

**« Apprendre pour mieux s'organiser ». Une expérience
d'alphabétisation au Mali**
"Learn in order to organize": Litteracy Experiences in Mali
**"Aprender para organizarse mejor": una experiencia de
alfabetización en Mali**

Jules Savaria

Numéro 2 (42), automne 1979

Éducation populaire, culture et pouvoir

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1034865ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1034865ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (imprimé)

2369-6400 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Savaria, J. (1979). « Apprendre pour mieux s'organiser ». Une expérience d'alphabétisation au Mali. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (2), 143–154.
<https://doi.org/10.7202/1034865ar>

Résumé de l'article

Depuis 1975 se déroule dans la zone sud du Mali un projet d'alphabétisation caractérisé par une volonté d'insérer les apprentissages de base dans un plan de développement économique et social géré par des organisations villageoises populaires.

L'auteur discute du bienfondé d'une alphabétisation dans les langues nationales; il insiste sur la nécessité de définir la fonctionnalité de l'alphabétisation par rapport aux chances objectives de l'utilisation de cet apprentissage qui sont directement liées à la proximité (ou non) des villages des zones de développement et de modernisation. Enfin l'auteur soutient qu'il est indispensable d'accorder une attention suffisante au rôle des organisations locales, relais des stratégies d'alphabétisation.

Les trois dimensions : formation — animation — organisation sont inséparables. L'éducation n'est pas à elle seule moteur de changement. L'efficacité des programmes de formation dépend directement de leur lien aux transformations du système économique et social.

« Apprendre pour mieux s'organiser ».

Une expérience d'alphabétisation au Mali

J. Savaria

« Est-il avantageux ou dangereux pour l'État que les paysans sachent lire? (Fontaine de Rebesq, *Histoire de l'enseignement primaire avant 1789 dans les Communes qui ont formé le Département du Nord, Lille, 1878*).

Cet article est consacré à la présentation critique d'un projet d'alphabétisation dans un pays d'Afrique de l'Ouest, le Mali, projet réalisé dans le cadre de la coopération canadienne (ACDI) à laquelle l'auteur collabore depuis trois ans. Ce projet contribue à la relève de l'appui initial apporté par le « Programme

des Nations-Unies pour le développement » (PNUD) de l'UNESCO, de 1968 à 1972. Le Mali a été en effet l'un des onze pays retenus pour la réalisation du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA).

GENÈSE DU PROJET : L'ALPHABÉTISATION AU MALI

Notes sur la problématique socio-économique au Mali

Quelques éléments permettent de se faire rapidement une idée du « contexte » dans lequel s'est déroulé le projet. Le Mali appartient à l'ensemble ouest-africain. Comme tel, son évolution est intimement liée à cet ensemble d'économies de traite façonnées par la colonisation. Pays sans accès côtier et faiblement peuplé, le Mali n'a cependant pas connu de mise en valeur aussi intensive que les pays côtiers. De ce fait, l'économie traditionnelle a largement conservé ses caractéristiques structurelles. Le secteur moderne de l'économie est surtout constitué de cultures industrielles, essentiellement d'exportation (coton, arachide, dah), ne couvrant que 10 % de la surface totale cultivée.

Avec un PNB d'environ 100 dollars, le Mali dispute à son voisin, la Haute-Volta, le statut peu

enviable du pays le plus pauvre de l'Afrique de l'ouest ; selon le classement de la Banque mondiale, il est au 4^e rang des pays les plus pauvres au monde¹.

Les problèmes les plus cruciaux du Mali ont souvent été évoqués : primauté de l'économie, désarticulation entre les secteurs (croissance extravertie), dépendance envers l'extérieur, crise des finances publiques, auxquelles s'ajoute l'enclavement en tant que pays de l'intérieur.

De fait, la politique de développement suivie par le Mali depuis son indépendance en 1960 n'a pas encore réussi à engager un processus de croissance permettant de prévoir une solution définitive à ces problèmes.

L'un des secteurs sur lesquels a porté cette politique a été, depuis le début, l'éducation nationale. En fait, un examen rapide du budget de l'État malien nous montre en même temps l'ampleur de l'effort consenti et l'impasse à terme.

Avec 17 104 millions de francs maliens, le budget total de l'éducation en 1979 avoisine les 25 % du budget du Mali² et la part de l'enseignement fondamental est de 40 % de cette affectation. Or, dans ce budget, environ 93 % des dépenses vont

à des dépenses de fonctionnement, soit essentiellement à des salaires. Depuis les trois dernières années, le budget d'équipement stagne, aucune nouvelle dotation n'étant faite afin de ne pas augmenter le recours à l'aide étrangère pour boucler le budget national. Le résultat en est ainsi qu'un nombre croissant d'enseignants et de cadres sont de plus en plus démunis en équipement et en matériel.

Et ceci, pour en arriver à un taux de scolarisation d'environ 20 % de la population scolarisable. De plus, la déperdition en cours de scolarisation est énorme : 34 % des élèves quittent définitivement l'école avant la 4^e année, sans avoir donc atteint ce qui est considéré comme le seuil d'une alphabétisation durable. Selon une analyse de cohorte effectuée sur 1 682 recrues, il n'y en a eu que 152 pour se rendre à la 6^e année du cycle fondamental sans redoublement, et seulement 24 pour arriver à la 9^e sans redoublement.

La constatation en a été officiellement faite lors du Séminaire sur l'Éducation Nationale tenu à Bamako en décembre 1978 : en l'état actuel des ressources du Mali, et en l'état actuel du système d'enseignement, il est impossible de prévoir une amélioration significative de la situation. Donc, *d'une part*, le Mali ne pourra se passer de l'aide étrangère pour les années à venir³, et *d'autre part*, une réforme complète du système d'enseignement doit être envisagée, à commencer par l'éducation de base, dans le but de mettre davantage l'éducation au service du développement, selon la formule du Séminaire dont nous avons parlé.

Or, dans le domaine de l'éducation, le Mali dispose d'une longue expérience en matière d'éducation non formelle à travers l'alphabétisation fonctionnelle, et la conviction est faite que « c'est en poursuivant dans la voie de l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales que le Mali a le plus de chances de fournir à l'ensemble de sa population l'éducation de base ou le minimum éducatif dont elle a besoin ». ⁴

L'expérience malienne en matière d'alphabétisation

Avant l'indépendance : « les cours d'adultes »

Déjà à l'époque coloniale existaient des « cours d'adultes », destinés à fournir à l'administration et

au commerce petits employés et commis. Ces cours se donnaient en français, bien sûr, à raison de trois soirs par semaine, et étaient dispensés par des instituteurs payés.

De 1961 à 1968 :

« l'alphabétisation classique »

Avec l'indépendance de 1960, un Service de l'Éducation de base et de l'alphabétisation était créé en 1961. De même que la réforme du système formel d'enseignement hérité de l'époque coloniale devait assurer la scolarisation massive des jeunes, la création de ce Service national devait permettre à la population adulte illettrée de s'alphabétiser massivement et d'acquérir les notions fondamentales comprises dans la définition d'une éducation de base, orientée vers le développement (selon le contexte de mobilisation populaire du régime socialiste de Medibo Keita). De fait, un matériel de 40 fiches de lecture, d'écriture et de calcul fut élaboré, à partir de thèmes d'agriculture, d'hygiène et d'éducation civique. Une émission quotidienne à la radio et des séances de projection de films fixes complétaient le « format pédagogique ». Les autorités maliennes évaluent toutefois les résultats de cet effort, qui s'est prolongé jusqu'à 1968⁵, comme « sporadiques et peu tangibles ». Les raisons apportées sont de trois ordres :

- 1) L'utilisation du français comme langue d'enseignement décuplait les difficultés d'apprentissage, obligeant l'adulte déjà aux prises avec les problèmes de tous les jours, à faire en même temps l'apprentissage d'une langue étrangère.
- 2) La non fonctionnalité des programmes, ne rejoignant pas les problèmes quotidiens.
- 3) La persistance du modèle scolaire conventionnel, peu adapté à ce type d'enseignement.

De 1968 à 1972 : L'alphabétisation fonctionnelle du PEMA

L'on sait que le Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) est né à la fois du constat d'augmentation du nombre d'alpha-

bêtes dans le monde durant le décennie 1950-1960 et de l'existence de nombreuses recherches en matière d'analphabétisme, d'éducation des adultes et d'éducation de base, qui pouvaient fournir une plateforme nécessaire à la conception d'un programme expérimental « destiné à préparer et à éclairer le lancement éventuel d'une campagne mondiale... » Une telle campagne visait à réaliser une percée majeure, sinon définitive dans la lutte contre l'analphabétisme. Rappelons qu'on était à ce moment dans la première moitié de la décennie du développement proclamée par les Nations-Unies. De ce fait, il était urgent de trouver les moyens d'enrayer ce « fléau » qui « handicapait » tout programme de développement.

C'est en application de ces orientations que les ministres de l'éducation, réunis à Téhéran en 1965, devaient s'entendre sur une conception de l'alphabétisation conduisant à une élévation du niveau requis pour l'accroissement de la productivité, conformément d'ailleurs à la conception globale du développement prévalant alors, à savoir que celui-ci était d'abord une question d'expansion économique impliquant investissements lourds et niveau technique approprié.

D'où ce qui a dominé les travaux de Téhéran, à savoir que « l'alphabétisation devait être liée à un programme de formation professionnelle et permettre l'accroissement rapide de la productivité des individus »⁶.

Une des originalités du PEMA était de laisser à chaque projet national relié au programme suffisamment de latitude pour donner à chacun d'entre eux son organisation particulière, ses méthodes et contenus propres, en fonction des divers contextes socio-économiques des pays concernés. Il est résulté que chacun des projets a réinterprété à sa manière les grandes orientations tracées au Congrès mondial de 1965, tout en demeurant toutefois fidèle aux objectifs principaux et aux principes de base.

C'est dans ce contexte que fut réalisé au Mali, de 1968 à 1972, un projet d'alphabétisation fonctionnelle soutenu par le PNUD et l'UNESCO. Ce projet devient dès le début le seul programme national en la matière, intégrant donc progressivement l'ancien Service de l'alphabétisation et de l'éducation de base⁷.

À l'instar des grandes orientations du PEMA, le projet malien prôna une alphabétisation *fonction-*

nelle (i.e. « apprendre pour mieux produire »), *sélective* (i.e. axée sur les « producteurs encadrés » dans les zones d'opérations de développement) et *intensive* (i.e. intégration des matières enseignées, convergence des moyens d'enseignement et diminution du temps d'apprentissage).

Au Mali, une caractéristique importante du projet fut cependant l'utilisation des langues nationales. Le projet malien est parmi les onze projets nationaux rattachés au PEMA, celui qui a sans doute le plus développé l'utilisation des langues nationales dans l'alphabétisation des participants : bamanan, ffuldê, songhay et tamaseq ont fait l'objet d'un décret fixant leurs règles de transcription dans un alphabet commun (caractères latins) dès 1967. Et depuis, d'autres langues ont été transcrites, utilisant un alphabet similaire : dogon, soninké, syéna (sénoufo), mamara (minianka), boré (bobo). La politique linguistique progressivement adoptée est d'alphabétiser tous les participants qui le désirent dans leur langue propre.

De 1972 à aujourd'hui

L'interruption du financement de l'alphabétisation fonctionnelle par le PNUD en 1972⁸ allait obliger les autorités du pays à reconsidérer l'ensemble de l'intervention.

D'une part, puisque l'alphabétisation devenait davantage intégrée aux opérations de développement agricole, son financement devait être trouvé dans le cadre de ces opérations dont elle devenait une composante.

D'autre part, le Centre National de l'alphabétisation devenait davantage intégrée aux opérations de développement agricole, son financement devait être trouvé dans le cadre de ces opérations dont elle devenait une composante. D'autre part, le Centre National de l'alphabétisation fonctionnelle devait être renforcé et transformé progressivement en une Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée (DNAFLA), dotée de cadres supérieurs, et donc en mesure de devenir un centre de recherche et d'évaluation, ainsi qu'une maison d'édition spécialisée dans les langues nationales.

On assiste donc, d'une part, au financement et à la prise en charge opérationnelle des actions d'alpha-

bétisation sur le terrain par les opérations et sociétés d'encadrement ; d'autre part, au renforcement de l'instance nationale pour la rendre en mesure de servir valablement d'instrument d'introduction et de développement au Mali d'un système éducatif en langues nationales.

De fit, la précarité des ressources financières propres du Mali, une certaine imprécision dans la définition des véritables priorités nationales et la lenteur des processus bureaucratiques feront que ces orientations prendront du temps à se concrétiser et qu'au surplus, les réalisations en resteront toujours fragiles, ayant constamment un caractère ponctuel, limité dans le temps et dans l'espace.

LE PROJET D'ALPHABÉTISATION DANS LA ZONE MALI-SUD (1975-1978)

Problématique de départ et premières étapes

La zone Mali-Sud fut choisie par le gouvernement malien dès 1973 comme zone de relance de l'alphabétisation. Le projet fut encadré par une Opération de développement agricole, la Compagnie malienne de développement des fibres textiles (CMDT). Parallèlement à la relance de l'alphabétisation dans la zone déjà touchée par le projet PNUD/UNESCO, un second projet fut mis sur pied dans une zone non encore touchée, celle de Bougouni, qui devait en principe s'étendre ultérieurement à la zone tout entière. L'élaboration du projet et de son modèle d'intervention fut précédée de plusieurs tournées sur le terrain, outre évidemment une série de réunions préparatoires avec diverses instances concernées. De ces tournées résultèrent un certain nombre de constats qui permettent de mieux comprendre la genèse du modèle d'intervention. En voici les principaux.

L'utilisation des langues nationales

Le projet fondait sa justification sur la conviction que l'alphabétisation en langues nationales

représentait une contribution importante au développement, en particulier rural. Il est en effet apparu au cours de la première tournée générale qu'un problème de promotion du *Bamanan/bambra* comme langue nationale de premier ordre se posait, surtout dans les centres situés près des chefs-lieux.

L'alphabétisation étant perçue comme apprentissage d'une langue, un certain nombre de participants auraient préféré que la langue d'enseignement soit dès lors le français, à l'instar de la langue d'enseignement utilisée dans l'enseignement conventuel. Les promoteurs devaient ainsi souvent plaider la cause du *bamanan* pour la plus grande facilité que son apprentissage écrit procure quant à l'apprentissage ultérieur du français, en raison de la similarité des alphabets utilisés.

Dès lors, il apparaissait que la question du statut effectif des langues nationales était au cœur même des programmes d'alphabétisation. Ceux-ci, appuyés sur le postulat de la relative facilité du passage de l'oral à l'écrit dans la même langue, étaient handicapés par l'insuffisance de l'environnement écrit dans cette même langue, indicateur de ses faibles possibilités d'utilisation et de promotion sociale, même limitée, en comparaison du français.

De façon corollaire, se posait le problème additionnel des populations dont la première langue parlée n'était pas le *bamanan*, mais le *mamara* (Miniankas de Koutiala), le *syéna* (Sénoufos de Sikasso) et le *boré* (Bobos de Tominian), sans parler du *fufuldé* (Peuls disséminés dans toute la zone). Selon la logique ayant présidé à l'utilisation des langues nationales dans l'alphabétisation fonctionnelle, la solution était de procéder à la transcription de ces langues en vue de leur utilisation ultérieure dans les programmes d'alphabétisation. Cette politique sera d'ailleurs poursuivie par la DNAFLA.

Pour le projet, cette situation signifiait que parallèlement à l'évolution de la politique nationale du Mali sur la promotion concrète des langues nationales, une attention plus grande devait être accordée à la mobilisation de la collectivité villageoise dans son ensemble, soutenant dans ce mouvement la motivation à l'alphabétisation par ses possibilités d'utilisation à ce niveau même.

La question de la fonctionnalité

Cette question découle en partie de la précédente. En effet, la problème de la promotion des langues nationales apparaissait lié à celui de la promotion du monde rural lui-même. Une perception qui se dégageait de ces premières étapes était que l'alphabétisation en langues nationales n'avait une implantation solide qu'en milieu rural, et encore, en milieu rural « de brousse », si l'on peut dire. La classique coupure villes/campagnes recouvrait également celle entre l'utilisation du français et l'utilisation du bambara comme langue écrite; et encore, le bambara écrit ne semblait guère quitter de façon significative les centres d'alphabétisation eux-mêmes.

D'où la fonctionnalité réelle de l'alphabétisation en langues nationales semblait-elle plutôt réduite, étant limitée à une maigre correspondance personnelle, à la lecture épisodique du mensuel rural KIBARU et à quelques applications en matière de techniques agricoles, de contrôle des impôts et de commercialisation des produits agricoles sans qu'il soit vraiment possible de différencier l'apport respectif des encadreurs agricoles et celui des alphabétiseurs⁹.

Au niveau du personnel villageois d'encadrement (animateurs et comités d'alphabétisation), la base du système reposait sur le *bénévolat* et le *volontariat* des villageois. Il apparaissait que si cette base constituait un élément fort du système dans un contexte de mobilisation réelle, d'engagement stable des villageois envers l'alphabétisation, elle se transformait en élément faible si le contexte n'était pas assez « motivant ». En effet, l'insuffisance d'institutionnalisation de l'alphabétisation au niveau du village (telle l'absence de fonctionnaires, l'absence de construction élaborée... etc.) la lie de très près à l'*image* que le milieu a d'elle, à l'*importance* qu'on lui voit et enfin aux *valeurs* de ce milieu qu'elle promeut ou sur lesquelles elle s'appuie.

Or, la dégradation considérable de l'alphabétisation suite à la cessation du financement extérieur laissait des doutes sur l'état réel de la mobilisation des villages quant à l'alphabétisation. Cette dernière paraissait dès lors davantage avoir bénéficié d'un soutien de nature administrative qui cadrerait mal avec un engagement réel et un enracinement profond.

Il est devenu clair que, dans ce contexte, l'alphabétisation devait chercher ailleurs sa fonctionnalité; autrement le projet entier risquait de se limiter à redonner une vie temporaire et illusoire à une intervention en voie de dépérissement... Cette fonctionnalité était dès lors à chercher dans l'ancrage de l'alphabétisation à un projet de transformation socio-économique du milieu qui lui donne une prise directe sur la réalité concrète, et ainsi la rende nécessaire et motivante pour les jeunes et les jeunes adultes constituant sa clientèle cible réelle.

En milieu rural africain, où les structures traditionnelles communautaires demeurent encore fortes, mais où également la pénétration de rapports marchands d'abord à la frange des communautés (*i.e.* les marchés périphériques), devient par la suite de plus en plus envahissante, touchant les structures et rapports de production, une seule voie de transformation sociale paraît capable de réduire au minimum les contradictions et les risques de conflit considérables issus de cette confrontation inévitable : c'est la voie qui essaie de s'appuyer sur les caractéristiques majeures de la communauté traditionnelle et d'en utiliser les rouages en fonction de nouveaux objectifs, conçus comme réponses aux problèmes identifiés par les villageois. L'idée maîtresse part ainsi du constat de l'inéluctabilité du processus de confrontation/intégration du milieu paysan et du secteur moderne. Il s'agit pour le milieu paysan de trouver les moyens de se situer dans une position aussi forte que possible afin d'exercer quelque influence sur le processus en y participant de plein pied.

L'alphabétisation s'inscrit dans cette voie, appuyée sur une théorie du changement social, non seulement comme méthode de conscientisation, mais aussi dans son lien organique avec une *organisation* paysanne, seule capable de participer au processus.

Le deuxième rapport d'étape du projet résume bien cette option en préconisant « l'établissement de structures organisationnelles collectives, *polyvalentes*, dont l'une des composantes serait l'alphabétisation, mais qui aurait des fonctions économiques, sociales, politiques et idéologiques, se préoccupant donc de l'ensemble de la vie du village, visant l'ensemble des villageois. Ces structures étaient également définies comme devant être « participatinnistes à l'africaine » ou *démocratiques* (utilisant

les techniques traditionnelles de palabre et visant un consensus réel) et enfin, comme troisième caractéristique, être *efficaces*, étant dotées de réelles possibilités d'action ».

L'alphabétisation et la formation permanente deviennent à ce moment dialectiquement liées à ce processus d'organisation, car non seulement elles apparaissent absolument nécessaires pour la constitution d'associations villageoises viables, mais aussi elles sont en retour dynamisées par les possibilités accrues de promotion personnelle et collective issues de cette organisation du milieu.

Les relations avec l'Opération d'encadrement, la CMDT

Il faut rappeler ici que conformément à la politique du gouvernement malien en matière de développement agricole, la zone Mali-Sud constitue une zone de développement intégré, associant la production de fibres textiles (coton et dah) et leur transformation industrielle, à la culture de produits vivriers. L'encadrement de toute la zone est confié à une société d'économie mixte, appelée Opération de développement, en l'occurrence la *CMDT*, responsable de l'exécution du plan de développement dans la zone. À terme, l'Opération doit se retirer, laissant place à une structure coopérative prenant en charge l'ensemble des fonctions exercées par elle.

Or, ce qu'on peut appeler rétrospectivement une chance historique du projet ¹⁰, c'est qu'il a coïncidé avec le début de la création d'associations villageoises suscitées par la *CMDT* dans sa zone d'intervention, associations conçues en vue d'assumer progressivement les responsabilités relevant de l'encadrement.

Il faut dire que dans cette zone, il était notoire que l'Opération de développement s'était, dans les faits, désintéressée de l'intervention de l'alphabétisation, alors que celle-ci axait sa fonctionnalité sur sa liaison avec un accroissement de la productivité. L'Opération se targuait par ailleurs d'encadrer les cultivateurs les plus productifs du Mali, voire de l'Afrique de l'Ouest ¹¹, même si leur grande majorité demeurerait analphabète. Toutefois, il devenait évident que si un producteur analphabète est capable de comprendre et d'utiliser à bon escient les

techniques culturelles modernes simples, lesquelles correspondent à peu près aux possibilités actuelles du milieu agricole africain, il n'en va plus de même dès que l'on désire lui faire assumer des fonctions impliquant l'utilisation de l'écriture et du calcul. D'où s'imposait la nécessité de lettrés au village.

Mais, plus encore, si en même temps l'on souhaite s'appuyer sur une action collective, solidaire, la participation de l'ensemble des villageois devient une nécessité; cette participation ne peut être entière que si elle s'appuie sur une possibilité de vérification et de contrôle de la part des participants.

D'où, la maîtrise de l'écrit et du calcul par écrit devient une nécessité pour constituer et consolider des organisations villageoises à qui l'on confie d'abord la commercialisation directe des produits agricoles commerciaux, moyennant rémunération proportionnelle. Ceci peut permettre à l'association de se doter d'une caisse peut-être suffisamment importante pour rendre possibles des investissements collectifs décidés par le village.

Ces divers constats allaient donc dans le sens de la nécessité de créer les conditions d'une prise en charge de l'alphabétisation par les communautés villageoises organisées, cette prise en charge ayant le double avantage d'être moins onéreuse pour le système d'intervention et de ne pas créer de ce fait, une dépendance administrative accentuée ¹², en respectant les principes de bénévolat et de volontariat étendus au niveau de tout le village.

Toute la suite du projet allait consister en grande partie à tenter de développer ces orientations.

Le modèle d'intervention du projet

La caractéristique fondamentale du modèle d'intervention est donc d'intégrer l'alphabétisation dans un processus de changement social, la rendant fonctionnelle dans et à travers ce processus. Une telle intégration procède d'une analyse du changement social selon laquelle l'éducation n'est pas le moteur du changement mais en est un élément nécessaire.

Cette approche du processus éducatif postule que la condition *sine qua non* de l'efficacité des programmes d'alphabétisation et de formation en

général est que ceux-ci soient accompagnés de transformations du système économique et social au service desquels ils sont conçus et réalisés.

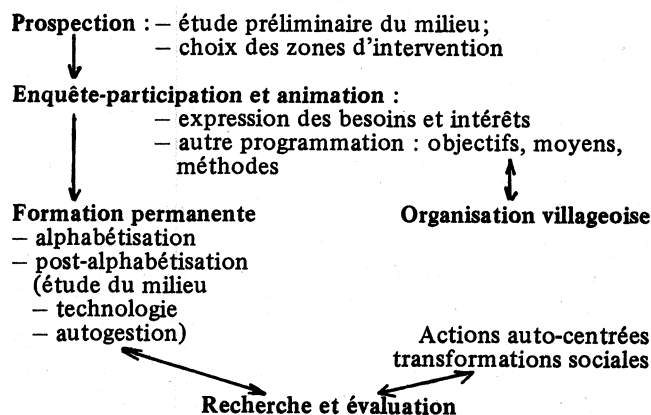
C'est ce qui explique l'accent donné dès le départ du projet à la conception d'un schéma de motivation et de mobilisation des populations autour d'objectifs de développement à atteindre.

Toutefois, l'un des vices majeurs des programmes de *formation liée à l'action* est que trop souvent, les actions qui en résultent sont menées de façon sporadique ou sont insuffisamment préparées. Ainsi elles échouent dès qu'elles dépassent un certain niveau, parce que les programmes n'ont accordé qu'une attention insuffisante à l'étape intermédiaire qu'est *l'organisation*.

D'où l'orientation du modèle d'intervention. À la question : comment axer le programme de formation sur un programme d'actions de développement efficaces au niveau local, le projet a répondu en valorisant une *approche collective*, basée sur l'organisation paysanne : *apprendre pour mieux s'organiser* et plus encore « apprendre en s'organisant », ce qui traduit mieux le caractère actif de la pédagogie, répondant à des problèmes particuliers par des programmes spécifiques.

Le schéma suivant résume cette intégration de l'alphabétisation dans un processus de changement du milieu, selon la combinatoire *animation-formation-organisation* qui synthétise le modèle d'intervention¹³.

SCHEMA DU PROCESSUS D'INTERVENTION : ANKA DUGU (NOTRE VILLAGE)



Examinons rapidement les différentes étapes de ce processus d'intervention.

Prospection

La prospection décrit l'activité qui a pour objectif la connaissance du milieu en vue de la sélection des zones et villages d'intervention. Elle s'inscrit dans le cadre de la planification établie pour la région et se traduit en fin de campagne dans le programmation de la campagne suivante. L'objectif visé est qu'à terme se développe un processus d'auto-sélection des villages parallèlement à la croissance de l'intervention : les villages en viennent à connaître les exigences du programme à entreprendre, étant par ailleurs conscients de leurs propres ressources à cet égard ; de ce fait, ils entreprennent eux-mêmes les démarches nécessaires et s'engagent en conséquence.

Enquête-participation et animation

La seconde étape dans le schéma d'approche du milieu va de la sélection définitive des villages au démarrage de la campagne proprement dite : c'est la période de sensibilisation et d'organisation de la campagne, au moyen de la tenue dans chacun des villages d'intervention d'assemblées villageoises d'enquête-participation. Ces assemblées constituent à vrai dire le début de l'intervention, étant elles-mêmes un acte pédagogique et se prolongeant lors des séances d'animation de la période consécutive d'alphabétisation.

Cette méthode combine de fait étude du milieu et sensibilisation et engage dès le début l'intervention dans un processus d'animation basé sur la dialogue population/encadrement. L'enquête-participation vise une symbiose entre les techniciens/cadres enquêteurs et la population, les premiers ayant surtout pour objectif de reformuler sous une forme précise ce que les villageois expriment de manière « complexe » (expression de P. Freire).

L'enquête-participation est un processus qui se prolonge toute l'année à travers les séances d'animation et les assemblées villageoises périodiques permettant aux groupes de mieux expliciter leurs besoins et d'envisager des moyens collectifs de les

satisfaire. Cela n'est possible que si, d'une part, ce processus est lié à un projet collectif et si, d'autre part, l'encadrement participe aussi, sur un pied d'égalité, à ce processus.

Organisation villageoise

Les démarches d'enquête-participation et d'animation ont pour effet l'expression et la clarification des besoins et des aspirations ; toutefois, entre la prise de conscience des problèmes et les actions à entreprendre pour leur résolution, il y a l'étape intermédiaire qui seule rend possible et efficace le passage de l'un à l'autre : l'organisation.

Particulièrement en milieu rural africain, le caractère largement collectif des voies de promotion sociale rend encore plus impérieuse cette orientation. D'où l'orientation du processus vers l'organisation d'associations villageoises polyvalentes, capables d'assumer de plus en plus de responsabilités.

Alphabétisation et formation continue

Le système d'alphabétisation et de post-alphabétisation dans ce modèle ne peut être conçu qu'en contrepoint du processus global d'où il tire sa fonctionnalité et avec lequel il est en interaction constante.

L'évolution du modèle d'intervention du projet a contribué à mettre l'alphabétisation (et la post-alphabétisation) au service d'objectifs multiformes de développement par le biais de l'organisation villageoise (en milieu rural). Dans cette optique, l'objectif est d'arriver à ce que les auditeurs puissent de débrouiller rapidement avec la lecture, l'écriture et le calcul : donc, efficacité purement didactique, rendant possible au moindre coût l'atteinte du stade des applications pratiques. En liant *formation et action-organisée*, de manière à rentabiliser les apprentissages réalisés et à alimenter le processus de rétroaction, on définit une formation continue et en situation.

Cette formation doit également avoir un caractère de formation en profondeur ou scientifique (par opposition à de simples recettes à mémoriser) en incluant la méthode expérimentale. Ceci aux fins de

donner à la formation une prise réelle sur le milieu et de rendre possible à terme une homologation des compétences avec celles du système conventionnel de formation, dans l'optique de permettre l'accès aux cycles supérieurs. Toutefois, cette formation plus poussée doit constamment demeurer en conjonction avec la formation plus générale visant l'ensemble des villageois, et en être un appui.

Ce principe implique que la formation visée parte du « connu » pour aller vers « l'inconnu ». En l'occurrence, le « connu » c'est la « science du concret » des villageois analphabètes, en particulier des « vieux » qui en sont les dépositaires¹⁴. Cette « science du concret » contient dans un système symbolique et même esthétique nombre d'éléments à inclure dans les ensembles didactiques.

RÉSULTATS DU PROJET ET PERSPECTIVES

Il est difficile après trois années d'application du projet d'en dresser un bilan sommaire. Nous nous contenterons donc de formuler quelques remarques, en particulier à propos de la dimension « animation » du projet. Car un des constats importants est que si l'animation comme méthode d'intervention a eu des répercussions positives et est devenue un élément novateur intégré désormais au modèle d'alphabétisation au Mali, la traduction de cette animation en un programme structuré, inclus dès la première phase dans le programme ANKA DUGU, n'a pas encore donné les résultats escomptés.

L'une des raisons majeures semble tenir à l'insuffisante préparation et formation de l'encadrement et des animateurs villageois à ce type d'approche du milieu. Habités en effet à recevoir des directives selon la procédure bureaucratique, les uns et les autres se sont rapidement trouvés désorientés par cette approche impliquant un nouveau style de rapports population/encadrement.⁵

La conséquence en a été ce que l'on peut appeler une « chosification » de l'animation, traitée plus ou

moins comme simple reprise, avec des thèmes nouveaux, de l'ancienne formule de formation professionnelle. Alors que ces thèmes n'étaient que de simples pistes d'amorce de discussion visant à préciser davantage besoins et intérêts et à trouver les moyens de solution en termes de formation et d'actions, il sont plutôt devenus des contenus à transmettre tels quels, un programme à parcourir, dénaturant ainsi largement le processus.

Ce manque de souplesse et de « sensibilité » aux principes de l'animation s'est nettement révélé dans ce qui est apparu comme son inadaption aux structures de transmission de la parole en milieu rural traditionnel. Ce point étant particulièrement important, nous nous y attarderons quelque peu⁶.

S'il est vrai que les valeurs sur lesquelles repose l'animation peuvent s'exprimer dans la polarisation : démocratie-participation-progrès-autonomie des groupes et des personnes, et que par ailleurs la polarisation : autoautoautoautoautoautoautoautoautoautoausemble à l'opposé caractériser la société villageoise traditionnelle, il n'est pas moins vrai que le principe de base de l'animation, comme de l'enquête-participation, est de partir de la situation réelle d'un groupe, y compris sa structure hiérarchique, et d'instaurer une démarche pédagogique qui permette à ce groupe d'amorcer un processus de changement correspondant à ses besoins réels.

C'est d'ailleurs dans le seul cas où ces besoins sont impérieux que le processus peut s'incarner dans le milieu et le faire avancer d'une polarisation vers l'autre, chaque étape du cheminement présentant à vrai dire une combinaison de ces valeurs en lutte. Il est donc illusoire de penser que le processus puisse être exempt dans son développement de contradictions. La visée de l'animation est de faire pénétrer le changement « dans les pores » de la société traditionnelle, dans ces « flots » de démocratie¹⁷ que peuvent par exemple constituer divers types d'associations traditionnelles. La preuve a été maintes fois faite de l'inefficacité des méthodes autoritaires en milieu rural : désorganisation et baisse de la production en sont les résultats les plus fréquents.

L'animation situe donc la lutte pour le développement dans une perspective plus lointaine, mais en même temps plus efficace, son critère étant de savoir si elle renforce ou non le camp des paysans dans leur société.

Il est donc clair que le point de départ de l'animation doit respecter les structures traditionnelles de transmission de la parole et impliquer les détenteurs de l'autorité et du pouvoir. Autrement, à l'instar des anciens programmes, l'intervention sera perçue comme obligation administrative qu'on acceptera sans doute, mais en y affectant des éléments de peu d'influence dans le village, en la marginalisant en somme, en lui enlevant dès lors toute prise réelle sur la situation concrète du village. C'est ce qui se passe sans doute quand s'accroissent trop les inévitables frictions cadets/ainés, instances villageoises s'occupant de l'alphabétisation/instances administratives¹⁸.

La pierre de touche du système d'intervention est à rechercher dans les possibilités réelles de faire déboucher le processus sur des voies de résolution des besoins et des actions à entreprendre en ce sens à travers ce qui constitue l'étape intermédiaire qui seule rend possible et efficace le passage de l'un à l'autre : l'organisation à la base.

Nous avons vu que sur ce point, le projet avait pu s'appuyer sur une action d'envergure suscitée par l'Opération d'encadrement, ce qui lui conférait le double caractère de « légitimité » aux yeux des autorités du pays et aussi d'efficacité, à la mesure de l'importance de son soutien institutionnel, ce qui permettait d'emblée à l'expérience de dépasser rapidement le stade des micro-expériences, sans portée réelle, étroitement localisées, dont l'intérêt le plus clair semble être leur capacité de servir à la fois d'alibi pour les gouvernements et les organisations internationales, ou d'attractions touristiques à l'usage des commis-voyageurs de la coopération.

De plus, le pragmatisme qui a jusqu'à présent caractérisé le développement des associations villageoises semble encore permettre d'éviter la déviation bureaucratique qui a handicapé la croissance des organisations coopératives en Afrique : en principe, ce sont les villageois eux-mêmes qui décident de la forme de structure à donner à leur organisation.

Enfin, l'intégration d'un volet d'animation et de formation à cette action rend possible un élargissement de la participation à la base, ouvrant la voie à une autogestion véritable des structures collectives alors que dans beaucoup de coopératives, il ne s'agit que d'un simulacre, celles-ci ne servant en fait que

d'instruments aux mains de quelques individus, cadres ou notables.

L'un des principaux intérêts de cette expérience encore en cours est sans doute la démonstration de la nécessité de combiner concrètement, dans une même approche, les trois dimensions du modèle : *animation-formation-organisation*. Il est sûr qu'un projet d'alphabétisation ne peut prétendre devenir à lui seul projet de développement rural. Toutefois, il est également sûr que son efficacité vient de l'existence d'un tel projet dans la zone d'intervention et de sa capacité de s'y intégrer, voire de le dynamiser, d'y susciter des objectifs communs, conformes à sa démarche de responsabilisation des collectivités villageoises organisées.

Tant les réussites que les échecs nous apparaissent liés au contexte social qui exerce une influence déterminante sur les résultats obtenus, et est en retour lui-même modifié par ces résultats. L'alphabétisation n'est en réalité *fonctionnelle* que par rapport à un contexte social où l'analphabétisme devient dès lors *dysfonctionnel*. Dire cela peut paraître une tautologie, mais on trouve là indéniablement une des causes majeures de la stagnation de la majorité des programmes d'alphabétisation. La plupart d'entre eux semblent avoir été en effet conçus comme si l'alphabétisation en elle-même était fonctionnelle, comme si elle était nécessaire et utile pour tous, à l'instar de la situation qui prévaut dans les pays développés où le fait de s'alphabétiser est en soi fonctionnel.

Or, dans de nombreuses régions, demeurées traditionnelles ou encore marginalisées, l'alphabétisation n'apparaît pas s'imposer d'elle-même, les instruments traditionnels de communication, de transmission et de conservation des messages apparaissant suffisants pour les besoins ressentis et les problèmes tels que les perçoivent les habitants. Souvent, quelques lettrés suffisent pour remplir les besoins du groupe en matière de lecture, d'écriture et de calcul par écrit (existence de scribes).

Cette situation est de fait celle de la majorité des régions où l'économie de marché n'a pénétré qu'en surface, où les relations avec le « secteur moderne » du pays sont réduites à quelques échanges commerciaux n'opérant en quelque sorte qu'à la marge de ces régions. Là, l'alphabétisation n'a de sens que pour cette minorité de la population impliquée dans ces rapports avec le « secteur moderne ».

Cette situation est également celle des régions qui, bien qu'intégrées à l'économie de marché, le sont sous la forme de la marginalisation, de la non-participation aux prises de décisions qui les concernent, de la subordination aux impératifs du « secteur moderne » qui entretient avec elles des rapports de domination. Dans ces régions, l'alphabétisation n'a de sens qu'associée à un processus de transformation des conditions de vie, car l'analphabétisme ne fait que traduire à son niveau le champ plus vaste des difficultés d'insertion des groupes sociaux de ces régions dans la société globale, de communication avec l'environnement moderne, sur un pied d'égalité.

S'il peut être efficace de lier l'alphabétisation (et la post-alphabétisation) à la productivité dans une région où les rapports sociaux de production commencent à se transformer et où s'établissent, à partir de la base, des associations de producteurs, il est par contre très aléatoire d'établir un tel programme en dehors de la présence de ces conditions.

Dans le premier cas, l'alphabétisation répond à un besoin réel ; elle tend dès lors à devenir dynamique et peut entraîner, si elle est bien menée, un changement dans la perception et l'expression des problèmes et des aspirations ainsi qu'un élargissement dans l'horizon des connaissances. Dans le second cas, le sens du programme n'apparaît pas aux yeux des intéressés eux-mêmes, demeurés en contexte différent. Insuccès et analphabétisme régressif caractérisent dès lors ces programmes où « l'on attribue à l'alphabétisation, idéalisée par ingénuité ou mauvaise foi, une force qu'elle n'a pas... Elle n'est pas par elle-même un instrument de transformation de la réalité... elle doit naître d'une pratique sociale, en être une de ses dimensions... »¹⁹.

C'est ainsi dans la liaison qu'il est possible ou non de réaliser entre alphabétisation et changement social que réside le dynamisme ou l'inertie du programme d'alphabétisation. En l'absence de cette possibilité, c'est l'analphabétisme qui demeure en réalité fonctionnel, puisqu'il ne fait qu'exprimer dans une de ses composantes, le problème plus vaste de la non-participation des populations visées à la vie politique et économique moderne de leur société.

Ces constatations ont amené à redéfinir l'alphabétisation en soulignant l'enracinement social. Le

postulat fondamental est que toute langue est d'abord une pratique sociale, débordant de ce fait le cadre purement linguistique. De là découle l'importance vitale du statut donné aux langues nationales dans la problématique du développement, en raison des rapports intimes entre langue et culture, entre langue et société. Tant que la langue de promotion sociale demeure une langue étrangère, accessible à une faible minorité, il est clair que la formation en langues nationales ne peut être perçue que comme une formation de deuxième ordre, à connotations quasi-folkloriques... C'est à ce niveau qu'intervient le statut réel donné aux langues nationales. Au Mali, la politique linguistique a depuis longtemps soutenu les langues nationales comme langues d'alphabétisation. Mais ce n'est que récemment que les autorités politiques ont pris des mesures en vue d'en faire des langues de promotion sociale véritable. Leur introduction dans le premier cycle de l'école conventionnelle, leur utilisation accrue comme langues de communication avec les collectivités sont des indicateurs de cette volonté de promotion.

Deux axes principaux semblent donc caractériser cette politique : d'une part, permettre à tous les Maliens d'avoir accès à une formation de base dans leur langue propre ; d'autre part, rendre cette formation socialement utile et motivante en favorisant le développement d'un environnement « écrit » en langues nationales et en ouvrant les cycles de formation en langues nationales sur des possibilités de débouchés accrus, aussi bien en

termes d'emplois qu'en termes d'accès à des cycles supérieurs d'enseignement. En fait, cette entreprise de « démystification linguistique » s'inscrit dans le processus global de conscientisation dont il constitue une dimension essentielle, en raison justement des liens qui existent entre langue et société²⁰. L'apprentissage linguistique doit être conséquemment resitué dans le champ plus vaste des rapports entre les groupes analphabètes auxquels il s'adresse et leur situation en tant que membres d'une société donnée.

Il nous semble essentiel de réaffirmer une fois encore l'importance de l'aval du processus de conscientisation/alphabétisation qui constituent les formes d'organisations concrètes à travers lesquelles des actions efficaces et rationnelles peuvent être conduites dans le cadre d'une stratégie de changement social. Contribuer à ce que des groupes, des collectivités, soient davantage en mesure de récupérer progressivement la maîtrise sur leurs propres conditions de vie implique un développement de la conscience sociale, articulée sur une mobilisation concrète, engendrant une certaine autonomie créatrice. Le résultat se juge sur la question de savoir si, à terme, l'action entreprise renforce ou non la position du groupe concerné dans la société. Le sens historique n'est pas donné, il se construit.

Jules Savaria
Montréal

Notes :

¹ Journal *Le Monde*, Supplément mondial, 28 mai 1979.

² L'éducation devient ainsi le poste budgétaire le plus important, suivi de près par celui de la défense, avec 15 341 millions de francs maliens. Le 3e poste par ordre d'importance est la santé, avec 3 958 millions de francs maliens.

³ Rappelons à ce sujet que le Mali est au 5e rang des pays ouest-africains quant au volume d'importance, la Côte d'Ivoire, le Sénégal, le Niger, le Gabon. Le Canada figure au 4e rang des pays dispensateurs dans le domaine bilatéral. Le Mali a reçu en moyenne 83 millions de dollars par années de 1971 à 1976.

⁴ Colloque sur les formes d'éducation extra-scolaires orientées vers le développement, Bamako, 11-15 mars 1979.

⁵ Certains centres de cette période resteront ouverts jusqu'en 1970.

⁶ UNESCO, PNUD, 1975, p. 140.

⁷ Contrairement à d'autres pays où la coexistence des deux projets ne fut pas toujours pacifique, créant des difficultés multiples.

⁸ Pour le PNUD, le projet répondait insuffisamment aux critères d'un projet expérimental de par la faiblesse de sa structure de recherche. À noter que pour l'UNESCO, cette dimension était moins importante et semblait être reléguée à l'arrière plan, les impératifs du terrain l'emportant (i.e. projet pilote versus projet expérimental).

Une critique voilée de l'orientation « activiste » du projet pilote est formulée ainsi : « L'étendue et l'accroissement

progressif des tâches opérationnelles ont empêché probablement des études plus approfondies sur le plan pédagogique qui, au moment actuel, seraient extrêmement importantes et urgentes » (Mission BIRD, d1972 : 13).

⁹ L'application de techniques d'analyse multivariée sur un échantillon de néo-alphabètes n'a pas permis d'établir une corrélation positive significative entre alphabétisation et modernisation agricole... Voir ce sens les travaux de M. Diabaté et de N. Coulibaly (1978) et les études monographiques de O.S. Cissé, S. Touré, M. Keita, Y. Kondé et M. Koné (1978).

¹⁰ On peut aussi mentionner en ce sens les orientations de la Commission nationale de réforme administrative vers l'application de la « participation libre et responsable », ainsi que l'implantation des cellules de l'Union démocratique du peuple malien (UDPM) dans les villages. Mais, pour le projet, la coïncidence majeure a certes été la politique d'organisation paysanne initiée par le CMDT.

¹¹ Voir le document de présentation de la CMDT, 1978.

¹² Meister signale le danger d'une alphabétisation plus « fonctionnarisée » que « fonctionnelle » (1973).

¹³ Ce modèle d'intervention est bien résumé dans le rapport de synthèse de l'étude sur l'éducation de base, établi à l'instigation de la Banque Mondiale : « La rédaction et l'expérimentation à l'initiative du Projet ACIDI d'une nouvelle méthode centrée sur l'analyse par les paysans des problèmes du village (la méthode s'intitule d'ailleurs *an ka dugu* = *notre village*) et sur les possibilités d'y apporter des solutions *en s'organisant* constitue une innovation importante et qu'il y aura lieu de suivre de façon très attentive. En combinant en effet dans une même méthode

deux démarches qui ont jusqu'ici toujours été séparées : la démarche de *l'animation* visant à faire prendre conscience par les villageois des problèmes essentiels et à susciter des efforts collectifs nécessaires à leurs solutions, et *l'alphabétisation* comme l'un des moyens d'acquérir les connaissances indispensables à la solution des problèmes et à la « gestion » des structures collectives mises en place, on développe en effet une approche originale et dont on pense qu'elle devrait être féconde » (1987).

¹⁴ UNESCO, 1976 : Ces principes se retrouvent également en partie dans le programme dit de « formation supérieure » pour les pour les néo-alphabètes mené par la DNAFLA.

¹⁵ L'animation s'est trouvée réduite à une question d'animateurs plus ou moins bien formés... (Rapport Bougouni, déc. 1978 : 10).

¹⁶ Se référer au rapport d'évaluation élaboré par I. Kondé et M. Koné, DNALFA, 1978.

¹⁷ Référence à l'expression utilisée par Marx concernant l'émergence de l'ordre capitaliste nouveau à partir de la décomposition progressive de l'ordre féodal.

¹⁸ Ainsi quand les centres ne sont fréquentés que par les jeunes, quand les membres du Comité d'alphabétisation sont tous différents de ceux du Conseil de village... (Rapport 1978, p. 13).

¹⁹ P. Freire, *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*, Paris, Maspero, 1978, pp. 39 et 102.

²⁰ Voir A. Samassékou, *L'Introd. de l'analyse grammaticale...*, ronéo, ISH, Bamako, 1979.