deux d'entre eux, mais il existe quelques différences dues à la variété des formations qu'ils ont suivies.

Si les trois premiers artisans ont suivi une formation de sept à onze années en langue française, le quatrième n'a jamais appris la langue française.
Si le second, le troisième et le quatrième artisan parlent et écrivent au moins une langue nationale malienne pour avoir été alphabétisé, on peut supposer que le premier parle probablement sa langue maternelle, mais n'écrit en aucune des langues nationales du Mali.
Si le premier et le quatrième parlent en langue arabe, le second et le troisième ne parlent pas l'arabe.

C'est bien ce que nous signalions un peu plus haut en faisant référence aux **besoins d'alphabétisation qui ne sont pas directement dépendants du niveau de maîtrise de l'écrit**. Au Mali, la variable langue est une variable importante et significative pour dégager les besoins réels, objectifs des publics quels qu'ils soient.
A partir de ces cas, nous pouvons bien percevoir toute la difficulté de classification des individus dans des catégories entièrement homogènes.

Les deux indicateurs que sont les abandons en cours de cycle et la variété de formations suivies en simultanée, permettent donc dans un premier temps de faire ressortir l'hétérogénéité d'individus de même niveau d'études et dans un second temps de faire émerger les besoins objectifs d'alphabétisation des publics artisans, ouvriers et demandeurs d'emploi, en tenant compte de la variable modalités de formation avec ses spécificités.

Un troisième indicateur pour la validation de notre hypothèse sur l'hétérogénéité des trajectoires éducatives des populations est à considérer comme indicateur spécifique au contexte malien (et ouest africain). Il s'agit des différents types de rapports aux langues nationales.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2-4- Les types de rapports aux langues nationales

Selon le document officiel le plus récent portant sur l'orientation de l'éducation au Mali, la loi n°99-046 du 28 décembre 1999, *l'enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales. Les modalités d'utilisation des langues nationales et étrangères dans l'enseignement sont fixés par arrêtés des ministres en charge de l'Education*. (Chapitre 2 : Des principes. Article 10).
L'enseignement au Mali peut-être dispensé en plusieurs langues : français, arabe, langues nationales.(pour plus de détails, se conférer au chapitre 3 : le contexte éducatif au Mali).
Lors de l'analyse de nos données, nous nous sommes heurtés à une situation peu commune qui est un effet direct de la loi n°99-046. **L'étude des trajectoires éducatives des enquêtés produit deux types de publics ayant une caractéristique commune : la maîtrise d'une langue nationale, et une distinction fondamentale : le premier type a été scolarisé, le second ne l'a jamais été**.

Tableau 5 : Publics et types de rapports aux langues nationales

Publics	Effectifs enquêtés	Individus ayant eu un rapport aux langues nationales	
		Scolarisés	Non-scolarisés
Artisans	50	11	1
		12	
Ouvriers	50	8	
		8	
Demandeurs d'emploi	50	7	1
		8	
Totaux	150	26	2
		28	

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Au cours de nos entretiens avec les responsables des centres d'alphabétisation, les enseignants du système éducatif formel et les responsables des dispositifs centraux de l'éducation non formelle, nous avons pu remarquer que le terme « alphabétisation » et dans une moindre mesure celui d' « apprentissage des langues nationales », servaient d'étiquette pour nommer des situations d'enseignement- apprentissage et des publics différents, créant ainsi une ambiguïté. En effet, comment ne pas distinguer des individus vierges de tout apprentissage ayant été confrontés à l'enseignement des langues nationales (alphabétisation) ; des individus scolarisés en langue française ayant une langue nationale comme discipline dans le programme scolaire (enseignement des langues nationales) et des individus suivant l'intégralité des disciplines du programme en langues nationales (enseignement en langues nationales).
Il est difficile de mettre l'étiquette « alphabétisés » à ces différents publics. Cette façon de nommer des enseignements différents par les acteurs même de la formation et de l'éducation au Mali est bien compréhensible. Il semble que la représentation la plus courante qu'ont les maliens de l'alphabétisation est plus rattachée à l'aspect « langues nationales » qu'à l'apprentissage d'un code écrit pour un individu préalablement vierge de tout apprentissage. Cette représentation de l'alphabétisation est celle véhiculée par les politiques, à travers notamment les spots télévisuels, les émissions radiophoniques et bien entendu les orientations d'éducation. (Cf. au chapitre 5 : La politique d'alphabétisation au Mali : premier cadrage général).

En réalité, il faut bien distinguer trois types de rapports aux langues nationales dans le système éducatif malien :

-l'alphabétisation : c'est à dire l'apprentissage du code écrit en langues nationales. Cet apprentissage se fait uniquement dans le système non formel : au niveau des centres d'alphabétisation pour adultes et des Centres d'Education pour le Développement pour les jeunes et les adolescents.

-l'enseignement des langues nationales : c'est à dire l'apprentissage d'une langue nationale en tant que discipline au même plan que le français, les mathématiques ou l'histoire. Cet enseignement a lieu dans les écoles formelles, aux niveaux fondamental, secondaire et universitaire. Il s'apparente à une initiation aux règles de transcription des langues nationales.

-l'enseignement en langues nationales : c'est à dire une scolarisation formelle entièrement faite en langues nationales durant les trois premières années du cycle fondamental. Cet enseignement est appelé Pédagogie Convergente.

Nous avons donc préféré l'utilisation du terme « rapport aux langues nationales » pour ne pas confondre des réalités distinctes.
Parmi les 150 enquêtés, tous niveaux d'études confondus, nous avons 28 individus ayant eu un rapport avec les langues nationales.
Comme indiqué dans le tableau ci-dessus, sur les 28 individus, nous avons 2 non-scolarisés, autrement dit des personnes n'ayant, au préalable, jamais été confrontés à un enseignement du code écrit. **Les 26 autres individus ont eu leur rapport aux langues nationales alors qu'ils avaient déjà été confrontés à l'apprentissage d'un code écrit dans une des trois formes éducatives (formelle, non formelle et/ou informelle).**
Il est important de signaler que sur ces 26 individus, 4 ont été alphabétisés dans le cadre scolaire (3 ouvriers et 1 artisan) et 22 en dehors du cadre scolaire.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Le tableau ci-dessous permet de faire ressortir les niveaux d'études des individus scolarisés ayant eu un rapport aux langues nationales. Comme, on le voit, le plus grand nombre d'enquêtés ayant été confronté à l'apprentissage des langues nationales est de niveau secondaire (10 à 12 années d'études).

Tableau 6 : Publics, niveaux d'études et types de rapports aux langues nationales

Publics	Scolarisés ayant eu un rapport aux langues nationales									Totaux
	Niveaux d'études									
	Univ.	Secondaire		Fondamental 2		Fondamental 1				
		Lycée	Prof.	E.F.	M.	E.F.	M.	C.	A.	
Artisans		**2**	**3**	**2**	**3**	**1**				**11**
Ouvriers		**1**	**4**	**2**		**1**				**8**
Demandeurs d'emploi	**3**			**1**		**1**		**2**		**7**
Totaux	3	**3**	**7**	**5**	**3**	**3**		**2**		26

Nous pouvons relever ici un véritable paradoxe : **plus on est scolarisé, plus on a la chance d'apprendre les langues nationales**. L'alphabétisation et l'apprentissage des langues nationales ne devraient-elles pas viser en priorité les individus vierges de toute formation ?
Les artisans forment le groupe ayant été le plus en rapport aux langues nationales (11), suivi des ouvriers (8) et des demandeurs d'emploi (7).

2-5- Les formations professionnelles

Elles sont de deux types : les formations professionnelles informelles (formations sur le tas) et les formations professionnelles formelles (formations en entreprise ou au sein d'un dispositif public ou privé, sanctionnées par un diplôme ou une attestation).
Chez les ouvriers, il s'agit de formations au sein de l'entreprise où ils exercent leurs professions. Chez les demandeurs d'emploi, il s'agit de formations, au sein de dispositifs privés ou publics.
Nous ne présentons que les formations formelles effectuées par nos trois publics.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 7 : Formations professionnelles et niveaux d'études

Publics	Effectifs rencontrés	Effectifs formés	Domaines de formation	Niveaux d'études				
				U	S	F2	F1	A.C.
Artisans	50							
Ouvriers	50	11	Mécanique Imprimerie Conduite de machine Découpage		4	5	2	
Demandeurs D'emploi	50	5	Informatique Douanes	1	4			
Totaux	150	**16**		1	8	5	2	

Sur 150 enquêtés, nous relevons un nombre insignifiant d'individus formés professionnellement : 16.
Nous pouvons remarquer que sur ces 16 individus, il n'y a aucun analphabète complet. Les individus de niveau Fondamental 2 et Secondaire représentent 13 des 16 individus, soit beaucoup plus de la moitié.

C'est dire que le niveau d'études est un facteur prépondérant pour suivre une formation professionnelle. **Plus le niveau d'études est élevé, plus la chance d'effectuer une formation professionnelle est grande.**
L'enquête que nous avons menée courant 2001 auprès de sept entreprises de Bamako aboutit aux mêmes conclusions. Sur une population de 336 ouvriers, 54 avaient reçu une formation professionnelle. Parmi ces 54 formés, aucun analphabète complet, 8 niveau F1, 11 niveau F2, 33 niveau secondaire et 2 niveau universitaire.

Il semble que cette réalité soit perçue par les autorités et notamment par l'Observatoire de l'Emploi et de la Formation.
Dans un rapport publié en décembre 1999, nous pouvons lire :
«En 1997, le secteur moderne (entreprises et services) a réalisé pour ses travailleurs, un total de 1 171 programmes de formation pour une population de 4 275 salariés sur un effectif total de 37 954, soit un taux de formation de 11,2%... Les entreprises du secteur moderne ont tendance à plutôt former les cadres (supérieurs et moyens 67%) même si dans la structure des emplois, ces deux catégories ne représentent que 44% des effectifs

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

salariés. L'accent est donc mis sur le personnel d'encadrement (taux de formation de 19,6%) au détriment du personnel d'exécution (taux de formation de 6,6%) ».[114]

C'est au niveau du personnel d'exécution que se retrouvent les ouvriers, les individus de faible niveau de qualification et de faible niveau de formation : le niveau F1, les individus issus des écoles informelles et les analphabètes complets.
Les formations données par les entreprises maliennes sont décidées sur initiative de l'employeur et dans la plupart des cas, elles concernent les domaines suivants : informatique, santé, information, communication, comptabilité, agriculture- élevage, pêche et fôret.
Le personnel d'exécution de faible niveau d'études et analphabète complet ne peut donc suivre ces différentes formations qui demandent un minimum de savoirs de base.

Comme nous le constatons, les formations professionnelles sont effectuées par les ouvriers (11) et les demandeurs d'emploi (5). Aucun artisan n'a effectué cette formation.
Cela peut s'expliquer par la situation même de ces publics.
Les demandeurs d'emploi, généralement des sans-emploi, individus diplômés à la recherche d'un premier emploi, effectuent les formations professionnelles pour accroître leurs chances d'embauche. Les formations sont très souvent effectuées en informatique, un enseignement qui n'est pas dispensé dans les écoles d'où ils sortent et qui est incontournable pour les éventuels employeurs. Et si le nombre de formés est bas (5/50), c'est parce que les frais de formation sont payés par les demandeurs d'emploi eux- mêmes.
Les ouvriers à leur embauche ne sont ni « spécialisés », ni « hautement qualifiés ». Ils apprennent, en réalité, leur travail au cours de leur emploi. Ils sont formés soit par des spécialistes venus en entreprise pour le besoin, soit par les anciens ouvriers.
Il y a deux types de formation professionnelle chez les ouvriers : les formations au sein de l'entreprise pour l'apprentissage des outils de travail (machines), elles sont adressés aux nouveaux ouvriers ou aux ouvriers changeant de poste de travail ; les formations à l'étranger dans une entreprise partenaire (stages).

3- Conclusion

Le chapitre sur *les caractéristiques générales et les modalités de formation de l'échantillon* nous permet de valider une partie de la première sous-hypothèse : « Le populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi forment un public hétérogène dans leurs activités professionnelles et leurs trajectoires éducatives ».
Nous avons d'abord démontré à partir des trois catégories étudiées que :

- premièrement, une catégorie professionnelle rassemble plusieurs types d'activités avec des tâches différentes. C'est le cas de nos deux catégories professionnelles : les artisans et les ouvriers.

Nous avons ainsi pu dénombrer **chez les artisans** :

-3 types d'activités : la maroquinerie, la teinturerie et la bijouterie.

[114] OEF. Identification des besoins de formation des entreprises du secteur moderne-1998. Bamako :OEF. 1999.p.7

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Chez les artisans, ces trois activités sont principalement manuelles et ne demandent pas directement une utilisation de supports écrits.

Chez les ouvriers, nous avons recensé :

-7 types d'activités : la conduite de machines, l'aide à la conduite de machines, la maintenance, la gestion des magasins, le découpage, la typographie et les activités de laboratoire.

Chez les ouvriers, les supports écrits sont plus fréquents que dans l'environnement professionnel des artisans. Cependant, force est de constater que même sur la plate-forme d'usine réputée être l'une des plus modernes du Mali, les supports écrits sont rares. En effet, durant nos observations, nous avons très rarement eu l'occasion d'observer un ouvrier utiliser un document technique pour l'exécution de sa tâche. Seuls les typographes et les laborantins, ouvriers spécialisés, ont un rapport quotidien avec les supports écrits.

Chez les demandeurs d'emploi, les activités exercées sont essentiellement d'ordre social et ludique : rencontres dans « les grins ». Seuls quelques individus (5 sur 50) profitent de leur temps libre pour se former dans des centres professionnels en informatique ou dans d'autres disciplines pouvant faciliter leur embauche. Les activités sociales et ludiques sont principalement orales et font très peu intervenir les supports écrits.

Ces premières analyses des activités professionnelles qui seront ultérieurement intégrées dans l'analyse des besoins en chapitre 11, ne serviront pas directement à conclure sur l'inexistence des besoins parce que nous avons observé dans l'ensemble une faible utilisation des supports écrits. Ces analyses viendront, au contraire, étayer le point de vue que nous défendrons dans la suite de notre travail ; c'est à dire qu'on ne peut lier le besoin d'alphabétisation à un seul temps et à un seul espace. Définir les besoins d'alphabétisation d'une population oblige à considérer les individus dans leur *« totalité »,* comme étant à la fois travailleurs et membres d'une famille, comme étant des individus ayant les droits de gravir, dans l'avenir, proche ou lointain, les échelles de la vie professionnelle et sociale, enfin comme étant des individus ayant des projets collectifs mais aussi individuels.

•Deuxièment, nous avons démontré que **les niveaux d'études des populations révélaient une hétérogénéité due, dans le contexte de notre étude, à la multiplicité des formes et des types d'éducation à laquelle sont confrontées les populations**. Ainsi, nous avons pu montrer qu'en nous référant aux indicateurs « abandons en cours de cycle » et « variété de formations suivies en simultanée », **des individus d'un même niveau d'études peuvent être avoir des rapports à la lettre différents**. **Ces différences peuvent se situer au niveau de la maîtrise des savoirs de base : lire, écrire et calculer et au niveau des langues enseignées.** Pour prouver la première différence, il faut bien entendu passer par l'utilisation des tests, chose que nous n'avons pas faites pour des raisons expliquées en introduction de la troisième partie. Nous nous intéresserons donc à la langue. L'aspect « langue » est un facteur déterminant dans l'étude des caractéristiques des populations d'un milieu donné et on ne peut faire une analyse objective des besoins d'alphabétisation de qui que ce soit sans tenir compte de(s) langue(s) maîtrisée(s). C'est pourquoi, nous nous servirons dans le chapitre suivant des modalités de formation des populations et de leurs niveaux d'études pour faire une analyse de leurs pratiques langagières.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

De ces principaux constats, nous pouvons tirer une conclusion générale sur les caractéristiques éducatives des populations urbaines. Au regard des données sur les modalités de formations recueillies et analysées dans le présent chapitre, il ressort que dans l'ensemble il est possible de distinguer quatre niveaux de formation :

- **un niveau élevé** qui correspond aux niveaux universitaire et secondaire
- **un niveau moyen** qui correspond au Fondamental 2
- **un niveau faible** qui correspond au Fondamental 1
- **un niveau « degré zéro »** qui correspond à l'analphabétisme complet

Tableau 8 : Les niveaux de formation

Publics	Niveaux de formation			
	Elevé	Moyen	Faible	« Degré zéro »
Artisans	11	13	22	4
Ouvriers	32	10	8	
Demandeurs d'emploi	18	7	20	5
Total	61	30	50	9

La proposition de ces niveaux de formation sera utilisée dans la suite du travail pour valider notre seconde hypothèse concernant les besoins d'alphabétisation : **" Les populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi n'ont pas les mêmes besoins d'alphabétisation. Ceux - ci sont influencés par leurs environnements professionnel, social, familial et leur éducation "**.
Les niveaux de formation sont un instrument essentiel pour la démonstration de l'idée centrale selon laquelle **les besoins d'alphabétisation ne peuvent être directement liés à un niveau de formation**. L'indicateur indirect « niveaux de formation » est utile mais non suffisant. Nous verrons pourquoi dans les chapitres 9 et 10.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Chapitre 9
Les pratiques langagières des populations

Les pratiques langagières écrites et orales seront analysées en fonction des niveaux d'études des populations et dans quatre contextes :

- *contexte éducatif* : quelles sont les langues d'enseignement et les langues enseignées dans les différents types d'enseignement ?
- *contexte professionnel* : qui sont les lecteurs/ scripteurs et les non lecteurs/ non scripteurs ? Que lisent-ils et qu'écrivent-ils ? En quelles langues ?
- *contexte familial* : qui sont les lecteurs/ scripteurs et les non lecteurs/ non scripteurs ? Que lisent-ils et qu'écrivent-ils ? En quelles langues ?
- *contexte social* : qui sont les lecteurs/ scripteurs et les non lecteurs/ non scripteurs ? Que lisent-ils et qu'écrivent-ils ? En quelles langues ?

1- Les pratiques langagières des populations dans le contexte éducatif

L'éducation des individus est un facteur rentrant en ligne de compte dans la langue parlée.
En effet, les éducations ont une incidence sur la langue parlée. Un individu ayant fréquenté plusieurs formes et types d'éducation, par exemple deux , trois ou quatre types, est susceptible de maîtriser plus de langues à l'oral qu'un autre individu ayant suivi uniquement l'éducation formelle classique, dans laquelle la langue dominante se limite au français.

Pour les individus ayant fréquenté uniquement les écoles coraniques informelles où l'enseignement se fait exclusivement en langue arabe littéraire sous forme de mémorisation du Coran, la langue orale maîtrisée sera l'arabe littéraire, mais il faut souligner qu'ils ne maîtriseront que les mots et les phrases du texte sacré et ne seront pas en mesure de s'exprimer parfaitement dans cette langue « morte ».
La maîtrise parfaite de la langue arabe parlée dans les pays arabophones ne peut se faire que dans les medersas formelles où l'enseignement de la grammaire, de la conjugaison et du vocabulaire est partie intégrante des programmes scolaires.

C'est dire que les trajectoires éducatives des individus influent sur les langues qu'ils pourront parler, et le type d'éducation (coranique informelle ou medersa formelle) détermine le niveau de maîtrise d'une même langue d'enseignement.

Les pratiques langagières des individus sont donc fortement dépendantes des types d'éducation suivis.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Au sein de notre échantillon, il faut distinguer, en un premier temps, trois types de publics :

-ceux qui ont été confrontés à la langue officielle française
-ceux qui ont été confrontés aux langues nationales
-ceux qui ont été confrontés à la langue arabe

Nous aurons un premier tableau montrant les langues d'enseignement et les langues enseignées dans chacun des types d'enseignement. Un deuxième tableau permettra à partir du premier de dénombrer le nombre d'individus maîtrisant les différentes langues parlées au Mali. Enfin un troisième tableau, tiré des deux premiers, nous permettra d'identifier les non scripteurs/ lecteurs en langues dominantes au Mali : le français et les langues nationales.
Il est important de signaler que les trois tableaux que nous présentons et les données qui en ressortent ne concernent que les langues existantes en milieu éducatif. Les données ne permettent donc pas de conclure que tel(s) ou tel(s) individu(s) maîtrise(nt) uniquement telle ou telle langue. La situation linguistique au Mali et les rapports aux langues des populations sont plus complexes que cela. Pour arriver à dénombrer le nombre exact de langues maîtrisées par les populations, il faut aller au delà d'une simple analyse linguistique en milieu éducatif en intégrant une analyse linguistique du milieu familial (langues utilisées en famille), du milieu professionnel (langues utilisées au travail) et du milieu social (langues utilisées entre amis, au sein d'associations,…) et aussi les langues apprises en dehors de ces milieux (au cours d'un long séjour à l'étranger ou dans une des régions du pays ; au cours d'un apprentissage personnel,…). Il faut également pour réaliser un tel travail passer par une étude cas par cas.
Il est donc extrêmement difficile de faire une analyse complète sur les langues maîtrisées par une population vivant dans un pays multilingue. Dans notre étude, bien que nous ayons fait une analyse au niveau des quatre milieux (éducatif, professionnel, familial et social), nous tenons à préciser que cette analyse n'est pas complète et ne s'est pas faite au cas par cas. Elle est générale et tente surtout de cerner de façon globale les différentes langues parlées et écrites dans les différents milieux côtoyés par nos populations.

Nous pouvons déterminer les langues utilisées en fonction des types d'enseignement.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 9 : Types d'enseignement et langues

Types d'enseignement	**Langues utilisées dans l'enseignement**			
	Langue officielle française	Langue nationale bambara	Langue nationale minoritaire	Langue arabe
Ecole formelle avec enseignement des LN	**OUI**	**OUI**		
Ecole formelle sans enseignement des LN	**OUI**			
Ecole coranique (formelle et informelle)				**OUI**
Medersa formelle	**OUI**			**OUI**
Medersa informelle				**OUI**
Alphabétisation		*En option*	*En option*	*En option*

Note concernant le tableau :
« En option » signifie qu'une seule des langues est enseignée aux apprenants selon les propositions qui leur sont faites.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 10 : Publics, types d'enseignement et langues

Publics	**Types d'enseignements et langues**				
	Ecoles formelles (avec et sans enseignement des L.N.)	Medersas formelles	Medersas informelles	Ecoles coraniques	Alphabétisation
	Français (et bambara)	**Arabe et français**	**Arabe**	**Arabe**	**Langues nationales**
Artisans	32	5	1	7	1
Ouvriers	48	0	1	1	
Demandeurs d'emploi	33	1	4	5	1
Totaux	113	6	6	13	2

Les données dont nous disposons suffisent à localiser et à dénombrer les locuteurs des trois langues dominantes dans le système éducatif malien : le français, l'arabe et le bambara.

A partir des deux tableaux ci-dessus et du tableau sur les différents types de rapports aux langues nationales (point 2.4.), nous pouvons distinguer :

-les lecteurs/ scripteurs en langue française comme étant tout individu scolarisé dans les établissements d'enseignement formel avec ou sans enseignement des langues nationales, et les élèves des medersas formelles. Dans ce dernier type d'enseignement, la langue française est une discipline enseignée, c'est l'arabe qui sert de langue d'enseignement.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Partant de là, nous pouvons dénombrer au sein de notre échantillon **119 individus**, parmi les artisans, les ouvriers et les demandeurs d'emploi, **ayant été confrontés à un enseignement de la langue française.** 26 des 119 individus ont également été confrontés aux langues nationales. (Cf. au point 2.4.)

-les lecteurs/scripteurs en langue arabe sont toutes les personnes ayant été scolarisées dans un établissement de type medersa formelle, medersa informelle et dans les écoles coraniques.
Si nous nous référons aux données de notre tableau, nous en retrouvons **25** dans notre échantillon. Parmi ces 25 individus, **12 ont également appris la langue française** car scolarisés dans des medersas de type formel, **13 n'ont connu que l'arabe comme langue à l'école** car scolarisés dans les écoles coraniques.

-les lecteurs/scripteurs en langues nationales sont ceux qui ont fréquenté un établissement d'enseignement formel où les langues nationales sont étudiées et bien entendu tous ceux qui ont été alphabétisés.
Au sein de notre échantillon, **28 individus sont des lecteurs/ scripteurs en langues nationales**. La lecture du tableau « Types d'enseignement et langues » ne suffit pas à dénombrer les lecteurs/ scripteurs en langues nationales. Si nous nous limitons à ce seul tableau, il sera impossible de distinguer ceux qui ont été alphabétisés et qui n'ont jamais été scolarisés (2) de ceux qui ont été confrontés aux langues nationales dans le système scolaire formel (4) et de ceux qui ont été alphabétisés en dehors du système scolaire mais qui ont cependant suivi une formation en langues nationales dans un centre (22).

A ces trois types de lecteurs/ scripteurs, il faut ajouter les **9 analphabètes complets** (4 A.C. chez les artisans et 5 A.C. chez les demandeurs d'emploi) et **1 individu ayant uniquement effectué une Formation Professionnelle sur le Tas** (F.P.T.). Ces 10 individus sont non scripteurs totaux, autrement dit ils ne savent écrire en aucune langue mais, ils sont tous locuteurs en langue nationale bambara.

Nous apercevons bien à travers l'analyse des pratiques langagières dans le contexte éducatif toute la complexité de la situation linguistique et du système éducatif malien. Il est aisé de comprendre pourquoi les populations sont extrêmement hétérogènes. En effet, l'entremêlement des types et des formes d'éducation et le suivi simultanée de ces types et formes par les populations produisent une multiplicité de cas de figure souvent difficile à distinguer.
Tenant compte de ce fait, dans le cadre de notre démonstration, nous ferons uniquement ressortir les individus qui ne maîtrisent pas le français et les langues nationales à l'écrit.
Ainsi, nous distinguerons parmi les trois types de locuteurs/ scripteurs cités ci-dessus, 3 groupes d'individus en retenant les variables « langue française » et « langues nationales ».
Pourquoi retenir ces deux variables ? Premièrement, parce que le français et les langues nationales sont les langues dominantes au Mali ; deuxièmement parce que les écrits sont majoritairement transcrits en langue française et dans une moindre mesure en langues nationales(Cf. au point 2 du chapitre 2 « le contexte linguistique au Mali »). Parmi les langues nationales, c'est la langue bambara qui domine aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Mais ne disposant pas de données sur la langue dans laquelle ont été alphabétisées nos populations, nous ne classerons pas les langues nationales en langues majoritaires et langues minoritaires.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Ainsi, nous aurons 3 groupes d'individus composés comme suit :

- **les non scripteurs en français/ scripteurs en L.N. :** ceux qui ont été uniquement alphabétisés en L.N.
- **les non scripteurs en L.N./ scripteurs en français :** ceux qui ont été scolarisés dans les écoles formelles et dans les medersas formelles sans enseignement des langues nationales et qui n'ont jamais été confrontés aux langues nationales dans quel que dispositif que ce soit.
- **Les non scripteurs en français/ non scripteurs en L.N. :** ceux qui ont été scolarisés dans les medersas informelles et les écoles coraniques.

Partant de cette configuration, nous aurons, au sein de notre échantillon :

- **2 non scripteurs en français/ scripteurs en langues nationales** : écrivent et lisent uniquement une des langues nationales d'alphabétisation.
- **99 non scripteurs en langues nationales/ scripteurs en français** : écrivent et lisent uniquement en langue française.
- **13 non scripteurs en français/ non scripteurs en langues nationales** : écrivent et lisent uniquement en langue arabe.

Tableau 11 : Non lecteurs/ scripteurs en langue française et en langues nationales

Publics	Non scripteurs en langue française et en langues nationales			
	Non scripteurs en français/ scripteurs en L.N.	**Non scripteurs en L.N./ scripteurs en français**	**Non scripteurs en français/ Non scripteurs en L.N.**	Totaux
Artisans	1	27	7	35
Ouvriers		41	1	42
Demandeurs d'emploi	1	31	5	37
Totaux	**2**	**99**	**13**	114

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

A ces groupes d'individus, il faut ajouter les individus non pris en compte dans le troisième tableau, c'est à dire:

- **9 analphabètes complets** : n'écrivent et ne lisent en aucune langue. Ils sont vierges de tout apprentissage.
- **1 F.P.T. (Formation Professionnelle sur le Tas)** : n'écrit et ne lit en aucune langue mais contrairement aux analphabètes complets, cet individu a effectué une formation entièrement manuelle.
- **26 scripteurs en français/ scripteurs en langues nationales** : écrivent et lisent en langue française et dans une des langues nationales (Cf. au tableau « scolarisés ayant eu un rapport aux langues nationales » point 2.4.).

2- Les pratiques langagières des populations dans le contexte professionnel

Qui sont les scripteurs/ lecteurs et les non scripteurs/ non lecteurs ? Que lisent-ils et qu'écrivent-ils ? En quelles langues ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre. Nous croiserons les pratiques langagières écrites et orales dans le milieu professionnel avec les niveaux d'études de nos trois populations. Les pratiques langagières des artisans et des ouvriers seront analysées en fonction de leurs milieux de travail respectifs : la Maison des Artisans et la plate-forme de production de l'usine Graphique Industrie. Deux questions posées lors des entretiens nous permettront de répondre à ces questions : « Vous arrive-t-il d'être invité à écrire ou à lire dans vos activités professionnelles, sociales et familiales ? » et « Si oui, pouvez-vous spécifier les genres de documents que vous êtes invité à lire ou à écrire ? ». (Questions 28 et 29 des questionnaires artisans et ouvriers. Voir Annexe).
Quant aux demandeurs d'emploi, sans situation professionnelle, nous analyserons, ici, leurs pratiques langagières en fonction du métier qu'ils souhaiteraient exercer. Deux questions leur ont été posées : « quel métier souhaiteriez-vous exercer ? » et « ce métier nécessite-t-il de savoir lire et écrire ? ». (Cf. aux questions 20 et 21 du « questionnaire-demandeurs d'emploi » en Annexes). » A partir des réponses données par les demandeurs d'emploi, nous pourrons donc faire une analyse de leurs « probables » pratiques langagières au cas où ils obtiendraient l'emploi qu'ils désirent.

2-1-Pratiques langagières en milieu professionnel des artisans et des ouvriers (N=100)

-Qui sont les scripteurs/lecteurs et les non scripteurs/ non lecteurs ?

Les milieux professionnels maliens sont-ils à l'image de la société malienne ? Si nous nous référons au poids de l'écrit, il semble bien que la réponse soit « oui ». La première remarque et le premier étonnement qu'un observateur peut avoir après la visite de la Maison des Artisans et de la plate-forme de l'usine Graphique Industrie est la quasi-inexistence de supports scripturaux. Plaques, tableaux d'affichage, circulaires, catalogues, … sont, effet, très rares. Nous avons fait la même remarque, lors de la visite de six entreprises du district de

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Bamako en 2001 : SONATAM (Société Nationale de Tabacs et d'Allumettes du Mali), PRODIMAL (Produits Insecticides du Mali), SOMAPIL (Société Malienne de Piles), CMDT (Compagnie Malienne de Développement du Textile), UMPP (usine Malienne de Produits Pharmaceutiques) et EDM (Energie du Mali). Parmi ces six entreprises, seule la Centrale électrique de Dar- Es-Salaam de l'EDM disposait sur sa plate-forme de supports scripturaux quotidiennement utilisés par les ouvriers.

Ces observations de terrain sont confirmées par les données suivantes issues des réponses aux questionnaires (Q28 et Q29) :

Tableau 12 : Pratiques langagières en milieu professionnel

Publics	**Lisent et écrivent dans le milieu professionnel**	**Ne lisent pas et n'écrivent pas dans le milieu professionnel**
Artisans	9	41
Ouvriers	19	31
Totaux	**28**	**72**

Seuls 28% des artisans et des ouvriers lisent et écrivent durant leurs activités professionnelles ; 72% ne lisent jamais et n'écrivent jamais. Les ouvriers (19) ont plus recours à l'écrit dans leur profession que les artisans (9) .

- *Que lisent-ils et qu'écrivent-ils ?*

L'enquête menée sur les supports scripturaux lus et écrits dans le milieu professionnel des artisans et des ouvriers s'est limitée à un recensement général. Nous n'avons pas réaliser une véritable enquête sur la nature et le niveau de lisibilité des supports.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Les données recueillies donnent donc une idée générale des documents lus et écrits par les populations.
Les artisans travaillent avec quatre types de documents, trois sont administratifs et un est à classer dans la pratique quotidienne de leur métier. Les trois documents administratifs sont : les avis de réunion, les documents relatifs aux participations aux foires les factures de loyer.
Les avis de réunion sont affichés sur un tableau d'information et ils sont ensuite communiqués verbalement en langue bambara aux artisans par un agent de l'administration de la Maison des Artisans. Ces avis sont rédigés en langue française. Les documents relatifs aux participations aux foires sont eux aussi affichés sur le tableau d'information. Il s'agit en réalité d'une fiche informant les artisans d'une foire nationale ou internationale et des conditions à remplir pour y participer. Ceux qui sont intéressés doivent ensuite se constituer un dossier d'inscription constitué de différents documents administratifs à remplir et autres documents professionnels à joindre. Tous ces documents sont en langue française et les documents à joindre au dossier doivent être également rédigés en français. Les factures de loyer proviennent de l'administration et sont adressées aux artisans occupant un atelier. C'est le document prouvant qu'ils se sont acquittés de leurs droits vis-à-vis de l'Etat qui gère la Maison des Artisans. En effet, les artisans doivent, chaque mois, verser une somme modique, symbolique, à l'administration. Ces factures sont en langue française.
Enfin, les factures pour les clients sont le seul document qui aient un lien direct avec le métier. Il arrive, de temps à autre, que des clients demandent une facture après avoir effectué un achat. Dans ce cas, les factures doivent être rédigées par les artisans eux-mêmes et en langue française. C'est ici qu'interviennent quelques difficultés liées à la non-maîtrise des savoirs de base. Certains artisans nous ont avoué lors des entretiens recourir à des stratégies de contournement en passant par une tierce-personne pour établir le document.
Qui peuvent être ces individus ? Il s'agira bien entendu :

- des artisans analphabètes complets (4 enquêtés),
- des individus qui ont abandonné le Fondamental 1 dès les toutes premières années d'enseignement (6 enquêtés),
- ceux qui ont fréquenté les écoles coraniques et les medersas informelles (7 enquêtés),
- ceux qui ont été uniquement alphabétisés (1 enquêté).

Nous venons de voir que tous les documents sont rédigés dans la langue officielle, ces deux derniers groupes d'enquêtés, même ayant un bon niveau de formation, ne savent ni lire, ni écrire en langue française. Leur difficulté se situe au niveau de la langue d'enseignement : ils ont appris à l'école ou dans un centre d'alphabétisation, des langues, ici l'arabe et les langues nationales, qui ne sont pas les langues de l'administration publique et privée. Quant au deuxième groupe (Fondamental 1), c'est l'oubli des acquis par suite d'abandon qui est la cause de leur difficulté à établir une facture pour leurs clients.
Ces deux types de difficulté renvoient à ce que certains nomment « l' illisibilité de l'administration » et « l' analphabétisme récurrent ». [1155]

[1155] « Illisibilité des administrations » : voir Hautecoeur, Jean –Paul. Une lecture politique des réunions internationales d'alphabétisation dans les pays industrialisés (1981-1994). In Alpha 1995 (J.P. Hautecoeur. Dir.) Québec. Hambourg. : Ministère de l'Education. IUE. 1995.
Pour « analphabétisme récurrent », voir Leclercq, Véronique. Illettrismes, aspects généraux. In Innovations, n° 14-15. Lille : CRDP, 1989.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Les ouvriers utilisent 14 documents professionnels :

- Dossiers de fabrication avec définition des travaux à effectuer (appelés également « fiches techniques de travail »)
- Bons de commande
- Plaques de fabrication
- Catalogues des machines (ou « dossiers techniques des machines »)
- Bordereaux de livraison et d'expédition
- Fiches de stock
- Manuels d'imprimerie
- Carnets de bons de commande des matières premières
- Livres de dessins techniques
- Chemises de travail (ou « fiches de pointage »)
- Fiches de situations journalières des sections de la plate – forme de production
- Cahiers de suivi
- Modèles de travail
- Fiches administratives à remplir pour la direction.

Tous ces documents leur permettent d'exécuter les deux principales tâches de travail : faire fonctionner une machine et exécuter une commande. Les documents sont transcrits en langue française.
Nous avons précédemment observé que les ouvriers ont, dans l'ensemble, un niveau de formation élevé : 1 niveau universitaire, une majorité de niveau secondaire (31/ 50), 10 niveau fondamental 2 tous scolarisés dans l'enseignement classique, 8 niveau fondamental 1 et aucun analphabète complet.
Si nous considérons les paramètres « langues d'enseignement » et « formes et types d'enseignement », nous pouvons affirmer que dans cette catégorie professionnelle, seul 2 ouvriers peuvent avoir des difficultés avec les supports scripturaux au sein de l'entreprise. Il s'agit de deux ouvriers du niveau fondamental 1 , l'un a été scolarisé durant 5 ans dans une medersa et l'autre a effectué 1 an de formation dans une école coranique.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- Quels sont les niveaux d'études des scripteurs/ lecteurs et des non scripteurs/ non lecteurs ?

Tableau 13: Pratiques langagières en milieu professionnel et Niveaux d'études des scripteurs/ lecteurs

Publics	Pratiques langagières en milieu professionnel et Niveaux d'études												
	Scripteurs / lecteurs												
	Universitaire	**Secondaire**		**Fondamental 2**		**Fondamental 1**						**A.C**	**Totaux**
		Lycée	Prof.	Ens. Fond.	M.	Ens. Fond.	M.	C.	A.	F.P.T.	F.P.E.		
Artisans		1	2	1	2	3							9
		3		3		3							
Ouvriers	1	3	9	4		2							19
		12		4		2							
Totaux 1	1	4	11	5	2	5							28
Totaux 2	**1**	**15**		**7**		**5**							**28**

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Chez les artisans : Au niveau secondaire : 1 lycée (12 années d'études) et 2 enseignement professionnel (13 années et 11 années d'études) ; au niveau Fondamental 2 : 1 enseignement fondamental classique (8 années d'études) et 2 medersas (8 années d'études) ; au niveau Fondamental 1 : 3 enseignement fondamental classique (4 années et 5 années d'études)

Chez les ouvriers : Au niveau universitaire : 1 Maîtrise (16 années d'études) ; au niveau secondaire : 3 lycée (12 années) et 9 enseignement professionnel (13 années et 11 années d'études) ; au niveau Fondamental 2 : 4 enseignement fondamental classique (9 années et 8 années d'études) ; au niveau Fondamental 1 : 2 enseignement fondamental classique (6 années d'études).

Tableau 14 : Pratiques langagières en milieu professionnel et Niveaux d'études des non scripteurs/ non lecteurs

<table>
<tr><td rowspan="3">Publics</td><td colspan="12">Pratiques langagières en milieu professionnel et Niveaux d'études</td></tr>
<tr><td colspan="12">Non scripteurs / Non lecteurs</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Universitaire</td><td colspan="2">Secondaire</td><td colspan="2">Fondamental 2</td><td colspan="6">Fondamental 1</td><td rowspan="2">A.C</td><td rowspan="2">Totaux</td></tr>
<tr><td>Lycée</td><td>Prof.</td><td>Ens. Fond.</td><td>M.</td><td>Ens. Fond.</td><td>M.</td><td>C.</td><td>A.</td><td>F.P.T.</td><td>F.P.E.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Artisans</td><td rowspan="2"></td><td>3</td><td>5</td><td>7</td><td>3</td><td>10</td><td>1</td><td>7</td><td>1</td><td></td><td></td><td rowspan="2">4</td><td rowspan="2">41</td></tr>
<tr><td colspan="2">8</td><td colspan="2">10</td><td colspan="6">19</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ouvriers</td><td rowspan="2"></td><td>2</td><td>17</td><td>6</td><td></td><td>4</td><td>1</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">31</td></tr>
<tr><td colspan="2">19</td><td colspan="2">6</td><td colspan="6">6</td></tr>
<tr><td>Totaux 1</td><td></td><td>5</td><td>22</td><td>13</td><td>3</td><td>14</td><td>2</td><td>8</td><td>1</td><td></td><td></td><td>4</td><td>72</td></tr>
<tr><td>Totaux 2</td><td></td><td colspan="2">27</td><td colspan="2">16</td><td colspan="6">25</td><td>4</td><td>72</td></tr>
</table>

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Quelles conclusions peut-on tirer d'une analyse comparative de ces deux tableaux ?
Le tableau 13 nous renseigne sur le nombre de scripteurs/ lecteurs en milieu professionnel et le tableau 14 sur le nombre de non scripteurs/ non lecteurs.
En milieu professionnel, l'écrit est peu utilisé, 72% des individus des deux groupes professionnels ne lisent et n'écrivent jamais dans leurs activités professionnelles.
Cela peut s'expliquer par l'organisation du travail. L'artisanat est encore au stade traditionnel. De type familial, elle demeure une activité qui ne nécessite pas un apprentissage de type formel et donc l'utilisation de supports écrits. Le métier d'artisan, dès le départ, s'apprend au sein de la famille élargie par le langage oral. C'est ce langage qui restera un des moyens privilégiés pour l'exercice du métier.
Quant à l'industrie au Mali, elle repose, encore de nos jours, sur une organisation du travail de type tayloriste. Il n'existe pas, dans les grandes et moyennes entreprises, d'outils technologiquement perfectionnés reposant sur une automatisation des tâches de production.
Cela explique le nombre élevé de non scripteurs/ non lecteurs en milieu professionnel.

En croisant les niveaux d'études des enquêtés et leurs pratiques langagières en milieu professionnel, nous aboutissons aux conclusions suivantes :

- **Les non scripteurs/ non lecteurs sont plus nombreux que les scripteurs/ lecteurs à tous les niveaux d'études surtout au Fondamental 1**. Au niveau universitaire : 1 scripteur/ lecteur (parmi les 50 artisans et les 50 ouvriers, il n'y a qu'un individu de niveau universitaire) ; au secondaire : 27 non scripteurs/ non lecteurs et 15 scripteurs/ lecteurs ; au Fondamental 2 : 16 non scripteurs/ non lecteurs et 7 scripteurs/ lecteurs. Au niveau Fondamental, nous recensons 5 scripteurs/ lecteurs et 25 non scripteurs/ non lecteurs.
  C'est parce qu' au niveau Fondamental 1, il existe des individus qui ont des rapports plus ou moins difficiles avec l'écrit : un faible, voire un très faible niveau d'études ne leur permettent certainement pas d'utiliser les quelques supports existants en milieu professionnel et transcrits en langue française. Le niveau de formation et la langue d'enseignement sont des facteurs déterminant l'usage ou le non usage de l'écrit.
  En effet, si nous regardons de près les niveaux de formation et les langues d'enseignement, nous pouvons observer que parmi les 25 non lecteurs/ non scripteurs, nous avons : 1 alphabétisé en langues nationales, 8 scolarisés dans les écoles coraniques où l'enseignement est uniquement dispensé en langue arabe, 2 scolarisés dans les medersas formelles avec enseignement en langue arabe et français comme discipline, 14 scolarisés dans l'enseignement formel classique. Donc tous les artisans et ouvriers scolarisés dans les medersas, dans les écoles coraniques et alphabétisés en langues nationales, et bien entendu les analphabètes complets sont non scripteurs/ non lecteurs.
  Ceci valide la proposition des niveaux de formation de nos populations faites en conclusion du chapitre 8.

  - **Plus le niveau de formation est élevé, plus on lit et on écrit en milieu professionnel** : 5 de niveau Fondamental 1 tous scolarisés dans l'enseignement formel classique, 7 de niveau Fondamental 2, 15 de niveau secondaire, et 1 de niveau universitaire. Nous remarquerons que les 28 scripteurs/ lecteurs ont :

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

1/ tous ont été scolarisés dans l'enseignement formel

2/ tous ont été confrontés à un enseignement en langue française (enseignement fondamental 1&2 formel classique, enseignement secondaire dans les lycées ou dans les écoles professionnelles) ou à un enseignement de la langue française (enseignement de type medersa formelle).

Ces deux conclusions permettent de soutenir que **les pratiques langagières des individus en milieu professionnel sont dépendantes des modalités de formation. Les formes et les types d'enseignement ainsi que les langues d'enseignement sont des facteurs déterminants dans les pratiques langagières professionnelles.**

2-2-Pratiques langagières des demandeurs d'emploi(N=50)

Les demandeurs d'emploi forment une population spécifique. Contrairement aux artisans et aux ouvriers, ils n'ont pas de statut professionnel. Deux questions leur ont été posées : « quel métier souhaiteriez-vous exercer ? » et « ce métier nécessite-t-il de savoir lire et écrire ? ». (Cf. questions 20 et 21 du « questionnaire-demandeurs d'emploi » en Annexe). A défaut de pouvoir analyser leurs pratiques langagières dans un milieu professionnel, les réponses à ces deux questions nous permettront de travailler sur ce que pourraient être leurs pratiques langagières dans un milieu professionnel.

-Quels métiers voudraient exercer les demandeurs d'emploi ?

Les métiers que souhaiteraient exercer les demandeurs d'emploi sont divers : comptable, informaticien, enseignant, agriculteur, chauffeur, cuisinier, garagiste, infirmier, etc.
Nous les classons en deux catégories : les métiers nécessitant une maîtrise des savoirs de base et les métiers ne nécessitant pas une maîtrise des savoirs de base. La première catégorie regroupe l'ensemble des métiers qui font essentiellement appel au manuel et utilisent peu ou pas les écrits et les supports technologiques (ordinateurs, machines de production, etc.). La seconde catégorie est celle nécessitant les supports scripturaux et technologiques.

Nous recensons 21 métiers exprimés par les demandeurs d'emploi dont 9 métiers ne nécessitant pas l'écrit et 12 nécessitant l'écrit. **20 individus souhaitent exercer un métier nécessitant l'écrit et 27 un métier ne nécessitant pas l'écrit. 3 individus n'ont pas donné de réponse précise, ils disent souhaiter exercer « n'importe quel métier ».**
Il faut noter que les métiers ne nécessitant pas l'écrit que nous énumérons ici sont à mettre dans le contexte malien. L'armée, le commerce et l'agriculture par exemple font partie des ces métiers.
Le commerce est le métier le plus souhaité par les enquêtés (11 individus). Il faut entendre par le commerce une activité basée essentiellement sur l'achat et la vente de produits de consommation au sein d'un établissement privé. Au Mali, il est d'ailleurs courant d'entendre dire que le commerce est le métier le plus lucratif. Ne dit-on pas que l'ethnie des markas, originaires de la région de Kayes, est une ethnie vivant du commerce ? Le métier de commerçant est donc rattaché à une ethnie . C'est dire toute l'importance et l'intérêt qu'accordent les maliens à ce métier.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 15 : Liste des métiers souhaités par les demandeurs d'emploi

Métiers ne nécessitant pas la maîtrise des savoirs de base	**Métiers nécessitant la maîtrise des savoirs de base**
- militaire (2) - chauffeur (4) - commerçant (11) - mécanicien (3) - maçon (1) - agriculteur (3) - cuisinier (1) - ouvrier (1) - couturière (1)	- comptable (3) - informaticien (1) - enseignant (2) - journaliste (1) - animateur villageois (4) - douanier (2) - ingénieur en bâtiment (1) - infirmier (2) - juge (1) - sociologue (1) - administrateur (1) - réceptionniste (1)
27	20

A la question « ce métier nécessite-t-il de savoir lire et écrire ? », les enquêtés ont très majoritairement répondu « oui ». **44 enquêtés ont dit que le métier qu'ils souhaitent exercer nécessite de savoir lire et écrire et 3 jugent que ce n'est pas nécessaire.**
Les 3 individus jugeant que l'écrit n'est pas nécessaire veulent exercer les métiers de militaire, de chauffeur et d'ouvrier.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- *Quels sont les niveaux d'études des demandeurs d'emploi souhaitant exercer un métier :*

Tableau 16 : Niveaux d'études des demandeurs d'emploi souhaitant exercer un métier nécessitant la maîtrise des savoirs de base

Niveaux d'études des demandeurs d'emploi souhaitant exercer un métier nécessitant la maîtrise des savoirs de base											
Universitaire	**Secondaire**		**Fondamental2**		**Fondamental 1**						**A.C.**
	Lycée	Prof.	Ens. Fond.	M.	Ens. Fond.	M.	C.	A.	F.P.T	F.P.E	
9	3	4	2		1		1				
9	**7**		**2**		**2**						

Ils sont au nombre de 20 dont 9 de niveau universitaire (3 DEUG 1, 1 DEUG 2, 1 Licence, 2 Maîtrise et 2 DUTS) ; 7 de niveau secondaire ; 2 de niveau Fondamental 2 et 2 de niveau Fondamental 1.
Ici, nous pouvons estimer que vu le niveau d'études élevé, les individus voulant exercer un métier nécessitant la maîtrise des savoirs de base ne devraient pas avoir de problèmes. Il existe un seul cas qui pourrait avoir des problèmes, il s'agit d'un individu ayant le niveau Fondamental 1 scolarisé durant 4 ans dans une école coranique et qui souhaiterait être animateur villageois.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 17 : Niveaux d'études des demandeurs d'emploi souhaitant exercer un métier ne nécessitant pas la maîtrise des savoirs de base

Niveaux d'études des demandeurs d'emploi souhaitant exercer un métier ne nécessitant pas la maîtrise des savoirs de base											
Universitaire	**Secondaire**		**Fondamental2**		**Fondamental 1**						**A.C.**
	Lycée	Prof.	Ens. Fond.	M.	Ens. Fond.	M.	C.	A.	F.P.T	F.P.E	
			4	1	8	3	4	1	1		5
			5		**17**						**5**

Parmi les 27 individus, nous retrouvons: 6 de niveau Fondamental 2 , 17 de niveau Fondamental 1 et 5 analphabètes complets. Il apparaît donc clairement que lorsqu'un individu exprime son souhait, il tient compte de son niveau d'études. Nos enquêtés savent que l'exercice de certains métiers ne leur est pas possible. En effet, une majorité d'individus de faible niveau de formation, c'est à dire le niveau Fondamental 1 (17/19 dans la catégorie des demandeurs d'emploi), ont exprimé le souhait d'exercer un métier ne nécessitant pas la maîtrise des savoirs de base.

En ce qui concerne les demandeurs d'emploi, il est difficile de tirer des conclusions sur des pratiques langagières dans un contexte qui n'existe pas encore pour eux. Mais, il est une remarque essentielle que nous pouvons faire : **les demandeurs d'emploi expriment leur souhait d'exercer tel ou tel métier en fonction de leur niveau de formation. Comme nous l'avons vu chez les artisans et chez les ouvriers, le niveau de formation peut être un élément déterminant dans leurs pratiques langagières.**

Qu'en est-il des pratiques langagières en milieux familial et social ?

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

3- Les pratiques langagières des populations dans le contexte familial

Le cocon familial est un lieu où circulent des écrits de natures diverses. Les documents publics parvenant des administrations en charge des télécommunications, de l'énergie, des impôts sont adressés aux chefs de famille, les documents privés tels que les lettres de correspondance, les journaux de la presse écrite, etc., sont autant de documents pouvant exister dans le milieu familial. Etant donné que l'écrit peut entrer dans ce milieu, nous avons également porter nos recherches sur les pratiques langagières des enquêtés au sein de leurs familles.

-Qui sont les scripteurs/lecteurs et les non scripteurs/ non lecteurs ? (N=150)

Tableau 18 : Pratiques langagières dans le contexte familial

Publics	**Lisent et écrivent dans leurs familles**	**Ne lisent pas et n'écrivent pas dans leurs familles**
Artisans	33	17
Ouvriers	41	9
Demandeurs d'emploi	30	20
Totaux	**104**	**46**

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Dans le contexte familial, 104 de nos 150 enquêtés lisent et écrivent au sein de leurs familles. Les ouvriers présentent le plus grand nombre de scripteurs/lecteurs : 41 individus sur 50 lisent et écrivent en famille ; suivis des artisans (33/50) et des demandeurs d'emploi (30/50).

En comparaison des pratiques langagières écrites en milieu professionnel (artisans et ouvriers), la différence est bien nette. En milieu professionnel, sur les 100 artisans et ouvriers, seuls 28 lisent et écrivent, par contre ils sont 74 scripteurs/ lecteurs en milieu familial.

Ceci peut s'expliquer par le fait que le milieu professionnel de nos deux catégories est un environnement peu lettré, dans ce sens que les supports scripturaux y sont rares. Le travail peut s'y faire sans recours aux écrits. Le milieu familial est un milieu plus ouvert aux écrits et où l'indépendance des individus est plus grande. Ils peuvent, en effet, recourir à l'écrit quand ils veulent et comme ils veulent. Cette indépendance s'exprime également par le choix du document par les individus : un livre, un journal,… en langue française, en arabe, en langues nationales, etc.

Nous pensons que le degré d'indépendance que peuvent avoir les individus vis-à-vis des supports scripturaux, par exemple dans le libre choix du document et du moment de la pratique de l'écrit, est une donnée très importante dans la pratique langagière.

C'est aussi dans la comparaison des pratiques langagières dans les différents milieux qu'émerge la fonctionnalité des différentes langues : les lieux où elles peuvent s'exercer, le nombre d'individus lisant et écrivant dans chacune des langues, les documents existants en telle ou telle langue, etc.

Nous verrons cela au point « que lisent-ils et qu'écrivent-ils ? ».

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- Quels sont les niveaux d'études des scripteurs/ lecteurs et des non scripteurs/ non lecteurs ?(N=150)

Tableau 19 : Pratiques langagières en milieu familial et Niveaux d'études

Publics	Scripteurs/ lecteurs en milieu familial					Non scripteurs/ non lecteurs en milieu familial				
	Niveaux d'études					Niveaux d'études				
	U	S	F2	F1	A	U	S	F2	F1	A
Artisans		11	7	15				6	7	4
	33					17				
Ouvriers	1	29	7	4			2	3	4	
	41					9				
Demandeurs d'emploi	10	8	3	9				3	12	5
	30					20				
Totaux 1	**11**	**48**	**17**	**28**			**2**	**12**	**23**	**9**
Totaux 2	**104**					**46**				

Le croisement des niveaux d'études et des pratiques langagière en milieu familial aboutit aux conclusions suivantes :

-Plus le niveau d'études est élevé, plus on lit et on écrit en milieu familial. Observons les totaux 1 de la colonne « Scripteurs/ lecteurs en milieu familial » du tableau ci-dessus, nous remarquons que le plus grand nombre de scripteurs/ lecteurs a un niveau de formation élevé (universitaire et secondaire : 59) et moyen (Fondamental 2 : 17).
Si nous comparons le nombre de scripteurs/ lecteurs artisans et ouvriers en milieu professionnel avec le nombre de scripteurs/ lecteurs des mêmes catégories professionnelles en milieu familial, nous remarquons que les artisans et les ouvriers de niveau fondamental 1 lisent et écrivent plus en famille qu'au travail : 5 scripteurs/ lecteurs de niveau F1 en milieu professionnel et 19 en milieu familial. Pourquoi cette nette différence. Nous l'expliquons par

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

le paramètre « langue d'enseignement ». En effet, force est de constater que les scripteurs/ lecteurs de niveau F1 en milieu professionnel ont tous été scolarisés dans des écoles fondamentales de type formel. Autrement dit, ils ont reçu un enseignement en langue française et sont donc aptes à déchiffrer les documents circulant en milieu professionnel, tous transcrits en français. Au contraire, les non scripteurs/ non lecteurs de ce niveau F1 en milieu professionnel au nombre de 25 sont composés de 10 individus scolarisés en langue arabe et 1 formé en langue nationale, autrement dit aucun individu de niveau F1 ayant eu un rapport exclusif avec les langues nationales et la langue arabe dans l'enseignement n'est scripteur/ lecteur en milieu professionnel. (Voir tableau « Pratiques langagières en milieu professionnel et niveau d'études »).

Par contre, en milieu familial, parmi les scripteurs/ lecteurs, nous retrouvons 15 niveau F1 chez les artisans parmi lesquels 4 formés dans les medersas, 1 dans une école coranique et 1 alphabétisé en langue nationale. Chez les ouvriers, nous avons 4 scripteurs/ lecteurs de niveau F1 tous scolarisés dans des écoles fondamentales de type classique.

Chez les demandeurs d'emploi, nous recensons 9 enquêtés de niveau F1 scripteurs/ lecteurs en milieu familial, dont 3 ont été scolarisés dans les medersas, 2 dans les écoles coraniques et 1 alphabétisé en langue nationale.

Les individus scolarisés dans une langue autre que la langue officielle font donc usage de leurs acquis en milieu familial.

Mais que lisent et qu'écrivent ces populations au sein de leurs familles ?

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- Que lisent-ils et qu'écrivent-ils ? (N=150)

Tableau 20 : Documents lus et écrits dans le milieu familial

Publics	Documents lus	Documents écrits
Artisans	-Journaux -Livres -Lettres de correspondance (en français et en arabe) -Coran -Cours des enfants -Ordonnances médicales -Documents d'arts martiaux	-Lettres de correspondance
Ouvriers	-Revues et Journaux de la presse écrite -Romans -Lettres de correspondance -Cours des enfants -Coran -Documents professionnels	-Lettres de correspondance -Documents professionnels -Contes -Poèmes -Coran -Scrabble (relève des points)
Demandeurs d'emploi	-Revues et Journaux de la presse écrite -Romans -Lettres de correspondance -Coran	-Lettres de correspondance -Plans (ou projets) de développement rural -Projets d'emploi -Poèmes -Demandes d'emploi -Documents en arabe

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Le recensement des documents lus et écrits en famille révèlent une multiplicité de documents de nature différente. Documents religieux (Coran), documents d'information (journaux de la presse écrite, revues), documents de loisirs (romans, poèmes) et documents de travail (documents professionnels, projets d'emploi, demandes d'emploi) sont autant de supports lus et écrits dans ce milieu.
Les lettres de correspondance sont les documents les plus lus et écrits en famille par nos trois populations. Tous les documents lus et écrits sont en langue française sauf deux types de documents : le Coran et les lettres de correspondance. Le Coran qui est souvent cité par les enquêtés est transcrit en langue arabe, les lettres de correspondance sont rédigées en trois langues : le français, l'arabe et les langues nationales.
A Bamako, il faut préciser que les livres et autres documents sont rares. La ville dispose de peu de bibliothèques et de librairies. De plus, les quelques revues, journaux et livres disponibles sont chers pour les populations. La majorité des documents qu'on peut trouver dans la ville de Bamako sont en langue française (Se reporter au point 2.3. du chapitre 2 de la première partie : « les langues parlées et écrites à Bamako »), mais il existe néanmoins quelques librairies, quelques vendeurs ambulants, et des librairies-étalages à proximité des mosquées, spécialisées dans la vente des livres religieux transcrits en arabe . Il est très difficile, voire impossible, de trouver auprès des étalagistes et des libraires de la ville, des documents de loisirs, d'information et de travail en langue arabe et en langues nationales. C'est pourquoi les documents lus et écrits en arabe et en langues nationales cités par nos enquêtés se limitent aux lettres de correspondance et au Coran.

4- Les pratiques langagières des populations dans le contexte social

Un troisième milieu auquel est confronté quotidiennement tout individu vivant en société est le milieu social. Nous entendons par milieu social, tous les lieux publics et privés que peuvent fréquenter les populations. Il s'agit des administrations publiques et privées, des marchés, des hôtels, des restaurants, etc. Ce sont aussi des lieux où circulent les supports écrits et dont les populations ne peuvent se passer. Nous avons donc posé aux enquêtés trois questions ayant un rapport direct avec l'écrit en milieu social: « Sentez-vous la nécessité de la maîtrise de l'écrit dans la vie sociale ? », « Demandez-vous et recevez-vous des documents écrits à des services publics ou privés ? (exemples : postes, Energie Du Mali, pharmacies, hôpitaux, mairies, commissariats) » et « Si oui, comprenez-vous ces documents ? ».

La grande majorité des enquêtés nous ont répondu qu'ils sentent la nécessité d'une maîtrise de l'écrit dans la vie sociale. Ils sont 143 sur 150 à donner cette réponse. Seuls 7 individus nous ont répondu qu'il n'est pas nécessaire de maîtriser l'écrit dans la vie sociale : 2 niveau secondaire, 1 niveau F2 et 4 niveau F1.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

132 individus reçoivent et demandent des documents écrits aux services publics ou privés ; 18 individus n'en reçoivent pas et n'en demandent pas. Parmi les 132 individus qui en reçoivent et qui en demandent, 16 affirment ne pas les comprendre.

Parmi ces 16 individus :

-3 scolarisés dans une école fondamentale classique
-4 scolarisés en medersa
-4 scolarisés dans une école coranique
-1 alphabétisé en langue nationale
-1 formation professionnelle sur le tas (F.P.T.)
-3 analphabètes complets

Signalons qu'ici, nous travaillons sur des données subjectives, ce sont des expressions directes des enquêtés. Nous retrouvons par exemple sur l'ensemble de l'échantillon 9 analphabètes complets mais ici, seuls 3 analphabètes complets nous ont affirmé ne pas comprendre les documents qu'ils demandent et reçoivent. Il faut donc signaler que nous ne donnons ici que le nombre d'individus ayant « avoué » ne pas comprendre les écrits du milieu social.

Que peut-on tirer de ces données ? Une conclusion essentielle qui vient confirmer nos précédents propos. Etre scolarisé ne signifie pas maîtriser, déchiffrer et comprendre, les écrits, fussent-ils, les plus courants : factures, pièces d'identité civils, ordonnances médicales, etc. Sur les 16 individus ne comprenant pas les écrits, nous dénombrons 11 individus ayant suivi une formation scolaire et 1 individu ayant suivi une formation sur le tas.
Pourquoi ne comprennent-ils pas les écrits ? Deux raisons peuvent être avancées. La première c'est que 10 individus ayant suivi une formation ne l'ont pas suivie en langue française (les 4 medersas, les 4 coraniques, l'alphabétisé et le formé sur le tas) alors que tous les documents des services publics et privés sont en français.
Deuxièmement, ceux qui ont eu une scolarisation en langue française (les 3 scolarisés dans une école fondamentale classique) ont eu une scolarité courte au fondamental 1, ou même s'ils ont eu une longue scolarité à ce niveau (6 années d'études) , ils ont abandonné les études depuis plusieurs années**.** En effet, lorsque nous nous intéressons de plus près à leurs niveaux d'études et à leurs âges, nous notons que parmi les 3 scolarisés au fondamental 1,
deux individus ont atteint un bon niveau, la 6° année, mais l'un est âgé de 59 ans et l'autre de 22 ans. Le troisième n'a effectué que 2 années de scolarité et est actuellement âgé de 48 ans.
Si nous tenons compte de ces paramètres et du fait que les environnements professionnel, familial et social sont peu lettrés à Bamako, nous comprenons qu'un individu puisse avoir été scolarisé en français dans un établissement formel classique et cependant ne pas comprendre les écrits.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

5- Conclusion

Au terme de l'analyse des pratiques langagières des populations dans les quatre contextes, nous pouvons valider la seconde partie de la première sous-hypothèse : « Les populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi forment un public hétérogène dans leurs pratiques langagières ».

Nous avons pu montrer que :

-les pratiques langagières des populations varient selon les contextes et au sein d'une même catégorie de public. Les supports lus et écrits et les langues utilisées sont différents selon qu'on se situe dans le milieu éducatif, professionnel, familial ou social. Ainsi, si le français, l'arabe et les langues nationales existent dans ces différents milieux, leur utilisation n'est pas identique.

-les paramètres « langue d'enseignement » et « forme et type d'enseignement » ont une incidence sur les pratiques langagières des populations. Nous avons pu voir que plus un individu a un niveau d'études élevé, plus il lit et il écrit ; les scripteurs/ lecteurs sont en majorité des scolarisés en langue française. Tous les scolarisés en langue française ne lisent pas et n'écrivent pas dans les différents milieux, ces non scripteurs/ non lecteurs de langue française sont généralement de faible niveau de scolarisation (F1).

-Le français est la langue usitée dans les quatre milieux : éducatif, professionnel, familial et social. L'arabe et les langues nationales existent dans deux milieux : éducatif et familial et sont usitées dans le seul milieu familial.

Ces conclusions et cette mise en exergue d'une hétérogénéité inter et intra-catégorie de populations appellent une approche particulière des populations urbaines pour l'étude de leurs besoins. La prise en compte de cette hétérogénéité se justifie à travers la définition même de l'analphabétisme fonctionnel proposé par l'UNESCO en 1978 : *« Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté ».*
La dimension d'utilité sociale et individuelle sous-entend une conception de l'écrit axée vers la multiplicité des actes de lecture et d'écriture .[116]
En tenant compte de cette définition, les paramètres « niveaux d'études », « pratiques langagières » des populations et « langues existantes dans les milieux socioprofessionnels » prennent alors tout leur sens.

[116] Rivière, Jean-Philippe. Illettrisme, la France cachée. Paris : Gallimard. 2001. p. 49.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Les besoins d'alphabétisation dépendront donc à la fois des niveaux d'études des populations et de la place occupée par les langues et les écrits dans les différents contextes.

Comment va-t-on faire émerger les besoins d'alphabétisation des populations ? Quel sens faut-il donner au concept d'« alphabétisation » et à la notion de « fonctionnalité » dans le cadre de l'analyse des besoins d'une population urbaine vivant dans un environnement multilingue ?
Quels sont les besoins des populations faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi à Bamako ? Telles sont les questions auxquelles nous répondrons dans le chapitre suivant.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Chapitre 10
Les besoins d'alphabétisation des populations urbaines

Le présent chapitre traitera de la question des besoins d'alphabétisation des trois catégories de populations. Nous aborderons ces besoins en fonction des analyses et des conclusions des caractéristiques éducatives et des rapports langagiers, traitées dans les chapitres précédents (chapitres 8 et 9).
Notre seconde sous-hypothèse que nous rappelons ci-dessous y sera vérifiée :
« Les populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi n'ont pas les mêmes besoins. Ceux-ci sont influencés par leurs environnements professionnel, social familial et leur éducation. Les besoins en alphabétisation des populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi sont essentiellement sociaux et nécessitent une alphabétisation en langue française, besoins non pris en compte par l'offre de formation ».

Il est indispensable, à ce stade du travail, de revenir sur les problèmes de définitions soulignés en première partie de la thèse : problèmes de définitions générales et problèmes d'appellation des publics. Que faut-il entendre par le terme « analphabète » ? Qu'est ce que la « fonctionnalité » ? Que faut-il mettre derrière cette notion ? Les définitions internationales correspondent-elles aux caractéristiques des populations et au contexte malien ?
Nous nous intéresserons aussi au concept de « besoin » en faisant ressortir les différents sens qu'il recouvre et en proposant notre modèle d'analyse des besoins d'alphabétisation.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

1- « Analphabétisme fonctionnel » et « besoin » : Quels sens ?

1-1- L'analphabétisme et la fonctionnalité : une définition institutionnelle simpliste et généraliste éloignée de la réalité et une notion à contextualiser

« Qu'on le veuille ou non, chacun a à se construire un rapport à la lettre et donc se construit, en partie, dans et par ce rapport. En ce sens nous sommes tous des lettrés. L'illettrisme, concept purement hexagonal, ne peut être, alors qu'un concept vide. Hormis des pathologies telle que l'autisme, ce n'est pas de l'existence ou de la non existence de ce rapport dont il s'agit mais de sa « fonctionnalité ».Le concept internationalement reconnu d' « analphabétisme fonctionnel » qui ne peut se comprendre qu'en référence à la culture Nord-Américaine qui associe toujours un niveau de compétence en lecture en fonction des années de scolarisation, n'est pas plus satisfaisant. Comme l'illettrisme il ne place le problème que sur la recherche (et donc le traitement) de « manques » dont serait porteuse une personne dans ses capacités à utiliser la lettre. Mais comment appréhender ces « manques » de compétences lorsque l'on sait que nous construisons tous notre rapport à la lettre avec une fonctionnalité hétérogène, c'est à dire avec des fonctionnalités partielles liées à notre histoire, notre environnement, nos intérêts personnels et professionnels, notre culture au sens anthropologique du terme, nos sub-cultures d'appartenance. La fonctionnalité totale en terme de lecture est au mieux un mythe de toute puissance, au pire un dé-lire. Personne n'est « totalement en dehors de la lettre, ni totalement dedans », le problème est alors de comprendre la, ou les fonctionnalités que nous construisons dans nos rapports à la lettre ».[117]

Cet extrait d'un article de Jean Biarnès sur la construction du rapport à la lettre chez les enfants fait référence à une réalité que nous retrouvons dans les rapports à la lettre chez les adultes du District de Bamako. L'auteur y constate que le sens des termes « analphabétisme fonctionnel » et « illettrisme » ne correspond pas à une réalité plus complexe des rapports à la lettre des individus. De plus, il souligne que les rapports à la lettre sont à considérer en fonction d'une fonctionnalité hétérogène qui serait à lier à l'histoire des individus, leurs intérêts personnels et professionnels, etc.
Ces réalités obligent à revoir les définitions couramment utilisées pour nommer les populations. C'est pourquoi, partant des constats que nous avons pu faire au cours de l'étude des caractéristiques de nos populations, nous pensons nécessaire de nous arrêter un moment sur la définition de l' « analphabète fonctionnel ».

Qu'avons nous constaté dans l'étude des caractéristiques des populations enquêtées ?

[117] Biarnès, Jean. L'être et lettres : De la voix à la lettre, un chemin que nous construisons tous. In Barré De Miniac, Christine et Lété Bernard. L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation de l'adulte. De Boeck- INRP. Bruxelles-Paris. 1997. pp.129-130

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Le premier constat que nous avons fait et qui nous a surpris est le nombre peu élevé d'analphabètes complets au sein des trois catégories de populations que nous pensions être les moins scolarisés. En effet, sur un échantillon de 150 individus nous n'avons identifié que 9 analphabètes complets.
Le deuxième constat est relatif aux caractéristiques éducatives. Il ressort que l'éducation formelle n'est pas le seul cadre d'apprentissage des savoirs de base. Il existe trois formes et six types d'éducation aux caractéristiques différentes. (voir Partie 1, Chapitre 3 : le contexte éducatif au Mali). Parmi ces différentes caractéristiques, il y a les langues enseignées et les langues d'enseignement.

Cela aboutit à deux conclusions. Premièrement, l'analphabétisme, ou analphabétisme complet, est rare dans le District de Bamako. Peut-être même au Mali et dans l'ensemble des pays en voie de développement. Il faut rappeler que le terme « analphabète » a toujours été réservé aux populations du « Tiers-Monde ». L'UNESCO qui a créé le terme d' « analphabète »[118] en 1958 est parti de l'idée générale selon laquelle cette définition ne concernait que les pays en voie de développement et qu'elle leur convenait car ceux-ci présentaient des taux de scolarisation bas, voire très bas.
Certes, en 1958, début de la décolonisation en Afrique, le système éducatif formel était quasi-inexistant et le nombre d'individus non scolarisés était très important mais, à cette période il existait d'autres formes d'éducation notamment l'éducation islamique de type medersa et coranique. C'est dire que la définition de l'UNESCO ne prenait en compte que la scolarisation formelle. L'analphabétisme ne faisait donc pas référence à un état vierge de toute confrontation avec l'écrit. Il semble que de nos jours encore la même erreur est reprise par les instances internationales et les pays en voie de développement. Le terme analphabète désigne à la fois des individus vierges de tout apprentissage et des individus formés dans des types d'éducation informelle. C'est la raison pour laquelle les taux d'analphabétisme en Afrique sont très élevés. Il n'y a pas eu encore d'études sur les rapports à l'écrit des populations et de distinction entre ces rapports.
Quant à la définition de l'analphabète fonctionnel, forgée en 1978 par l'UNESCO, elle n'éclaire pas plus que celle de 1958. Si cette dernière a le mérite de mettre l'accent sur la « fonctionnalité » et d'intégrer à la définition la dimension d'utilité sociale et individuelle, elle ne permet cependant pas plus que la première définition de distinguer les individus. D'ailleurs c'est un tout autre problème qui apparaît : que faut-il entendre par fonctionnalité ? La réponse à cette question est loin d'être évidente et cela même si U. Thant, le Directeur Général de l'UNESCO dans son discours de clôture à la conférence internationale sur l'éducation des adultes à Tokyo en 1975, signifiait que la fonctionnalité est à la fois économique, sociale et individuelle : *« La notion de fonctionnalité est à retenir pour l'éducation parce que l'éducation n'est pas une fin en soi, en insistant sur sa fonctionnalité, nous insistons sur le rapport qui existe, d'une part entre l'éducation et les besoins de la société et, d'autre part entre l'éducation, les motivations et les aspirations de l'individu qui ont été trop longtemps méconnues ».*
Les définitions institutionnelles sont à la fois simplistes et généralistes. Elles ne peuvent réellement rendre compte d'une réalité complexe en quelques lignes. C'est pourquoi, nous pensons qu'il faut, dans toute étude sur les populations et sur l'alphabétisation, prendre les définitions à leur juste valeur, une valeur centrée sur la généralisation et la simplification des faits. Elles permettent de saisir un phénomène dans son ensemble mais certainement pas dans les détails. Seule une étude à la base, une étude de terrain orientée vers les populations qui peut réellement rendre compte de la réalité.

[118] « Toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne ». UNESCO, 1958.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Nous avons jusqu'ici utilisé le seul terme d' « analphabète complet » au sens de tout individu vierge de toute formation quelle qu'elle soit pour une première distinction des populations. Cependant, nous allons voir que les choses sont plus compliquées que cela et qu'une distinction des populations dans leurs rapports à l'écrit s'impose au sein même des « scolarisés » et des « alphabétisés ».

1-2- La fonctionnalité : quel sens dans quel contexte ?

- Le sens institutionnel de la fonctionnalité

Depuis que l'UNESCO a inventé le terme de « fonctionnalité », l'adjectif est repris dans les définitions relatives à l'alphabétisation et à l'analphabétisme.
Le terme a été créé pour distinguer une forme d'alphabétisation dite traditionnelle, présentée comme une action isolée, non reliée aux besoins socio-économiques des individus, d'une autre forme d'alphabétisation adaptée aux besoins des individus et à leur environnement. *« L'adjectif « fonctionnel » illustre le lien entre les difficultés de lecture/ écriture et la participation aux activités sociales, culturelles, professionnelles pour lesquelles la maîtrise de l'écrit est indispensable (...) »*[119] peut-on lire dans le dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation de Nathan.
L'UNESCO définit la fonctionnalité de l'alphabétisation à travers certaines caractéristiques fondamentales : *la relation du programme avec les besoins collectifs et individuels ; la liaison de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture avec une formation (technique, professionnelle, socio-économique, civique, etc.), une approche intensive, et une variabilité et une flexibilité des programmes*. [120]

Nous l'aurons compris, la fonctionnalité renvoie à l'utilité de l'apprentissage dans la vie quotidienne des individus. Pour qu'une alphabétisation soit fonctionnelle, il faut donc qu'elle puisse aider les populations à se servir de leurs acquis dans leur vie des tous les jours. Etre alphabétisé ce n'est plus simplement pouvoir déchiffrer un code écrit simple mais « être capable de faire face à toutes les situations de l'écrit, en production comme en réception, et ce, quels que soient le contexte et la nature des écrits ».
Par exemple, dans le cadre d'une alphabétisation fonctionnelle en milieu rural africain, *« le fait d'être alphabétisé doit changer les relations des communautés villageoises avec le monde extérieur (...) Les connaissances instrumentales en lecture, écriture et calcul dans les langues nationales permettront aux auditeurs d'assurer des tâches dans les domaines de la commercialisation, de la collecte des impôts, de l'établissement des pièces d'état civil, etc. au sein de leurs villages respectifs »* [121]. Cette fonctionnalité n'est effective qu'au stade de la post-alphabétisation, stade où les acquis sont liés aux activités sociales et économiques des apprenants, *« période capitale et indissociable du programme d'alphabétisation. C'est lors de cette période que les résultats de l'alphabétisation fonctionnelle se concrétisent et que les connaissances se consolident tout en s'enrichissant ».*[122]

---

[119] Leclercq, Véronique. In Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation. Rubrique « Alphabétisation ». Paris : Nathan. A paraître 2003
[120] UNESCO. Guide pratique d'alphabétisation fonctionnelle. Une méthode de formation pour le développement. Paris : UNESCO. 1972. pp. 9-10.
[121] Cissé, Seydou. La post-alphabétisation -Cas du Mali. En ligne. Adresse électronique : http://www.iiz-dvv.de/franzoesisch/Publikationen.
[122] Cissé, Seydou. Idem.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

La fonctionnalité de l'alphabétisation existe au niveau de la formation elle-même dans la nature des objectifs, des approches, des programmes, et des méthodes pédagogiques mais aussi après la formation dans le transfert de responsabilités aux néo-alphabètes.

- Quel sens faut-il donner à la fonctionnalité au Mali ?

Le sens donné, ici et là, à la fonctionnalité soulève une interrogation. Il n'y aurait donc plus avec la définition de l'analphabétisme fonctionnel d'opposition radicale possible entre analphabète et alphabétisé ? C'est bien de cela qu'il s'agit. En effet, l'adjectif « fonctionnel » suppose l'existence de différentes catégories d'individus dont la fonctionnalité est plus ou moins grande au sein de la société dans laquelle ils vivent. Les définitions de la fonctionnalité ne peuvent permettre de distinguer les individus sans une connaissance précise des normes de fonctionnalité. Ces normes varient, bien entendu, d'une société à une autre.
Le sens de la fonctionnalité dépend donc fortement du contexte. Plusieurs caractéristiques de l'environnement où vivent les populations devront définir cette fonctionnalité, principalement les caractéristiques socio-économiques et linguistiques.

En ce qui concerne cette recherche, nous ne pourrons donc réellement parler d' « alphabétisé fonctionnel » ou d' « alphabétisé non fonctionnel » qu'en nous référant au contexte linguistique du District de Bamako.

Rappelons les conclusions du chapitre 2 de la première partie consacrée à la présentation du contexte linguistique à Bamako.
Bamako, la capitale du Mali, est une concentration des différentes ethnies du pays. Le District est représentatif des huit régions du pays. Plus que toute autre ville malienne, Bamako représente l'environnement le plus lettré du pays. Cela incombe au fait que c'est dans la capitale malienne que sont concentrées l'ensemble des administrations centrales du pays : administrations publiques et privées, organisations, représentations étrangères, etc. L'information orale et écrite prend sa source à Bamako avant d'être relayée dans les autres villes et dans les villages à travers les médias et autres supports.
L'écrit et les écrits ont une place, de plus en plus importante, au sein du District de Bamako. Les écoles, les administrations publiques et privées, les médias et d'autres structures deviennent de véritables supports à la culture écrite. Mais si il y a bien **une culture écrite**, il faut signaler que celle-ci est **plus présente au sein des administrations que dans la vie de tous les jours.**
Les communications orales se font principalement en langue bambara et en langue française. Ces deux langues sont utilisées à l'oral de façon simultanée, aussi bien dans la vie quotidienne (familles, marchés, etc.) qu'au sein des administrations. Cependant **toutes les communications écrites sont en langue officielle française** (tribunaux, hôpitaux, hôtels, etc.). Les écoles dispensent officiellement leurs cours en langue française mais l'enseignement des langues nationales est également présent dans certains établissements en tant que langue d'enseignement ou matière enseignée. Il s'agit surtout d'une « expérimentation pédagogique ». Quelques écoles formelles de type medersa, reconnus par l'Etat, dispensent un enseignement en langue arabe. A cela il faut également ajouter les écoles de type informelle dispensant également un enseignement en langue arabe. Il faut surtout retenir que **la très grande majorité des écoles dispense un enseignement en langue française.**
Les écrits en entreprise et dans les industries sont exclusivement en langue française.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Du point de vue linguistique, la ville de Bamako est partiellement de langue française dans les pratiques langagières orales et entièrement de langue française dans les pratiques langagières écrites. Bamako est à l'image de l'ensemble des grandes villes francophones d'Afrique noire.
Les langues nationales n'ont, semble-t-il, pas de place au sommet de l'échelle sociale et dans le développement socio-économique (les administrations, les banques, le parlement, les industries et les entreprises du secteur formel). La langue officielle française est largement dominante à l'écrit.
Nous excluons le secteur informel car celui-ci ne fait pas usage des supports écrits, les communications sont exclusivement orales avec dominance de la langue bambara.

Que pourrait donc être une alphabétisation fonctionnelle dans le District de Bamako ? Si nous nous référons aux définitions de la fonctionnalité données ci-dessus, cette fonctionnalité devrait tenir compte en premier lieu de la langue d'alphabétisation. Cette langue devrait correspondre aux langues dans lesquelles sont transcrits les supports écrits. A Bamako, un alphabétisé, devrait, en pratique, pouvoir utiliser ses acquis dans les activités sociales, culturelles, professionnelles, etc. Autrement dit, une alphabétisation fonctionnelle qui correspondrait aux réalités linguistiques, sociales et économiques du District de Bamako, devrait pouvoir permettre aux alphabétisés de lire, d'écrire et de calculer en langue française. L'ensemble des supports écrits, tels que les journaux, les pièces d'état civil, les factures, les fiches de paie, les documents professionnels, étant rédigés en langue officielle française, les alphabétisés devraient, en principe, pouvoir les déchiffrer et les comprendre.

La langue d'alphabétisation a toujours été une question des pays en voie de développement. L'UNESCO s'y est intéressé dès le lancement des premiers programmes d'alphabétisation fonctionnelle. Au départ, il semble que la question de la langue d'apprentissage ne se posait pas réellement. Les populations ciblées étaient rurales et la politique de valorisation des langues nationales trouvait avec ces populations un cadre de réalisation propice. L'environnement rural est peu, voire pas lettré, les supports écrits y sont rares et les activités socio-économiques ne nécessitent pas vraiment l'usage de supports techniques et scripturaux complexes demandant « un niveau minimal de savoir ». Mais dès lors que les programmes d'alphabétisation fonctionnelle se sont intéressés à de nouvelles populations et à des environnements plus lettrés, la question semble ressurgir. Au cours de nos entretiens, nous avons rencontré des enseignants et des enquêtés qui nous ont souvent soulevé la question de l'alphabétisation en langues nationales. Notamment son utilité, sa fonctionnalité, dans un environnement urbain où la langue française est dominante.
Cette interrogation n'est pas totalement injustifiée. Quelle est, effectivement, l'utilité pour un individu d'apprendre à lire et à écrire en langues nationales lorsque tous les écrits qui l'entourent sont en une langue qui lui est étrangère ?
Le problème de la fonctionnalité des langues d'alphabétisation semble exister aussi avec les langues nationales dans le milieu rural. Seydou Cissé, en parlant de la post-alphabétisation en milieu rural, écrit que *« au nombre des problèmes actuels de la post- alphabétisation, on peut noter, entre autres : la faiblesse de la politique nationale concernant l'utilisation des langues nationales qui offre peu d'opportunités d'utilisation des produits de la post-alphabétisation ; l'absence d'environnement lettré dans la plupart des villages où se trouvent les néo-alphabètes qui n'est pas de nature à consolider les acquis. Ainsi jusqu'à présent les pièces d'état civil ne sont pas en langues nationales, de même que les néo-alphabètes n'ont pas toujours de répondants alphabétisés au niveau des communes rurales… la réussite de la post-alphabétisation réclame la création d'un contexte socio-politique favorable à*

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

l'investissement quotidien des connaissances acquises. A ce titre, sur le plan institutionnel, la mise en œuvre des langues d'alphabétisation demeure une donnée importante ». [123]

La langue est l'outil principal de l'alphabétisation. Les connaissances se transmettent à travers la langue. La fonctionnalité ou la non-fonctionnalité de l'alphabétisation dépend donc essentiellement du choix de la langue qui sera opéré par les décideurs au niveau des politiques et des dispositifs. Un choix éclairé doit tenir compte des langues écrites dans un milieu donné. Dans un même pays, on peut retrouver des milieux différents. C'est le cas au Mali où nous retrouvons trois types de milieux de vie : urbain, rural et nomade. Ces milieux ont chacun leurs caractéristiques spécifiques linguistiques, sociales et économiques. Par exemple les caractéristiques langagières d'un village de la région de Mopti ne sont pas identiques à celles des villes de Bamako ou de Ségou. De même les caractéristiques sociales et économiques seront différentes selon qu'on se situe à Bamako ou à Tombouctou.

La fonctionnalité de l'alphabétisation au Mali ne peut donc être généralisée. Il ne peut pas y avoir une définition de la fonctionnalité en rapport avec la langue pour l'ensemble du pays. La fonctionnalité sera définie pour chaque milieu de vie, chaque village et chaque ville, en fonction des langues usitées à l'oral et à l'écrit mais aussi des caractéristiques sociales et économiques.
En ce qui concerne le District de Bamako, nous pouvons dire qu'une alphabétisation fonctionnelle est une alphabétisation qui prend en compte deux faits :

- **La situation linguistique: dominance de la langue française sur les langues nationales ;**
- **la situation socio-économique : dominance du secteur informel, non structuré mais existence et croissance d'un secteur formel : administrations, entreprises et industries.**

Conformément aux faits, l'alphabétisation ne saurait être fonctionnelle que si la langue de formation correspond à la langue utilisée dans le milieu où vivent les individus. Comme le note Seydou Cissé, la consolidation des acquis ne peut se faire qu'à travers l'utilisation quotidienne de la lecture et de l'écriture et cette utilisation ne peut se faire que dans un cadre qui lui soit propice. Pour qu'une alphabétisation en langues nationales soit fonctionnelle, il ne faut certainement pas se limiter au niveau pédagogique, c'est à dire lier le programme au milieu de vie de apprenants en illustrant d'exemples concrets et significatifs le contenu des cours. La fonctionnalité doit exister au-delà de l'apprentissage et se manifester dans la vie de tous les jours : au travail, en famille, dans la rue, etc. C'est pourquoi l'auteur insiste sur le fait qu'en milieu rural, dans les villages, les *« pièces d'état civil doivent être en langues nationales ».* En effet, il y a deux choix possibles pour les politiques, celui de décider :

- soit d'alphabétiser les agents de la vie socio-économique en langues nationales et transcrire les documents en langues nationales pour que les alphabétisés puissent faire usage de leurs acquis ;
- soit d'alphabétiser les populations analphabètes en langue officielle française.

Le choix à faire est difficile parce qu'un dilemme se pose. L'objectif de valorisation de la culture malienne à travers l'apprentissage des langues nationales suivi par les autorités et l'objectif de développement socio-économique du pays à travers l'alphabétisation des

[123] Cissé, Seydou. Op cit.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

populations ne peuvent pas faire bon ménage car les langues de valorisation de la culture (langues nationales) ne sont pas identiques à la langue de la vie socio-économique (français).

Jusqu'ici l'alphabétisation fut quasiment réservée au milieu rural, notamment aux zones de production. Il a été aisé de choisir une langue d'alphabétisation et de créer des supports en langues nationales pour les besoins de la production. Mais, force est de reconnaître, qu'au-delà de l'utilité de cette alphabétisation pour le contexte économique rural, les choses deviennent plus compliquées. La fonctionnalité ne peut se manifester ailleurs, ni en milieu urbain, ni dans les contextes administratifs, sociaux et familiaux.
Cette définition de l'alphabétisé fonctionnel se base sur les langues dominantes à l'écrit. Dans le District de Bamako, cette fonctionnalité dépend du milieu considéré : familial, social, professionnel. La fonctionnalité est donc à géometrie variable.

Partant de ce constat, nous pouvons donc considérer qu'à Bamako, il peut exister plusieurs types de fonctionnalités.

La fonctionnalité à Bamako se définissant à partir de la situation linguistique et socio-économique, c'est à dire en prenant en compte la langue dominante de l'écrit dans les secteurs dominants de la vie sociale et économique, nous pouvons avancer que cette fonctionnalité ne peut être réalisable que lorsque les individus maîtrisent la langue française.
En effet, comme indiqué dans le chapitre 2 de la première partie, la langue dominante à l'écrit dans les administrations publiques et privées et dans la sphère économique (entreprises) est la langue française. Tous les documents sont transcrits dans cette langue officielle.
Nous nous sommes entretenus avec les responsables de 7 dispositifs de la ville de Bamako. L'enquête sur les supports écrits à été réalisée dans un hôtel, un commissariat de police, deux écoles : une publique et une privée, une mairie, un journal de la presse écrite, un hôpital et une pharmacie. Il s'agit des lieux publics et privés auxquels la population a souvent recours pour la satisfaction de ses besoins.
Tous nos interlocuteurs nous ont confirmé l'usage exclusif de la langue française comme instrument de l'écrit dans leurs services respectifs. Mais il faut noter qu'au niveau de la presse écrite, il existe quelques journaux d'informations édités en langues nationales par des dispositifs privés et un journal public édité par l'Etat (Kibaru). Cependant, ils sont plutôt rares et il est difficile de les trouver dans les kiosques. Il semblerait qu'ils n'intéressent pas les revendeurs parce qu'ils sont très peu recherchés.
Mr Alfousseini Sidibé, journaliste, nous dit à ce propos que *" ceux qui ne sont pas allés à l'école n'ont aucune chance de pouvoir lire les journaux édités en français. L'inaccessibilité du grand nombre de la population analphabète à la presse écrite est un grand manque à gagner pour les journaux, ce qui explique le déficit de la plupart des journaux. Il va sans dire que dans un pays où le taux d'analphabétisme est élevé, la presse écrite ne peut pas marcher. La presse écrite au Mali a un lectorat trop rétréci. Même les journaux édités en langue bambara souffrent à cause de l'analphabétisme du grand nombre de la population "(Extrait d'un entretien*). Le discours de Mr Sidibé résume l'opinion de la majorité des personnes. C'est cette même opinion qui semble être véhiculée dans les discours officiels et dans les définitions généralistes des institutions en charge de l'éducation non formelle en Afrique. Une idée couramment admise ressort de ce discours : la fonctionnalité des personnes dépend de la scolarité. Autrement dit, tout individu scolarisé est fonctionnel.
Cette façon de voir les choses est totalement erronée. C'est ce que nous allons démontrer.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Il ne suffit pas d'être scolarisé pour bien fonctionner dans la ville de Bamako et on peut bien y fonctionner sans avoir jamais été à l'école. Cela dépend en réalité des langues maîtrisées à l'écrit et à l'oral, des modalités de formation et des différents contextes. Définir la fonctionnalité des personnes passe obligatoirement par l'analyse de ces différents paramètres, analyse réalisée dans les chapitres précédents.

Les données du tableau 2 « Niveaux d'études des populations », permettent de scinder notre échantillon en :

- 140 alphabétisés parmi lesquels des scolarisés dans le formel et dans le non formel.
- 10 analphabètes parmi lesquels 9 analphabètes complets et 1 formé sur le tas.

Les 140 alphabétisés savent, en principe, lire et écrire parce qu'ils ont tous suivi une formation qui leur a permis cet apprentissage. En 1978 , l'UNESCO a compris que savoir lire et écrire était insuffisant, par conséquent sa première définition de l'analphabétisme de 1958 a été revue. L'institution a donc proposé la notion de fonctionnalité qui renvoie à l'idée d'utilité sociale et économique. Pour qu'un individu fonctionne avec ses acquis, il faut qu'il puisse se servir de l'écrit dans la vie sociale et économique sans difficulté.
Parmi les 140 alphabétisés de notre échantillon, nous pouvons donc distinguer à la fois des personnes fonctionnant bien, fonctionnant moins bien et fonctionnant mal.

Les alphabétisés fonctionnant bien seront ceux qui maîtrisent la langue française dans un contexte où cette maîtrise est indispensable. Les alphabétisés fonctionnant moins bien et fonctionnant mal seront les individus sachant lire et écrire dans une langue autre que la langue française et dans un contexte où la maîtrise de la langue française est indispensable, et ceux ne sachant, tout simplement, ni lire, ni écrire.
Ces types de rapports à la fonctionnalité dépendent fortement des contextes.

Les variables « langue de scolarisation » (français, langues nationales, arabe) et « niveau de confrontation à l'enseignement d'un code écrit » (niveau d'études) et également le « contexte », dans lequel les personnes se trouvent peuvent aboutir à la distinction de quatre types de publics au sein de notre échantillon :

- les alphabétisés fonctionnant bien
- les alphabétisés fonctionnant mal ou moins bien
- les analphabètes fonctionnant bien
- les analphabètes fonctionnant mal ou moins bien

Il faut noter que compte tenu des différences entre les supports écrits existants dans différents milieux et la diversité des pratiques langagières, un même individu peut passer d'un type de fonctionnalité à un autre. Par exemple, un artisan scripteur/ lecteur en langue arabe parce que scolarisé dans une medersa informelle, fonctionnerait bien dans le contexte professionnel et plus ou moins bien dans le contexte familial. Dans le contexte professionnel, il peut se passer des écrits de langue française car non nécessaires à l'exécution des tâches, et en milieu familial, il ne lui est possible que de lire un livre ou de rédiger un document en langue arabe. De même, un analphabète complet pourrait bien fonctionner dans le contexte professionnel et mal fonctionner dans le contexte social.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Chaque contexte définit le niveau de fonctionnalité des individus selon les langues qu'ils maîtrisent et le niveau d'études qu'ils ont atteint.

Dans le contexte professionnel, rappelons que chez les artisans et les ouvriers, les tâches effectuées au sein des activités professionnelles ne causent pas de problèmes aux individus. Au sein de l'entreprise Graphique Industrie, la sélection des employés et le choix de leur poste de travail sont effectués à partir de leur niveau d'études. Il est fait en sorte que le poste confié à chaque employé corresponde à son niveau. Chez les artisans, les activités sont purement manuelles et les employés ont dès leur plus jeune âge appris le métier qu'ils exercent. Le problème de fonctionnalité ne se pose donc pas au niveau des tâches professionnelles.
Quant aux demandeurs d'emploi, le problème de la fonctionnalité n'a pas lieu d'être posé dans ce sens, ils ne sont pas encore employés.
Dans le contexte familial, la question de la fonctionnalité en rapport avec la langue et le niveau d'étude est un peu plus compliquée. Ce contexte a la particularité d'être un milieu ouvert, c'est à dire que les supports peuvent être transcrits en plusieurs langues, documents en arabe, en français ou en langues nationales. Il n'existe pas de contrainte d'utilisation d'une langue comme c'est le cas dans l'administration et dans les écoles. Seront donc considérés comme individus fonctionnant mal tous ceux qui ne maîtrisent aucune langue à l'écrit. Les individus fonctionnels regrouperont les individus fonctionnant bien et les individus fonctionnant moins bien. Les premiers seront ceux qui maîtrisent la langue française et les seconds ceux qui pratiquent l'arabe et les langues nationales. Les premiers fonctionnent mieux que les seconds parce qu'ils peuvent comprendre les documents qui sont envoyés à domicile par les services publics et privés (factures, ordonnances, convocations, journaux de la presse écrite,…). Ceux qui ne maîtrisent que l'arabe et les langues nationales ne peuvent pas comprendre ces documents. En outre, même s'ils peuvent avoir des pratiques d'écrit au sein de leurs familles, ils seront limités car peu de documents écrits en langues nationales et en arabe sont disponibles dans le District de Bamako.
Enfin dans le contexte social, la fonctionnalité dépend de la maîtrise de la langue écrite française et du niveau d'études qui correspond au niveau de maîtrise de cette langue.

Etablir une typologie « parfaite » de la fonctionnalité des individus nécessite le croisement et l'analyse de plusieurs variables: « durée d'études », « langue(s) d'étude », « niveau d'études », « pratiques langagières », « écrits des contextes », mais aussi l'utilisation de plusieurs instruments d'investigation. Nous n'avons pu effectuer cette typologie pour deux raisons majeures relatives à la variable « durée d'études »:

-première raison : travailler à partir de la variable « durée d'études» suppose l'existence préalable d'une norme qui définirait la durée en deçà ou au delà de laquelle un individu pourrait être considéré comme ayant « oublié » ses acquis scolaires. Nous ne disposons pas de cette définition et il serait donc hasardeux de fixer une norme sans fondements.

-deuxième raison : partir de la seule variable « durée écoulée depuis la sortie du système scolaire » pour confirmer ou infirmer qu'un individu ne maîtrise plus l'écrit sans pour autant l'appuyer d'une série de tests en lecture, en écriture et en calcul serait également hasardeux. En effet, on peut avoir abandonné le système scolaire depuis de longues années sans pour autant perdre ses acquis.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

C'est pour ces raisons que nous nous limitons à proposer quelques éléments clés pour établir une typologie de la fonctionnalité des individus.

Les quatre types proposés ci-dessus renvoient à l'idée d'une fonctionnalité à double face : une fonctionnalité restreinte et une fonctionalité élargie.
Affirmer que toute personne scolarisée peut être considérée comme « alphabétisé fonctionnel » serait simplifier les choses. De même, dire que tous les analphabètes ne sont pas fonctionnels serait une fausse affirmation.

Nous verrons dans la suite de cette recherche que lorsque nous considérons l'activité professionnelle comme une activité ouvrant sur d'autres perspectives, telles que la participation à des formations, à des foires d'artisanat, etc., l'usage de l'écrit devient indispensable et la fonctionnalité des publics analphabètes, de bas niveau d'études ou formés dans des établissements de langue arabe et en langues nationales, devient restreinte. Dans le contexte familial, ces mêmes publics auront une fonctionnalité restreinte si les écrits de ce contexte sont essentiellement de langue écrite française. Dans le contexte social, nous retrouverons ces mêmes cas de figure.

Ces constats sont à considérer pour l'analyse des besoins d'alphabétisation des populations car cela suppose l'existence de trois types de besoins :

-les besoins d'alphabétisation liés au contexte professionnel
-les besoins d'alphabétisation liés au contexte familial ;
-les besoins d'alphabétisation liés au contexte social.

Ces trois types de besoin peuvent également exister chez des personnes déjà alphabétisées et scolarisées puisqu'elles peuvent présenter une fonctionnalité restreinte.

Cette proposition de typologie des publics pemet de mettre en exergue une réalité, a priori, non perçue par les politiques et les dispositifs de formation : la fonctionnalité des individus est intra- hétérogène, c'est à dire partielle, et à géométrie variable, c'est à dire dépendante des contextes dans lesquels on se situe. La fonctionnalité totale est rare pour un individu quels que soient le niveau d'études ou les langues maîtrisées. Nous sommes tous partiellement fonctionnels.
L'alphabétisme et l'analphabétisme sont une sorte de continuum qui renvoie à des types de publics aux besoins divers et plus ou moins importants, à une fonctionnalité restreinte ou élargie.
Dans les pays caractérisés par le multilinguisme et un système éducatif polymorphe, il serait donc erroné de lier le besoin d'alphabétisation aux seuls analphabètes complets, c'est ce que nous verrons dans le développement suivant.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

1-3-Le(s) besoin(s) et l'analyse des besoins

- Besoins naturels ou besoins sociaux ?

« Besoin : ce qui est nécessaire pour accomplir quelque chose, faire face à une nécessité sociale, à une situation ».[124] Le besoin ainsi défini renvoie à une idée plus ou moins précise de la notion. A travers cette définition, nous pouvons retenir l'idée de nécessité dans une situation donnée, ici l'accent est mis sur le contexte social. Est- ce si simple ? Le Larousse donne ici une définition restreinte. En réalité, le besoin n'est pas toujours synonyme de nécessité et il n'est pas seulement un fait social.
Les définitions sont nombreuses. Il est pratiquement impossible de les recenser en entier. Les champs disciplinaires qui se sont accaparés du « besoin » sont également nombreux. Ce que nous nous proposons d'exposer ici ce sont les définitions les plus courantes. Nous mettrons l'accent sur les deux termes fondamentaux sur lesquels reposent toute théorie des besoins : la Nature et la Société.

Les économistes se sont longuement penchés sur la question des besoins. L'idée de base des économistes repose sur le fait que si les besoins étaient au départ (à l'état de nature) physiologiques, ils sont devenus par la suite (à l'origine de la société) dépendants du milieu externe, puis troublés par des rapports de force, ils sont devenus depuis lors éminemment sociaux et basés sur des rapports de force qui se créent dans et par la structure économique de nos sociétés. (état actuel de la société).
«Tout être vivant, écrivent Boudon et Bourricaud, est caractérisé par un certain nombre de besoins qui expriment sa dépendance vis-à-vis de son milieu externe. Toutefois, ce caractère individuel, naturel et égalitaire pour des individus se trouvant, à l'origine de la société, dans un milieu donné, a très tôt été troublé par des rapports de force et donc par des hiérarchies.
A partir du moment historique où apparaît la division du travail, certains apportent une contribution plus grande que d'autres. Les plus forts établissent leur domination en s'emparant des moyens de production. Dès lors les besoins de l'homme, au lieu d'exprimer la dépendance de chacun vis-à-vis de la nature, établissent la domination des uns sur les autres. De naturel, le besoin est ainsi devenu social».[125]
Cette thèse prend sa source chez les philosophes de l'antiquité. Les deux termes fondamentaux que sont la nature et la société ont fait à cette époque l'objet de débats entre les philosophes et les écoles de pensée philosophique. Platon et Epicure ont proposé, il y a plus de 2300 ans, une définition et une compréhension de la notion de « besoin ». Ces propositions ont parcouru les siècles et sont encore d'usage dans les écrits contemporains.
« Une tradition philosophique, qui va de Platon à Hegel, a lié le besoin au concept de nature, d'une double liaison d'ailleurs. Le besoin est appétit, donc s'apparente au désir, dérivant lui-même de ce qui en l'homme est corporel et physique, c'est à dire naturel (...) Le besoin a d'un autre point de vue, partie liée avec ce que la philosophie politique nomme « état de nature ». La société civile a en effet pour but, chez Platon comme chez Hobbes, Spinoza ou Hegel, de mettre fin à la pénurie qui caractérise l'état naturel, et ceci par la coopération des hommes entre eux. Les deux thèmes se conjuguent puisque la société civile vise à réduire la pénurie de l'état de nature dans l'exacte mesure où il est bon de céder aux

[124] Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse. Tome 2. Paris : Librairie Larousse. 1982. p.1211
[125] De Landsheere, Viviane. Faire réussir- Faire échouer : la compétence minimale et son évaluation. Paris : PUF. 1988. p.49

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

besoins naturels. Cette juste mesure est fixée par la raison, puisque aussi bien c'est la loi, expression de la rationalité, qui doit gouverner la cité (...) Une contre-tradition, c'est à dire une tradition latérale, trouve au contraire la source du besoin irrationnel non dans la nature, mais dans la société. Ainsi la faim, besoin naturel, ne demande pas pour être apaisée une quantité indéfinie de nourriture ; bien au contraire, une ingestion outrancière de nourriture reçoit aussitôt dans l'indigestion sa sanction naturelle ».[126] Ces deux traditions sont à la base des théories économiques et sociologiques sur les besoins. Au siècle dernier, Marx a défini les besoins dans la même vision que les épicuriens et les stoïciens qui pensent que l'outrance dans le domaine du besoin a plutôt sa source dans la société. L'épicurisme et le stoïcisme voient, en effet, *« dans l'opinion (nous dirions de nos jours la pression sociale, la publicité) la force dérégulatrice du simple mouvement naturel, qui se trouve dès lors détraqué comme par une drogue, et devient protéiforme, errant, multiplié ».*[127]
Karl Marx, qu'on dit reprendre en partie les idées de Hegel et Feuerbach, celles de l'opposition entre besoin humain et besoin animal[128], se base en réalité sur la conception épicurienne et stoïcienne des besoins pour définir la notion.
En effet, Marx va plus loin que Hegel en se rapprochant davantage de la conception épicurienne et stoïcienne reposant sur l'idée d'une « force dérégulatrice du simple mouvement naturel ». *« Marx insiste plutôt sur le fait que la propriété privée ne sait pas transformer le besoin grossier en besoin humain mais produit, d'une part, le raffinement arbitraire, de l'autre, la simplicité « contre nature », « grossière », « abstraite » des besoins ».*[129]

Que peut-on retenir ici ? Le besoin semble être double : le besoin naturel et le besoin social. Le besoin naturel est interne et le besoin social est externe à l'individu. Les auteurs défendent tel ou tel point de vue en partant de cette double catégorisation. Mais il faut noter que la distinction qui est faite par les auteurs n'est pas totale, il ne s'agit pas d'une prise de position radicale mais plutôt d'une primauté accordée à l'un des deux besoins. Certains soutiennent la primauté des besoins naturels et d'autres celle des besoins sociaux. Marx, par exemple, soutient que les besoins naturels existent mais qu'ils sont dénaturés par le système de production de la société. Ainsi, voit-il dans la société de production de type capitaliste une société créatrice de besoins non naturels qui sont justement crées pour satisfaire les besoins de la classe dominante. *« Marx utilise le terme de besoin dans l'analyse du rapport dialectique entre production et consommation. Il écrit « sans besoin pas de production, mais la consommation reproduit le besoin » et « crée le besoin d'une nouvelle production » (...) Le besoin est donc défini comme ce qui détermine le but, la destination de la production, mais aussi comme la forme subjective- l'image intérieure-, l'objet idéal, interne, représenté- des objets posés d'abord extérieurement par la production ».*[130]
Autrement dit, comme l'écrit Paul Demunter, *« le besoin ne résulte plus d'une origine biologique interne à l'individu, mais de l'intériorisation d'exigences externes produites par l'évolution des sociétés et déterminées par l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux de production ».*[131]

---

[126] Romeyer-Dherbey, Gilbert. Le besoin et la détermination. [en ligne]. Disponible sur http://www.agora.qc.ca/encyclopedie.nsf/categories/grandes_questions. pp.3-4
[127] Romeyer-Dherbey, Gilbert. Idem. p.5
[128] « Marx reprend de Hegel et de Feuerbach l'opposition entre le besoin humain et le besoin animal quand il écrit que l'homme produit « de façon universelle » à la mesure de toute espèce et même « libéré du besoin physique » alors que l'animal ne produit, sous l'empire du « besoin physique immédiat », que ce dont « il a immédiatement besoin ». In Labica, Georges et Bensussan, Gérard. Dictionnaire critique du Marxisme. Paris : PUF. 1985. p. 96.
[129] Labica, Georges ; Bensussan, Gérard. Dictionnaire critique du Marxisme. Paris : PUF. 1985. pp.96-97
[130] Labica, Georges ; Bensussan, Gérard. Idem. P. 98.
[131] Demunter Paul. Comprendre la société. Bruxelles : Contradictions. 2002. p.311

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Cette définition des besoins est strictement liée à une perspective de compréhension de la notion sous un éclairage de l'Economie.

D'autres définitions soutiennent la primauté des besoins naturels. Ce sont généralement les définitions issues des disciplines telles que la psychologie et la psychanalyse. Leurs conceptions *« que l'on qualifie de conceptions naturalistes des besoins, font des besoins des invariants innés à l'origine des dispositions motrices de l'activité. Elles privilégient la nature subjectiviste et réduisent la vie sociale à des comportements individuels ».*[132]
Ainsi, pour la psychologie, le besoin est limité à une nécessité organique. Les théories psychologiques basées sur la motivation[133] distinguent deux types de motivation destinés à satisfaire deux types de besoins. La motivation « primaire » est destinée à satisfaire les besoins de base comme la nourriture, l'oxygène, l'eau ; la motivation « secondaire » incite l'individu à satisfaire ses besoins sociaux telles la compagnie et la réussite. Les besoins primaires doivent être satisfaits pour que l'organisme traite les besoins secondaires.
La psychanalyse parle en termes de pulsion et de désir. Selon Lacan le besoin est à considérer en termes de manque et de désir. Le désir participe à la fois du besoin et de la demande, il se situe entre la nécessité physiologique qui vise un objet (le désir de quelque chose) et l'appel à la reconnaissance de l'Autre, lieu de la parole et lieu du manque (désir d'autre chose).

Que pouvons- nous conclure ? Au vu de ces différentes conceptions sur les besoins, il ressort, en réalité, que c'est l'objet d'étude qui définit la position à défendre. Les besoins sont à définir en fonction de l'objet que nous voulons analyser. Les économistes, les sociologues, les psychologues, les psychanalystes ne font que délimiter le champ de leur travail en fonction de leur objet d'étude. Il ne serait pas prudent, en effet, de prendre une position radicale. Chaque position défendue l'est pour les besoins d'une cause méthodologique. Si nous ajoutons aux différentes approches disciplinaires de la notion de besoin, les conceptions culturelles nous pourrons démultiplier sans limite les définitions. Une liste exhaustive des besoins humains peut-elle être établie dans ces conditions ? Non. Et c'est bien la raison pour laquelle nous nous sommes limités à présenter quelques définitions courantes et la division classique des besoins.
Besoins naturels ou besoins sociaux ? La question n'est pas bien posée. Il s'agit en réalité de se poser la question suivante : « compte tenu de mon objet d'étude et de mes hypothèses de travail, quelles sont la conception et la définition des besoins qui seront les plus appropriées à mon travail ? ».

C'est à cette réponse que nous répondrons sans nous attacher plus longuement aux définitions innombrables des besoins ?

- Quelle définition des besoins pour notre recherche ?

Notre recherche est classée dans les Sciences de l'Education. Elle fera donc appel à une définition des besoins correspondant aux caractéristiques de l'objet « éducation ».

[132] Demunter, Paul. Idem. pp. 28-29
[133] « Ensemble des causes, conscientes ou inconscientes, qui sont à l'origine du comportement individuel ». In Encyclopédie Encarta 2003.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Marie-Renée Verspieren[134] distingue cinq caractéristiques- critiques de l'éducation :

1- L'action transformatrice : cette première caractéristique est la finalité même de l'éducation. Toute éducation, formelle ou non-formelle, agit sur l'individu (ou la société) qu'elle est censée éduquer. Elle est une action qui est contrainte à une transformation.
2- Le nécessaire rapport aux valeurs : éduquer, c'est transmettre des valeurs d'un individu à un autre et de la société à l'individu (fonction sociale de l'éducation émise par Emile Durkheim)
3- Le projet : le but de l'éducation est d'aider l'individu à réaliser son projet en même temps que celui que confère la société aux instances éducatives (projet individuel-projet de la société).
4- L'échelle restreinte (de l'action éducative formelle) : pour qu'il y ait action éducative proprement dite, il faut généralement moins d'une cinquantaine de personnes. L'action éducative pour être efficace ne met face à face qu'un nombre restreint de personnes.
5- Le processus dialectique : l'éducation est un processus éminemment contradictoire. Elle relève d'un mouvement dialectique entre l'individu et la société, entre le passé et le futur, entre les générations actuelles et les anciennes générations. Il y a dialectique entre les valeurs existantes chez l'individu et celles que veut lui transmettre la société qui a pour charge de l'éduquer. De même que l'éducation peut-être conservatrice et dépassement, elle peut être autorité et soumission.

Nous retiendrons de ces caractéristiques un élément essentiel pour la construction de notre analyse des besoins. En ce qui concerne la définition que nous retiendrons, elle devra intégrer l'aspect dialectique de l'éducation. Autrement dit, intégrer le fait que le besoin peut exister chez l'individu à éduquer aussi bien que chez la société éducatrice. Il ne faut donc pas faire fi des besoins de l'un et ignorer ceux de l'autre.

Nous partirons de l'idée selon laquelle les populations et la société ont chacun des besoins. Ces besoins peuvent ne pas correspondre. C'est d'ailleurs l'idée générale sous-jacente à notre hypothèse centrale.

Cette façon d'aborder les besoins implique une analyse particulière de ces derniers. La réponse à la question « Quels peuvent-être les différents types de besoins et quels outils permettent de les analyser ? » éclairera le modèle d'analyse à retenir :

Nous avons précédemment vu que les auteurs donnaient primauté soit aux besoins naturels soit aux besoins sociaux selon leur objet d'étude. Notre recherche qui s'intéresse à un système éducatif et aux populations s'inscrit dans le cadre de l'analyse des besoins sociaux. Mais que signifie le terme « besoins sociaux » ?
Paul Demunter, dans son ouvrage « Comprendre la société »[135], donne une triple définition des besoins sociaux :

[134] Verspieren, Marie- Renée. Recherche-action de type stratégique et Science(s) de l'Education. Bruxelles : Contradictions. 1991.
[135] Demunter, Paul. Comprendre la société. Bruxelles : Contradictions. 2002. p.35

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

1- Est généralement considéré comme « social » le besoin qui naît de la société par opposition aux besoins résultants de pulsions biologiques ou psychiques internes à l'individu.
2- Dans un autre sens, « est social », un besoin commun à un groupe social.
3- Enfin, les besoins peuvent aussi « être dits sociaux » en fonction de la manière dont ils sont pris en compte et satisfaits. La santé, l'éducation, le logement, la sécurité sont des besoins sociaux parce que leur défense est prise en charge par des organisations, par des services publics, par des groupes ou des mouvements sociaux. Ces besoins ne peuvent être satisfaits que si les demandes qui les expriment sont écoutées et entendues par les pouvoirs publics.

Soutenant la thèse que le besoin est social, Paul Demunter ajoute cependant qu' *«il se définit comme le produit d'une intervention entre les nécessités physiologiques et subjectives et les nécessités d'ordre économique et social existant à une période, dans une société et dans un groupe social donnés ».*[136]
C'est à dire qu'il fait la distinction entre deux types de besoins : les besoins dits « subjectifs » et les besoins dits « objectifs ».
Les besoins subjectifs sont perçus comme ce que les individus croient leur être nécessaire et les besoins objectifs ce qui leur est nécessaire dans une situation donnée.
Jean Marie Barbier et Marcel Lesne,[137] dans le même registre, expliquent que l'emploi du terme « besoins » présente la particularité d'être à cheval sur deux registres de signification :

- Des significations ou des connotations objectives : le besoin est une nécessité, naturelle ou sociale, une exigence. Il a une existence objective.
- Des significations ou des connotations subjectives : le besoin est le sentiment de cette exigence, de cette nécessité. Il n'a d'existence que chez le ou les individus qui le ressentent.

Il s'agit là d'une typologie générale pour analyser tout besoin social quel qu'il soit. Les besoins sociaux sont multiples, ils peuvent renvoyer à toute activité sociale. Etant donné que nous travaillons sur des besoins éducatifs et plus précisément des besoins de formation en alphabétisation, nous allons circonscrire le champ aux seuls besoins de formation.

L'analyse des besoins de formation peut être abordée de plusieurs manières. Certains privilégient l'analyse des objectifs pour déterminer les besoins de formation des populations, d'autres basent leur modèle d'analyse sur l'étude des écarts.

Jean Marie Barbier et Marcel Lesne font par exemple remarquer que *« la vie sociale n'offre jamais à l'observation scientifique d'objets dont celle-ci puisse dire valablement qu'il s'agit de besoins objectifs. On ne rencontre jamais que des expressions de besoins formulées par des agents sociaux divers, pour eux-mêmes ou pour d'autres ».*[138] Partant de ce constat, les auteurs concluent que les expressions de besoins sont les résultats d'un type de travail social : le processus qui conduit à ces expressions est une pratique et doit être analysé comme tel. *« Comme toute pratique, ce processus aboutit à un produit spécifique : l'observation de la réalité nous conduit à avancer que ce produit spécifique, ce sont des objectifs pour l'action des individus et des groupes. Quelle que soit la manière dont on aborde le problème, en effet exprimer un besoin revient à proposer un objectif à poursuivre.*

[136] Demunter, Paul. Op. Cit. p.36
[137] Barbier, Jean Marie ; Lesne, Marcel. L'analyse des besoins en formation. Paris : Robert Jauze. 1986. p.17
[138] Barbier, Jean Marie ; Lesne, Marcel. Op.cit. p.19

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Dire « j'ai besoin de… » ou « nous avons besoin de … » ou « il y a besoin de… » revient à dire « il faut que » ou « il faudrait que » suivi d'une proposition d'action. Le processus d'expression d'un besoin est une pratique de production d'objectifs »[139].
Viviane de Landsheere soutient qu'une analyse des besoins n'est possible que si elle est en étroite relation avec une étude des compétences minimales. La compétence minimale est définie comme *« l'état à partir duquel un individu ou un groupe sont capables, soit de satisfaire directement à un besoin (par exemple être capable de pourvoir à sa subsistance) à un degré en dessous duquel on estime qu'il y a carence, insuffisance, soit d'engager un apprentissage nouveau, destiné, lui, à répondre à un besoin direct (par exemple, étude des prérequis à une formation professionnelle) »*[140].

Dans l'étude « Evaluation du programme régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés »[141], Paul Demunter expose son analyse des besoins en formation.
Les besoins de formation sont analysées en tenant compte des aspects subjectifs et objectifs. En répondant à la question : quels sont les besoins objectifs fondamentaux des publics ?, l'étude aboutit à la conclusion qu'une simple enquête auprès des personnes ne peut suffire pour identifier leurs besoins objectifs il faut aussi une analyse socioéconomique rigoureuse.
« Si les objectifs de formation se définissaient par l'écart qui existe entre les capacités exigées pour obtenir un diplôme et le niveau de savoir et de savoir-faire du public la réponse à la question serait simple : il suffirait de considérer que les besoins de formation sont ceux dont la satisfaction permet de combler cet écart. Un référentiel précis suffirait à les identifier. Procéder de la sorte, serait, en fin de compte, substituer à l'analyse scientifique des besoins objectifs d'une population déterminée, la cristallisation du rapport de forces qui s'est joué entre les agents sociaux producteurs de l'offre de formation au moment de l'élaboration de cette offre (…)
Substituer aux critères de l'éducation nationale ceux de l'entreprise et définir le besoin objectif de formation par l'écart entre les compétences du public et celles qui sont immédiatement utiles pour occuper tel ou tel poste de travail au sein de l'entreprise ne résout pas davantage le problème. Dans ce cas, si l'on procédait de la sorte, on substituerait à l'analyse scientifique la cristallisation du rapport de forces qui s'est joué au sein de l'entreprise au moment de la définition des contenus des postes de travail, c'est à dire, au moment de la définition de l'organisation du travail Le risque serait identique de considérer comme besoins objectifs de formation des travailleurs, les besoins objectifs de la direction de l'entreprise (…)
Une simple enquête auprès des personnes concernées ne peut suffire pour identifier leurs besoins objectifs. En effet, ces personnes peuvent avoir une représentation de leurs besoins totalement médiatisée et déformée par l'idéologie dominante ou par la prégnance du modèle pédagogique dominant ce qui, dans un sens, revient au même. C'est donc par une analyse socioéconomique rigoureuse, menée de manière critique, qu'on peut espérer dire quelque chose de sensé sur les besoins objectifs».[142]

---

[139] Barbier, Jean Marie ; Lesne, Marcel. Idem. pp. 19-20
[140] De Landsheere, Viviane. Faire réussir-Faire échouer : la compétence minimale et son évaluation. Paris : PUF. 1988. p. 48.
[141] Demunter, Paul ; Verspieren, Marie Renée. Evaluation du programme régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés. Volume III : Les pratiques pédagogiques et leurs effets. Université des Sciences et Techniques de Lille-Flandres-Artois. CUEEP. Laboratoire Trigone. 1992.
[142] Demunter, Paul ; Verspieren, Marie Renée. Idem. pp.15-16

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Partant de ces faits et des éléments recueillis, il a été possible de dégager trois catégories de besoins objectifs de formation les plus fondamentaux :

- Le besoin de formation lié à la qualification professionnelle
- Le besoin de formation lié à la qualification sociale
- Le besoin de formation de base

Lorsqu'on parle d'analyse de besoins en formation, il peut donc s'agir d'une multiplicité d'analyses portant sur différents aspects. C'est ce que notent justement Jean Marie Barbier et Marcel Lesne : *« Lorsqu'il est question d'analyse des besoins, on ne sait jamais très bien de quels besoins il s'agit. S'agit-il de besoins pédagogiques ? S'agit-il de besoins plus généraux mais toujours relatifs à la formation ? S'agit-il de besoins professionnels ? Une certaine confusion subsiste toujours (...) Quand on dit enfin « besoins de formation », de quel niveau de besoins s'agit-il ?*

- *S'agit-il de besoins nés des situations pédagogiques ?*
- *S'agit-il de besoins nés du contexte institutionnel des activités de formation ?*
- *S'agit-il enfin plus généralement de besoins nés des situations de travail ou des situations socioprofessionnelles ? »*[143].

Le modèle d'analyse des besoins que nous retenons pour notre recherche puise dans les différents modèles exposés.

L'analyse des besoins que nous effectuerons sera une analyse des besoins en alphabétisation, donc une analyse des besoins en formation. Ici il s'agit d'une formation non formelle en référence aux textes maliens. Il faut entendre par alphabétisation, une formation destinée à apprendre les savoirs de base, lecture, écriture et calcul, à un individu ou à un groupe social. Nous ne nous hasarderons pas encore à ce niveau de la recherche à formuler ce que devra être le contenu de cette alphabétisation et la ou les langues dans lesquelles elle devra s'effectuer. Nous nous contenterons, pour le moment, d'une définition large de l'alphabétisation. C'est par une analyse du contexte socioéconomique mais aussi des contextes familial et social des populations enquêtés que nous pourrons nous avancer sur ces aspects de l'alphabétisation. Notre analyse des besoins se fera en trois temps en s'attachant à définir à la fois les besoins subjectifs et les besoins objectifs.

L'analyse des besoins dans le contexte professionnel

- les besoins subjectifs : sont ceux perçus par les individus et qui ne correspondent pas forcément à leurs intérêts. Ils sont exprimés par des demandes qui apparaissent dans les questionnaires ;
- les besoins objectifs : pour les trouver, il faudrait, en principe, en ce qui concerne les artisans et les ouvriers, faire un bilan des compétences des personnes et mesurer les écarts entre bilan et référentiel. Pour les demandeurs d'emploi, l'idéal, aurait été, de faire une analyse entre leurs niveaux d'études et les compétences minimales (normes) établies par le marché du travail. Mais ces mesures ne nous sont pas possibles pour deux raisons : il n'existe pas d'outil de mesure des compétences et il n'a jamais été élaboré de documents concernant les référentiels de compétences.
  Nous ferons donc une comparaison entre les outils et supports de travail, la fonction exercée et le niveau, la forme et le type d'études. Le paramètre langue écrite et parlée du milieu sera prise en compte.

[143] Barbier, Jean Marie. Lesne, Marcel. L'analyse des besoins en formation ». Paris : Robert Jauze. 1986. pp. 17-18

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

L'analyse des besoins dans le contexte familial

- les besoins subjectifs : lorsque l'enquêté fait référence ou pas à sa famille (« aider les enfants », « contrôler les cours des enfants », « correspondre avec mes parents », « lire et écrire les lettres de mes parents », « lire et/ ou écrire à la maison », …) ;
- les besoins objectifs : on les trouvera à partir de l'identification des supports scripturaux pouvant exister dans le milieu familial. Les paramètres niveau, forme et type d'études des populations et langues maîtrisées permettront de dégager l'existence ou non des besoins d'alphabétisation.

L'analyse des besoins dans le contexte social

- les besoins subjectifs : ce seront les besoins exprimés par les enquêtés en rapport avec la vie sociale sous forme de demandes exprimées.
- Les besoins objectifs : ils seront dégagés à partir d'une étude des supports scripturaux circulant dans le milieu social et de leur nécessité.

Les données sur les pratiques langagières dans le contexte éducatif serviront comme outil d'analyse des besoins dans les trois contextes.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2-Analyse des besoins en alphabétisation des populations

Après validation de la première sous-hypothèse sur l'hétérogénéité des populations, nous nous intéresserons à présent à la seconde sous-hypothèse. Il s'agit de l'hétérogénéité des besoins que nous avons formulée comme suit :

« Les populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi n'ont pas les mêmes besoins. Ceux-ci sont influencés par leurs environnements professionnel, social, familial et leur éducation. Les besoins en alphabétisation des populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi sont essentiellement sociaux et nécessitent une alphabétisation en langue française, besoins non pris en compte par l'offre de formation. »

L'analyse des besoins d'alphabétisation concerne trois types de besoins : les besoins liés au contexte professionnel, ceux liés au contexte familial et les besoins d'alphabétisation liés au contexte social.

Pour chacun de ces types, nous présenterons les besoins dits subjectifs et les besoins dits objectifs. Nous proposons tout d'abord un premier aperçu des besoins subjectifs à partir de l'échantillon large des 150 enquêtés puis nous nous intéresserons plus particulièrement à un échantillon restreint de 15 personnes.

Nous avons choisi, bien entendu, les 9 analphabètes complets de l'échantillon de base, auxquels nous avons ajouté 6 individus de faible niveau d'études, c'est à dire de niveau Fondamental 1.

Ce choix procède des constats faits jusqu'ici :

- premièrement, les analphabètes complets sont ceux qui ont le plus grand besoin d'alphabétisation parce qu'ils ne maîtrisent aucune langue à l'écrit ;
- deuxièmement, il ne faut pas lier le besoin d'alphabétisation aux seuls analphabètes complets. Les scolarisés du formel, de l'informel et les alphabétisés en langues nationales peuvent également avoir des besoins d'alphabétisation.

Qui sont les 15 individus retenus plus particulièrement pour l'analyse des besoins ?

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2-1-Caractéristiques des 15 individus objets de l'analyse des besoins d'alphabétisation

Nous pouvons percevoir à partir du tableau présenté ci-dessous que parmi l'échantillon premier de 150 individus nous ne retenons que les individus qui ont les niveaux les plus bas de scolarisation.

Dans cet échantillon, nous distinguons :

-au niveau de la variable « Age » : une moyenne d'âge d'environ 33 ans. Ce qui veut dire que notre échantillon est composé d'adultes. Un seul individu, de la catégorie demandeur d'emploi, n'est pas adulte. Il a 15 ans. Le plus âgé de l'échantillon a 54 ans.

-Au niveau de la variable « Sexe » : nous comptons 2 femmes et 13 hommes dans notre échantillon pour l'analyse des besoins. Il faut dire que dans notre premier échantillon les femmes sont au nombre de 9. Cette sous représentation par rapport aux hommes s'explique par le fait que dès le départ nous n'avions pas prévu de considérer le « sexe » comme une variable d'étude. De plus, il faut noter que parmi les catégories de population que nous avons approchées, les femmes sont peu actives par rapport aux hommes.

♦ Au niveau de la variable « Catégorie de public » : nous avons délibérément retenu 5 individus de chaque catégorie en donnant priorité aux individus vierges de tout apprentissage quel qu'il soit, c'est à dire les analphabètes complets. Nous avons retenu les 9 analphabètes complets de notre échantillon premier auxquels nous avons ajouté 6 individus de faible niveau de scolarisation.

♦ Au niveau de la variable « Fonction » : nous n'avons pas utilisé la variable comme critère de sélection des individus. Mais comme nous le constaterons, les individus qui ont le plus bas niveau de qualification et de scolarisation sont ceux qui ont les fonctions les moins importantes au sein du milieu professionnel : bijoutier, cordonnier, teinturier chez les artisans ; emballeurs, décortiqueurs, conducteur de chariot, imprimeur chez les ouvriers. Tous les 5 demandeurs d'emploi analphabètes complets sont chômeurs. Ils ont déjà été employés, contrairement aux sans-emploi qui sont des demandeurs à la recherche d'un premier emploi.

♦ Au niveau de la variable « caractéristiques éducatives » : le choix des 15 individus s'est fait à partir de cette seule variable. Comme indiqué ci-dessus aux 9 analphabètes complets, prioritaires pour l'analyse, nous avons, en plus, 6 individus de faible niveau de scolarisation : 1 chez les artisans et 5 chez les ouvriers. Ils ont un niveau de scolarisation correspondant au niveau Fondamental 1, c'est à dire de 1 à 6 années d'études.
2 des 6 individus de faible niveau de scolarisation ont eu une double formation, une au formel et une dans le non formel ou l'informel. Les autres ont reçu un seul type de formation parmi les trois types possibles.

Les 15 enquêtés comprennent la langue bambara à l'oral mais ne l'écrivent pas car ils n'ont jamais été alphabétisés.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 21 : Caractéristiques des 15 individus objets de l'analyse des besoins

N°	Prénom	Age	Sexe	Catégorie de public	Fonction	Caractéristiques éducatives (types et niveaux de formation)
1	Souleymane	41	M	Artisan	Bijoutier	Analphabète complet
2	Djibril	54	M	Artisan	Cordonnier	Analphabète complet
3	Albachar	30	M	Artisan	Bijoutier	Analphabète complet
4	Mahmoud	36	M	Artisan	Bijoutier	Analphabète complet
5	Kaourou	26	M	Artisan	Teinturier	Coranique (2 ans)
6	Basile	34	M	Ouvrier	Imprimeur	F1 (6°)
7	Oumou	32	F	Ouvrière	Emballeuse-Livreuse	F1 (6°) Medersa (3°)
8	Yacouba	40	M	Ouvrier	Conducteur de chariot	F1 (2°) Coranique (7 ans)
9	Boureima Gouro	48	M	Ouvrier	Décortiqueur	Coranique (1 an)
10	Alou	38	M	Ouvrier	Emballeur	Medersa (5°)
11	Moussa	29	M	Demandeur d'emploi	Chômeur (4 ans)	Analphabète complet
12	Ballawey	20	M	Demandeur d'emploi	Chômeur (2 mois)	Analphabète complet
13	Batyo	26	M	Demandeur d'emploi	Chômeur (1 mois)	Analphabète complet
14	Hélène	18	F	Demandeur d'emploi	Chômeur (5 ans)	Analphabète complet
15	Alassane	21	M	Demandeur d'emploi	Chômeur (1 an)	Analphabète complet

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Nous aurions pu élargir cet échantillon et y intégrer des individus qui sont eux aussi susceptibles d'avoir des besoins de formation en alphabétisation parce qu'ils se rapprochent de l'analphabétisme complet soit à cause de leur bas niveau de scolarisation, soit à cause du type ou de la forme d'éducation qu'ils ont suivi. Ainsi, nous aurions très bien pu prendre chez les demandeurs d'emploi, cet individu formé uniquement sur le tas durant 3 mois. Il n'a jamais été scolarisé ni dans le formel, ni dans le non formel. Il n'a jamais appris à lire et à écrire. La seule formation qu'il a suivie fut auprès d'un mécanicien et de façon purement manuelle. On aurait pu le considérer comme analphabète complet mais contrairement à nos analphabètes complets cet individu a au moins suivi une formation. Par ailleurs, nous aurions également pu prendre cet artisan, âgé de 83 ans qui n'a suivi qu'une seule formation en alphabétisation en langues nationales il y a plusieurs années déjà.
Nous avons voulu un échantillon basé sur une sélection des individus analphabètes complets et moins scolarisés. L'analyse des besoins qui suivra se contentera de toucher un seul niveau d'études le niveau Fondamental 1. Mais nous tenons à préciser qu'étant donné que l'alphabétisation au Mali a également une connotation d'apprentissage d'une langue nationale, et non seulement d'apprentissage de l'écrit, il serait possible de retrouver à des niveaux d'études plus élevés des besoins subjectifs, voire même des besoins objectifs d'alphabétisation. Il aurait été intéressant d'élargir l'étude des besoins à tous les niveaux d'études pour distinguer les besoins. Pour le moment nous avons préféré nous limiter au premier niveau d'études (F1) du système éducatif malien, cela suffit à démontrer que le besoin d'alphabétisation peut également exister chez des personnes scolarisées.
Le questionnaire approfondi (N=15)[144] a été conçu pour que soient précisés les points suivants :

- les représentations de l'alphabétisation ;
- le besoin subjectif de l'écrit dans les trois milieux : professionnel, familial et social ;
- le choix de la langue d'alphabétisation.

Trois questions ouvertes ont été posées en langue bambara.
La première question « Que pensez-vous de l'alphabétisation ? », permet de savoir si les publics sont informés et sensibilisés sur les dispositifs ; de se faire une idée de leurs représentations.
La deuxième question « Sentez-vous le besoin de la lecture et de l'écriture dans vos milieux professionnel, familial et social ? Pourquoi ? »permet de dégager les besoins subjectifs des publics : ce qu'ils croient leur être nécessaire. Elle permet de saisir l'importance que les publics analphabètes complets et de bas niveau d'études accordent aux supports écrits dans les différents milieux.
La troisième question « En supposant que vous devriez suivre une formation en alphabétisation, en quelle langue souhaiteriez-vous qu'elle se fasse ? Pourquoi ? » permet de dégager le besoin subjectif en matière de langue d'enseignement pour les formations en alphabétisation. La langue, étant dans notre recherche, une variable clé qui détermine les besoins objectifs (réels) d'alphabétisation.
Ces 15 questionnaires approfondis permettront de définir les besoins perçus par les publics. Ils ne seront pas utilisés pour la définition des besoins objectifs qui, eux, dépendront de l'analyse socio-économique et linguistique des environnements professionnel, familial et social.

[144] Voir en Annexes « Questionnaires approfondis (N=15) ».

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2-2- Les besoins subjectifs

2-2-1- Un aperçu de l'échantillon de base (N=150)

Nous nous intéresserons dans un premier temps à l'échantillon de base.
Le questionnaire adressé aux 150 individus de notre échantillon de base comporte des questions relatives aux besoins subjectifs des populations. Les questions :

- 16 : « Désirez-vous suivre une formation en alphabétisation ? »
- 17 : « Pouvez-vous nous donner les raisons ? »
- 18 : « Avez-vous déjà fait une demande d'alphabétisation ? »
- 19 : « Connaissez-vous des dispositifs offrant des cours d'alphabétisation à Bamako ? »
- 20 : « Qu'entendez-vous par « Alphabétisation » ?

permettent d'analyser les « rapports » qu'entretiennent les populations avec l'alphabétisation.

Les rapports à l'alphabétisation que nous allons dégager concernent trois aspects :
la connaissance de l'alphabétisation : définitions , connaissance des dispositifs de formation à Bamako et demandes d'alphabétisation ; les raisons d'alphabétisation avancées par ceux qui ont été alphabétisés et les désirs d'être alphabétisés.

-Désir d'être alphabétisé et raisons évoquées

Au regard des raisons variées données par les 150 enquêtés, nous les avons regroupé en cinq groupes :

- Rattrapage scolaire : lorsqu'il y a expression du désir de s'alphabétiser pour poursuivre les études ou lorsque l'enquêté parle de façon explicite de la liaison entre alphabétisation et école.
- Raisons professionnelles : lorsque les expressions « faciliter le travail », « utile pour la profession », « améliorer mes conditions de travail », « avoir un meilleur emploi », « travailler en milieu rural », former les analphabètes », ressortent dans les réponses des enquêtés.
- Raisons sociales : lorsque les enquêtés font référence à leur environnement social (par exemple les administrations, la ville, le village d'origine,…) ou à une personne ayant des droits sur eux et qui les invite à s'alphabétiser (cas des chefs de village cité ci- dessus).
- Raisons familiales : lorsque l'enquêté fait référence à sa famille (« aider les enfants », « contrôler les cours des enfants », « correspondre avec mes parents », « lire et écrire les lettres de mes parents »,…)
- Sans raison explicite : nous regroupons ici toutes les réponses qui nous semblent imprécises. Il s'agit des réponses : « pour apprendre ma langue », parce que j'aime apprendre », « par plaisir d'acquérir des connaissances », « pour connaître les autres langues »,…

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 22: Désir d'être alphabétisé et raisons évoquées

Publics	Effectifs enquêtés	Désirent être alphabétisés	Raisons évoquées				
			Rattrapage scolaire	Raisons professionnelles	Raisons sociales	Raisons familiales	Sans raison explicite
Artisans	50	30		3		2	25
Ouvriers	50	40		2		1	37
Demandeurs d'emploi	50	37		8			29
Totaux	150	107		13		3	91

107 sur 150 ont répondu qu'ils désirent suivre une formation en alphabétisation mais la majorité (91) ne sait pas exactement pourquoi. La motivation n'est pas claire, ils n'arrivent pas à la définir. Seules 16 personnes ont pu donner les raisons de leur motivation ; 13 pour des raisons professionnelles et 3 pour des raisons familiales.

-*La connaissance de l'alphabétisation dans l'échantillon (N=150)*

Nous avons demandé à nos trois publics de nous définir l'alphabétisation. « Qu'entendez vous par alphabétisation ? ». Les réponses à cette question furent nombreuses et variées.
16 individus ont répondu qu'ils n'avaient aucune idée de la signification de ce terme.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 23 : Définitions de l'alphabétisation selon les publics

Définitions	Publics			
	Artisans	Ouvriers	Demandeurs d'emploi	Totaux
Apprendre à lire et à écrire	12	4	22	38
Apprendre à lire et à écrire en Bambara	5	3		8
Apprendre l'alphabet	2	2	1	5
Apprendre sa LM	9	5		14
Apprendre les LN	4	13	11	28
Apprendre une langue de son choix		1	2	3
Avoir le minimum d'instruction	2		2	4
Acquérir des connaissances	3	4	2	9
Education des adultes	3	1	1	5
Formation et éducation		1		1
Instruction pour les non- scolarisés		3	4	7
Contribution au développement rural		3	1	4
Connaissance de la culture		3		3
Développement de l'individu		1	2	3
Sensibilisation et éducation		1		1
Rattrapage scolaire		1		1
Ne sait pas	10	4	2	16

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

134 enquêtés ont apporté des réponses signifiant soit « enseignement des langues nationales » : apprendre à lire et à écrire en bambara, apprendre sa langue nationale, apprendre les langues nationales, apprendre une langue de son choix,… soit « apprentissage de la lecture et de l'écriture » : apprendre l'alphabet, avoir un minimum d'instruction, acquérir des connaissances, instruction pour les non- scolarisés,….

53 individus ont répondu en mettant l'accent sur les langues nationales, parmi lesquels 8 nous ont dit que l'alphabétisation est l'enseignement exclusif de la langue bambara.
Ces perceptions de l'alphabétisation sont véhiculées par les médias : radios, télévision, affiches d'informations.

Si la majorité des enquêtés a une idée de ce que signifie l'alphabétisation, peu d'entre eux connaissent les finalités de l'alphabétisation pour l'individu et pour sa société. L'aspect fonctionnel de l'alphabétisation ne ressort pas des discours tenus par les populations.

-*Connaissance des dispositifs de formation en alphabétisation*

L'alphabétisation c'est aussi des dispositifs et il ne peut y avoir de formation significative et d'offres réelles sans connaissance des dispositifs par les populations.

C'est pourquoi nous avons posé une question assez simple aux 150 enquêtés : « Connaissez-vous des dispositifs de formation en alphabétisation à Bamako ? ».

La majorité, soit 95/150, nous ont répondu « Non ».

Tableau 24 : Connaissance des dispositifs de formation

Publics	**Connaissent des dispositifs d'alphabétisation à Bamako**	**Ne connaissent pas de dispositifs d'alphabétisation à Bamako**
Artisans	13	37
Ouvriers	28	22
Demandeurs d'emploi	14	36
Totaux	**55**	**95**

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- Les demandes d'alphabétisation

Les demandes d'alphabétisation effectuées par les enquêtés sont très peu nombreuses.
Seules 13 personnes ont déjà fait une demande d'alphabétisation contre 137 qui n'en ont jamais fait.

Tableau 25 : Demandes d'alphabétisation

Publics	**Ont fait une demande d'alphabétisation**	**N'ont pas fait de demande d'alphabétisation**
Artisans	4	46
Ouvriers	3	47
Demandeurs d'emploi	6	44
Totaux	**13**	**137**

Au vu des données relatives à la connaissance de l'alphabétisation par les publics :

- 134 définitions de l'alphabétisation qui sont conformes à la réalité : enseignement des langues nationales et apprentissage de l'écrit ;
- 95/ 150 individus ne connaissent pas de dispositifs d'alphabétisation à Bamako ;
- 137/ 150 individus n'ont jamais fait de demande d'alphabétisation ;

nous pouvons déduire que si les populations ont une connaissance suffisante de la signification de l'alphabétisation au Mali, ils ne semblent pas pour autant s'intéresser réellement à cette formation. En effet peu d'individus connaissent des dispositifs de formation et la majorité n'a jamais fait de demande d'alphabétisation.
Comment expliquer alors que malgré cela, 107 individus, soit 71,3 % de l'échantillon, désirent être alphabétisés ? Nous pensons qu'il s'agit en réalité d'un problème au niveau des dispositifs de formation. Comme nous l'avons vu en seconde partie de la thèse, ils ne sont pas ouverts à tous les publics, ils sont sélectifs. L'information sur les offres de formation est, en outre, limitée. Les demandes ne peuvent se faire que si le cadre de leur réception est connue des populations. Autrement dit, le nombre peu élevé de demandes n'est pas à rattacher au désintéressement des populations, mais à un manque de communication entre dispositifs et publics potentiels.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2-2-2-Les représentations de l'alphabétisation chez les 15 individus de notre échantillon restreint

Que représente l'alphabétisation pour les 15 individus ? (Question 1 du questionnaire approfondi). La première question posée permet de connaître le nombre de personnes intéressées et non intéressées par une formation en alphabétisation. De plus, elle fait ressortir quelques besoins subjectifs exprimés par les enquêtés.

Dix (10) personnes pensent que l'alphabétisation est une bonne chose. 4 d'entre eux lient l'utilité de l'alphabétisation à la valorisation des langues nationales.

Souleymane, artisan, 41 ans, analphabète complet : *« Je pense que l'alphabétisation est une bonne chose. C'est l'enseignement de nos langues nationales et qui dit « langues nationales » dit notre culture. Il faut qu'on connaisse nos propres langues. C'est important, je crois. Moi je n'ai pas eu la chance comme mes enfants. Je n'ai pas été à l'école, si je le pouvais, si j'avais eu le choix, j'aurai étudié dans nos langues nationales ».*

Mahmoud, artisan, 36 ans, analphabète complet : *« Je pense que ça nous apprend nos langues. On apprend à les écrire pour les utiliser et échanger avec les autres. C'est une bonne initiative mais l'école c'est mieux, on apprend plus de choses à l'école ».*

Alou, ouvrier, 38 ans, medersa (5°) : *« C'est pour apprendre à écrire dans une langue de notre pays. N'est ce pas ? Ca aide à avancer. On apprend l'alphabet de nos langues et on écrit avec. C'est ça ? C'est pour nous faire comprendre les choses qu'on ignore ».*

Alassane, demandeur d'emploi, 21 ans, analphabète complet : *« C'est l'apprentissage des langues nationales. Je pense que c'est utile pour les analphabètes. Ca permet de communiquer avec les lettres, en plus dans notre propre langue. C'est très bien ».*

Parmi ceux qui pensent que l'alphabétisation et une bonne chose, **6 font référence à la connaissance, à l'instruction.**

Djibril, artisan, 54 ans, analphabète complet : *« C'est bien. C'est même très bien qu'on apprenne à lire et à écrire. Ca facilite beaucoup de choses. Par exemple pour moi qui est analphabète ce serait un plus je pouvais m'alphabétiser. Ca me permettra de mieux tenir ma comptabilité. L'alphabétisation ça m'intéresse vraiment. Plus on apprend, mieux c'est. La connaissance c'est la meilleure des choses dans la vie ».*

Albachar, artisan, 30 ans, analphabète complet *: « L'alphabétisation c'et la connaissance, je crois. N'est ce pas ? Oui, c'est cela ».*

Boureima Gouro, ouvrier, 48 ans, coranique (1°) *: « C'est très bien. Ca permet de s'instruire. L'instruction c'est la lumière. En s'alphabétisant, on sort de l'obscurité. On comprend mieux le monde. Je trouve que c'est une bonne initiative. On maîtrise aussi sa langue maternelle ».*

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Moussa, demandeur d'emploi, 23 ans, analphabète complet : *« L'alphabétisation nous permet d'être indépendant des autres. Quand on sait soi-même lire et écrire, on ne dérange pas les autres pour qu'ils nous expliquent les choses. On les fait nous-mêmes ».*
Ballawey, demandeur d'emploi, 20 ans, analphabète complet : *« C'est l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est une formation pour les adultes comme son nom l'indique : balikulan*[145] *».*

Hélène, demandeur d'emploi, 18 ans, analphabète complet : *« C'est pour apprendre à lire et à écrire, pour comprendre les choses, pour s'instruire. Je pense que c'est une chose très importante surtout pour nous qui n'avons pas été instruit ».*

Sur les 15 questionnés, 5 , soit le 1/3, donnent une connotation négative à l'alphabétisation : 1 artisan, 3 ouvriers et 1 demandeur d'emploi.
Ils estiment que l'alphabétisation est :

- **non fonctionnelle : réponse de 3 personnes**
- **une perte de temps : réponse de 2 personnes**

Ceux qui estiment l'alphabétisation comme étant non fonctionnelle se justifient en mettant l'accent sur la non fonctionnalité des langues nationales.

Quelques extraits:

Kaourou, artisan âgé de 26 ans et ancien élève d'école coranique, nous dit qu'il pense que l'alphabétisation *« c'est bien mais ça ne sert pas à grand chose. La langue des blancs est plus importante aujourd'hui. Tout est dans cette langue. On l'utilise même chez nous en brousse.* ***Les langues nationales ne servent pas ».***

Basile, ouvrier, âgé de 34 ans, ancien élève du fondamental 1 (6°) : *« Je pense que ça ne sert à rien.* ***Apprendre les langues nationales cela ne sert pas dans la vie de tous les jours.*** *Je parle très bien avec les autres en langue bambara alors je ne vois pas l'utilité de l'alphabétisation ».*

Oumou, 32 ans, niveau fondamental 1 (6°) et medersa (3°) : *« L'alphabétisation est une chose créée pour apprendre à ceux qui n'ont pas été à l'école à lire et à écrire en bambara. Je pense que ce n'est pas une chose utile.* ***Aujourd'hui c'est « l'école française » (« toubabou kalan ») qui peut apporter un plus.*** *Moi, je ne vois pas l'utilité de l'alphabétisation ».*

Quant à ceux qui estiment que c'est une perte de temps, l'un fait référence à l'inexistence de diplôme à la fin de la formation et l'autre à ses occupations quotidiennes.

Yacouba, ouvrier, 40 ans, niveau fondamental 1 (2°) et coranique (7 ans) : *« C'est une perte de temps. Pourquoi ? Parce que ça ne sert à rien. Si je vais en cours d'alphabétisation, je n'apprendrais rien de nouveau et* ***cela prendra du temps sur mes occupations.*** *Alors autant me consacrer à d'autres choses importantes. Ca ne m'intéresse pas du tout ».*

[145] En langue bambara, « baliku kalan » signifie instruction des adultes. « baliku »= « adultes » et « kalan »= « instruction ».

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Batyo, demandeur d'emploi, 26 ans, analphabète complet : *« C'est une perte de temps.* ***On a aucun diplôme avec cette formation. Ce*** *n'est pas comme dans les autres écoles. Et puis, pensez-vous, que le bambara est utile au Mali ? Nous savons tous déjà parler le bambara. Je crois que l'alphabétisation c'est inutile, vraiment inutile ».*

L'alphabétisation est généralement perçue sous deux angles : l'apprentissage des langues nationales et l'instruction. On la compare souvent à la scolarité, à « l'école des blancs ».
L'aspect « valorisation de la culture » véhiculé dans les textes des années 70 et posant les jalons de l'alphabétisation fonctionnelle au Mali ressort des discours tenus par les enquêtés. Autre remarque, certains enquêtés, plutôt que de parler de langue nationale, ont préféré parler de la langue bambara. A travers leur discours, il ressort que pour ces individus il n'existe qu'une seule langue d'alphabétisation qui est la langue la plus parlée au Mali, le bambara.

Les représentations de nos 15 enquêtés reflètent bien l'ensemble des discours tenus jusqu'ici par les politiques : discours sur la culture, sur les langues nationales, sur le lien entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, sur la fonctionnalité de l'alphabétisation.
En ce qui concerne la fonctionnalité, il en est fait mention par 5 personnes. Ils la lient à l'usage quotidien de la langue, c'est à dire que pour qu'une alphabétisation soit fonctionnelle il est important que la langue d'apprentissage puisse être utilisée tous les jours, et à l'inexistence de diplômes, c'est à dire au manque de document certifiant qu'un apprenant a bien été formé et qu'il peut donc faire valoir son diplôme au même titre que les diplômes de l'enseignement formel.

2-2-3-Les besoins subjectifs exprimés selon les milieux (N=15)

La seconde question posée : « Sentez-vous le besoin de la lecture et de l'écriture dans vos milieux professionnel, social et familial ? Pourquoi ? », nous a permis de distinguer les différents besoins exprimés. Ils sont indirectement formulés par les enquêtés et concernent les différents milieux dans lesquels ils vivent quotidiennement.

-le besoin lié aux milieux social et familial: **6 personnes** (2 artisans, 2 ouvriers et 2 demandeurs d'emploi) affirment sentir le **besoin de l'écrit pour « être indépendant », pour « ne pas indisposer les autres ».**
C'est ce besoin qu'expriment Mahmoud et Boureima en ces termes :
« Je peux ne pas utiliser l'écriture et la lecture mais si tu sais lire et écrire c'est beaucoup mieux. Les choses sont plus faciles, tu n'indisposes pas les autres pour qu'ils t'aident » ;
« Je sens le besoin surtout pour écrire mes lettres. Je reçois des documents que je ne peux pas lire. C'est mon ami du quartier qui me les lit ».
Souleymane, artisan, parle d'**autonomie** en faisant référence à la fois au milieu social et au milieu familial. Nous le citons : *« Souvent je veux écrire des lettres à des personnes éloignées (famille, amis) mais je dois me faire aider car je ne peux pas le faire tout seul. Il y a aussi les factures qu'on reçoit et qu'il faut payer et beaucoup d'autres choses. La lecture et l'écriture sont très importantes. Le monde a changé, tout est écrit maintenant et si tu ne sais pas écrire, tu es dans l'obscurité*[146]*».*
Ici il s'agit d'un besoin bien précis, celui de **l'apprentissage des notions de base pour déchiffrer et comprendre des documents précis : factures et lettres**. Comme nous

[146] Le terme « obscurité », « dibi » en langue bambara, signifie « ignorance ».

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

l'indiquions dans le chapitre sur les pratiques langagières, les documents les plus lus et écrits par les publics sont les correspondances. Le malien aime communiquer par ce moyen. Cela peut s'expliquer par la faiblesse du revenu des individus et des ménages. En effet, la voie postale coûte beaucoup moins chère que les moyens téléphoniques mis à disposition des populations. On peut encore aujourd'hui observer devant les bureaux poste des écrivains publics occupés à rédiger des correspondances aux personnes peu ou pas scolarisés.

Dans le milieu social et familial, un autre type de besoin est à lier à **l'information**. C'est par exemple ce que nous dit Albachar : *« Oui, je sens le besoin de l'écriture et de la lecture pour connaître les documents que je vois autour de moi, pour m'informer sur ce que dit la presse parce que la radio et la télévision ne disent pas tout. Ils cachent beaucoup de choses qui sont dans les journaux et les livres ».*

-le besoin lié au milieu professionnel : ce besoin est exprimé par **4 personnes** (1 artisan, 1 ouvrier et 2 demandeurs d'emploi). Ils font référence à l'utilité de l'écrit dans ce milieu.
Kaourou, artisan, nous dit par exemple que *« au bureau, on reçoit chaque fois des avis de réunion, des participations aux foires et d'autres documents ».* Ou encore l'exemple de ce demandeur d'emploi, Ballawey, qui souhaiterait être comptable : *« Quand on sait lire et écrire, on comprend tout. On peut faire de la comptabilité et gérer soi-même son argent. La comptabilité m'intéresse beaucoup et je veux l'apprendre ».* Cet apprentissage passe par une maîtrise des notions de base. Autrement dit, pour ce demandeur d'emploi l'alphabétisation **facilite l'emploi,** tandis que l'artisan lie le besoin de l'écrit à la **communication écrite avec l'administration** dont il relève.
Batyo, autre demandeur d'emploi, lie le besoin de l'écrit à l'idée de **promotion** : *« Au travail, savoir lire et écrire, ça permet d'être dans des meilleurs postes. On progresse ».*

Enfin, **deux (2) enquêtés affirment sentir le besoin de l'écrit dans les différents milieux mais ne l'expriment pas clairement**. Il s'agit d'un artisan et d'un demandeur d'emploi analphabètes complets.
Ils disent sentir le besoin de l'écrit *« partout. Il y a du papier partout. On a donc vraiment besoin de cela pour mieux comprendre ».*

Trois (3) personnes disent ne pas ressentir le besoin de l'écrit. Il s'agit de 3 ouvriers dont l'un nommé Yacouba s'exprime ainsi : *« Non je ne sens pas le besoin parce que je peux me débrouiller sans personne. Je travaille et je vis très bien. Vous savez, il y a beaucoup de gens qui ne savent pas lire et écrire, ils vivent sans problème. Il y en a beaucoup ».*

Subjectivement exprimés, les besoins des publics peuvent renvoyés à des expressions de motivations. **12 individus sur 15 ayant exprimé le besoin d'alphabétisation** ont donné des raisons différentes à ce qu'on pourrait considérer comme étant leur « motivation d'alphabétisation ». En effet, à la sous-question « pourquoi (ressentez-vous ce besoin) ? », il est possible de spéculer sur les motivations pour la formation. Nous définissons la « motivation » dans le sens que lui attribue Géry Charlet, c'est à dire *« d'effet d'intention, de désir, de but, d'intérêt, de motif ou de mobile, de détermination ou de volonté, de choix ou de préférence, pour exprimer que le comportement suit une direction qui lui a été imprimée avant qu'il ne se manifeste. La motivation est donc l'ensemble des motifs qui expliquent un acte, c'est à dire l'ensemble des facteurs psychologiques conscients ou inconscients qui incitent l'individu à agir en direction de certains buts, de certaines*

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

orientations, de certaines finalités, en provoquant des comportements adaptés à ses aspirations ».[147]
Les motivations implicitement exprimées chez les 15 individus correspondent à un ensemble de motifs avancés qui expliqueraient pourquoi ils iraient en formation.
Il est à noter que parmi ces 15 individus aucun n'a jamais fait une demande d'alphabétisation et aucun n'a jamais été alphabétisé.
Dans un article de présentation des résultats d'une étude biennale (1997-1999), réalisée par Interface-Recherche en liaison avec plusieurs grandes entreprises et universités, sur le thème des motivations des adultes à l'engagement en formation[148], Philippe Carré distingue deux grands axes d'orientation motivationnelle : les motifs à orientation intrinsèque et les motifs à orientation extrinsèque. Les motifs à orientation intrinsèque sont « ceux qui trouvent leur réponse dans le fait même d'être en formation » et les motifs extrinsèques « ceux qui trouvent leur satisfaction en dehors de la formation elle-même ». *« En d'autres termes, dans le premier cas, le résultat attendu est confondu avec l'activité de formation, alors que dans le second cas, la formation a pour fonction de permettre d'atteindre des objectifs qui lui sont extérieurs »*[149].

Les motifs intrinsèques sont de trois types :

-le motif épistémique : *« Le motif d'engagement est ici lié à la connaissance comme fréquentation d'un « gai savoir », et donc d'un contenu donné, source de plaisir en lui-même (...) passion d'apprendre ou de savoir orientée vers l'ouverture d'esprit, voire la métacognition » ;*

-le motif socio-affectif : *« Il s'agit de participer à une formation pour bénéficier de contacts sociaux » ;*

-le motif hédonique : *« Il s'agit (...) de participer pour le plaisir lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation ».*

Quant aux motifs extrinsèques, l'auteur en distingue sept :

-le motif économique : *« Le fait de participer à une action de formation amènera des avantages de type économique » ;*

-le motif prescrit : *« L'engagement en formation est le résultat de l'injonction d'autrui » ;*

-le motif dérivatif : *« C'est l'évitement de situations ou d'activités vécues comme désagréables qui est visé » ;*

-le motif opératoire fonctionnel : *« Il s'agit d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail, afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements*

[147] Charlet, Géry. L'engagement intentionnel en formation de publics de « bas niveaux de qualification ». In Motivation et engagement en formation. Education Permanente n° 136/1998-3. p.112
[148] Carré, Philippe. Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. In Education permanente, n°136. 1998. pp. 119-131.
[149] Idem. p.122

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

techniques, de découvrir ou de perfectionner des pratiques, toujours avec un objectif de performance précis » ;

-le motif opératoire personnel : *« Il s'agit d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes), perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc.), toujours dans un but d'action concret et bien identifié » ;*

-le motif identitaire : *« Acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) et/ ou la reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation (ou à une préservation) de ses caractéristiques identitaires en tant que telles, sous l'angle de l'identité professionnelle, culturelle, sociale ou familiale, à travers le maintien ou la transformation du statut social ou familial, de la fonction, du niveau de qualification, du titre, etc. Ce motif est donc centré sur la reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi, en dehors (ou à côté) de tout motif économique » ;*

-le motif vocationnel : *« Il s'agit d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) et/ ou la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation ».*[150]

Nous avons pu distinguer les besoins subjectifs des individus en les liant aux contextes professionnel, familial et social. Nous pouvons à présent aller un peu plus loin en nous référant aux 11 motifs distingués ci-dessus.
Dans les discours des enquêtés, nous retrouvons les deux axes d'orientation motivationnelle évoqués par Philippe Carré et quatre types de motifs sur les onze possibles.

Au niveau des orientations motivationnelles intrinsèques, nous retrouvons un seul type de motif : le motif épistémique. Ce motif ne ressort pas dans la réponse à la seconde question posée aux enquêtés concernant le besoin, mais dans la première question relative à leur représentation de l'alphabétisation. En effet, nous avons 6 individus qui font référence à ce que Philippe Carré nomme « la passion d'apprendre ou de savoir orientée vers l'ouverture d'esprit ». La réponse de Boureima en est une illustration :

Boureima, ouvrier, 48 ans, coranique (1°) *: « Ca permet de s'instruire. L'instruction c'est la lumière. En s'alphabétisant, on sort de l'obscurité. On comprend mieux le monde. ».*

Le plus grand nombre de motifs se retrouve dans l'orientation motivationnelle extrinsèque. Parmi les 11 types de motifs, nous n'en recensons que 3 chez les 15 individus enquêtés.

- le motif opératoire fonctionnel : 4 personnes ont apporté des réponses relatives à ce motif ;
- le motif opératoire personnel : 6 personnes avancent des motifs de ce type ;
- le motif vocationnel : 1 individu se trouve dans ce cas de figure.

Nous retrouvons les motifs opératoire fonctionnel et vocationnel dans les besoins liés au milieu professionnel. Les 6 individus liant leur besoin, de près ou de loin, au contexte du travail avancent trois raisons principales :

[150] Carré, Philippe. Op.cit. pp.123-127.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

-la première raison implique la communication avec l'administration : la réception de documents administratifs ou d'information concernant l'activité professionnelle exercée (par exemple les informations sur les foires chez les artisans) est souvent citée par les enquêtés ;

-la deuxième raison concerne la promotion : savoir lire et écrire pour accéder à des postes de travail plus intéressants ;

-enfin, la troisième raison évoquée est relative à la facilitation de l'embauche : apprendre à lire et à écrire dans le but de suivre ultérieurement une formation dans une discipline correspondant à une profession qu'on voudrait exercer. C'est bien le cas de Ballawey, demandeur d'emploi sentant le besoin de l'écrit pour apprendre la comptabilité afin d'exercer le métier de commerçant.

A ce stade, nous pouvons faire une première remarque importante sur les besoins subjectifs des 15 individus. Il apparaît que les besoins subjectifs exprimés par les individus ne concernent pas directement la formation. Les besoins perçus vont au delà de la formation elle-même. Ce sont principalement des motifs extrinsèques qui sont avancés. Autrement dit, *« la formation apparaît comme un élément d'une stratégie plus large et plus complexe »*[151]. Ce n'est donc pas l'alphabétisation en tant que telle qui est « une bonne chose » mais ce qu'elle permet de faire. Les enquêtés attribuent donc clairement la caractéristique essentielle qu'est la fonctionnalité à la formation en alphabétisation. Clairement parce qu'à travers les motifs qu'ils ont évoqués, ils donnent un sens à cette fonctionnalité. Dire que je ressens le besoin de l'écrit car cela me permettra d'écrire des lettres à mes parents ou de progresser dans mon activité professionnelle ou encore d'exercer tel ou tel emploi, signifie que la fonctionnalité de l'alphabétisation qui doit me permettre d'apprendre à lire, à écrire et à calculer en tenant compte des particularités liés à la rédaction d'un courrier, à mon environnement professionnel ou aux besoins du marché de l'emploi. C'est clairement ce qui ressort des besoins subjectivement perçus par les enquêtés.
Et partant de là, nous pouvons penser que les individus « réticents » à l'alphabétisation et à la formation, au nombre de 5 sur 15, ne perçoivent pas de fonctionnalité pouvant répondre aux besoins qu'ils ont et qui vont au delà de la formation elle-même. En effet, comme nous pouvons le constater 5 individus ont affirmé ne pas vouloir s'alphabétiser. Parmi eux nous pouvons constater qu'un seul évoque son âge avancé pour expliquer pour justifier sa position.
Qui sont ces 5 individus et quelles raisons ont-ils avancées ?

Chez les artisans : il y a 1 enquêté qui ne désire pas s'alphabétiser. Il nous explique qu'il est âgé et qu'il ne voit pas de raison à 41 ans de suivre une formation. Il est analphabète complet et exerce son métier de bijoutier depuis l'âge de six ans.

Chez les ouvriers : ils sont 3 à ne pas vouloir être alphabétisés. 2 prétendent que l'alphabétisation est « inutile » parce que les langues nationales *« ne servent pas dans la vie de tous les jours »*. Le troisième juge que l'alphabétisation est une « perte de temps » : *« on n'apprend rien de nouveau en alphabétisation »*. Ces 3 ouvriers exercent respectivement leur métier depuis 1 an, 5 ans et 4 ans. Ils ont le niveau fondamental 1 (les deux premiers ont le niveau 6° et le troisième a le niveau 2°)

Chez les demandeurs d'emploi : il y a 1 enquêté qui ne désire pas s'alphabétiser. Il estime que c'est une « perte de temps » : *« on a aucun diplôme avec cette formation ... ce n'est pas comme dans les autres écoles. Et puis pensez-vous que le bambara est utile au Mali ? Nous*

[151] Demunter, Paul. 20 ans d'éducation des adultes. Paris/ Bruxelles : L'Harmattan/ Contradictions. 1997. p. 361.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

savons tous déjà parler le bambara… ». Ce demandeur d'emploi est au chômage depuis 1 mois et il est analphabète complet.

La première remarque que nous faisons et qui est tirée de l'étude des réponses des enquêtés est importante pour notre hypothèse centrale. Nous retiendrons que les motivations, les motifs d'engagement en formation, la représentation de l'alphabétisation et la perception des besoins d'alphabétisation chez les individus dépendent fortement de la fonctionnalité de l'alphabétisation. Cette fonctionnalité est perçue à travers la langue d'alphabétisation (elle doit pouvoir « servir dans la vie de tous les jours ») et la finalité de l'alphabétisation (posséder un diplôme et le faire valoir comme à « l'école française », pouvoir utiliser ses acquis pour « écrire des lettres », pour « être indépendant », pour « progresser dans son travail », pour « avoir de meilleurs postes », etc.). Autrement dit, une offre de formation qui correspondrait aux besoins des ces publics devrait tenir compte de cette fonctionnalité clairement exprimée et définie par les individus.

La deuxième remarque concerne le type dominant de besoin exprimé. Nous ne nions pas que les besoins (professionnels, familiaux et sociaux) sont liées les uns aux autres, ils entrent très souvent en combinaisons. Les individus peuvent évoquer les deux ou les trois types de besoins dans leurs discours. Mais, nous constatons que **parmi les 15 enquêtés, 6 expriment des besoins sociaux et familiaux (écrire des lettres, lire les factures, s'informer de ce que dit la presse, ne pas indisposer les autres) avec dominance des besoins sociaux. 4 expriment des besoins professionnels.** Cette remarque est valable pour les demandeurs d'emploi. Dans cette catégorie, ce sont les besoins sociaux et familiaux qui dominent (3) sur les besoins professionnels (2). Comment expliquer cet état de fait qui peut sembler surprenant pour une telle catégorie de public ? Nous expliquions, en chapitre 8, qu'au Mali le problème de l'emploi ne semble pas lié à un manque de diplôme ou à un bas niveau d'études. Paradoxalement, les diplômés semblent avoir plus de difficultés à avoir un emploi que les non-diplômés et les publics de bas niveau de qualification. Ces derniers sont employés dans les secteurs industriels sans grande difficulté. Ils forment une main d'œuvre pas chère et les postes qu'ils occupent ne nécessitent pas une grande compétence et une qualification spéciale. Ils peuvent aussi grossir le secteur économique informel sans réelle difficulté d'insertion. Les chômeurs (de longue ou de courte durée) sont essentiellement des individus qualifiés et compétents. C'est pourquoi les besoins professionnels ne sont pas dominants. En outre, la dominance des besoins sociaux et familiaux peut s'expliquer par le fait que dans ces deux milieux, certaines activités, telles que les démarches auprès des administrations publiques, l'information à travers la presse écrite, etc., sont incontournables pour les populations urbaines. Si dans le milieu professionnel, on peut passer des jours sur une plate forme ou un local sans faire face à un support écrit, il est quasi-impossible de se retrouver en ville, à la police, à la mairie, à la pharmacie, etc., sans rencontrer un document écrit.

Une troisième remarque est à faire. Les différences entre système formel et système non formel de l'éducation ressortent dans les discours tenus par les enquêtés. Ceux-ci déplorent notamment le fait que la formation en alphabétisation ne donne pas accès à un diplôme. Elle n'aboutit pas à une reconnaissance des acquis par le monde socio-économique.

Intéressons- nous à présent à la question de la langue d'alphabétisation qui a fait l'objet de commentaires par nos enquêtés lors des réponses qu'ils ont données aux deux premières questions relatives à la représentation de l'alphabétisation et aux besoins.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Notre troisième question, formulée comme suit : « En supposant que vous devriez suivre une formation en alphabétisation, en quelle langue souhaiteriez-vous qu'elle se fasse ? Pourquoi ? », a été conçue pour dégager les besoins subjectifs de langue d'alphabétisation.
Avant de présenter les résultats, nous ferons remarquer qu'à plusieurs reprises, c'est par un étonnement que les enquêtés ont abordé cette question. Ils étaient surpris de comprendre que l'alphabétisation ne signifie pas « apprendre à lire et à écrire en langue bambara » mais qu'il est possible d'apprendre d'autres langues nationales, voire internationales (cette dernière option leur a été présentée comme cas de figure possible pour qu'on puisse voir si les enquêtés sont intéressés par les langues internationales. Nous avons donc délibérément choisi de leur présenter cette troisième option bien que nous sachions que les langues internationales, français, anglais, espagnol, ne sont pas des langues d'alphabétisation au Mali).
La majorité nous a répondu souhaiter être alphabétisée en langue bambara. Ils sont 9 à exprimer ce souhait.

Extraits de quelques réponses :

Souleymane, artisan, analphabète complet : *« En bambara, bien sûr ! C'est la langue avec laquelle on communique le plus. Si tu sais lire et écrire en bambara, tu as plus de chance de communiquer avec les autres qui sont alphabétisés dans cette langue… »*

Mahmoud, artisan, analphabète complet : *« En bambara. C'est la langue de l'alphabétisation au Mali ».*

Yacouba, ouvrier, Fondamental 1 (2°) et coranique (7°) : *« Je ne veux pas suivre de formation. Je suis déjà vieux et ça ne m'intéresse pas. Si je devais choisir en faisant semblant ? Mais je ne veux pas choisir, je vous ai dit non ! ... Une langue au hasard, comme ça ? Le bambara. »*

Moussa, demandeur d'emploi, analphabète complet : *« En bambara. C'est la langue de l'alphabétisation chez nous ».*

Ballawey, demandeur d'emploi, analphabète complet : *« En bambara parce que c'est ma langue maternelle ».*

Deux autres langues nationales sont souhaitées comme langue d'alphabétisation par deux individus : le marka et le dogon. Ces individus ont choisi leur langue maternelle comme langue d'alphabétisation. Nous restons dans le motif identitaire.

Deux individus ont choisi le français comme langue d'alphabétisation, un a choisi l'anglais et un autre les deux langues, le français et l'anglais. Ils sont quatre au sein de l'échantillon à choisir les langues internationales comme langues d'alphabétisation.

Extraits d'entretien :

Albachar *: « En n'importe quelle langue que je peux apprendre. Il faut savoir lire et écrire c'est le plus important. Si je dois choisir une langue ? En français ».*

Basile *: « En aucune langue. Choisir ? Il n'y a aucune langue nationale qui m'intéresse sauf quand ils vont faire de l'alphabétisation en anglais. Là ça m'intéresse ».*

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Batyo *: « Moi, je ne veux qu'apprendre le français et l'anglais. Dans le monde, ce sont les langues les plus parlées et les plus importantes ».*

Hélène *: « En français, comme vous dites que c'est possible ».*

Les réponses à cette troisième question montrent trois choses :

-premièrement, **la langue bambara est généralement perçue comme langue d'alphabétisation par excellence.** C'est d'abord l'une des toutes première langues expérimentales, et ensuite c'est la langue la plus parlée au Mali. Ces deux raisons peuvent expliquer cette perception ;
-deuxièmement, le choix de cette langue est souvent expliqué par les termes « c'est ma langue », « c'est la langue de chez nous ». **L'aspect culturel, identitaire, est fort présent dans le choix de la langue d'alphabétisation.** C'est le « motif identitaire » identifié par Philippe Carré qui est dominant dans les réponses à cette question. Nous retrouvons l'idéologie dominante véhiculée par l'UNESCO et les Etats africains depuis les années 70 : celle de valorisation de la culture à travers l'apprentissage des langues nationales à l'école et comme langues d'enseignement en alphabétisation ;

-troisièmement, **les langues internationales, le français et l'anglais, sont considérées par certains individus comme des langues plus fonctionnelles que les langues nationales.**

Toutes ces réponses amènent à poser deux questions :
les choix des individus et la perception qu'ils ont de leurs besoins sont-ils fortement influencés par l'idéologie véhiculée par les politiques ?
Les besoins subjectifs exprimés par les individus correspondent-ils à leurs besoins objectifs ?
Concernant la première question, nous répondrons en disant que, partant des données ci-dessus, les représentations données reflètent la politique d'alphabétisation malienne et les choix effectuées semblent être restreints à la situation actuelle. On ne choisit qu'en fonction de ce qui existe déjà.
Quant à la seconde question, nous y répondrons après avoir dégagé les besoins objectifs des 15 individus.

2-3-Les besoins objectifs à partir de l'échantillon restreint (N=15)

Les besoins subjectifs ont été dégagés à partir des discours des enquêtés à travers les questionnaires. Quant aux besoins objectifs, nous ne pourrons les dégager qu'à travers une analyse des contextes professionnel, familial et social des enquêtés en tenant compte de la définition de la fonctionnalité de l'alphabétisation dans le District de Bamako.
Ces deux éléments que sont l'analyse des contextes et la définition de la fonctionnalité , déjà traités précédemment, seront brièvement rappelés puis mis en relation avec les caractéristiques éducatives (formes, types et niveaux d'éducation) et les caractéristiques langagières (langues parlées et écrites) des 15 individus.

La question des besoins sera traitée dans chaque milieu :

- **Les besoins objectifs dans le milieu professionnel** : pour les trouver, il faudrait, en principe, en ce qui concerne les artisans et les ouvriers, faire un bilan des compétences

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

des personnes et mesurer les écarts entre bilan et référentiel. Pour les demandeurs d'emploi, l'idéal, aurait été, de faire une analyse entre leurs niveaux d'études et les compétences minimales (normes) établies par le marché du travail. Mais ces mesures ne nous sont pas possibles pour deux raisons : il n'existe pas d'outil de mesure des compétences et il n'a jamais été élaboré de documents concernant les référentiels de compétences.
Nous ferons donc une comparaison entre les outils et supports de travail, la fonction exercée et le niveau, la forme et le type d'études. Le paramètre langue écrite et parlée du milieu sera pris en compte.

- **Les besoins objectifs dans le milieu familial** : on les trouvera à partir de l'identification des supports scripturaux pouvant exister dans le milieu familial. Les paramètres niveau, forme et type d'études des populations et langues maîtrisées permettront de dégager l'existence ou non des besoins d'alphabétisation.

- **Les besoins objectifs dans le milieu social** : ils seront dégagés à partir d'une l'étude et de la nécessité des supports scripturaux circulant dans le milieu social et de leur nécessité. Les caractéristiques éducatives et langagières permettront de dire si oui ou non il y a existence de besoins d'alphabétisation.

Comment avons- nous défini la « fonctionnalité » dans le District de Bamako ?
Nous sommes partis d'un recensement représentatif des dispositifs publics et privés du District. Nous avons retenu 4 secteurs :

- secteur des affaires internationales : un hôtel
- secteur administratif et domaine de la santé : une mairie, un commissariat de police, un hôpital et une pharmacie
- secteur des médias : la presse écrite et le monde télévisuel
- secteur de l'enseignement : une école publique et un groupe scolaire privé

Cette investigation qui concerne le milieu social a permis de conclure que dans l'ensemble des dispositifs publics et privés, les pratiques langagières écrites se font en langue française. Les pratiques langagières orales se font en français et en bambara avec dominance de la langue bambara.

Nous avons ensuite porté notre attention sur les supports écrits circulant en milieux professionnels. Ils existent sur les lieux de production mais en nombre limité. Sur la plate forme de production de l'entreprise Graphique Industrie, mis à part les laborantins rencontrés, les autres ouvriers font rarement usage de l'écrit. Chez les artisans, l'écrit n'existe pratiquement pas. Dans ces deux milieux, l'écrit n'est réellement présent qu'au niveau de l'administration. Les artisans et les ouvriers exercent apparemment leurs tâches journalières sans aucune difficulté, sans recourir à des stratégies de contournement.
Tous les documents écrits sont en langue française. Les pratiques langagières orales se font en français et en bambara. Entre les artisans et les ouvriers c'est la langue bambara qui est usitée, dans les rapports oraux avec l'administration intervient souvent la langue française.

Enfin, nous nous sommes intéressés aux supports existants dans le milieu familial.
C'est à ce niveau que nous rencontrons différents types de documents écrits et en différentes langues. Si dans le milieu social et professionnel la langue de l'écrit est exclusivement le français, en milieu familial nous rencontrons également l'arabe.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2-3-1- Caractéristiques éducatives, pratiques langagières et besoins objectifs d'alphabétisation dans le milieu professionnel (N=15)

Nous définirons les besoins objectifs d'alphabétisation pour chaque catégorie de public.

♦La catégorie des artisans et la catégorie des ouvriers :

Quatre (4) artisans sont analphabètes complets, le 5° a reçu une formation de deux années dans une école coranique. Autrement dit, aucun de ces artisans ne peut communiquer en langue française, ni à l'écrit, ni à l'oral. Ils maîtrisent tous la langue bambara à l'oral et l'artisan formé à l'école coranique comprend en plus l'arabe.
Dans l'exécution de leurs tâches professionnelles, ils ne rencontrent aucun problème lié à l'utilisation de l'écrit. Leurs métiers, 3 bijoutiers, 1 cordonnier et 1 teinturier, sont totalement manuels.

Tableau 26 : Activités exercées et niveaux de formation des artisans

Numéros	Activités exercées	Niveau de formation
1	Bijoutier	Analphabète complet
2	Cordonnier	Analphabète complet
3	Bijoutier	Analphabète complet
4	Bijoutier	Analphabète complet
5	Teinturier	Coranique (2°)

Les ouvriers ont, dans l'ensemble, un niveau de formation assez élevé. Nous pouvons noter cet état de fait dans les caractéristiques éducatives des 5 ouvriers retenus pour l'analyse des besoins. Nous ne relevons parmi eux aucun analphabète et ils ont tous un niveau fondamental 1. Trois (3) ont suivi une formation au fondamental classique (6° et 2°), 1 dans une medersa (5°) et 1 dans une école coranique (1 an). Parmi ces ouvriers, 2 ont suivi simultanément l'école formel classique et la medersa et l'école coranique.[152] Deux exercent l'activité d'emballage et de livraison, un s'occupe de la conduite des machines, un est découpeur et le cinquième est conducteur de chariot. Ils exercent eux aussi leurs activités sans rencontrer de problème lié à l'usage de l'écrit.

[152] Voir le tableau de présentation des 15 individus objets de l'analyse des besoins : les n° 7 et 8.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 27 : Activités exercées et niveau de formation des ouvriers

Numéros	Activités exercées	Niveau de formation
1	Conduite de machine	F1 (6°)
2	Emballage-livraison	F1 (6°)/ Medersa (3°)
3	Conduite de chariot	F1 (2°)/ Coranique (7°)
4	Découpage	Coranique (1°)
5	Emballage-livraison	Medersa (5°)

♦La catégorie des demandeurs d'emploi

La catégorie non professionnelle des **demandeurs d'emploi** est en rapport avec l'écrit mais dans un contexte tout à fait différent. Il ne s'agit pas de l'écrit dans un environnement professionnel mais de l'usage de l'écrit dans une perspective d'emploi. Un certain nombre de demandeurs d'emploi entreprend des démarches pour la recherche d'emploi et/ ou de stages, d'autres s'inscrivent dans des dispositifs de formation professionnelle (formations en informatique, en couture, etc.). Ces individus ont l'obligation de maîtriser les savoirs de base et même d'avoir un niveau plus ou moins élevé de formation. En chapitre 9, nous avons par exemple pu faire ressortir au sein des 50 demandeurs d'emploi, 5 enquêtés ayant suivi une formation professionnelle (informatique et stage en douanes) pendant leur période de chômage. Ceux-ci ont un niveau universitaire (1/5) et un niveau secondaire (4/5).
De plus, il est intéressant de comparer le niveau de formation des 5 demandeurs d'emploi avec les métiers qu'ils souhaiteraient exercer. Cette comparaison fait ressortir que si les 5 demandeurs d'emploi voyaient leur souhait exaucer, ils n'auraient aucune difficulté à exercer leurs activités. Les métiers de maçon, agriculteur, commerçant et cuisinier au Mali ne demandent pas ni compétence, ni qualification. Ce sont des métiers généralement encore informels.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 28 : Métiers souhaités et niveau de formation des demandeurs d'emploi

Numéros	Métiers souhaités	Niveau de formation
1	Maçon	Analphabète complet
2	Agriculteur	Analphabète complet
3	Commerçant	Analphabète complet
4	Cuisinier	Analphabète complet
5	Commerçant	Analphabète complet

En conclusion du chapitre 8, nous notions qu'une simple analyse des activités professionnelles ne peut pas directement servir pour conclure sur l'inexistence de besoins. En effet, nous pourrions à partir de ces seuls données affirmer qu'il n'existe pas de besoins d'alphabétisation pour ces publics compte tenu du fait que leur environnement professionnel n'est pas « lettré » et qu'ils exercent tous leurs activités sans difficulté. Affirmer cela ne serait certainement pas faux mais ce serait faire une analyse partielle parce que nous la limiterions au seul moment de l'enquête. Les enquêtes que nous avons menées en 2001 auprès de 6 entreprises du District de Bamako ont conclu à l'existence de besoins réels d'alphabétisation pour un très faible nombre d'employés (13/336). Au niveau de l'entreprise PRODIMAL (Produits Insecticides du Mali) , nous n'avions relevé que 3 besoins objectifs d'alphabétisation pour deux chauffeurs et un coursier, et aucun besoin pour les ouvriers (82 sur un échantillon de 87 individus). Nous ne considérions alors le besoin objectif que dans le moment de l'enquête et nous partions de l'idée que si un ouvrier exécute sa tâche sans difficulté le besoin objectif ne peut exister. En fin d'année 2002, nous avions rencontré deux ouvriers de cet entreprise, nous connaissions déjà intimement l'un d'eux. Entre mai 2001, moment de l'enquête et fin 2002, leur entreprise eut des problèmes sérieux et fut obligé de licencier tous ses employés. Les deux ouvriers, ainsi que tous leurs camarades, se sont retrouvés au chômage et ont des difficultés à retrouver un emploi. Cette difficulté pourrait être associée à leur bas niveau de qualification ou à leur bas niveau de formation.
C'est dire donc qu'une analyse des besoins objectifs ne doit pas être limitée au seul moment de l'enquête. C'est pourquoi, malgré la quasi-inexistence de l'écrit au sein du milieu professionnel, nous poussons plus loin notre analyse sur ce qu'on pourrait appeler des besoins professionnels annexes à la production, c'est à dire des besoins ne concernant pas l'activité productive elle-même mais l'individu exerçant cette activité. On se polarise davantage sur les besoins des individus au détriment des besoins de la production.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Dans cette perspective d'analyse, au delà de la constatation d'un niveau de formation suffisant (cas des ouvriers de Graphique Industrie) de l'inexistence de supports scripturaux (cas des milieux de travail des ouvriers et des artisans) , il faut partir de l'idée selon laquelle :

- même s'il existe peu ou pas d'analphabètes, un milieu de travail peut regrouper un certain nombre d'employés manifestant à des degrés différents, des besoins de formation de base liés à une mise à jour, à une amélioration, une consolidation des connaissances de base ;
- certains employés de faible niveau d'études, bien que constituant une main d'œuvre qualifiée et dynamique remplissant parfaitement ses tâches, se trouvent constamment dans une situation professionnelle fragile. Cette fragilité peut en faire des chômeurs de courte ou de longue durée, suite au changement technologique ou organisationnel ou tout simplement suite à une liquidation de l'entreprise.

2-3-2 : Une double problématique dans le milieu professionnel : analphabétisme et compétence de base insuffisante

En partant de l'idée ci-dessus exposée, nous sommes obligés de traiter la question des besoins objectifs en nous projetant hors du présent, en considérant que les individus peuvent avoir un avenir prometteur au sein de leur profession actuelle (promotion, formation, etc.) ou un avenir moins prometteur en dehors de leur profession (chômage suite à une liquidation par exemple).
Tout d'abord, il faut distinguer au sein de notre échantillon (N=15) deux types d'individus : les analphabètes complets, au nombre de 9, et les individus de faible niveau de formation, au nombre de 6. Cette distinction n' a pas lieu d'être lorsque l'analyse des besoins se limite à la situation de l'usage de l'écrit au moment de l'enquête car ces deux types d'individus n'ont aucune difficulté à exercer leurs activités. Cependant quand nous prenons en compte les changements possibles au sein d'un milieu de travail, cette distinction prend un véritable sens. Les besoins objectifs deviennent différents.
Le besoin de formation existe alors pour l'ensemble des 15 individus, toutes catégories et tous niveaux de formation confondus, mais ce besoin n'est pas identique.

Le besoin objectif de formation existe pour tous dans le milieu professionnel. Il est à lier à quatre aspects :

- la préparation à une éventuelle reconversion, à un changement technologique ou organisationnel
- la préparation à une éventuelle liquidation
- la possibilité d'accéder à une formation
- la possibilité de promotion

Les compétences de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul, sont nécessaires pour apporter une réponse adéquate aux quatre aspects ci-dessus énumérés. *« Les compétences de base constituent la fondation de l'aptitude à l'acquisition de nouvelles compétences et de l'adaptabilité professionnelle . Ce sont les compétences nécessaires pour le traitement et la communication d'informations, pour le travail en équipe, pour la planification d'un travail, pour la résolution de problèmes et la prise de décisions, pour l'utilisation de l'outil*

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

informatique et pour l'inscription à une démarche de formation continue. Elles supposent la capacité de lire, d'écrire et de calculer »[153].
C'est ce que Paul Demunter et Marie Renée Verspieren nomment « formation de base » dans leur évaluation du programme régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés[154].Les auteurs distinguent trois types de besoins de formation : le besoin de formation lié à la qualification professionnelle que nous ne retrouvons pas dans le contexte d e notre étude, le besoin de formation lié à la qualification sociale que nous verrons au point consacré aux besoins objectifs d'alphabétisation liés au milieu social et familial, et enfin le besoin de formation de base. Ce troisième besoin est celui qui permet de répondre aux deux premiers. *« Besoins de formation liés à la qualification professionnelle et besoins de formation liés à la qualification sociale engendrent une troisième catégorie de besoins objectifs de formation : ceux qui concourent à la réalisation des deux précédents, c'est à dire ceux qui assurent au public une maîtrise élémentaire des langages fondamentaux que sont le langage oral et écrit, le langage des chiffres, le langage de l'image, le langage socio-économique et le langage informatique. Il ne s'agit pas, dans ce cas, de formations professionnelles et sociales poussées, mais de tout ce qui est nécessaire pour y avoir accès, en l'occurrence une solide formation de base ».*[155]

Compte tenu de la situation linguistique et éducative au Mali, les compétences de base ne sont pas forcément indispensables aux seuls analphabètes. Nous avions déjà vu qu'un individu pouvait avoir suivi une formation de niveau secondaire mais dans une langue non utilisée dans les milieux professionnel, social et/ ou familial. C'est le cas des sortants des medersas et des écoles coraniques. Mais ici, nous n'aurons pas à traiter des individus de niveau élevé de formation mais formés dans une langue non dominante dans les différents milieux. Notre analyse des besoins ne s'intéresse qu'aux individus vierges de toute formation et de niveau fondamental 1.

Au sein de notre échantillon le besoin objectif d'alphabétisation, c'est à dire l'apprentissage de l'écrit pour la première fois, existe pour 11 sujets. 9 sont analphabètes complets et 2 ont été formés à l'école coranique. Ces derniers savent réciter le Coran, en langue arabe et peuvent reproduire textuellement les Sourates et les Versets mais ne maîtrisent pas la langue arabe. En outre ils n'ont aucune connaissance, ni écrite, ni orale, de la langue française dominante dans le monde du travail et dans le monde socio-économique. On pourrait ne pas les classer dans le besoin d'alphabétisation parce qu'ils savent écrire et lire mais force est de reconnaître que l'écriture latine (celle des langues nationales maliennes et celle de la langue française) est totalement différente de l'écriture arabe. Ils auront donc à apprendre une nouvelle forme d'écriture.

Ces individus sont :

- 5 artisans : 4 analphabètes complets et 1 formé à l'école coranique (2°)
- 1 ouvrier : formé à l'école coranique (1°)
- 5 demandeurs d'emploi : tous analphabètes complets

[153] Crépeau Louise. Compétences de base et réorganisation du travail : la stratégie développée chez Alstom. In Ebrahimi Mehran (Ss. Dir.). Education et Démocratie. Entre individu et société. Québec : Isabelle Quentin Editeur. Collection Collectif. 1999. p.106.
[154] Demunter, Paul, Verspieren, Marie Renée. L'évaluation du programme régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés. Volume III : Les pratiques pédagogiques et leurs effets. Lille : Université des Sciences et Techniques de Lille-Flandres-Artois. Laboratoire Trigone. Octobre 1992. p. 22.
[155] Idem. p.22.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Le deuxième type de besoin objectif de formation est à lier au perfectionnement ou à la remise à niveau des compétences de base nécessaires afin de répondre à d'autres besoins de formation, tels les besoins de formation professionnelle (ou continue), les besoins de formation pour la promotion et les besoins de formation liés à la recherche d'un emploi.

Parmi notre échantillon de base (N=150) et notre échantillon pour l'analyse des besoins (N=15), certains individus nous ont fait part de leur « exclusion » des formations qui sont proposées au sein de leur emploi. Ainsi à l'Artisanat, il nous a été dit que les « foires et expositions » à l'étranger ciblaient prioritairement les personnes de « bon niveau », autrement dit ceux qui ont été à l'école formelle. Ces foires et expositions sont de véritables supports de vente et de promotion pour les artisans. Il est même courant qu'un ensemble d'artisans soit invité à l'étranger pour ce genre de manifestations. Nous nous sommes vite rendue compte de la véracité des propos tenus par les artisans lorsqu'en Avril 2002, nous sommes allés observer la « deuxième édition de la fête de l'artisanat du Mali à Paris » tenue du 4 au 10 Avril. Nous avions rencontré certains artisans qui ont été questionnés dans le cadre de cette recherche à Bamako. Ils ont, en effet, tous été scolarisés dans le système classique formel et ont une bonne connaissance de la langue française. Cette année doit se tenir une autre exposition artisanale malienne à Washington, aux Etats-Unis. Il ne serait pas étonnant de voir les individus de « bon niveau » y participer au dépend des individus peu ou pas scolarisés.

Au sein de l'usine Graphique Industrie, nous étions étonné par le nombre non négligeable d'ouvriers ayant été formés grâce à la coopération bilatérale entre le Mali et la France. Ces formations ont eu lieu à Bamako et en France. A Bamako comme en France, la formation concerne majoritairement les personnes de bon niveau de formation. Ils sont 11 sur 50 à avoir reçu une formation dans le cadre de leur travail : 4 niveau secondaire, 5 niveau Fondamental 2 et 2 niveau Fondamental 1.

Chez les demandeurs d'emploi, certains individus expriment le besoin de pouvoir effectuer un stage ou une formation professionnelle diplômante dans le but d'accroître leur chance de succès pour avoir un emploi. Cette formation n'est possible que si il y a une maîtrise des savoirs de base. Il est impossible d'effectuer un stage ou de suivre des cours d'informatique lorsqu'on ne maîtrise pas suffisamment l'écrit.

Au sein de notre échantillon, les individus qui ont des besoins de formation liés au perfectionnement des compétences de base sont :

- **2 ouvriers : le premier a une double formation. Il a été scolarisé durant deux années à l'école fondamentale formelle et a été formé à l'école coranique durant sept années. Le second a été scolarisé dans une medersa formelle durant cinq années.**

Le premier, bien qu'ayant suivi un enseignement en langue française, a la particularité de n'avoir effectué que deux années de scolarisation. Ce qui reste insuffisant pour maîtriser l'écrit. Le second a une scolarité plus longue que le premier (5 ans) mais dans un type d'établissement où la langue est seconde, elle est une matière enseignée e t non une langue d'enseignement. C'est la langue arabe qui est langue d'enseignement.

Il est à noter que les besoins objectifs d'alphabétisation et les besoins liés à la remise à niveau des compétences de base nécessaires pour d'autres besoins de formation dans le milieu professionnel ne sont pas séparables. Autrement dit, il serait erroné de penser que ce ne sont

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

que les deux ouvriers qui ont des besoins de formation à liés à la promotion, à la formation continue, etc. Les individus ayant des besoins d'alphabétisation ont également d'autres besoins de formation mais chez eux l'apprentissage de l'écrit est une priorité.

2-3-3- Caractéristiques éducatives, pratiques langagières et besoins objectifs d'alphabétisation dans le milieu familial et dans le milieu social (N=15)

Il faut rappeler que des trois milieux, **le milieu familial** est celui qui est le plus ouvert. En effet, ici, il n'existe aucune restriction concernant le type de document ou la langue de transcription. Les individus sont libres de choisir le document qui sera lu ou rédigé et la langue dans laquelle ils liront et rédigeront. Comme nous l'avons constaté dans le recensement des documents en milieu familial, nous retrouvons deux langues : la langue française et la langue arabe. La première est utilisée par les scolarisés du système formel classique (écoles fondamentales, écoles professionnelles, lycées, universités), la seconde l'est par les sortants des medersas et des écoles coraniques.
Suite au croisement des niveaux d'études et des pratiques langagières en milieu familial effectué en chapitre 9, nous faisions ressortir que « plus le niveau d'études est élevé, plus on lit et on écrit dans ce milieu ». Ce constat a été effectué sur la base des 150 enquêtés. En effet, nous remarquions que sur les 104 lecteurs/ scripteurs de l'échantillon le plus grand nombre a un niveau de formation élevé (universitaire et secondaire : 59) et moyen (Fondamental 2 : 17).
Au sein de l'échantillon des 15 individus, nous relevons :

- 3 lecteurs/ scripteurs en milieu familial : 1 artisan formé à l'école coranique (2°) et 2 ouvriers. Le premier ouvrier est sortant d'une école fondamentale classique (Fondamental 1, niveau 6°) et le second est sortant d'une medersa (niveau 5°). L'artisan et l'ouvrier sortant de la medersa utilisent de supports transcrits en langue arabe, l'ouvrier issu de l'école fondamentale utilise les supports de langue française.

- 12 non lecteurs/ non scripteurs : 9 analphabètes complets et 3 niveau Fondamental 1 parmi lesquels 2 Fondamental 1 classique (niveaux 6° et 2°) qui ont suivi simultanément une formation en medersa et en école coranique et 1 formé dans un établissement coranique (1°).

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Tableau 29 : Usage de l'écrit en milieu familial (N=15)

Publics	Scripteurs/ lecteurs en milieu familial					Non scripteurs/ non lecteurs en milieu familial				
	Niveaux d'études					Niveaux d'études				
	U	S	F2	F1	A	U	S	F2	F1	A
Artisans				1						4
Ouvriers				2					3	
Demandeurs d'emploi										5
Totaux 1				**3**					**3**	**9**
Totaux 2	**3**					**12**				

Comme nous pouvons le constater, il existe des individus de niveau Fondamental 1, formés en langue française, qui ne lisent pas et n'écrivent pas en milieu familial. C'est le cas de cet ouvrier de niveau 6° qui pourrait bien lire et écrire sans difficulté. Le non-usage de l'écrit peut être dû à des facteurs autres que le bas niveau de formation : certains préfèrent l'écran à la lecture, d'autres préfèrent s'occuper manuellement.

Le besoin objectif d'alphabétisation sera à considérer à deux niveaux :

- un premier niveau où le besoin est important : il s'agira des individus analphabètes complets et de bas niveau de formation (moins de cinq années d'études). Le besoin sera à lier à l'alphabétisation et à une remise à niveau des savoirs de base ;
- un second niveau où le besoin existe mais il est moins important : c'est à dire que les individus peuvent avoir des pratiques écrites en milieu familial mais il serait préférable de considérer le fait que la langue qu'ils maîtrisent n'est pas la langue du milieu d'où proviennent les documents. Il s'agira des individus formés en langue arabe ou en langues nationales. Le besoin de formation s'apparentera à l'apprentissage d'une langue étrangère.

A partir de là, nous pouvons distinguer 13 individus sur 15 ayant de besoins objectifs en milieu familial. Les deux (2) autres qui sont des ouvriers ne font pas partie de ce lot car ils

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

ont un niveau 6° de l'école fondamentale classique où l'enseignement se fait en langue française.

Parmi les 13 individus, il y a :

- 9 analphabètes complets et 1 Fondamental 1 de niveau 2°. Les analphabètes complets ont un besoin d'alphabétisation, d'apprentissage de l'écrit. L'individu de niveau 2° a un besoin de remise à niveau. Il a déjà été confronté à un code écrit.

- 2 personnes formées à l'école coranique et 1 formée dans une medersa. Leurs besoins sont à lier à l'apprentissage de la langue française. Quel que soit leur niveau de formation, ils n'ont aucune connaissance de la langue dominante de l'écrit.

En milieu social, il existe une langue qu'on pourrait appeler « langue sociale écrite » sur toute l'étendue du territoire malien : c'est la langue française. Le besoin est donc strictement lié en tout premier lieu à la maîtrise de cette langue. Il faut d'une part avoir un niveau de formation où les savoirs de base sont acquis et d'autre part avoir acquis ces savoirs de base en langue française. Autrement dit, auront un besoin objectif, les individus de bas niveau de formation et les individus formés dans une langue autre que la langue française et cela quel que soit leur niveau de formation. Contrairement au milieu familial, il est impossible de faire un usage de l'écrit sans la maîtrise de la langue française.

Nous relevons 13 individus qui correspondent aux deux cas de figure. Il s'agit des 9 analphabètes complets, des 2 individus formés à l'école coranique, de l'enquêté formé à la medersa et de l'enquêté formé à l'école fondamentale classique (niveau 2°).
Seuls les deux ouvriers de niveau 6° issus de l'école fondamental classique peuvent user de l'écrit dans le milieu social.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

3- Conclusion

Au terme de cette analyse des besoins en fonction des réalités des différents milieux et des caractéristiques langagières et éducatives des individus, nous ne validons qu'une partie de notre seconde sous- hypothèse relative aux besoins d'alphabétisation :
« Les populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi n'ont pas les mêmes besoins. Ceux-ci sont influencés par leurs environnements professionnel, social, familial et leur éducation ».
La seconde partie de cette sous-hypothèse, éoncée comme suit **« Les besoins en alphabétisation des populations urbaines faiblement qualifiées et demandeurs d'emploi sont essentiellement sociaux et nécessitent une alphabétisation en langue française, besoins non pris en compte par l'offre de formation »,** est à nuancer.

Nous avons pu montrer que les besoins objectifs des populations ne sont pas identiques. Nous avons recensé trois types de besoin de formation desquels découlent d'autres besoins :

- les besoins liés au milieu professionnel : selon les individus il s'agira soit d'un besoin d'alphabétisation au sens premier du terme, c'est à dire un apprentissage du code écrit pour une première fois à l'intention des analphabètes complets, soit d'un besoin de remise à niveau pour ceux qui ont un bas niveau de formation, soit d'un besoin d'apprentissage d'une langue étrangère dominante pour ceux qui ont été confrontés aux langues nationales ou à l'arabe. Dans ce milieu, il faut également signaler que les besoins de formation renvoient à d'autres besoins, essentiellement de quatre types :
  - la préparation à une éventuelle reconversion, à un changement technologique ou organisationnel
  - la préparation à une éventuelle liquidation
  - la possibilité d'accéder à une formation
  - la possibilité de promotion ;

- les besoins liés au milieu familial : ce sont des besoins spécifiquement liés à la compréhension des écrits pouvant exister en famille. La connaissance de la langue française n'y est pas indispensable mais préférable. Les besoins se situent à deux niveaux. A un premier niveau, le besoin est important : il s'agira des individus analphabètes complets et de bas niveau de formation (moins de cinq années d'études). Le besoin sera à lier à l'alphabétisation et à une remise à niveau des savoirs de base. A un second niveau, le besoin existe mais il est moins important. Les individus peuvent avoir des pratiques écrites en milieu familial, mais il serait préférable de considérer le fait que la langue qu'ils maîtrisent n'est pas toujours la langue du milieu d'où proviennent les documents. Il s'agira des individus formés en langue arabe ou en langues nationales. Le besoin de formation s'apparentera à l'apprentissage d'une langue étrangère ;

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- les besoins liés au milieu social : ils concernent l'usage de l'écrit pour répondre à des besoins sociaux : démarches auprès des administrations par exemple. La connaissance de la langue française est incontournable. Il y a à ce niveau à la fois des besoins d'alphabétisation, de remise à niveau et d'apprentissage d'une langue étrangère.

Dire que les besoins sont essentiellement sociaux n'est pas tout à fait vrai. Nous ne confirmons pas tout à fait l'hypothèse. Nous avons, certes, montrer que dans le milieu social la maîtrise du français est essentielle et que c'est le seul milieu où l'écrit est dominant. Mais nous avons également pu remarquer que si l'écrit n'est pas nécessaire dans le milieu professionnel, il n'en demeure pas moins que le besoin objectif d'alphabétisation est une réalité lorsqu'on se place dans une autre perspective. Le besoin émerge dès le moment où l'extension des tâches professionnelles, l'enrichissement du métier, l'élargissement des contacts exigent la maîtrise de l'écrit. Il existe également des besoins objectifs et essentiels en milieu familial.

Enfin concernant la langue d'alphabétisation, nous avons pu noter que la langue française est indubitablement la langue de l'écrit dans le District de Bamako. Il est important de lui accorder une place dans le processus d'alphabétisation. Il ne peut y avoir de fonctionnalité réelle sans maîtrise de cette langue. Les milieux professionnel et social sont de langue écrite française, seul le milieu familial est multilingue à l'écrit. Et même dans ce troisième milieu la connaissance du français rendrait plus fonctionnelles les populations étant donné que les documents qui leur parviennent de la vie sociale sont très majoritairement rédigés en cette langue. La question de la langue qui a été l'objet de vifs débats est à replacer dans un contexte bien défini. Il ne faut pas confondre la langue d'apprentissage des compétences de base qui est, pour des raisons psychopédagogiques, la langue maternelle avec « la langue de la fonctionnalité » qui dépendra du contexte linguistique du milieu. En d'autres termes, il ne faut pas confondre les finalités pédagogiques, culturelles et socio-économiques. Ce serait tout simplement, à notre avis, mettre en péril tout le processus et les efforts d'alphabétisation en favorisant un retour à l'analphabétisme pour ceux qui ont été alphabétisés et un manque de motivation pour ceux qui sont en cours d'alphabétisation.

Nous constatons qu'il existe un écart entre les besoins subjectifs des publics et leurs besoins objectifs. Cet écart se situe au niveau du type de besoin et de la langue d'alphabétisation. Nous notons que la majorité de l'échantillon des 15 individus exprime des besoins d'alphabétisation liés aux contexte social et familial. Ils ne perçoivent donc pas le besoin objectif d'alphabétisation lié au contexte professionnel. Ils ont une perception limitée de l'utilité de l'écrit dans ce contexte. Pour eux, il s'agit juste d'exécuter leurs tâches. Quant aux langues, ils sont 9 sur 15 à vouloir être alphabétisés en langue bambara,tandis que seuls 2 individus ont exprimé le besoin d'alphabétisation en langue française. De plus on remarque que pour un tiers des 150 enquêtés l'alphabétisation est vue en dominante comme un apprentissage en langues nationales (cf. tableau 29).

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

CONCLUSION GENERALE

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Notre hypothèse centrale, **« l'alphabétisation en milieu urbain au Mali est peu développée, peu coordonnée, sélective, méconnaît les populations urbaines et leur hétérogénéité et ne répond que partiellement à leurs besoins »**, a été vérifiée en deux étapes. La première étape a consisté à analyser les politiques d'alphabétisation et les offres de formation, la seconde s'est attachée à identifier et à analyser les caractéristiques professionnelles, éducatives et langagières des trois catégories cibles de notre recherche, ainsi que leurs besoins d'alphabétisation.

Au terme de ces identifications et de ces analyses, nous sommes à présent en mesure de répondre aux questions posées et de valider notre hypothèse.

L'analyse menée aux trois niveaux du système d'alphabétisation malien, les niveaux des politiques , des dispositifs et des publics, nous permet en effet de constater que :

- **les politiques d'alphabétisation ne prennent pas en compte les populations urbaines. Il n'existe pas de programmes et de dispositifs spécifiques au milieu urbain.** En effet, nous ne retrouvons dans aucun texte de loi une quelconque allusion à la formation non formelle en milieu urbain. Les projets étatiques sont en grande majorité concentrés dans les zones rurales. Les dispositifs spécifiquement créés pour répondre aux besoins de formation de ce milieu sont inexistants. Nous retrouvons quelques dispositifs en nombre limité qui n'ont qu'un volet « alphabétisation » créé dans le but d'atteindre d'autres objectifs généraux. Autrement dit, il n'existe pas un lieu où les publics peuvent faire une demande et effectuer librement une formation en alphabétisation.

- **Les politiques, les dispositifs et les programmes d'alphabétisation ne sont pas coordonnés. Il ne permettent pas d'accueillir tous les publics urbains intéressés par l'offre de formation.** L'analyse des politiques d'alphabétisation a montré qu'actuellement l'orientation de l'alphabétisation tend vers une équité en matière d'éducation non formelle. Dans les textes d'orientation et les réformes éducatives, l'accent est, certes, mis sur l'Education Pour Tous, et des structures telles que les Centres d'Education pour le Développement (pour les enfants non scolarisés et déscolarisés) ou le Projet Décennal d'Education (PRODEC) ont été créées, mais l'orientation à caractère économique et sélective domine fortement le paysage éducatif non formel malien. Cette sélectivité se retrouve au niveau de tous les dispositifs : l'accès à la formation est conditionné à des critères de sélection (l'âge, le milieu d'habitation, la profession, le niveau d'études, etc.). Quant aux programmes et à leurs objectifs d'alphabétisation, ils sont essentiellement socio-économiques et correspondent donc aux pratiques habituelles, mais non aux textes de loi récents (de 1990 à nos jours). Si on se réfère aux textes de loi et aux récentes orientations, il est possible d'affirmer que les programmes ne correspondent pas aux politiques. De plus, nous notons une certaine correspondance entre les pratiques des dispositifs de l'Etat et celles des dispositifs privés au niveau de la poursuite des objectifs. Quant à la coordination entre les dispositifs eux-mêmes, elle est inexistante. Il n'y a pas de suivi

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

de la part du CNRENF et les dispositifs privés, financièrement autonomes, ne font pas recours à l'aide technique de la structure centrale. Il n'y a pas de concertation et d'échanges entre les dispositifs offrant de l'alphabétisation au Mali et à Bamako. Chacun œuvre de son côté sans se soucier de ce que font les autres.

- **Les politiques, les dispositifs et les programmes ne sont pas basés sur une connaissance des populations urbaines et de leurs besoins. Les besoins sont hétérogènes et l'offre de formation n'y répond pas.** Il n'existe, ni au niveau du CNRENF, ni au niveau des dispositifs privés, une étude réalisée sur les besoins d'alphabétisation des populations urbaines. Les caractéristiques éducatives des publics cibles des formations semblent ne pas intéresser les décideurs et les dispositifs pour l'élaboration des offres de formation. Les formations en alphabétisation sont construites sans études des besoins des publics. Les pratiques langagières des populations (langues parlées et écrites) ne sont pas prises en considération. Il n'y est jamais fait allusion, ni dans les documents officiels, ni dans les rapports des centres, ni dans les entretiens informels avec les responsables des dispositifs.
  Il existe pourtant des besoins objectifs d'alphabétisation chez les populations urbaines. Ces besoins de formation sont hétérogènes et ne renvoient pas uniquement aux aspects économiques, mais aussi aux contextes professionnel, familial et social. Le besoin de formation en alphabétisation implique l'apprentissage de la langue française, unique langue écrite du milieu urbain pour répondre à une fonctionnalité élargie.
  Les besoins concernant la langue d'apprentissage ne sont pas toujours perçus par les publics enquêtés. Les publics expriment en majorité le besoin d'une alphabétisation en langue nationale bambara pour satisfaire des besoins liés aux contextes sociaux et familiaux. Très peu d'individus lient le besoin de formation au contexte professionnel. Le besoin objectif d'alphabétisation est à lier, comme nous l'avons vu en chapitre 10, à une formation qui tiendrait compte de la dominance de la langue française comme langue de l'écrit et des trois contextes étudiés. Le milieu professionnel bien que ne demandant pas forcément la maîtrise de l'écrit aux ouvriers et aux artisans est à considérer dans une perspective élargie. C'est à dire qu'il faut tenir compte du fait que le milieu professionnel est évolutif et qu'il offre des possibilités de reconversion de poste et de promotion à ses employés. Nous avons pu montrer que ces opportunités ne sont pas offertes aux personnes analphabètes complets et de bas niveaux d'études.
  L'offre de formation analysée ne prend pas en compte l'hétérogénéité de l'éducation des individus, leurs différentes pratiques langagières dans les milieux qu'ils côtoient au quotidien et l'hétérogénéité de leurs besoins objectifs d'alphabétisation. Les langues de formation ne correspondent pas à la langue écrite des milieux professionnel et social.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Au terme de cette étude, nous aboutissons également à trois constats que nous n'avions pas posés au départ comme des hypothèses de recherche.

- **Le concept d'alphabétisation tel que défini par les institutions et les organisations internationales ne correspond pas aux pratiques maliennes. Les définitions courantes renvoient à l'idée d'une formation de base adressée à des personnes vierges de tout apprentissage de l'écrit. Au Mali, force est de constater que, l'alphabétisation renvoie aussi bien à l'apprentissage de l'écrit à des analphabètes complets qu'à l'apprentissage ou à une scolarisation en langues nationales pour des élèves ou même des étudiants de facultés universitaires.**
  L'alphabétisation est davantage axée sur les questions d'apprentissage des langues nationales que sur l'apprentissage d'un code écrit. Cette remarque a été faite aussi bien aux niveaux des discours des responsables que de ceux des populations approchées lors de nos enquêtes de terrain. Au Mali, il faut mettre derrière le terme « alphabétisation » trois types de rapports aux langues nationales :

  l'alphabétisation telle que couramment définie : l'apprentissage du code écrit. Elle se fait uniquement dans le système non formel, au niveau des centres d'alphabétisation pour adultes et des Centres d'éducation pour le Développement pour les jeunes et les adolescents ;

  l'enseignement des langues nationales : c'est à dire l'apprentissage d'une langue nationale en tant que discipline au même titre que les autres matières enseignées dans le système formel. Cet apprentissage a lieu, selon les établissements, aux niveaux fondamental, secondaire et/ ou universitaire. Il s'agit d'une initiation aux règles de transcription des langues nationales ;

  l'enseignement en langues nationales : c'est à dire une scolarisation formelle entièrement faite à travers les langues nationales durant les trois premières années du cycle fondamental 1.

- En considérant les trois formes et les six types d'éducation existant au Mali, nous aboutissons à **un nombre très peu élevé d'analphabètes complets**. Par contre nous retrouvons, au sein de notre échantillon, des personnes de bas niveau d'études pouvant avoir des difficultés avec l'écrit. Des tests sur les compétences scripturales des individus pourraient fort bien montrer une échelle de niveaux de maîtrise de l'écrit. La dichotomie que nous retrouvons pour les pays en voie de développement et qui catégorise les populations en deux grands groupes, dont l'un serait alphabétisé et l'autre analphabète, est à prendre avec précaution car elle ne reflète pas forcément la réalité. Nous avons fait le même constat lors de nos recherches sur les entreprises de Bamako en 2001. Ceci vient en nette contradiction avec les statistiques alarmantes sur le nombre d'analphabètes au Mali.
- Le troisième constat porte sur la question du genre. Nous n'avons certes pas retenu la variable « sexe » pour notre recherche, mais nous avons lors de nos enquêtes sur les offres de formation constaté que **les programmes de certains dispositifs sont uniquement axés sur les femmes et les filles** (23 dispositifs sur 75). La selectivité au niveau du genre existe et elle est même soutenue par les autorités maliennes en considération des taux peu élevés des filles en matière de scolarisation. Cet état de fait

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

crée à Bamako et dans d'autres localités du pays une « sélection » du genre féminin et donc une « exclusion volontaire » du genre masculin. Le centre d'alphabétisation du quartier périphérique de Lassa en est un exemple. Nous avons pourtant fait ressortir, au cours de cette recherche, l'existence de besoins objectifs d'alphabétisation chez des hommes adultes du District de Bamako, puisque notre échantillon, rappelons-le, était composé de 141 hommes et 9 femmes.

La politique d'alphabétisation du Mali est caractérisée par une situation ambiguë. En effet, elle poursuit à l'heure actuelle une orientation éducative qui réduirait les disparités entre sexes, âges, régions et populations, mais paradoxalement, les pratiques au niveau des centres, privés et étatiques, restent encore très sélectives et poursuivent essentiellement des objectifs d'ordre socio – économique. L'Education Pour Tous est loin d'être une réalité. Dans les faits, la politique éducative non formelle reste encore fortement marquée par l'approche de la fonctionnalité économique dont l'une des principales caractéristiques est la sélectivité. C'est l'une des raisons pour lesquelles le milieu urbain, non pris en compte dans les premiers projets d'alphabétisation fonctionnelle sous l'égide de l'UNESCO, dispose de très peu de centres d'alphabétisation et d'une timide « alphabétisation privée » non coordonnée. On ne saurait comprendre les dysfonctionnements du système d'alphabétisation malien sans rappeler que le milieu rural, qui a été longtemps l'unique priorité de l'Etat en matière d'éducation non formelle, est différent du milieu urbain. Cette différence se situe au niveau des pratiques éducatives et langagières des populations, mais aussi et surtout au niveau de la langue de la communication écrite. Si en milieu rural, la poursuite des objectifs économiques (augmentation des taux de production des cultures) et culturels (valorisation de la culture malienne à travers l'enseignement des langues nationales) avait sa raison d'être, il en est autrement pour le milieu urbain. Nous avons pu montrer en chapitre 10 que les besoins objectifs des populations urbaines se situent aussi aux niveaux des contextes professionnels, familiaux et sociaux. Ils renvoient également à des besoins de formation différents, besoins d'apprentissage des savoirs de base pour une première fois (pour les analphabètes complets), besoins de remise à niveau (pour les publics de bas niveaux de scolarisation ou scolarisés dans des établissements d'éducation informelle et non formelle). Quant à la question de la langue d'alphabétisation, la fonctionnalité de l'alphabétisation des populations urbaines ne peut être effective que si elle apporte aux individus une maîtrise suffisante de la langue dominante de l'écrit dans leurs différents milieux de vie. A Bamako, cette langue est la langue officielle française.

Ces réalités impliquent donc une réorientation des finalités de l'alphabétisation. En effet, rester sur des finalités strictement économiques et culturelles, qui viseraient une alphabétisation répondant à des besoins économiques nationaux et effectuée en langues nationales ne serait certainement pas utile aux populations urbaines dans la vie sociale et économique. On aboutirait à une fonctionnalité restreinte qui ne répondrait pas, en réalité, aux besoins objectifs de l'alphabétisation.
Nous pensons qu'en ce qui concerne la question des finalités d'alphabétisation et de celle des langues d'apprentissage, le problème devrait être posé à plusieurs niveaux : pédagogique, culturel et socio – économique. Il nous paraît difficile, pour ne pas dire impossible, de lier ces trois niveaux au sein d'une même finalité éducative dans un pays où les réalités socio – économiques ne correspondent pas forcément aux réalités culturelles et pédagogiques.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

« L'alphabétisation dans une langue étrangère n'est pas l'alphabétisation » a déclaré Mamadou N'Doye, Ministre sénégalais de l'éducation fondamentale et des langues nationales, lors du forum régional de l'alphabétisation en Afrique à Dakar (16-20 mars 1998).

Cette affirmation renvoie à la représentation officielle de l'alphabétisation, celle que les autorités africaines suivent depuis les années 70. Le noyau central du processus de l'apprentissage de l'écrit est la langue. Pédagogiquement, les langues nationales sont celles qui répondent le mieux à l'apprentissage de l'écrit pour des personnes n'ayant aucune connaissance, ni écrite, ni orale, de la langue officielle. Mais lorsqu'il s'agit de rendre fonctionnels les acquis de l'alphabétisation à travers les langues nationales, un véritable problème se pose. L'environnement lettré en langues nationales est quasi inexistant et la fonctionnalité des néo-alphabètes en devient restreinte. Les possibilités de continuer les études en passant du système non formel (en langues nationales) au système formel classique (en langue officielle française), l'accession aux formations professionnelles menant à un diplôme, sont, par exemple, impossibles. De même les écrits de la sphère administrative et sociale sont inaccessibles. Autrement dit, d'un point de vue socio-économique, l'alphabétisation dans les seules langues nationales, sans un suivi d'apprentissage de la langue française pour les populations urbaines, n'est pas réellement fonctionnelle.

La finalité culturelle de l'alphabétisation ne peut pas avoir de place au sein d'une formation qui voudrait répondre aux besoins objectifs des populations urbaines. Elle remettrait en cause le processus d'alphabétisation et aboutirait par le non-usage des acquis à un retour vers l'analphabétisme. Nous pensons que les efforts d'alphabétisation resteront vains tant que les politiques et les dispositifs ne prendront pas en compte les réalités linguistiques des milieux où sont implantées les offres de formation et les différents besoins des populations.

Nous partageons l'idée de Alain Bentolila sur la relation entre l'enseignement des langues nationales et la communication publique au niveau des écoles en Haïti. Nous retrouvons au Mali les mêmes problèmes et nous faisons les mêmes constats.
« Haïti, 1970… Je débarque en Haïti, appelé à veiller scientifiquement à la bonne introduction du créole dans le système éducatif haïtien. Je suis convaincu que nous allons donner enfin à cette langue créole longtemps minorée une chance historique de revanche… et accessoirement que nous allons assurer l'alphabétisation des jeunes élèves haïtiens. J'imagine avec autant de naïveté que de fatuité que nous allons œuvrer pour que cette langue de l'esclavage devienne langue nationale ; que nous allons en finir avec les séquelles de la colonisation, et que la langue française dominante va enfin être replacée à sa juste place de langue étrangère. J'imagine que, pour que tout cela se réalise, il suffit d'un décret…
Quelles transformations concrètes peut-on réellement attendre de l'introduction en milieu scolaire du breton, du basque, du corse ou du créole ? L'avenir des élèves en sera-t-il changé ? Pas du tout, si une telle décision n'est pas accompagnée d'une transformation en profondeur de la communication publique. Une école en langue régionale n'a strictement aucune signification si au dehors les journaux, les tribunaux et l'administration restent les domaines exclusivement réservés à la langue française »[156].

[156] Bentolila, Alain. Le propre de l'homme : parler, lire, écrire. Paris : Editions Plon. Mars 2000. pp. 183-187.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Il ne suffit, effectivement, pas d'un simple décret pour que l'alphabétisation des populations soit effective. La langue de la communication publique doit correspondre à la langue de la formation. L'ouverture d'un centre d'alphabétisation avec un programme qui n'est pas construit à partir des besoins des populations ne suffit pas. Les décisions politiques, les actions de terrain entreprises par les dispositifs et la connaissance des analphabètes sont intimement liées. Ces trois niveaux sont indissociables pour arriver à une « Education Pour Tous », sans exclusion, équitable, et à une « Education Pour Tout » qui répondrait aux différents besoins des populations du milieu urbain.

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

BIBLIOGRAPHIE

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

BIBLIOGRAPHIE

Nous avons classé les documents consultés durant nos recherches en quatre catégories :

- les ouvrages généraux sur l'éducation et la formation ;
- les articles de la presse écrite et ceux disponibles sur Internet ;
- les mémoires et les thèses ;
- les rapports des dispositifs publics et privés.

A- Les ouvrages généraux sur l'éducation et la formation

1- Alpha n°10. *L'alphabétisation et l'éducation permanente au Mali*. In " Le formel et le non-formel dans l'éducation de masse ".Paris : ACCT,1985.
2- ALTET, Marguerite. *Analyse transversale Enseigner - apprendre : un travail interactif d'ajustement en situation.* In L'analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Nantes : Cahiers du CREN. 1999
3- ALTET, Marguerite. *Observer les situations et interactions éducatives pour former les enseignants : les apports de Marcel Postic.* In De la psychologie aux sciences de l'éducation. CRDP des Pays de Loire. Nantes : Cahiers du CREN. 1995.
4- AMSELLE, Jean-Loup. *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures.* Paris : Flammarion. Février 2001.
5-ANTONIOLI, Albert. *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*.
Paris : L'Harmattan, Collection U.C.I. 1993.
6- ARNOVE, R.F.; GRAFF H.J. *National literacy campaigns: historical and comparative perspectives*. New York: Plenum Press, 1987.
7- BACHELARD, Paul ; ODUNLAMI, Amédée. *Apprentissage et développement en Afrique noire. Le levier de l'alternance.* Paris : L'Harmattan. 1997.
8- Banque Mondiale. *L'Afrique au sud du Sahara. De la crise à une croissance durable.* Washington : Banque Mondiale. 1989.
9- BARBIER, Jean Marie; LESNE, Marcel. *L'analyse des besoins en formation*. Paris : Robert Jauze. 1986.
10- BARRE DE MINIAC, Christine ; LETE, Bernard. *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation de l'adulte.* Bruxelles/ Paris : De Boeck/ INRP. 1997.
11- BARRY, Boukary et al. *Etude sur l'alphabétisation au Mali: constats - perspectives-propositions*. Bamako : MEN, Avril 1992.
12-BARTHELEMY, Gérard. *Artisanat et développement*. GRET. Collections " Ateliers du développement ", Octobre 1986.
13- BELLONCLE, Guy. *La question éducative en Afrique noire*. Karthala, 1984.
14- BELLONCLE, Guy ; DIABATE , Djélimakan. *L'alphabétisation au Mali*. MEB, PNUD-UNESCO, Août 1993.
15-BELLONCLE,Guy, et al. *Alphabétisation et gestion des groupements villageois en Afrique Sahélienne.* Paris, Karthala ,1982.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

16- BENTOLILA, Alain. *Le propre de l'homme : parler, lire, écrire.* Paris : Editions Plon. Mars 2000.
17-BHOLA,H.S. *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris, UNESCO, 1989.
18- BIARNES, Jean. *L'être et lettres : De la voix à la lettre, un chemin que nous construisons tous*. In Barré De Miniac, Christine et Lété Bernard. L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation de l'adulte. De Boeck- INRP. Bruxelles-Paris. 1997.
19-BIE-IUE. *L'alphabétisation dans les pays en voie de développement : bibliographie analytique.* Paris : Unesco, 1990.
20- BLAIS, Hélène. *Analphabète ou Allographe*. Editions Logiques, 1995.
21- BLOT Bernard ; CHANAS Léna Léticée. *Les tribulations des formateurs dans les friches de l'illettrisme.* Paris : Editions L'Harmattan, Mars 2002.
22- BOUDON, R. ; BOURRICAUD,F. *Besoins*. In Dictionnaire critique de la sociologie. PUF, Mars 1994.
23- BOUVET Catherine et al. *Illettrisme : une question d'actualité*. Pédagogie pour demain - Didactiques, Hachette livre, Paris, 1995.
24- BRENNER,L. *Réflexions sur le savoir islamique en Afrique de l'ouest*. Editions : Centre d'Etude d'Afrique Noire. 1985.
25- CANIESCO-DORONILA, Maria - Luisa. *Paysages de l'alphabétisation. Etude ethnographique de l'alphabétisation fonctionnelle dans des communautés marginales aux Philippines*. Paris : L'Harmattan, 1997.
26- Centre de Recherches Coopératives. *Sciences sociales de la coopération et du développement*. Paris. Avril /Juin 1978, n°44.
27- CISSE, S. L'e*nseignement islamique en Afrique noire*. Paris: L'Harmattan. 1992.
28- Commission des communautés européennes. *Document de travail des services de la commission : Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.* SEC (2000) 1832. Bruxelles. 30-10-2000.
29- COUEZ, M. ; WAMBACH, M. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Bilan d'une recherche-action (Ségou-République du Mali).* Paris : Saint Ghislain. Bruxelles : ACCT/ CIAVER. 1994.
30- CRESPO, Manuel ; LESSARD, Claude. *Education en milieu urbain*. Les Presses de l'Université de Montréal, 1985.
31-DABENE, Michel. *L'Adulte et l'Ecriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* .Bruxelles, Edition De Boeck , Paris, Editions universitaires ,1987
32- DANIOKO, Charles Abdoulaye. *Enquête sur la langue au Mali*. Bamako, étude non publiée.
33- D'Ans, André Marcel et al. *Langues et métiers modernes ou modernisés au Mali*. ACCT, Diffusion : Didier Erudition,1992.
34- DE BENOIST, Joseph - Roger. *Le Mali*. Paris: Editions: L'Harmattan, 1998. IEDES. Collection Tiers-monde, Décembre 1982.
35- DE CLERK, Marcel. *Analphabétismes et alphabétisations*. IUE : Hamburg, 1993.
36- DE LANDSHEERE, Viviane. *L'évaluation des besoins*. In Faire réussir - Faire échouer : la compétence minimale et son évaluation. PUF,1988.
37-DEMUNTER, Paul. *Le décalage entre les besoins objectifs de formation et les demandes du public*. In Vingt ans d'éducation des adultes. Bruxelles : Contradictions.
Paris : L'Harmattan, 1997.
38- DEMUNTER, Paul. 20 ans d'éducation des adultes. Paris/ Bruxelles : L'Harmattan/ Contradictions. 1997.
39- DEMUNTER, Paul. *Besoins et mode de production/ Mode de production , société et besoins*. In Comprendre la société. Bruxelles : Contradictions, Janvier 2002.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

40- DEMUNTER, Paul (Ss.dir.). *Les besoins objectifs de formation des publics dits de " bas niveaux "*. in Evaluation du programme régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés. Vol.3 : Les pratiques pédagogiques et leurs effets. Lille : Trigone/CUEEP/USTL, Octobre 1992.
41- DEMUNTER,Paul. ; VERNIERS,Christiane. *L'identification des besoins de formation/ Hypothèses sur la perception subjective des besoins de formation/ L'identification des besoins subjectifs*. In L'action collective de formation : une pratique éducative en milieu ouvrier. Bruxelles : Contradictions, 1982.
42-DEWEY, John. *Démocratie et éducation*. Paris : Editions Armand Colin, 1975 et 1990 pour la traduction française.
43- DIAGNE, Amadou ; SALL, Binta. *Réflexions sur les facteurs de développement de l'éducation non formelle au Mali*. Bamako. 2001.
44-DIAWARA, Manthia. *En quête d'Afrique.* Département des Etudes Africaines et de l'Institut des Affaires afro - américaines, Université de New York. 2001.
45- DONNAY, Jean ; CHARLIER, Evelyne. *Comprendre des situations de formation.* Bruxelles : De Boeck. 1992.
46- DOUMBIA, Amadou Tamba. *L'enseignement du Bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théories et pratiques*. Bamako : Institut des Sciences Humaines. In L'école et les langues nationales au Mali. Nordic Journal of African Studies. Volume 9. Number 3. Helsinki University Press. 2000.
47-DUBAR,Claude. *La formation professionnelle continue.* Paris : La Découverte. 1984.
48- DUMESTRE, Gérard et al. *L'alphabétisation fonctionnelle en bambara dans une dynamique de développement*. Didier Erudition. 1993.
49- DUMONT, Bernard. *L'alphabétisation fonctionnelle au Mali : une formation pour le développement.* Bamako : MEN/DNAFLA.
50-EASTON,P.A. *L'éducation des adultes en Afrique noire. Tome1/2/3*,Karthala-ACCT,Février1984
51-EASTON,P.A. *Functional literacy in the West African Sahel :the Operation Arachide Project in Mali.* 1983.
52- EBRAHIMI, Mehran (Ss. Dir.). *Education et Démocratie. Entre individu et société*. Québec : Isabelle Quentin Editeur. Collection Collectif. 1999.
53- Education permanente, n°34. *L'analyse des besoins éducatifs. Recueillir les besoins ou construire une réponse éducative ?* Mai - Juin 1976.
54- Education permanente, n°35. *L'analyse des besoins éducatifs : besoin de formation ou demande sociale globale ?* Septembre - Octobre 1976.
55- Education permanente, n°136. *Motivation et engagement en formation.* Mars 1998.
56- FAYE , Thioungal Albert. *L'alphabétisation fonctionnelle au Mali ou l'action pour le développement*. In Développement et Coopération, n°3, 1982.
57-FIJALKOW, Jacques. *Illettrisme et analphabétisme : la formation en question*. CLAP, Midi Pyrénées, 1992.
58- FREIRE, Paulo. *L'éducation dans la ville*. Paideia. Collection : Théories et pratiques de l'éducation des adultes, Novembre 1991.
59-FREIRE, Paulo. *Pédagogie des opprimés.* Paris : Maspero, 1974.
60-FREIRE, Paulo. *L'éducation, pratique de la liberté*. Paris : Cerf, 1975.
61- FREIRE, Paulo. *Lettre à la Guinée - Bissau sur l'alphabétisation : une expérience en cours de réalisation*. Paris : Maspero, 1978.
62-FREYNET, P. *La recherche sur l'illettrisme et l'éducation de base des adultes en France. Quelques éclairages bibliographiques.* Angers : Centre Universitaire de Formation Continue. 1998.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

63-FREYSS, Jean. *Les besoins de formation*. Mission interministérielle au co-développement et aux migrations internationales. Paris : Haut Conseil de la Coopération Internationale, 9 Février 2000.
64- FURET, F. ; OZOUF, J. Lire et écrire. *L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris :Minuit. 1977.
65- GERARD, E. *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Karthala/ ORSTOM, 1997.
66- GIERE, Ursula ; OUANE, Adama; RANAWEERA, Amahinda. *L'alphabétisation dans les pays en développement : bibliographie analytique.* Bulletin du bureau international d'alphabétisation. N° 254-257, Janvier/ Décembre 1990.
67- Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse. Tome 2. Paris : Librairie Larousse. 1982.
68- GRAWITZ, Madeleine. *Méthodes des sciences sociales.* 10° édition. Paris : Editions Dalloz. 1996.
69- GREVET,Patrice. *Besoins populaires et financement public*. Paris : Editions sociales, 1976.
70- HAMADACHE,Ali et al. *Théorie et pratique de l'alphabétisation. Politiques , stratégies et illustrations*. Paris : Unesco, 1986.
71- HAMADACHE, Ali. *Non- formal Education: a definition of the concept and some examples*. In Prospects, vol.21, n°1,1991.
72-HAUTECOEUR,J.Paul. *Une lecture politique des réunions internationales d'alphabétisation dans les pays industrialisés(1981/1994)*. In Alpha 1995 (J.P. Hautecoeur. Dir.). Québec/ Hambourg : Ministère de l'Education/ IUE. 1995.
73- HAUTECOEUR, Jean Paul (Ss.dir.). *Alpha 90.Recherche en alphabétisation.* Québec, 3° trimestre 1990.
74- HUYGUES MAURO, Annick. *Les apprentissages en milieu urbain : formation professionnelle dans le secteur informel en Afrique. Analyse par pays : Mali, Sénégal, Bénin et Mauritanie*. Paris : Editions Ministère des Affaires étrangères. Collection Rapports d'étude. 2001.
75- IIPE-UNESCO, UNICEF. *Jomtien, trois ans après. L'éducation pour tous dans les pays du Sahel*. Rapport du séminaire sur les politiques de développement de l'éducation pour tous dans les pays du Sahel organisé à Ouagadougou du 6 au 8 Avril 1993.
76- INRP. *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie.* INRP, Novembre 1989.
77-JANSEN, J. *Epopée, histoire, société. Le cas de Soundjata Mali et Guinée*. Paris : Editions Karthala. Janvier 2001. 307 p.
78- KI-ZERBO, Joseph. *Eduquer ou périr.* Paris : UNESCO/ UNICEF. 1990
79- KOM, Ambroise. *Education et démocratie en Afrique. Le temps des illusions*. Paris :Editions L'Harmattan et Editions du CRAC, 1996.
80- LABICA, G. ; BENSUSSAN,G. *Besoin*. In Dictionnaire critique du marxisme. PUF, 1985.
81- LAHIRE, Bernard. *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. PUL. 1993.
82- LAUTIER, Bruno. *L'économie informelle dans le tiers-monde*. Paris : Editions La Découverte, 1994.
83- LECLERCQ, Gilles. *Le prescripteur, l'usager et le pédagogue.* Paris : L'Harmattan. 2002
84- LECLERCQ, Véronique. *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. ESF, 1999.
85- LECLERCQ, Véronique ; VOGLER, Jean. (coord.). *Maîtrise de l'écrit :quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Coédition : Paris : L'Harmattan, Bruxelles : Contradictions, Contradictions n° 90-91, 2000.
86-LECLERCQ,Véronique. *La formation de base des adultes .Délimitation d'un champ*.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

In Educations, n°8, Mars/Mai 1996.
87- LECLERCQ,Véronique(en collaboration avec Marie Thérèse Janot et Bernard Obled) *Fatima ne lave plus la salade. Guide pratique pour la formation des migrants*. Bruxelles : Contradictions.1985.
88-LECLERCQ ,Véronique. *Les approches pédagogiques en formation de base : Quatre constellations*. In Educations, n°8, Mars/mai 1996.
89- LECLERCQ, Véronique. *Illettrismes, aspects généraux*. In Innovations, n° 14-15. Lille : CRDP. 1989.
90- LECLERCQ, Véronique. *Procédures et fonctions des relectures- révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base*. In Reuter, Yves (Dir.) Les interactions lecture- écriture. Berne : P. Lang. 1993
91- LENGRAND, Paul. *L'alphabétisation des adultes dans les pays les moins avancés*. Paris :Unesco, 1982.
92- LEVINE, Kenneth. *Le futur de l'alphabétisation et l'alphabétisation du futur*. In Alphabétisation ? Parlons-en ! BIE, 1990.
93- LIND, A.; JOHNSTON,A. *Adult literacy in the third world: a review of objectives and strategies*. Stockholm: SIDA, 1990.
94- LOURIE, Sylvain. *Ecole et tiers - monde*. Paris : Flammarion, 1993.
95- MALGLAIVE, Gérard. *Politique et Pédagogie en formation d'adultes.* Paris : Edilis. 1981.
96-MANFRED, Prinz. *L'alphabétisation au Sénégal*. Paris : L'Harmattan, 1996.
97- MAPPA, Sophia (Ss.dir.). *Les deux sources de l'exclusion. Economismes et replis identitaires*. Paris : Karthala, Décembre 1993.
98- MEB, République du Mali. *De l'éducation des adultes au Mali : réalités et perspectives*. Bamako :MEB,1997.
99- MEB, République du Mali. *Rapport d'évaluation en fin de décennie du bilan de l'Education Pour Tous au Mali.* Secrétariat Général de la Commission Nationale de suivi des recommandations de la Déclaration de Jomtien au Mali, Septembre 1999.
100-MEISTER, Albert. *Alphabétisation et développement. Le rôle de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation.* Paris : Editions Anthropos.1973.
101- MEISTER, Albert. *Le changement social dans les zones périphériques des grandes villes*. Recherche sociale, 1970.
102- MEN. *La Nouvelle Ecole Fondamentale*. Bamako :MEN. Document de travail. Février 1995.
103- MEN. *Atelier national sur le matériel didactique d'alphabétisation et de post-alphabétisation*. N'Djamena : MEN, Juin 1992.
104- MEN/ CNRENF. *Actes du premier forum sur l'éducation non formelle au Mali. 29 octobre au 1° novembre 2001.* Bamako : MEN/ CNRENF. 2001.
105- MEN/CNRENF. *Manuel de procédure de la phase pilote du PRODEC. Volet « Education Non Formelle ».* Bamako : MEN/CNRENF. Version du 03 Avril 2002.
106- République du Mali. *Plan d'action national pour la survie, le développement et la protection de l'enfant*. 1992-2000. Bamako. 1992.
107- MEN, DNAFLA. *Où en est l'alphabétisation en République du Mali ?*
(De l'alphabétisation à la formation permanente). Bamako. 1986.
108-MENIGOZ, Alain. *Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues. L'exemple du plateau Dogon au Mali*. Paris : Editions : L'Harmattan.
Juillet 2001.
109- MENJS ; CNDP. *Analphabètes et illettrés*. Migrants - formations n°79, décembre 1989.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

110- MEUNIER, Olivier. *De l'éducation traditionnelle à la scolarisation islamique ; approche comparative des formes d'enseignements formel et non-formel en pays hawsa (ville de Maradi)*. In l'année de la Recherche en Sciences de l'Education. 2000.
111-MONTESSORI, Maria. *La formation de l'homme*. Edition originale : The Montessori Pierson Estates, 1949. Pour la traduction française : Desclée de Brouwer, 1996.
112- MORIN, Christiane. *L'interaction maîtres-élèves dans les processus enseignement - apprentissage. Observation dans 14 classes pendant 7 ½ journées chacune*. In Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement – apprentissage. Nantes : Cahiers du CREN. 1999.
113- NDIMURUKUNDO, Nicéphore. *Alphabétisation conscientisante comme base d'une éducation permanente*. In Revue Internationale de l'Education, n°40,1994.
114- NIAMIR, Maryam. *Foresterie communautaire. L'éleveur et ses décisions dans la gestion des ressources naturelles des régions arides et semi-arides d'Afrique*. Rome : F.A.O. 1996
115- NIANE, Djibril Tamsir. *Soundjata ou l'épopée mandingue*. Paris : Présence Africaine. 1960.
116- Nordic Journal of African Studies. *L'école et les langues nationales au Mali*. Volume 9 Number 3. Helsinki: Helsinki University Press.2000. 186p.
117- OCDE. *Littératie, économie et société : résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes.* Paris/ Ottawa : OCDE et Statistique Canada. 1995.
118- OEF. *Activité, emploi et chômage à Bamako*. Bamako : OEF. 2000.
119- OEF. *Identification des besoins de formation des entreprises du secteur moderne-1998.* Bamako : OEF. 1999.
120- OUANE, Adama. *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 1996.
121- OUANE, Adama. *L'harmonisation des langues maliennes : entre l'intégration nationale et régionale*. In Revue Internationale de Pédagogie, n° 37, 1991.
122-OUEDRAOGO, D. et al. *Problématique de l'insertion urbaine dans les villes africaines : le cas de Bamako.* In l'insertion urbaine à Bamako. Paris : Karthala. 1995.
123- PAIN, Abraham. *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien.* Paris : L'Harmattan. 1990.
124- POSTIC, M. ; DE KETELE, J.M. *Observer les situations éducatives.* Paris : PUF. 1988.
125- République du Mali/UNESCO. *Séminaire opérationnel sur la post-alphabétisation*. Kita-Mali, 3- 21/07/78.
126-RASSEKH,Shapur. *Regards sur l'alphabétisation : sélection bibliographique mondiale*. UNESCO 1990.
127- REUCHLIN, Maurice. *Les besoins*. In Psychologie. 13° édition. Paris :PUF. 1998.
128-RIVIERE, Jean Philippe. *Illettrisme, la France cachée*. Paris : Editions Gallimard. 2001.
129- ROGIERS, Xavier. *Analyser une action d'éducation ou de formation.* Bruxelles : De Boeck Université. 1997.
130- ROY-SINGH, Raja. *L'alphabétisation des adultes considérée comme processus d'éducation*. BIT,1990.
131- SALL, Abdoulaye. *Quelle école au Mali ? 1- Textes fondamentaux 1962- 1984*. Bamako : Sodifi. Novembre 1994. 333p.
132- SILLAMY, N. *Besoin/ Besoin de travail/ Besoins de l'homme au travail/ besoins spirituels*. In Dictionnaire usuel de la psychologie. Paris : Bordas, 1983.
133- SILVA, Alberto. *L'école hors de l'école. L'éducation des masses*. Paris : Les éditions du Cerf. 1972.
134- SPRENGER CHAROLLES, Liliane ; CASALIS, S. *Lire – Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement.* Paris : PUF. 1996.
135-STAMM, A. *La parole est un monde. Sagesses africaines.* Paris : Editions du Seuil.1999.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

136- STERCQ, Catherine. *Alphabétisation et insertion socio - professionnelle*. IUE, De Boeck Université, 1994.
137-TANGARA, Guediouma ; KEITA, Souleymane. *Profils démographiques, socio-économiques et sanitaires du Mali.* Bamako : MEF/DNSI/Institut du Sahel. 1998.
138- TREFAULT, Thierry. *Que deviennent les acquis de l'école ? Enquête et tests auprès de jeunes et d'adultes au Mali.* In Educations, diversités culturelles et stratégies politiques en Afrique sub-saharienne. Ss.dir. Meunier, Olivier. Paris : L'Harmattan. Collection Cultures africaines, Juillet 2001.
139-TREFAULT, Thierry. *Dans les villages du Mali, des propos sur l'école*. In " Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle ", Questions africaines, Vol. 33, n° 2, 2000. Cerse - Université de Caen. pp. 2 - 19.
140-UNESCO. *Rapport sommaire de la conférence internationale des adultes*. Paris : Unesco,1949.
141-UNESCO. *Conférence de Montréal*. Rapport final,1963.
142-UNESCO. *Introduction à l'alphabétisation fonctionnelle*. Document de travail ED/conf./52/1/2.
143-UNESCO. *Guide pratique de l'alphabétisation fonctionnelle. Une méthode de formation pour le développement.* Paris : Unesco. 1972.
144- UNESCO. *Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme.* Office des statistiques. Division des statistiques relatives à l'éducation. Paris : UNESCO. 1988.
145-UNESCO. *Education de base et alphabétisation : indicateurs statistiques dans le monde.* Office des statistiques. Paris : UNESCO. 1990.
146- VAN DER MAREN, Jean Marie. *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck Univeristé. 1999.
147- VERGER Chantal. *Le Mali au quotidien. La force des faibles.* Paris : Editions L'Harmattan. 1997.
148- VERSPIEREN, Marie- Renée. *Recherche-action de type stratégique et Science(s) de l'Education.* Bruxelles : Contradictions. 1991.
149- VIEILLE, Paul. *Recherche scientifique et alphabétisation fonctionnelle - Analyse des problèmes posés*. Paris : Unesco. 1971.
150-VINERIER,Anne. *Combattre l'illettrisme .Permis de lire, permis de vivre…* Paris : L'Harmattan. 1994.
151- VOGLER, Jean et al. *Alphabétisation- Francophonies - Pays industrialisés. Etat des lieux . France*. Paris : GPLI. 1999.
152- WAGNER, Serge. *Alphabétisation et assimilation des minorités : le cas des francophones du Canada*. In Alpha 90. Recherches en alphabétisation. Québec. 1990.
153- WAGNER, Serge. *Alphabétisation, environnement institutionnel et démocratie*. In J.P. Hautecoeur (Ss Dir.). Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel. Québec/ Hambourg : Ministère de l'Education/ IUE. 1997.

B- <u>Articles (Presse et Internet)</u>

154- *Alphabétisation et décentralisation : socle du développement et de la démocratie.* In « Les Echos », N° 806.
155- Asian South Pacific Bureau of Adult Education (ASPBAE). Guide pour étude de cas sur : Politique et pratique de l'éducation des adultes en Asie et en Afrique. Une perspective des organisations non gouvernementales et de la société civile. [en ligne]. Disponible sur http:// www.unesco.org/education/partners/cco/Fichiersdoc/Educadult.htm

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

156- *Chômage à Bamako. Les diplômés plus touchés*. In « Les Echos », N° 1953 du mercredi 31 juillet 2002.
157- CISSE, Almahady. *Les enfants en détention difficile sont alphabétisés pour leur réinsertion.* [en ligne]. Disponible sur http://www.link.no/ips/fra
158- CISSE, Seydou. *La post-alphabétisation -Cas du Mali.* [en ligne]. Disponible sur http://www.iiz-dvv.de/franzoesisch/Publikationen.
159- KERE, Anna Lucie. *Burkina Faso : le syndrome ivoirien.* [en ligne]. Disponible sur : http://www.panos.sn.
160- *Le Mali : utilisation des langues*. [en ligne]. Disponible sur : http://www.adeanet.org
161- *Le profil de l'emploi au Mali.* In « Le Nouvel Horizon », N° 1638 du mercredi 21 mars 2001.
162- *Mali : une révolution chez les femmes de Lassa.* [en ligne]. Disponible sur http://www.panos-ao.org/panosinfos/equite3.htm
163-ROMEYER-DHERBEY, Gilbert. *Le besoin et la détermination*. [en ligne]. Disponible sur http://www.agora.qc.ca/encyclopedie.nsf/categories/grandes_questions.

C- Mémoires et Thèses

164-COULIBALY, N. L'influence de l'alphabétisation fonctionnelle sur les connaissances des paysans au Mali. Maîtrise Sciences. Canada : Université Laval. 1981.
165-DELANNOY, Marie - Françoise Mahieu. Représentations d'une situation d'enseignement/ apprentissage pour un public de bas niveau de qualification (illettré). DEA Sciences de l'Education. Lille : USTL. 1996-1997.
166-DIABATE, M. *L'impact de l'alphabétisation fonctionnelle sur les attitudes des paysans vis - à - vis de la modernisation agricole, de la santé et de l'instruction en zone O.A.C.V. (Mali).* Maîtrise Arts. Canada : Université Laval. 1979.
167- DIALLO, Mamadou. *Analyse de la politique linguistique au Mali de la réforme de 1962 aux Etats Généraux de l'Education.* Maîtrise Lettres. Bamako : ENSUP.1991
168-DIARRA , Abdoulaye Bakary. *La presse écrite au Mali : Historique, fonctions, problèmes.* Maîtrise Lettres. Bamako : ENSUP.1988.
169-FOFANA, A. *L'impact socio - culturel et économique de l'alphabétisation fonctionnelle dans la zone de l'opération de développement intégré du Kaarta à Niono (Mali).* Maîtrise Education. Canada : Université du Québec/ Montréal. 1986.
170-GALY, K.A. *Alphabétisation des adultes et développement économique et social au Niger. Contribution à l'identification des problèmes de l'alphabétisation*. Thèse de 3° cycle en Sciences de l'Education. Université de Paris 5. 1994.
171-MACALOU, D. *Politiques d'éducation et développement économique et social au Mali*. Maitrise Arts. Canada : Université d'Ottawa. 1981.
172-MAIGA, Mahamadoune. *Impact de la didactique des langues sur le comportement linguistique des élèves du second cycle à partir de 160 échantillons recueillis dans 3 écoles fondamentales.* Maîtrise Lettres. Bamako : ENSUP.1989.
173-MARANDON, Gérard. *Contribution à l'étude de l'alphabétisation non- fonctionnelle des adultes*. Thèse Université Toulouse Le Mirail. 1992.
174- Nsingui, Barros. *La fonctionnalité de l'alphabétisation au Mali et en Angola.* Thèse en Sciences de l'Education. Université Paris 8. 1987.
175- SALAME, N. *Le problème de l'alphabétisation: de l'alphabétisation traditionnelle à l'alphabétisation fonctionnelle.* Thèse de Doctorat d'Etat. Université de Paris 1.1973.

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

176-SANWIDI, S. *Alphabétisation et développement villageois en Afrique Sud - Saharienne : l'expérience du Burkina - Faso (1960-1987).Tome 1 et 2.* Thèse. Université François Rabelais de Tours, UER : Sciences de l'homme ,Département Sociologie.1989.
177-SYLLA,Ladji. *Alphabétisation fonctionnelle : Education de masse et éducation sélective.* Maîtrise Lettres. Bamako : ENSUP. 1987
178-TANGARA, Mohamed Lamine. *Alphabétisation fonctionnelle au Mali: véhicule de l'idéologie dominante*. DESS Science politique (Développement et coopération). Paris : Université Paris 1 Dauphine. 1982.
179- TRAORE , Ibrahima Albarka. *Introduction aux structures des langues nationales du Mali.* Thèse : Linguistique. Bamako : Centre Pédagogique Supérieur/ ENSUP. 1985
180-TRAORE,Drissa.*Analyse de la dynamique de la lecture au Mali.* Maîtrise Lettres. Bamako : ENSUP. 1987
181-TRAORE, Lamine. *L'alphabétisation fonctionnelle : instrument de promotion collective en milieu rural, identification des problèmes et définition d'une stratégie d'action.* Maîtrise Lettres. Bamako : ENSUP.1990
182-TRAORE,Oumar. *La participation des populations rurales aux activités d'alphabétisation. Etude de leurs motivations.* Maîtrise Lettres. Bamako : ENSUP. 1990.
183-TRAORE,Moussa Baryère. *Communication et Education : L'expérience de l'Office de la Radiodiffusion Télévision du Mali*. Maîtrise Socio- Anthropologie. Bamako : ENSUP.1998
184- YDO, Yao. *L'alphabétisation des adultes: les représentations de l'écrit chez des néo-alphabétisés dans les zones rurales de l'Oubritenga (Burkina- Faso) et du Moronou (Côte d'Ivoire).* Thèse de Doctorat des Sciences du Langage (Linguistique et Didactique des langues). Université Stendhal, Grenoble 3. 1995.
185- ZIARATI (Ladjevardi), Chirdokhté. *Alphabétisation des adultes en Iran*. Thèse de Doctorat de 3°cycle. Université René Descartes, Sorbonne, 1978.

D- <u>Rapports des dispositifs publics et privés</u>

186- TALL, Moulaye Hassan ; SAMAKE, Mamadou S. *Rapport des journées de concertation nationale sur l'apprentissage des jeunes en milieu urbain.* Tenue du 26 au 28 juin 1995 au centre islamique de Hamdallaye. Bamako. 1995.
187- Académie d'enseignement Tombouctou/ Section Alphabétisation Fonctionnelle. *Rapport de bilan 2000 et programmation des activités d'alphabétisation 2001.* 16-17-18 octobre 2000.
188- Care International Mali/ projet Education et Société Civile à Tombouctou (PN 39). *Rapport annuel.* Janvier- décembre 2000.
189- ENDA/ Mali. *Le programme « Nyeta » : actions d'appui en milieu ouvert en faveur des enfants en situation difficile.*
190- Ministère de la Justice/ Centre de Bollé. *Session d'alphabétisation en langue bamanan. Rapport d'activités du 1° au 31 janvier 2003.*
191- Ministère de la Justice/ Centre de Bollé. *Session d'alphabétisation en langue bamanan. Rapport d'activités. Année scolaire 2000-2001.*
192- Centre de Bollé. Activité d'alphabétisation. *Rapport d'activités (du 15/12/2001 au 30/01/2002).*
193- AMADICO- J4. Projet MLI/01/001 Missabougou : Volet Alphabétisation. *Rapport technique. Juin 2002.*
194- AMADICO- J4. Projet MLI/01/001 Missabougou : Volet Alphabétisation. *Rapport technique. Mars 2002.*

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

195- AMADICO- J4/ Comité d'alphabétisation de Missabougou. Rapport : Ouverture du centre d'alphabétisation de Missabougou Commune VI du District de Bamako. Octobre 2001

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

Liste des tableaux de la thèse

- Tableaux de la deuxième partie

- T1 : Les 75 dispositifs de l'alphabétisation au Mali
- T2 : Offre de formation en alphabétisation selon les régions du Mali
- T3 : Dispositifs et « sexe »
- T4 : Dispositifs et groupes d'âges
- T5 : Types d'objectifs poursuivis par les programmes d'alphabétisation
- T6 : Ages des auditeurs formés en 2001
- T7 : Ages des auditeurs formés en 2002
- T8 : Formations antérieures des auditeurs de l'année 2001
- T9 : Formations antérieures des auditeurs de l'année 2002
- T10 : Caractéristiques des animateurs du centre d'alphabétisation de Missabougou

- Tableaux de la troisième partie

- T1 : Ages et niveaux d'études
- T2 : Niveaux d'études des populations
- T3 : Les abandons avant les fins de cycles dans l'enseignement formel
- T4 : Variété des formation suivies en simultanée
- T5 : Publics et types de rapports aux langues nationales
- T6 : Publics, niveaux d'études et types de rapports aux langues nationales
- T7 : Formations professionnelles et niveaux d'études
- T8 : Les niveaux de formation
- T9 : Types d'enseignement et langues
- T10 : Publics, types d'enseignement et langues
- T11 : Non lecteurs/ non scripteurs en langue française et en langues nationales
- T12 : Pratiques langagières en milieu professionnel
- T13 : Pratiques langagières en milieu professionnel et niveaux d'études des scripteurs/ lecteurs
- T14 : Pratiques langagières en milieu professionnel et niveaux d'études des non scripteurs/ non lecteurs
- T15 : Liste des métiers souhaités par les demandeurs d'emploi
- T16 : Niveaux d'études des demandeurs d'emploi souhaitant un métier nécessitant la maîtrise des savoirs de base
- T17 : Niveaux d'études des demandeurs d'emploi souhaitant exercer un métier ne nécessitant pas la maîtrise des savoirs de base
- T18 : Pratiques langagières dans le contexte professionnel
- T19 : Pratiques langagières en milieu professionnel et niveaux d'études

© 2003 Tous droits réservés.

http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

- T20 : Documents lus et écrits dans le milieu professionnel
- T21 : Caractéristiques des 15 individus objets de l'analyse des besoins
- T22 : Désir d'être alphabétisé et raisons évoquées
- T23 : Définitions de l'alphabétisation selon les publics
- T24 : Connaissance des dispositifs de formation
- T25 : Demandes d'alphabétisation
- T26 : Activités exercées et niveaux de formation des artisans
- T27 :Activités exercées et niveaux de formation des ouvriers
- T28 : Métiers souhaités et niveaux de formation des demandeurs d'emploi
- T29 : Usage de l'écrit en milieu familial

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

TABLE DES MATIERES

	Pages
Remerciements	2
Sommaire	3
Sigles et abréviations	6
Introduction générale	7
1° partie : Problématique et contexte de la recherche	10
Chapitre 1 : Problématique de la recherche	11
1- L'objet et le champ de la recherche	11
1-1- L'objet et les hypothèses de la recherche	11
1-2- Le type de recherche	12
1-3-Les niveaux d'approche de l'objet « éducation » et la place de l'objet de recherche	14
2- Le recueil de données et le plan de la recherche	18
3- Conclusion	23
Chapitre 2 : Le contexte linguistique au Mali	24
1-Le Mali : généralités	24
1-1- Géographie	24
1-2- Politique et administration	24
1-3- Economie	25
1-4- Population et démographie	26
1-5- Quelques indicateurs	27
2- Le contexte linguistique	28
2-1- Présentation géolinguistique du Mali	30
2-2- La politique linguistique du Mali	31
2-3- Les langues écrites et parlées à Bamako	33

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2-3-1-Dans le monde du travail 33
2-3-2-Dans les médias 35
2-3-3-Dans l'enseignement 36

3- Le Mali : un pays de tradition orale 37

3-1- La caste des griots : leur place et leurs rôles 37
3-2- La parenté à la plaisanterie 39

4- Conclusion 40

Chapitre 3 : Le contexte éducatif au Mali 42

1-L'éducation formelle 44

1-1- Le système scolaire malien : un système à la française 44
1-2- Les medersas formelles : reconnaissance d'une éducation religieuse 47
1-3- L'utilisation des langues nationales dans le système scolaire 50
1-3-1-Une pédagogie non généralisée et objet de critiques 50
1-3-2-Enseignement des langues nationales à l'école : une alphabétisation des enfants scolarisés 53

2- L'éducation informelle 54

2-1- L'éducation traditionnelle : une éducation incontournable et permanente 54
2-2- Les apprentissages sur le tas : une formation professionnelle informelle 57
2-3- L'alphabétisation souterraine ou « clandestine » : une alphabétisation sans normes 58
2-4- L'éducation islamique informelle 59

3- Conclusion 61

Chapitre 4 : Le concept d'alphabétisation 63

1- L'alphabétisation : un problème complexe 63

1-1- Problèmes de définition 63
1-2- Catégorisation des populations dans les pays en voie de développement et dans les pays développés 67

2- L'alphabétisation : un problème politique 70

2-1- Dans les pays industrialisés 70
2-2- Dans les pays en voie de développement 73

3- Conclusion 76

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2° partie : L'offre de formation en alphabétisation en milieu urbain au Mali 78

Chapitre 5 : La politique d'alphabétisation au Mali : premier cadrage général 79

1-L'histoire de l'alphabétisation au Mali de 1960 à 2002 : continuités et ruptures dans les politiques et les pratiques 79

1-1- Indépendance, Socialisme, Réforme et Alphabétisation traditionnelle 80
1-2- Economie agricole, Sélectivité et Alphabétisation fonctionnelle 82
1-3-Continuité et extension de l'alphabétisation fonctionnelle 83
1-4- Démocratie et Education Pour Tous 83

2-Les dispositifs centraux et régionaux de l'alphabétisation 86

3-Les dispositifs de formation en alphabétisation 88

4-Le financement de l'alphabétisation 89

5-Les publics cibles de l'alphabétisation 90

Chapitre 6 : Etat actuel de la question dans le District de Bamako et dans la région de Tombouctou : études de 2001 92

1-Présentation des études 92

2-Résultats des études 94

3-Conclusion 102

Chapitre 7 : Les dispositifs d'alphabétisation au Mali et à Bamako 103

1- Les offres de formation à travers les politiques éducatives 105

1-1-Les années pré-alphabétisation fonctionnelle 105
1-2-Les années alphabétisation fonctionnelle 106
1-3-Les années « Education pour Tous » 108

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2- Les dispositifs d'alphabétisation étatiques et privés au Mali et à Bamako 110

2-1-Un répertoire des dispositifs ayant des programmes d'alphabétisation au Mali 110
2-2- Les dispositifs d'alphabétisation à Bamako 127

3-Les dispositifs d'alphabétisation à Bamako : études de cas du centre de Missabougou et du centre de Bollé 129

3-1-Le centre d'alphabétisation de Missabougou 130
3-1-1-Les caractéristiques des publics en formation 131
3-1-2-Le programme d'alphabétisation 136
3-2-Le centre d'alphabétisation de Bollé 140

4-Conclusion 143

3° partie : Artisans, ouvriers et demandeurs d'emploi : niveaux de formation, pratiques langagières et besoins en alphabétisation 146

Introduction 147

Chapitre 8 : Les caractéristiques générales et les modalités de formation de l'échantillon 150

1-Présentation des trois catégories retenues 150

1-1-Les artisans 150
1-2-Les ouvriers d'entreprise 151
1-3-Les demandeurs d'emploi 152
1-4-La question du genre 152

2-Les activités professionnelles et les modalités de formation des populations 153

2-1-Présentation des activités professionnelles, des outils et des milieux de travail 153
2-2-Présentation des niveaux de formation 156
2-3-Deux indicateurs forts : les abandons et la variété des formations suivies 163
2-4-Les types de rapports aux langues nationales 169

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

2-5-Les formations professionnelles 171

3-Conclusion 173

Chapitre 9 : Les pratiques langagières des populations 176

1-Les pratiques langagières des populations dans le contexte éducatif 176

2-Les pratiques langagières des populations dans le contexte professionnel 182

2-1-Pratiques langagières en milieu professionnel des artisans et des ouvriers 182
2-2-Pratiques langagières des demandeurs d'emploi 189

3-Les pratiques langagières des populations dans le contexte familial 193

4-Les pratiques langagières des populations dans le contexte social 198

5-Conclusion 200

Chapitre 10 : Les besoins en alphabétisation des populations urbaines 202

1-« Analphabétisme fonctionnel » et « besoins » : quels sens ? 203

1-1-L'analphabétisme et la fonctionnalité : une définition institutionnelle simpliste et généraliste éloignée de la réalité et une notion à contextualiser 203
1-2-La fonctionnalité : quel sens dans quel contexte ? 205
1-3-Le(s) besoin(s) et l'analyse des besoins 213

2-Analyse des besoins d'alphabétisation des populations 221
2-1-Caractéristiques des 15 individus objets de l'analyse des besoins d'alphabétisation 222
2-2-Les besoins subjectifs 225
2-2-1-Un aperçu de l'échantillon de base 225
2-2-2-Les représentations de l'alphabétisation chez les 15 individus 230
2-2-3-Les besoins subjectifs exprimés selon les milieux 232
2-3-Les besoins objectifs 239
2-3-1-Caractéristiques éducatives, pratiques langagières et besoins objectifs d'alphabétisation dans le milieu professionnel 241
2-3-2-Une double problématique dans le milieu professionnel :

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

analphabétisme et compétence de base insuffisante 244

2-3-3-Caractéristiques éducatives, pratiques langagières et besoins objectifs d'alphabétisation dans le milieu familial et dans le milieu social 247

3- Conclusion 250

Conclusion générale 252

Bibliographie 259

Liste des tableaux 270

Table des matières 272

Annexes

© 2003 Tous droits réservés.
http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine