Université Lumière - Lyon 2

Faculté d'Anthropologie et Sociologie

École doctorale Sciences des Sociétés et du Droit

Thèse pour obtenir le grade de docteur de l'Université Lyon 2

Doctorat : Sociologie et Anthropologie

Des cahiers au village.
Socialisations à l'écrit et pratiques d'écriture dans la région cotonnière du sud du Mali.

Volume 1

Présentée et soutenue publiquement par

Aïssatou Mbodj-Pouye

Directeur de thèse : M. Bernard Lahire

Jury :

M. Gérard Dumestre, Professeur à l'Institut National des Langues Orientales

M. Daniel Fabre, Directeur d'études à l'Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales

Mme Béatrice Fraenkel, Directrice d'études à l'Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales

M. Étienne Gérard, Chargé de recherche à l'Institut de Recherche sur le Développement

M. Yves Grafmeyer, Professeur à l'Université Lumière - Lyon 2

M. Bernard Lahire, Professeur à l'Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines de Lyon

le 16 mars 2007

REMERCIEMENTS

Ce travail a été rendu possible par une allocation de recherche du Ministère de l'Education Nationale, que j'ai reçue en tant qu'allocataire-monitrice à l'Université Lyon 2 entre 2002 et 2005. Une bourse Jean-Walter Zellidja de l'Académie française m'a donné les moyens d'effectuer un premier terrain en 2001. Enfin, un poste d'ATER à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, obtenu en septembre 2006, m'a permis d'achever la rédaction dans de bonnes conditions.

Au Mali, je tiens à remercier tout d'abord les personnes qui m'ont reçue et accueillie lors de mes enquêtes, en particulier mes logeurs à Fana, Ibrahima Dembélé et Hawa Keïta. Je ne peux nommer ici toutes les personnes qui m'ont offert leur hospitalité, et leur amitié parfois, dans les villages où j'ai travaillé, mais mes pensées vont d'abord à eux.

J'ai été assistée sur place par plusieurs personnes, sans le travail desquelles je n'aurai pu mener à bien mon enquête. Je tiens à remercier en particulier Baba Kané et Abdoulaye Fomba, instituteurs. Joseph Gaston Traoré a fournit un travail appréciable en transcrivant une partie des entretiens.

A Bamako, Mamadou Lamine Haïdara, trop tôt disparu, a été mon interlocuteur le plus précieux, je lui dois en particulier de m'avoir orientée vers le village où j'ai le plus enquêté, et de m'avoir confiée à mes logeurs de Fana.

Je remercie tous les membres de la CMDT avec lesquels j'ai travaillé, en particulier Cheick Oumar Doucouré (Bamako), Youssouf Sidibé (Fana) et Mamadou Youssouf Cissé (Koutiala).

J'ai trouvé un accueil favorable à l'Institut des Sciences Humaines de la part du directeur, Kléna Sanogo et des chercheurs présents. Les échanges avec les formateurs et linguistes de la DNEB au Ministère de l'Education Nationale et du CNRENF (ex DNAFLA) ont été fructueux. Je remercie tout particulièrement Ndo Cissé et Youssouf Diallo.

En France, je remercie tout d'abord mon directeur de thèse, Bernard Lahire, d'avoir accepté de diriger ce travail sur un terrain inconnu de lui. Ses exigences méthodologiques et son cadrage théorique ont été essentiels pour entreprendre et mener à bien ce travail.

Je tiens à exprimer également toute ma reconnaissance à Gérard Dumestre pour ses encouragements à toutes les étapes de ma recherche, pour sa relecture attentive, et pour m'avoir fait partagé sa profonde connaissance de la langue bambara et du Mali.

La rencontre de Cécile Van den Avenne au cours de cette thèse a été décisive et m'a permis de donner à mon corpus de cahiers toute sa place dans l'analyse. Je tiens à la remercier pour son aide efficace et enthousiaste.

Les échanges avec les doctorants de mon laboratoire de rattachement, le Groupe de Recherche sur la Socialisation (CNRS - Université Lyon 2 - ENS Lettres Sciences Humaines), ont été importants dans la progression de mon travail, notamment avec Fanny Renard. Je tiens à remercier également les chercheurs du Laboratoire de Sciences Sociales de l'ENS de Paris (devenue équipe ETT du CMH) avec lesquels je suis restée en contact tout au long de ce travail, et en particulier Benoît de l'Estoile.

Mes remerciements vont aussi à Béatrice Fraenkel pour ses conseils avisés et ses encouragements.

J'ai eu l'occasion d'exposer des éléments de ce travail dans plusieurs séminaires, et je remercie les enseignants qui m'ont invitée, notamment Eric Fassin et Didier Fassin ainsi que Jean-Pierre Terrail.

Sans pouvoir citer toutes les personnes qui m'ont reçue, conseillée, communiqué leurs travaux, j'adresse mes remerciements à Alban Bensa, Bernard Dumont, Uta Papen et Dominique Vellard.

Mes amis et collègues ont été largement mis à contribution. Je remercie en particulier Vincent Bonnecase pour ses conseils sur la présentation historique, Marie-Eve Humery et Kristin Vold Lexander pour nos échanges sur les questions d'écriture, Julie Lefèbvre pour ses remarques sur les abréviations, Tristan Poullaouec pour son appui sur les statistiques, Francesco Zappa pour son aide sur l'usage de l'arabe dans un cahier. Merci aussi à Mariam et Lamine Dembélé pour leur aide sur les transcriptions, à Julie Peghini et Giuseppina Russo pour avoir partagé avec moi leurs expériences du Mali, et à Marie Perrazi pour m'avoir tirée d'une cellule de la Police de l'Air et des Frontières de Roissy où un départ manqué sur le terrain m'avait fait atterrir.

Merci à tous mes amis et parents de m'avoir accompagnée tout au long de ces années.

Merci enfin à Badara Pouye pour sa relecture attentive et pour son soutien de tous les instants. Sa présence, et celle de Ndèye-Anne en fin de course, ont été précieuses pour mener à bien ce travail.

A vous tous, *a' ni ce, a' ni baraji !*

SIGLES ET ABREVIATIONS

Sigles

ACC	Association Cotonnière Coloniale
Acodep	Appui aux Collectivités Décentralisées pour un Développement Participatif
APC	Association de Producteurs de Coton
A.O.F	Afrique Occidentale Française
AV	Association Villageoise
BNDA	Banque Nationale de Développement Agricole
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CFEPCEF	Certificat de Fin d'Etudes du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental
CFDT	Compagnie Française pour le Développement des fibres Textiles
CNRENF	Centre National des Ressources pour l'Enseignement non Formel
CPC	Coopérative de Producteurs de Coton
CMDT	Compagnie Malienne pour le Développement des Textiles
DNAFLA	Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée
DEF	Diplôme d'Etudes Fondamentales
FED	Fonds Européen de Développement
IRCT	Institut de Recherche sur le Coton et les Textiles
OMC	Organisation Mondiale du Commerce
PEMA	Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation
PC	Pédagogie Convergente
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
ZAER	Zone d'Aménagement et d'Expansion Rurale
ZAF	Zone d'Alphabétisation Fonctionnelle

Autres sigles et abréviations utilisées pour ce travail

CEV	corpus d'écrits villageois
GL	génération lettrée

doc.	document photographié
litt.	littéralement
orth.	orthographe
trad.	traduction

NOTE SUR LA TRANSCRIPTION DU BAMBARA

Pour la transcription du bambara, nous suivons l'orthographe officielle actuelle.
En voici les caractéristiques notables pour un lecteur francophone, ainsi qu'entre parenthèses une indication de prononciation.

c pour l'occlusive palatale sourde (tch ou ty)
ɟ pour l'occlusive palatale sonore (dj ou dy)
ɲ pour la nasale palatale (ny)
ŋ pour la nasale vélaire (ng de l'anglais king)
u pour la voyelle d'arrière fermée (ou)
o pour la voyelle d'arrière mi-fermée (ô de pot)
ɔ pour la voyelle d'arrière mi-ouverte (o de toc)
e pour la voyelle d'avant mi-fermée (é)
ɛ pour la voyelle d'avant mi-ouverte (è)

Nous recourons aux formes suivantes pour la citation des verbes :
pour un verbe intransitif « ka » + VN (verbo-nominal)
pour un verbe transitif « k'a » + VN
pour un verbe réfléchi « k'i » + VN

Selon l'usage des publications en bambara (en dehors des travaux linguistiques), nous ne notons pas les tons.

Pour la transcription des noms propres, nous suivons l'usage, même s'il s'éloigne des règles indiquées ci-dessus (sauf au sein d'une transcription en bambara). Ainsi, nous conservons l'orthographe usuelle pour la ville de « Ségou », que d'autres publications désignent par l'orthographe rétablie « Segu » (dans les citations, nous nous conformons à l'usage de l'auteur).

Dans la transcription de textes produits par les enquêtés, sauf mention contraire, nous respectons l'orthographe du scripteur. La transcription rétablie dans l'orthographe du bambara figure entre crochets [ ].

Lorsque nous citons un terme ou une expression employés dans un entretien ou sur un cahier, nous l'introduisons entre guillemets, la traduction française suivant en italiques.

Pour ce qui est des termes bambara d'usage courant, insérés au fil du texte, nous recourons aux italiques.

Nous utilisons la police Bambara Sil Doulos, développée par le LLACAN (UMR CNRS-INALCO).

Voici les ouvrages de référence auxquels nous avons recouru :

- BAILLEUL Charles (1997) *Dictionnaire Français-Bambara* Bamako, Donniya

[nous nous y référons ainsi : (B)].

- BAILLEUL Charles (2000) *Dictionnaire Bambara-Français* Bamako, Donniya.
- DUMESTRE Gérard (2003) *Grammaire fondamentale du bambara* Paris, Karthala.

0 INTRODUCTION GENERALE

Tenir un cahier où figurent des crédits, dresser une liste de courses, prendre des notes sur un bout de papier, consigner sur un carnet dates de naissance, adresses et « secrets » divers… autant de gestes qui peuvent sembler communs tant qu'on ne les situe pas dans le contexte où ils ont été observés : la région cotonnière du sud du Mali, soit une région rurale d'un des pays dont le taux d'alphabétisation est un des plus faibles du monde (19% des adultes selon le PNUD).

Au point de départ de notre recherche, un double défi : appréhender ces pratiques en nous appuyant sur les outils développés dans l'approche des écritures « ordinaires » des pays largement alphabétisés, sans jamais négliger qu'elles n'ont rien de banal dans un contexte où l'alphabétisation ne touche qu'une partie de la population ; faire émerger comme objet de recherche des pratiques laissées dans l'ombre sur notre terrain par une focalisation soit sur les traditions orales, soit sur les écritures ou les signes graphiques spécifiques à l'aire culturelle mandingue (signes magiques, écritures inventées).

L'étude des pratiques nous a permis de constater des usages effectifs de l'écrit de la part d'individus alphabétisés sous l'effet des campagnes d'alphabétisation ou de l'extension de la scolarisation. L'énumération que nous proposons donne immédiatement à voir que le recours à l'écriture excède les usages imposés par l'administration ou la Compagnie Malienne de Développement des Textiles (CMDT) qui encadre la production cotonnière.

Dans un premier temps, nous avons cherché à appréhender l'appropriation de l'écriture par ces usages mis en œuvre hors de toute incitation directe. Alors que les discours de promotion de l'alphabétisation mettent en avant l'intérêt collectif de l'écriture, en termes de développement de la communauté, les paysans auprès de qui nous avons enquêté utilisent l'écriture aussi, et parfois surtout, pour eux-mêmes. Cependant, cette approche centrée sur les usages « non-fonctionnels » de l'écrit a rapidement montré ses limites. D'un point de vue théorique, la catégorie d'usage « fonctionnel », empruntée aux acteurs de l'alphabétisation, pose davantage de problèmes qu'elle n'en résout. Elle suggère que seules certaines pratiques de l'écrit répondraient à des besoins sociaux - dont les promoteurs de l'alphabétisation se réservent la définition. Il nous a paru de meilleure

méthode de considérer les pratiques sans les rapporter à une utilité sociale dont l'appréciation est variable selon les points de vue adoptés. D'un point de vue méthodologique, la focalisation initiale sur certains usages « privés » a également tourné court, dans l'impossibilité à décider pour chaque pratique observée si elle relevait ou non de ce domaine. Il nous est finalement apparu illusoire de chercher à situer l'appropriation dans un type d'écrits, ou dans un type d'usages. Les écrits privés sont aussi socialement construits. Nous avons donc choisi de travailler sur la manière dont la familiarité avec l'écriture peut produire une recomposition du partage entre public et privé, plutôt que de poser une telle partition en début d'analyse. A cet égard, une question est devenue centrale : celle des normes et modèles scripturaux qui circulent, entre public et privé. Le lieu de l'appropriation a ainsi été redéfini comme la manière dont les scripteurs se saisissent de ces normes et modèles, pour les faire servir à des fins qui leur sont propres, dans un écart parfois minime au modèle.

Une fois ce cadre d'analyse mis en place, la première dimension de notre travail a été de déterminer les conditions sociales de cette appropriation. Toutes les personnes alphabétisées ne développent pas les usages évoqués ci-dessus. Les pratiques sont distinctes selon les langues de l'écrit utilisées (bambara, français, arabe), les filières éducatives suivies (alphabétisation pour adultes, scolarisation formelle, école coranique) et plus largement les contextes de la socialisation à l'écrit (les filières éducatives ou d'autres contextes plus informels, en migration notamment). Passer par l'une ou l'autre de ces filières ne suffit pas toujours à former des compétences. Même si celles-ci sont constituées, elles peuvent demeurer inexploitées. Dans les cas où des pratiques de l'écrit sont attestées, les configurations varient selon que les usages pour soi interviennent dans le prolongement d'usages collectifs, à côté de ceux-ci dans une sphère séparée, ou encore en substitut de tels usages. Notre première partie détaille ainsi, à l'échelle d'une communauté villageoise, les profils sociologiques qui favorisent le développement de ces pratiques.

Comment désigner ces usages ? Le second axe d'investigation suivi est une réflexion sur les catégories de l'écrit « pour soi », en interrogeant le champ de pertinence des catégories du privé, du personnel, de l'intime. Cette réflexion est ancrée dans un effort de description et d'analyse des pratiques mené dans la deuxième partie de notre travail. Nous mettons à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle certaines pratiques de l'écrit permettent la constitution d'une sphère à soi, qui selon le profil du scripteur prend des sens différents (sphère domestique du privé pour un chef de famille, sphère des goûts et des références personnels pour un jeune adulte, etc.).

Cette hypothèse est approfondie pour ce qui est de la tenue d'un cahier personnel, que nous étudions dans notre troisième partie. Nous y éprouvons l'hypothèse selon laquelle l'écrit est partie prenante des processus actuels de redéfinition des rapports entre soi et les autres, et contribue à modifier le partage entre public et privé.

L'écriture est un objet d'intérêt pour les chercheurs en sciences sociales depuis les travaux pionniers des années 1960 et 1970, notamment ceux de Jack Goody (GOODY, J. & WATT, I. 1963 ; GOODY, J. 1979 [1977]). Dans un prolongement parfois critique de cette œuvre, les recherches sur les usages de l'écrit ont connu un tournant ethnographique. Notre travail s'inscrit dans ce champ, en s'appuyant à la fois sur les enquêtes menées par l'histoire, la sociologie et l'ethnologie françaises et sur les travaux défendant une approche ethnographique de l'écriture dans le domaine anglo-saxon. Mobiliser ces références pour aborder les sociétés rurales de la zone cotonnière du sud du Mali ne va pas de soi, et suppose une réflexivité constante sur la légitimité des transferts de concepts hors de leur terrain initial d'application. La démarche s'est pourtant révélée féconde, permettant premièrement de revenir sur les concepts et théories de l'ethnographie de l'écriture, deuxièmement de constituer comme objet de recherche un ensemble de pratiques restées largement inaperçues sur notre terrain.

Dans cette introduction, nous allons dans un premier temps détailler les enjeux théoriques de notre travail. Puis nous préciserons le contexte de l'étude. Enfin, nous donnerons les grandes lignes de notre problématique et nous expliciterons la méthode suivie pour cette enquête.

0.1 Théorie : cadre initial et avancées

Travaillant sur les usages de l'écrit dans une société où la généralisation de l'alphabétisation est en cours, nous rencontrons immédiatement une position du problème en termes d' « effets » de ces processus de scripturalisation. Nous allons premièrement discuter la pertinence d'une telle approche de l'écriture.

0.1.1 Des « effets » de l'écriture ?

Face à cette expression d'« effets de l'écriture », la première exigence est une clarification de la nature du lien causal que suppose le terme d'« effet ». Pour la mener, il est utile de poser d'emblée deux distinctions qui servent de garde-fous dans l'analyse.

La première est celle de l'échelle : la question historique des effets de l'écriture sur le développement des cultures doit être distinguée de la question des transformations à l'échelle individuelle, afin d'éviter tout glissement conceptuel de la phylogenèse à l'ontogenèse.

La deuxième distinction est celle des effets cognitifs des effets sociaux. Il s'agit là bien sûr d'une dénomination commode, car, de notre point de vue, les effets cognitifs sont aussi socialement construits. Les effets cognitifs désignent les modifications qu'entraîne l'avènement de l'écriture sur les processus de la transmission culturelle et sur la manière dont une société ou un individu se rapporte au savoir. Les effets sociaux renvoient aux conséquences de l'écrit sur l'organisation de la société, les types de relations sociales qui sont rendus possibles, et en particulier les jeux de pouvoir autour de la maîtrise de l'écrit.

Dans cet examen, il faut éviter deux écueils. Celui du déterminisme, qui conduit à comprendre le terme « effets » au sens d'une causalité linéaire et continue. Retenir cette acception du terme signifie que l'introduction de l'écriture dans une société a des conséquences prévisibles et déterminées. Dans ce cas, le problème immédiat est celui du régime de la preuve. Un déterminisme strict s'expose à voir sa théorie invalidée au premier contre-exemple. Dans sa version atténuée, le

déterminisme implique un raisonnement en termes de probabilité statistique, mais dans ce cas la question d'une mesure des effets se pose.

Le second écueil est celui du relativisme, qui dissoudrait l'objet « écriture » en s'interdisant tout discours sur l'écriture en général. Il faudrait repartir à zéro dans chaque nouvelle recherche.

Comment maintenir ouverte la possibilité que les études sur l'écriture s'inscrivent dans un champ de problèmes communs sans présupposer que l'écriture a de manière uniforme les mêmes effets ?

On voit que cette question soulève des questions épistémologiques massives, qui s'articulent autour de ces trois difficultés : la notion de causalité, qui pose le problème du statut de l'explication en sciences sociales ; le recours au comparatisme dans les travaux qui se réfèrent à la fois aux premiers documents écrits connus, tels que les archéologues les restituent, et aux usages contemporains ; l'articulation de niveaux d'analyse distincts (individuel et collectif).

Nous prendrons pour point de départ de cette réflexion la manière dont Jack Goody pose la question des effets. Nous retenons son œuvre, non comme la première formulation de ces questions, mais comme un moment charnière[1]. Par là nous désignons son statut de pivot entre les différentes traditions auxquelles nous nous référons : J. Goody se positionne en effet par rapport à Lévi-Strauss, cite les textes classiques de la sociologie durkheimienne - notamment l'article sur les catégories de Durkheim et Mauss (DURKHEIM, É. & MAUSS, M. 1903, repris dans MAUSS, M. 1968), et ses ouvrages sont traduits, lus et cités en France[2] ; en même temps, il s'inscrit pleinement dans le champ anglo-saxon, où il constitue une référence toujours mobilisée dans les travaux actuels sur l'écriture, même si le plus souvent il y fait figure de contre modèle.

Dans *La raison graphique*, J. Goody part du constat que la spécificité de la pensée occidentale est souvent formulée dans les termes d'une dichotomie entre des modes de pensée essentiellement différents : mentalité prélogique/ mentalité logique ; pensée magique/pensée rationnelle et

[1] L'approche de l'écriture comme une technologie est mise en œuvre par A. Leroi-Gourhan dès les années 1960 (LEROI-GOURHAN, A. 1964, 1965). La découverte des travaux du psychologue russe Vygostki, dont l'ouvrage *Pensée et langage* date de 1934, mais qui n'a été traduit en français qu'en 1985, a aussi été le ferment de cet intérêt nouveau pour l'écriture (VYGOTSKI, L. 1997 [1934]).

[2] De ce point de vue là, la préface à la traduction française de *La Raison graphique* par J. Bazin et A. Bensa montre bien que cet ouvrage a été inscrit dans des enjeux propres au champ scientifique français de l'époque, en mettant en avant la charge critique contre le structuralisme contenue dans ce texte.

scientifique ; pensée sauvage/pensée domestiquée[3]. Goody reproche à ces oppositions d'une part leur ethnocentrisme, d'autre part leur caractère figé, qui ne permet pas de rendre compte des évolutions historiques observables. Il ne remet pas en cause le constat des différences entre les modes de pensée, mais il propose d'en rendre compte par une analyse des moyens de communication.

> Pour ceux qui étudient l'interaction sociale, les développements touchant la technologie intellectuelle sont forcément et toujours décisifs. Le plus important progrès dans ce domaine, après l'apparition du langage lui-même, c'est la réduction de la parole à des formes graphiques, le développement de l'écriture (GOODY, J. 1979 [1977] : 48).

Pour J. Goody, ce qui différencie qualitativement le fonctionnement cognitif des cultures n'est pas à rechercher dans une différence d'essence de leur contenu, mais dans les moyens matériels et cognitifs de la communication.

Comment démontre-t-il cette thèse ? La culture est définie comme une série d'actes de communication. Or l'écriture accroît les possibilités d'accumulation des connaissances. Ce qui a un effet quantitatif sur les informations dont disposent les générations successives. Mais cela produit aussi des changements qualitatifs : dans la nature de la communication, étendue au-delà du contact personnel, et dans la manière dont on se rapporte à ces informations. En effet, la possibilité de confronter des sources différentes, et de se référer à des textes d'époques diverses entraîne selon Goody le développement de l'esprit critique. L'attitude sceptique peut bien exister dans les sociétés sans écriture, mais non une tradition de scepticisme qui s'attache à questionner les principes de la connaissance.

> Les sociétés "traditionnelles" se distinguent non pas tant par le manque de pensée réflexive que par le manque d'outils appropriés à cet exercice de rumination constructive (*op. cit.* : 97).

En effet, c'est le mode écrit qui oblige à voir les contradictions, fait prendre conscience des règles de raisonnement et par là permet l'avènement de la logique formelle. L'énoncé mis par écrit peut être décomposé, manipulé, abstrait parce que dépersonnalisé. Ce sont ces processus que J. Goody décrit comme l' « objectivation » que produit l'écriture. Il en conclut que la généralisation de l'usage de l'écriture a pour conséquence l'avènement de la logique, de l'algèbre, de la philosophie.

---

[3] Pour une revue des formes qu'a pris ce Grand Partage, et une analyse de l'apport de J. Goody à ce débat, on peut se référer aux analyses de G. Lenclud dans son article « Le Grand Partage ou la tentation ethnologique » (LENGLUD, G. 1992).

Si cette thèse échappe à la critique des dichotomies ethnocentristes, c'est parce que Goody considère ces changements dans leur pluralité, sans chercher à y voir une rupture unique. Il se défend à plusieurs reprises de tout déterminisme, précisant ainsi :

> Je tiens à répéter que je ne propose pas une théorie uni-factorielle ; la structure sociale qui est à l'arrière-plan des actes de communication est souvent de première importance. Néanmoins, ce n'est pas un hasard si les étapes décisives du développement de ce que nous appelons maintenant « science » ont à chaque fois suivi l'introduction d'un changement capital dans la technique des communications : l'écriture en Babylonie, l'alphabet en Grèce ancienne, l'imprimerie en Europe occidentale (*op. cit.* :107).

Sur ce point, on peut repérer dans l'œuvre de Goody une évolution dans le sens d'une modalisation de sa thèse : le terme de « conséquences » qui se trouve dans le titre de l'article écrit avec I. Watt en 1963, *The Consequences of Literacy*, est remplacé par celui d'« implications » en 1968, auquel Goody préfère dans ses publications ultérieures les notions d' « influence » ou de « corrélation ». On peut considérer que le terme de « pouvoir » dans le titre de son ouvrage de 2000 *The Power of the Written Tradition* est un moyen d'éviter ce débat (GOODY, J. 2000). La notion d' « effets » reste toutefois mobilisée.

Goody s'est souvent inscrit en faux contre une lecture déterministe de cette notion, ce qui a fait dire à un de ses critiques que sa thèse connaissait progressivement une forme d'« implosion » (HALVERSON, J. 1992). Sans être aussi polémique, on peut remarquer que les explications de Goody ne parviennent pas à délimiter clairement les modalités de la preuve auxquelles recourent ses analyses.

Reprenons par exemple *La Raison graphique*. Il précise que l'écriture, en tant que « nouvelle technique fourn[it] seulement des outils sans pour autant déterminer des résultats » (*op. cit.* : 143*)*. Trois pages plus loin il détaille des « effets possibles » (*op. cit*. : 146). Le registre de l'opportunité, des possibilités offertes par l'écriture est souvent mobilisé.

Dans *Entre l'oralité et l'écriture*, il est contraint à la réponse par la parution du livre de S. Scribner et M. Cole *The Psychology of Literacy* (SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981), avec lesquels il a du reste collaboré ponctuellement. Il distingue la thèse selon laquelle la connaissance de l'écriture donnant accès à un ensemble de textes est une technologie de l'intellect de celle qui récuse, d'une relation causale univoque. Il critique l'idée d'une « liaison causale simpliste » qu'il attribue à

Vygotski (*op. cit.* : 225-226). Il se démarque de ce qu'il nomme un « déterminisme technologique » et insiste sur les médiations par lesquelles l'écriture produit les effets qu'il a décrits.

> Selon moi, la plupart des compétences cognitives spécifiques doivent être rattachées à des situations socio-historiques (*op. cit.* : 227).

Ce qui entraîne une redéfinition du programme d'une étude de l'écriture :

> Ce qu'il nous faut chercher n'est pas une description universelle de la façon dont la « culture » intervient, mais une description spécifique des mécanismes par lesquels l'écriture peut inciter à des changements, par exemple dans le classement par catégories (*op. cit.* : 231).

Cependant, concurremment à ces passages où il semble reconnaître la nécessité d'une contextualisation plus grande des recherches sur l'écriture, il défend parfois sa perspective initiale comme se situant à un autre niveau d'investigation, à un niveau de généralité distinct de l'enquête ethnographique (GOODY, J. 2000 : 5-9). Dans le premier chapitre de l'ouvrage *The Power of the Written Tradition*, il introduit une distinction entre des différences « générales » et « universelles », précisant que la généralité se suffit d'une probabilité statistique (*op. cit.* : 6). Il nous semble que ce dernier argument complique le propos (appelant une question sur les moyens de mesurer cette probabilité). En revanche, la revendication d'un niveau de discours distinct de l'investigation ethnographique de première main nous semble légitime, et nous recourons à l'œuvre de Goody dans cette perspective comme à une boîte à outils.

Il nous semble que la réflexion sur l'écriture telle que Goody la développe ne fournit pas un guide d'enquête : une recherche qui vise à retrouver les traits associés à l'écriture tels qu'un modèle (le modèle grec, la culture occidentale) permet de les dégager – l'objectivation du langage, la décontextualisation du savoir, la rationalisation des activités, s'expose à manquer la spécificité de la culture de l'écrit étudiée.

La remise en cause des thèses de Goody s'est développée dans deux directions.

D'une part, des chercheurs se sont attachés à montrer que les effets que Goody assigne à l'écriture sont présents dans les sociétés où la transmission culturelle se fait essentiellement par oral, établissant que l'écriture n'est pas une condition nécessaire à l'avènement de certains traits dégagés

par Goody. Cette piste est notamment explorée par des anthropologues qui travaillent sur les dispositifs cognitifs favorisant la réflexivité dans des cultures orales (HØJBJERG, C. K. 2002)[4].

D'autre part, accordant à Goody que l'écriture a certains effets, on peut souligner qu'ils sont liés à des conditions sociales particulières : il s'agit alors de montrer que l'écriture n'est pas une condition suffisante pour ces effets.

0.1.2 Effets de l'écriture et effets de l'école

Parmi les travaux qui se sont développés dans une perspective critique par rapport à l'œuvre de J. Goody, nous nous référons particulièrement à un ouvrage déjà ancien, *The Psychology of Literacy* de Sylvia Scribner et Michael Cole (SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981). Cet ouvrage retient notre attention en raison tout d'abord du contexte de leur enquête, les Vaï du Libéria, qui est proche culturellement du nôtre (les Vaï sont une population mandingue) et surtout qui présente des traits communs avec notre terrain, par la pluralité des langues, des graphies et des filières d'éducation qui sont présentes. De plus, les résultats de ce travail méritent qu'on s'y attarde car ils montrent que c'est une socialisation particulière à l'écrit, la socialisation scolaire, qui produit les « effets » que Goody attribue à l'écriture.

Leur recherche s'effectue dans le contexte d'une pluralité des langues de l'écrit aux modes d'apprentissage différents. La langue vernaculaire, le vaï, s'écrit dans une graphie particulière, sous forme syllabaire. Son apprentissage s'effectue de manière informelle. L'écriture de l'anglais est la langue de l'instruction scolaire. Enfin l'arabe est enseigné par des lettrés musulmans à travers la filière coranique. À cette répartition des langues et des graphies selon les filières éducatives correspond une spécialisation des usages : l'anglais est la langue officielle, utilisée dans les rapports avec l'administration et dans les emplois du secteur formel ; l'arabe est la langue religieuse, essentiellement pour mémoriser, lire et copier le Coran ; le vaï écrit est d'usage plus quotidien essentiellement pour faire des listes, tenir des comptes et correspondre.

Leur programme de recherche s'est étendu sur plusieurs années en mettant en œuvre essentiellement des méthodes quantitatives. Ils ont conçu toute une batterie de tests auxquels ont été soumis des individus issus des différentes filières éducatives. L'évolution de leur recherche parle d'elle-même. Leur point de départ est l'idée d'un lien causal entre l'écriture et certaines transformations cognitives, c'est-à-dire le programme de Goody, du moins tel qu'il apparaît dans *La*

[4] Dans *De l'inégalité scolaire*, J.-P. Terrail consacre un chapitre aux « ressources des cultures orales » (TERRAIL, J.-P. 2002).

Raison graphique. Ils envisageaient de mettre à jour des conséquences générales de l'écriture. Or, les premiers tests, construits à partir de spéculations concernant l'écriture en général ont été peu concluants (*op. cit.* : 158-160). Certaines aptitudes cognitives sont apparues corrélées, non pas à l'écriture en général, mais à l'écriture acquise en contexte scolaire. L'effet le plus évident de la scolarisation mais pas de l'alphabétisation est l'aptitude à donner des explications verbales sur les procédures et les opérations mentales accomplies (*op. cit.* : 255). Ils soulignent également que les statistiques montrent des corrélations, mais ne font apparaître dans aucune phase de l'enquête tous les analphabètes comme moins bons que tous les lettrés. Même dans le cas de tâches relativement proches des activités lettrées comme la lecture de rébus, certains analphabètes font aussi bien que les scolarisés ou les alphabétisés.

Ce constat d'échec les a amenés dans la seconde phase de l'enquête à redéfinir chaque test à partir d'une pratique de l'écrit dans une des langues, observable dans la société, au lieu de postuler *a priori* des effets de l'écriture. Ainsi, ils ont pu dégager des aptitudes que développent les études coraniques (certaines formes de mémorisation), l'école formelle (l'aptitude à commenter les opérations accomplies), l'alphabétisation en vaï (le souci de la norme grammaticale).

Quant aux propositions générales sur l'aptitude à l'objectivation ou le savoir métalinguistique, leur enquête permet de décomposer ces aptitudes en rapportant certaines d'entre elles à l'écrit, d'autres à l'école, en rejetant dans d'autre cas tout lien avec l'écrit. Par exemple, l'objectivation du langage, l'aptitude à distinguer le mot et la chose et à utiliser dans certains contextes le mot sans désigner le référant leur semble un trait partagé par les adultes enquêtés, qu'ils soient ou non lettrés. Pour ce qui est de la grammaire, l'aptitude à corriger un énoncé fautif est attestée chez la plupart des adultes, lettrés ou non, mais elle est favorisée par l'alphabétisation en vaï comme par la scolarisation. En revanche, l'aptitude à expliciter des règles est favorisée par la scolarisation[5]. Le rapport décontextualisé au langage (dont l'indicateur est l'aptitude à effectuer une déduction syllogistique même si les référents ne sont pas accessibles à l'expérience, selon l'exemple classique de A. Luria, l'élève de Vygotski[6]). Quant au concept du mot, il est lié, non pas à l'écriture en

[5] B. Lahire a montré que le rapport scolaire au langage, lié à cette décontextualisation mise en œuvre par l'écrit, est socialement distribué en France, les enfants de milieux populaires ayant des difficultés à y entrer (LAHIRE, B. 1993).

[6] A la question suivante : « Dans le grand Nord, où il y a de la neige, tous les ours sont blancs. Novaya Zemlya est dans le grand Nord. De quelle couleur y sont les ours ? », les personnes alphabétisées dans un cadre scolaire répondent « ils sont blancs » alors que les analphabètes se refusent à tirer la conséquence logique en indiquant qu'ils ne savent pas parce qu'ils n'y sont pas allés, qu'il y a différentes sortes d'ours, etc. (LURIA, A. 1976 [1974] : 107).

général, mais aux systèmes graphiques qui découpent le langage de la sorte, même si des formes de découpage des énoncés peuvent être mises en œuvre par des personnes non lettrées.

Sur quelques points la scolarisation et les deux alphabétisations non scolaires ont des effets similaires : l'assemblage des syllabes et des mots ; le rébus et l'intégration à l'audition avec des mots comme unités. Comme on peut s'y attendre, il s'agit de tâches en lien avec la mécanique de l'encodage et du décodage. Cela conforte la thèse selon laquelle des processus communs sont à l'œuvre dans la lecture et l'écriture quelque soit le type d'écriture et le contexte d'apprentissage, mais ce sont des processus très spécifiques.

Cet ouvrage redéfinit le programme d'une anthropologie de l'écriture, en lui assignant pour tâche l'étude des pratiques singulières, par l'observation précise des actes de communication oraux et écrits en vigueur dans une société.

Nous reviendrons au cours de nos analyses sur cet ouvrage qui nous semble porter une attention précise et rare aux concepts employés (comme le montre la décomposition exemplaire des concepts d'objectivation et de savoir métalinguistique sur laquelle nous nous sommes arrêtée). Il nous fournit un point d'appui théorique important en mettant en avant la notion de pratique.

0.1.3 Des paradigmes alternatifs ?

S. Scribner et M. Cole, qui ont associé J. Goody à une phase de leur recherche, n'ont pas développé leur travail dans la perspective d'une critique systématique des thèses de ce dernier, même si leur travail appelle une réévaluation de certaines de ses thèses. J. Goody, dans *Entre l'oralité et l'écriture*, reprend du reste un article écrit avec eux, et minimise leurs différences (GOODY, J. 1994).

Dans le champ scientifique français, le rapport à l'œuvre de J. Goody ne se fait pas sur un mode de la polémique, des travaux ethnographiques très précis se développant à partir d'une référence à J. Goody, notamment dans les ouvrages dirigés par Daniel Fabre (FABRE, D. 1993, 1997).

Dans le domaine anglo-saxon, les positions se sont cristallisées autour de l'œuvre de J. Goody. Tout un courant de recherche, représenté par Brian Street, qui s'appuie sur ses recherches de terrain menées en Iran, a développé depuis les années 1980 un argumentaire explicitement destiné à contrer les thèses de J. Goody (STREET, B. 1984, 1995).

L'axe principal de la critique de B. Street est la revendication d'une approche qui situe les pratiques dans leur contexte socioculturel. Il regroupe les approches de Jack Goody, de Walter Ong et de David Olson en un modèle qu'il nomme « autonome » de l'écriture, auquel il oppose sa démarche qu'il désigne comme un modèle « idéologique » de l'écrit. On peut objecter que sa critique force un peu le trait, et remarquer que les qualificatifs de « neutre » ou d'« autonome », par lesquels il qualifie l'approche de ses adversaires, ne sont pas ceux qu'eux-mêmes emploient. Cependant, ses travaux ont ouvert des perspectives de recherche importantes, au sein d'un courant que B. Street a intitulé *New Literacy Studies*. L'ouvrage collectif *Cross-cultural approaches to literacy*, paru sous sa direction en 1993, constitue un recueil de référence, qui comporte notamment des contributions importantes de Niko Besnier et Maurice Bloch (STREET, B. 1993)[7].

Le paradigme alternatif que propose B. Street s'appuie sur un programme théorique qui met l'accent sur les jeux de pouvoir liés à l'écriture. La dimension du pouvoir est certes prise en compte dans les travaux de J. Goody, en particulier dans *La logique de l'écriture* (GOODY, J. 1986). Il s'agit du reste d'une ligne de réflexion forte à laquelle se rattache le passage fameux de Claude Lévi-Strauss dans *Tristes Tropiques* dans le chapitre intitulé « Leçon d'écriture » (LÉVI-STRAUSS, C. 1955). Cependant, il s'agit chez C. Lévi-Strauss comme chez J. Goody d'une réflexion sur la manière dont l'écriture permet à des Etats de renforcer leur pouvoir, ou de la manière dont une classe de scribes ou de clercs use de la maîtrise de l'écrit pour se distinguer. Par rapport à ces approches du pouvoir, B. Street développe un intérêt plus spécifique quant à la manière dont une culture de l'écrit s'impose en raison des institutions qui la supportent, et dont différentes cultures de l'écrit (*literacies*) peuvent être en concurrence. En particulier, dans son ouvrage de 1984 intitulé *Literacy in Theory and Practice*, B. Street pointe la proximité entre les thèses de J. Goody et les conceptions de l'écrit mises en œuvre au niveau des institutions internationales œuvrant dans le domaine de l'alphabétisation, notamment l'UNESCO (STREET, B. 1984). Ce point nous semble important à retenir.

Le principal acquis des travaux des *New Literacy Studies* nous semble méthodologique : en proposant une redéfinition des objets d'études comme des « pratiques de l'écrit » à situer dans des contextes précis, il a permis le développement d'une série de travaux ethnographiques extrêmement précieux. B. Street a notamment repris le concept de « literacy event » proposé par S. B. Heath[8],

[7] Il fait suite à un autre ouvrage collectif dans lequel une perspective critique sur l'œuvre de J. Goody s'est développée, intitulé *Literacy and Society* (LARSEN, M. T. & SCHOUSBOE, K. 1989).

[8] Nous reviendrons sur cette expression en 2.1.1.4. Précisons dès à présent que S. B. Heath l'emprunte à un article plus ancien sur l'expérience préscolaire de l'écrit d'enfants de classes défavorisées (ANDERSON, A. TEALE W. &

qu'il situe au premier niveau d'un dispositif de recherche qui vise à un degré de conceptualisation supérieur, celui des pratiques de l'écrit (*literacy practices*).

Notre travail s'inscrit dans la perspective de B. Street, puisque nous avons fait d'emblée le choix d'une approche ethnographique et d'une attention aux représentations de l'écrit en vigueur localement. Le regard critique sur les discours de promotion de l'alphabétisation est aussi un acquis de ses travaux. Cependant, il nous semble dommage de renoncer à l'apport des travaux de J. Goody. A lire les travaux menés en ethnologie et sociologie de la France, nous constatons que la référence à l'œuvre de J. Goody n'empêche pas un travail fin sur les représentations locales de l'écrit et la saisie des pratiques dans leur contexte social et culturel. Nous nous dotons donc d'un cadre théorique plus souple que celui des *New Literacy Studies*, distinguant notre positionnement théorique selon les différents niveaux d'analyse auxquels nous nous situons[9].

0.1.4 Echelles et niveaux d'investigation

On peut interpréter les deux positions décrites précédemment, représentées par J. Goody et B. Street, en nous référant au schéma proposé par Claude Grignon et Jean-Claude Passeron dans leur ouvrage *Le Savant et le populaire* (GRIGNON, C. & PASSERON, J.-C.). En effet, l'idée selon laquelle l'écriture a des « effets » cognitifs et sociaux en termes de décontextualisation, d'objectivation du savoir et de rationalisation est une manière de mettre l'accent sur des processus, en cours, par lesquels la culture écrite telle qu'elle s'est développée en Occident devient dominante. A rebours, l'insistance du courant des *New Literacy Studies* sur la nécessité d'une approche contextualisée des pratiques tient au souci relativiste de prêter attention aux usages de l'écrit mis en œuvre dans des sous-cultures particulières. Dans cette seconde perspective, l'ouvrage fondateur est

---

ESTRADA E. 1997 [1980]). Dans son propre travail, S. B. Heath met en œuvre une approche ethnographique de deux communautés du sud-est des Etats-Unis en analysant en détail les expériences de l'écrit des enfants et des adultes, depuis les commentaires sur les noms de marques des produits de consommation courante jusqu'aux usages rituels de l'écrit à l'église (HEATH, S. B. 1983).

[9] Les dernières années ont vu se développer des critiques du paradigme des *New Literacy Studies*, comme en témoigne l'article de D. Brandt et K. Clinton (BRANDT, D. & CLINTON, K. 2002). Cette position reste toutefois dominante comme on peut le constater par la récente synthèse proposée par J. Collins et R. Blot *Literacy and Literacies* (COLLINS, J. & BLOT, R. K. 2003) ou encore par les ouvrages coordonnés par les chercheurs du *Literacy Research Centre* de l'Université de Lancaster : *Local Literacies* (BARTON, D. & HAMILTON, M. 1998), *Situated Literacies* (BARTON, D. HAMILTON, M. & IVANIC, R. 2000).

celui de Richard Hoggart, traduit en français sous le titre *La culture du pauvre*, mais dont le titre anglais situe bien le propos : *The Uses of Literacy* est selon les traducteurs une expression connotée, renvoyant à l'idée selon laquelle « ils sont alphabétisés, et voici ce qu'ils font de l'écrit ! » (HOGGART, R. 1970 [1957]). Ainsi, ironisant sur un stigmate (le fait qu'une fois alphabétisées les classes populaires ne fassent rien de mieux de l'écrit que de lire des magazines grand public), ce titre annonce un propos attentif à la réalité des usages, qui met à distance une grille de lecture scolaire de la réalité culturelle.

Or, l'acquis épistémologique de l'ouvrage de C. Grignon et J.-C. Passeron est de montrer qu'il n'y a pas de synthèse possible entre ces deux positions, misérabilisme et relativisme, mais une oscillation selon le registre d'analyse choisi. Pour notre recherche, le risque majeur est celui du relativisme, en raison de la construction de l'objet que nous proposons en termes d'appropriation. Il nous faudra donc garder à l'esprit que les possibilités locales de réappropriation de l'écrit sur lesquelles nous travaillons s'inscrivent dans le contexte d'une forte domination économique et culturelle des populations étudiées.

Dans un article de 2003 qui s'appuie sur un travail ethnographique mené en Malaisie, John Postill propose une articulation entre l'approche contextualisée de l'écrit et le souci d'une généralisation qui est constant dans l'œuvre de J. Goody (POSTILL, J. 2003). Il considère que l'approche contextualisée, mise en œuvre par Maurice Bloch dans une série d'articles récemment republiés (BLOCH, M. 1998), est indispensable pour mener un travail de terrain. Ses matériaux fournissent de nouveaux exemples de la manière dont l'introduction de l'écriture, loin de toujours produire une réorganisation cognitive en profondeur du savoir, peut servir à des fins « traditionnelles » ou être cantonnée dans des usages limités. Néanmoins, pour J. Postill, ce premier temps est insuffisant. Les sociétés de l'Asie du Sud-Est connaissent des mutations importantes, qui touchent aussi les zones rurales, et notamment l'extension de la scolarisation. Parmi les cultures de l'écrit, la culture liée aux systèmes d'éducation formels devient une référence dominante, même pour des personnes non alphabétisées.

Ce constat l'amène à reconsidérer la validité des thèses de J. Goody, qui correspondent à un processus historique en cours. La conception de l'écriture comme moteur de changements culturels majeurs reste dominante dans les discours institutionnels des pays en développement, même si l'UNESCO a adopté récemment la rhétorique des *New Literacy Studies*, parlant de « literacies », ou « littératies » en français, pour indiquer que la pluralité des rapports à l'écrit doit être prise en compte (UNESCO 2006). Ces discours institutionnels sont souvent réappropriés localement. Ainsi,

Uta Papen montre que les auditrices des cours d'alphabétisation auprès desquelles elle a enquêté à Windhoek (Namibie) sont en attente d'une formation très scolaire (PAPEN, U. 2005). Leur propre conception de l'écrit est fortement modelée par des discours qui associent le développement à la scolarisation. Dans ce cas, concevoir des programmes d'alphabétisation calqués sur des pratiques de l'écrit liées au vécu quotidien va paradoxalement contre les attentes des destinataires. Cela déçoit leur désir d'aller en classe et d'acquérir des savoirs scolaires, même éloignés de leurs réalités quotidiennes.

On peut donc conclure que l'ambition de repérer des effets de l'écriture vaut si on se situe à l'échelle de la diffusion de certaines cultures de l'écrit, en particulier les systèmes éducatifs formels. En effet, dans ce cas, nous traitons non de l'écriture en général mais de dispositifs qui ont une histoire, et qui charrient avec eux un ensemble de traits communs, sur lesquels les analyses déjà effectuées sont utiles. Dans ce cas, les travaux sur la « forme » scolaire sont pertinents pour comprendre le rapport à l'écrit observé sur notre terrain en milieu scolaire (VINCENT, G. 1994).

Ce niveau d'investigation est un niveau moyen, entre les compétences techniques limitées dégagées par S. Scribner et M. Cole comme étant seul dénominateur commun aux différentes cultures de l'écrit et les thèses de portée généralisante avancées par J. Goody. Il est également celui où nous nous situons quand nous travaillons sur des genres discursifs aux contextes d'usages déterminés (la lettre, la recette, etc.). En effet, pour chaque pratique de l'écrit un ensemble de références et d'outils méthodologiques propres est à convoquer.

L'unité de chaque objet ainsi redéfini tient, non pas à ce qu'il a des effets identiques, mais à ce qu'un champ de problèmes communs apparaît, lié à la récurrence de certains modes de socialisation à l'écrit et à l'usage de certains genres discursifs aux contextes d'usages déterminés, rattachant les usages observés à des traditions lettrées constituées sur un temps plus ou moins long.

Pour ce qui est des thèses fortes sur l'écriture, qui associent à sa diffusion des processus majeurs de rationalisation des activités et des modes de pensée, et d'objectivation du langage et des savoirs, notre souci est de retenir l'ambition théorique des travaux de J. Goody tout en maîtrisant le processus de généralisation du propos. Ainsi, le concept de rationalisation est mobilisé dans des contextes précis. Par exemple, nous montrons que l'écrit introduit par la CMDT s'inscrit dans le contexte d'une rationalisation des activités agricoles. Celle-ci n'est pas à entendre au sens où le calcul aurait été absent des logiques paysannes auparavant, mais au sens où la progression de la sphère marchande et le morcellement des exploitations restreignent de plus en plus le calcul et la

prise en compte d'intérêts divers à une logique comptable. De même, l'objectivation est à l'œuvre au sein des dynamiques sociales en des points singuliers : différents documents objectivent la scission d'une exploitation familiale en cellules plus réduites ; la tenue d'un cahier objective l'existence d'une sphère à soi.

L'écriture est prise dans ces processus. Sans en être l'unique moteur, elle fait plus que les traduire, elle y participe selon des modalités liées au contexte singulier de l'étude.

0.2 Contexte

0.2.1 Pluralité des langues et des filières éducatives

Travailler sur les pratiques de l'écrit en milieu plurilingue suppose une attention particulière aux « langues de l'écrit ». Par cette expression, nous désignons les langues utilisées pour la communication écrite, en tenant compte du fait que le statut de « langue écrite » est inégalement reconnu à ces différentes langues.

L'appréhension du statut des différentes langues de l'écrit suppose une vue d'ensemble sur la situation sociolinguistique. En effet, il est vain de distinguer un état des langues à l'oral et un état des langues à l'écrit : par exemple, le statut de langue écrite contribue au prestige de cette langue, même dans ses usages oraux. Il nous semble donc important d'inclure dans cette description globale la dimension de l'écrit, souvent négligée dans des approches sociolinguistiques qui traitent d'interactions « verbales » en assumant implicitement qu'il s'agit d'interactions orales, et de « locuteurs » sans s'interroger sur le fait qu'ils peuvent être aussi des lecteurs et des scripteurs.

0.2.1.1 La situation sociolinguistique

Pour décrire la situation sociolinguistique du Mali, nous pouvons nous appuyer sur un ensemble de travaux. Si, comme le rappelle Cécile Canut, les données quantitatives exactes font souvent défaut (CANUT, C. 1996 : 53), les travaux existants permettent tout de même de décrire à grands traits la situation actuelle.

Une situation diglossique

Le français est la « langue d'expression officielle » de la République du Mali. Cette langue, héritée de la colonisation, est la langue de l'administration et du droit. Elle a longtemps été la seule langue de l'enseignement public, et sa maîtrise reste la condition de l'accès à l'emploi formel. Le français est pourtant très peu parlé : les évaluations du nombre effectif de francophones se situent autour de 8-10% de la population (CANUT, C. 1996 : 56)[10].

La tension entre le statut dominant du français et sa très faible extension permet de caractériser la situation du Mali comme diglossique[11]. En effet, Gérard Dumestre présente ainsi la situation sociolinguistique du Mali.

> Ce pays vit le paradoxe d'être partagé entre une langue qui a tous les « status » et pour ainsi dire un « corpus » quasi nul, et des langues, qui à l'inverse ont un « corpus » maximal, et un « status » à peu près nul (DUMESTRE, G. 1994a : 3).

La notion de « status », empruntée à Robert Chaudenson, désigne le degré de reconnaissance, d'officialité d'une langue (CHAUDENSON, R. 1991). Celle de « corpus » renvoie à l'extension en termes d'usages[12].

Le français domine effectivement en termes de statut. En tant que langue officielle, il est la langue dans laquelle s'expriment publiquement les autorités politiques dans les circonstances les plus solennelles. Comme langue écrite par excellence, il s'agit aussi de la seule langue de la grande majorité des journaux et des livres. L'acquisition du français est étroitement liée à la scolarisation, et ne concerne qu'une part limitée de la population. Pour ce qui est des interactions orales, on

---

[10] Les chiffres que nous avons rencontrés varient entre 4 et 14%. Une enquête réalisée sous la direction de L.-J. Calvet sur les interactions dans le marché de Bamako établit à 4% les interactions en français (CALVET, L.-J. 1992), mais il faut signaler que les données datent de 1984. R. Chaudenson a avancé le chiffre de 14% (CHAUDENSON, R. 1991). Sur ce point, le manque de statistiques exactes relevé par C. Canut est particulièrement problématique.

[11] La première théorisation du concept de diglossie est proposée par C. Ferguson en 1959 dans l'article « Diglossia » (FERGUSON, C. 1959). Il y définit une situation comme diglossique si en plus des formes courantes d'une langue (qui peut connaître des variations locales), qui en constituent la variété basse, il existe une variété divergente, hautement codifiée, qui véhicule une littérature écrite, et qui est en usage dans des contextes formels mais pas pour la conversation ordinaire, qui est la variété haute (*op. cit.* : 435). Cette première définition assez restrictive a été élargie par J. Fishman à des situations où aucune de ces deux formes ne sont pas dans un lien génétique (FISHMAN, J. 1967). Le critère de la stabilité a également été remis en cause, pour faire droit dans l'analyse au dynamisme des situations diglossiques (CALVET, L.-J. 1987 : 48-49).

[12] Nous ne reprenons pas pour notre part le concept de « corpus » qui peut prêter à confusion dans notre travail où nous raisonnons sur des corpus écrits.

constate que son extension est très limitée. Dans ce contexte où ses usages sont restreints à des cadres formels, on comprend que le français du Mali présente peu de particularités, n'ayant pas connu une vernacularisation comparable au français de Côte-d'Ivoire (CANUT, C. & DUMESTRE, G. 1993 : 222).

Quelles sont les langues parlées ? Sur l'ensemble du territoire malien, on recense une vingtaine de langues. Comme le signalent C. Canut et G. Dumestre, l'imprécision de ce dénombrement tient d'une part à l'absence d'inventaire définitif, d'autre part à la difficulté à établir une distinction entre langue et dialecte.

Quatre grandes familles linguistiques dominent[13] : la famille mandé, qui comprend l'ensemble mandingue (composé de parlers largement intercompréhensibles, bambara, dioula, maninka, khasonké) et d'autres langues, notamment le soninké et le bozo ; la famille voltaïque (sénoufo, minyanka, bwamu) ; la famille ouest-atlantique (peul) ; la famille afro-asiatique (le tamasheq et le hassaniya). Deux langues posent des problèmes de classification : le dogon, (selon C. Canut, il a été récemment rattaché à la famille ouest-atlantique, dite aussi Niger-Congo) et le songhay, non classé.

Ces langues ont des caractéristiques et des extensions variables. Certaines sont transnationales, comme le peul, dont l'aire d'extension couvre une grande partie de l'Afrique sahélienne, ou comme le mandingue, qui sous diverses formes est compris, en plus du Mali, dans le nord de la Côte d'Ivoire, à l'ouest du Burkina Faso, en Guinée Conakry, à l'est du Sénégal. Le peul, le songhay et le bambara sont des langues véhiculaires dans différentes régions du Mali.

Certaines de ces langues ont obtenu le statut de langues « nationales »[14], officiellement reconnues depuis le décret n° 85/PG du 26 mai 1967, et dont nous donnons la liste dans l'encadré 1.

L'article 25 de la Constitution actuelle, qui stipule que « le français est la langue d'expression officielle » du Mali, ajoute immédiatement que « la loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales ». La liste des langues nationales du Mali comprend 13

[13] Nous suivons ici C. Canut (CANUT, C. 1996 : 54), qui reprend une classification de S. Platiel, et C. Canut et G. Dumestre (CANUT, C. & DUMESTRE, G. 1993).

[14] On peut relever le renversement de sens de cette expression, qui au singulier a longtemps désigné, au contraire, la langue officielle (le français, langue nationale *vs* les langues régionales), notamment dans le fameux rapport de l'Abbé Grégoire sur « la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française » (GRÉGOIRE, 1975 [1794]).

langues depuis la loi 96-049 du 20 août 1996 « portant modalité de promotion des langues nationales ».

Treize langues sont officiellement reconnues comme langues nationales par la loi 96-049 :

- le bamanankan (bambara),
- le bomu (bobo),
- le bozo (bozo),
- le dɔgɔsɔ (dogon),
- le fulfulde (peul),
- le hasanya (maure),
- le mamara (miniyanka),
- le maninkakan (malinké),
- le soninke (sarakolé),
- le soŋoy (songhoï),
- le syenara (sénoufo),
- le tămăsăyt (tamasheq),
- le xaasongaxanŋo (khassonké).

Encadré 1 Les langues nationales au Mali

Les langues nationales apparaissent dans le texte de loi dotées d'un statut ambigu, l'Etat s'engageant à assurer leur « promotion » et leur « officialisation », tout en les distinguant du français seule langue officielle. L'article 2 de cette loi stipule que l'Etat « reconnaît aux collectivités et aux citoyens le droit d'initier ou de participer à des actions de promotion de ces langues ». L'article 3 est à peine plus précis, renvoyant à des décrets la fixation des « modalités de leur transcription et de leur introduction dans les programmes d'enseignement ainsi que celles de la traduction et de la diffusion des textes officiels dans [ces] langues ». Le travail linguistique évoqué ici (notamment la fixation d'une orthographe officielle) constitue l'essentiel des acquis de cette politique, avec l'introduction de certaines de ces langues dans le système éducatif formel, que nous étudierons plus en détail ci-après.

Cette liste rend sensible un problème important, celui de la variation du nom des langues, qui traduit souvent une variation de point de vue (extérieur ou intérieur) associée à l'expression de valeurs (CANUT, C. 2000). Pour ce travail, nous avons retenu l'appellation « bambara » pour la langue (et pour le groupe ethnique[15]), qui correspond à une désignation extérieure de ce que les locuteurs désignent comme « bamanankan », *la langue des Bambara*. Le choix du terme se justifie par l'usage qui en est fait le plus souvent dans le domaine français - les dictionnaires et la grammaire auxquels nous recourons utilisent ce terme (BAILLEUL, C. 1997 ; DUMESTRE, G. 2003). Notons qu'en français les désignations de la langue comme « bamanankan » et de l'ethnie comme « bamanan » sont également attestées.

Dans la liste officielle des langues nationales, le bambara apparaît comme une langue nationale comme les autres, ne devant sa première place qu'à l'ordre alphabétique. Pourtant, le trait saillant de l'évolution de la situation sociolinguistique est bien sa position dominante, de plus en plus affirmée.

Un complexe diglossique

Les situations diglossiques en Afrique sub-saharienne sont souvent des diglossies enchâssées (CALVET, L.-J. 1987 : 47). Au Mali, le bambara se dégage en effet par sa place singulière au regard des autres langues parlées, qu'elles aient ou non le statut de langue nationale.

L'extension du bambara en fait la langue la plus parlée comme langue première[16]. Mais sa place singulière lui vient surtout de son statut de langue véhiculaire, qui fait qu'elle est parlée comme langue première ou seconde par plus de la moitié de la population - entre 50 et 80% selon les estimations (CANUT, C. 1996 : 57).

Sur l'ensemble du pays, deux autres langues ont un statut de langue véhiculaire, le peul et le songhay, mais dans les deux cas, leur aire de véhicularité est limitée (pour le peul, à la région du Delta du Niger ; pour le songhay, au nord du pays). Du reste, les évolutions récentes montrent que le bambara gagne du terrain face à ces langues.

---

[15] Le statut des ethnies comme effets des processus de catégorisation de l'administration coloniale et des premiers ethnologues est bien connu (AMSELLE, J.-L. & M'BOKOLO, E. 1985), en particulier pour les Bambara (BAZIN, J. 1985).

[16] 35%, selon les chiffres de R. Chaudenson (CHAUDENSON, R. & ROBILLARD, D. de 1990 : 184), repris par C. Canut (CANUT, C. 1996 : 57).

L'extension du bambara au-delà de son territoire « ethnique » date au moins de l'époque coloniale : Maurice Delafosse, administrateur-ethnologue, le remarque déjà en 1929 (DELAFOSSE, M. 1955 : 19). Elle attestée par l'ensemble des travaux de sociolinguistiques.

Comment l'expliquer ? Gérard Dumestre cite parmi les facteurs qui jouent en faveur du bambara le développement de l'administration et celui des moyens modernes de communication (radio, télévision) (DUMESTRE, G. 1998 : 121).

Le bambara apparaît de plus en plus comme la langue de la modernité, celle de la nation malienne[17]. De fait, G. Dumestre souligne qu'elle constitue, à l'échelle individuelle, la voie d'accès au français : le bilinguisme langue régionale (autre que le bambara)-français est rare. En général, l'apprentissage du bambara accompagne ou précède l'acquisition de la langue officielle.

A l'échelle du pays, le bambara est la seule langue qui soit associée au français dans certains usages : dans la sphère politique, si les discours les plus formels se font en français, le bambara est aussi une langue dans laquelle les hommes politiques peuvent s'adresser à leurs compatriotes. Si les usages de l'écrit en langues nationales (campagnes d'alphabétisation, scolarisation bilingue, édition de journaux) sont réduits, la part du bambara y est largement dominante.

Ces observations amènent C. Canut à décrire la situation actuelle du Mali comme un « complexus diglossique » (CANUT, C. 1996 : 62), puisqu'à une diglossie français/bambara s'ajoute une diglossie bambara/autres langues du Mali.

Dans ce contexte, on peut se demander pourquoi cette position du bambara n'est pas reconnue officiellement. Ce choix politique de ne pas traduire cette domination par un changement officiel de statut est lié à la crainte de faire naître des tensions inter-ethniques. Dans le contexte du Mali, comme dans d'autres pays, l'argument selon lequel la langue de l'ancien colon, le français, vaut comme langue neutre est encore avancé par les promoteurs d'une politique de valorisation de toutes les langues nationales. On peut se demander jusqu'où une telle position sera tenable si l'avancée du bambara se poursuit.

[17] Ce point est encore renforcé par la migration : ainsi, C. Van den Avenne note que les migrants maliens de langue bambara auprès desquels elle a enquêté à Marseille déclarent tous que le bambara est « la » langue nationale (VAN DEN AVENNE, C. 1998).

Nous avons tenu à exposer cette situation sociolinguistique dans toute sa complexité, non pas pour rendre compte d'un terrain où celle-ci serait centrale, mais pour justifier le choix de notre terrain définitif comme s'inscrivant dans une situation relativement simple.

En effet, notre premier terrain exploratoire, effectué en août-septembre 2001 autour de Koutiala, au cœur de la région cotonnière, nous a permis de mesurer la complexité des situations engendrées par ce complexus diglossique. En effet, dans cette région, le schéma proposé par Gérard Dumestre d'un trinôme français-bambara-langues régionales joue à plein. La population a en effet pour langue première le minyanka[18], langue rattachée à la famille voltaïque. Le français, est comme sur l'ensemble du territoire présent comme langue écrite de l'administration et de l'enseignement formel. Cependant, l'emprise de la CMDT sur cette zone, le développement de la ville de Koutiala, la présence de fonctionnaires, qui quelle que soit leur langue première contribuent à la diffusion du bambara, élargissent la place du bambara entre ces deux pôles. D'après l'enquête de K. Dombrowsky, cette langue est présente sur le marché hebdomadaire de Koutiala, et gagne du terrain dans les gros bourgs ruraux (DOMBROWSKY, K. 1994).

Dans ce contexte, l'approche des pratiques de l'écrit se trouve compliquée par le facteur linguistique : en effet, les campagnes d'alphabétisation de la CMDT sont menées en bambara, auprès d'auditeurs ruraux qui ne maîtrisent pas nécessairement cette langue (notamment les jeunes et les femmes). Le bambara est en tout cas une langue seconde[19]. Les Eglises ont longtemps favorisé le développement de l'écrit en minyanka, même si là aussi le bambara tend à se faire une place.

Ce type de situation est extrêmement intéressant à étudier, car les enjeux liés au choix d'une langue de l'écrit sont forts. Cependant, pour un premier travail sur les usages de l'écrit au Mali, et ayant fait le choix d'apprendre le bambara, il nous a semblé plus judicieux de choisir un terrain où la situation linguistique se résume à une diglossie français-bambara à l'oral, l'arabe intervenant comme troisième langue, à l'écrit. Nous décrirons ci-dessous plus précisément notre terrain principal, autour de la ville de Fana, en milieu bambarophone.

---

[18] Il s'agit ici encore d'une désignation extérieure, les minyanka nommant parfois encore leur propre langue *bamanankan*, et désignant le bambara comme *julakan* (DOMBROWSKY, K. 1994 ; BAZIN, J. 1985).

[19] Dès 1985, J.-L. Amselle et J. Benhamou font le constat, dans leur rapport sur la filière coton, des réticences des agriculteurs sénoufo et minyanka envers l'alphabétisation en bambara (AMSELLE, J.-L. & BENHAMOU, J. : 130).

Graphies et langues de l'écrit

De cette présentation globale, une seule langue ressort comme ayant d'emblée le statut de langue écrite : le français. En effet, le français est lié, depuis la mise en place de l'administration coloniale, à des usages administratifs (recensements, cartes, état civil) et scolaires où l'écrit est central. Aujourd'hui encore, nous avons indiqué que l'école est le contexte quasi-exclusif d'acquisition du français (sauf dans le cas des migrants, en France ou dans des pays comme la Côte-d'Ivoire dont la situation linguistique est différente).

A cette première langue de l'écrit, nous allons en ajouter deux, qui ont des statuts très différents. Le bambara est une langue dont le processus de scripturalisation, quoique ancien, reste en quelque sorte inachevé. L'arabe est une langue qu'au contraire nous n'avons pas mentionnée dans la présentation sociolinguistique qui précède car son statut est essentiellement écrit.

Le bambara : transcription, scripturalisation

Si nous abordons ici essentiellement la question de la scripturalisation du bambara en écriture latine, il est nécessaire de préciser d'emblée que d'autres systèmes d'écriture ou systèmes graphiques sont présents sur notre terrain.

L'usage de l'arabe pour transcrire des textes bambara, c'est-à-dire la pratique de *l'ajami* (terme qui désigne l'usage de l'écriture arabe pour transcrire une langue africaine), est attesté, notamment dans la tradition lettrée liée à la religion islamique (TAMARI, T. 1994). Cependant, comme le note Tal Tamari dans cet article, où elle propose une édition critique de cinq textes bambara en caractères arabes, ce type de texte est rare (*op. cit.* : 99).

Valentin Vydrine remarque également qu'on n'observe pas au Mali le développement d'une importante tradition d'écriture en *ajami*, contrairement à ce qui se produit dans des pays voisins (Guinée et Gambie notamment) (VYDRINE, V. 1998). Si on observe des exemples d'usage de l'ajami sur toute l'étendue du territoire de l'actuel Mali, ces usages restent marginaux. Il justifie cette situation par des facteurs historiques. Le procédé d'administration directe qui caractérise la politique coloniale de la France n'a pas encouragé le développement de telles traditions à l'époque coloniale. En outre, « vers l'époque de la colonisation massive, il n'y avait plus d'organisme politique d'envergure chez les Mandingues, en dehors du royaume Ségovien qui était anti-

musulman. Conséquemment, à cette période, les besoins de la communication écrite parmi les Mandingues étaient en diminution, surtout dans la sphère administrative (*op. cit.* : 1)[20].

Des traditions scripturales originales sont attestées dans la région. Gérard Galtier a ainsi travaillé sur une « écriture traditionnelle mandingue », le *masaba*, inventée en 1930, et utilisée à l'est du pays dans une petite zone du Kaarta (GALTIER, G. 1987). Le cas du mouvement culturel *Nko*, qui s'organise autour d'un prophétisme scripturaire, est également bien documenté (AMSELLE, J.-L. 2001)[21]. Il est l'œuvre de Souleymane Kanté, qui a inventé cette écriture en 1949. Dans ce dernier cas, le rayonnement international de ce mouvement et de l'écriture à laquelle il est associé est important. Ces phénomènes d'invention d'écriture sont bien connus sur le continent africain. Nous avons déjà mentionné le cas de l'écriture vaï, langue mandingue, en rendant compte du travail de S. Scribner et M. Cole (SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981). Pour une recension à l'échelle de l'Afrique subsaharienne, on peut se reporter à la synthèse proposée par Geneviève Calame-Griaule et Pierre-Françis Lacroix (CALAME-GRIAULE, G. & LACROIX, P.-F.) et aux travaux de David Dalby (DALBY, D. 1970, 1986).

Plus largement, un vaste ensemble de cultures graphiques est attesté dans l'aire mandingue. Ainsi, Germaine Dieterlen évoque un système de 266 idéogrammes bambara d'emploi rituel et profane (GRIAULE, M. & DIETERLEN, G. 1951). Sur notre terrain, les usages de signes graphiques sont courants dans la divination (KASSIBO, B. 1992).

Cependant, l'usage de ces idéogrammes comme écriture au sens restreint d'un mode de communication susceptible de transcrire les articulations du langage n'est pas établi (GALTIER, G. 1987 : 257).

A l'échelle du Mali, aucune de ces formes d'écriture n'a l'ampleur de l'écriture du bambara en caractères latins. Mais, au-delà de cet argument portant sur l'extension du bambara en écriture latine, nous assumons le choix que nous avons fait d'observer les usages de l'écrit sans nous

[20] V. Vydrine souligne également la faiblesse de la recherche africaniste sur l'ajami mandingue, par rapport au peul ou au haoussa (VYDRINE, V. 1998). Son article propose une description de différentes variantes de l'ajami. Son corpus est constitué de rares textes publiés et d'écrits produits pour lui par un étudiant Gambien à Leningrad.

[21] On peut se référer également des articles de D. White Oler, J. Lauer, V. Vydrine et D. Conrad réunis dans le numéro 3 de Mande Studies (2001).

focaliser sur les écritures africaines. Pour celles-ci, la question de l'origine du système d'écriture employé est centrale. Autour de ces questions se nouent des enjeux idéologiques et identitaires très forts, dans la mouvance de l'afrocentrisme (BATTESTINI, S. 1997)[22]. Ce champ discursif constitue un objet de recherche en soi, mais pour notre part nous avons voulu situer notre propos ailleurs. En ce point, l'épithète d'écritures « ordinaires », dont nous montrons par ailleurs les limites en tant que concept théorique, nous paraît utile tactiquement. Il permet de montrer la différence de notre approche par rapport aux études qui se centrent sur les écritures africaines : notre objet est d'observer les usages de l'écrit sur notre terrain qui restent souvent inaperçus, précisément parce qu'ils ne se réfèrent pas à une authenticité africaine ou mandingue.

Le processus de scripturalisation du bambara, ou plus largement du mandingue, en caractères latins, est lié à l'implantation d'Européens sur les côtes de l'Afrique de l'Ouest, et notamment à l'entreprise missionnaire.

Parmi les premiers ouvrages, on peut citer la grammaire du « mandingo » du Révérend MacBrair, parue en 1837 (MACBRAIR, R. M. 1837)[23].

Cette grammaire prétend proposer une description du mandingue en général, de la côte sud du Sénégal (territoire de l'actuelle Gambie, où a vécu MacBrair) à l'intérieur vers le Niger et « la mystérieuse Tombouctou » (*op. cit.* : 5). L'ambition est forte, car devant la variabilité des parlers, l'enjeu du texte est de fixer une norme (« [ces ouvrages] pourraient aussi être le moyen de leur donner l'habitude de la précision dans leurs conversations quotidiennes » - *op. cit.* : 5)[24].

Cet auteur justifie ainsi le choix de l'écriture latine :

---

[22] Nous n'avons pas pu consulter l'ouvrage collectif dirigé par cet auteur, paru au moment où nous achevions notre travail, intitulé *De l'écrit africain à l'oral : le phénomène graphique africain*, qui réunit certaines des contributions à la Journée d'étude sur le thème : « De l'écrit africain à l'oral » organisée au Musée de l'homme, à Paris, le 24 mai 2003 (BATTESTINI, S. 2006).

[23] Il ne s'agit pas du premier texte publié comportant une description et un lexique d'une langue mandingue. H. Labouret cite le *Dictionnaire français-wolof et français-bambara suivi du dictionnaire wolof-français* de l'instituteur Jean Dard (DARD, J. 1825), une *Grammaire wolofe* de 1826 qui comporte des notes sur une langue mandingue, qu'il donne pour anonyme, mais qui est aussi de Jean Dard, et deux ouvrages parus à Londres, *African lessons Mandingo and English* (1827) et *Specimens of African Languages spoken in the Colony of Sierra Leone* (1828), dont il donne une attribution inexacte - ils sont tous deux dus à Hannah Kilham (1774-1832), une missionnaire Quaker qui a œuvré en Sierra Leone (TWELLS, A. 1995).

[24] Nous avons choisi de proposer une traduction en français des citations en anglais. Nous donnons la citation originale quand des difficultés de traduction (par exemple pour le terme *literacy*) apparaissent, soit ponctuellement entre parenthèses et en italiques, comme dans l'extrait suivant, soit intégralement en note.

> Les Mandingues n'ayant pas de système d'écriture propre, les caractères latins (*the Roman characters*) ont été adoptés car ils sont les plus simples, et les plus adaptés à la prononciation de la langue. Nombre des indigènes Mahométans ont une connaissance superficielle des lettres arabes, mais cet alphabet est tout à fait impropre à l'expression du Mandingue (*ibid.*).

Cet argumentaire en faveur des caractères latins repose d'abord sur une présomption de simplicité (nous ne savons pas si ces caractères sont intrinsèquement jugés plus simples ou si l'auteur envisage le fait que la tâche des transcripteurs est facilitée par ce choix). La « meilleure » adaptation de ces caractères suppose qu'il existe une alternative, explicitée par la phrase suivante : en effet, et cela vaut particulièrement pour la côte gambienne, la présence d'une tradition lettrée ancienne en arabe est un contre argument de poids. Il poursuit en développant cet argument « phonologique », selon lequel la structure phonétique de la langue mandingue s'adapte mal à une transcription de l'arabe, notamment en ce qui concerne la notation des voyelles.

L'opuscule se clôt par des traductions de passages des Evangiles, signalant la visée apologétique du travail de transcription et de traduction - qui est sans doute le fond de l'argument en faveur de l'écriture latine.

On peut parler d'une œuvre de scripturalisation en ce que le projet de doter une langue d'une écriture s'accompagne de deux autres dimensions : un projet normatif (codifier et unifier la langue) et un acte de traduction qui dote la langue d'un premier corpus écrit (les Evangiles)[25].

Au-delà de ce cas, l'histoire détaillée de la scripturalisation des langues mandingues, et en particulier du bambara reste à faire[26]. Elle suppose une interrogation sur la genèse même des catégories et classifications linguistiques.

---

[25] La nécessité pour les missionnaires de parler les langues vernaculaires, de les doter d'une forme écrite si besoin, et de traduire les Ecritures Saintes est centrale, non seulement chez les protestants mais aussi chez les catholiques. Ainsi, dans ses *Règles de la Société des Missionnaires d'Afrique*, le cardinal Lavigerie, fondateur en 1868 de l'ordre des Pères Blancs très actif dans l'évangélisation de l'Afrique, donne des instructions précises : « Notre intention formelle est que l'étude de la langue tienne le premier rang dans toutes les préoccupations des missionnaires, jusqu'à ce qu'ils la parlent parfaitement (…). Dans chaque mission dont le dialecte n'aura pas encore été imprimé, j'ordonne également que l'un des missionnaires soit appliqué, pendant une ou deux heures par jour, à la composition d'un dictionnaire, au moyen de ses conversations avec les indigènes et des questions qu'il leur adressera sur la valeur des différents mots. Le même père sera chargé de composer en langue vulgaire un petit catéchisme » (LAVIGERIE, 1872 : 165).

On peut simplement signaler, dans le cas du bambara comme des autres langues africaines, le double apport des missionnaires d'une part, et des premiers administrateurs coloniaux, souvent portés à l'ethnologie, d'autre part[27]. Ces auteurs partent du constat d'une absence de tradition écrite, qui les autorise à faire le choix de l'écriture latine (*cf.* par exemple BAZIN, H. 1906 : XXIII).

Tout au long de la période coloniale, les travaux linguistiques (description grammaticale, lexiques) se développent, avec un apport croissant de l'ethnologie. Il faut noter cependant que ces travaux s'adressent le plus souvent à un public francophone, de savants ou d'administrateurs. Seuls les missionnaires développent des écrits destinés aux indigènes (catéchismes notamment), parallèlement à une production savante[28].

Il faut attendre l'Indépendance pour que l'écriture en bambara devienne un enjeu national et un instrument de l'alphabétisation des populations.

La question du système à adopter se pose alors à nouveau. A l'échelle des Etats nouvellement indépendants de l'Afrique l'Ouest, le choix de l'alphabet latin s'est finalement imposé, consacré par la réunion d'un groupe d'experts de l'UNESCO pour l'unification des alphabets des langues nationales en février-mars 1966, à Bamako. Cette réunion a été l'occasion de fixer un alphabet de

---

[26] Le corpus est important : H. Labouret en 1934 donne en bibliographie de son ouvrage *Les Manding et leur langue* une cinquantaine d'ouvrages comportant un lexique ou une description d'une langue mandingue (LABOURET, H. 1934). Ces ouvrages ne concernent pas tous exclusivement les langues mandingues, certains travaux traitant de plusieurs langues dans une perspective comparatiste. Cependant, cela donne une idée de l'ampleur du corpus à considérer. A ces titres, s'ajoute une production régulière depuis les années 1930. Faire cette histoire suppose de retracer la trajectoire des auteurs de ces premières descriptions linguistiques. Ils sont missionnaires, explorateurs, militaires, administrateurs, ethnologues - ou encore interprète comme Moussa Travélé, auteur d'une grammaire en 1910, et dont les travaux linguistiques sont patronnés par M. Delafosse (SIBEUD, É. 2003). Ce travail peut s'appuyer, dans certains cas, sur des travaux existants, notamment pour M. Delafosse (*cf.* AMSELLE, J.-L. & SIBEUD, É), mais cela ne vaut bien sûr que pour les plus connus d'entre ces auteurs.

[27] Ainsi, parmi les dictionnaires datant de l'époque coloniale qui restent des références, nous pouvons citer ceux de Mgr Hippolyte Bazin (BAZIN, H. 1906) et celui, posthume, de M. Delafosse (DELAFOSSE, M. 1955). Pour ce qui est des grammaires du bambara, G. Dumestre précise que les premières descriptions datent de la fin du XIXe siècle (DUMESTRE, G. 2003 : 11) et cite celle de L. Binger (BINGER, L. 1886).

[28] Cette production semble avoir un impact limité. En 1912, M. Delafosse écrit que : « Les missionnaires chrétiens ont enseigné quelquefois à leurs néophytes un procédé de transcription de leur langue au moyen des caractères de l'alphabet latin : il ne semble pas que l'emploi de ce système ait dépassé les murs des écoles confessionnelles » (DELAFOSSE, M. 1972 [1912-1] : 380).

référence, inspiré de l'alphabet phonétique international, et des déclinaisons locales (4 langues maliennes sont concernées : le bambara, le peul, le songhaï et la tamasheq)[29].

En 1965, dans le cadre du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) de l'UNESCO[30], lancé lors de la Conférence mondiale de Téhéran en 1965, le Mali s'engage dans un grand programme d'alphabétisation des adultes, dans lequel l'usage des langues nationales est recommandé (BHOLA, H. S. 1986).

La première phase de ce programme, mise en œuvre dans les années 1967-1968, consiste à doter les langues africaines d'un système de transcription fiable et homogène. Mettant en avant l'exigence scientifique d'exactitude et le souci politique de parvenir à un alphabet qui puise à un fonds commun pour les différentes langues de la sous-région. L'entreprise est limitée au départ à quatre langues : le bambara, le soninké, le songhay et le tamasheq.

Pour ce qui est du bambara, Bernard Dumont présente ce travail comme s'inscrivant dans une rupture avec les écrits précédemment publiés : « ces ouvrages avaient été préparés par des "amateurs" - missionnaires, interprètes ou administrateurs - chacun d'eux utilisant le système de transcription qui lui avait paru le meilleur, compte tenu de sa langue d'origine et des influences qu'il avait pu subir » (DUMONT, B. 1973 : 19-20). Cependant, l'acquis des descriptions antérieures semble largement retenu, notamment pour ce qui est de la grammaire. Un certain réalisme prévaut dans le souci de minimiser les caractères spéciaux, afin de pouvoir produire des textes imprimés sur le matériel existant. L'orthographe officielle est fixée par le décret du 26 mai 1967 « fixant l'alphabet pour la transcription des langues nationales » (n°85/PG). Ce décret comporte un tableau précisant la valeur phonétique des lettres, et des règles d'orthographe de base.

Le travail lexicologique et grammatical fournit rapidement de premiers supports didactiques à l'enseignement du bambara, notamment un *Lexique bambara- français* (1968). Dans son compte-rendu de cette expérience, B. Dumont indique que l'ambition didactique se double d'un souci plus large d'homogénéisation de la langue.

> Il s'agissait, simultanément, de donner à l'ensemble des régions où l'on parle le manding, un vocabulaire de base commun. Car il en va du manding comme de toutes les autres langues, et ceci d'autant plus qu'elles ne sont pas écrites : chaque région, chaque partie de l'aire du parler manding a son accent propre et est caractérisée par l'utilisation de certains mots empruntés aux populations voisines, qui ne sont pas connus dans le reste du pays. A partir

[29] Cet alphabet de 1966 est rendu officiel par le décret n° 85/PG du 26 mai 1967 pour ces quatre langues.

[30] Ce programme a été mis en œuvre dans 12 pays, dont le Mali de 1966 à 1972.

> du moment où l'on veut écrire et publier des livres, destinés à être diffusés assez largement, il est nécessaire de s'assurer qu'ils pourront être compris par tout le monde ; l'objet du lexique était donc de fournir un fond commun de vocabulaire utilisable dans toute l'aire du parler manding (*op. cit.* : 26).

Nous retrouvons ici, dans un tout autre contexte, un argument déjà présent dans l'extrait de MacBrair que nous avons cité plus haut. Le projet de scripturalisation est articulé à un souci de réforme de la langue, dans le sens d'une homogénéisation de celle-ci[31].

Par ailleurs, un travail est mené pour doter la langue des champs lexicaux nécessaires à l'enseignement : termes et expressions grammaticales, vocabulaire du calcul écrit.

En effet, doter une langue d'une forme écrite va bien au-delà d'une simple transcription phonétique. Concernant le bambara, la segmentation des mots notamment requiert un accord sur des catégories de description grammaticales. Si des points sont toujours en discussion, on peut noter que le bambara dispose aujourd'hui d'une forme écrite sur laquelle un relatif consensus existe - même si son application, notamment dans les publications, n'est pas toujours rigoureuse.

A la fin du PEMA en 1972, les évaluations sont décevantes (BHOLA, H. S. 1986). Cependant, la dynamique se poursuit au niveau national. En 1972, un premier journal en bambara, *Kibaru* (« les nouvelles » en bambara), est lancé. La Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée (DNAFLA) est créée en 1975. Nous reviendrons ci-dessous sur les programmes d'alphabétisation mis en place dans le cadre du PEMA et à sa suite dans notre présentation de la région cotonnière (*cf.* infra 0.2.2.3).

Un engagement militant en faveur des langues nationales se développe, notamment autour de l'association *Benbakan Dungew* (DOUMBIA, A. T. 2001). Il est notable que ce mouvement a revendiqué l'usage de l'alphabet latin[32].

---

[31] Si l'extension actuelle du bambara se fait effectivement au bénéfice d'une variété standard (le parler de Bamako), qui est celle qui est retenue dans les écrits, il faut cependant relativiser la portée du processus de scripturalisation dans cette homogénéisation de la langue. En effet, ce parler est dominant dans les médias oraux (radio et télévision) et doit sa diffusion sur une grande partie du pays aux migrations vers les villes, notamment Bamako, et à son usage par les fonctionnaires (DUMESTRE, G. 1998).

[32] Sur ce point, la différence est nette avec la Guinée. V. Vydrine explique le goût pour des « graphies alternatives » (*Nko*, ajami notamment) qui s'y manifeste comme une réaction contre la scolarisation forcée en langues nationales en écriture latine menée par Sékou Touré (VYDRINE, V. 1998 : 22).

Une réforme de l'orthographe du bambara, intervenue en 1982, introduit des lettres empruntées à l'alphabet phonétique international et inconnues en français : ɛ et ɔ pour les voyelles ouvertes, notées auparavant par les voyelles accentuées è et ò, ɲ pour la nasale palatale notée auparavant ny, et ʃ pour la chuintante notée auparavant sh. On peut noter que cette réforme de l'orthographe a suscité des débats.

L'édition, d'abord concentrée autour des institutions publiques d'alphabétisation, s'est peu à peu développée. En 1993, Gérard Dumestre recense ainsi 222 titres imprimés (DUMESTRE, G. 1993).

Aujourd'hui, l'étude du bambara constitue un domaine scientifique soutenu par un réseau international de chercheurs, au Mali dans les institutions publiques (au CNRENF, Centre National des Ressources pour l'Enseignement non Formel, ex-DNAFLA) ou privées (le Centre d'étude de langue Bambara de Falajé, tenu par les Pères Blancs), et à l'extérieur dans des institutions de recherche et d'enseignement (notamment l'INALCO à Paris).

Ainsi, le bambara a acquis une forme écrite, reconnue par un statut officiel, même mineur (celui de langue nationale), à travers un travail de description savante. Il s'agit là d'une condition nécessaire, mais non suffisante à son accession au statut de langue écrite. Un des enjeux de notre travail, est d'observer, sur notre terrain, les usages effectifs de l'écriture du bambara.

L'arabe, langue seulement écrite ?

A l'échelle du Mali, si on excepte une minorité de locuteurs du hassanyia, variété de l'arabe parlée dans le nord du pays, l'arabe apparaît comme étant une langue d'abord écrite.

> Des 31 langues en usage dans le Haut-Sénégal-Niger[33], une seule mérite le titre de langue écrite : c'est l'arabe. Et encore il serait plus exacte de dire, quelque paradoxal que cela

[33] Rappelons que le territoire de l'actuel Mali a connu au cours de la période coloniale une variété de configurations administratives et de noms. Un commandement supérieur du Soudan Français (relevant du gouverneur du Sénégal) est créé le 6 septembre 1880. Le 18 août 1890, la région du Haut Fleuve, dénommée Soudan Français, gagne son autonomie par rapport au Sénégal. A partir de 1892, le Soudan Français, érigé en colonie, relève directement de la métropole. En 1899, le Soudan Français est démembré, les « Territoires du haut Sénégal et moyen Niger » relevant de la colonie du Sénégal. En 1902, l'ancien territoire du Soudan Français est reconstitué sous le nom de « Territoire de la Sénégambie et du Niger ». Le décret du 18 octobre 1904, lui donne le statut de colonie sous le nom de « Haut-Sénégal et Niger ». Sa capitale est transférée de Kayes à Bamako en 1908 (DELAFOSSE, M. 1972 [1912-2]). En 1920, la colonie reprend le nom de Soudan Français.

> puisse paraître, qu'aucune des 31 langues parlées dans le Haut-Sénégal-Niger, y compris l'arabe, ne mérite le titre de langue écrite, mais que, en plus et en dehors de ces langues, il en existe une 31e qui s'écrit et ne se parle pas : l'arabe écrit (DELAFOSSE, 1972 [1912-1] : 374).

Delafosse poursuit en soulignant la différence entre le hassanyia et l'arabe écrit, dans une situation de diglossie très répandue dans les pays de culture lettrée islamique. Ce constat ne concerne toutefois qu'un point localisé. Pour l'ensemble du territoire, il relève le nombre important « de lettrés noirs », qui maîtrisent l'arabe comme langue écrite et non comme langue de communication ordinaire (*op. cit.* : 375). La langue arabe est ainsi décrite comme « la véritable et la seule langue littéraire du Soudan » (*op. cit.* : 376)[34].

Y. Person, constatant la rareté des pratiques d'ajami dans l'aire mandingue, conclut également à une dissociation entre l'écrit et les langues parlées.

> Il est caractéristique que l'alphabet arabe ait servi couramment à écrire le pular, alors que les documents rédigés en malinké sont très rares (…). La langue du Coran (Larabu-kã) était conçue comme exclusivement écrite (…). L'écriture, ainsi séparée du parler, voyait limiter sa valeur culturelle et tendait fatalement à la technique magique. Les spéculations orientales sur les lettres et les nombres trouvaient d'ailleurs un terrain bien préparé par la mythologie manding et elles ont connu une popularité extrême chez les dyula, à tel point que, pour beaucoup, l'alphabet ne servait plus qu'à confectionner des amulettes ou de l'eau sainte (nasi) (PERSON, Y. 1968 : 137).

Cette description des usages de l'écrit correspond à la description que Jack Goody propose de la situation des LoDaaga auprès desquels il a enquêté au Nord du Ghana (GOODY, J. 1968b). J. Goody caractérise cette société comme un cas de culture écrite restreinte (*restricted literacy*). Malgré l'absence de maîtrise de l'écriture, l'influence de l'écriture et son usage sont avérés dans

[34] M. Delafosse évoque les systèmes de transcription des autres langues (l'alphabet tifinagh pour le tamasheq et la pratique de l'ajami pour le peul) mais leur refuse « l'appellation de langues écrites », au motif que ces systèmes sont « défectueux » et ne permettent pas la constitution d'une littérature (*op. cit.* : 377-378). A côté de cette conception très normative de ce qu'est une « langue écrite », il décrit cependant des pratiques très intéressantes. Il évoque notamment le recours ponctuel à l'ajami lors de l'insertion de mots d'une autre langue au sein d'un texte en arabe (ce que nous appellerions un cas de code-switching), ou dans des cas de traduction en marge ou dans l'interligne d'un texte en arabe. Il mentionne également l'existence de l'écriture vaï, aux confins de l'aire mandingue (*op. cit.* : 379).

deux domaines de la pratique : la magie, notamment la circulation de talismans où sont gravés des versets du Coran, même si les LoDagaa ne sont pas musulmans ; la divination[35], qui donne lieu à des scènes d'imitation de la lecture. Mais J. Goody ne s'arrête pas à cette fascination de la lettre sur des analphabètes. Selon lui, la valeur magique attribuée à l'écriture n'est qu'un effet de la reconnaissance très pragmatique des avantages d'une technologie écrite, sensible par la supériorité économique et militaire des Etats musulmans de la région. C'est cette évaluation rationnelle de l'apport de l'écriture qui lui confère des pouvoirs magiques : « le fait même que l'écriture donne aux hommes la capacité de communiquer [entre eux] par-delà l'espace et le temps, la rend plus efficace comme moyen d'entrer en contact avec des divinités lointaines » (*op. cit.*).

Le fait que les pratiques de l'écriture arabe servent souvent en Afrique de l'Ouest à des usages magiques ne fait pas de doute. Cependant, la qualification de « culture écrite restreinte » pose des problèmes.

D'un point de vue théorique, l'idée selon laquelle une société peut connaître l'écriture et son usage sans développer son utilisation suppose que les « restrictions » soient explicitées. J. Goody pose que « des restrictions sociales peuvent demeurer une fois les limites technologiques repoussées ». Il mentionne les obstacles possibles à un développement complet des potentialités de l'écriture. Cette perspective permet certes de dépasser l'idée que certaines sociétés auraient tout simplement ignoré l'écriture ; mais il faut alors expliquer le non développement des potentialités de ce mode de communication. La thèse de Goody déplace la question de l'ignorance de l'écriture à celle de son

[35] Les liens entre divination et écriture sont étroits. A. Adler et A. Zempléni, soulignent ce point dans la présentation de leur enquête sur la divination au Tchad (ADLER, A. & ZEMPLÉNI, A 1972). Une des versions de l'origine de la divination qu'ils ont recueillie la lie à l'écriture. Le *kindani* (divination en moundang) y apparaît comme « un équivalent de l'écriture et plus précisément de l'écriture sacrée arabe, mais un équivalent faible, amoindri. C'est le moyen imparfait échu aux Moundang comme aux autres peuples noirs sans écriture pour connaître les paroles que Dieu veut bien révéler à leurs devins aligneurs de cailloux ou utilisateurs d'autres procédés du même ordre » (*op. cit.* : 42-43). Ces auteurs en concluent que « toute méthode inductive de divination - géomantique ou dérivée - est hantée par l'existence de l'écriture » (*ibid.*). Sur notre terrain, lorsque nous avons présenté notre enquête comme portant sur les usages de l'écriture, des enquêtés nous ont orientée vers des devins, en les citant comme de grands usagers de l'écriture. Nous avons d'abord interrogé trois devins sur leurs pratiques, avant d'opter pour des consultations suivies avec l'un d'entre eux. Les devins rencontrés se disent tous trois non lettrés, mais deux d'entre eux peuvent écrire au moins le nom d'une personne en graphie latine. Il sont tous des manipulateurs d'écrits, utilisant le tracé de graphes divers sur le sable et sur le papier. Notre investigation sur ces pratiques visait à explorer les liens entre ces pratiques de l'écrit et des pratiques plus « ordinaires » de l'écrit. Les résultats de cette investigation, que nous avons menée comme un fil secondaire de l'enquête, sont trop ténus pour que nous puissions nous en servir ici.

incomplet développement : quel effet cela a-t-il ? L'ethnocentrisme n'est-il pas reconduit dans l'idée selon laquelle le développement accompli de l'écriture (*full-blooming*, comme l'écrit Goody en usant d'une métaphore végétale dont le naturalisme est problématique) est le stockage d'informations en vue de leur reprise critique ? Le concept de culture écrite restreinte suppose l'antériorité d'un modèle de ce qu'est l'accomplissement de la lettre, aussi nous préférons ne pas y recourir. Comme le remarquent deux anthropologues à partir d'un travail sur l'usage de la langue arabe en Sierra Leone, on peut considérer que l'art du secret et les usages magiques de l'écriture sont l'accomplissement d'une potentialité de l'écrit qui manque aux sociétés où l'écrit est largement répandu (BLEDSOE, C. & ROBEY, K. 1993)[36].

On peut, de toutes façons, souligner que des usages profanes de l'écriture arabe sont attestés, même s'ils sont rares : correspondances, chroniques notamment. Ces dernières décennies, un enseignement qui recourt à l'arabe comme langue d'instruction s'est développé dans les médersas, ce qui grossit les rangs des arabisants[37].

Face à ces représentations communes qui font de l'arabe la seule langue « écrite », et une langue écrite seulement, deux ordres de considération sont de nature à nuancer ce schéma.

Tout d'abord, l'enseignement traditionnel de l'arabe recourt à des dispositifs oraux de traductions et de commentaires de l'arabe en bambara qui forge une tradition orale liée à l'écriture, qui mêle l'arabe et le bambara (TAMARI, 1996, 2002). En dehors de ces pratiques savantes, la place de l'arabe dans les pratiques individuelles (récitation de l'orant) ou collectives (prêches) est indéniable. On pourrait toutefois objecter que ces pratiques sont confinées à des espaces et des temps précis. Cependant, les évolutions récentes de l'islam au Mali donnent à l'arabe une place dans les médias, notamment oraux (radio, télévision, cassettes audio et vidéo) qui deviennent des vecteurs importants

[36] Développant une critique du concept de culture écrite restreinte, Niko Besnier propose dans son ethnographie de l'écriture sur un atoll polynésien celui d'« incipient literacy », *culture écrite naissante ou en progrès*, qui rend mieux compte de la dynamique créée par l'introduction de l'écriture sur un terrain où elle était auparavant inconnue (BESNIER, N. 1995: 172-176). Ce concept ne peut toutefois s'appliquer à notre terrain qu'à condition de rappeler l'ancienneté de la tradition lettrée en arabe, et de réserver cette catégorie à certaines cultures de l'écrit (le bambara transcrit en caractères latins). Pour une autre critique du concept de culture écrite restreinte, on peut se reporter à l'article de B. Messick « Legal documents and the concept of "restricted literacy" in a traditional society » (MESSICK, B. 1983).

[37] Dans sa thèse, D. Bouwman montre que les anciens élèves de médersas usent de l'arabe pour des pratiques d'écriture en dehors de la sphère religieuse (BOUWMAN, D. 2005).

de diffusion de la religion et contribuent à lui donner une place dans l'espace public (SCHULZ, D. E. 2003). On ne peut pas dire que l'arabe soit une langue seulement écrite.

Par ailleurs, il existe une production écrite qui recourt à la translittération latine de l'arabe. Il s'agit d'une part d'imprimés, notamment des brochures bilingues bambara-arabe ou français-arabe (ZAPPA, F. 2004), d'autre part de manuscrits, comme nous le verrons en étudiant les textes que nous avons recueillis (2ème et 3ème partie de cette thèse). Précisons que dès qu'il s'agit de descriptions qualitatives des écrits produits, notre travail se focalise sur les écrits en français et en bambara - faute de compétences en arabe, nous n'avons pas approfondi la question des pratiques de l'écrit dans cette langue[38]. Cette pratique de la translittération de l'arabe en bambara s'effectue souvent, nous le verrons, dans des pratiques de traduction et de commentaire en bambara ou en français. Ce fait permet de montrer que la situation est plus complexe que ne le laisse suggérer le schéma général qui considère l'arabe comme langue écrite par excellence.

0.2.1.2 Les filières éducatives

Notre contexte est marqué par l'existence d'une pluralité de filières éducatives. Au sens large, nous incluons dans cette catégorie l'alphabétisation pour adultes en bambara, que nous présentons ci-dessous au sein de la partie consacrée à la CMDT (0.2.2.3).

Un trait marquant de notre terrain, qui le distingue de celui de S. Scribner et M. Cole chez les Vaï du Libéria, est la transversalité des langues par rapport aux filières : en effet, plusieurs filières éducatives associent deux langues de l'écrit (l'école bilingue qui utilise deux langues d'enseignement, le français et une langue nationale ; les médersas qui utilisent le français et l'arabe). En outre, nous verrons en abordant le contexte local de l'enquête qu'un même individu peut passer par plusieurs filières. Dans l'analyse, nous porterons une attention particulière à la question de ce qui se transfère d'une culture de l'écrit à une autre, aux configurations qui apparaissent dans le cas où le même individu est confronté à des langues et des cultures de l'écrit distinctes et aux pratiques mixtes, qui associent plusieurs langues de l'écrit.

Notre recherche porte sur les pratiques de l'écrit actuellement observables dans la région cotonnière.

[38] Nous abordons toutefois ce thème grâce à des entretiens, et par un travail sur quelques cahiers qui usent de l'arabe translittéré en graphie latine à côté du bambara ou du français.

Nous avons décidé de nous en tenir aux pratiques des adultes (nous expliquons en 1ère partie la manière dont nous construisons les différents groupes de référence, indiquons simplement ici que les plus jeunes de nos enquêtés avaient au cours de l'enquête 25 ans). Les pratiques de l'écrit des enfants (à l'école et hors de l'école) constituent en effet un objet différent. Elles sont parfois décrites dans les travaux sur l'école au Mali, ce qui n'est pas le cas des pratiques des adultes.

Cependant, la question de l'école et celle de l'écrit sont évidemment liées. Ainsi, partant d'une analyse des stratégies d'éducation des familles malinkés du sud-ouest du Mali, Etienne Gérard montre à quel point la compréhension des rapports à l'écrit est centrale pour appréhender les dynamiques sociales (GÉRARD, É. 1997a). Les représentations que les parents se font de la Lettre sont décisives dans leurs choix éducatifs. Etienne Gérard signale ainsi que « d'un site à l'autre de la région étudiée, inégalement sujets à la pénétration des codes écrits, le besoin de s'approprier l'instrument de leur maîtrise varie et sécrète des stratégies différenciées d'éducation » (*op. cit.* : 124). E. Gérard décline les enjeux de pouvoir qui se nouent autour du développement du recours à l'écriture depuis la période coloniale : la juridicisation accrue des rapports sociaux ; les enjeux du titre scolaire et des compétences scripturales dans l'accès à des postes de responsabilité au niveau local ; les dispositifs graphiques liés à l'administration qui mettent en place une identification individuelle, point de départ de processus d'individualisation (*op. cit.* : chap. 4).

Notre travail s'inscrit dans la perspective de recherche ainsi ouverte, mais avec un point de départ différent, et un cheminement inverse. En effet, partant de l'observation des pratiques, nous en sommes venue à intégrer à notre enquête une étude, locale, des filières éducatives, afin de mieux comprendre ces pratiques. Il est en effet indispensable de reconstituer les socialisations à l'écrit des individus, et en premier lieu la socialisation scolaire pour les individus scolarisés, pour analyser dans le détail leurs pratiques actuelles. Par ailleurs, l'école est un foyer de diffusion de l'écriture central dans le village. Les enjeux autour du suivi du travail scolaire, la participation de certains parents (en tant que membre de l'Association des Parents d'Elèves, APE) à la gestion de l'établissement, le recours aux enseignants pour faire écrire des lettres, sont des thèmes qui font partie intégrante de notre objet. Nous abordons donc l'école, dans ce travail, de l'extérieur[39] : l'école comme lieu d'une socialisation à l'écrit passée pour nos enquêtés actuels ; l'école comme « lieu d'écriture »[40] dans le village.

[39] Dans un premier temps, nous avons cependant envisagé d'associer l'étude des pratiques scolaires et des pratiques des adultes, avant de définir plus précisément notre sujet. Nous avons ainsi réalisé des observations en classe et des entretiens avec les instituteurs que nous n'exploitons que très partiellement dans ce travail.

[40] Nous empruntons cette expression à D. Fabre (FABRE, D. 1993).

Aussi ne proposons-nous pas un travail de plus sur l'école au Mali, domaine de recherche déjà bien balisé. Nous nous contenterons d'une description détaillée de l'histoire de l'école du village où nous avons le plus travaillé, afin de mieux comprendre les trajectoires des individus dont nous étudions les pratiques (*cf. infra* 1.2.4.2).

Nous proposons ici simplement quelques éléments de contextualisation nécessaires à la lecture de nos analyses. Celles-ci s'appuient, pour l'essentiel, sur des matériaux ethnographiques recueillis dans ce village. Cette synthèse est donc orientée par la singularité d'un contexte local caractérisé par l'existence ancienne d'une école bilingue franco-bambara dans le cadre d'une expérimentation de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif malien sur laquelle nous nous arrêterons[41]. En revanche, dans ce village, l'implantation d'une médersa est récente (elle date de 2001), et n'a pas encore de conséquences sur les pratiques actuelles des adultes. Aussi, si nous évoquons le développement des médersas, phénomène marquant des évolutions du système éducatif malien, nous ne nous y attardons pas, car ce point n'est pas indispensable au traitement de nos matériaux.

L'école

Une mise en place progressive

En A.O.F, la scolarisation se met en place très progressivement, souvent sous l'impulsion des missionnaires.

Comme le souligne Thierry Tréfault, la question de la langue d'enseignement n'a pas été tranchée immédiatement (TRÉFAULT, T. 2000 : 39)[42]. Durant la seconde moitié du XIXe siècle, sous l'impulsion de Faidherbe, qui s'oppose à l'enseignement religieux, ouvrent les premières écoles, appelées d'abord « Ecoles des Otages », puis « Ecoles de fils de chefs ». Elles visent à former une

[41] Précisons que nous n'avions pas retenu comme critère du village d'enquête la présence d'une école bilingue, mais ayant été orientée sur un village accueillant un tel établissement, nous avons choisi d'y rester, malgré la singularité de sa situation, sur laquelle nous revenons en 1ère partie.

[42] T. Tréfault rappelle ainsi l'expérience d'école mutuelle mise en place à Saint-Louis, au Sénégal, par l'instituteur Jean Dard entre 1817-1821, et qui comporte notamment un apprentissage de la lecture en wolof. D. Bouche date de cette expérience les débuts de l'instruction publique en A.O.F (BOUCHE, D. 1974).

élite en s'associant les enfants de chefs coutumiers - souvent remplacés par des enfants de condition servile[43].

A partir de 1903[44], se met en place un système hiérarchisé selon les échelons considérés. Les écoles régionales ou urbaines, dirigées par des maîtres français, implantées dans les chefs-lieux de cercle, ont pour mission de former des auxiliaires de l'administration coloniale. Les écoles de village, tenues par des maîtres africains, visent à donner des rudiments d'instruction et de connaissance de la langue française.

Lors de la conférence de Brazzaville (1944), la revendication d'un enseignement identique à celui dispensé en métropole est affirmée. L'impulsion donnée alors à l'enseignement n'est cependant que d'un effet limité, puisqu'on estime en 1960 le taux de scolarisation à 15% pour le Soudan français (GÉRARD, É. 1997a : 181).

Dans le prolongement de l'Indépendance acquise en 1960, la réforme du système éducatif de 1962 est présentée comme l'instrument d'une « décolonisation des esprits ». L'obligation scolaire et le droit à l'instruction sont institués[45]. Le choix est fait de privilégier la formation des cadres dont le pays a besoin. Comme le montre Etienne Gérard, cette politique a essentiellement eu pour effet de fournir des cadres à l'Etat, sans considération des besoins dans les différents secteurs de l'éducation (GÉRARD, É. 1997a : 27-28). Surtout, les diplômés ont été, dès les années 1980, en surnombre par rapport aux postes offerts dans l'administration, alimentant les rangs des chômeurs, et contribuant à une défiance générale envers l'école. Cette institution a fonctionné comme un facteur de différenciation sociale, permettant la reproduction d'une élite quand d'autres ressources sont mobilisables au moment de l'insertion professionnelle (capital économique ou sociale), mais laissant nombre de jeunes diplômés sans emploi (GÉRARD, É. 1997b). En 1989, une étude est

---

[43] Selon J.-H. Jézéquel, il s'agit là d'une représentation commune qui ne vaut pas pour tous les contextes (JÉZÉQUEL, J.-H. 2003).

[44] Arrêtés du 23 novembre 1903, organisant le service de l'instruction publique dans les colonies et territoires de l'A.O.F cités *in* (BOUCHE, D. 1974).

[45] L'organisation des études qui est mise en place alors demeure à peu près inchangée. La scolarisation initiale s'effectue dans le cadre de l'« enseignement fondamental », de 9 ans, divisé en deux cycles. Depuis 1970, ceux-ci se répartissent ainsi : 6 années (de la 1ère à la 6éme) pour le premier cycle, puis un examen, le CFEPCEF (Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental), qui permet de poursuivre ses études au second cycle (7ème à 9ème), à l'issu duquel un autre examen est présenté, le DEF (Diplômes d'études fondamentales). L'enseignement secondaire général, d'une durée de 3 ans, est sanctionné par le baccalauréat. Il comprend l'enseignement général, l'enseignement technique, l'enseignement professionnel et l'enseignement normal.

commandée par le Ministère de l'Education Nationale sur la demande sociale en milieu rural. Les résultats indiquent que si 80% des enquêtés reconnaissent l'importance de la scolarité, seuls 45,5% sont d'accord pour envoyer leurs enfants à l'école publique (cité *in* BRENNER, L. 1991 : 13-14).

Le mouvement qui a amené la chute du régime de Moussa Traoré et l'avènement d'un régime démocratique au Mali en 1991 a été mené par des étudiants et des enseignants. Cependant, les années 1990 n'ont pas permis de résoudre les difficultés de l'école malienne. Dans un contexte où la marge de manœuvre de l'Etat est réduite par l'application de mesures libérales, la volonté politique affichée en faveur de l'enseignement a rapidement trouvé ses limites. L'école au Mali est généralement décrite comme en situation de crise (DUMESTRE, G. 2000). Dans ce contexte, différentes voies sont explorées pour améliorer la situation.

La question de la langue d'enseignement

Dès 1962, l'option d'un enseignement dans des langues « du pays » (pas encore dites « nationales ») est envisagée[46]. Cependant, il faut attendre 1978 pour que la décision soit prise de lancer officiellement une expérimentation en ce sens. Entre temps, les entreprises d'alphabétisation des adultes en langues nationales, dont nous avons rendu compte ci-dessus (*cf.* infra 0.2.1.1), ont permis de doter quatre langues nationales d'une orthographe officielle, et de mettre en place des habitudes d'enseignement dans ces langues.

La première phase de l'expérimentation du bilinguisme démarre avec l'ouverture en 1979 de quatre classes franco-bambara dans quatre villages (dont celui où nous avons travaillé). Nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur la manière dont cette expérimentation nationale s'est mise en place. Soulignons dès à présent l'attention dont elle a bénéficié : les classes ont été ouvertes par des linguistes, agents de la DNAFLA, pendant que les enseignants suivaient un stage technique de trois mois ; chaque école a été suivie avec attention tout au long de la première cohorte, les enseignants étant régulièrement convoqués pour de nouvelles formations. Nous verrons que la pédagogie du bilinguisme à ce stade consiste à faire servir au bambara un rôle de tremplin pour une meilleure acquisition du français.

Après un premier temps d'enthousiasme, soutenu par une évaluation encourageante (Ministère de l'Education Nationale, 1985), l'intérêt pour l'expérimentation diminue. Celle-ci est toutefois

[46] Décret n° 235 PG-RM du 04/10/1962, cité *in* (TRÉFAULT, T. 2000).

étendue régulièrement, jusqu'à concerner 108 écoles en 1991, majoritairement franco-bambara, même si d'autres langues nationales ont été introduites (TRAORÉ, S. 2001).

Entre temps, une nouvelle phase de l'expérimentation du bilinguisme est lancée, avec la mise en place de la « pédagogie convergente » (PC), expérimentée à partir de l'année scolaire 1986-1987 dans deux écoles urbaines de Ségou, et actuellement en voie de généralisation (TRÉFAULT, T. 2000). Cette nouvelle méthode vise à reconnaître à la langue nationale utilisée en même temps que le français le même statut que celui-ci, en développant notamment les compétences à l'écrit de cette langue. Cette méthode, élaborée en s'appuyant sur des évaluations critiques de la première phase (HUTCHISON, J. DIARRA, A. & POTH, J. 1990), a l'intérêt de promouvoir un bilinguisme équilibré. La mise en place de cette nouvelle pédagogie est motivée par le constat d'un échec relatif de l'expérimentation sous sa forme initiale. Le bilinguisme n'est plus introduit au sein du système éducatif déjà en place, mais s'inscrit dans le contexte d'un renouveau des principes et méthodes pédagogiques (empruntant à la fois aux méthodes du français langue étrangère et à la pédagogie Freinet) (TRÉFAULT, T. 2000 : 52-53). L'apprentissage du bambara est maintenant approfondi et se poursuit jusqu'en dernière année de primaire, parallèlement à celui du français. Les élèves de classes bilingues passent l'examen en français, puis une série d'épreuves complémentaires en bambara. Cette nouvelle pédagogie a été généralisée à partir de 1994, dans le contexte d'une volonté politique nouvelle après le renversement de la dictature militaire de Moussa Traoré en mars 1991 et l'instauration d'un régime démocratique, porté au pouvoir par le mouvement étudiant. L'ambition de mettre en place ce système pour toutes les écoles du Mali est réaffirmée régulièrement dans les discours politiques. Cependant, c'est loin d'être le cas actuellement, en raison notamment des fortes réticences des parents en milieu urbain[47].

Nous pouvons noter pour finir, en nous appuyant sur les enquêtes ethnographiques menées dans des écoles pratiquant la pédagogie convergente, que ce changement pédagogique n'a pas modifié en profondeur les rapports entre les langues de l'écrit. Certes, le bambara se voit reconnu un statut de langue écrite, qui a en tant que tel une valeur. Cependant, la domination du français reste très prononcée (OPHEIM, M. 1999 ; TRÉFAULT, T. 2000). On peut se demander s'il est possible qu'il en aille autrement en l'absence d'un changement de politique linguistique à l'échelle nationale[48].

---

[47] Au terme de l'année scolaire 2004-2005, 1256 écoles fondamentales utilisent la PC (Ministère de l'Education Nationale, 2005). Nous ne disposons pas du nombre exact d'écoles fondamentales pour l'année scolaire ici considérée, mais il se situe depuis 2000 autour de 6000 - *cf.* par exemple (Ministère de l'Education Nationale, 2001).

[48] M. Opheim conclut son enquête en indiquant que l'école ne peut à elle seule modifier les rapports sociolinguistiques observables à l'échelle de la société, et en particulier qu'elle ne peut permettre l'émergence d'un environnement

Comme le remarque Bourdieu sur un tout autre terrain, « la liberté du professeur, s'agissant de définir les lois du marché spécifique de sa classe, est limitée, parce qu'il ne créera jamais qu'un "empire dans un empire" » (BOURDIEU, P. 1984 : 99).

La scolarisation, entre formel et informel

Le taux de scolarisation a augmenté au Mali jusqu'à atteindre près de 30% en 1980, avant de stagner, voire de régresser. Les évolutions récentes sont marquées par l'élargissement de l'offre éducative. L'Etat est en effet soumis à une double pression : d'une part la nécessité de poursuivre le développement de la scolarisation, pour répondre à l'objectif de l'alphabétisation « pour tous », dans le contexte d'un accroissement de la population scolarisable ; de l'autre, l'impossibilité de consacrer davantage de ressources au secteur éducatif, auquel 25 à 30% du budget national sont déjà consacrés. Face à l'échec des systèmes formels, les populations sont parfois aussi à la recherche d'autres formes de scolarisation. Marie-France Lange résume ainsi la situation :

> Les années 1990 reflètent bien ce rapport ambigu à l'École : la dépendance accrue des pays africains face aux pays occidentaux (pratiquement aucun pays africain ne peut dorénavant financer son système scolaire sans financements étrangers), témoignant de l'imposition d'un ordre scolaire mondial, se conjugue avec des dynamiques sociales qui s'affranchissent des modèles étatiques, par la création ou le développement de *médersas* ou d'*écoles clandestines, spontanées, communautaires*… (LANGE, M.-F. 2003).

Ainsi, l'enseignement non-formel, sur le modèle de l'alphabétisation pour adultes, se voit reconnue une place de plus en plus grande. La création d'écoles de base, devenues école « communautaires » est encouragée par l'Etat depuis le début des années 1990[49]. Il s'agit de structures créées et gérées par des communautés rurales ou urbaines. Les enseignants sont recrutés et payés par les communautés, avec l'aide d'ONG. Il n'y a pas de niveau de formation minimum requis. Selon un rapport de 2000, le Mali comptait en 1998 1428 écoles communautaires, soit près d'un tiers de l'ensemble des écoles fondamentales (CISSÉ, M. DIARRA, A. MARCHAND, J. *et al.* 2000).

Un autre type de structure, les CED (Centres d'Education pour le Développement), créés en 1993, sont des centres de formation gérés par les collectivités. Le public cible est constitué d'enfants de 9

---

lettré dans les langues nationales (OPHEIM, M. 1999 : 115). Si cette conclusion nous semble globalement juste, l'observation des pratiques d'écriture nous amènera cependant à nuancer ce constat.

[49] Dotées d'un premier statut réglementaire en 1989, elles connaissent un développement important avec l'avènement de la démocratie au Mali en 1991 (MARTIN, J.-Y. 2003).

à 15 ans non scolarisés ou déscolarisés précoces. La durée du cursus est de 6 ans : une scolarité de base de 4 ans et une formation professionnelle de 2 ans. L'enseignement s'y fait en langues nationales. Selon le même rapport, 202 centres existaient en 2002 (*op. cit.*).

Hors de l'école publique, les filières qui recrutent sont surtout les écoles coraniques et les médersas

L'enseignement islamique

La présence de l'islam sur le territoire de l'actuel Mali est ancienne[50]. Cependant, cette religion est longtemps restée l'apanage d'une élite. Sa large diffusion auprès des populations rurales du sud du pays s'est réalisée pour l'essentiel depuis le XIXe siècle. L'enseignement islamique a un ancrage régional ancien, notamment à travers les centres intellectuels situés dans les villes commerçantes (DIAKITÉ, D. 1991).

Les écoles coraniques

L'enseignement islamique traditionnel comporte un premier niveau, dispensé dans les écoles coraniques[51]. Celles-ci rassemblent des enfants, sous l'autorité d'un maître, souvent au domicile de ce dernier.

L'enseignement débute par la reconnaissance des lettres de l'alphabet arabe[52]. Le support de cet apprentissage est une planchette[53] (*walaha*, de l'arabe) où le maître écrit des sourates que l'élève récite en s'appuyant sur l'écrit, comme un moyen mnémotechnique (MOMMERSTEG, G. 1991). Les premières sourates à être apprises sont la Fâtiḥa, première sourate du Coran[54], puis les dernières

[50] Si des cas individuels d'adoption de l'islam par des souverains locaux sont attestés entre la fin du Xe siècle et le début du XIe siècle, l'implantation de centres commerciaux islamisés date du XIIe siècle, et la diffusion de l'islam au sein de l'empire du Mali du XIIIe siècle (CUOQ, J. 1984).

[51] Il est désigné en bambara par l'expression « duguma kalan », *litt. savoir d'en bas*. Y. Person, citant les termes malinké, donne cette tripartition : Duguma : (« en bas du Coran »), Sãndo (« en haut »), Lõmba (grand savoir) (PERSON, Y. 1968 : 138).

[52] G. Mommersteg note qu'à Djenné dans les écoles de marabouts marka, l'apprentissage de ces lettres s'effectue dans l'ordre où l'élève les rencontre dans le Coran, mais il précise que ce qui n'est pas le cas dans toutes les écoles coraniques du pays (MOMMERSTEG, G. 1991 : 55).

[53] Pour C. Fortier, « cet écritoire indique le caractère interpersonnel de la transmission entre maître et élève, qui se passe de la médiation du livre » (FORTIER, C. 2003).

[54] Cette sourate est titrée « Ouverture » dans la traduction du Coran de J. Berque à laquelle nous nous référons (BERQUE, J. 2002 [1990]).

sourates, les plus courtes et les plus utilisées dans la prière quotidienne. Chaque élève étudie par cœur les parties du Coran consignées sur une planchette en bois. La technique d'apprentissage est basée sur la répétition.

Comme le note Corinne Fortier dans son article sur la pédagogie coranique en Mauritanie, l'initiation à l'écriture intervient tardivement, la récitation du Coran étant valorisée mais l'écriture n'étant qu'accessoire. L'écriture s'effectue d'abord par le suivi du tracé du maître, puis sous la dictée de l'enseignant, et enfin en copiant directement le Coran (FORTIER, C. 2003). Le terme de cette première phase de l'enseignement est la récitation du Coran en son entier, qui donne lieu à une cérémonie particulière. Louis Brenner interprète ce processus comme guidé par un souci d'incorporation du texte qu'il analyse comme une démarche d' « incarnation » (BRENNER, L. 1991a : 21). Il s'agit là d'un trait caractéristique de l'enseignement islamique traditionnel, qui est orienté vers une pratique religieuse dévotionnelle.

Cette description sommaire peut donner l'impression d'un enseignement qui fait peu appel aux capacités cognitives des élèves, en dehors de celles liées à la mémorisation. S. Scribner et M. Cole démontrent en effet qu'un type particulier de mémoire est favorisé par les études coraniques, celui qui permet de se rappeler les choses en séries (*serial memory*). Prolongeant ce travail, l'enquête de Daniel Wagner au Maroc, confirme ce résultat par une enquête auprès d'enfants (WAGNER, D. 1995)[55]. Ses résultats montrent que la préscolarisation, qu'elle ait lieu dans des établissements « modernes » ou dans écoles coraniques, avantage autant les élèves dans la suite de leur parcours scolaire, ce qui amène à relativiser les différences de style de ces deux types d'enseignement.

L'enseignement islamique de niveau avancé (*majlis*) prolonge cette première phase. Il est dispensé dans différents lieux, souvent urbains, amenant l'étudiant à se déplacer, parfois plusieurs fois au cours de ses études afin de se rendre auprès de spécialistes. Il comprend l'étude des sciences et disciplines coraniques telles que la grammaire, l'histoire et le droit ainsi que l'étude du commentaire ou exégèse du Coran (*tafsîr*). Cet enseignement s'appuie, outre sur le Coran, sur des textes issus de la tradition médiévale, qui restent l'objet exclusif de l'apprentissage. A ce stade, bien que les ouvrages soient lus en arabe, les explications sont données dans les langues nationales (TAMARI, T. 1997, 2002). La traduction des textes arabes s'effectue, syntagme par syntagme, dans ces langues, et c'est dans ces langues que les élèves posent des questions et discutent. Le bambara a

[55] *Cf.* notamment *Appendix 1 « Cognitive consequences of Quranic preschooling »* (*op. cit.* : 271-281).

ainsi développé un lexique spécialisé très riche, permettant d'exprimer les concepts des sciences islamiques.

Si l'école coranique constitue une filière souvent fréquentée pour quelques années seulement, le temps d'apprendre les sourates nécessaires à la prière, parfois en complément de la scolarisation, la poursuite d'études coraniques supérieures est réservée à une minorité. En revanche, un système d'éducation islamique modernisé s'est développé au Mali, qui constitue une alternative à la scolarisation dans le système formel, celui des médersas.

Les médersas

A côté de ce système, un réseau de médersas[56] s'est développé, qui a une tout autre ampleur. Une part importante des élèves est scolarisée dans des médersas[57].

Historiquement, les premières médersas sont des écoles créées par le pouvoir colonial français, sur le modèle algérien. Implantées à Djenné et à Tombouctou, ces « médersas françaises » selon l'expression de L. Brenner visent quatre objectifs : « former des auxiliaires pour l'administration coloniale ; limiter l'impact de la culture arabe sur des populations islamisées, éviter de donner un outil de rénovation à une religion plongée dans le traditionalisme ; donner le monopole d'expression et de communication à la seule langue française » (BRENNER, L. 1993 : 166-167). Autour de l'Indépendance, une nouvelle forme de médersa apparaît, les « médersas islamiques », qui sont des « écoles islamiques privées et modernisées affichant résolument une idéologie anti-française » (*ibid.*).

La réforme de l'enseignement de 1962, que nous avons évoquée, envisageait la création d'écoles laïques où l'arabe serait enseigné comme une matière, en transformant les médersas islamiques en

[56] « Médersa est la forme dialectale de l'arabe : *madrasa* ou école » (BRENNER, L. 1991b : 63).

[57] Les estimations concernant la part des élèves scolarisés qui le sont dans les médersas varient considérablement, de 16% à 36% selon les sources (BRENNER, L. 2000 : 210-211 ; BOUWMAN, D. : 50). Au sein même du Ministère de l'Education Nationale, des estimations divergentes sont proposées. Ainsi, en 1981, on estimait que 36% des élèves scolarisés étaient dans des médersas (BRENNER, L. 1993 : 173, citant un rapport de 1985 du Ministère de l'Education Nationale) ; deux ans plus tard, le Recensement des Médersa au Mali effectué par la Direction de l'Enseignement Fondamental en 1983 donne un taux de 24,52% des scolarisés (BRENNER 1991a : 2). Les chiffres les plus récents donnés par D. Bouwman dans sa thèse, font état, pour le seul district de Bamako, d'un taux officiel de 19% pour l'année 1999-2000 (Rapport de l'Inspection de Bamako), qu'elle estime largement sous-évalué et approchant en réalité 30-40% (BOUWMAN, D. : 51).

écoles franco-arabes. Ce projet n'a pas eu un grand impact, mais marque un tournant, d'après L. Brenner, puisqu'il contribue à sécularisier l'arabe (*ibid.*). A la même époque, douze étudiants Maliens sont envoyés à l'Université d'al-Azhar au Caire. A leur retour, leur intégration dans la fonction publique démontre la possibilité que l'enseignement islamique débouche sur des perspectives de promotion, au même titre que l'école en français.

L'essor des médersas a partie liée avec les tensions doctrinales et sociologiques qui traversent l'islam malien (BRENNER, L. 1991a). En effet, un mouvement moderniste de l'islam apparaît au Mali à la fin des années 1940, sous la forme du wahhâbisme (ses promoteurs se désignent comme « Sunnites »), qui se développe grâce à des réseaux de jeunes étudiants et de commerçants ayant des contacts directs avec le Moyen-Orient. Ils s'opposent aux traditionalistes attachés au soufisme et à la pédagogie coranique traditionnelle. Les wahhâbites ont été perçus comme une menace par le pouvoir colonial, et considérés avec défiance également par les différents gouvernements du Mali indépendant, République laïque. Louis Brenner analyse l'opposition entre ces deux tendances de l'islam malien comme une divergence entre un paradigme ésotérique, pour les formes traditionnelles de l'enseignement coranique, et un paradigme rationaliste, dominant dans les médersas (*op. cit.* : 20).

Les médersas proposent en effet un cursus qui n'est pas exclusivement religieux, mais comporte des matières scolaires sur le modèle de l'enseignement formel. De plus, l'utilisation de l'arabe comme langue d'enseignement modifie son statut. Si elle reste associée au registre religieux pour la majorité des Maliens, elle n'a pas plus exclusivement le statut de langue sacrée, puisqu'elle apparaît dans le contexte éducatif comme une langue de communication internationale, au même titre que le français ou l'anglais. Pour Brenner, par ce biais, « l'arabe se "sécularise" » (BRENNER, L. 1991a : 23).

A partir des années 1960, en marge de l'Etat, les médersas islamiques connaissent un développement important, scolarisant, nous l'avons indiqué, autour du quart des effectifs dans les années 1980[58].

En 1985, elles sont officiellement reconnues comme établissements d'enseignements par l'Etat. L'intérêt premier du gouvernement est de pouvoir intégrer aux statistiques nationales de scolarisation les effectifs importants des médersas. Cependant, la visée de contrôle de ces

[58] La situation est sans doute variable selon les régions. Dans sa zone d'étude, E. Gérard indique que 49,6% des élèves scolarisés relèvent de l'enseignement coranique (GÉRARD, É. 1997a).

établissements n'est pas absente. Un des enjeux de leur reconnaissance est de maîtriser à la fois les structures de représentation des musulmans au Mali et les flux de fonds en provenance des pays donateurs arabes.

La reconnaissance officielle des médersas comme établissements d'enseignement suppose qu'elles préparent les élèves aux examens de passage de fin de premier et second cycle. Beaucoup d'entre elles ne sont pas officiellement déclarées, et le programme officiel est loin d'être suivi partout.

La caractéristique majeure de ces établissements est qu'ils sont le plus souvent ouverts à la demande des populations, constituant une forme de scolarisation « spontanée » (GÉRARD, É. 1997a). Cependant, Etienne Gérard souligne que l'envoi d'enfants à la médersa s'effectue dans le cadre de stratégies de scolarisation qui associent, pour une fratrie, plusieurs filières. Plutôt qu'un engagement religieux fort, il s'agit d'une reconnaissance pragmatique du fait que l'islam est une voie possible d'accès à la « modernité », et que l'enseignement islamique constitue une alternative possible à l'école publique (*op. cit.* : 240). Cette réorientation partielle de la demande d'éducation suggère que l'école a bien été appropriée : les familles attendent aussi des médersas qu'elles transmettent à leurs enfants une maîtrise de l'écrit, même si les langues en sont différentes.

Cette revue des différentes filières éducatives présentes au Mali permet de souligner que notre approche n'a pas de visée exhaustive. N'abordant que marginalement les phénomènes de la scolarisation en médersas ou en écoles communautaires, nous ne pouvons prétendre brosser un tableau complet de la situation scripturo-linguistique du pays. Cependant, la présence de plusieurs de ces filières (alphabétisation pour adultes en bambara, école coranique, école publique en français et école publique bilingue) sur un même terrain est déjà un atout. Les filières qui ont pour langues de l'écrit le français et le bambara sont bien représentées, et nous avons un aperçu des usages de l'arabe, par les enquêtés qui sont passés par l'école coranique (ou plus rarement dans des médersas hors du village) ou ont appris cette langue dans des contextes informels.

Il nous reste à présenter le contexte socio-économique de notre zone d'étude, qui est également central pour aborder notre recherche.

0.2.2 La CMDT : production cotonnière, alphabétisation et encadrement rural

Pour présenter le contexte de notre enquête, il est nécessaire de retracer les circonstances de la mise en place d'un encadrement des populations lié à l'organisation de la production cotonnière au sud du Mali (*cf.* carte 2, p. 72).

Cette histoire est doublement liée à notre sujet. Premièrement, les processus d'encadrement reposent sur des écrits : nous verrons en examinant les pratiques de l'écrit que le contrôle des producteurs agricoles passe par des dispositifs graphiques particuliers (listes d'exploitations, cahiers consignant les crédits pris en début de campagne cotonnière, etc.). Deuxièmement, le choix fait progressivement au cours de la deuxième moitié du XXe siècle de confier des tâches de production et d'organisation aux communautés villageoises a nécessité la mise en place d'une alphabétisation fonctionnelle, en bambara, qui constitue l'une des filières éducatives présentes sur notre terrain, à laquelle s'ajoutent des dispositifs de formation dans le cadre des activités de post-alphabétisation.

0.2.2.1 Des débuts timides (1896-1946)

Avant la colonisation, la culture du coton était déjà pratiquée au Mali. Il s'agissait de variétés locales, cultivées en petites quantités en association avec des céréales. Le coton était tissé par des artisans spécialisés, les bandes de coton constituant un bien prisé.

L'histoire sociale et économique du Soudan français autour du développement du coton est retracée avec une grande précision par Richard Roberts dans l'ouvrage *Two Worlds of Cotton* auquel nous nous référons ici (ROBERTS, R. L. 1996). R. Roberts date le début de la politique cotonnière de la France en Afrique de l'Ouest de 1896. Avant même la fin de la conquête (que l'on date de la capture de Samory en 1898), le Gouverneur Trentinian favorise plusieurs missions techniques et commerciales destinées à permettre à des industriels basés en métropole (notamment au Havre), de s'assurer de l'intérêt et des potentialités de la production cotonnière africaine (*op. cit.* : 76).

Ces initiatives sont affermies par la fondation, en 1903 de l'Association cotonnière coloniale (ACC), qui se donne pour objet de faire de la culture du coton le nerf de la production économique de l'A.O.F. L'enthousiasme initial est de courte durée : des difficultés techniques liées à l'introduction de variétés américaines et la faible mobilisation des sociétés françaises freinent le développement de la production.

Localement, l'application d'un impôt par capitation à acquitter en monnaie en A.O.F. est un moteur pour le développement de la culture du coton. Cependant, d'après R. Robert, la demande de coton locale pour l'artisanat est une concurrence sérieuse, proposant souvent des prix d'achats plus compétitifs que ceux des sociétés françaises.

Pour contourner cet obstacle majeur, les autorités ont mis en œuvre différents dispositifs contraignants (mise en place de champs collectifs, « champs du commandant », dans les années 1920) ou incitatifs (fixation d'un prix plancher en début de campagne en 1928). Des « marchés » locaux du coton supervisés par des agents de la métropole sont mis en place. Une tentative de coton irrigué mise en place par l'Office du Niger, créé en 1932, connaît un relatif succès, grâce à des déplacements de population. Là aussi les problèmes techniques se multiplient, et la fin du travail forcé en 1946 signe le déclin de cette expérience.

Parallèlement, pour fournir le marché local, le coton s'est développé dans les régions plus méridionales, comme une culture pluviale (c'est-à-dire qui se fait pendant la saison des pluies, par opposition à la culture irriguée qui peut se faire toute l'année). Un des acquis de cette période est aussi l'implantation de premières usines d'égrenage par l'ACC, rejointe par des investisseurs privés[59].

0.2.2.2 Les innovations de l'après-guerre[60]

Innovations institutionnelles

La création de l'IRCT (Institut de recherche du coton et des textiles exotiques) en 1946 marque le début d'un renouveau d'intérêt pour le coton, dans le contexte de l'après guerre où l'industrie textile française est à bout de souffle et manque de matières premières. Cette même année voit la création du FIDES (Fonds d'investissement pour le développement économique et commercial des territoires d'Outre-mer).

La CFDT (Compagnie française pour le développement des fibres textiles) est fondée en 1949[61]. Il s'agit d'une société anonyme à participation majoritaire de l'Etat (société d'économie mixte),

[59] H. Bloud donne en 1925 les chiffres de 5 usines de l'ACC et 4 usines privées au Soudan (BLOUD, H. 1925 : 43).

[60] Comme le remarque un article récent (HOCHET, P. 2006), la bibliographie concernant la CFDT puis la CMDT pour la seconde moitié du XXe siècle est relativement mince. Nous nous appuyons ici sur quelques publications (FOK, M. 2000) et mémoires (CISSÉ, M. Y. 1986 ; FOK, M. 1993) ainsi que sur des documents recueillis au siège de la CMDT à Bamako, et au niveau des Directions régionales de Fana et Koutiala.

[61] L'organisme créé le 23 mars 1949 porte le nom de Compagnie des textiles de l'Union française, il prend le nom de CFDT en juin 1950 (FOK, M. 2000).

organisme de coopération technique spécialisé dans la vulgarisation des thèmes techniques sur lesquels travaille l'IRCT. Son objectif est de développer la production de coton dans les colonies de l'A.O.F en contrôlant intégralement la filière, de la production (depuis la distribution des intrants : engrais, semences, pesticides, etc.) à la commercialisation sur le marché mondial.
La garantie du prix d'achat du coton graine devient un pilier de la politique cotonnière, notamment grâce à la constitution d'un fonds de soutien en 1956. Ce prix d'achat est annoncé en début de campagne.
La question du marché local, dont R. Robert a montré l'acuité pour la période d'avant 1946, est progressivement réglée par une saturation de ce marché avec l'augmentation de la production, rendue possible par l'extension des superficies cultivées et les gains de productivité permis par des innovations techniques importantes.

Innovations techniques

Dans la continuité des recherches mises en place dès le début du XXe siècle, la période de l'après-guerre voit se développer le recours à des semences sélectionnées et à des traitements phyto-sanitaires. Au cours des années 1950 et 1960, le développement de la production destinée à l'exportation est spectaculaire : il passe de 150 tonnes en 1952 à 3 900 tonnes en 1958, pour atteindre près de 70 000 tonnes en 1971 (FOK, M. 1993 : 72 et 90).

Du point de vue de l'histoire de la région cotonnière qui nous retient ici, l'accession du Mali à l'Indépendance en 1960, et la prise de pouvoir de Modibo Keïta, d'orientation socialiste, ne modifient pas fondamentalement la donne. Par une convention signée en 1961 entre l'Etat et la CFDT, celle-ci s'engage à assurer l'encadrement de sa zone et la commercialisation du coton, dont elle obtient en échange le monopole (FOK, M. 1993). C'est cette année là que la région CFDT du Mali est créée, avec pour siège Ségou.
L'élément moteur de l'accroissement des rendements est le passage à la culture attelée, qui intervient à partir des années 1960. L'intégration de l'agriculture et de l'élevage signifie qu'au-delà de l'usage de la charrue, il s'agit de mettre en place de nouvelles habitudes du côté des pratiques agricoles (enrichissement systématique des champs par la fumure organique) comme des pratiques d'élevage (nourriture des bœufs grâce au tourteau provenant des huileries qui traitent la graine de coton).

En 1967, le FED (Fonds Européen de Développement) finance l'opération Fana, qui constitue un projet pionnier. Précisons que le village où nous avons principalement enquêté se situe à une dizaine de kilomètres de la ville de Fana, située sur l'axe routier Bamako-Ségou (à environ 110 km de Bamako, *cf.* carte 1 p. 71)[62]. L'opération Fana, dite de modernisation et d'intensification culturale, préfigure les projets de développement intégrés qui sont mis en place à partir de 1976. Elle comporte deux principaux volets : une opération de recensement et de bornage des terres cultivables, et le développement de la culture attelée, avec notamment la création de postes vétérinaires. Une usine d'égrenage est construite à Fana. C'est à la fin des années 1970 que sont mis en place les premiers stages de formation à l'attention des forgerons. La culture attelée requiert en effet du matériel, et la question de la fabrication des araires et des pièces de rechange est rapidement apparue comme un problème majeur.

La fin de cette période est toutefois marquée par un contexte politique plus difficile suite à l'avènement du régime militaire issu du coup d'Etat de 1968, qui met en avant le souhait de rééquilibrer les productions agricoles en faveur des céréales vivrières et par un recul de la production dû à la sécheresse du début des années 1973-1974. La position du gouvernement évolue avec le choix de s'investir fortement dans la zone en nationalisant la Compagnie en 1974.

0.2.2.3 L'ambition du développement (1974-1988)

Les débuts de la CMDT et la mise en place des associations villageoises

Le 21 octobre 1974, suite à la signature d'une convention entre la CFDT et le gouvernement malien, la CMDT (Compagnie Malienne pour le Développement des Textiles) est créée. Il s'agit d'une société dont l'Etat malien obtient le contrôle (60% du capital), la CFDT[63] conservant 40% des parts. Des relations privilégiées unissent par ailleurs les deux groupes, notamment à travers des

[62] Administrativement Fana est un arrondissement du Cercle de Dioïla, qui dépend de la région administrative de Koulikoro (2ème région du Mali). Le découpage de la CMDT est différent : pour la CMDT, Fana est une région s'étendant sur les Cercles de Dioïla et Barouéli et constitue la seconde zone de production cotonnière du Mali-Sud (*cf.* carte 2).

[63] La CFDT est devenue en 2001 la DAGRIS (Développement des Agro-Industries du Sud).

conventions d'appui technique et de prestations de personnel. La CMDT, société publique[64], constitue une filière verticale intégrée qui bénéficie d'un monopole pour l'achat du coton graine et d'un quasi-monopole pour la vente des intrants. Elle se voit confier par l'Etat malien un rôle de développement de toute la zone cotonnière. Les débuts de la CMDT coïncident avec un renouveau de l'organisation rurale lié à l'émergence des associations villageoises (AV).

Le processus d'organisation des producteurs en AV s'inscrit dans un contexte local tendu, les producteurs se plaignant régulièrement de malversations de la part des agents de la CMDT au moment de la pesée du coton. Il entre également en écho avec des discours internationaux sur le développement qui font une part importante au thème de la participation paysanne.

La première AV est créée à Fana dans le village de Tontobougou au cours de la campagne 1973/74, à l'initiative d'un agent de la CMDT, Michel Dao, pour apaiser les conflits liés à la pesée du coton. Quelques autres suivent lors de la campagne suivante. A partir de la campagne 1975/76, le processus s'élargit à l'ensemble de la zone CMDT (CISSÉ, M. Y. 1986). La CMDT fait alors du transfert de compétences un de ses mots d'ordre. Au lieu de distribuer directement aux exploitants les intrants, puis d'organiser l'achat du coton à cette échelle également, la CMDT délègue un certain nombre de tâches à des équipes locales.

Celles-ci sont chargées en début de campagne de recenser les demandes d'intrants, en fonction des prévisions de chaque exploitant. L'AV gère ensuite la réception, le stockage et la distribution de ces intrants, en consignant les crédits pris (la CMDT livre en effet les intrants à crédits, le recouvrement s'effectuant au moment de la commercialisation). L'AV effectue également des tâches dévolues auparavant à l'encadrement agricole (mesure des champs en début de campagne, vulgarisation technique, etc.). Après la récolte, la pesée s'effectue au village, les équipes de l'AV étant chargées de l'enregistrement, sur un cahier de pesées, du poids récolté par chaque exploitant, et de son chargement sur le camion de la CMDT. A l'usine, des membres de l'AV assistent à la livraison, et une fois connue la somme globale du coton, répartissent l'argent entre les villageois. En échange, un pourcentage du coton récolté par le village est consenti à l'AV. Cette « ristourne » est destinée à rétribuer (faiblement) les membres des équipes techniques et les moniteurs d'alphabétisation, et surtout à satisfaire des besoins collectifs (acquisition d'équipement agricole, construction de bâtiments collectifs, aménagement du village, etc.).

La création des premières AV fait l'objet de récits contrastés, qui mettent l'accent soit sur l'initiative paysanne, à laquelle la CMDT se serait contentée de répondre favorablement, soit sur

[64] La CMDT est devenue en 1989 une société anonyme à caractère industriel et commercial.

l'intérêt que la CMDT avait à se désengager, tout en obtenant un bénéfice symbolique auprès des bailleurs de fonds internationaux[65]. Nous verrons en revenant sur les dynamiques sociales liées au développement de la production cotonnière que si le transfert des responsabilités a apaisé les tensions entre l'encadrement et les villageois, celles-ci sont souvent simplement déplacées à l'intérieur du village.

Suite à ce démarrage des AV, le projet Mali Sud est mis en place, qui consiste en un contrat-plan qui vise à organiser le « développement rural intégré », appuyé par une aide extérieure importante. La première phase (Mali Sud I) a lieu de 1976/77 à 1982/83. Parmi ses objectifs, l'accroissement de la production de coton mais aussi celle de céréales vivrières, ainsi que la formation du personnel, des artisans et des agriculteurs (DOMBROWSKY, K., DUMESTRE, G. & SIMONIS, F. 1993). Les phases suivantes (Mali Sud II, de 1982/83 à 1987/88, et Mali-Sud III 1989/90- 1997/98) voient l'objectif de développement renforcé, avec un souci accru de la diversification de la production agricole, de la préservation écologique, de l'appui et de la formation aux organisations paysannes.
La dénomination « Mali-Sud » reste une désignation usuelle de la région cotonnière même si le projet de développement « Mali-Sud » en tant que tel a pris fin à l'issue de la troisième phase.
Suite à la création des AV, le découpage territorial qui est encore en vigueur pour la CMDT, différent du découpage administratif, s'est mis en place. Les AV sont regroupées au sein d'une structure nouvelle, la Zone d'Animation et d'Expansion Rurale (ZAER), dotée d'un agent de la CMDT. Les ZAER sont rassemblées en secteurs, qui eux-mêmes composent une région CMDT. Aux régions méridionales (Fana, Bougouni, Sikasso, Koutiala, San) s'est ajoutée en 1994 la région de Kita, à l'est de Bamako.

Durant ces années, le rythme d'augmentation de la production cotonnière reste élevé : la production double pratiquement dans les années 1980, passant de 150 000 tonnes au début des années 1980 à plus de 250 000 en 1991 (FOK, M. 1993 : 140). Le coton fournit l'essentiel des recettes d'exportation du Mali, représentant 8 à 9% du PIB. La zone Mali-Sud apparaît comme une réussite, à l'échelle du pays dont c'est la région la plus riche, mais aussi à l'échelle de la sous-région.
Face à l'échec constaté de nombreux grands projets de développement, le modèle CMDT fait figure d'exception, en ce qu'il semble remplir sa mission de développement, comme on le lit, par exemple dans un rapport de la FAO daté de 1995 :

[65] Entretiens réalisés en août 2001 avec M. Youssouf Cissé, à l'époque Directeur Régional de la CMDT à Koutiala, et en septembre 2001 avec Y. Sidibé, à l'époque Responsable de la formation à la CMDT de Fana.

> La réussite de Mali-Sud est à cet égard illustrative. L'action de la CMDT a permis une sécurisation du contexte économique (approvisionnement, commercialisation, crédit). Son articulation avec la recherche a permis l'élaboration de propositions techniques diversifiées adaptées à différentes situations agricoles. Simultanément, une politique originale d'appui à l'organisation villageoise et de formation a permis l'émergence de 1700 associations villageoises (AV), auxquelles ont été transférées des ressources financières permettant divers investissements sociaux et économiques (BONNAL, J. 1995).

Sur le plan de l'alphabétisation également, la région souvent est citée en exemple.

L'alphabétisation fonctionnelle en bambara

Avec la généralisation des AV, l'alphabétisation des paysans devient un élément essentiel du dispositif. En effet, la création d'une AV suppose que soient réunies des conditions de production (atteindre un tonnage minimum de coton récolté, avoir un taux de remboursement des crédits de 100%), mais aussi d'organisation, et notamment que quelques personnes lettrées soient disponibles au niveau du village. L'AV est en effet présidée par un bureau, au sein duquel certains postes nécessitent la tenue de document (le secrétaire, le trésorier et leurs adjoints). Si d'anciens élèves, ou plus rarement des individus lettrés en arabe, ont pu faire l'affaire dans un premier temps, improvisant une gestion villageoise, le plus souvent en français, la généralisation du processus a requis la mise en place d'une filière spécifique.

Dans la conjoncture que nous avons rappelée (volonté politique affichée de soutien aux langues nationales, adhésion du Mali au PEMA - *cf.* supra 0.2.1.1), la décision de lancer un grand programme d'alphabétisation des paysans a rencontré un écho favorable. Une équipe d'experts de l'UNESCO, dirigée par Bernard Dumont, s'est investie dans l'alphabétisation en bambara mise en œuvre sous l'égide de la CMDT (DUMONT, B. 1973 ; DOMBROWSKY, K., DUMESTRE, G. & SIMONIS, F. 1993).

Dans un premier temps, l'alphabétisation est mise en place sous forme de cours du soir (en deux phases prévues pour durer chacune un an).

Cette campagne d'alphabétisation se veut fonctionnelle par l'insertion des apprentissages (lire, écrire et compter) dans des exercices liés à des situations que les auditeurs sont susceptibles de rencontrer (DUMONT, B. 1973). En pratique, cette fonctionnalité se résume dans la brochure « Kôôrisene », *la culture du coton*, à des références dans les textes d'apprentissage à des réalités

locales. La forme reste très scolaire, centrée sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en suivant un procédé syllabique, comme le montre le livre de lecture « Kalanje ». Dès cette époque, le choix est fait « d'utiliser, dans tous les textes, pour tous les niveaux et tous les usages (lecture aussi bien qu'écriture), un seul caractère, le script, sans cursive ni majuscule, de façon à simplifier et à accélérer les apprentissages » (*op. cit.* : 42).

Selon les différents bilans disponibles, l'alphabétisation menée à cette époque n'a pas eu les résultats attendus. En 1976, l'évaluation du PEMA indique que sur les 1200 centres créés dans le cadre du projet lancé en 1976, seuls 250 fonctionnent encore (UNESCO/PNUD 1976). Un financement de l'Agence Canadienne pour le Développement International (ACDI) pour 3 ans à partir de 1976 permet cependant une relative relance du processus. Mais les cours du soir occasionnent des dépenses d'éclairage (pétrole pour les lampes) dont la prise en charge pose problème, et une déperdition des auditeurs, fatigués après une journée de travail. Si le bilan est modeste, nous verrons cependant que dans le village où nous avons enquêté cette première phase a été importante en ce que la présence d'un centre, même avec un nombre réduit d'auditeur a joué un rôle moteur dans les dynamiques ultérieures autour de l'implantation d'une école. Nous pouvons dès maintenant pointer la nécessité d'aller au-delà d'arguments quantitatifs pour appréhender l'importance de l'alphabétisation.

A la fin des années 1970, suite à des évaluations critiques (notamment celle financée par la Banque Mondiale, menée par Guy Belloncle et Peter Easton, qui débouche sur un rapport rendu en juin 1978), les méthodes changent, avec l'adoption de sessions intensives qui ont lieu pendant la saison sèche. Déjà dans le cadre de l'Opération coton en 1971, l'adoption de formations resserrées par le Centre d'animation rurale de Fana, concentrant en huit mois de séances régulièrement suivies les 50 séquences des deux années d'enseignement prévues, s'était montré efficace (DUMONT, B. 1973 : 51).

Il s'agit de généraliser ce principe, en intensifiant encore le procédé, puisque l'ambition est de parvenir à alphabétiser et former à une comptabilité sommaire en bambara des individus non scolarisés en 35 jours. G. Belloncle, un des promoteurs de ce changement de méthode, insiste sur la nécessité d'une méthode plus intensive que celles qui étaient proposées (suite à sa mission de juillet 1979) - *cf.* (BELLONCLE, 1982 [1979]). La généralisation des documents techniques et comptables en bambara est un autre élément de cette nouvelle stratégie. Les compétences en calcul sont particulièrement valorisées, étant liées à des usages immédiats. L'accent est mis sur la nécessité de former dans chaque village un petit noyau d'alphabétisés, plutôt que d'envisager l'alphabétisation de tous les paysans. L'enjeu de la post-alphabétisation est perçu comme central,

avec le souci du développement de journaux ruraux, et la mise en place de bibliothèques paysannes (BELLONCLE, G., EASTON, P., ILBOUDO, P. *et al.* 1982 : 12-13).

Un argument récurrent de G. Belloncle en faveur d'un changement d'orientation des pratiques d'alphabétisation est que la fonctionnalité n'est pas à rapporter à l'activité agricole elle-même, pour laquelle l'alphabétisation ne donne aucun avantage, mais à la confrontation avec le « monde du papier ». Selon G. Belloncle, il s'agit là d'une motivation réelle des agriculteurs, confrontés à l'émergence de nouvelles formes de gestion des populations.

Quant aux résultats, G. Belloncle revendique une réussite à la fois quantitative et qualitative.

> Cette nouvelle stratégie d'alphabétisation-formation à la gestion a connu un immense succès avec des taux de réussite pouvant atteindre dans les meilleurs centres 70% des inscrits. Des milliers de jeunes adultes (25-35 ans) ont ainsi été formés et ont pu assurer les trois fonctions de base des 1500 associations existantes (BELLONCLE, G. 2005 : 34).

A partir de la campagne 1982/83, ce modèle est expérimenté puis généralisé. La CMDT met régulièrement en avant les acquis en termes d'alphabétisation, en produisant des chiffres sur lesquels nous reviendrons (*cf. infra* 1.1.2). Dans ces discours où l'argument du chiffre est omniprésent, la question d'évaluation est centrale, et nous pouvons signaler d'emblée qu'une enquête ethnographique dans la région de Koutiala a permis de relativiser fortement ces résultats (DOMBROWSKY, K., DUMESTRE, G. & SIMONIS, F. 1993).

Cependant, même si les résultats quantitatifs sont en deçà des revendications, il faut noter que la scripturalisation du bambara a connu sur ce terrain des progrès importants. La tenue de documents en bambara est un procédé repris par exemple par le réseau de banques rurales *Kafo Jiginεw*. Travaillant sur les modèles d'écriture disponibles, nous rencontrerons dans l'étude des pratiques ce corpus de documents professionnels, imprimés ou manuscrits, qui constituent la matrice de nombreuses pratiques d'écriture publiques et privées.

0.2.2.4 La crise d'un modèle (1989 à nos jours)

Nous proposons ici un découpage chronologique articulé au passage de la phase 2 du projet Mali-Sud à la phase 3 qui démarre en 1989. Il faut noter que la première crise de la production cotonnière a lieu en 1986, avec la conjonction d'une sécheresse et de la baisse des cours du coton. Cette première crise est cependant surmontée sans mettre en péril le système d'achat par la CMDT.

Les causes d'une crise

En 1991/92, une nouvelle chute des cours du coton coïncide avec l'avènement de la démocratie. Une coordination mise en place de manière informelle au départ entre les représentants des AV s'était organisée dès 1989 pour protester, avec succès, contre un nouveau système de crédit mis en place par la CMDT (BINGEN, J. 1998 : 267). Suite au renversement du régime autoritaire de Moussa Traoré, en mars 1991, et à l'instauration d'un gouvernement de transition, cette coordination formule des doléances en soulevant des problèmes liés aux modalités de la commercialisation par la CMDT, et en appelant à la grève (boycott de la culture du coton) après à un premier refus du dialogue par la CMDT. L'intervention du gouvernement permet seule de débloquer la situation. Suite à cette mobilisation, et bénéficiant du nouveau cadre juridique garantissant la liberté d'association, un premier syndicat paysan, le SYCOV (Syndicat des Cotonniers et Vivriers) voit le jour en septembre 1992. Cette instance est depuis reconnue comme un partenaire par la CMDT.

La dévaluation du franc CFA, permet un temps la restauration de la compétitivité et le retour des bénéfices, peu répercuté sur les prix d'achat au producteurs.
Les cours du coton chutent à nouveau à partir de 1998, dans un contexte général de surproduction, lié aux subventions américaines et européennes à leurs producteurs[66]. Les cours mondiaux du coton étant cotés en dollars, la faiblesse de cette devise par rapport au franc français ou à l'euro, conjuguée à la baisse des cours a un effet très fort sur les producteurs des pays de la sous-région (en particulier ceux dont la monnaie est le franc CFA).
D'une manière générale, on constate depuis la fin des années 1990 une dégradation des conditions socio-économiques, avec une réduction du revenu monétaire en raison d'une évolution moins favorable du prix relatif du coton par rapport aux intrants.
Suite à une baisse du prix d'achat à 150 F CFA/kg de coton-graine en 1999-2000, une grève des producteurs a été lancée, avec un appel au boycott de la culture du coton très suivi (la production chute de plus de moitié entre la campagne 1999/2000 et la campagne 2000/01). La remontée de ce prix à 200 F CFA (prix d'achat des campagnes 2001/02 et 2003/04, le prix d'achat de la campagne 2002/03 s'établissant à 180 F CFA) a permis de relancer la production les années qui suivent. Celle-

[66] Ce thème fort de la mobilisation contre les inégalités du commerce mondial relève du constat effectué par les institutions internationales elles-mêmes. On trouve par exemple dans un rapport remis à la Banque Mondiale en 2003 la démonstration que « moins de subventions des pays riches réduirait la pauvreté » dans les régions cotonnières de l'Afrique sub-Saharienne (GOREUX, L. & MACRAE, J. 2003).

ci atteint même des niveaux record, au début des années 2000, période où nous avons effectué nos séjours de terrain[67]. Les effets de la crise ivoirienne se sont toutefois fait sentir dès la campagne 2002/2003, en renchérissant les coûts de transport.

La pression des bailleurs de fonds, notamment la Banque Mondiale vers une privatisation s'accentue, la CMDT demeurant une des rares compagnies cotonnières de la zone à y avoir échappé. Prévue pour 2005, la privatisation est actuellement reportée à l'horizon 2008. Cette perspective a néanmoins des effets important, amenant la Compagnie à un recentrage sur ses activités productives. La réalisation des infrastructures des villages (puits, école, etc.) et des routes permettant de transporter le coton, les activités de préservation de l'environnement (« programme lutte anti-érosive ») et de formation (alphabétisation et post-alphabétisation), sont progressivement délaissées. Pour ce qui est de l'alphabétisation, le discours des responsables est que des ONG doivent prendre le relais de ces activités, ce qui se fait de manière ponctuelle, au gré de l'engagement de telle ou telle structure, mais sans plan concerté.

Un bilan à nuancer

Le mode d'encadrement des populations rurales mis en place par la CMDT s'étend sur une vaste zone (134 500 km² regroupant 6300 villages et hameaux, abritant une population de 3 200 000 habitants soit 28% de la population nationale[68]). Du point de vue macroéconomique, le secteur cotonnier demeure central, représentant 50 à 75% des recettes d'exportation.

Localement, la culture du coton a permis le développement des revenus monétaires des paysans. Le revenu moyen par exploitation qui se situe à près de 5 fois le revenu moyen national (BINGEN, J. 1998).

Ce résultat global rend très certainement compte de la fixation des populations rurales, la zone CMDT constituant une région de faible émigration durable (en revanche, les migrations saisonnières sont importantes). Cependant, ce bilan est à nuancer fortement si on considère les dynamiques locales.

[67] Notons, même si cela excède les limites chronologiques de notre travail mené sur le terrain de 2001 à 2004, qu'un nouveau mécanisme de fixation des prix a été introduit à partir de la campagne 2005/06, avec un prix prévu dans une fourchette comprise entre 160 F CFA et 175 F CFA le kg, et la fin du système de prix minimum garanti. Le prix d'achat est désormais lié à l'évolution des cours du marché mondial.

[68] Informations recueillies sur le site de la CMDT (www.cmdt.ml/, consulté le 10/07/2006).

Au-delà de la culture de rente, le système CMDT a permis l'accroissement des productions céréalières. Une étude de l'OMS au Burkina Faso a montré que l'expansion de la culture du coton était largement responsable de l'amélioration de la santé des foyers en zone cotonnière (GOREUX, L. & MACRAE, J. 2003 : 7). Cependant, d'un point de vue quantitatif, l'adoption du coton peut entraîner une réduction de la diversité des cultures pratiquées, avec une augmentation de celle du maïs et une diminution de l'importance de certaines autres cultures vivrières comme le mil, le sorgho et le niébé.
L'extension de la culture du coton pose des problèmes écologiques importants, l'assolement ne suffisant pas à empêcher un appauvrissement des sols.

En outre, les bilans globaux ne permettent pas de saisir les conséquences de l'extension de la culture cotonnière sur l'accroissement des inégalités. Or le système de la CMDT repose sur une sélection des acteurs à plusieurs échelles. A l'échelle d'un village, les exploitations sont sélectionnées en fonction des caractéristiques foncières de l'exploitation, du statut du chef d'exploitation, de la réceptivité envers les thèmes techniques. A l'échelle des villages, ceux dont le potentiel pour la culture cotonnière ne paraît pas suffisant sont laissés à l'écart. Pour Danielle Jonckers, « l'extension des cultures d'exportation a permis la prospérité de certaines exploitations et accéléré la division des communautés lignagères » (JONCKERS, D. 1994 : 122).
L'organisation communautaire repose sur des unités de productions constituées sur une base lignagère, tout comme l'unité de résidence, la concession, qui rassemble en une enceinte close par un mur l'ensemble des cases des membres de la famille. Celle-ci se compose des descendants en lignée paternelle d'un ancêtre commun. La production familiale se répartit entre champ collectif (foroba) et champs individuels (jɔnforo)[69]. Avant l'intensification de la culture cotonnière liée au développement de la CMDT, les champs collectifs constituaient l'essentiel des superficies cultivées, assurant la subsistance des membres de l'unité de production. Les champs individuels étaient réservés aux cultures commerciales, marginales. Comme le montre D. Jonckers dans son analyse socio-économique des transformations de la zone[70], l'intensification de la culture cotonnière et les interventions des agents de la CMDT ont conduit au développement des champs individuels, accélérant les scissions d'unités de production en unités plus restreintes. Ce phénomène est à l'origine d'une dégradation des conditions de vie d'une partie des populations, la charge de travail

[69] Par convention, les termes bambara que nous citons isolément sont donnés au singulier.

[70] Ses travaux proposent une anthropologie la région minyanka autour de Koutiala, attentive à l'évolution des techniques et modes de production agricole (JONCKERS, D. 1987, 1994). Les grandes tendances qu'elle dégage correspondent à ce qu'on observe sur notre terrain situé dans la partie septentrionale de la zone CMDT.

des femmes notamment augmentant dans le cadre des exploitations de petite taille (*op. cit.* : 127). Nous reviendrons sur ces dynamiques dans notre approche ethnographique.

A l'échelle du village, l'association de travail collectif (ton) connaît également des mutations profondes. Loin de permettre le maintien d'une forme de solidarité extra-familiale, cette structure est devenue « une équipe de travail rémunérée qui loue ses services aux riches producteurs » (*op. cit.* : 128). Signalons enfin que les réformes récentes de la CMDT tendent à une juridicisation du statut des AV. L'existence d'une caution solidaire entre les membres de l'AV a en effet conduit à des situations de fort endettement, dans le contexte d'une dégradation des revenus du coton. La solution aujourd'hui préconisée est le passage à une autre forme d'association, qui, à la différence de l'AV, aurait une existence juridique, celle de l'Association de Producteurs de Coton (APC)[71].

La présentation de notre contexte fait donc apparaître une société où le passage à l'économie de marché et l'insertion dans un système de production et d'échange élargi induisent des changements profonds.

Notre travail vise à cerner la place de l'écrit dans ces processus. La rationalisation de la production agricole, l'organisation des villages en AV, l'extension de la logique marchande et la fragmentation des lignages sont autant de domaines où l'écrit intervient, selon des modalités que nous nous proposons d'élucider.

0.3 Positionnement

0.3.1 Objets : déplacements et enjeux

Cette mise en contexte permet de préciser notre propos initial.

Une construction de l'objet de recherche autour des usages de l'écrit est en rupture avec les seuls travaux disponibles sur la zone cotonnière qui sont des « études d'impact » de l'alphabétisation ou des évaluations critiques des résultats quantitatifs des campagnes menées à partir de 1975 par la CMDT. Face à des discours dont les arguments s'appuient sur une quantification, notre parti pris initial a été celui de l'ethnographie, en développant une approche qualitative qui nous amène à

[71] Proposée en avril 2001 aux « Etats Généraux de la filière coton », cette réforme se met en place progressivement. En avril 2004, lors de mon dernier séjour sur le terrain, le passage aux APC n'était pas réalisé dans le village d'enquête.

étudier des pratiques singulières et non une aptitude globale à écrire ou à lire. Cependant, la question de l'extension de ces pratiques reste posée dans notre travail, afin précisément d'avoir les moyens de nous situer par rapport à ces discours. Un des enjeux méthodologiques de notre travail, et une difficulté de l'écriture, a été de préciser à chaque moment de l'exposé de quel cadre d'analyse (et donc de quelle logique de la preuve) relèvent nos résultats.

Notre définition de l'objet constitue également un positionnement différent des études des écritures africaines, qui sont des lieux de cristallisation des enjeux identitaires mais qui ne sont pas les vecteurs les plus répandus de l'écriture dans la région où nous avons travaillé.

Même en nous en tenant aux contextes « ordinaires » de l'écriture, nous sommes déjà face à une situation complexe, comme le montre la description sociolinguistique de la région d'enquête. Différentes filières d'alphabétisation sont en présence : l'école, en français seulement ou bilingue franco-bambara ; l'école coranique et la médersa ; l'alphabétisation pour adultes en bambara. Plusieurs traditions lettrées s'y croisent : la tradition lettrée liée à l'islam, la culture scolaire et administrative du français, les entreprises modernes de transcription des langues nationales qui produisent des corpus professionnels et scolaires. Ces différentes filières, langues, et cultures de l'écrit sont souvent identifiées comme séparées. Notre choix d'observer des trajectoires et des pratiques nous amène à travailler au contraire sur des trajectoires d'individus passés par plusieurs de ces filières, et sur ce qui se transfère d'une langue, d'une filière ou d'une culture de l'écrit à l'autre

Notre approche nous permet également de revenir sur une opposition structurante dans les discours sur les cultures africaines, celle de la tradition orale et de l'écriture. Nous lui préférons une interrogation sur les modes de scripturalisation des savoirs oraux qui sont à l'œuvre. De ce point de vue, nous pouvons nous appuyer sur un travail qui remet en cause cette opposition, en montrant que dans le processus de transmission orale, l'existence d'une source écrite peut jouer un rôle fondamental (CAMARA, S. 1996). Nous verrons que l'articulation de l'oral et de l'écrit apparaît comme un élément essentiel des pratiques observées.

0.3.2 Terrains

Le Mali est un pays que j'ai découvert à l'occasion de ce travail de thèse.

Au cours d'un travail de DEA portant sur les théories de l'écriture, en particulier en Afrique, mon orientation théorique et méthodologique vers une approche ethnographique des pratiques de l'écrit

s'est dessinée[72]. Pour le terrain, mon choix s'est porté sur le Mali, et sur la région cotonnière en particulier, en raison de l'extension de l'usage des langues nationales dans cette zone, et de l'importance de la thématique de l'alphabétisation dans ce pays.

Un premier terrain exploratoire, en août-septembre 2001, où j'ai enquêté dans une dizaine de villages à partir du centre urbain de Koutiala, m'a permis de concevoir une problématique plus précise, et m'a décidée à apprendre le bambara. Lors de ce premier terrain, le fait d'être introduite par les agents de la CMDT dans les villages a été un atout, me permettant de comprendre le fonctionnement de cette institution, mais aussi une limite forte, les villageois s'en tenant à des discours convenus sur les bienfaits de l'alphabétisation face à une étrangère perçue comme proche de la CMDT. De premiers cahiers personnels ont été évoqués, et plus rarement montrés, justifiant l'idée d'une approche plus locale.

La complexité de la situation sociolinguistique de la région de Koutiala m'a amenée à déplacer mon terrain. Soucieuse de rester en zone CMDT, j'ai choisi la ville de Fana, au nord de la région cotonnière et en zone bambarophone pour terrain principal. Entre 2002 et 2004, j'y suis retournée à plusieurs reprises, séjournant plus longuement (5 mois en tout) dans un village près de Fana, celui de Kina[73]. Notre travail s'appuie principalement sur les matériaux recueillis dans ce village. Cependant, nous ne concevons pas notre travail à strictement parler comme une monographie. Ce village est pris comme le centre d'une ethnographie qui le réinscrit dans son environnement immédiat (le village voisin de Balan, à 3 km ; la ville de Fana, située sur le « goudron », l'axe routier Bamako-Ségou, à 10 km, où se tient une foire hebdomadaire où se déplacent bon nombre de villageois), et lointain (Bamako, où une partie des premiers élèves de l'école a pu être retrouvée ; les autres villes du Mali ou des pays voisins, qui constituent des centres attractifs lors des migrations saisonnières).

Par ailleurs, les entretiens effectués lors de mon terrain exploratoire en 2001 et au cours de mes déplacements dans d'autres villages permettent d'élargir le propos.

La durée totale de mes séjours sur le terrain pour ce travail de thèse est de 8 mois.

La présentation détaillée des matériaux recueillis et de leur usage interviendra au fil du propos, à chaque fois qu'un nouveau de type de matériau sera convoqué.

---

[72] Mémoire de D.E.A. d'anthropologie sociale et ethnologie, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, sous la direction de J.-L. Amselle, intitulé *Pour une étude des pratiques de l'écrit dans l'Afrique noire contemporaine*.

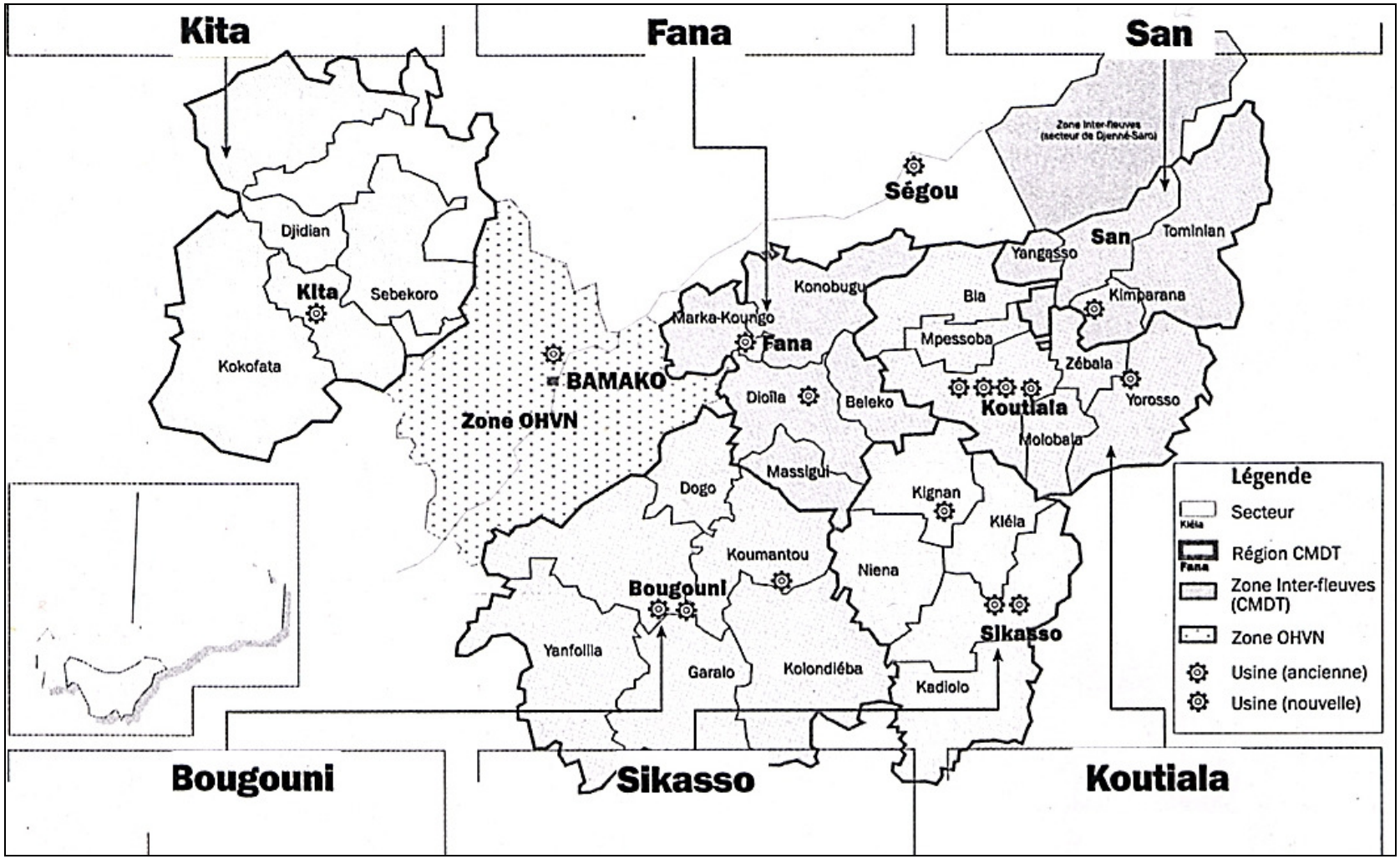
[73] J'ai choisi d'anonymiser ce village, de même que toutes les personnes enquêtées.

Précisons tout de même d'emblée que notre travail recourt à une variété de matériaux ethnographiques : entretiens, observations, corpus d'écrits recueillis et photographiés, ainsi qu'au traitement statistique d'un questionnaire passé dans le village de Kina. Un des enjeux de notre travail est de proposer une articulation de ces différents types de matériaux : statistiques et ethnographie dans la première partie ; entretiens et observations de productions écrites dans les deuxième et troisième parties.

Signalons enfin, comme cela apparaît dès cette introduction, que notre texte recourt aux deux formes de la première personne, au singulier et au pluriel. Le « je » signale les passages où notre implication en tant qu'ethnographe dans une situation précise est pertinente pour la comprendre. Le « nous » est repris, par convention, dans les autres passages, où nous élaborons notre discours en tant que chercheur. S'il y a quelque artifice à vouloir séparer les deux, cette oscillation nous semble tout de même rendre compte d'un élément central de la pratique de l'enquête, qui nous situe dans un mouvement entre le moment ethnographique et le temps de l'analyse.

Carte 1 Le Mali, découpage administratif

Source : Ministère des Affaires étrangères (France).



Carte 2 La zone CMDT

Source : Rapport annuel de la CMDT, 1995-1996.

1 PROFILS

Doc. 1 Vue du village de Kina

Les filières éducatives décrites en introduction sont diversement traversées par les individus qui y acquièrent des compétences et des dispositions variables, et qui valorisent socialement ces acquis de manière différenciée.

Ces filières constituent les principaux contextes de socialisation à l'écrit, mais non les seuls. Nous parlons de socialisation à l'écrit afin, premièrement, d'envisager la formation comme un processus où s'acquièrent, non seulement des compétences techniques mais aussi des dispositions. Nous définissons celles-ci comme un ensemble d'habitudes (gestes d'écriture, recours à des genres ou à des modèles scripturaux, maîtrise des contextes d'usages d'un type d'écrits…) liées à des conceptions de l'écrit qui peuvent être génériques ou spécifiques à une langue de l'écrit. Deuxièmement, le raisonnement en termes de socialisations, éventuellement plurielles, à l'écrit, permet d'élargir le cadre d'analyse, en tenant compte des expériences et des apprentissages de l'écrit qui ne relèvent pas des filières éducatives que nous avons identifiées (école, bilingue ou non ; alphabétisation en bambara ; médersa ou école coranique). Les socialisations familiales à l'écrit sont bien moins importantes que dans les sociétés d'alphabétisation ancienne, mais elles peuvent, dans certains cas, jouer un rôle. Les socialisations professionnelles à l'écrit sont parfois des formations qui s'inscrivent dans le prolongement de l'alphabétisation pour adultes, mais nous verrons que des pratiques commerciales de l'écrit ou le passage par un emploi, formel ou non, en contexte urbain, peuvent constituer des moments importants d'acquisition de nouvelles manières d'écrire, très différents des contextes institutionnels de formation. D'autres expériences diverses de l'écrit peuvent prendre place en contexte de migration, notamment en milieu urbain, où les individus sont au moins mis en contact, parfois durablement, avec l'écrit.

L'objectif de cette partie est d'identifier des profils des lettrés, c'est-à-dire des récurrences dans la manière dont ces différentes socialisations à l'écrit s'articulent. Nous nous inspirons de la perspective théorique développée par Bernard Lahire selon laquelle « un acteur pluriel est (…) le produit de l'expérience - souvent précoce - de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes » (LAHIRE, B. 1998 : 42)[74]. Nous montrerons que, dans certains cas, une telle approche permet de mieux comprendre les processus d'apprentissage et

[74] Signalons d'emblée que B. Lahire inscrit sa réflexion dans un contexte déterminé, celui des sociétés occidentales contemporaines. Nous aurons à nous demander dans quel mesure il est légitime de reprendre ce cadre théorique pour analyser les sociétés maliennes contemporaines (*cf. infra* 1.3.2.1).

d'usage de l'écrit sur notre terrain (nous nous appuyons ici essentiellement sur les matériaux empiriques recueillis dans le village de Kina).

Dans un premier temps (1.1), l'analyse des données quantitatives permet de dégager les déterminants principaux de l'alphabétisation que sont le sexe et l'âge, ainsi que l'origine familiale et les expériences migratoires. Nous justifions le choix d'appuyer la construction des profils lettrés sur une distinction entre des « générations lettrées », en discutant la pertinence de l'usage du concept de génération pour notre contexte.

Cette approche par générations est adossée à la spécificité historique du contexte considéré, que nous exposons dans un deuxième temps (1.2). Certains traits de l'histoire du village permettent d'observer la mise en place successive (et parfois le chevauchement) de filières éducatives distinctes. L'analyse de la succession et de la coexistence de ces générations lettrées donne à voir la manière dont certaines prennent la relève des précédentes, alors que d'autres sont en concurrence. Ces différents groupes sont structurellement différents, homogènes ou non en termes de sexe (globalement, la féminisation est croissante), d'âge, de statut social, etc.

Les variations inter-individuelles qui apparaissent au sein des différentes générations considérées sont davantage étudiées en ce qui concerne la population des « premiers élèves de l'école de Kina ». Nous expliquons tout d'abord la construction de ce groupe, avant de justifier le choix de l'examiner plus en détail (1.3.1). Nous détaillons les différentes socialisations à l'écrit connues par ces individus, et la manière dont elles peuvent s'articuler dans une trajectoire (1.3.2). Nous abordons enfin la question de la variation intra-individuelle par des portraits, ce qui permet de dégager des profils plus fins (1.3.3).

1.1 La distribution inégale d'une pluralité de compétences

Nous entamons ce chapitre par des considérations méthodologiques indispensables pour comprendre la manière dont nous articulons les matériaux empiriques recueillis en suivant différentes méthodes (1.1.1). Nous posons ensuite, en 1.1.2, la question de la mesure de l'alphabétisation : quels sont les autres chiffres disponibles ? Comment avons-nous construit

nos données statistiques ? Quelques distinctions s'imposent alors quant aux compétences lettrées (qui varient selon que l'on considère les aptitudes lectorales ou scripturales, telle ou telle langue de l'écrit…). Enfin, nous dégageons les principaux déterminants de l'alphabétisation, tels que les statistiques les font ressortir (1.1.3 et 1.1.4).

1.1.1 Questions de méthode

1.1.1.1 Faut-il mesurer ?

L'option théorique que nous avons prise en faveur d'une approche contextualisée de l'écrit nous a amenée à privilégier une approche ethnographique. En effet, le courant auquel nous nous rattachons (présenté en introduction générale) s'est d'abord constitué dans la critique de thèses généralisantes sur l'écriture (notamment certaines propositions de Jack Goody). L'enjeu dans ce cadre théorique est de rapporter les études sur une culture écrite aux contextes éducatifs, institutionnels, socioculturels, politiques dans lesquels elle est observée, ce pour quoi l'ethnographie est une voie privilégiée.

On peut définir l'ethnographie par deux critères : l'usage de méthodes sociologiques dites qualitatives ; la conduite de l'enquête dans un « milieu d'interconnaissance [où] les enquêtés [sont] en relation les uns avec les autres et non pas choisis sur des critères abstraits » (BEAUD, S. & WEBER, F. 1998 : 15). Concernant ce dernier point, nous avons indiqué en introduction que notre enquête est centrée sur le village de Kina, qui est bien un milieu d'interconnaissance, même si nous le concevons dans ses liens avec l'extérieur (la ville de Fana à 10 km notamment) ; nous recourons aussi plus ponctuellement à des données issues d'autres villages et bourgs de la zone Mali-Sud. Quant aux outils, nous avons d'emblée mis en œuvre des méthodes qualitatives : entretiens semi-directifs enregistrés (n = 56), observations de scènes d'écriture, corpus d'écrits photographiés (*cf.* 2ème partie). La question s'est posée au fil de l'enquête de savoir s'il était nécessaire de compléter ce dispositif par des données quantitatives. Nous voudrions ici rendre compte de nos hésitations devant ce type d'outil, et de la manière dont finalement nous avons choisi de recourir à un questionnaire passé auprès des 94 familles du village. De la même manière, il nous faut justifier le choix de mettre en place un test des compétences (réalisé auprès de 30 villageois). Ces précisions s'imposent ici car nous nous appuyons sur les données issues du questionnaire et du test essentiellement dans cette 1ère partie.

Nos réticences à mettre en œuvre ces outils sont liées pour l'essentiel au refus d'occuper une position d'évaluation. Tout l'enjeu de l'entrée sur le terrain, de la présentation de l'enquête et des débuts de celle-ci a été précisément d'essayer de se défaire de cette image qui nous est immédiatement associée. En effet, l'évaluation ou le contrôle apparaissent comme l'horizon évident de mon travail aux yeux des enquêtés.

Ce fait s'explique d'abord par des raisons générales liées aux modalités d'enquête, menée en milieu rural par une étrangère venue de la ville d'une part, effectuée au Mali par une étudiante française d'autre part. Concernant le premier point, il faut rappeler que les villageois sont habitués à recevoir de la ville des intervenants qui viennent s'assurer de la bonne conduite des affaires locales, que ce soit dans le cadre des visites qu'effectue la CMDT, des inspections scolaires, des tournées sanitaires, des contrôles administratifs. Lors de mon séjour de terrain exploratoire (août -septembre 2001), le fait que je sois introduite dans les villages par les agents de la CMDT, eux-mêmes promoteurs de l'alphabétisation, m'est apparu comme un biais important. Ce biais a été en partie contourné, à Kina, puisque des rapports personnels existent entre mon logeur à Fana, ancien directeur de l'école de Kina, et la personne à laquelle il m'a confiée, Mamoutou Coulibaly. Mais il reste que l'entrée sur le terrain s'est faite par un contact avec une personne extérieure au village, vivant actuellement en ville et associée à l'école (*cf.* Annexe 1, §3). Par ailleurs, le choix de me confier au responsable administratif du village tient à la relation amicale qui unit mon logeur de Fana et Mamoutou Coulibaly ainsi qu'à la certitude que je serai hébergée dans des conditions matérielles correctes, mais il permet aussi de me donner le statut d'hôte du village. Ma logeuse, dans les premier temps, me présentait en soulignant cet aspect. Ce statut quasi officiel m'a sans doute facilité la tâche dans les prises de contact, mais a contribué à faire de la parole recueillie une parole, au moins au départ, contrôlée. A cela s'ajoute le fait que je viens de France, ce qui m'inscrit dans des rapports où l'héritage colonial pèse, et à cause desquels il m'a semblé particulièrement important de ne pas accepter trop vite le statut d'examinatrice. Le fait que je sois métisse (franco-sénégalaise) a pu jouer à la marge dans une certaine familiarité avec des habitudes communes au Mali et au Sénégal, mais pas dans la manière dont j'ai été perçue dans les villages, où j'ai été unanimement désignée comme occidentale (les gens employant le terme de « tubabu »[75] parfois dans des usages affectueux, comme dans l'expression « an ka

[75] Dans son *Dictionnaire bambara-français*, C. Bailleul donne pour « tubabu » (de l'arabe {tabīb = médecin}) : 1. Blanc, européen, 2. Français (BAILLEUL, C. 2000).

tubabumusonin », *notre petite Française*)[76]. Ce double statut d'extériorité (au pays, au village), lié à des rapports de domination que la gentillesse de l'accueil et l'hospitalité ne doivent pas faire oublier, m'a placée dans une position d'observation ambiguë, associée à l'idée d'un contrôle possible.

En outre, l'objet d'enquête contribue à renforcer ce statut d'évaluatrice qui m'est spontanément attribué, puisque j'observe des pratiques d'écriture en recourant moi-même abondamment à l'écrit. Sur ce point, les analyses développées par J. Goody dans *La Raison graphique* sont précieuses, qui permettent de souligner la nécessité d'une réflexivité sur le biais graphique de l'enquête (GOODY, J. 1979 [1977]). Il faut souligner que j'interroge des personnes sur leurs pratiques de l'écrit du point de vue lettré, et ce tant par mon statut d'étudiante française, donc lettrée dans cette langue, que par ma pratique ethnographique, en prenant des notes sur un cahier, en faisant des schémas et en dressant des cartes, etc.

Pour toutes ces raisons, j'ai eu à cœur dans la présentation de mon enquête d'insister sur le fait que je m'intéressais à tous les usages de l'écriture, dans toutes les langues, et sans chercher à les évaluer. Plus que par cette déclaration, de portée sans doute limitée, il m'a semblé parvenir à faire comprendre ma position à certains enquêtés en manifestant un intérêt devant leurs écrits. D'une manière générale, le fait de me voir résider au village, l'habitude de m'apercevoir circuler dans les concessions soit avec un assistant dans le cadre de la conduite d'entretiens, soit avec ma logeuse que j'accompagnais dans ses activités, et surtout le fait que je sois revenue au village, ont contribué à rassurer les villageois.

Dans ce contexte, mon hésitation à recourir à un dispositif d'évaluation scolaire comme le test et à un outil proche du recensement administratif comme le questionnaire s'explique par le fait que je ne souhaitais pas perdre cette confiance acquise au fil du temps. Cependant, même si j'en ai reculé le moment, il m'a finalement semblé pertinent de mettre en œuvre ces deux outils, qui m'ont permis de combler des manques importants.

Le questionnaire s'est imposé en raison de l'indigence de données statistiques, ou même tout simplement numériques (ainsi, les chiffres disponibles concernant le nombre d'habitants du village varient de 983 à 2000[77]). On peut remarquer que les enquêtes ethnographiques menées

[76] En ville, la situation a été un peu différente, mes origines sénégalaises pouvant parfois être source de connivence.

[77] L'encadré 2 détaille les sources de ces différents chiffres et situe notre résultats parmi ceux-ci.

sur des terrains proches situent toujours leur contexte au départ à partir de quelques données numériques (nombre d'habitants de la localité, éventuellement structure socio-professionnelle, etc.). Ces données sont tellement évidentes qu'on ne s'y arrête pas. Sur un terrain comme le nôtre, le parti pris d'une approche exclusivement ethnographique condamne, soit à se reposer sur les chiffres officiels dont la fiabilité n'est pas assurée, soit à ne pas pouvoir situer son contexte de manière précise (or il est difficile de renoncer à toute évaluation numérique : ce n'est pas la même chose de travailler sur un hameau d'une centaine d'habitants ou sur un village de plus d'un millier d'habitants comme le nôtre). Par ailleurs, une fois mis en œuvre à des fins d'établissement sommaire de la structure démographique du village, le questionnaire s'est révélé un outil efficace d'objectivation des grandes tendances concernant la scolarisation et l'alphabétisation, comme le montrent les résultats présentés dans cette partie.

Le test, quant à lui, m'a permis de faire le point sur les compétences (certes mesurées de manière tout à fait scolaire) qui ne renvoient pas toutes à des usages sociaux. Nous reviendrons dans l'analyse sur ce résultat, qui permet de mettre au jour, dans certains cas, l'existence de compétences non sollicitées par la collectivité (il faudra se demander pourquoi), ni même régulièrement mises en œuvre par l'individu. Ici encore, la portée d'objectivation d'un tel instrument justifie, *a posteriori*, son usage.

Ainsi, en ayant d'une part produit des données quantitatives, d'autre part mis en œuvre un dispositif d'évaluation, nous nous sommes écartée du modèle strictement ethnographique. Il faut rappeler toutefois que l'opposition entre méthodes quantitatives et qualitatives est une manière scolaire de présenter les choses (BOURDIEU, P. 1992 : 219). On peut remettre en question le fondement épistémologique d'une telle opposition, en suivant Jean-Claude Passeron, qui réinscrit le travail sur des données quantitatives au sein du raisonnement sociologique (PASSERON, J.-C. 2006 [1991]). Inversement, des recherches à dominante ethnographique font souvent une place à des données quantitatives. Ainsi, les sociologues de l'Ecole de Chicago, souvent cités comme les pionniers de l'ethnographie, faisaient un usage abondant des statistiques comme le rappelle Howard Becker (BECKER, H. S. *à paraître*). Dans le champ français, F. Weber et A. Lambelet soulignent « l'intérêt, pour l'anthropologie, d'utiliser à nouveau des méthodes quantitatives, qui souffrent d'un ostracisme relativement récent dans la discipline », en rappelant que « l'usage des statistiques faisait jusqu'aux années 1970 partie intégrante du métier d'ethnographe. Lorsque les données statistiques n'existaient

pas, les ethnographes effectuaient eux-mêmes recensements et cartographies » (WEBER, F. & LAMBELET, A. 2006).

Une fois posée cette complémentarité des deux approches, reste à préciser, dans chaque recherche, l'articulation qui en est proposée. Dans l'ouvrage de S. Scribner et M. Cole *The psychology of literacy*, le croisement des méthodes intervient dans la seconde partie de l'enquête, une fois constaté l'échec d'un questionnaire uniforme à faire apparaître des différences cognitives générales entre lettrés et analphabètes (SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981). Il est tout d'abord mis en œuvre en ce que l'ethnographie permet, en amont, de préciser le questionnement[78]. En aval, celle-ci est également sollicitée afin de permettre d'interpréter certains résultats statistiques. Enfin, de manière continue, une réflexion sur les conditions de la passation des questionnaires et des tests (notamment sur la compréhension des termes dans les phases portant sur les aptitudes métalinguistiques[79]) permet de réorienter leur administration, ou de comprendre leurs impasses.

Pour notre part, même si nous faisons un usage beaucoup plus limité des données quantitatives que ces auteurs, nous nous inspirons de leur pratique. Nous avons attendu, pour réaliser le test et les entretiens, d'avoir suffisamment de matériaux pour pouvoir construire ces outils, et une assez bonne connaissance des enquêtés pour savoir qui solliciter (le test a été réalisé en 2003 alors que j'avais passé au total 3 mois à Kina ; le questionnaire est intervenu lors de mon dernier séjour en 2004, au terme duquel la durée de mes séjours à Kina a atteint 5 mois). Cela nous a permis d'opérer une mise en œuvre réflexive de ces outils, en essayant d'en atténuer certains effets, tout en étant consciente des modifications de la situation d'enquête ainsi opérées. Les données issues des différents dispositifs d'enquête peuvent parfois être confrontées les unes aux autres (*cf.* par exemple *infra* 1.1.3.1, la comparaison entre les déclarations et les résultats du test). Enfin, le fait de passer personnellement le questionnaire dans les 94 familles du village, ainsi que d'administrer le test, m'a donné l'occasion d'effectuer un certain nombre d'observations ethnographiques, par exemple sur la manière dont les chefs de famille conservent leurs documents. La passation du questionnaire à l'échelle du village, en fin de séjour, m'a permis de constater que je connaissais beaucoup des

[78] La complémentarité des méthodes est mise en œuvre grâce à un travail collectif, deux ethnographes (S. Reder et M. Smith) ayant mené des études de longue durée pendant que les équipes effectuant le travail quantitatif faisaient des allers et retours entre les Etats-Unis et le Libéria.

[79] *Cf.* notamment le chapitre 9 de cet ouvrage.

concessions, mais pas toutes, ce qui m'a amenée à réfléchir sur le parcours effectué au sein du réseau d'interconnaissance qui m'avait guidée.

On peut souligner enfin que l'opposition entre méthodes qualitatives et quantitatives repose, de manière souvent implicite, sur un partage entre l'implication subjective du chercheur, assumée dans l'ethnographie, et un travail présumé plus objectif dans la construction et le maniement de données quantitatives. Une telle conception, outre qu'elle est historiquement et épistémologiquement infondée[80], néglige deux caractéristiques importantes de toute enquête : premièrement, celle-ci repose sur des interactions, qu'elles soient ou non effectuées par le chercheur lui-même ; deuxièmement, l'objectivité ne se définit pas par la neutralité mais par la réflexion sur ses procédures de recherche. L'idée d'une position d'observation neutre est une chimère. Finalement, le fait d'aller au-delà de mes réticences à prendre le rôle de l'évaluatrice (en effectuant un questionnaire proche d'un recensement, en administrant un test), m'a permis en retour de voir que je ne l'avais sans doute jamais vraiment quitté. Ainsi, alors que j'avais insisté, lors de la présentation du test, sur le fait que les copies seraient à mon seul usage et ne donneraient pas lieu à une évaluation, plusieurs enquêtés à mon retour sur le terrain m'ont demandé quels en avaient été les résultats. Ils ont été déçus d'apprendre que je ne leur communiquerais pas de notes. De même, un des enquêtés avec lesquels j'ai pourtant noué une relation amicale, Moussa Coulibaly, n'a eu de cesse de solliciter un « contrôle » de ses cahiers. A cette demande, je répondais invariablement en soulignant mon intérêt pour ses pratiques telles qu'elles étaient, réponse qui ne l'a jamais satisfait - il m'a ensuite reproché de ne pas lui avoir signalé des fautes d'orthographe dont il s'était aperçu ultérieurement. Ainsi, cette enquête m'a conduit non pas à quitter progressivement une position d'évaluation, mais à devenir de plus en plus consciente des différentes postures (au sein desquelles celle de l'examinatrice) que j'ai dû adopter, ce qui rejoint l'observation d'Alban Bensa selon laquelle :

> Comme l'a bien montré Jeanne Favret-Saada, la juste distance en ethnologie est moins le maintien de l'observateur dans une voie moyenne, à mi-chemin de soi et de l'autre, que l'incessant parcours des différentes places que les membres de la société d'accueil vous assignent (BENSA, A. 2006a : 313).

[80] On peut se référer notamment aux analyses de D. Cefaï dans sa postface à *L'enquête de terrain* (CEFAI, D. 2003).

1.1.1.2 Problèmes méthodologiques du questionnaire

La mise en place du questionnaire a posé des problèmes spécifiques sur lesquels il nous faut revenir ici[81].

L'objectif de la passation du questionnaire est double : disposer de données démographiques générales fiables (c'est-à-dire dont les conditions de production sont contrôlées) ; apporter des éléments quantitatifs permettant, par recoupement avec les données qualitatives, d'établir la distribution sociale des compétences en lecture et écriture selon les langues.

Le questionnaire, par son échelle (le village) et les informations demandées (nom, prénom, âge, niveau scolaire…) se rapproche fortement d'un recensement administratif. Or le recensement est une forme de production du savoir fortement liée à l'exercice du pouvoir colonial, puis post-colonial. Le recours à cet outil pour produire des données scientifiques est ancien. En effet, l'usage du recensement occupe une place de choix dans l'anthropologie du début du XXe siècle, dans des usages qui reprennent certaines formes administratives[82]. Ainsi, Audrey Richards, dans un article de 1938 fait du *village questionnaire* un outil privilégié de l'enquête anthropologique (RICHARDS, A. 1938).

L'identification de l'ethnographe avec un agent de l'administration peut conduire à des biais particuliers (non déclaration d'enfants qu'on ne souhaite pas envoyer à l'école, non déclaration d'individus imposables mais que l'on cache à l'administration, *etc*.). Comme j'ai passé le questionnaire avec pour assistant un des maîtres de l'école, certains enfants en âge d'être scolarisé ont pu être omis dans les déclarations.

Dans le cas de Kina, un autre type d'enquête a été réalisé, auquel les villageois ont pu m'associer : une équipe de stagiaires d'une école de développement rural a effectué un recensement à usage « scolaire » comme le mien en 2003[83].

---

[81] Nous évoquons les problèmes propres au test dans la note ethnographique sur cet outil donnée en Annexe 2.

[82] Les rapports entre la science ethnologique naissante et le pouvoir colonial sont étroits, même s'ils s'organisent de manière différente selon les contextes nationaux (L'ESTOILE, B. de 2000).

[83] Signalons que Kina est un village qui a été pris comme objet d'étude à plusieurs reprises. Entre 1980 et 1982, I. Songoré y a effectué des séjours de terrain dans le cadre de la préparation de son DEA de géographie (soutenu à l'EHESS, qui a donné lieu à une thèse de doctorat soutenue à l'EHESS également en 1985, sous la direction de J.-P. Raison). Il a été orienté vers Kina par les agents de la CMDT à Fana, qui on cité ce village en exemple. Il prévoyait de poursuivre son terrain pour sa thèse à Kina, mais en raison des

Nous allons donner maintenant quelques indications sur les conditions de la passation du questionnaire. Celle-ci s'est faite auprès des 94 familles (au sens administratif) que compte le village. Dans chacune d'entre elles, des informations individuelles ont été recueillies pour tous les membres de la famille. Ces données portent sur les filières éducatives suivies et les compétences actuelles en lecture et en écriture dans les différentes langues, ainsi que les principales migrations (*cf.* Annexe 1).

Les familles sont de taille variable : de 3 à 91 personnes. La résidence est patrilocale et virilocale, les concessions s'organisant autour d'un chef de famille, éventuellement de ses frères cadets, de ses fils et neveux, de leurs femmes et enfants. Ces familles élargies se scindent souvent en plusieurs foyers (familles au sens administratif) à chaque génération (*cf. infra* 2.3.2.3). La famille au sens administratif coïncide généralement avec une exploitation au sens de la CMDT - dans les cas de divergence, c'est ce dernier découpage que nous avons retenu, afin de pouvoir utiliser les données par exploitations de la CMDT. Il faut en effet distinguer les données individuelles pour lesquelles nous nous appuyons sur les déclarations (de l'intéressé ou d'un autre membre de sa famille) et les données concernant l'exploitation où nous reprenons les informations de la CMDT pour la note de l'exploitation (de A à D, selon son degré d'équipement, *cf. infra* 1.1.4.1) et la superficie de coton.

La procédure suivie est la suivante : rendez-vous ayant été pris avec le chef de famille, nous avons recueilli les renseignements soit auprès du chef de famille lui-même (s'appuyant souvent sur le carnet de famille) soit auprès d'un de ses fils quand il a préféré déléguer la tâche. Au cours du questionnaire, passant d'un individu à l'autre, si l'intéressé était présent nous nous sommes adressés à lui, sinon nous nous sommes fiée aux déclarations des autres personnes présentes. Dans le cas des très grandes familles (50 personnes ou plus, soit 4 familles), il a été nécessaire de solliciter les différents chefs de foyers afin de compléter les données. Nous avons relevé les liens de parenté par rapport au chef de famille : filiation et alliance, quand ils sont directs (pour les enfants « confiés » la question de la filiation peut être délicate, notamment s'il s'agit d'un enfant naturel, aussi n'avons-nous pas cherché à éclaircir ce point).

---

problèmes de succession à la chefferie du village il a finalement opté pour un village voisin (SONGORÉ, I. 1985). Par ailleurs, les recherches sur le bilinguisme scolaire ont parfois donné lieu à des missions à Kina, notamment celle de N'do Cissé qui a passé 10 jours à Kina en 1997. Si la figure de l'étudiant, du stagiaire ou du chercheur n'y est pas inconnue, il ne s'agit pas pour autant d'un village « laboratoire ».

Pour terminer cette présentation générale, nous pouvons préciser l'usage que l'on peut faire de ces résultats. Le questionnaire permet tout d'abord d'estimer le nombre d'habitants du village à environ 1300 (*cf.* encadré 2). Il a par ailleurs trois fonctions majeures.

La première est de mettre au jour les déterminants sociaux de l'alphabétisation : nous allons utiliser ces résultats en ce sens tout au long de ce chapitre 2.1.

La seconde tient à son articulation avec les données de l'ethnographie, que cet outil permet de contextualiser. Dans l'analyse des entretiens, les résultats du questionnaire fonctionnent comme une banque de données, comme nous le verrons tout au long de cette partie.

La troisième, plus délicate à mettre en œuvre, consiste à utiliser nos données pour situer le village de Kina par rapport aux moyennes fournies par les statistiques nationales. Voyons maintenant quelles sont ces données.

Les chiffres disponibles concernant la population du village varient tant que mener notre propre enquête nous a paru utile.

Le premier chiffre, fourni par le responsable administratif du village, est de 983 habitants. Ce chiffre est celui du recensement administratif de 1996, dont les cahiers sont disponibles à la mairie.

Le recensement effectué pour établir les listes électorales pour les élections législatives et présidentielles de 2002 (Recensement Administratif à Caractère Electoral) a été effectué par des enquêteurs qui se sont déplacés auprès des familles. A chaque chef de famille, il était remis un double du document recensant les individus de la famille (ce document a servi à certains chefs de famille pour indiquer les dates de naissance lors de la passation de notre questionnaire). Le nombre total d'habitants recensés de cette manière est de 1023, selon les informations recueillies à la mairie également.

L'agent CMDT pour sa part évalue au début de la campagne 2001/2002 le nombre d'habitants à 1090 pour 83 exploitations. Ce recensement se fait lors d'une réunion annuelle où chaque chef d'exploitation déclare le nombre d'habitants de son exploitation. Sur ce point, il faut rappeler que seuls les chefs d'exploitation cultivant le coton sont pas dans l'AV. Les familles au sens civil et les exploitations au sens de la CMDT coïncident à peu près - nous avons pour notre part enquêté auprès de 94 familles, constituant autant d'exploitations, avec quelques cas de décalage entre les deux unités.

Par ailleurs, une équipe d'étudiants stagiaires d'une école de formation pour le développement communautaire (EFDC) a dénombré, en septembre 2001, 1346 habitants. Ce recensement a été effectué en se rendant dans les concessions.

Enfin, les secrétaires d'AV formulent volontiers une estimation du nombre de villageois à l'adresse des intervenants extérieurs, autour de 2000 habitants.

La passation de notre questionnaire nous permet d'avancer le chiffre de 1336 résidents (les données statistiques portent sur 1458 personnes car elles incluent des personnes absentes du village - étudiants ou migrants - sur lesquelles les proches nous ont renseigné).

Si le premier chiffre datant de 1996 peut être considéré comme dépassé en raison d'une évolution démographique rapide, les autres se situent dans un intervalle de 3 ans ce qui amène à chercher une autre explication des écarts constatés.
Les variations entre ces différentes données sont dues d'une part aux différences dans les modalités d'enquête (convoquer une réunion et se fonder sur les déclarations a des chances d'aboutir à un résultat moins exact qu'une enquête menée dans chaque foyer), d'autre part à la manière dont les villageois la perçoivent (les chiffres fournis à l'administration entrant dans le calcul de l'impôt, ils sont minorés ; inversement, face à une ONG pourvoyeuse de fonds, la surestimation est avantageuse).
Notre résultat est proche de celui de l'équipe de stagiaires, ce qui tient sans doute à un procédé similaire et à une même perception de l'enquête par les villageois. Notre propos n'est pas ici d'invalider les chiffres existants mais de les rapporter à leurs conditions de production. Quant à celui que nous avançons, il présente l'avantage que nous en connaissons précisément les circonstances d'élaboration.

Encadré 2 Combien d'habitants compte le village de Kina ?

1.1.2 La mesure de l'alphabétisation

1.1.2.1 Les statistiques à l'échelle nationale

Nous nous appuyons sur des données recueillies auprès d'institutions nationales ou internationales. Nous n'avons pas étudié de manière approfondie la question de la production des statistiques à ces différents niveaux, et la critique des chiffres proposée ici ne constitue pas un état exhaustif de la question. Cependant, les sources considérées sont les organes majeurs de production des données, tant à l'échelle internationale (l'UNESCO et le PNUD) que nationale (la Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique), ce qui nous permet d'avancer que ce sont les chiffres de référence.

On peut tout d'abord citer un extrait d'un rapport récent qui donne une idée des modalités d'enquête à l'échelle internationale :

> Toutefois, les données existantes sur l'alphabétisme ne sont pas entièrement satisfaisantes. Dans les pays à revenu intermédiaire ou faible, elles sont généralement obtenues par des méthodes reposant sur les déclarations des intéressés ou d'un tiers (par exemple du chef de famille répondant au nom des autres membres du ménage) utilisées dans les recensements ou les enquêtes sur les ménages [*note* : Les recensements et les enquêtes sur les ménages comportent généralement une question demandant aux personnes interrogées si elles peuvent lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à leur vie quotidienne. Dans de nombreux cas, les données fournies par cette méthode sont d'une qualité douteuse, non seulement parce qu'elles se fondent sur des informations fournies par un tiers mais, surtout, parce qu'elles ne reposent sur aucun test] (UNESCO 2006 : appendice).

Notons que la définition canonique de l'alphabétisme ici reprise (pouvoir « lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à leur vie quotidienne ») est celle qui est retenue par l'UNESCO depuis 1958[84]. Le rapport indique par ailleurs que, bien souvent, une simple évaluation du niveau scolaire fait office d'indicateur du taux d'alphabétisation (en considérant qu'il faut un nombre minimal d'années d'école - 4, 5 ou 6 ans selon les sources - pour assurer un maintien des compétences). C'est le cas du Mali selon une des annexes

[84] Cette définition, proposée en 1951 par un comité d'experts réuni par l'UNESCO, est officiellement retenue par la *Recommandation concernant la standardisation internationale des statistiques éducatives* (3/12/1958, adoptée par la Conférence Générale, 10ème session). Cette recommandation a été révisée en 1978, dans un texte qui reprend la définition initiale, à laquelle elle ajoute la définition de l'analphabétisme fonctionnel (UNESCO 1978).

méthodologiques de l'UNESCO, qui donne la définition suivante : « l'analphabète est une personne qui n'a jamais fréquenté l'école même si elle est capable de lire et écrire »[85]. La définition ainsi mise en œuvre apparaît très étroite, puisqu'elle néglige explicitement les acquis de l'alphabétisation pour adultes, alors que ceux-ci sont pourtant souvent mis en avant dans les discours politiques à l'échelle nationale et internationale.

Les chiffres qui sont le plus souvent repris d'un rapport à l'autre sont les suivants : le taux d'alphabétisation global, pour les adultes de 15 ans et plus, est estimé à 19% (26,7% pour les hommes ; 11,9% pour les femmes). Ce chiffre est donné comme datant de 1998. Il est notamment mentionné dans l'annexe statistique du rapport de l'UNESCO de 2006[86], ou encore dans les *Rapports sur le développement humain* du PNUD de 2004 et 2005.

Il faut noter qu'un autre chiffre est parfois cité dans des rapports antérieurs, celui de 26,4% (par exemple dans le rapport du PNUD en 2003, ou encore dans les rapports de l'UNESCO de 2002 et 2003). Il s'agit d'une donnée datée de 2000, mais dont la fiabilité a dû être contestée depuis puisque tous les rapports récents reviennent au chiffre de 1998 (19%)[87].

Nous disposons par ailleurs de deux sources nationales.

La première est une enquête réalisée au Mali avec l'appui d'ONG et d'institutions internationales. Son grand intérêt est que les modalités d'enquête y sont explicitées. Il s'agit de l'Enquête Démographique et de Santé du Mali réalisée en 2001 (EDSM 2001)[88]. La méthode suivie est celle d'une enquête par sondage, effectuée auprès de plus de 12 000 ménages. L'objectif principal en est de recueillir des données sur la fécondité et la santé au

---

[85] Cette annexe est en ligne sur le site de l'Institut de statistique de l'UNESCO, http://www.uis.unesco.org, consulté le 04/09/2006.

[86] Il est précisé que le taux pour les jeunes adultes (15-24 ans) est de 24,2% au total (32,3% pour les hommes ; 16,9% pour les femmes).

[87] Cependant, d'autres institutions internationales continuent de s'y référer, comme l'UNICEF par exemple, qui le fait figurer sur son site http://www.unicef.org/french/infobycountry/mali_statistics.html (consulté le 12/07/2006). Par ailleurs, des incohérences subsistent ; ainsi sur le site de l'Institut Statistique de l'UNESCO, les deux chiffres sont donnés l'un dans la fiche pays, l'autre dans la fiche éducation (http://www.uis.unesco.org/, consulté le 12/07/2006).

[88] Menée conjointement par la Cellule de Planification et de Statistique du Ministère de la Santé et la Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique, cette enquête a bénéficié du soutien financier de l'USAID, de l'UNICEF, de la Banque Mondiale, du Fonds des Nations Unies pour la Population et du gouvernement malien et de l'appui technique du programme mondial *Demographic and Health Surveys* de l'USAID. Le rapport final est en ligne sur http://www.measuredhs.com/, consulté le 12/07/2006.

Mali, mais des questions plus générales ont été adjointes, notamment sur l'éducation. Concernant l'alphabétisation, les résultats sont de 23,2% pour les hommes de 15 à 59 ans et de 10,5% pour les femmes de 15 à 49 ans. Même en tenant compte du découpage différent de la population selon l'âge[89], on constate que ces chiffres amènent à réviser à la baisse les statistiques nationales (et sont en faveur du taux le plus couramment retenu de 19%).

Il faut préciser en outre que ces taux ont été obtenus en présentant aux enquêtés une phrase écrite dans une des langues nationales[90] et en observant leur aptitude à la lire (en entier, en partie ou pas du tout ; seuls ceux ayant réussi à la lire en entier étant considérés comme alphabétisés). Les enquêtés ayant un niveau de scolarisation secondaire ou plus sont d'office considérés comme alphabétisés (il s'agit de 19% des hommes et de 8,7% des femmes). On observe dans ce dispositif une hiérarchie implicite des langues, le niveau scolaire assurant une compétence en français qui n'est pas testée, le test en langue nationale étant réservé aux moins scolarisés. On pourrait objecter alors qu'on ne mesure pas la même chose, et que certains enquêtés testés en langue nationale (parce que non scolarisés ou scolarisés à un niveau inférieur au secondaire) auraient pu être plus à l'aise en français. De plus, la lecture d'une phrase est un critère de la compétence beaucoup plus large que dans les procédures s'inspirant de la définition de l'UNESCO (l'aptitude à écrire n'est pas testée, pas plus que la compréhension). En définitive, on peut émettre des réserves sur la méthodologie ici appliquée (sur un thème relativement peu central dans l'enquête[91]), mais nous retiendrons tout de même ces résultats. Le souci de prendre en compte, non seulement les personnes alphabétisées parce qu'elles ont été scolarisées, mais aussi celles qui ont appris à lire et écrire dans les langues nationales est intéressant. De plus, ces données sont les seules dont le dispositif de production soit explicité. Enfin, cette enquête propose des distinctions utiles ; on retiendra notamment, à titre de comparaison avec Kina, les taux d'alphabétisation en milieu rural, qui sont de 10,2% pour les hommes (15-59 ans) et de 2,8% pour les femmes (15-49 ans).

---

[89] Ce découpage lié à l'orientation de l'enquête sur les questions de fécondité et de pratiques sexuelles n'influe sans doute que marginalement sur les résultats tant la pyramide des âges est réduite au dessus de 50 ans.

[90] L'enquêté avait le choix entre bambara, songhaï et peul. Le nombre d'individus interrogés demandant à faire le test dans une autre langue est faible (0,3% des femmes, 1,1% des hommes).

[91] Signalons tout de même que le niveau d'instruction des femmes est souvent analysé comme un des déterminants majeurs de la baisse de la fécondité.

La seconde source disponible est la CMDT. Les données qu'elle produit sont à prendre avec précaution dans la mesure où elle est l'un des acteurs majeurs de l'alphabétisation dans la zone Mali-Sud.

La CMDT produit tous les ans dans son *Rapport de formation* des données chiffrées concernant les résultats des sessions d'alphabétisation qu'elle organise. L'indicateur qu'elle fournit en la matière est le nombre d'exploitations disposant d'au moins une personne alphabétisée, ce qui ne nous permet pas de calculer un taux d'alphabétisation comparable à ceux précédemment étudiés. D'une manière générale, les rapports de la CMDT relèvent d'un genre mixte entre description et rappel des normes et des orientations de l'entreprise. On lit par exemple dans l'*Annuaire statistique régional 02/03* de Fana : « Avec ces taux qui ne cessent de croître on peut imaginer que les exploitations seront plus aptes à conduire les messages de vulgarisation de l'encadrement » (CMDT 2003).

Plus précisément, on peut relever à partir de l'étude conjointe des rapports des campagnes 2000-2001 et 2001-2002 des problèmes de méthode récurrents. On peut premièrement souligner que le nombre total de néo-alphabètes (c'est-à-dire de personnes alphabétisées par la CMDT) est calculé en reprenant le nombre de néo-alphabètes déterminé à l'issue de la campagne précédente et en y ajoutant les « réalisations » de l'année. Ainsi le chiffre de 2001, 128 287, est repris en 2002, pour être additionné aux réalisations de la campagne 2001-2002 (8 809), ce qui donne 137 096 néo-alphabètes. Le problème est ici de savoir comment on s'assure que les personnes précédemment alphabétisées n'ont pas perdu leurs compétences. De plus, les personnes qui se réinscrivent d'une année sur l'autre sont sans doute comptées deux fois. Enfin, les procédures d'évaluation des auditeurs, qui aboutissent à les identifier comme néo-alphabètes, sont mises en place par les formateurs eux-mêmes. Des observations des sessions d'alphabétisation et des modes d'évaluation effectuées en 1993 autour de Koutiala ont permis de souligner la surestimation générale du niveau atteint par les auditeurs (DOMBROWSKY, K., DUMESTRE, G. & SIMONIS, F. 1993). Aussi, le taux d'alphabétisation qui peut être produit en s'appuyant sur ces chiffres (autour de 10%, hommes et femmes confondus) ne semble pas très fiable.

Deuxièmement, l'estimation du « nombre moyen de néo-alphabètes par exploitation » (qui est l'indicateur principalement mis en avant par la CMDT) se fait dans le rapport régional en divisant le nombre de néo-alphabètes par le nombre d'exploitations, sans tenir compte du biais important que constitue la concentration des néo-alphabètes dans quelques exploitations (phénomène observé à Kina comme nous le verrons) ni de la distribution inégale de la population dans les exploitations. Pour la zone CMDT de Fana, l'enquête agricole permanente

de 2001-2002[92], s'appuyant sur une enquête menée exploitation par exploitation, donne les résultats suivants : 81% des unités de productions disposent d'un « alphabète » (c'est-à-dire une personne lettrée, quelle que soit la filière suivie), 52% (du total) disposent d'un « néo-alphabète » (au sens de la CMDT). Cette distinction entre alphabète et néo-alphabète vise à cerner l'apport spécifique de la CMDT à l'alphabétisation de la région.
Les données de la CMDT nous seront utiles pour situer le village de Kina par rapport aux autres villages de la région de Fana sur le plan de l'équipement agricole ; en revanche, les chiffres concernant l'alphabétisation ne nous semblent pas constituer un point de comparaison solide.

Ce bref passage en revue des sources fait ressortir l'hétérogénéité des méthodes employées pour produire les chiffres disponibles[93]. La critique des sources permet tout de même de justifier notre choix de nous référer au chiffre de 19% comme taux national, en retenant qu'il est bien moindre en milieu rural (pour lequel nous pouvons nous référer aux données de l'ESDM).

Les données de notre questionnaire nous permettent d'avancer des chiffres concernant la proportion de villageois alphabétisés dans le village d'enquête. N'ayant pas suivi une procédure standardisée identique à celles mises en œuvre dans la production des données statistiques présentées ci-dessus, nous ne pouvons pas prétendre déterminer un « taux d'alphabétisation » au sens propre. Nos données nous permettent toutefois d'avancer sur deux plans. Du point de vue de la méthodologie, la variation des résultats selon les compétences (lecture, écriture) et selon les langues est l'occasion d'approfondir la question de la mesure et de souligner sa difficulté. Du point de vue des résultats, les chiffres obtenus nous autorisent à formuler des estimations qui constituent des ordres de grandeur, aidant à situer le village étudié dans un contexte plus large.

---

[92] Ce dispositif consiste à faire suivre une cinquantaine de villages, choisis comme représentatifs de la zone Mali-Sud, par un enquêteur qui y réside de manière permanente.

[93] Ce problème est perçu comme important aujourd'hui, comme en témoigne le lancement par l'UNESCO du *Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation* (LAMP), qui vise à constituer des sources fiables de données établies dans des conditions comparables sur l'alphabétisation dans les pays du Sud. Ce programme constitue une part importante du nouveau plan pour le développement de l'alphabétisation de l'UNESCO, *l'Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir* (LIFE), lancée pour 2005-2015, et qui comprend 18 pays africains dont le Mali.

Nous livrons tout d'abord de premières analyses qui visent à élucider la configuration des langues et des compétences (nous ne poserons la question des déterminants de l'alphabétisation - qui sont les alphabétisés, en termes d'âge et de sexe notamment - qu'à partir de la section suivante, 1.1.3). Nous allons procéder en trois temps : nous donnons d'abord de premiers résultats globaux (1.1.2.2) ; puis nous travaillons plus précisément sur l'articulation des compétences selon les aptitudes lectorales ou scripturales (1.1.2.3) et selon les langues et les filières d'alphabétisation (1.1.2.4) ; ce travail sur le détail de ce qui est mesuré nous permettra alors de reprendre la question de la comparaison des résultats obtenus à Kina avec les statistiques disponibles (1.1.2.5).

1.1.2.2 Niveaux d'alphabétisation à Kina

Avant de présenter quelques résultats d'ensemble concernant l'alphabétisation au sens large (aptitude à lire et/ou à écrire[94], quelle que soit la langue et la filière d'alphabétisation), des précisions quant au vocabulaire utilisé s'imposent.

La notion de filière éducative renvoie aux voies, multiples, d'accès à des cultures écrites elles-mêmes plurielles, ne serait-ce que linguistiquement. Voici l'articulation globale entre langues et filières sur notre terrain. Signalons d'emblée qu'un même individu peut passer par plusieurs de ces filières.

L'école est une filière éducative monolingue ou bilingue, selon le type d'école, qui renvoie dans le village d'étude à des époques de scolarisation distinctes. Avant l'ouverture de l'école à Kina, les enfants scolarisés à Fana ou dans le village voisin de Balan l'ont été dans des écoles où la langue d'enseignement est le français, écoles que l'on a désignées comme « classiques » pour les distinguer des écoles bilingues quand celles-ci ont commencé à se développer. Nous reprendrons l'expression d'école « classique » pour désigner toute école où l'enseignement se fait en français, et ce quelle qu'en soit l'époque[95]. L'école de Kina est une école bilingue, où la langue d'enseignement est d'abord le bambara, remplacé

[94] Notons que notre questionnaire n'inclut pas de questions sur les compétences en calcul. Nous raisonnons donc dans cette 1ère partie exclusivement sur les aptitudes lectorales et scripturales. Nous reprendrons la question des pratiques de comptes à partir des données ethnographiques dans la 2ème partie (notamment en 2.4.1).

[95] Il faut toutefois rester conscient de l'anachronisme que constitue la reprise de ce terme pour des époques antérieures à l'expérimentation du bilinguisme scolaire.

progressivement par le français, à des moments différents du premier cycle de l'école fondamentale[96] selon les matières.

Le bambara écrit s'apprend par ailleurs lors des sessions d'alphabétisation pour adultes. Le terme d'alphabétisation a plusieurs acceptions.

L'alphabétisation au sens large désigne l'acquisition de compétences lettrées, en quelque langue que ce soit. En ce premier sens, le terme rejoint l'emploi courant du terme anglais de *literacy* (qui a toutefois une acception plus large, désignant aussi la culture écrite). Nous ne retenons pas le néologisme *littératie*, qui a cours dans la littérature didactique spécialisée comme dans les rapports des institutions internationales comme l'UNESCO, mais qui n'est pas d'usage courant en sciences sociales.

Au sens restreint, le terme d'alphabétisation désigne sur notre terrain l'alphabétisation pour adultes en bambara, deuxième filière « éducative » considérée. Sur ce point, notre usage recoupe partiellement les catégories locales de désignation des individus passés par les différentes filières. En bambara, on désigne toute personne lettrée, quelles que soient les langues connues et les filières suivies par la même expression (« a kalannen don », *il est instruit*). En revanche, les locuteurs du français (qui sont aussi les anciens élèves) usent du couple « alphabétisé »/ « instruit » pour distinguer la personne qui n'a connu que l'alphabétisation (en bambara) de celle qui est passée par l'école, seule cette dernière institution donnant accès à l'« instruction ». Cet usage amène des individus scolarisés seulement en français, en milieu urbain notamment, à souligner qu'ils ne sont pas « alphabétisés » (c'est-à-dire qu'ils ne savent pas transcrire le bambara). Nous n'avons pas repris telle quelle cette distinction, qui repose sur une hiérarchie implicite des langues (l'instruction étant réservée au français et à la scolarisation), et qui ne reflète pas la réalité actuelle en milieu rural d'une fluidité entre les filières d'une part (les mêmes individus pouvant passer par l'école puis l'alphabétisation), entre les filières et les langues d'autre part (avec le développement du bilinguisme scolaire). Cependant, nous recourons au terme d'alphabétisé pour désigner tout individu passé par la filière qu'est l'alphabétisation pour adultes ; s'il a, de plus, été scolarisé, nous le désignons comme « bi-alphabétisé ».

[96] Rappelons que le premier cycle de l'école fondamentale (ou simplement « premier cycle »), qui dure 6 ans, de la 1ère à la 6ème, est équivalent à notre primaire.

L'arabe est une langue de l'écrit qui, comme le bambara, s'acquiert dans des filières éducatives distinctes, comme nous l'avons vu précédemment (*cf. supra* introduction générale). L'école coranique est une filière où l'écrit, s'il intervient, est exclusivement en arabe. On doit noter cependant que l'enseignement coranique traditionnel se poursuit au niveau supérieur avec des pratiques systématiques de traduction et d'explication recourant à l'oral au bambara - comme le montrent les travaux de Tal Tamari sur l'exégèse coranique en milieu mandingue (TAMARI, T. 1996). La médersa est une filière qui vise un bilinguisme à l'écrit (franco-arabe). A Kina, l'ouverture d'une médersa date de 2001 ; auparavant, certains villageois ont été scolarisés dans ce type d'établissement, souvent à Fana[97].

Le terme générique pour désigner une personne ayant acquis des compétences en lecture et/ou écriture (la nature des compétences sera précisée au fil de l'enquête) est celui de « lettré », qu'il faut donc entendre ici au sens large. Ce terme est ambigu en français puisqu'il renvoie non seulement à des compétences acquises mais aussi à l'idée de la maîtrise d'une culture de l'écrit, souvent de la part de professionnels de l'écrit. Il ne faut pas l'entendre de manière aussi spécifique, mais l'idée selon laquelle les compétences sont toujours inscrites dans une culture singulière de l'écrit nous retient ici.

Nous considérons, comme dans les statistiques nationales, la sous-population constituée par les adultes de 15 ans et plus. Nous restreignons (sauf précision contraire) la population considérée au sous-ensemble constitué par les villageois résidant à Kina[98]. Ces deux critères nous donnent un effectif de 631 individus.

Les résultats généraux sont présentés dans les six tableaux[99] suivants (tris à plat), qui distinguent à la fois les langues (français, bambara, arabe) et les compétences (lectorales ou scripturales). L'encadré 3 fournit des précisions sur la construction de ces tableaux, notamment sur les questions filtres utilisées dans le questionnaire.

[97] Cela concerne 28 adultes sur les 631 individus de plus de 15 ans résidant à Kina interrogés en 2004.

[98] Ce critère ramène la population à 1336 individus (sur 1458 enquêtés au total).

[99] En l'absence d'autre indication de source, les tableaux sont issus du traitement de notre questionnaire.

Tableau 1 Compétences lectorales en bambara.

(Sous-population: adultes 15 ans et plus)

Peut lire en bambara	Effectifs	% en colonne
NR/pas du tout	438	70
Un peu	58	9
Une lettre	135	21
Total	631	100

Tableau 2 Compétences lectorales en français.

(Sous-population: adultes 15 ans et plus)

Peut lire en français	Effectifs	% en colonne
NR/pas du tout	540	85
Un peu	25	*4*
Une lettre	66	10
Total	631	100

Tableau 3 Compétences lectorales en arabe.

(Sous-population: adultes 15 ans et plus)

Peut lire en arabe	Effectifs	% en colonne
NR/pas du tout	560	89
Peut oraliser des passages du Coran	66	10
Peut lire une lettre	5	*1*
Total	631	100

N. B. Les italiques signalent les cases où figure un pourcentage calculé sur un effectif inférieur à 30. Le pourcentage total peut être différent de 100 en raison de la règle d'arrondi suivie.

Tableau 4 Compétences scripturales en bambara.

(Sous-population: adultes 15 ans et plus)

Peut écrire en bambara	Effectifs	% en colonne
NR/pas du tout	447	71
Un peu	69	11
Une lettre	115	18
Total	631	100

Tableau 5 Compétences scripturales en français.

(Sous-population: adultes 15 ans et plus)

Peut écrire en français	Effectifs	% en colonne
NR/pas du tout	540	85
Un peu	34	5
Une lettre	57	9
Total	631	100

Tableau 6 Compétences scripturales en arabe.

(Sous-population: adultes 15 ans et plus)

Peut écrire en arabe	Effectifs	% en colonne
NR/pas du tout	573	91
Peut copier des passages du Coran	54	9
Peut écrire une lettre	4	*1*
Total	631	100

Sous-populations concernées et filtres Certaines des questions ont été posées suite à des questions filtres : ainsi les questions sur l'aptitude à lire et celle à écrire en français n'ont été posées qu'aux personnes ayant été scolarisées (quelle qu'ait été la durée de la scolarisation) ; les questions sur les compétences en arabe qu'à celles ayant suivi un enseignement coranique (école coranique ou médersa). Cette procédure nous fait manquer les personnes ayant pu apprendre hors de tout cadre formel. En nous appuyant sur les entretiens, nous pouvons avancer que ces cas existent, mais sont rares concernant le français ou l'arabe. Pour ce qui est du bambara, l'ambiguïté du terme de « balikukalan », qui désigne à la fois la filière (l'alphabétisation pour adultes) et le contenu (l'écriture du bambara est souvent appelée de la sorte, même dans d'autres contextes comme celui de l'école, où les enquêtés déclarent paradoxalement que les enfants apprennent le « balikukalan »), a permis d'inclure le cas de personnes n'ayant pas suivi formellement les sessions d'alphabétisation.

Non réponses Nous avons agrégé dans les premiers tableaux les non-réponses aux réponses négatives (modalité : pas du tout). Le problème est bien sûr que cela ne fait pas apparaître les non-réponses « réelles », c'est-à-dire les personnes à qui la question a été effectivement posée et pour lesquelles nous n'avons pas de réponse (ce qui, par exemple, concerne 30 individus pour la question sur la lecture en français, soit 5% des répondants). Nous additionnons dans ces tableaux-ci les non-réponses (constituées pour l'essentiel de l'ensemble des individus auxquels la question n'a pas été posée en raison de leur réponse à une question filtre antérieure - pour la même question : 437 individus) et les réponses négatives (ici : 66 individus). Nous nous référerons à partir de la section suivante à des sous-populations construites en fonction des réponses aux questions filtres afin d'isoler les répondants, et nous ferons figurer les non réponses dans les tableaux lorsque cela nous semble pertinent.

Modalités Nous faisons figurer dans ces tableaux les modalités dans l'ordre des questions posées.
On peut le vague de la première modalité proposée, lire ou écrire « un peu », qui vise simplement à ne pas ignorer la variété des compétences, malgré le caractère sommaire du questionnaire. Dans certains cas, lors de la passation, les enquêtés ont par exemple répondu savoir écrire leur nom, ce qui, comme toute autre réponse positive, a été inclus dans cette modalité. Notons que nous exploitons peu les résultats concernant cette modalité.
Le choix de la modalité « peut lire/écrire une lettre » comme indicateur de la compétence lectorale s'explique mieux. Il a été suggéré par les observations ethnographiques, qui ont permis de souligner qu'il s'agit là d'une compétence utilisée dans le cercle familial et au-delà. En effet, la réception d'une lettre par une personne non lettrée dans la langue d'écriture de la lettre, l'oblige à chercher parmi les personnes de son entourage une personne compétente (de même pour l'écriture, la délégation d'écriture impose la connaissance des personnes auxquelles il est possible de faire appel). Nous reviendrons dans le chapitre consacré à la correspondance en troisième partie sur les processus complexes du choix de la langue d'écriture et les modalités de la délégation (*cf. infra* 2.3.3). Nous renvoyons aussi à ces développements ultérieurs pour une réflexion sur ce qui est ou non considéré comme lettre. Nous retiendrons ici que l'aptitude à lire et celle à écrire une lettre sont des aptitudes socialement reconnues, ce qui nous a paru important pour les réponses a été donnée par un tiers. Par ailleurs, les entretiens font également ressortir la capacité à lire et écrire une lettre comme un objectif recherché par les candidats à l'alphabétisation, ce qui nous a également orientée dans notre choix d'un indicateur qui renvoie à une pratique de l'écrit attestée sur le terrain.

Effectifs Nous travaillons parfois sur des effectifs réduits. Les cases où figure un pourcentage concernant un effectif strictement inférieur à 30 sont indiquées par des italiques.
Nous avons arrondi les pourcentages à l'unité. En effet, sur un effectif de 631 personnes 1% représente environ 6 individus, donc 0,1 % devient une précision incohérente, puisque cela représente moins d'un individu, or ne peut être plus précis que la réalité indivisible de ces individus.

Encadré 3 Précisions sur la construction des tableaux statistiques

On observe premièrement que les individus qui déclarent[100] lire en bambara sont environ deux fois plus nombreux ceux qui déclarent lire en français. Précisons que le Tableau 1 retient tous les individus déclarant lire en bambara, qu'ils aient appris à l'école ou lors des sessions d'alphabétisation, alors que le Tableau 2 concerne le français, acquis à l'école seulement. Pour l'écriture, les chiffres sont moins élevés mais le rapport entre bambara et français est du même ordre (Tableau 4 et Tableau 5). Ce constat reste valable si on retient les réponses à la modalité « un peu ».

Nous allons essayer de rendre compte de ce premier résultat dans la section 1.1.2.4, en le rapportant à plusieurs facteurs : nous pouvons faire l'hypothèse que la supériorité des effectifs des alphabétisés en bambara tient au fait qu'aux scolarisés (pour la plupart à l'école bilingue) s'adjoignent les adultes seulement alphabétisés ; nous aurons également à nous demander ce qu'il en est des seuls scolarisés (la scolarisation bilingue favorise-t-elle les acquis en bambara ou en français ?).

Deuxièmement, on observe que les enquêtés sont plus nombreux à déclarer lire une lettre qu'à déclarer en écrire, en bambara comme en français. La différence est toutefois relativement mince. L'agrégation des modalités « un peu » et « peut lire/écrire une lettre » rend d'ailleurs les résultats comparables. La question qui se pose ici est celle de l'articulation entre compétences lectorales et scripturales. Nous allons examiner ce point dans la section suivante (1.1.2.3).

Enfin, concernant l'arabe, on constate que les effectifs des lecteurs ou scripteurs de lettre[101] sont très réduits (respectivement 5 individus et 4 individus, sur une population de 631 adultes de 15 ans et plus). Sur notre terrain, l'absence de pratiques d'*ajami* (écriture en graphie arabe d'une autre langue)[102] nous autorise à associer la compétence en écriture arabe (compétence graphique) et celle en langue arabe (compétence linguistique).

---

[100] Nous reprenons la terminologie habituelle selon laquelle les données obtenues sont des « déclarations » des enquêtés, par commodité, mais il faut indiquer qu'il s'agit à la fois des déclarations faites par les intéressés, quand ils étaient présents, et de celles faites par des tiers, en leur absence (notons que nos données ne nous permettent pas de distinguer ces deux cas).

[101] Dans cette 1ère partie où nous commentons des données statistiques, les expressions « scripteur de lettre » ou « lecteur de lettre » désignent des individus ayant déclaré pouvoir écrire ou lire une lettre en telle ou telle langue. Il s'agit d'expressions commodes, employées sans préjuger de la réalité de la pratique épistolaire. Nous verrons dans la 2ème partie que déclarer pouvoir écrire ou lire une lettre ne signifie pas que des occasions de le faire soient avérées.

[102] Dans nos entretiens, nous avons très régulièrement posé des questions à ce sujet. Rares sont les enquêtés à être ne serait-ce qu'avertis de l'existence de ce genre de pratiques.

Devant le caractère restreint des compétences lectorales et scripturales au sens classique (décodage/encodage d'une langue), nous avons cherché à faire apparaître des compétences lettrées plus larges, à partir des données de l'ethnographie. Pour ce qui est de l'écriture, la modalité intermédiaire a été définie en référence aux pratiques de copie observées (à partir de textes liés à l'islam), qui peuvent avoir des visées didactiques ou magiques. Concernant la lecture, nous nous sommes référée à des modes de lecture coranique qui ne supposent pas un accès nécessaire au sens, du moins dans le détail ; notons tout de même que, sans procéder à une lecture analytique, qui procède par traduction exacte, certains de ceux qui pratiquent ce type de lecture peuvent avoir une idée générale du sens. La distinction entre cette aptitude et celle à lire une lettre en arabe repose essentiellement sur un degré de compétence linguistique. On remarque que ces modalités intermédiaires sont choisies de manière beaucoup plus significatives que l'aptitude à écrire ou lire une lettre : 10% des enquêtés déclarent pouvoir « oraliser » des passages du Coran ; 9% pouvoir en copier.

Signalons dès maintenant que nous avons aussi posé des questions sur les connaissances coraniques orales. Nous désignons par là l'apprentissage par cœur de tout ou partie du Coran, sans préjugé du recours ou non à des procédures écrites de mémorisation pour acquérir ces connaissances. Le degré maximal d'achèvement de cette compétence consiste en la récitation complète du Coran. Il s'agit ici d'une compétence pour laquelle un mode d'objectivation est donné, non par l'acquisition d'un titre scolaire proprement dit, mais sous la forme d'une reconnaissance sociale (la récitation publique constituant une cérémonie importante). Nous reviendrons sur cette performance désignée en bambara par l'expression « ka kurane jigin », *litt. descendre le Coran* (*cf. supra* 2.2.1.3). En l'absence d'une connaissance complète du texte coranique, la mesure de l'apprentissage a été donnée, par les enquêtés eux-mêmes, en nombre de *hijibu*, de l'arabe *aḥzâb*[103], terme qui désigne un soixantième du texte coranique. Calquée sur l'expression utilisée pour le Coran, la formulation « ka Sabi jigin » désigne l'apprentissage jusqu'à récitation possible de l'une de ces divisions[104].

[103] Nous reprenons le terme arabe dans la transcription qu'en donne par C. Fortier dans son article sur l'apprentissage coranique en Mauritanie (FORTIER, C. 2003). Précisons que nous nous remettons pour les transcritions de l'arabe à l'usage des chercheurs que nous citons. Pour les formules courantes, nous avons été aidée par F. Zappa.

[104] L'expression renvoie à l'apprentissage de la dernière division du Coran qui comprend les sourates les plus courtes, les plus utilisées pour les prières. Le terme « Sabi » vient des premières syllabes de la sourate 87 « Le Très-Haut », par laquelle débute la 60ème division du Coran. Pour toutes les citations du Coran, nous nous référons à la traduction de J. Berque (BERQUE, 2002 [1990]).

La question du cumul des compétences se pose ici encore : les lettrés en arabe sont-ils davantage lettrés en français et en bambara que ceux qui n'ont pas de compétences dans cette langue ? (*cf. supra* 1.1.2.4).

Poursuivons l'analyse selon les deux axes qui se dégagent à la lecture de ces tableaux. Quelle est la configuration des aptitudes lectorales et scripturales ? Comment s'articulent les compétences dans les trois langues de l'écrit ?

1.1.2.3 Compétences lectorales, compétences scripturales

Dans quelle mesure les aptitudes à lire et à écrire sont-elles associées ? Nous allons aborder cette question pour chacune des langues et des filières d'alphabétisation.

Croisant des données qui concernent la même langue de l'écrit, nous construisons ici nos sous-populations de façon à retenir les individus ayant connu des formations similaires (*scolarisés* pour les compétences en français ; *scolarisés à l'école bilingue* pour les compétences scolaires en bambara ; *alphabétisés*, au sens de passés par les sessions d'alphabétisation pour adultes, pour le bambara)[105]. Bien entendu, l'homogénéité de ces groupes est toute relative : une scolarisation d'un an n'est pas équivalente en termes de socialisation à une scolarité poursuivie jusqu'à la fin du premier cycle de l'école fondamentale ; certains scripteurs passent, nous le verrons, par une pluralité de contextes socialisateurs à l'écrit ; les socialisations à l'écrit familiales et migratoires ne sont pas prises en compte ici.

Il s'agit ici d'une première approche de la question, telle que le questionnaire que nous avons passé, assez sommaire, nous permet de l'aborder, et que nous reprendrons en 2ème partie en nous appuyant sur les données issues des entretiens.

[105] Pour plus de détails sur la construction des sous-populations et les questions filtres, nous renvoyons à l'encadré 3.

Tableau 7 Tous les lecteurs sont-ils des scripteurs ? Le cas du français

(Sous-population : scolarisés 15 ans et plus, n=187), % en lignes.

Lecture \ **Ecriture**	Non réponse	Pas du tout	Un peu	Peut écrire une lettre	Total
Non réponse	100				100
Pas du tout		100			100
Un peu			*100*		100
Peut lire une lettre			*14*	86	100
Total	16	35	18	30	100

Lecture et écriture sont-elles deux compétences qui vont de pair ? Pour ce qui est du français, on constate que tel est globalement le cas, les effectifs se distribuant pour l'essentiel sur la diagonale. On observe que les non réponses et les réponses « pas du tout » correspondent concernant lecture et écriture. Précisons que dans ce tableau les réponses « pas du tout » indiquent soit des compétences perdues, soit des compétences qui n'ont pas été acquises (cas de personnes scolarisées une seule année par exemple). Une fois effectué le constat d'une correspondance massive entre les deux compétences, on repère que le seul écart à cette distribution diagonale concerne les 14% de lecteurs de lettre en français qui déclarent ne pas pouvoir en écrire une. Notons cependant qu'ils déclarent tous pouvoir écrire « un peu », ce qui interdit de les rapporter à une figure du « lire seulement ».

On peut analyser ce résultat comme un effet de la forme scolaire d'apprentissage. L'école lie en effet lire et écrire comme deux « savoirs élémentaires »[106]. Le cas, minoritaire, des lecteurs peu scripteurs, peut être interprété de deux manières. Soit on considère que la lecture est maîtrisée avant l'écriture : dans ce cas il s'agit d'un processus d'apprentissage « inabouti » ; soit on suppose que les compétences en écriture se perdent avant les compétences en lecture : dans ce cas, ces individus n'auraient plus une compétence d'écriture acquise antérieurement.

On peut également supposer qu'intervient ici la spécificité de la langue française rarement employée à l'oral. On pourrait émettre l'hypothèse selon laquelle lire une lettre en français suppose un travail d'interprétation pour lequel une compétence minimale du français permet de deviner le sens global de la lettre, alors qu'écrire suppose une maîtrise linguistique plus affermie. Cette hypothèse résiste-t-elle à l'examen de la configuration lecture-écriture dans les autres langues ?

[106] Sur la « scolarisation des savoirs élémentaires », on peut se reporter à l'article de J. Hébrard (HÉBRARD, J. 1988), sur lequel nous revenons en 2ème partie (*cf. infra* 2.1.2.1).

Considérons d'abord le cas du bambara écrit acquis dans un contexte scolaire.

Tableau 8 Tous les lecteurs sont-ils des scripteurs ? Le cas du bambara scolaire

(Sous-population : scolarisés sauf école classique 15 ans et plus, n=164)[107], % en lignes.

Ecriture / **Lecture**	Non réponse	Pas du tout	Un peu	Peut écrire une lettre	Total
Non réponse	*100*				*100*
Pas du tout		100			100
Un peu		*11*	*89*		*100*
Peut lire une lettre			*12*	88	100
Total	*5*	20	23	52	100

On trouve une distribution très proche du tableau précédent concernant le bambara appris à l'école. Ici encore les chiffres se répartissent majoritairement sur la diagonale, avec une dissymétrie en faveur de la lecture (ce que traduisent visuellement les quelques chiffres sous la diagonale). La comparaison des deux tableaux permet de souligner la proximité entre les deux langues, ce que l'on comprend étant donné que le contexte d'apprentissage est le même, l'école. Qu'en est-il de cet autre contexte d'acquisition du bambara écrit, les sessions d'alphabétisation pour adultes ?

Tableau 9 Tous les lecteurs sont-ils des scripteurs ? Le cas du bambara acquis à l'alphabétisation

(Sous-population : alphabétisés 15 ans et plus, n=114), % en lignes

Ecriture / **Lecture**	Non réponse	Pas du tout	Un peu	Peut écrire une lettre	Total
Non réponse	*80*	*20*			*100*
Pas du tout		*100*			*100*
Un peu			100		100
Peut lire une lettre			*14*	86	100
Total	*4*	*13*	36	47	100

Dans ce cas également, on observe la même distribution, avec une majorité de personnes déclarant des compétences identiques à l'écrit et à l'oral, et une petite minorité qui peut lire une lettre sans savoir en écrire une. Cela confirme la proximité entre les modes d'apprentissage en vigueur pour l'alphabétisation pour adultes et pour l'école, modes que l'on peut identifier comme « scolaires ».

[107] Nous avons retenu la sous-population des individus scolarisés sauf ceux qui déclarent avoir été scolarisés dans une école classique, en conservant en revanche ceux qui ne précisent pas le type d'école.

Pour le français et le bambara, nous disposons d'une autre source concernant les compétences en lecture et en écriture, le test. Les résultats du test (donnés en Annexe 2) concordent-ils avec ceux issus du questionnaire ?

La comparaison entre lecture et écriture (en français et en bambara) y est biaisée par le fait que les deux exercices supposent des compétences scripturales. Il s'agissait d'une part d'une dictée, d'autre part de questions de compréhension. Bien que la forme de l'expression écrite ne soit pas évaluée, toute réponse exacte même réduite à un mot étant considérée comme une bonne réponse, une compétence écrite minimale est requise pour réussir cet exercice. Signalons par ailleurs que les scores numériques ne sont pas comparables entre eux (la dictée étant évaluée sur 5, les questions de compréhension sur 4). Cependant, on constate une correspondance globale.

En bambara, sur 31 participants, seuls deux ont des résultats qui présentent un écart de plus de deux points entre les deux exercices. Une participante, Korotoumou Coulibaly, a écrit une dictée dont la lecture est difficile[108] (score : 1) mais a en revanche bien répondu aux 4 questions de compréhension (pour les réponses desquelles elle a recopié les passages correspondants du texte). A l'inverse, une personne testée a produit une dictée respectant dans l'ensemble les règles orthographiques (score : 5), mais n'a su répondre qu'à 2 questions sur les 4.

En français, sur les mêmes exercices, et pour 15 personnes, on note un cas où apparaît une divergence de résultats (avec le même critère : plus de deux points d'écart). Il s'agit d'une femme qui a les mêmes résultats que Korotoumou Coulibaly citée précédemment : 1 pour la dictée ; 4 pour la compréhension.

On peut donc relever une correspondance d'ensemble entre les résultats en lecture et en écriture donnés par le test et ceux issus du traitement des déclarations en réponse au questionnaire.

Concernant la langue arabe, la situation est plus complexe, dans la mesure où l'arabe ne fait pas l'objet d'un apprentissage formel (du moins dans la population enquêtée, mais la situation devrait évoluer avec l'ouverture de la médersa).

[108] Parmi ses fautes, on peut citer des confusions de lettres importantes : d pour b et pour g ; ɔ pour c.

Tableau 10 Lire et écrire en arabe ?

(Sous-population : adultes de 15 et plus résidant à Kina passés par l'école coranique, n=350).

% en lignes et effectifs entre parenthèses.

Lecture \ Ecriture	Non réponse	Pas du tout	Peut copier des passages du Coran	Peut écrire une lettre en arabe	Total
Non réponse	*100 (21)*				*100 (21)*
Pas du tout		98 (255)	*2 (5)*		100 (260)
Peut oraliser des passages du Coran		*25 (16)*	75 (48)		100 (64)
Peut lire une lettre en arabe			*20 (1)*	*80 (4)*	*100 (5)*
Total	*6 (21)*	77 (271)	15 (54)	*1 (4)*	100 (350)

Pour l'arabe, les compétences apparaissent plus disparates que pour les autres langues de l'écrit : 5 individus peuvent copier des passages du Coran sans les oraliser, 16 sont dans la situation inverse, et constituent le quart des personnes déclarant une compétence de copie. Etant donnée la faiblesse des effectifs, il est difficile de tirer des conclusions définitives, mais on peut souligner que pour l'arabe coranique (sans accès à la compréhension de la langue), le lien entre compétences lectorales et scripturales paraît plus lâche que pour les langues au contexte scolaire d'acquisition.

Si l'on croise les réponses à ces questions sur la lecture et l'écriture en arabe avec celles fournies à la question sur la connaissance orale du Coran (*cf.* tableaux A-3 et A-4[109]), on s'aperçoit que c'est parmi ceux qui ont poussé l'apprentissage par cœur du Coran au-delà des sourates nécessaires pour les prières que se recrute l'essentiel des scripteurs et lecteurs. Ainsi, sur les 54 individus pouvant copier des passages du Coran (sans pouvoir écrire une lettre en arabe), 34 ont appris par cœur au moins un « hijibu »[110] et 15 le Coran tout en entier. Les 4 scripteurs d'une lettre en arabe ont appris le Coran tout entier. Concernant la lecture, les résultats sont similaires. Mais on doit noter que la réciproque est fausse : nombreux sont ceux qui ont étudié par cœur le Coran au-delà des sourates des prières, sans pour autant avoir la moindre compétence d'écriture ou de lecture en cette langue (parmi les 125 personnes ayant appris un « hijibu » ou plus mais sans avoir achevé l'apprentissage du Coran, 81 n'ont aucune compétence en lecture en arabe, 89 n'ont aucune compétence en écriture dans cette langue). Comment interpréter ces résultats ? L'apprentissage par cœur de passages du

[109] Les tableaux qui ne figurent pas dans le corps du texte sont donnés en Annexe 4. Ils sont identifiés par la lettre A précédant leur numéro.

[110] Ce terme désigne une division du Coran, *cf. supra* 1.1.2.2.

Coran peut s'effectuer soit à l'école coranique, soit auprès d'une personne connaissant des prières. Dans ce dernier cas, on peut imaginer une transmission exclusivement orale. A l'école coranique, le recours à l'écrit existe, sous la forme de la copie, comme nous l'avons vu en introduction. Mais on peut supposer que certains ont perdu ces compétences depuis leur passage à l'école coranique, ou ont acquis une compétence trop minimale pour qu'ils en fassent état.
Quant à la question de l'écriture ou de la lecture d'une lettre, les résultats apparaissent similaires à ceux observés pour les autres langues : 4 personnes conjuguent les deux aptitudes, une seule pouvant lire une lettre et non en écrire une (mais pouvant copier des passages du Coran).

Ainsi, en français et en bambara, les compétences en lecture et en écriture sont généralement le fait des mêmes individus, ce dont peut rendre compte la socialisation scolaire, ou marquée par la forme scolaire, où ces deux apprentissages sont liés.
Le cas de l'arabe est un peu différent. Les personnes ayant appris par cœur des passages du Coran ne déclarent en majorité aucune compétence de lecture ni d'écriture, alors qu'ils ont pu avoir une fréquentation des textes et des pratiques de copie.
Nous reprendrons, dans la 2ème partie, cette question du lien entre lecture et écriture en nous appuyant sur des données ethnographiques.

Le fait que toutes les personnes qui déclarent savoir écrire une lettre (quelle que soit la langue) déclarent pouvoir en lire une, nous permet de considérer les déclarations concernant l'aptitude à savoir écrire une lettre comme indicateur d'un savoir « lire et écrire ».

1.1.2.4 Des langues et des filières éducatives qui se recoupent

Nous allons dans cette section tenter de répondre aux questions suivantes[111] : les mêmes individus cumulent-ils les compétences dans les différentes langues ? Quels sont les profils de bi-alphabétisés récurrents (quelles langues « vont ensemble ») ? Les filières éducatives forment-elles des individus au profil scripturo-linguistique distinct ?

[111] Ce type de questionnement nous a été inspiré par le travail de Marie-Ève Humery, qui porte sur les langues des l'écrit (arabe, français et pulaar) dans la vallée du fleuve Sénégal (HUMERY-DIENG, M.-È. 2001). Signalons toutefois une différence importante entre ce terrain et le nôtre : l'attachement au pulaar se fait sur fond de revendication identitaire face à l'expansion du wolof, ce qui n'est pas le cas du bambara dont le statut est comparable à celui du wolof.

Nous commencerons par cette dernière question, sur les filières éducatives, qui se décline différemment selon que l'on considère, pour une même langue de l'écrit, la pluralité des filières, ou que l'on s'arrête sur la manière dont une filière (l'école bilingue), « produit » des profils différents.

Passer par l'école et par l'alphabétisation pour adultes

La question de la pluralité des filières éducatives pour une même langue se pose pour le bambara et pour l'arabe, le français (écrit) ayant pour contexte d'apprentissage quasi-exclusif l'école.

Pour ce qui est du bambara, il faut d'abord souligner que ces filières se recoupent partiellement, en terme de publics. Pourtant, l'alphabétisation pour adultes et la scolarisation bilingue s'adressent en principe à des groupes distincts : des adultes « analphabètes » d'une part, de enfants de l'autre. En réalité, la situation est plus complexe. Le tableau ci-dessous montre qu'un nombre relativement important d'individus passe par les deux filières.

Tableau 11 L'école bilingue et l'alphabétisation pour adultes : deux filières qui se recoupent

(Sous-population: adultes 15 ans et plus)

% en lignes, effectifs entre parenthèses

Ecole \ **Alphabétisation**	Suit ou a suivi les sessions d'alphabétisation	N'a pas suivi les sessions d'alphabétisation	Non réponse	Total
Est ou a été scolarisé	27 (*50*)	34 (*63*)	40 (*74*)	100 (*187*)
N'a pas été scolarisé	14 (*63*)	83 (*362*)	*3* (*12)*	100 (*437*)
Non réponse	*14* (*1*)	*29* (*2*)	*57* (*4)*	*100* (7)
Total	18 (*114*)	68 (*427*)	14 (*90*)	100 (*631*)

On observe que le pourcentage de ceux qui déclarent être passés par l'alphabétisation est plus élevé parmi les scolarisés que parmi les non-scolarisés (près du double). Notons tout de même que le taux de non-réponses est élevé concernant le suivi des cours d'alphabétisation[112] (notamment parmi les scolarisés).

[112] Il s'agit d'une filière moins encadrée que l'école, aussi les proches ayant à répondre en l'absence de l'intéressé ne savent pas nécessairement si celui-ci a suivi des sessions (une personne peut avoir été inscrite sans avoir réellement suivi les sessions, ou encore y avoir été si peu qu'on hésite à le mentionner).

Arrêtons-nous sur le cas du cumul de ces deux filières. L'examen des données concernant ces 50 bi-alphabétisés montre que ce sont pour l'essentiel des personnes ayant atteint un niveau scolaire entre la 5ème et la 7ème année (36 d'entre eux, *cf.* tableau A-5). Par ailleurs, si l'on examine le type d'école, 15 d'entre eux sont passés par une école classique.

Ces deux précisions permettent de souligner qu'il ne s'agit pas, pour la plupart d'entre eux, de rattraper l'absence de formation en langue bambara (ce qui est le cas des 15 individus scolarisés en école classique), ou encore un niveau insuffisant (seuls 6 d'entre eux ont passé moins de 4 ans à l'école).

On voit se dégager le profil d'une personne scolarisée au moins jusqu'à la fin du premier cycle de l'école fondamentale, pour laquelle l'alphabétisation pour adultes apparaît comme un complément à la formation scolaire[113]. On peut se demander quand la formation pour adultes est intervenue (immédiatement après la fin de la scolarité ou plus tard), combien de temps elle a duré, et quelle en était la fonction principale (apprentissage scolaire ou socialisation pré-professionnelle ou professionnelle). Nous pourrons reprendre l'enquête sur ces points en nous appuyant sur les données des entretiens (nous nous sommes entretenue avec 22 d'entre eux).

Ainsi, la filière d'alphabétisation pour adultes n'est pas réservée à des adultes non-scolarisés, même si ceux-ci constituent une petite majorité des effectifs.

Ce chevauchement des filières est à prendre en compte dans la comparaison des résultats obtenus par l'alphabétisation pour adultes et l'école bilingue, comparaison qui porte sur le bambara, langue commune à ces deux filières.

Les scolarisés apparaissent comme globalement plus performants : 54% des personnes passées par l'école (quelle que soit la durée) peuvent écrire une lettre[114], contre 48% de celles passées par l'alphabétisation pour adultes[115]. Il semble logique que les années d'apprentissage scolaire soient plus efficaces que les sessions d'alphabétisation (que celles-ci aient eu lieu en cours du soir ou en sessions intensives de 45 jours durant la saison sèche). Mais nous avons vu que les publics se mêlent : il est ici indispensable de distinguer les performances selon la diversité des configurations.

[113] Si leur âge est variable, les 25-34 sont particulièrement bien représentés (30 individus). L'effectif est majoritairement masculin (37 hommes), mais les femmes constituent tout de même une forte minorité (13 femmes).

[114] Tableau A-6.

[115] Tableau A-7.

Tableau 12 Deux filières au rendement différent ?[116]

% en lignes

Filières / Compétences scripturales en bambara		Aucune	« Un peu »	Peut écrire une lettre	Total
Ecole bilingue	**Alphabétisation**				
Oui	Oui		*25*	*75*	100
	Non	*48*	*19*	*33*	100
	Non réponse	*15*	*26*	59	100
	Total	22	24	54	100
Non	Oui	*22*	40	38	100
	Non	100			100
	Non réponse	*77*	*5*	*18*	*100*
	Total	86	7	7	100
Total	Oui	*16*	36	48	100
	Non	94	*2*	*4*	100
	Non réponse	*30*	*21*	49	100
	Total	71	11	18	100

On relève d'abord les performances remarquables des bi-alphabétisés, dont tous ont acquis une compétence, même minimale, à l'écrit, les trois quarts pouvant écrire une lettre en bambara. A l'opposé, aucune compétence n'apparaît concernant ceux qui ne sont passés par aucune des deux filières[117].

Pour comparer les résultats propres à chaque filière, il semble de bonne méthode d'isoler les individus qui ne sont passés que par l'une ou l'autre, et de comparer leurs performances respectives, ce que permet ce tableau. Les individus non scolarisés à l'école bilingue et qui sont passés par l'alphabétisation apparaissent ici meilleurs que les seuls scolarisés (38% de scripteurs de lettre pour les premiers contre 33% pour les seconds). Mais dans ce tableau, nous avons inclus dans les « non

[116] La construction de ce tableau résulte de l'agrégation de tableaux préparatoires concernant des sous-populations distinctes. Ces différents tableaux figurent dans l'annexe 4, avec pour chacun l'indication de la sous-population concernée. Rappelons que les non-réponses pour la question sur l'école sont faibles, alors qu'elles sont importantes concernant l'alphabétisation, ce qui nous a amené à inclure les non-réponses pour l'alphabétisation seulement.

[117] Ce résultat ne permet pas de conclure à l'absence de contextes d'apprentissage informel en raison de la construction du questionnaire. Nous savons par les entretiens que ces occasions sont, dans le village d'enquête, assez rares.

scolarisés à l'école bilingue » les individus scolarisés à l'école classique. Si on les retire de la sous-population concernée, la performance de l'alphabétisation pour adultes est bien moindre, puisque ce sont seulement 28% des auditeurs d'alphabétisation non scolarisés qui parviennent à écrire une lettre (tableau A-10).

Quant à la réussite notable des bi-alphabétisés, on peut faire la remarque suivante. S'il est certain qu'ils arrivent à l'alphabétisation avec des compétences (nous avons vu que la plupart ont atteint avant l'alphabétisation un niveau scolaire au moins égal à la 5ème année), il n'est pas sûr inversement que cette formation les ait beaucoup développées (ce n'est probablement pas cette formation qui leur a donné l'aptitude à écrire une lettre en bambara). Plutôt que comme le résultat du cumul des deux formations, on peut interpréter leurs performances par le fait que ce sont les meilleurs élèves qui ont été choisis pour suivre des sessions d'alphabétisation. Nous reviendrons sur cette interprétation dans l'analyse des « générations lettrées » du village : les élèves issus des premières cohortes de l'école bilingue du village ont pour beaucoup été cooptés pour des tâches d'organisation faisant intervenir l'écrit, après un passage par l'alphabétisation qui a surtout une fonction de socialisation pré-professionnelle à l'écrit.

Nos données ne nous donnent pas les moyens d'évaluer les deux filières qui conduisent à l'acquisition du bambara écrit. Elles permettent toutefois de souligner l'efficacité relative de l'une et de l'autre. Le cas singulier des bi-alphabétisés appelle des analyses plus fines recourant aux données de l'ethnographie.

Une école, des langues

A propos de l'école bilingue, seule filière bilingue sur notre terrain, on peut avancer quelques données sur la question des rapports de langues à l'intérieur de la filière[118]. La scolarisation bilingue favorise-t-elle les acquis en bambara ou en français ? Poursuivons l'examen en conservant le critère de l'aptitude à écrire une lettre. Parmi les adultes passés par l'école bilingue, le taux de ceux qui parviennent à écrire une lettre en français est de 29%[119], soit moins que le même résultat concernant le bambara (54%, *cf.* Tableau 12). Les performances en bambara restent meilleures quand on considère uniquement les scolarisés bilingues non alphabétisés (33% de scripteurs de lettre en

[118] Précisons qu'il s'agit d'une question centrale, à la fois dans les évaluations des systèmes éducatifs bilingues et dans les travaux de sociolinguistique consacrés au bilinguisme.

[119] *Cf.* le tableau A-11.

bambara, *cf.* Tableau 12)[120]. L'aptitude à écrire en français varie bien sûr selon le niveau atteint, puisque le français est introduit comme langue étrangère en 2ème année et comme langue d'enseignement entre les 3ème et 5ème année[121]. Aucun scripteur de lettre en français n'a atteint un niveau inférieur à la 5ème année. Si l'on considère seulement les personnes qui ont atteint au moins la 5ème année, le taux s'élève à 45%, et atteint 83% si l'on ne retient que les individus scolarisés au moins jusqu'au second cycle (*cf.* tableau A-11). Pour le bambara, la corrélation avec le niveau scolaire apparaît également forte mais un niveau 4ème est suffisant pour déclarer l'aptitude à écrire une lettre (31% des individus déclarant la 4ème comme dernier niveau atteint peuvent écrire une lettre en bambara, *cf.* tableau A-13).
De ces données, on retiendra que les acquis en terme de bilinguisme à l'écrit de ce type de scolarisation ne se font sentir, sur notre terrain, qu'à partir d'un certain niveau atteint (autour de la fin du premier cycle)[122].

Les compétences en français et en bambara apparaissent, sans surprise, corrélées (*cf.* tableau A-14). On doit noter que la compétence en français va généralement de pair avec une compétence en bambara (soit que l'individu ait acquis le français à l'école bilingue, cas majoritaire ; soit que la personne, scolarisée en français seulement - dans une école dite « classique », ait complété sa formation par l'alphabétisation pour adultes en bambara ; soit que la formation scolaire et l'alphabétisation pour adultes se cumulent, dans le cas des bi-alphabétisés[123]). En revanche, le bambara peut être acquis sans le français (seuls 53% de ceux qui peuvent écrire une lettre en bambara ont la même compétence en français).

---

[120] Le taux de scripteurs de lettre en français parmi ces scolarisés bilingues non alphabétisés est du reste beaucoup plus faible que pour l'ensemble (il est de 13% contre 29%, *cf.* tableau A-12).

[121] Du moins, tel est le schéma général qui a connu des modifications importantes avec l'introduction de la pédagogie convergente dans les années 1990, et des variations sensibles dans l'application selon les enseignants.

[122] Nos données ne nous permettent pas de comparer ces résultats à ceux obtenus par les individus passés par la seule filière classique (12 individus sur 23 résidents de plus de 15 ans scolarisés en école classique déclarent pouvoir écrire une lettre en français, mais, outre que les effectifs sont réduits, cette sous-population renvoie à une expérience scolaire singulière - scolarisation d'enfants ayant grandi hors du village ou recrutés à l'école du village voisin de Balan entre 1974 et 1978, comme nous le verrons ci-dessous en 1.2.4.1).

[123] Les entretiens permettent de compléter cette revue des cas par celui des personnes scolarisées uniquement en français qui, dans le cadre d'un apprentissage informel, acquièrent des compétences scripturales en bambara.

La filière coranique à part

Concernant l'arabe, nos données ne nous permettent pas de préciser l'étendue du chevauchement des filières. En effet, le type d'études suivi est donné par la réponse à une question fermée à choix unique (« école coranique de village, *dugumakalan* » ou « médersa »). Cette formulation ne pose pas de problème majeur dans la mesure où la rareté du passage par la médersa, et le fait qu'il s'agisse d'un enseignement plus institutionnalisé que l'école coranique (donc plus déclarable) autorisent à penser que l'essentiel des individus passés par la médersa ont été signalés comme tels. Pour ceux-ci, le passage éventuel par l'école coranique auparavant a été négligé dans les réponses. Ce problème dans la conception du questionnaire interdit toutefois un traitement fin des réponses à cette question.

Notons par ailleurs la complémentarité entre cet enseignement et l'enseignement scolaire en français ou bilingue. Une expérience de l'école coranique est souvent attestée chez les personnes scolarisées (31% des individus scolarisés, tous âges confondus). Il s'agit pour l'essentiel d'une expérience préscolaire, mais celle-ci peut se prolonger durant la scolarisation en dehors du temps scolaire ou encore intervenir après la scolarité.

On peut se demander maintenant s'il y a un cumul des compétences lettrées en arabe et dans les autres langues.

Pour ce qui est des compétences lettrées en langue arabe, le très faible nombre de scripteurs ou lecteurs de lettres en arabe (5 individus) invite à préciser la réponse à cette question en considérant ces cas individuels[124].

Parmi les quatre scripteurs de lettre en arabe, on trouve le maître actuel de la médersa Abdoulaye Coulibaly (47 ans). Il a été formé dans le cadre de l'enseignement islamique traditionnel, dans des lieux divers du Mali, mais a également bénéficié d'un enseignement plus formalisé, puisqu'il détient un diplôme. Il a accompli la récitation par cœur de l'ensemble du Coran (« ka kurane jigin »). Il n'a pas de compétences lettrées dans les autres langues : il n'a pas été scolarisé, et déclare avoir suivi quelques sessions d'alphabétisation mais sans acquérir de compétences[125].

[124] Pour trois d'entre eux, les données du questionnaire peuvent être complétées à partir de données issues d'entretiens enregistrés (A. Coulibaly ; D. Diarra) ou d'un entretien informel (B. Dembélé).

[125] Ce qui ne va pas sans problème pour assurer à son établissement qu'il conserve le label de médersa (qui lui est pour l'instant officiellement reconnu), puisque cela suppose un enseignement bilingue franco-bambara. Il déclare qu'il va recruter une personne compétente quand il aura des classes supérieures.

On rencontre dans ce groupe deux lettrés en arabe qui ne sont pas originaires du village mais sont actuellement établis à Kina. Dans les entretiens, la figure du lettré en arabe de passage au village est récurrente dans les récits de formation. Il faut souligner que la formation au savoir coranique est dans bien des cas aujourd'hui encore itinérante, ce qui peut rendre compte de ce fait. L'un, Daouda Diarra (40 ans, né à Falako), a un profil très proche de celui d'Abdoulaye Coulibaly. Il est aussi enseignant coranique (il tient l'école coranique du quartier de Kulubalila, et il est sollicité pour des enseignements individuels et informels). N'étant passé ni par l'école ni par l'alphabétisation, il n'a pas non plus de compétences dans les autres langues. Il a été formé dans le cadre de l'enseignement islamique traditionnel (avec récitation complète du Coran).

Binan Dembélé (34 ans, né à Ngolokouna) a quant à lui été à l'école classique[126] jusqu'en 5ème. Il lit et écrit en français ; ayant suivi des sessions d'alphabétisation pendant plus d'un an, il lit et écrit en bambara. Il a lui aussi une formation coranique traditionnelle, au cours de laquelle il a récité le Coran.

Mahamadou Traoré (31 ans) a de même un profil plurilingue : ayant été à l'école bilingue jusqu'en 4ème, il lit et écrit (une lettre) en bambara. Il a eu une formation coranique (avec récitation du Coran).

Le seul enquêté qui déclare pouvoir lire une lettre mais non en écrire en arabe (même s'il peut copier des passages) est un jeune de 15 ans formé à la médersa[127].

Cette brève revue des cas de personnes déclarant pouvoir lire ou lire et écrire une lettre en arabe permet de repérer la variété des profils, tous masculins cependant. Ces profils vont du lettré en arabe spécialisé de manière exclusive dans cette filière (Daouda Diarra) au profil le plus plurilettré attesté dans le village (Binan Dembélé, le seul à cumuler la compétence de lire/écrire une lettre dans les trois langues de l'écrit en présence). Assez logiquement, la tendance, pour les jeunes formés dans des médersas, est à un élargissement des compétences lettrées (arabe-français, arabe-bambara), même si pour les deux cas considérés, l'apprentissage de l'arabe ne leur permet pas de rédiger une lettre dans cette langue.

On peut s'intéresser maintenant aux aptitudes scripturales et lectorales en écriture arabe définies de manière plus large. Celles-ci concernent des effectifs plus importants : 9% des adultes enquêtés

[126] C'est-à-dire en français seulement.

[127] Mady Traoré (26 ans), avec lequel j'ai effectué un entretien, a le même profil et les mêmes compétences (lire une lettre en arabe, copier des passages du Coran). Il n'est pas inclus ici car il ne réside pas à Kina de manière permanente.

déclarent pouvoir copier des passages du Coran (54 individus sur 631) ; 10% des enquêtés déclarent pouvoir oraliser des passages du Coran (66 individus sur 631).

Observe-t-on des corrélations avec les aptitudes scripturales et lectorales dans les autres langues ? Nous retenons ici une définition large des aptitudes scripturales et lectorales en arabe, en définissant par « lettré » en arabe tout individu qui déclare des aptitudes à la copie pour ce qui est de l'écriture, ou à ce que nous avons défini comme l'oralisation de passages coraniques pour ce qui est de la lecture.
En termes de filière suivie, on constate que parmi les individus qui peuvent au moins oraliser des passages du Coran (ceux qui déclarent cette compétence et ceux qui peuvent écrire une lettre) la part de ceux qui déclarent avoir suivi des sessions d'alphabétisation est plus importante que la moyenne (*cf.* tableau A-15) : 31% contre 18%. En revanche leur taux de scolarisation est bien inférieur à la moyenne : 11% contre 30% (*cf.* tableau A-16). Cependant, il est difficile de tirer des conclusions de ces résultats. En effet, les « lettrés » en arabe, toutes aptitudes confondues, ont un profil très particulier : ils sont plus âgés que la moyenne et sont pour la plupart des hommes (64 individus sur 76).

Si l'on s'intéresse maintenant aux compétences proprement dites, on rencontre une difficulté liée au fait que les effectifs de bi-lettrés français-arabe et bambara-arabe sont réduits, même en retenant l'acception large. Quant à la nature de ce qui se transfère, on peut faire l'hypothèse, en nous appuyant sur les résultats de Scribner et Cole, que les aptitudes cognitives communes à l'apprentissage de différentes langues et écriture tiennent essentiellement à des acquis concernant la logique de l'encodage et du décodage (SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981 : 253). Une autre dimension de la question que ces statistiques ne permettent pas d'aborder est le sens du transfert de dispositions lettrées. Nos données qualitatives nous permettront de revenir sur ces questions en étudiant comment certains enquêtés rendent compte du passage d'un type d'apprentissage à un autre.

Quelles langues « vont ensemble » ?

Nous pouvons maintenant conclure sur la question des profils de plurilettrisme récurrents.
On peut tout d'abord souligner les acquis de la filière bilingue (l'école bilingue), qui, à partir d'un certain niveau atteint, forme des individus lettrés dans les deux langues.

On repère un autre profil plurilettré lié au cumul des formations de l'école (bilingue ou non) et de l'alphabétisation pour adultes. Ces bi-alphabétisés en français et en bambara constituent un effectif non négligeable (50 individus sur 631 résidents de 15 ans et plus), dont les statistiques ont permis de préciser les propriétés et dont l'approche historique et ethnographique montrera le rôle central dans le village.

Notons cependant qu'à côté de ce groupe figure un nombre légèrement supérieur d'alphabétisés non scolarisés, dont il faudra aussi étudier les propriétés, et que, symétriquement, une majorité des scolarisés déclare ne pas avoir suivi de sessions d'alphabétisation pour adultes (*cf.* Tableau 11 commenté ci-dessus).

Le plurilettrisme associé à l'arabe est un phénomène moins massif, mais qui nous retiendra aussi dans l'analyse des parcours individuels.

En termes de filière, on distinguera les individus alphabétisés seulement (c'est-à-dire non scolarisés mais passés par l'alphabétisation pour adultes) et les individus scolarisés (à l'école classique ou bilingue), parmi lesquels des bi-alphabétisés (c'est-à-dire passés par ces deux filières). La filière coranique fournit peu de scripteurs en arabe, mais un nombre plus important de lettrés au sens large.

En termes de langue, les individus maîtrisant une seule langue de l'écrit sont essentiellement les alphabétisés, formés au bambara ; des cas de personnes exclusivement lettrées en arabe ou en français sont également attestés, mais sont rares. Les plurilettrés concernent pour l'essentiel des personnes qui ont comme langues de l'écrit le français et le bambara ; ils sont soit des bi-alphabétisés, soit des individus passés seulement par l'école bilingue. Nous envisagerons de manière plus ponctuelle la manière dont les compétences en arabe coexistent avec des compétences dans les autres langues.

1.1.2.5 Situer Kina

Nous pouvons maintenant revenir sur la spécificité du village de Kina par rapport aux situations décrites à l'échelle nationale ou régionale par les statistiques évoquées en 1.1.2.1.

La comparaison des compétences lectorales et scripturales a permis de constater que dans la totalité des cas la compétence scripturale inclut la compétence lectorale (ce qui justifie d'ailleurs l'usage générique du terme de compétence « scripturale », comme englobant ce que dans les passages plus techniques nous distinguons comme aptitude scripturale ou lectorale).

Nous avons construit une variable score afin d'agréger les résultats concernant les différentes langues. Celle-ci nous permet d'avancer que 19% des adultes de 15 ans et plus résidant à Kina peuvent écrire une lettre dans au moins une des trois langues de l'écrit considérées (français, bambara, arabe). Cette aptitude est déclarée par 9 % des femmes, et 30% des hommes (tableau A-17). Que faire d'un tel résultat ?

Est-il possible d'envisager une critique des autres statistiques disponibles ? Certes, on peut avancer que notre chiffre a des chances d'être plus exact, d'une part par la prise en compte de la variété des langues de l'écrit, d'autre part e par le mode de passation (auprès de chaque foyer, par les mêmes enquêteurs, mon assistant et moi). Mais on peut objecter que notre population n'est pas représentative. Effectivement, nous n'avons pas ici un échantillon construit de la population de la zone Mali-Sud, encore moins du Mali dans son ensemble. On peut rappeler que cela n'invalide pas pour autant les résultats obtenus.

> Un échantillon non-représentatif peut quand même être utile, pour comparer différents sous-ensembles entre eux, par exemple. On se centrera alors plus sur les différences au sein de l'échantillon que sur le rapport entre l'échantillon et une population plus large. On supposera toutefois en général que les différences observées sont révélatrices de différences plus générales dans la population d'ensemble et l'on devra tout de même se poser la question de la légitimité de cette généralisation, parfois implicite dans les analyses (BLÖSS, T. & GROSSETTI, M. 1999 : 42-43).

L'usage principal des données obtenues est de faire apparaître des déterminants de l'alphabétisation. Si la question d'une généralisation possible de ces résultats continue de se poser, ce n'est pas au sens d'une extension mécanique des résultats à l'ensemble d'une population plus vaste[128], mais plutôt comme une hypothèse sociologique, qu'une approche comparative s'appuyant sur des résultats similaires obtenus dans d'autres contextes permettrait seule de soutenir.

Nous procédons ici différemment, en prenant appui sur les statistiques nationales, du moins sur celles d'entre elles qui nous ont à l'examen paru les plus fiables, pour évaluer la singularité du village de Kina.

[128] C'est la raison pour laquelle nous ne recourons pas aux outils dits *tests statistiques*, tel le test du khi-deux, destinés à valider les processus d'inférence des résultats obtenus sur un échantillon représentatif de la population de référence. Sur ce point, on peut se référer aux explications d'O. Martin dans son ouvrage sur l'analyse de données quantitatives (MARTIN, O. 2005 : 30-31).

Pour ce qui est du taux d'alphabétisation, on peut souligner qu'il est élevé à Kina. Le taux de 19% est précisément le taux retenu officiellement à l'échelle du Mali ; mais ce taux ne distingue pas les contextes urbains et ruraux. L'enquête EDSM propose en revanche une telle distinction, livrant comme résultats globaux un taux d'alphabétisation en milieu rural de 10,2% des hommes de 15 à 59 ans et de 2,8% pour les femmes de 15 à 49 ans, contre respectivement 49,4% et 28,5% en milieu urbain.

Si l'on restreint notre population masculine aux moins de 60 ans (afin d'avoir des données comparables) le taux de scripteurs de lettres est à Kina de 33%. De même, en ramenant la population féminine aux moins de 50 ans, on obtient le chiffre de 12%. Ces données nous situent bien au-delà des moyennes rurales : environ trois fois plus concernant les hommes, plus de quatre fois plus pour les femmes. On observe un différentiel masculin/féminin moindre à Kina. On peut noter toutefois que ces chiffres restent inférieurs aux moyennes urbaines. La comparaison avec les taux des villes hors Bamako donne toutefois des résultats proches : 31,3% pour les hommes ; 16,5% pour les femmes (dans ce dernier cas, le différentiel hommes/femmes est plus élevé à Kina). Nous avons donc pour Kina des taux voisins de ceux obtenus dans des villes de province.

Concernant la scolarisation, nos données nous permettent de donner un taux net de fréquentation scolaire (ou taux net de scolarisation, TNS)[129]. Pour le premier cycle, il est de 46% (53% pour les garçons ; 39% pour les filles)[130]. Il est comparable aux statistiques à l'échelle nationale qui font état d'un taux brut de scolarisation de 46% en 2004 (50% pour les garçons ; 43% pour les filles, *source* : ISU). Mais ici encore ce taux ne distingue pas les situations urbaines et rurales, ce qui rend la comparaison peu pertinente. On se reportera ici aussi aux données de l'EDSM (2001). Pour le premier cycle, le TNS donné est de 30,6 % en milieu rural (36,6% pour les garçons ; 24,7% pour les filles). Le village de Kina apparaît ici encore plus favorable à la scolarisation que la moyenne rurale (mais sans atteindre le niveau urbain - hors Bamako - de 63,9% pour les garçons ; 53,1% pour les filles). Le taux de scolarisation actuel de Kina est donc plus élevé que la moyenne, mais pas aussi exceptionnel que son taux d'alphabétisation.

[129] Rappelons que le TNS est le pourcentage de la population d'âge scolaire (par exemple 7-12 ans si l'on s'en tient au premier cycle) qui fréquente l'école. Le taux brut de scolarisation (TBS) est le rapport entre le nombre d'élèves scolarisés à un niveau donné, quel que soit leur âge, et la population d'âge officiel de fréquentation de ce niveau.

[130] *Cf.* tableau A-18. Ce taux est obtenu en considérant la population des 8-13 ans, l'âge officiel de fréquentation du premier cycle étant 7-12 ans à la rentrée scolaire, notre propre questionnaire ayant été passé en mars.

Pour expliquer la singularité de la situation éducative de Kina, on peut tout d'abord souligner que les statistiques auxquelles nous recourons pour cette comparaison ne sont pas suffisamment précises. Il faudrait en effet pouvoir distinguer tout d'abord entre zones urbaines et rurales. Au sein de ces dernières, il faudrait à nouveau différencier les zones péri-urbaines et les zones reculées, les villages où existe une école et ceux où ce n'est pas le cas, et ensuite faire des distinctions selon le type d'école, etc. On verrait alors sans doute l'écart entre Kina et les autres villages possédant une école publique s'amenuiser, notamment concernant le taux de scolarisation. La proximité de la ville de Fana et de l'axe routier goudronné Bamako-Ségou joue également sans doute un rôle : là encore, un taux d'alphabétisation qui agrège les données recueillies dans des zones rurales très disparates n'est pas un point d'appui solide.

On peut cependant admettre la singularité du village de Kina, que l'analyse ethnographique de l'histoire du village permettra de souligner. On peut considérer que Kina est un village où sont réunies les conditions optimales pour l'alphabétisation en milieu rural (du moins elles l'ont été). Le fait que le village ait été retenu pour l'expérimentation du bilinguisme (un des 4 premiers villages du Mali) suppose en amont des conditions particulièrement favorables, et a pour effet en aval un suivi particulier (du moins dans les premiers temps). On pourrait donc considérer que les taux d'alphabétisation qui y sont obtenus constituent en quelque sorte la limite supérieure de ces taux en milieu rural.

La singularité du village ne rend pourtant pas caducs les résultats obtenus. Les résultats de l'enquête élargie menée dans d'autres villages nous permettent de souligner que les observations effectuées à Kina ne sont pas, en tant que telles, exceptionnelles. Par exemple, des cahiers personnels tels que ceux recueillis à Kina (sur lesquels nous travaillons en 3ème partie) ont été observés lors du premier séjour de terrain exploratoire dans la région de Koutiala. Cependant, la concentration d'autant de scripteurs de cahiers en un même lieu est sans doute caractéristique de ce village.

1.1.3 Déterminants individuels de l'alphabétisation

1.1.3.1 Des profils sexués

L'aptitude à écrire une lettre, toutes langues confondues, apparaît largement déterminée par le sexe. Rappelons que cette compétence est déclarée par 9% des femmes et 30% des hommes de 15 ans et plus (tableau A-17). L'écart entre hommes et femmes est du même ordre quand on considère la lecture (lire une lettre est une aptitude revendiquée par 11% des femmes et 33% des hommes). Ici encore, la déclaration concernant l'aptitude à écrire une lettre sera retenue comme indicateur principal de l'alphabétisation des femmes.

On peut poser d'emblée un problème de méthode, en nous demandant si les compétences des femmes sont bien autant déclarées que celles des hommes.

Des compétences sous-déclarées ?

La question qui reste à poser est celle de savoir si les compétences des femmes ne sont pas sous-déclarées par rapport à celles des hommes, ce qui introduirait un biais important dans les résultats obtenus par le questionnaire.

Les résultats du test ne permettent pas de conclure à une différence globale. On constate que les hommes testés déclarent des compétences plus assurées dans les deux langues que les femmes, mais ils réussissent également mieux, en français comme en bambara (*cf.* tableau 1, Annexe 2)[131].

Les hommes ont des résultats meilleurs et plus homogènes, en termes de score comme de compétence déclarée lors de la passation du questionnaire. Cela tient au choix d'administrer le test à un nombre à peu près équivalent de femmes et d'hommes (finalement 16 femmes et 14 hommes). En effet, il est aisé de trouver 15 hommes lettrés (il y a plus d'une quinzaine d'hommes lettrés dans le village), alors qu'il a été difficile de réunir le même nombre de femmes. Parmi les hommes, 4 ont été alphabétisés et 10 sont d'anciens élèves (ayant atteint au moins la classe de 6ème). Parmi ces derniers, les deux qui sont passés par une école classique ont ensuite suivi des sessions d'alphabétisation pour adultes : tous les scolarisés sont donc bi-lettrés. Les femmes ont toutes été scolarisées (au moins jusqu'en 5ème) ; ici encore, les deux seules à avoir été scolarisées en français ont ensuite suivi des cours de bambara.

[131] Nous n'avons pas réussi à quantifier cette différence.

Les hommes revendiquent presque tous une compétence complète (déclarent lire et écrire une lettre) en bambara, ainsi qu'en français pour les scolarisés. La seule exception est le cas de Makan Konaté (40 ans, école classique 6ème), qui déclare pouvoir lire une lettre en français mais ne savoir écrire qu'« un peu » dans cette langue (cas que nous appelons « compétence mixte ») ; son score en français est pourtant assez bon (4/5 pour la dictée ; 2/4 pour les réponses écrites aux questions)[132].

Les scores, en français comme en bambara, sont élevés (les moyennes sont autour de 8/9), et relativement resserrés : il sont compris entre 7 et 9, sauf dans deux cas (2 scores à 5/9, l'un en français, l'un en bambara). Pour ces deux cas, on ne peut pas vraiment parler de sur-déclaration, car l'écart n'est pas très important.

Les femmes présentent des cas beaucoup plus disparates.

On peut résumer les résultats présentés dans le tableau 2 de l'Annexe 2 en relevant deux cas de sur-déclaration nette : il s'agit de femmes qui revendiquent des compétences complètes et dont les scores sont de 0 ou 1 (Wassa Coulibaly, Tenin Coulibaly). On peut considérer que les compétences déclarées renvoient plus à un statut d'ancienne élève (Wassa a atteint la 6ème d'une école classique à Bamako ; Tenin a été jusqu'en 5ème à Kina) qu'à des compétences socialement reconnues. Le cas de Goundo Koné (32 ans, école bilingue 6ème) est un peu différent : elle déclare une compétence complète en bambara, confirmée par le test (score 8/9) ; elle revendique une compétence mixte en français (lire une lettre ; écrire un peu) qui n'est pas attestée ici (score nul), mais dont elle décrit l'usage en entretien, en affirmant qu'elle lit elle-même les lettres reçues en français (K 20). Ici, il faut rappeler la spécificité du contexte scolaire du test. Peut-être que la lecture qu'elle effectue elle-même d'une lettre reçue s'appuie sur des sollicitations ponctuelles d'autres personnes lettrées, ou encore demande un temps long qui ne lui a pas été donné dans le test.

On note par ailleurs deux cas de sous-déclaration des compétences : Aminata Souko (29 ans, école bilingue 6ème) déclare une compétence faible en français (lit et écrit « un peu ») et obtient un bon score (6/9) ; Bintou Camara (34 ans, école bilingue 6ème) déclare le même niveau de compétences pour le bambara et obtient 7/9.

On peut conclure à une relative concordance des déclarations du questionnaire et des résultats du test. Nous reprendrons ceux-ci en les rapportant à la rentabilité sociale de ces compétences au niveau du village, pour le cas particulier des femmes (*cf. infra* 1.3.3.4). En effet, pour beaucoup des

[132] Nous renvoyons à l'Annexe 2 pour les modalités de notre évaluation.

femmes dont le test fait apparaître des compétences, il s'agit moins de sous-déclaration que de sous-utilisation collective (professionnelle, associative, etc.) de ces compétences. Ces compétences sont bien connues par l'entourage (donc déclarées), mais ne sont pas reconnues socialement pour autant.

Nous allons maintenant reprendre l'examen des résultats statistiques, en distinguant ces résultats selon les langues et les filières.

Des filières moins masculines ?

Nous avons déjà signalé que les 4 scripteurs de lettres en arabe sont des hommes. Les compétences lettrées en arabe (incluant copie et « oralisation ») sont quant à elles attestées chez les femmes[133]. Si la domination des hommes se vérifie pour ce qui est des adultes passés par l'école coranique (59% d'entre eux sont des hommes, *cf.* tableau A-19), le recrutement de la médersa apparaît relativement paritaire (54 filles et 56 garçons en 2001-2002). Concernant la médersa, il faut rappeler le contexte particulier de son ouverture dans le village de Kina, qui en fait un moyen d'évitement de l'école. Dans ce contexte, la volonté de contournement du recrutement scolaire peut expliquer que les filles y soient envoyées en nombre, car les familles peuvent espérer que cette filière, moins institutionnalisée dans le cas précis de Kina où elle ouvre avec peu de moyens, sera plus courte. Certaines familles semblent opter pour une stratégie « plurielle »[134] articulée à la différence des sexes : envoyer les filles à la médersa et les garçons à l'école publique. Par ailleurs, l'ethnographie a permis d'observer dans un quartier de Kina le développement de formations religieuses qui s'appuient sur un enseignement écrit (essentiellement en translittération latine) dans la mouvance Ansar Dine[135], au sein duquel des jeunes femmes forment près de la moitié de l'effectif[136].

On peut conclure d'une part que les compétences lettrées en arabe sont plutôt le fait d'hommes, et d'autre part que les tendances actuelles remettent en cause cet état de fait.

---

[133] Sur 329 femmes enquêtées, 3% (10 femmes) peuvent copier des passages du Coran et 4% (12 femmes) peuvent oraliser des passages du Coran.

[134] Pour reprendre la typologie élaborée par E. Gérard (GÉRARD, É. 1997a : 58).

[135] Nous reprenons l'orthographe que retient D. Schulz dans l'article qu'elle consacre à ce mouvement (SCHULZ, D. E. 2003). L'expression arabe est « Anṣâr al-dîn », *les soutiens de la foi*.

[136] L'assistance comprend en 2003 8 femmes sur 17 participants, *cf.* entretien avec Toumani Sanogo, K 58.

Pour ce qui est du français, on observe une distribution des compétences selon le sexe particulièrement déséquilibrée : 3% des femmes déclarent pouvoir écrire une lettre contre 12% des hommes (tableau A-20). Le français étant appris exclusivement à l'école (et acquis à la condition d'une scolarité d'au moins 5 ans), nous analyserons ce résultat en soulignant l'inégalité face à l'école des garçons et des filles.

Les compétences en bambara apparaissent également corrélées au sexe : seules 7% des femmes, contre 20% des hommes peuvent écrire une lettre en bambara (*cf.* tableau A-21). On peut toutefois souligner que c'est pour cette langue que le rapport entre hommes et femmes est le moins défavorable. Ce résultat ne semble pas dépendre principalement de la filière où est acquis le bambara écrit. Les deux filières sont l'une et l'autre inégales quant aux performances des femmes (47% des femmes scolarisées contre 60% des hommes scolarisés déclarent cette compétence ; 43% des femmes alphabétisées et 51% des hommes déclarent cette compétence)[137]. En revanche, le recrutement différencie les deux filières : l'alphabétisation pour adultes apparaît comme très masculine (les femmes ne représentent que 19% de l'effectif des alphabétisés)[138], alors que l'école est plus paritaire (les femmes constituent 37% des effectifs des adultes scolarisés)[139]. Cependant, si l'on tient compte du niveau scolaire atteint, les femmes sont de moins en moins représentées à mesure que l'on considère des niveaux plus élevés.

On peut donc conclure que l'école est la filière où l'écart entre filles et garçons est le moins important, même s'il demeure massif. Nous retrouvons ici des résultats classiques concernant la sous-scolarisation des filles en Afrique[140], qui s'expliquent par des considérations générales sur la condition des femmes, en particulier au Mali.

La condition des femmes en milieu rural

La condition de la femme rurale en général s'inscrit dans le cadre de rapports sociaux de sexe globalement inégaux, les femmes occupant peu de postes de décision politique, n'ayant qu'une autonomie économique limitée et étant largement contraintes dans leurs choix matrimoniaux et de

[137] *Cf.* tableaux A-22 et A-23.

[138] *Cf.* tableau A-24.

[139] *Cf.* tableau A-25.

[140] Nous renvoyons aux études réunies par M.-F. Lange dans *L'école et les filles en Afrique* (LANGE, M.-F. 1998).

fécondité. Il nous semble toutefois important de rappeler, avec Chantal Rondeau, que ces conditions défavorables dans des sociétés que l'on peut décrire comme patriarcales ne doivent pas conduire à ignorer les marges de liberté (socialement différenciées, selon l'âge et le statut social notamment, mais aussi la trajectoire individuelle) dont disposent les femmes rurales au Mali (RONDEAU, C. 1994)[141].

Nous nous arrêterons sur deux traits majeurs qui caractérisent la situation des femmes : l'importance du travail féminin ; le caractère précoce et familialement décidé du mariage.

Les femmes en milieu rural assument des tâches à la fois domestiques et agricoles. Selon une enquête publiée en 1991, le temps de travail féminin en zone Mali-Sud s'élève en moyenne à 11 heures par jour, soit 2 h 30 à 3 h de plus que les hommes (ZUIDBERG, L. & DJIRÉ, T. 1992 : 21)[142]. Il s'agit là d'une estimation qui tient compte des travaux domestiques et agricoles au sens large (y compris des activités de cueillette, de transformation de produits, *etc*.) ainsi que des activités commerciales. Les auteurs signalent la grande variabilité de ce temps sur l'année, qui connaît des pics d'activité agricole[143] et des périodes moins denses. La variation par catégorie d'âge est aussi sensible, mais on doit noter que pour les jeunes filles ce temps s'élève tout de même à 8 ou 9 heures. Pour notre part, nous avons effectivement constaté la moindre disponibilité des femmes, avec lesquelles les possibilités d'entretien étaient réduites au créneau horaire du tout début d'après-midi (« tilegan »), après le repas du midi et avant qu'elles ne se remettent au travail pour chercher du bois, de l'eau et commencer à préparer le repas du soir[144]. Notons cependant qu'une femme dont la belle-fille assure l'essentiel des tâches ménagères (cuisine et lessive) du foyer, et dont le mari pourvoit aux besoins, peut avoir beaucoup plus de temps libre. Tel est le cas de ma logeuse, qui, à 49 ans, a un emploi du temps assez libre, se bornant à superviser le travail effectué par sa belle-fille et la petite sœur de celle-ci, et travaillant pour sa part sans grande contrainte (à filer du coton, à des activités de cueillette et de transformation artisanale).

---

[141] Son étude souligne également la disparité des situations régionales, puisqu'elle s'appuie sur des études de cas menées dans des régions dogon, sénoufo et minyanka.

[142] *Source* : Département de la Recherche sur les Systèmes de Production Rurale (DRSPR), *Commission technique sur les systèmes de production rurale*. Synthèse des résultats de la campagne 1990/1991, DRSPR Volet Fonsébougou, IER/DRSPR Sikasso, 1991.

[143] C. Rondeau donne ainsi des durées de 16h à 17h pour les journées de travail des femmes sénoufo et minyanka auprès desquelles elle a enquêté (RONDEAU, C. 1994).

[144] Il s'agit de leur emploi du temps en saison sèche où elles ne sont pas occupées aux champs.

Le statut de la femme est intimement lié à sa condition d'épouse. Signalons tout d'abord le problème de méthode qui consiste à réaliser une enquête portant sur les femmes à l'échelle d'un village. En effet, compte tenu de la règle virilocale de résidence, ce point de départ nous interdit de suivre l'ensemble des jeunes filles de Kina (il faudrait retrouver toutes les femmes formées à Kina et mariées hors du village), et inversement nous met face à une population de femmes mariées qui n'est que partiellement formée à Kina.

L'endogamie villageoise est toutefois une réalité à Kina : près d'une femme sur deux mariée à Kina est née à Kina (*cf.* tableau A-26). La grande dispersion des autres lieux de naissance (à part les 4 localités de Fana, et Sondo, Sièro, Balan, dont 7 à 10 femmes sont originaires, aucune ne réunit plus de 5 personnes), et la difficulté à identifier ces lieux avec précision (notamment leur caractère urbain ou rural), nous interdisent de proposer une analyse fine des situations à partir des statistiques. On peut toutefois noter un taux d'alphabétisation des femmes originaires de Kina largement supérieur à celui des autres femmes (15% contre 2%), ce qui rejoint les analyses effectuées précédemment sur le caractère singulier du village (*cf. supra* 1.1.2.5). On doit relever tout de même parmi les 3 femmes originaires d'autres lieux, le cas de Maïmouna Touré, née à Sanankoroba, un bourg du cercle de Kati, qui est la femme la plus lettrée du village.

Concernant la spécificité des pratiques féminines de l'écrit, nos analyses seront limitées. En effet, nous avons fait le choix d'une approche essentiellement qualitative des pratiques. Du même coup, n'ayant pas pris une décision en amont sur le genre, nous avons travaillé davantage sur les pratiques des hommes, dominantes quantitativement et plus visibles socialement.

Nous allons nous référer ici à quelques données qui permettent de situer le contexte. Rappelons tout d'abord que les femmes au Mali sont mariées très jeunes. D'après le rapport de l'EDSM, le pourcentage des femmes actuellement âgées de 25 à 49 qui étaient déjà en union à 15 ans est de 25%. L'âge médian au premier mariage est en milieu rural de 16,2 ans, l'âge médian à la première naissance de 18,5 ans. Le taux de fécondité est en milieu rural de 7,3 enfants par femme. Le rapport note l'importance du niveau d'instruction comme facteur qui influence l'âge de la primo-nuptialité.

> On observe, par contre, une relation positive entre le niveau d'instruction et l'âge médian à la première naissance. Ainsi, les femmes du niveau secondaire ou plus ont eu leur premier enfant 3,6 ans plus tard que celles qui sont sans instruction ([22,2 ans contre]18,6 ans). Par contre, entre les femmes sans instruction et celles de niveau primaire[145], on n'observe

[145] Nous conservons cette dénomination des auteurs, mais rappelons qu'au Mali les 6premières années d'école constituent le premier cycle de l'enseignement fondamental.

> aucune différence significative (18,6 ans [pour les femmes non scolarisées] contre 18,9 ans [pour celles ayant atteint le niveau primaire]) (EDSM 2001 : 53).

Si l'on s'intéresse plus précisément à la fécondité des adolescentes, le constat se vérifie, avec cette fois une différence entre les femmes qui ont atteint la fin du premier cycle et celles qui n'ont pas été scolarisées.

> Par ailleurs, de manière générale, il y a une corrélation négative entre le niveau d'instruction et la précocité de la fécondité ; les proportions les plus élevées de femmes ayant commencé leur vie féconde s'observent chez les adolescentes sans instruction (47 %) et chez celles ayant un niveau primaire (32 %). En revanche, seulement 16 % d'adolescentes qui ont atteint le niveau secondaire ou plus ont déjà un enfant ou sont enceintes, soit trois fois moins que les adolescentes sans instruction et deux fois moins que celles du niveau primaire (EDSM 2001 : 55).

Les mêmes tendances apparaissent concernant l'âge médian de la première union, qui passe de 16,1 pour les femmes sans instruction à 21,8 pour les femmes ayant un niveau secondaire ou plus (EDSM 2001 : 87).

Que conclure de ces chiffres ? On pourrait émettre l'hypothèse, qui semble implicitement favorisée par les auteurs du rapport, selon laquelle l'instruction donne les moyens à la jeune fille de résister à la pression de son entourage en faveur du mariage. Une telle hypothèse pose d'abord un problème d'ordre méthodologique, du fait que ces deux facteurs sont mutuellement dépendants. En effet, le mariage et la première naissance sont les raisons les plus souvent avancées dans les entretiens pour justifier l'abandon des études. On pourrait donc tout aussi bien considérer que c'est le retard à l'âge du mariage qui permet à certaines jeunes filles de poursuivre des études[146].

Il faut en réalité souligner la pluralité des facteurs qui sont ici liés. Les stratégies de scolarisation sont largement le fait des familles, de même que les choix matrimoniaux. On peut donc penser que

[146] Le lien entre alphabétisation et nuptialité précoce établi dans ce rapport s'inscrit dans une problématique plus large qui associe l'éducation des femmes à la réduction de la fécondité. Si « l'existence d'une forte corrélation négative entre l'éducation, notamment celle des femmes, et la fécondité est un fait stylisé quasiment universel, (…) la mesure dans laquelle cet effet est causal reste à préciser » (BAUDELOT, C. LECLERCQ, F. CHATARD, A. *et al.* 2004). Pour ce qui est du régime démographique de l'Afrique subsaharienne, on peut se référer à une synthèse qui s'appuie précisément sur les données des *Demographic and Health Surveys*, enquêtes menées du milieu des années 1980 au début des années 1990 dans 14 pays africains dont le Mali (AINSWORTH, M., BEEGLE, K. & NYAMETE, A. 1996). Ces auteurs constatent que l'effet de la scolarisation sur la fécondité ne devient significatif qu'à partir de la fin de la scolarité primaire.

le statut socio-économique de la famille joue ici. D'une part, la rentabilité matérielle (la dot) et sociale du mariage d'une fille va être recherchée à plus ou moins court terme. D'autre part, le fait que les responsables (les tuteurs, parents ou non) de la jeune fille soient ou non lettrés peut intervenir. On doit également prendre en compte le fait que la scolarisation poussée, en milieu rural, a pour effet l'éloignement de la jeune fille du village, lui procurant une expérience urbaine qui retarde son mariage et lui procure de nouveaux modèles, expérience que ses tuteurs peuvent appréhender.

On peut conclure sur ce point en soulignant l'intrication de facteurs (matériels et sociaux) qui jouent à des niveaux différents, sur des décisions qui sont largement familiales, mais où la jeune fille peut prendre une part plus ou moins active selon les cas.

Les données présentées expliquent aussi largement les difficultés de l'alphabétisation féminine dans son ensemble, même si les obligations des femmes varient selon qu'elles sont mariées ou non.

Pour une femme mariée, le fait même de pouvoir se rendre à des cours d'alphabétisation dans le village dépend de l'autorisation de son mari et des frères de celui-ci.

Au cours des entretiens avec les femmes, cette situation apparaît, très souvent indirectement dans des silences ou des hésitations, parfois de manière explicite comme dans cet entretien avec Sarata Camara (28 ans ; école bilingue 5ème)[147].

> **AM** Comment est-ce qu'on l'a choisie pour aller à l'alphabétisation ? **Int.** Mɔgɔ de y'e bila ka taa balikukalan na ou bien i taara e yɛrɛ de ? **SC** Mɔgɔ ye n bila ka taa. **Int.** Elle a été choisie. **AM** Mɔgɔ jumɛn ? **SC** A, a fɔra n furukɛw ye, olu sɔnna.
>
> **Traduction :**
>
> **AM** Comment est-ce qu'on l'a choisie pour aller à l'alphabétisation ? **Int.** *On t'a laissée aller à l'alphabétisation ou bien tu y es allée de toi-même* ? **SC** *On m'a laissé y aller*. **Int.** Elle a été

[147] L'ensemble des échanges, entre l'enquêté(e), mon interprète-assistant (Int.) et moi (AM) est restitué. L'interprète est identifié comme tel, mais il faut préciser d'emblée que ce travail a été effectué par plusieurs personnes (pour l'essentiel, deux des enseignants de l'école du village). La traduction conserve par défaut l'intégralité de ces échanges (lorsque certaines traductions de l'interprète sont inutiles à la compréhension de l'interaction, elles sont omises ; cela est systématiquement signalé). Les italiques signalent mes traductions. Dans la plupart des cas, comme ici, une traduction globale suit les échanges. Lorsque l'enquêté s'exprime en français, en passant ponctuellement au bambara, notre traduction figure entre crochets au sein du texte original. Sur les choix de transcription du bambara, nous renvoyons à la note préliminaire. L'Annexe 1 décrit les différentes séries réalisées et donne les guides d'entretien utilisés.

choisie. **AM** *Qui donc* ? **SC** *Ah, on a demandé à mes maris [mon mari et mes beaux-frères], ils ont accepté* (K8).

On peut relever la récurrence des tournures passives, qui traduisent une double contrainte : on l'a choisie pour l'alphabétisation, mais cela a été demandé à ses beaux-frères.
L'enquête de Laura Puchner, menée dans des villages plus au sud de la zone cotonnière sur l'alphabétisation des femmes confirme ce point (PUCHNER, L. 2003). Elle montre les grandes difficultés que rencontre la mise en place de l'alphabétisation féminine, les femmes étant à la fois peu disponibles et peu motivées, les hommes freinant sans le dire le processus de leur mieux.

Les compétences lettrées sont donc fortement sexuées : la domination des hommes apparaît à la fois quantitative, et qualitative, à la fois en termes de niveau atteint et de rentabilité sociale de ces compétences (nous reviendrons sur ce dernier point). Cependant, des exceptions apparaissent, ainsi que des différences entre les filières, l'école apparaissant relativement plus favorable que l'alphabétisation pour adultes à des réussites féminines. Nous verrons que l'histoire de l'alphabétisation dans le village d'enquête permet de rendre compte de ce phénomène (*cf. infra* 1.2).

Le second déterminant majeur de l'alphabétisation est celui de l'âge.

1.1.3.2 Générations lettrées

Dans cette section, nous nous appuyons à la fois sur les données statistiques issues du traitement du questionnaire et sur des matériaux ethnographiques. Les statistiques font apparaître une corrélation massive entre âge et compétences lettrées. Les grandes tendances de cette variation (distinctes selon langues et filières), affinées par l'ethnographie, nous permettent de mettre en place une périodisation pertinente pour l'histoire du village qui occupe le chapitre suivant (1.2).

Données statistiques

Le tableau ci-dessous permet de constater que l'aptitude à écrire une lettre (quelle que soit la langue) varie en fonction de l'âge[148].

[148] A la fin de l'Annexe 4, deux graphiques donnent la répartition de la population par tranches d'âges.

Tableau 13 Les compétences scripturales selon l'âge.

(Sous-population: adultes de 15 ans et plus résidant à Kina)

% en lignes

Compétence (toutes langues) / Age en années	Ne peut pas écrire une lettre	Peut écrire une lettre	Total
15-19	77	*23*	100
20-24	80	*20*	100
25-29	75	*25*	100
30-34	64	*36*	100
35-39	71	*29*	100
40-44	83	*17*	100
45-49	*87*	*13*	100
50-59	97	*3*	100
60-69	96	*4*	100
70 et plus	*96*	*4*	*100*
Total	81	19	100

On constate un écart massif dans la population entre ceux qui sont âgés de moins de 40 ans et ceux qui ont atteint ou dépassé cet âge. Chez les premiers, la part de ceux qui peuvent écrire une lettre est supérieure à la moyenne (taux le plus bas : 20% pour les 20-24 ans) ; chez les seconds elle est bien inférieure, et décroît de manière quasi-continue[149].

Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux plus jeunes, on constate que le taux n'est pas tout simplement dégressif, comme le laisserait supposer l'idée d'une alphabétisation de plus en plus généralisée. On repère un pic pour les trentenaires, plus particulièrement les 30-34 ans. Par ailleurs, la tranche d'âge des 20-24 ans apparaît relativement bien moins alphabétisée que les autres.

Ces variations ne sont-elles pas liées aux migrations, qui sont essentiellement le fait des jeunes[150] ? Les taux de non-résidence élevés, 14% à 28% par classe d'âge, sont le fait des individus âgés de 10 à 29 ans (*cf.* tableau A-27). Or, on peut faire l'hypothèse que les jeunes migrants sont plus lettrés

[149] Signalons la difficulté à raisonner sur des chiffres obtenus sur des effectifs réduits (moins de 5 lettrés par tranche d'âge à partir de 45 ans).

[150] Du moins pour ce qui est de nos données, où ne figurent que les migrants déclarés par la famille, donc qu'on ne considère pas encore comme établis dans leur lieu de migration.

que ceux qui restent au village. Tout d'abord, une partie d'entre eux sont des élèves du second cycle (à Fana), du lycée (à Dioïla ou Bamako), ou des étudiants. De plus, les autres migrants sont peut-être également plus lettrés, la migration scolaire étant souvent un préalable à une migration économique[151]. Notons que les rapports entre migration et alphabétisation sont sans doute plus complexes. La poursuite de la migration est-elle favorisée par un capital scolaire élevé ? La migration en contexte urbain constitue-t-elle une incitation à l'alphabétisation et une source d'occasions d'apprentissage informel ? Telles sont les questions que nous aurons à reprendre dans la section suivante (1.1.3.3). Pour l'instant, il nous suffit, à l'aide du tableau donnant les résultats pour l'ensemble de la population (incluant les personnes en migration) de souligner que la population migrante est effectivement plus lettrée : les taux augmentent sensiblement (4 à 8 points) pour toutes les tranches d'âge en dessous de 40 ans, dès que l'on inclut les non résidents (*cf.* tableau A-28). Sur ce tableau, la moindre performance des 20-24 ans s'estompe. En revanche, le pic des trentenaires subsiste, notamment la performance élevée des 30-34 ans (41% de scripteurs de lettres au sein de cette tranche d'âge). Pour expliquer ce fait, nous allons, selon la méthode suivie jusqu'ici, nous demander s'il se vérifie quelles que soient les langues et les filières considérées.

La répartition des compétences scripturales en bambara selon l'âge suit une distribution proche de celle qui apparaît dans le Tableau 13 (*cf.* tableau A-29). Le tableau correspondant pour les compétences scripturales en français montre que les trentenaires creusent l'écart dans cette langue (avec des taux qui sont à un niveau près du double de ceux des plus jeunes, *cf.* tableau A-30).

Pour ce qui est des filières, on peut rappeler tout d'abord que le recrutement de l'école a connu une progression importante[152]. L'augmentation est progressive ; l'examen des données montre même un « boom » scolaire pour les 30-34 ans (parallèle au pic des compétences observé pour cette tranche d'âge), le recrutement dépassant pour la première fois 50% des effectifs. La tranche suivante subit un recul (40% d'individus scolarisés), mais la progression reprend ensuite (respectivement 51% et 16% pour les 20-24 et 15-19 ans).

Les statistiques rejoignent la périodisation qui s'impose quand on connaît l'histoire du village : le décollage des 35-39 ans correspond aux enfants scolarisés à l'ouverture de l'école dans le village voisin de Balan, par lequel le recrutement scolaire devient une réalité à Kina. Le boom scolaire observé chez les 30-34 ans correspond aux premières cohortes recrutées pour l'école de Kina[153].

[151] On peut ajouter qu'ils sont en majorité des hommes (61%).

[152] *Cf.* le tableau A-31.

[153] On observe un chevauchement entre les dates de naissance des élèves scolarisés à Balan et à Kina. Ceux recrutés à Balan de 1974 à 1978 sont nés entre 1965 et 1971. La première cohorte de Kina, rentrée en 1979, comprend des

Nous tâcherons de rendre compte du recul qui suit en examinant le détail de l'histoire du village. On peut faire l'hypothèse que la tranche des 30-35 ans a bénéficié de circonstances particulières liées à la conjonction dans ces années de la présence d'un centre d'alphabétisation dynamique et des débuts de l'école bilingue. Cette hypothèse s'appuie également sur les entretiens menés essentiellement avec des personnes âgées en 2004 de 27 à 35 ans. Cela expliquerait la singularité des performances de cette tranche d'âge, leurs cadets bénéficiant uniquement d'une tendance de plus longue durée à la progression de la scolarisation, mais non de ce contexte singulier.

Observons maintenant les taux d'alphabétisés (c'est-à-dire passés par l'alphabétisation) par tranche d'âge (*cf.* tableau A-32). On remarque tout d'abord que les plus de 40 ans sont concernés par cette filière (ce qui n'est pas le cas pour l'école). Les meilleurs taux sont ici aussi atteints par les trentenaires (30% d'« alphabétisés » au sens restreint), le taux chutant à 13% pour la tranche d'âge inférieure.

Cette conjonction entre alphabétisation et scolarisation ne peut toutefois suffire à expliquer les compétences plus largement répandues chez les trentenaires que si elle ne concerne pas exclusivement les mêmes individus, autrement dit si les alphabétisés des tranches d'âge entre 30 et 39 ans ne sont pas, pour l'essentiel, des bi-alphabétisés. Or ceux-ci constituent 9 des 16 individus de 35-39 ans à déclarer avoir suivi des sessions d'alphabétisation et 19 des 22 individus de 30-34 ans (contre la quasi-totalité des 25-29 ans : 11 individus sur 12). Il est difficile de raisonner sur des effectifs aussi modestes, cependant, on doit noter que l'alphabétisation pour adultes semble bien avoir, au fil des années, eu un recrutement de plus en plus dominé par les scolarisés. On constate donc que les 35-39 ans ont bénéficié, plus que leurs cadets, de la pluralité de filières éducatives. Cependant, cette donnée semble insuffisante à expliquer le recul à la fois du recrutement scolaire et des compétences acquises, observable pour la tranche d'âge suivante. Les statistiques font donc apparaître une exceptionnalité de la situation éducative pour les 30-34 ans dont nous aurons à rendre compte par l'ethnographie (*cf. infra* 1.2).

Nous n'avons jusqu'ici considéré que le bambara et le français. En effet, pour rendre compte des scores généraux rendant compte de l'aptitude à écrire, le cas de l'arabe est négligeable (sur les quatre scripteurs de lettre en arabe, deux sont bi-lettrés, ce qui les incluent de toutes façons dans la population des scripteurs de lettre). Nous pouvons cependant terminer l'examen de la corrélation

---

enfants nés de 1967 à 1973. Parmi les 35-39 ans (âge en 2004), la plupart des scolarisés l'ont été à Balan, mais certains aussi à Kina. Parmi les 30-34 ans, quelques-uns (nés en 1970 ou 1971) ont été scolarisés à Balan. Nous reviendrons sur ce point en 1.2.4.

statistique entre l'âge et les compétences scripturales en envisageant plus précisément le cas de cette langue.

L'âge des cinq lecteurs et/ou scripteurs de lettre en arabe va de 15 à 47 ans. Considérons les compétences lettrées en cette langue définies de manière plus large (*cf. supra* 1.1.2.4). Pour ce qui est des compétences lectorales (que nous retenons ici car elles nous permettent d'avoir des effectifs moins réduits), on observe un taux de déclarants en progression quasi constante avec l'âge[154] (avec une exception concernant les plus jeunes, que l'on peut attribuer au développement de l'enseignement lié à l'islam, notamment les médersas[155]). La césure est nette entre les plus de 40 ans et les plus jeunes. Dans ce cas, nous pouvons considérer que l'effet d'âge est important. Il faut en effet distinguer ce qui relève de l'âge au sens de la position dans le cycle de vie[156], des effets de génération, dans le sens sociologique du terme dont nous détaillons l'usage ci-dessous. Les compétences liées aux écrits coraniques peuvent être acquises à tout âge. Chez les adultes, leur acquisition semble toutefois se faire à la faveur du regain d'intérêt pour la religion qui touche les adultes d'âge mûr (40 ans). Notons que l'on peut rapporter ce phénomène à la fois à un effet d'âge (il est socialement requis de devenir pieux en devenant « vieux »), et à des circonstances plus conjoncturelles (le développement récent au Mali de mouvements religieux, comme la mouvance *Ansar Dine* dans laquelle s'inscrivent certains villageois). Nos données ethnographiques ne sont pas assez fournies sur le sujet pour nous permettre de trancher entre ces deux hypothèses.

Quels usages du terme de génération ?

Ces résultats nous amènent à raisonner ici en termes de « génération lettrée ». Nous ferons jouer dans notre travail deux acceptions du terme de génération, selon une distinction classique dans les travaux qui reposent sur une approche générationnelle (ATTIAS-DONFUT, C. 1991)[157].

La première, inspirée de travaux sociologiques, nous amène à construire des générations à partir de l'expérience d'une socialisation à l'écrit commune (scolaire ou non) vécue par des individus sur une

[154] *Cf.* le tableau A-33.

[155] Il ne s'agit pas pour les individus considérés ici de la médersa de Kina, ouverte en 2001, mais des établissements de ce type présents à Fana notamment.

[156] Il faut rappeler ici - car cela a une importance pour comprendre les représentations sociales de l'âge - que l'espérance de vie au Mali est de 47,8 ans selon le *Rapport Mondial sur le Développement Humain* du PNUD (PNUD 2005).

[157] Les journées d'études *Les approches générationnelles : enjeux, avancées, débats*, organisée les 13 et 14 novembre 2003 par le Laboratoire Printemps (Université Saint-Quentin-en-Yvelines), donnent une idée de l'importance de cette thématique dans les recherches actuelles en sciences sociales (communications en ligne sur http://www.printemps.uvsq.fr/).

même période. Nous considérons que des socialisations à l'écrit ont constitué une expérience importante, voire fondatrice dans certains cas, qui justifie que l'on prenne appui sur elles pour associer les individus qui l'ont partagée. C'est l'acception du terme qui nous occupe principalement dans cette 1ère partie, et dont nous allons discuter la pertinence pour notre contexte, en nous demandant notamment si les générations ainsi constituées recoupent ou non les groupes d'âges qui constituent dans les sociétés mandingues des axes de solidarité importants, transversaux aux divisions entre familles et groupes statutaires. La seconde acception du terme de génération reprend l'usage anthropologique qui distingue des générations selon l'ordre de primauté généalogique. Cette acception rend compte des rapports aînés/cadets et des rapports liés à la filiation, tels qu'ils sont à l'œuvre au sein des familles. Ces usages du terme en sociologie et en anthropologie se distinguent de la construction démographique de la génération qui s'appuie sur le repérage de cohortes de naissance, et qui retient un écart de 25 ans comme constitutif de générations différentes.

Les deux dimensions (expérience commune ; représentation sociale de la filiation) sont en réalité imbriquées : à l'intérieur d'un groupe de pairs (camarades de classe par exemple), les rapports d'aînesse, mais aussi de filiation au sens large (par exemple une relation avunculaire) peuvent lier les individus. Inversement, des personnes issues d'une même fratrie (donc d'une même génération au sens de la filiation), peuvent avoir vécu chacune une expérience socialisatrice fondatrice différente. Par exemple, dans la concession de mon logeur, lui-même a fait partie des premiers alphabétisés du village dans les années 1970 (génération lettrée que nous appellerons 2), ses frères cadets classificatoires ayant pour les uns été scolarisés à Balan (génération lettrée 3), pour les autres fait partie des premières cohortes de l'école du village (génération lettrée 4). Tous ceux-ci relèvent de la même génération, au sens généalogique. La question de la génération au sens de la filiation se pose dans le cas de cette concession à propos de la langue arabe, où l'on repère des stratégies de répartition des enfants dans les différentes filières qui permettent que chacune des trois générations (au sens de la filiation) présentes dans cette concession comporte des lettrés en arabe. Pour envisager la question de la transmission, le recours à cette notion de la génération qui tient compte de la filiation s'impose.

Nous allons discuter ici la pertinence du recours au sens sociologique du terme de génération pour notre contexte.

La génération est définie comme un ensemble de personnes ayant partagé des expériences marquantes durant leur période de formation.

La période retenue est le plus souvent celle de la jeunesse, en tant que période centrale dans les socialisations scolaires et professionnelles des individus. Pour notre part, nous avons élargi le

propos à la considération de la période de formation. En effet, pour ce qui est des scolarisés, notre définition de la génération lettrée par une expérience scolaire commune situe bien l'événement partagé dans la jeunesse. En revanche, le cas des alphabétisés est différent, puisque leur formation est intervenue plus tardivement (souvent entre 20 et 30 ans).

Une approche générationnelle des sociétés rurales du Mali suppose que l'on fasse une place dans l'analyse aux classes d'âge, qui sont des solidarités fondées sur l'âge, transversales aux sociétés villageoises. Comment penser l'articulation entre le système éducatif moderne et les classes d'âge ? Nous pouvons nous reporter à l'ouvrage de Tamba Doumbia qui étudie cette question (DOUMBIA, T. 2001).

Précisons tout d'abord la notion de classe d'âge. T. Doumbia décrit la formation des classes d'âge comme reposant sur le fondement biologique d'une naissance dans un intervalle de temps inférieur à quatre ou cinq ans. Les groupements fondés dans la prime enfance sur un tel critère sont ensuite reconnus socialement et institutionnalisés en quelque sorte par l'expérience commune de l'initiation effectuée en commun, à l'occasion de cérémonies collectives de circoncision pour les garçons, et d'excision pour les filles (*op. cit.* : 75). Notons que contrairement à ce que décrit ici T. Doumbia pour des périodes antérieures, l'excision ne donne pas lieu dans le village d'enquête à une cérémonie collective ayant valeur d'initiation féminine. Pratiquée sur les fillettes dès leur plus jeune âge (dès un an), selon la tendance actuellement observable au Mali, elle s'effectue dans le cadre privé. La circoncision en revanche, cautionnée par l'islam, reste une initiation subie collectivement par les garçons autour de l'âge de 10 ans, et suivie d'une période de réclusion en commun.

Pour T. Doumbia, « le but [des classes d'âge] est de poursuivre la socialisation de leurs membres au-delà des initiations, parallèlement à l'éducation familiale » (*op. cit.* : 231). Notons que les groupes d'âge, regroupés au sein d'une association (du moins pour les hommes), ont eu des rôles économiques, politiques et rituels importants. Aujourd'hui, le rôle économique perdure (avec à Kina des journées de travail collectif, des cotisations lors de cérémonies importantes, *etc*.), mais sur notre terrain il semble tout de même limité. Les échanges entre membres d'une même classe d'âge sont en principe égalitaires, ne tenant pas compte, le temps du travail commun, des relations d'aînesse voire de séniorité qui peuvent régir par ailleurs les rapports entre ces individus. En revanche, les relations entre promotions reprennent le modèle aîné/cadet (CAPRON, J. 1977).

On peut revenir maintenant à la question de l'imbrication de cette forme d'organisation sociale avec l'école. Pour T. Doumbia, la scolarisation s'insère harmonieusement dans le système traditionnel. « L'école, tout comme la médersa, constitue une forme moderne de *kareya* ou classe d'âge » (*op.*

cit. : 196). T. Doumbia repère certes des différences entre les deux formes d'organisation juvénile (l'école étant sélective, mixte, intégrant des enfants de plusieurs localités). Cependant, il affirme que « les jeunes scolarisés et non scolarisés d'une même classe d'âge sont astreints à une camaraderie à vie malgré les contradictions auxquelles ils sont soumis » (*op. cit.* : 198). On rencontre ici un biais important de cette étude dont l'auteur pose d'emblée que « par leur dynamisme et leur puissance d'adaptation [les classes d'âge] représentent, malgré leur caractère traditionnel, une des voies privilégiées par lesquelles les communautés villageoises parviennent à s'intégrer progressivement dans la vie moderne » (*op. cit.* : 18). Conflits et contradictions sont presque toujours minorés[158].
Pour notre part, il nous semble hasardeux de postuler que les générations que nous constituons (et qui incluent pour la plupart des classes d'âge sans en suivre rigoureusement les limites toutefois) sont renforcées par ce phénomène. Nous travaillerons donc sur la manière spécifique dont l'expérience éducative, notamment scolaire, contribue à faire émerger des similitudes objectives voire une conscience commune, sans présupposer que cette dynamique prend la relève de formes plus traditionnelles de solidarités.

Nous avons introduit la notion de conscience commune, qui nous fait passer de la définition minimale de la génération sociologique à une définition que l'on peut qualifier, en suivant la typologie élaborée par Olivier Galland, d'« historique » (GALLAND, O. 1998). La génération au sens « historique » du terme suppose la prise de conscience du caractère partagé de l'expérience commune, perçue comme fondatrice. D'une manière générale, nous retenons ici le sens de génération sociologique pour raisonner en quelque sorte *a minima*. Nous préciserons pour chaque groupe constitué si la conscience commune est ou non présente.

Ces éléments justifient le choix du sens sociologique du concept de génération dans l'usage que nous faisons de ce terme pour constituer les générations lettrées. Cependant, nous recourons aussi dans l'analyse au sens généalogique du terme, très pertinent dans notre contexte d'une société rurale dont l'organisation repose largement sur les rapports de parenté. Dans ce cas, « le principe de constitution de la génération est lié ici à la filiation : les géniteurs et les enfants issus de ces géniteurs appartiennent à des générations différentes » (GALLAND, O. 1998). Ce sens généalogique du concept de génération, qui combine aînesse générationnelle et séniorité, est le plus

[158] Nous suivons la lecture critique que E. Gérard propose de cet ouvrage dans une recension parue dans les *Cahiers d'études africaines* (GÉRARD, É. 2003).

utilisé par les anthropologues (HÉRITIER, F. 1981; ABÉLÈS, M. & COLLARD, C. 1985). Nous aurons à le convoquer pour étudier les questions de la transmission familiale de la culture lettrée.

1.1.3.3 Migrations

Parmi les déterminants individuels de l'alphabétisation dégagés par des travaux quantitatifs sur des terrains africains, il nous reste à examiner celui de la migration (SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981; WAGNER, D. 1993).

Au Mali, les migrations sont un phénomène massif, particulièrement associé à la période de la jeunesse. Les destinations sont le plus souvent les villes de l'intérieur du pays, surtout Bamako bien sûr. L'importance des migrations internationales, à destination notamment de l'Europe, varie beaucoup d'une région à l'autre du pays. La région de Kayes est ainsi une région de forte émigration européenne. Le sud du pays est beaucoup moins touché par ce phénomène migratoire à destination de l'Europe. Sur l'ensemble du village de Kina, aucun émigré en Europe ne m'a été cité[159]. Les cas de migrations sous-régionales (Côte-d'Ivoire, Sénégal, Guinée) sont en revanche fréquents. On peut expliquer l'absence d'émigration massive vers l'Europe par les conditions socio-économiques relativement favorables qui caractérisent la zone cotonnière du sud du Mali, la plus riche du pays, et où les revenus cotonniers assuraient jusqu'à récemment à la plupart des agriculteurs un niveau de vie décent. En revanche, les migrations saisonnières (durant la saison sèche de janvier à mai), qui ne compromettent pas l'activité agricole, sont importantes.

Si les migrations ont longtemps été un phénomène avant tout masculin, les migrations féminines en milieu rural se développent (LESCLINGAND, M. 2004).

Nous avons déjà signalé que les non-résidents actuels sont plus lettrés que les résidents (*cf. supra* 1.1.3.3). Notons cependant que ces individus sont ceux qui sont déclarés lors de la passation du questionnaire (sans doute parce qu'ils sont également rattachés fiscalement à ce foyer), sans que nous ne donnions de consigne particulière au chef de famille. L'appréciation a donc pu être variable selon les familles. Nous ne disposons pas là d'un ensemble homogène, puisque certains individus peuvent être en migration provisoire, alors que d'autres sont appelés à s'installer durablement (par exemple pour les jeunes filles en se mariant hors du village). Il ne s'agit pas d'une population

[159] Cela ne signifie pas qu'aucun ressortissant du village ne soit allé en Europe. On m'a signalé le cas d'un commerçant, originaire de Kina et établi à Fana, qui s'est rendu en Belgique pour acheter des voitures d'occasion. Quelques anciens combattants des deux Guerres mondiales (aujourd'hui décédés) ont également été cités.

représentative des émigrants mais seulement d'individus qui de manière provisoire ou transitoire sont rattachés à Kina sans y résider de manière permanente.

Nous allons raisonner ici différemment, en nous reportant aux réponses données par les résidents (adultes de 15 ans et plus) aux questions sur leurs migrations passées (lieux et durée des migrations de plus d'un mois). Nos données confirment le constat d'un phénomène migratoire massif : seuls 26% des individus interrogés déclarent n'avoir effectué aucune migration (il s'agit pour les trois quarts de femmes). Bamako apparaît comme une destination importante (31% des enquêtés déclarent y avoir été en migration), même si la modalité « reste du Mali » est plus souvent citée (35%). Les migrations internationales - sous-régionales - concernent le quart des enquêtés (tableau A-34). La durée des migrations n'est pas toujours précisée ; quand elle l'est, c'est le plus souvent pour indiquer une migration d'un an ou plus (32% des interrogés, contre 20% pour une migration de moins d'un an).

Nous avons indiqué que les femmes sont moins mobiles que les hommes. Elles constituent cependant l'essentiel de ceux qui déclarent une migration à Bamako (73% d'entre eux), ce qui rejoint les résultats de Marie Lesclingand sur les pratiques migratoires des jeunes filles Bwa (LESCLINGAND, M. 2004 : 32).

L'âge influe relativement peu sur le taux de migration (si l'on ne tient pas compte des plus jeunes pour lesquels l'effet d'âge joue à plein), comme on le voit sur le tableau A-36. En revanche, les destinations varient. Bamako apparaît comme une destination qui devient de plus en plus importante à mesure que l'on considère les plus jeunes (*cf.* tableau A-36).

Après avoir ainsi globalement caractérisé le phénomène migratoire, nous pouvons poser la question du lien entre le fait d'avoir été en migration et l'alphabétisation en retenant, ici encore, comme indicateur des compétences scripturales l'aptitude à écrire une lettre.

Tableau 14 Des migrants plus lettrés

% en lignes (pourcentages calculés sur la base des réponses, plusieurs réponses étant possibles)

Compétence (toutes langues) / **Migration**	Pas du tout	Ecrit une lettre	Total
Non réponse	79	*21*	100
Aucune	91	*9*	100
Bamako	80	20	100
Reste du Mali	74	26	100
Hors Mali	75	25	100
Total	79	21	100

On observe que les personnes n'ayant pas été en migration sont moins lettrées que les autres.

Pour nous assurer que ce résultat n'est pas seulement dû au profil plus féminin des personnes qui ne déclarent aucune migration, nous avons construit le même tableau pour les hommes. Les hommes n'ayant pas connu la migration sont moins lettrés (24%, contre 31% pour les migrants). L'écart demeure, même s'il est moindre.

La migration à Bamako est le fait de personnes relativement moins lettrées que les autres (là encore, il s'agit d'une population très féminine).

Notons que la poursuite d'études au second cycle impose une résidence à Fana, ce qui constitue un biais car les individus concernés sont lettrés, et considérés comme migrants.

Ces résultats nous permettent de faire ressortir un lien entre migration et alphabétisation. Cependant, nous ne disposons pas de données statistiques permettant d'approfondir la nature de ce lien. Les rapports entre migration et alphabétisation sont complexes et se déclinent différemment selon le type de migration (scolaire, professionnelle en vue de l'exercice d'un emploi qualifié, économique, familiale, etc.). On peut penser par exemple que la réussite de la migration est favorisée par un capital scolaire élevé. Inversement, on peut émettre l'hypothèse que la migration en contexte urbain constitue une incitation à l'alphabétisation et une source d'occasions d'apprentissage informel. Nos données statistiques ne nous permettent pas de trancher cette question. Mais l'analyse des entretiens montre que bien souvent la migration est un facteur favorable à l'alphabétisation. A travers l'étude des parcours individuels, le rôle central du parcours migratoire dans la formation et l'élargissement des socialisations à l'écrit apparaîtra de manière évidente.

1.1.4 Déterminants familiaux de l'alphabétisation

Nous abordons maintenant des questions pour lesquelles l'analyse statistique ne peut donner que des indications, que les résultats de l'enquête ethnographique permettent seuls d'approfondir. Premièrement, le nombre relativement restreint des familles (94) et surtout leur disparité en termes d'effectifs (de 3 à 91 individus) posent des problèmes méthodologiques dans le traitement statistique de ces données. Deuxièmement, plusieurs ordres de légitimité coexistent (selon le capital économique ou social de la famille notamment), qui ne font pas tous l'objet d'une objectivation suffisante pour pouvoir disposer d'indicateurs statistiques. Nous allons donc donner quelques résultats d'ensemble, avant de progresser dans l'analyse en recourant à l'ethnographie.

1.1.4.1 Alphabétisation et richesse économique

Pour ce qui est du capital économique, nous disposons d'un indicateur, les notes par lesquelles la CMDT classe les exploitations selon leur niveau d'équipement (quatre niveaux, de A à D).
La CMDT classe les exploitations en A, B, C et D selon le niveau d'équipement de l'exploitation. Voici les critères de notation tels que les rappelle l'*Annuaire Statistique 98/99* :

> A Exploitation bien équipée pour la culture attelée, ayant au moins une charrue et possédant un troupeau de plus de 10 bovins, avec au moins deux paires de bœufs de labour.
>
> B Exploitation disposant d'au moins une paire de bœufs de labour et d'une unité de culture attelée, mais un troupeau de bovins de moins de 10 têtes, y compris les bœufs d'attelage.
>
> C Exploitation non équipée pour la culture attelée, mais sachant conduire un attelage. Disposant d'un équipement incomplet.
>
> D Exploitation en culture manuelle, ne connaissant pas ou très peu la culture attelée (CMDT 1999 : 8).

On peut remarquer que le critère dominant est celui de l'aptitude à la culture attelée, qui suppose la possession d'une charrue. Rappelons que le décollage de la production cotonnière s'est fait dans les années 1960 suite à l'introduction de la culture attelée. Ce critère est obtenu en référence d'une part à l'équipement proprement dit (qui représente un investissement financier important), d'autre part à la « connaissance » de ce type de culture - sans doute faut-il comprendre par ce terme une compétence technique en la matière. Cette distinction (qui permet de classer comme C ou D des

exploitations peu ou pas équipées) semble assez vague : comment mesurer la compétence d'un exploitant qui n'a pas les moyens de posséder (ou encore de louer ou d'emprunter) des bœufs de labour ?

Un critère secondaire permet de distinguer les exploitations A et B, il s'agit du nombre de têtes de bétail possédées. Ici, il ne s'agit pas de mesurer un capital productif (comme dans le cas de l'équipement agricole) mais plutôt la richesse, l'accumulation de bétail étant un mode de thésaurisation très important. Notons que le nombre de têtes est difficile à déterminer. Les chefs de famille ont intérêt à le minorer dans leurs déclarations car il entre dans le calcul de l'impôt. Il est d'ailleurs difficile à déterminer car les bovins sont confiés à des pasteurs une partie de l'année. Il s'agit de toute façon d'un sujet sensible[160]. Nous prêterons donc attention, dans l'interprétation des résultats au fait qu'il ne s'agit pas d'une grille d'évaluation homogène mais d'une classification croisant plusieurs critères.

Ce système de notation des exploitations nous permet tout d'abord de situer le village de Kina par rapport à ceux de l'ensemble de la zone, en nous référant aux statistiques de l'« Enquête agricole permanente de la CMDT », qui fournit des données détaillées pour huit villages de la zone de Fana, choisis comme représentatifs, et où réside un enquêteur de la CMDT (CMDT 2003). Si l'on compare les caractéristiques moyennes des exploitations des villages retenus par l'enquête CMDT et les caractéristiques des 89 exploitations de Kina, on obtient le tableau suivant.

[160] Ces raisons expliquent que lorsque j'ai sollicité l'autorisation d'entreprendre la passation du questionnaire au village auprès du chef administratif du village (également mon logeur) celui-ci a émis comme seule réserve qu'il ne fallait pas aborder cette question. Dans son article « Cens et puissance, ou Pourquoi les pasteurs nomades ne peuvent pas compter leur bétail », J. Pouillon propose d'aller au-delà des justifications couramment avancées (crainte de l'impôt, peur de s'attirer une malédiction en revendiquant une possession hautement précaire), en analysant les modalités d'exercice de la propriété, qui font que le chef de famille ne peut se prévaloir d'une possession effective de l'ensemble de son cheptel (POUILLON, F. 1988).

Tableau 15 Répartition des exploitations selon la note de la CMDT

% en lignes

Note de l'exploitation / Echelle	A	B	C	D	Total
Zone de Fana	22	59	13	6	100
Kina	44	36	6	14	100

Source : Annuaire statistique régional 2002/2003 de la CMDT, résultats de l'Enquête agricole permanente à Fana.

Le pourcentage d'exploitations notées A ou B à Kina est à peu près le même que pour l'ensemble de la zone de Fana[161]. Le pourcentage d'exploitations notées D à Kina est supérieur à la moyenne régionale, mais nous n'interpréterons pas ici la différence entre exploitations notées C et D, dont nous avons souligné qu'elle ne repose pas sur un critère objectif. En revanche, la part importante d'exploitations notées A (près du double de la moyenne régionale) signale l'importance des exploitations combinant bon équipement et richesse en bovins.

On peut conclure que le village de Kina est comparable à l'ensemble de la zone en termes d'équipement agricole proprement dit (puisque la part d'exploitations notées A ou B est proche de la moyenne), mais comporte une part plus importante d'exploitations à la fois bien équipées et riches (la part des exploitations notées A est supérieure à la moyenne).

Cet indicateur du capital économique des exploitations permet-il de faire apparaître une corrélation entre la richesse ainsi mesurée et le taux d'alphabétisation ?

Tableau 16 Le statut socio-économique de la famille détermine-t-il l'alphabétisation ?

% en lignes

Sous population : résidents adultes dont l'exploitation est notée (n= 583)

Compétence (toutes langues) / Note de l'exploitation de rattachement	Ne peut pas écrire une lettre	Peut écrire une lettre	Total
A	80	20	100
B	79	21	100
C /D	89	*11*	100
Total	80	20	100

[161] Ce taux est de 77% pour l'ensemble de la zone CMDT.

On note un avantage aux exploitations notées A et B, dont les membres ont un taux d'alphabétisation près de deux fois plus élevé que ceux des exploitations moins bien notées (nous avons groupé les données des exploitations C et D, puisque la distinction nous semble peu pertinente). Notons que seuls 57 individus relèvent d'exploitations notées C ou D, ce qui nous amène à interpréter ce tableau comme signalant surtout des difficultés particulières aux exploitations notées C et D.

En distinguant ce qui revient aux différentes filières d'alphabétisation, on constate que ce résultat n'est pas lié à l'alphabétisation pour adultes, mais à la scolarisation : les individus relevant d'exploitations notées A ou B sont deux fois plus nombreux à être scolarisés que ceux des exploitations notées C ou D (*cf.* tableaux A-37 et A-38). On observe que cette tendance perdure : les taux nets de scolarisation actuels sont deux fois moins élevés au sein des exploitations notées C ou D que dans les exploitations A ou B (tableau A-39).

Comment interpréter ces résultats ? Contrairement au thème récurrent des discours sur l'alphabétisation selon lequel l'alphabétisation favorise le développement, le lien de causalité principal s'établit, selon nous, dans le sens inverse : la faiblesse des revenus interdit de consacrer du temps à l'alphabétisation et d'envoyer les enfants à l'école. En l'absence d'un équipement agricole suffisant, la main d'œuvre est la ressource majeure. Par ailleurs, les exploitations notées C ou D sont plus restreintes que les autres, ce qui est une raison supplémentaire de ne pas se défaire de ses enfants. Dans le contexte du village, le choix de l'alphabétisation, et plus encore de la scolarisation, ne renvoie pas à des attentes immédiates en termes de rentabilité économique.

On peut donc établir un lien entre le capital économique d'une famille et son taux d'alphabétisation. Elargissons maintenant l'investigation aux autres ordres sociaux de distinction.

1.1.4.2 Alphabétisation et statut social

L'« origine » : ethnies et groupes statutaires

Nous avons inclus dans notre questionnaire une question sur l'« origine » afin d'envisager l'hypothèse d'un lien entre le statut social au sens traditionnel et l'alphabétisation.

Signalons d'emblée toute la difficulté d'un usage dans l'enquête de la grille ethnique, dont on sait qu'elle est une production commune de l'ethnologie et de l'administration coloniale (AMSELLE,

J.-L. 1990). Ce mode d'identification est aujourd'hui repris par les acteurs, sommés depuis des générations de se définir ethniquement. Les recensements administratifs tels que celui réalisé en 1996 à Kina et dont les registres sont aujourd'hui à la mairie à Balan comportent une colonne « ethnie ou nationalité ». L'ethnonyme ne se transmet pas pour autant de manière fixe, malgré ces procédures d'objectivation. Nos observations lors de la passation du questionnaire, appuyées sur les données sur l'histoire du village recueillies par ailleurs, permettent de souligner la fluidité des assignations, bien connue dans la région (BAZIN, J. 1972, 1985). Ce phénomène est notable à Kina en ce qui concerne les désignations « bambara » et « marka », comme nous le verrons à propos de l'histoire du village (*cf. infra* 1.2.1.1).

Groupes statutaires

Les groupes statutaires (*ɲamakalaw*), traditionnellement endogames, rassemblent en Afrique de l'Ouest des familles exerçant des activités particulières, souvent artisanales. Dans la littérature ethnologique, ils sont souvent désignés du nom de « castes ». Les griots ainsi que les forgerons constituent les groupes les plus représentés. Les effets sociaux de l'appartenance à un tel groupe varient largement d'une région à une autre, d'un groupe à un autre. Les travaux anthropologiques ont longtemps mis l'accent sur la stigmatisation de ces groupes. Les travaux récents soulignent davantage l'ambivalence de la position de ces groupes, qui fournissent des biens et des services essentiels à la communauté, tout en étant dans un état de dépendance symbolique, et parfois économique vis-à-vis des autres (CONRAD, D. & FRANK, B. 1995). Si la notion de groupe statutaire reste pertinente pour comprendre les sociétés du Mali contemporain, la pratique des activités artisanales ne se maintient pas toujours. Par ailleurs, sur notre terrain, on peut se demander si on n'observe pas un certain nivellement de ces ordres de différence en raison de l'histoire du village, en particulier l'épisode de l'esclavage (comme le montre le respect moins strict de l'endogamie des groupes statutaires).

L'hypothèse selon laquelle l'appartenance à un groupe statutaire aurait un effet sur l'alphabétisation (en supposant que les familles de forgerons et de griots, qui ont traditionnellement un rôle d'intermédiaire, pourraient être plus lettrées) a toutefois été envisagée. Les déclarations concernant l'origine des familles socialement identifiées comme relevant de groupes statutaires concordent avec celles que l'enquête ethnographique a permis de repérer comme telles (en se référant aux dénominations des villageois), à l'exclusion de tout autre (les forgerons par exemple se revendiquant *numu*, alors qu'ils sont recensés comme « bambara-forgerons »). Cela nous autorise à travailler sur ces données en ne retenant que l'opposition entre les groupes statutaires et le reste de

la communauté villageoise (sans retenir les distinctions entre bambara et maraka). Cependant, nous ne pouvons pas vérifier l'hypothèse d'une alphabétisation différenciée selon les groupes statutaires. Le tableau qui rapporte l'origine à l'alphabétisation (tableau A-40) comporte des effectifs réduits concernant les familles qui relèvent de groupes statutaires. Celles-ci ne rassemblent que deux individus lettrés (ce qui est relativement peu). Il s'agit du forgeron Sinaly Diabaté et du chef d'une famille *garanke* (cordonnier).

La seule famille de *jeliw* (griots) se caractérise par une scolarisation remarquable (sur 9 garçons, 6 ont été à l'école, dont 3 jusqu'en 9ème, niveau rarement atteint ; un autre non scolarisé a appris à lire et écrire par l'alphabétisation pour adultes, un autre a été à la médersa ; l'unique fille encore chez ses parents n'a pas été scolarisée mais a suivi l'école coranique). Leur père, qui n'est ni scolarisé ni alphabétisé en bambara, a cependant suivi une formation coranique jusqu'à la récitation du Coran.

Nous n'avons pas d'élément permettant d'expliquer cette configuration lettrée, dont rien n'autorise à interpréter la singularité comme étant liée au groupe statutaire de la famille. Nous ne pouvons donc pas généraliser à partir de ces données.

Les familles peules

On a signalé plus haut la diversité des acceptions de l'ethnonyme bambara et la fluidité des assignations entre bambara et soninké (*maraka*) (BAZIN, J. 1972, 1985). Ces deux identifications renvoient à la même aire linguistique mandingue.

Qu'en est-il du rapport entre Mandingues et Peuls ? Ne tient-on pas ici une différence plus profonde, les Peuls se distinguant des Mandingues à la fois par leur langue et par leur activité dominante qui est l'élevage ? Signalons d'emblée que ces deux ensembles entretiennent des liens étroits comme le montrent les travaux consacrés à la question (BRUIJN, M. de & DIJK, H. van 1997). Surtout, une acception souple de ces catégories est ici encore de mise : ainsi Jean-Loup Amselle déploie dans *Logiques métisses* une série de conversions identitaires possibles, parmi lesquelles des échanges, historiquement attestés, de l'ethnonyme « peul » (*Fula*) contre l'ethnonyme « bambara » (*Banmana*) (AMSELLE, J.-L. 1990 : 83).

Quoi qu'il en soit de leur origine, les groupes qui s'identifient et sont identifiés comme « peuls » sont caractérisés par un mode de vie où l'élevage occupe une place importante. A Kina, les familles peules se distinguent par leur habitat, dispersé en petits groupements de cases épars et plus ou moins distants du village, et par la possession et l'entretien de troupeaux importants. Ces familles sont largement sédentarisées, seuls les jeunes garçons pratiquent encore la transhumance pour

accompagner les troupeaux vers des pâturages plus au sud pendant la saison sèche. Elles rassemblent 256 individus regroupés en 19 familles, soit 18% de la population du village.

Ces pasteurs sont devenus, au moins à la marge, agriculteurs, pratiquant la culture du coton, beaucoup moins toutefois que les familles « maraka » qui constituent l'essentiel du village, comme on peut le voir sur le tableau ci-dessous.

Tableau 17 Un investissement inégal dans la culture cotonnière

Effectifs (nombre d'exploitations)

Ethnie déclarée / **Superficie consacrée au coton (ha)**	Maraka	Fula
De 0 à 2,5	12	7
De 2,5 à 5	12	2
De 5 à 10	8	3
De 10 à 15,1	12	1
Non réponse	3	6
Total	47	19

On constate que les grandes exploitations cotonnières sont concentrées aux mains de familles maraka (12 exploitations sur 13 cultivant 10 ha de coton ou plus)[162]. Les familles peules se caractérisent par un nombre important de non-réponses, qui concernent des exploitations qui ne cultivent pas le coton.

Pour celles pour lesquelles des données sont disponibles (13 répondants), en revenant aux données des 7 familles qui cultivent moins de 2,5 ha de coton, on constate que 6 familles constituent de petites exploitations (1 à 2 ha de coton), une seule déclarant une superficie nulle (cette déclaration, à la différence des non-réponses, signalant que cette exploitation a par le passé cultivé du coton). On voit que la plupart des exploitations (12 sur 19) cultivent le coton, même si cette culture est bien moins développée que pour les exploitations dont les chefs se déclarent « maraka ».

Réciproquement, les familles maraka se sont mises à l'élevage depuis l'introduction de la culture attelée par la compagnie cotonnière (alors CFDT) dans les années 1960. Dans ces familles, les troupeaux sont souvent confiés à des pasteurs peuls lors de la saison sèche.

[162] A titre de comparaison, pour la zone CMDT de Fana, la superficie de coton cultivée est en moyenne de 2,7 ha selon l'*Annuaire Statistique Régional 02/03* (CMDT, 2003).

Les familles peules se caractérisent par une grande distance aux institutions éducatives. Seuls 11% des adultes de ces familles sont passés par l'alphabétisation pour adultes (25% pour les Maraka). Pour ce qui est de l'école, 14% d'entre eux sont ou ont été scolarisés, contre 35% pour les individus identifiés comme maraka. Au total, seuls 13% des adultes ressortissant de familles peules peuvent écrire une lettre (quelle que soit la langue) contre 19%, rappelons-le, pour l'ensemble du village (21% pour les Maraka).

Le facteur linguistique est ici déterminant, puisque les Peuls sont les seuls habitant du village à avoir une langue maternelle différente du bambara, continuant malgré leur sédentarisation à pratiquer le peul comme langue première. L'alphabétisation pour adultes dans cette langue et plus encore la scolarisation bilingue qui débute en bambara ne facilitent pas l'apprentissage[163]. La moindre intégration au système économique lié à la production cotonnière joue également. Enfin, les conditions de l'élevage, avec l'envoi en transhumance des jeunes garçons, constituent des freins à la scolarisation.

Ainsi, l'investigation sur l'origine familiale, entendue au sens des assignations statutaires ou ethniques ne fait pas apparaître ces identités comme des déterminants majeurs de l'alphabétisation, à l'exception du cas singulier des familles peules, qui cumulent une particularité linguistique et des conditions matérielles d'existence différentes de l'ensemble de la population du village.

La pluralité des ordres de légitimité

En revanche, en considérant de manière large le statut social comme le cumul de divers ordres de légitimité, l'importance de ce facteur sur les stratégies d'alphabétisation est apparue au fil de l'enquête ethnographique. Ici, il nous faut renoncer à utiliser nos statistiques, dont nous avons indiqué le caractère sommaire. En effet, seuls un questionnaire beaucoup plus fourni et des effectifs plus importants permettraient de poursuivre le raisonnement à l'aide de données quantitatives. Il faudrait pouvoir raisonner à l'échelle des familles, comme le fait Etienne Gérard dans son enquête sur les stratégies de scolarisation des familles (GÉRARD, É. 1997a), et à celle des individus. La tâche se complique du fait de la variabilité des effectifs d'une famille à l'autre. Une famille d'une cinquantaine de membres peut très bien disposer d'un important capital lettré (c'est-à-dire de ressources dans les différentes langues de l'écrit), en disposant seulement de quelques individus

[163] Le choix de la langue d'instruction dans des zones plurilingues est l'un des problèmes majeurs liés à l'implantation d'une pédagogie bilingue au Mali.

stratégiquement formés dans les trois langues de l'écrit, ce qui est difficile à faire ressortir statistiquement.

Les formes de domination qui ressortent de l'enquête ethnographique sont d'ordres divers.
Le pouvoir politique coutumier, qui renvoie à l'exercice d'un pouvoir local de gestion des affaires internes, notamment des différends internes (rarement portés devant la justice civile à Fana) est exercé collégialement par les hommes les plus âgés du village, un chef de village (*dugutigi*) étant désigné parmi eux, normalement sur une base gérontocratique au sein des familles considérées comme fondatrices du village. Nous verrons que cette règle en apparence simple est difficile à mettre en œuvre, le chef de village pressenti pouvant notamment refuser le poste.
Les enjeux autour de l'attribution de ce poste tiennent à ce que la réalité du pouvoir revient à la personne à laquelle le chef coutumier du village délègue cette tâche. A l'époque où j'ai enquêté (2002-2004), Mamoutou Coulibaly, mon logeur, était désigné par son oncle paternel (père classificatoire) pour occuper cette fonction. Ce processus de désignation est avalisé par l'administration qui reconnaît la personne retenue comme responsable administratif du village, chargé de collecter l'impôt, convoqué lors des réunions municipales, et que tout intervenant extérieur au village contacte à son arrivée.
Le pouvoir économique est en même temps un pouvoir social, les paysans les plus riches étant amenés à rendre des services monétarisés ou non mais donnant toujours lieu à des formes de retour (prêt de bœufs de labour, mise à disposition de machines à moudre les noix de karité…).
Le capital social est plus difficile à mesurer. Par exemple, le fait d'appartenir à un groupe statutaire donne un capital relationnel important (par le rôle d'intermédiaire que les griots et forgerons notamment sont amenés à jouer) ; mais, comme les travaux anthropologiques l'ont bien mis en lumière, ce statut est ambivalent et peut dans certains cas être considéré comme inférieur à celui des autres familles (CONRAD, D. & FRANK, B. 1995).
On peut considérer par ailleurs que la possession de savoirs religieux et magiques constitue également une source de prestige pour les individus ou les familles. En particulier, dans un village anciennement islamisé comme Kina, la présence de lettrés (au sens de spécialistes reconnus) en arabe parmi les membres de la famille, ou encore le souvenir de parents lettrés décédés souvent mentionnés avec fierté, de même que les pèlerinages à La Mecque.

L'examen de la répartition actuelle du pouvoir montre que ces ordres de domination se chevauchent largement. Ainsi, l'actuel chef coutumier du village est aussi l'ancien imam de la grande mosquée de Kina. Son neveu qui exerce la fonction de responsable administratif, s'est également imposé

comme interlocuteur des intervenants extérieurs au village : ONG, organismes de crédit (*cf.* portrait en 1.2.3.2). Il a été choisi pour cette fonction en raison de sa maîtrise du bambara écrit, qu'il a acquise lors d'une formation spécifique dans les débuts de l'alphabétisation pour adultes.

A l'échelle du village, on peut repérer une rivalité entre quelques grandes familles (à la fois numériquement imposantes et socialement puissantes) qui donne lieu à des stratégies complexes pour acquérir ou maintenir leur pouvoir. Ces grandes familles sont pour l'essentiel les familles fondatrices du village, qui, mieux que d'autres, résistent à l'implosion par scission. Dans le cas où la participation au pouvoir politique peut procurer des avantages, il apparaît que les cadets du chef de famille résistent à la tentation de prendre leur indépendance économique (reconnue par la CMDT qui prend acte de l'existence d'une nouvelle exploitation, et par l'administration par la délivrance d'un livret de famille propre). On peut penser aussi que la pression de la part des aînés est plus forte pour les maintenir au sein d'une unique exploitation.

Les chefs de ces grandes familles diversifient leurs choix éducatifs de manière à avoir parmi leurs enfants des détenteurs des différents types de capitaux reconnus dans chacun de ces champs (GÉRARD, É. 1995 ; 1997). En effet, il semble que la maîtrise de l'écriture soit un élément important dans les stratégies pour maintenir un pouvoir existant (dans le cas du chef de village qui peut maintenir l'effectivité du pouvoir dans sa concession grâce à son neveu alphabétisé) ou le récupérer. Les différentes structures opérant au niveau du village sont soucieuses de disposer d'interlocuteurs et de relais lettrés.

Nous avons insisté ici sur le cumul des différents ordres de légitimité, mais cette description laisse de côté un ensemble de familles qui ne participent pas directement aux jeux de pouvoir locaux, sans pour autant être nécessairement démunies sur le plan du capital scolaire ou des autres capitaux lettrés. Nous aurons à nous poser la question, au fil des descriptions ethnographiques et des portraits individuels, des conditions auxquelles les compétences scripturales et les savoirs scolaires sont convertis en capital social ou symbolique.

On voit donc se nouer un rapport dialectique entre écriture et pouvoir : l'écriture est à la fois ce par quoi les villageois sont contrôlés, et qu'ils sont contraints d'adopter, et une dimension qu'ils intègrent à leur stratégies. Contrairement à ce que Jack Goody écrit un peu rapidement, les habitants d'un village africain aujourd'hui ne sont pas partagés entre ceux qui savent lire et écrire et ceux qui ne le savent pas (GOODY, J. 2000 : 154). Ces analyses, développées antérieurement dans le chapitre 6 « Clercs et illettrés » de l'ouvrage *Entre l'oralité et l'écriture* (GOODY, J. 1994 : 149-157), reposent sur le fait d'une indéniable importance de l'écrit dans les processus de promotion sociale des premières élites à l'époque coloniale et immédiatement après les Indépendances.

J. Goody cite le cas d'un village où il a travaillé au Ghana, et dont il a constaté en 1971, une vingtaine d'années après l'ouverture d'une école, qu'aucun des élèves n'était resté au village (*op. cit.* : 153). Il en conclut que l'écriture a introduit « une division radicale entre ceux qui "connaissaient le livre" et les autres » (*ibid.*). Au-delà de cette affirmation, il détaille les modalités de l'influence de ces écoliers sur l'organisation de la vie au village à l'occasion de leurs retours au cours des vacances (par exemple, ils sont sollicités pour écrire des listes de dons lors des funérailles), esquissant une ethnographie plus fine de cette situation. Cependant, il ne propose pas une analyse de la situation de délégation comme introduisant nécessairement un jeu plus complexe de rapports de pouvoir : le scripteur est celui à qui d'autres vont demander d'écrire. En un « Post-scriptum », il donne ses impressions de retour de terrain dans les années 1980, où l'école a perdu de son attrait, et la lettre de son prestige. Ici aussi il s'agit d'une ligne d'investigation proposée sans être approfondie, que nous poursuivons par notre approche socio-historique du rapport à l'écrit dans un village.

Comme point de départ à notre réflexion, nous préférons donc retenir qu'il n'y a pas une séparation entre les lettrés et les autres, mais une ligne mouvante, et surtout que cet ordre de légitimité est en concurrence avec d'autres. Comme le précise Etienne Gérard, être lettré est un attribut parmi d'autres (le rang social et l'âge notamment) permettant de prétendre à des postes de responsabilité. Le pouvoir issu de l'instruction entre en concurrence avec d'autres ordres de légitimité, plutôt qu'il ne s'y substitue.

> Loin de permettre l'érection de deux classes distinctes qui sépareraient les lettrés et ceux qui ne le sont pas – à travers leurs identités, fonctions et pouvoirs – l'écriture discrimine ici les individus en fonction de ce qu'ils savent et peuvent individuellement, et ce de manière inégale : selon le niveau de leurs études et le milieu dans lequel ils vivent en effet, les instruits n'ont ni le même statut ni les mêmes « pouvoirs » (GÉRARD, É. 1997a : 138-139).

La considération du statut social est essentielle pour comprendre l'alphabétisation. Elle permet de considérer celle-ci comme engageant des décisions familiales, parfois des stratégies, même si les individus conservent une marge de manœuvre au sein de ces ensembles à géométrie variable que constituent les familles (marge de manœuvre bien sûr différente selon qu'il s'agit d'un enfant ou d'un adulte, d'une femme ou d'un homme, d'un cadet ou d'un aîné). Nous avons évoqué ici les stratégies d'alphabétisation familiales, mais on peut se demander si les familles ne constituent pas aussi des environnements plus ou moins lettrés, véhiculant non seulement des injonctions ou des incitations à se former mais aussi des cultures écrites.

1.1.4.3 Des familles lettrées ?

La question est classique dans la sociologie de l'éducation en France, et dans les pays d'alphabétisation ancienne en général. Elle consiste à étudier les déterminants familiaux de la réussite scolaire en rapportant les résultats scolaires des enfants au capital culturel des parents mesuré par le niveau de diplôme (BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. 1970). La nécessité de prendre en compte, non seulement le capital scolaire, mais aussi la culture écrite familiale a été mise en avant dans des travaux reposant sur des approches ethnographiques (HEATH, S. B. 1983 ; LAHIRE, B. 1995b).

Nous abordons cette question à partir d'observations et d'analyse d'extraits d'entretiens[164].

Notons d'emblée que la transposition de ces cadres théoriques et méthodologiques sur notre terrain ne va pas de soi.

Premièrement, quelle unité retenir pour étudier la transmission ? La famille au sens restreint (père, mère et collatéraux directs) semble à coup sûr un cadre trop étroit ; il faut au moins y adjoindre, dans le cas d'un couple polygame la ou les coépouses de la mère. Cependant, dans les cas très fréquents où l'unité de résidence est plus large que le foyer, et correspond à l'ensemble du lignage, il faut envisager les caractéristiques lettrées de tous les membres de la concession. Pour les très grandes concessions, ce cadre semble toutefois trop large, et il faut alors observer plus précisément quels rapports se nouent selon des proximités de parenté ou d'autres affinités.

Deuxièmement, et corrélativement, quels liens de parenté observer ? Signalons tout d'abord le cas fréquent des enfants confiés, qui amène à concevoir la relation entre tuteur et enfant comme ne s'insérant pas nécessairement dans le cadre de rapports de parenté directs. Même dans le cas d'enfants grandissant auprès de leurs parents, ces rapports ne se réduisent pas à l'ascendance directe. Par exemple, un des frères du père peut jouer un rôle privilégié dans l'éducation d'un garçon[165].

---

[164] Les réponses au questionnaire donnent pourtant des indications sur les liens de parenté. Nous envisageons de reprendre ces données en vue de les rendre exploitables statistiquement (soit par la construction de générations au sens généalogique, soit par la construction d'une variable lien). L'objectif est la mise en relation des caractéristiques d'alphabétisation des parents, des grands-parents et des enfants. L'étude du lien entre alphabétisation et alliance est également prévue (en vue de répondre notamment à la question suivante : est-ce qu'une femme a plus de chance d'être mariée à un homme lettré si elle est elle-même lettrée ?). Cette recherche, qui suppose de construire de nouveaux outils, dépasse le cadre du présent travail.

[165] Comme le rappelle René Luneau dans son enquête sur l'alliance en milieu mandé : « En raison de la résidence commune, l'enfant qui vit au sein de la grande famille n'a pas avec ses géniteurs la relation privilégiée et exclusive

Mais les décisions importantes concernant l'enfant, comme celle de le scolariser ou non, ne reviennent pas nécessairement à son père ou à son tuteur mais souvent au chef de famille si ce n'est pas la même personne[166]. Ainsi les outils de la sociologie de l'éducation applicables aux sociétés occidentales contemporaines ne fonctionnent pas en raison de la focalisation sur la transmission parents/enfants. Cette approche est inadéquate comme le montre une attention à l'anthropologie de la parenté dans l'aire mandingue. Celle-ci met en évidence le caractère très contraint des rapports avec les ascendants directs (notamment le rapport père/fils), alors que d'autres liens de parenté se prêtent plus à des échanges, et sont ceux à travers lesquels la transmission a le plus de chances de s'effectuer (relation grand-père/petit-fils par exemple[167]).

Un extrait d'entretien avec Ndiamba Coulibaly (39 ans, école classique 9ème) permet de développer cette analyse.

> **AM** Et qui est-ce qui vous aidait dans le travail qu'on donne à l'école ? **TC** C'est le vieux, c'est le vieux là qui s'occupait de nos fournitures, habillement et consorts... tout tout, tout. **AM** Ça c'est le matériel, mais pour vous aider dans le travail, pour lire les cahiers, faire réciter les leçons... **Int.** Ka kayew lajɛ ? [*Regarder les cahiers* ?] **TC** Ka kayew lajɛ wa ? [*Regarder les cahiers* ?] **Int.** Awɔ, ni a' bɔra ekɔliso la... [*Oui, quand vous sortez de l'école* ...] **TC** Ah ! Y avait un grand-père souvent lui jetait un coup d'œil dans les cahiers quoi. **AM** Lui savait lire et écrire ? **TC** Ah, lui savait pas lire hein ! (*rires*) Il regardait seulement, sans quoi... **AM** D'accord.
>
> (*plus loin dans l'entretien*) **AM** Et est-ce que tu apprends à d'autres personnes, à lire, à écrire à compter et tout ça, en dehors des moments où tu es animateur ? **TC** Non, non, non. Parce que les enfants, ils viennent chez le vieux la nuit quoi. **AM** Ah ! **TC** C'est lui qui leur apprend à écrire et à lire (K 19).

Il s'agit d'un des rares cas parmi nos enquêtés d'un adulte ayant grandi avec un père lettré. En effet, Ndiamba est le fils de Demba Coulibaly (*cf.* portrait en 1.2.2.2), l'un des premiers élèves du village (72 ans, école classique CM1[168]). Son père était déjà, à l'époque où il allait à l'école, moniteur au

---

propre à la tradition occidentale. La coutume demande que le frère cadet prenne la responsabilité personnelle de l'éducation du fils aîné de son frère aîné, lequel aura la charge de son propre fils » (LUNEAU, R. 1975 : 276).

[166] Dans les entretiens, la partie sur les stratégies de scolarisation a souvent donné lieu à des réponses embarrassées, avant que je ne comprenne que l'enquêté n'était pas forcément en position de décider (cas des femmes notamment).

[167] Selon une figure classique de l'anthropologie de la parenté selon laquelle les rapports contraignants instaurés entre générations successives sont « pondérés » par des rapports plus détendus (souvent marqués par des plaisanteries socialement attendues) entre générations alternées (BALANDIER, 1985 [1974] : 94).

[168] Selon la dénomination des classes d'école alors en vigueur en A.O.F comme en métropole.

sein de la compagnie cotonnière. Pourtant, il n'évoque la participation de son père que du point de vue matériel, le « suivi » scolaire étant assuré par un « grand-père » non lettré. L'usage du pronom indéfini suggère qu'il ne s'agit pas forcément d'un ascendant direct ; Demba et sa famille ayant régulièrement changé de résidence au fil de ses mutations, il peut même s'agir d'un voisin sans lien de parenté avec Ndiamba. La manière dont il décrit ce suivi suggère toutefois plutôt un intérêt manifesté (il « jetait un coup d'œil ») qu'une surveillance régulière. En revanche, plus loin dans l'entretien, Ndiamba indique que c'est bien son père qui non seulement suit, mais donne des cours du soir à ses enfants. Déchargé de l'essentiel de ses activités (il est à la retraite, même s'il est encore actif comme cultivateur), il en a certes le loisir (selon une configuration que l'on rencontre aussi en France). Cependant, on perçoit dans les propos de Ndiamba une sorte d'évidence qu'il en aille ainsi. Il nous semble que cela tient aussi à la nature des liens de parenté que l'on a rappelée[169]. Une diversité de configurations est repérable à travers les entretiens (appui d'un aîné lettré, garçon ou fille ; suivi d'un oncle ou d'un grand-père, etc.). L'analyse ethnographique permettra de poursuivre l'analyse des configurations familiales, en tenant compte de la place dans la fratrie, de la taille de la famille, de l'étendue de la concession, *etc*.

Dans l'extrait d'entretien cité plus haut, le grand-père non lettré qui surveille Ndiamba apparaît exercer un suivi assez limité. Notons que Ndiamba, lui-même lettré, peut sous-estimer cette pratique, pourtant courante. D'autres enquêtés décrivent plus précisément les stratégies mises en œuvres pour déchiffrer un cahier d'écolier sans maîtriser l'écriture, du moins dans la langue d'enseignement, par exemple Moussa Sanogo (44 ans, alphabétisation).

> **AM** Est-ce qu'il peut suivre le travail de ses enfants ? **Int.** Est-ce qu'i bɛ se k'u ka baara kɔlɔsi ? MS Mmm (*assentiment*). **AM** Qu'est-ce qu'il fait ? **Int.** I b'o kɔlɔsi cogo jumɛn na ? **MS** N bɛ min kɛ, i n'a fɔ i kan ka jɔ sira min fɛ dɔrɔn n b'u kɔrɔfɔ, tasuma tulonkɛ ninnu, ani nin muru tulonkɛ, an b'o ninnu bɔ u bolo. **Int.** (...). **AM** Mais pour le travail ? **Int.** U bɛ baara min kɛ ekɔliso la ? **MS** Tuma bɛɛ n bɛ to ka na u « contrôler », ni min tɛ na dɔrɔn n bɛ taa mɛtiri fɛ. Int. (...). **AM** Mais est-ce qu'il regarde les cahiers de ses enfants ? **Int.** Est-ce qu'i bɛ to ka kayew lajɛ ? **MS** Mmm (*assentiment*). N b'u lajɛ tuma caman yɛrɛ de, awɔ. **AM** Mais si c'est en français ? **Int.** Ni faranse de don ? **MS** A bɛ daminɛ bamanankan la, a bɛ sɔrɔ ka yɛlɛma tubabukan na. **AM** Et il trouve que c'est un problème que après ça soit en français et que lui ne peut pas lire ce qu'ils ont écrit ? **Int.** Est-ce que denmisɛnw ninnu, est-ce que ko problème b'i

[169] D'autres cas de transmission sont cités, comme celui de Madou Camara (35 ans, école bilingue 7ème), qui s'est formé à l'exercice des fonctions dans l'AV auprès de son oncle paternel (père classificatoire). Notons qu'il s'agit cette fois d'une transmission de compétences lettrées professionnelles, à l'âge adulte (K 61).

bolo a la ko kaye ninnu, minnu bɛ faranse la quoi, u filɛli ? **MS** E, o bɛ n bolo kɛ parce que an bɛ na jatemine fɛn min kɛ, u kayew kan, ni an y'a ye sɛbɛnni bilenman ninnu t'a la kosɛbɛ... o tuma an bɛ faranse don o cogo nin na, an b'o jatemine, i n'a fɔ i ma baara kɛ, bilenman in na.

Traduction :

AM Est-ce qu'il peut suivre le travail de ses enfants ? **Int.** (...). **MS** Mmm (*assentiment*). AM Qu'est-ce qu'il fait ? **Int.** (...). **MS** *Ce que je fais, par exemple tu dois t'écarter de la route, je le leur explique, jouer avec le feu ou avec un couteau je les en empêche*. **Int**. (...). **AM** Mais pour le travail ? **Int.** *Le travail scolaire ?* **MS** *Je viens toujours les contrôler, si je vois que l'un ne vient pas, je vais voir le maître.* **Int.** (...). **AM** Mais est-ce qu'il regarde les cahiers de ses enfants ? **Int.** *Est-ce que tu regardes les cahiers* ? **MS** Mmm (*assentiment*). *C'est vrai je les regarde souvent*. **AM** Mais si c'est en français ? **Int.** *Si c'est en français* ? **MS** *Cela commence en bambara, avant de passer au français*. **AM** Et il trouve que c'est un problème que après ça soit en français et que lui ne peut pas lire ce qu'ils ont écrit ? **Int.** *Est-ce que les enfants là, est-ce que tu as un problème parce que les cahiers, pour les regarder, ceux qui sont en français... ?* **MS** Eh ! *Bien sûr, parce que on va examiner si, sur leurs cahiers, si on constate qu'il n'y a pas trop de bic rouge... c'est comme ça qu'on connaît le français, on examine, parce que si tu n'as pas travaillé, grâce au rouge* (K 3 - *trad. interprète omise*).

Nous donnons l'ensemble de ces échanges car les incompréhensions successives permettent de montrer à quel point la question n'est pas évidente. Ma question est interprétée premièrement dans le sens du rapport éducatif conçu de manière très large, deuxièmement au sens d'une surveillance de l'assiduité scolaire, avant de parvenir au thème du suivi du contenu du travail. Cela indique clairement que cette dernière activité n'est pas pensée comme centrale dans l'éducation, en tout cas qu'elle n'est pas la priorité dans ce qui est attendu d'un père. Du reste, ce suivi s'exerce par le repérage des sanctions possibles (d'autres entretiens évoquent l'attention aux notes et au classement). Notons de plus qu'il s'agit là d'une famille particulièrement impliquée dans les activités de l'association des parents d'élèves (dont le père de Moussa est le président) et dont les enfants sont tous scolarisés.

Nous voyons tout de même que sans maîtriser la langue scolaire (le français), l'enquêté est suffisamment familier de l'espace graphique et des normes scolaires pour se repérer dans les cahiers de ses enfants. Cela tient à sa formation, l'alphabétisation pour adultes en bambara, dont nous verrons qu'elle reprend largement la forme scolaire. Le cas de tuteurs lettrés en arabe, signant les cahiers de composition en cette langue est aussi signalé.

Des entretiens, nous retirons la représentation commune du suivi scolaire comme d'un contrôle (de l'assiduité, parfois des résultats) qui peut être exercé ou non par le tuteur, et dans lequel les compétences lettrées de celui-ci ne sont pas centrales. Le soutien concernant le contenu de l'apprentissage scolaire proprement dit peut être recherché auprès de personnes diverses, à l'intérieur ou non du cercle de l'unité de résidence. En effet, la rareté des lettrés, au moins à l'époque de la scolarité de ceux qui sont aujourd'hui adultes, rend l'idée d'une transmission essentiellement domestique largement caduque, comme l'indique l'extrait suivant avec Bakary Konaté (27 ans, école bilingue 9ème).

> **AM** Et qui est-ce qui regardait tes cahiers quand tu étais à l'école, à la maison ? **BK** A la maison y avait pas une personne qui regardait mes cahiers quoi, je travaille comme ça, à cause de mes collègues, à cause de mes enseignants aussi, qui aiment trop le travail, bon ainsi dans ce cas même j'ai pris l'amour du travail, dans le sérieux, ainsi pour beaucoup de causes quoi. **AM** Comme quoi par exemple ? **BK** Parce que, j'ai pris l'amour du travail parce que je voyais à la télévision, les gens qui parlaient français et j'écoutais la radio comme RFI ainsi de suite, bon les gens qui parlaient français, moi-même j'avais l'intention aussi de parler comme eux, c'est cela qui m'a poussé à continuer l'école en plein sérieux (K 61).

Nous reviendrons sur le cas de Bakary que nous analysons comme un exemple de profil marqué par une « bonne volonté culturelle » (*cf.* portrait en 1.3.3.3). Ce récit est bien entendu une construction rétrospective de son propre parcours. Cependant, il est intéressant de constater qu'il rapporte ces incitations au travail et à la réussite scolaire à l'influence des médias, et pour ce qui est des personnes de son entourage à ses pairs et à ses enseignants. Ce point est souvent souligné, l'environnement scolaire, fréquenté même en dehors du temps scolaire, constituant un lieu de socialisation à l'écrit plus important qu'une sphère domestique non lettrée. Signalons cependant que l'absence totale de lettrés dans certaines familles conduit les enfants à être très précocement sollicités (par exemple pour écrire des lettres).

On peut conclure de manière provisoire que les modalités de la transmission à l'intérieur des familles élargies sont complexes, et s'effectuent selon des lignes qui ne recoupent pas toujours celles dégagées par la sociologie de l'éducation des sociétés lettrées. La famille n'apparaît pas, du moins pour les adultes revenant sur leur formation, comme le lieu premier de la socialisation à l'écrit.

Au terme de ce chapitre qui appréhende la distribution sociale de l'écrit dans ses grandes tendances, telles qu'elles se dégagent pour l'essentiel de l'approche statistique, on peut en rappeler l'acquis

principal. De la pluralité des filières et des langues se dégagent des profils récurrents, dont les déterminants essentiels sont le sexe et l'âge. Les inégalités de sexe dans l'accès à l'alphabétisation (dont on a vu qu'elles sont différenciées selon les filières), sont attendues dans une société rurale où la différence des sexes est un des piliers de l'organisation sociale. La variation des compétences et des profils selon l'âge est aussi un résultat prévisible, mais la forme précise que prend cette répartition ne peut s'expliquer que par une attention aux détails de l'histoire locale, que nous nous proposons d'examiner maintenant.

Nous allons recourir désormais de manière privilégiée aux données de l'ethnographie (entretiens et observations), ce qui nous permettra également de reprendre à nouveaux frais un ensemble de questions (sur les transmissions familiales ou non, l'effet des migrations et les socialisations professionnelles à l'écrit notamment) que nous n'avons pu aborder que de manière succincte jusqu'ici.

1.2 Une histoire locale : alphabétisation et scolarisation à Kina

L'objet de ce chapitre est de dégager les traits de l'histoire du village qui sont pertinents pour notre sujet (les pratiques actuelles de l'écrit au village).

Il s'agit tout d'abord de donner les grandes lignes de cette histoire locale, de la fondation du village (fin du XIXe siècle) aux années 1960. Celles-ci permettent de comprendre le rapport singulier des villageois à l'administration, coloniale puis post-coloniale, et aux instances éducatives (1.2.1). A partir des années 1970, l'alphabétisation pour adultes, puis la scolarisation, vont jouer un rôle central dans l'organisation du village. Nous suivrons pour cette époque - de 1970 à nos jours - une périodisation en termes de générations lettrées en nous appuyant sur les résultats qui se dégagent du traitement statistique (sections 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4).

L'enjeu de cette étude est double. Il s'agit premièrement de poursuivre le travail de contextualisation du village, afin de prendre la mesure de sa singularité, ce qui est un garde-fou à toute généralisation trop rapide. Deuxièmement, l'étude de la succession des générations lettrées permet de situer les différents enquêtés dans ce contexte historique local. La prise en compte de

cette profondeur historique est nécessaire pour appréhender les enjeux de pouvoir, et ainsi envisager la distribution sociale de l'écrit dans sa dimension politique.

1.2.1 L'écrit dans l'histoire du village

Nous abordons l'histoire du village en présentant d'abord le contexte de recueil des données relatives aux circonstances de sa fondation (1.2.1.1). Dans un deuxième temps, procédant de manière chronologique, nous nous arrêterons sur quelques moments de cristallisation des tensions, qui permettent de saisir les enjeux actuels de la mémoire dans ce village (1.2.1.2).

1.2.1.1 Sujets sensibles

Premières versions de l'histoire

Les habitants de Kina se présentent en général comme des « Maraka »[170]. Lors de mon premier séjour, telle est l'information que j'ai généralement obtenue, qui concorde avec les déclarations reportées sur les registres du recensement qui indiquent une origine « sarakolé ».

Il faut en effet rappeler, avec Jean Bazin, que « le terme "marka" est d'abord l'un des noms par lesquels les ethnies voisines désignent ceux qui se nomment eux-mêmes soninke » (BAZIN, J. 1972). Le terme « sarakolé » est aussi une désignation extérieure de ces derniers, mais de plus grande extension (et qui a fait fortune sous la colonisation dans la littérature ethnologique et l'administration coloniale française) ; le terme « Maraka » désigne quant à lui les populations soninké situées dans le Sud et l'Est du Mali[171]. Notons que l'ethnonyme « Maraka » est, sur notre terrain du moins, le terme d'auto-désignation le plus fréquent.

---

[170] Nous écrivons « Maraka » (« Maraka » avec une majuscule pour le nom, « maraka » sans majuscule pour l'adjectif, tous deux invariables) en suivant la transcription de la prononciation locale. On trouve aussi en français « Marka ». Dans les citations, nous conservons l'orthographe de l'auteur.

[171] Les Maraka apparaissent dans la littérature ethnologique comme un peuple « d'identification malaisée » (GALLAIS, J. 1984 : 28). Dans *Haut-Sénégal Niger*, Delafosse retient le critère ethnique au détriment du critère linguistique : « Au point de vue ethnique, je considère comme Soninké tous les *Marka* de la Boucle du Niger et des pays banmana et malinké, bien que la plupart ne fassent plus usage de leur langue et aient adopté le parler des Dioula, celui des Banmana ou celui des Malinké selon les régions, comme les Soninké de Diénné ont adopté la langue songaï » (DELAFOSSE, M. 1972 [1912-1] : 138, *cf.* aussi 278). En l'absence de critère distinctif stable (la langue, le statut social, etc.), on comprend que la désignation d' « ethnie » puisse être contestée, tant que l'on se donne une

Le recours à l'ethnonyme « Bamanan », *Bambara* est également attesté, renvoyant au critère de la langue ou du nom de famille (*jamu*). Pour ce qui est de la langue, seules les personnes les plus âgées (autour de 60 ans et plus) parlent le soninké ; la communication se fait pratiquement toujours en bambara (sauf pour les familles peules).

L'encadré 4 rend compte de la fluidité des assignations ethniques en montrant comment les appellations de « bambara » et « maraka » sont revendiquées par différentes personnes au sein d'une même famille, et par une même personne, en des sens différents.

---

acception essentialiste de ce type de catégorie. Ainsi, pour le géographe J. Gallais, « les Marka ne constituent pas une ethnie mais un groupe culturel et historique (…) : on est marka si on est musulman » (*op. cit.* : 29). Nous suivrons J. Bazin, qui donne au terme un sens précis dans le contexte socio-historique de la région, en relevant qu'il constitue une catégorie de désignation importante dans le système relationnel des identifications disponibles. « On distinguera cependant les *marka-je* (« blancs »), les « vrais » pour ainsi dire, ceux de la zone sahélienne (généralement hors de l'aire dominée par Ségou, ou du moins sur ses marges) et parlant soninké ; et d'autre part les *marka fɔ̃* (« noirs ») étroitement mêlés aux Bambara et ayant adopté depuis longtemps leur langue » (BAZIN, J. 1972). On peut souligner enfin, comme le fait C. Barrière dans sa thèse, que ces auteurs « convergent vers l'idée que le référent *maraka* désigne une population assez composite (…) essentiellement caractérisée par son adhésion à l'islam » (BARRIÈRE, C. 1997 : 98).

Extrait du journal de terrain

06/08/2002
Conversation avec Assitan Coulibaly[172] (non enregistrée, notée peu après)
AC ... j'aime les arachides parce que je suis **maninka**, je viens de la Guinée
AM Tu es maninka ?
AC Oui, je suis née en Guinée. Mais je suis **maraka**, ma mère et mon père sont tous deux maraka.
AM Tu n'es pas bambara ?
AC Si je suis une vraie **bambara**, une vraie de vraie (*ne ye bamanan yɛrɛ yɛrɛ ye*) car je suis une Coulibaly.

Analyse
1ère assignation : **maninka** par manière de plaisanterie, liée au fait d'être née quelque part, d'y avoir passé une partie de son enfance. Le ton est léger, elle reprend sans doute une taquinerie fréquente.

2ème assignation : **maraka** en raison de son origine familiale. Ses deux parents étaient locuteurs du soninké (marakakan) ; sa mère revendique encore aujourd'hui cette identité (son père est décédé). Mais AC ne parle pas soninké (elle comprend un peu, et échange des salutations). Dans l'ensemble, les habitants de Kina issus des premières familles qui se sont installées au village se disent d'origine maraka (origine retenue dans le recensement administratif), mais aussi parfois bamanan.

3ème assignation : **bambara (bamanan)** par son nom (*jamu*). Celle identité est revendiquée sur le ton de l'authenticité, mais il faut noter qu'ici elle intervient en réponse à ma question. Cette dernière identité peut tenir à ce que le bambara est la seule langue parlée par la plupart des habitants de K.

Observation lors de la passation du questionnaire
Lors de la passation du questionnaire dans la famille de la mère d'AC (dont le chef de famille est Toumani, le frère cadet d'AC), la question sur l'origine donne lieu à une discussion. Toumani se dit bamanan et le justifie comme AC par son patronyme (je suis un Coulibaly), alors que sa mère se dit maraka, et précise que son mari aussi l'était.

Encadré 4 La fluidité des assignations ethniques

En réponse à des questions de ma part sur l'origine du village, il m'a été d'emblée indiqué que les familles qui ont fondé le village sont arrivées de Kalaké[173] ; les dates données se rejoignent (la

[172] Les patronymes des principales familles de Kina étant très courants, le procédé d'anonymisation a consisté en une modification du prénom de l'enquêté, en conservant très généralement l'intiale, ce qui simplifie l'anonymisation des documents photographiques.

[173] Kalaké (il s'agit de Kalaké-Marka) est une localité du cercle de Baraouéli, située à une vingtaine de kilomètres au Nord de Kina. Il s'agit sans doute d'un de ces villages maraka qui relevait, du temps du royaume de Ségou, de ce que J. Bazin décrit comme « le réseau des marka-dugu, communautés soumises au *faama*, payant tribut, mais

dernière décennie du XIXe siècle ; la date de 1896 est parfois avancée). Le détail des lieux où ces familles se sont installées avant d'arriver à Kina (Wérékéla, Siéro…) est fourni avec un degré d'exactitude variable, mais sans réticence. En revanche, toute question sur l'origine en amont de cette migration se heurte à des refus qui s'abritent derrière l'ignorance des faits, et me renvoient à de plus savants (qui ne s'avèrent guère plus loquaces).

Au bout de quelques mois de terrain à Kina, le caractère évasif de ces réponses a reçu une explication, d'abord de la part de personnes extérieures au village (à Fana), puis de la part de certains villageois eux-mêmes, dans des circonstances singulières que nous détaillerons plus loin : les familles issues de Kalaké ont quitté cette localité après avoir été affranchies d'une condition d'esclave.

Problèmes méthodologiques

Avant d'aller plus avant, soulignons d'emblée l'ensemble des problèmes méthodologiques qui s'est posé à nous.

Tout d'abord, nous avions envisagé au départ la question sur l'histoire du village comme un point secondaire et simple à traiter, sans grande conséquence sur notre objet, l'écriture. Devant les difficultés rencontrées, nous n'avons pas voulu mettre en péril notre présence sur le terrain par une investigation approfondie de ce sujet délicat, tout en comprenant progressivement que l'histoire pouvait être un facteur important pour rendre compte du rapport à l'écrit des villageois. Deuxièmement, nous n'avons pas travaillé sur des sources écrites concernant ce terrain en particulier (même si l'histoire de la zone est bien documentée)[174]. Aussi nous contentons nous de données issues de sources orales.

La question de l'usage pour l'histoire de documents oraux est classique depuis les travaux de Jan Vansina (VANSINA, J. 1961, 1985). Ses ouvrages posent les conditions méthodologiques d'un usage de tels documents, en soulignant, contre le structuralisme, la nécessité de prendre en compte les usages sociaux de la tradition orale. Vansina insiste également sur l'importance de comprendre le point de vue des acteurs sur ce qu'est l'histoire en préalable à toute investigation historique. Ces

---

conservant une assez large autonomie, [et qui] constitue une sorte d'annexe marchande et pacifique à l'Etat guerrier de Ségou » (BAZIN, J. 1975 : 153).

[174] Pour ce qui est des sources écrites locales, nous n'avons pas entendu parler de documents anciens sur le modèle des chroniques (*tariku*) dont l'existence est attestée dans d'autres régions du Mali. Quant aux rares écrits dans des cahiers mentionnés par les enquêtés, nous n'avons pu y avoir accès. Pour ce qui est des archives coloniales et post-coloniales, nous ne les avons pas consultées, faute de temps sur place pour ce travail spécifique.

travaux ont ouvert un ensemble de débats sur la nature des traditions orales et la variété des points de vue et des usages de l'histoire en Afrique - on en trouve un bon état dans *African historiographies* (JEWSIEWICKI, B. & NEWBURY, D. 1986). Pour le Mali, Jean Bazin a montré la complexité des enjeux politiques à l'œuvre dans ce qu'il a nommé « la production d'un récit historique » (BAZIN, J. 1979). Pour Bazin, « plus elle s'appuie sur le matériau narratif, plus la connaissance historique doit se doubler d'une sociologie des récits » (*op. cit.* : 435).
Aujourd'hui, dans le champ des études africaines, le recours à des documents oraux est en général reconnu, que ce soit pour des périodes anciennes, à partir d'un travail sur les mythes ou les généalogies, ou pour des périodes plus récentes à partir de témoignages oraux (PERROT, C.-H. 1993 [1989] ; FALOLA, T. & JENNINGS, C. 2003).
Nous retiendrons de ces travaux la nécessité de toujours situer les circonstances d'énonciation des récits ou des fragments de récits à partir desquels nous travaillons, ainsi que la visée d'intégrer dans l'analyse les conceptions locales de l'histoire.

Un problème déontologique s'est posé : la question de l'esclavage, qui n'est jamais évoquée publiquement dans le village, et qui porte sur un domaine de recherche (l'histoire du village) auquel je n'ai pas négocié l'accès (contrairement à l'investigation sur les pratiques actuelles d'écriture), devait-elle ou non être mentionnée dans ce travail universitaire[175] ? Finalement, l'importance de ce thème pour la compréhension de notre objet a rendu indispensable d'en faire état, pour assurer l'exactitude scientifique de ce compte-rendu d'enquête[176].

Nous n'avons pas sur ce point des données qui résultent d'une enquête systématique. Six entretiens portant spécifiquement sur l'histoire du village ont été effectués, cinq avec des chefs de famille de Kina[177], un à Balan. Les entretiens menés à Kina ont été effectués auprès de personnes disposant d'une compétence socialement reconnue à proposer un récit historique, soit tous des hommes, âgés de 72 à 81 ans au moment de l'enquête. L'entretien mené auprès du chef de village de Balan a pris place dans un contexte plus tendu, dont nous détaillons ci-après les circonstances (*cf. infra* 2.2.1.2,

[175] Cette question a des enjeux importants quant à la possibilité de retourner sur ce terrain. Comme l'indiquent S. Miers et M. Klein dans l'introduction à l'ouvrage collectif *Slavery and Colonial Rule in Africa*, « les chercheurs font face également au danger bien réel, s'ils publient tout ce qu'ils ont découvert, de ne pas être admis à poursuivre leur travail » (MIERS, S. & KLEIN, M. A. 1999 : 2, *nous traduisons*).

[176] L'anonymisation du village est devenue une précaution nécessaire.

[177] Ces 5 entretiens ont été enregistrés, 2 ont été transcrits en intégralité (H4, avec Ba Soumaïla Konaté et H5, avec Demba Coulibaly).

encadré 7). Il a également été l'occasion d'une parole autorisée, même si en raison de la différence de point de vue, des choses ont été explicitées plus librement qu'à Kina.

Ces entretiens ont pour l'essentiel décliné, avec plus ou moins de détails, la version socialement acceptable (la seule publiquement dicible) de l'histoire du village.

Celle-ci se résume aux faits suivants. Les familles qui ont fondé le village de Kina sont originaires de Kalaké, et sont venues à Kina après une première installation à Wérékéla, puis à Sièro. Les dates indiquées permettent de situer le départ de Kalaké dans les années 1880, et l'installation à Kina dans les années 1890. La liste des *jamu* des 7 lignées fondatrices concorde selon les sources. Les descendants de ces familles constituent l'essentiel de la population du village, non seulement numériquement, mais aussi en terme de visibilité sociale : les plus grandes familles, notamment les 4 familles qui comptent 50 personnes ou plus, sont issues des lignées fondatrices. A elles se sont ensuite adjointes ponctuellement d'autres familles.

La chefferie du village (*dugutigiya*) revient sur une base gérontocratique à l'un des hommes d'une des familles fondatrices, selon la règle citée précédemment. Cependant, l'examen de la liste des chefs de village (liste qui concorde à un nom près dans les récits de trois interlocuteurs résidant dans chacun des trois quartiers de Kina) montre que cette règle n'a pas été rigoureusement respectée. Le titre de chef de village est revenu aux membres de deux des lignées fondatrices (l'une d'entre elle, celle des Coulibaly, s'étant scindée depuis en deux familles distinctes, et rivales). L'une des lignées venues très tôt s'adjoindre au groupe initial (mais hors des 7 fondatrices) a fourni un chef de village. Les successions à la chefferie sont l'occasion de conflits très vifs. La dernière, en 1998 a donné lieu à de telles tensions que la désignation d'un nouveau chef de famille n'a pu se faire qu'au terme d'une période de vacance de cette charge de deux ans.

Voici la teneur de ces récits historiques, qui évitent soigneusement d'aborder les questions du statut des familles à Kalaké et celle de leur origine antérieure.

Deux de ces entretiens font exception, la condition d'esclavage connue par ces familles y étant évoquée. Lors de l'entretien à Balan, village auquel les familles qui ont fondé Kina ont « demandé la terre », celle-ci a été tout d'abord introduite à l'aide d'euphémismes comme dans l'expression « Marakaw bolo », *aux mains des Maraka*[178]. Puis, la désignation de *jɔn* est apparue mais de façon indirecte (par exemple dans le composé *jɔnbila* utilisé pour évoquer leur affranchissement). Cette

[178] J. Bazin donne « bolola-mògò », également composé sur le terme « bolo », *main*, comme permettant de contourner la qualification d'un individu comme *jɔn*. Il précise que celle-ci « semble être l'objet d'un interdit rigoureux » (BAZIN, J. 1975 : 161).

stratégie discursive est souvent attestée, qui consiste à éviter de prononcer une qualification individuelle comme *jɔn,* tout en ne laissant place à aucun doute sur cette condition.

De manière différente, Ganda Sanogo est le seul de nos interlocuteurs villageois à avoir évoqué la question. Cela tient à ce qu'il est issu d'une lignée distincte de celles des fondateurs, et s'excepte partiellement du statut de *jɔn*, là encore en ayant recours à un euphémisme, puisqu'il souligne que sa famille aussi a été sous domination maraka (*Marakaw bolo*) mais sans être esclaves (*jɔnw*)[179]. Cette distinction lui permet de n'admettre que partiellement le stigmate, et de se distinguer des autres villageois (nous verrons que les subtilités dans la comparaison des différents statuts jouent un rôle central dans les rapports des familles du village entre elles).

A cela s'ajoute une conversation informelle menée avec ma logeuse Assitan Coulibaly et sa mère, qui m'ont soumise à un contre-interrogatoire après l'entretien effectué à Balan. Revenant sur des paroles dont je ne leur ai rapporté que les plus anodines, mais dont elles ont deviné le contenu, elles ont élaboré, comme Ganda Sanogo, des distinctions entre les conditions connues par différents villageois ; elles ont même indiqué l'origine (*buruju*), antérieure à l'esclavage des deux lignées Coulibaly[180], soulignant que leur identité maraka date de Kalaké (*u ka marakaya kɛra Kalake*).

Quelques occasions plus rares, hors enquête (ou du moins hors enquête sur ce sujet) ont été le lieu d'émergence d'une évocation plus directe de l'esclavage connu par les familles qui ont fondé le village.

Des non-dits qui circulent

Dans quelques cas, une parole, toujours privée, s'est libérée. Cela concerne essentiellement trois interlocuteurs[181] : un ancien moniteur agricole en poste à Kina pendant des années, rencontré à Fana ; Mamoutou Traoré, qui a saisi l'occasion de la question sur l'origine de la famille, posée lors de la passation du questionnaire, pour nous donner un ensemble de détails sur les familles ayant

[179] D'une manière générale, le statut de ces autres familles n'est pas clair, mais on peut supposer soit qu'elles sont également d'origine servile, soit qu'un stigmate quelconque leur était associé dans leur localité d'origine, soit enfin qu'une situation difficile (conflit par exemple) les ait contraintes à quitter les lieux - ce qui rendrait compte du choix de s'établir à Kina. Il serait assez inexplicable sans cela que des familles viennent résider dans un village identifié comme constitué d'anciens esclaves.

[180] L'une est identifiée comme bambara (*bamanan*) ; l'autre issue de Laji Coulibaly, qui vient du Baninko, est plus indéterminée.

[181] L'évocation de ce statut est par ailleurs souvent survenue dans des conversations informelles avec toutes les personnes qui ne sont pas directement concernées, comme les instituteurs établis au village.

fondé le village (notons que sa propre famille s'est installée après, ce qui lui permet de prendre une place originale, à la fois insider et outsider[182]) ; Dramane Traoré, qui m'a livré au compte-goutte quelques informations, lors d'un entretien complémentaire sur ses pratiques de l'écrit (8 jours après l'entretien K 45), et qui s'est fait sur le ton de la confidence.

Notons les précautions oratoires dont s'entourent les deux informateurs villageois. L'un et l'autre ont à cœur de maîtriser le discours, signalant les zones qu'ils désirent laisser dans l'ombre : les propos sont ponctués d'expressions telles que « an b'a to ten », *litt. on laisse ça comme ça,* c'est-à-dire *on s'arrête là*, permettant de couper court à tout questionnement supplémentaire sur certains points. Ce genre de discours n'a pu émerger qu'à la condition que je cesse de questionner (et d'enregistrer), l'interprète[183] traduisant du reste peu dans ces moments, comprenant l'intérêt à laisser un discours se constituer. Les révélations m'ont ainsi été livrées par bribes.

Mamoutou Traoré (47 ans, agriculteur et guérisseur, alphabétisation pour adultes et médersa) balise d'emblée les limites de son discours. Ma question (que je pensais anodine) sur l'étymologie du nom du village est ainsi mise de côté ; il annonce de même que nous n'évoquerons pas celle de l'origine de sa propre famille, dont il suggère cependant qu'il y a plus à dire que ce qu'il déclare (il se dit « bamanan »). D'emblée, les mises en garde sont explicites. En abordant la question de l'esclavage, il répète que : « Nin kuma tɛ fɔ ni kɛlɛ tɛ »*, on ne dit pas cette chose-là si on n'est pas en état de conflit*. Il intensifie le propos en utilisant une fois l'expression de « kɛlɛ fin », *querelle grave*. Jusqu'ici on peut interpréter ces propos comme une description des usages, qui renvoie à nos observations : en temps normal, l'origine servile n'est pas évoquée publiquement. Cependant il poursuit en indiquant « Ni a fɔra, saya bɛ »[184], *si cette parole est dite, il y a mort [d'homme]*. Cette formule est pour le moins ambiguë. Si l'on y ajoute le récit que Mamoutou Traoré fait dans la même conversation, de l'anecdote d'un griot mort après avoir fait le récit de la fondation d'un village, le propos se précise. Il comporte à la fois une menace voilée (à mon égard ou à celui de mon interprète) et une mise en garde destinée à souligner le risque que lui-même prend en nous confiant cette information.

[182] C'est également le cas de Ganda Sanogo cité plus haut.

[183] Il s'agit dans les deux cas d'Abdoulaye Fomba, instituteur doté d'un tact particulier.

[184] Ou « A tɛ fɔ ni saya tɛ ».

Dramane Traoré (31 ans, agriculteur/enseignant d'école communautaire[185], école bilingue 7ème) ne dramatise pas à ce point le propos. L'objet de notre entretien était l'examen de ses cahiers, que lors de l'entretien précédent (K45) il n'avait pu nous montrer, les ayant laissés sur son lieu de travail (l'école communautaire de Sondo où il enseigne). Il avait évoqué lors de cet entretien des notes concernant l'histoire du village prises auprès de l'ancien chef de village, décédé en 1998. J'avais manifesté mon intérêt pour cet écrit, n'ayant jamais pu observer ce type de notation. Or, le week-end suivant, il choisit, non de me montrer ses cahiers, mais de me livrer quelques informations sur le contenu de ces notations. Il prend tout de même un certain nombre de précautions (refus de l'enregistrement notamment), et, tout comme Mamoutou Traoré, souligne que l'information dont il dispose est en excès sur ce qu'il nous livre. Dramane Traoré propose une distinction éclairante, en précisant que l'objet de son discours (l'origine antérieure à l'esclavage des familles fondatrices), sans être public, n'est pas à strictement parler de l'ordre du secret (« gundo »), même s'il est caché (« dogolen »).

La condition des familles ayant fondé le village est en effet un fait connu, hors et dans le village. Elle commande des stratégies matrimoniales (des prohibitions de la part de villages qui s'exceptent d'une telle histoire), des pratiques sociales, des décisions politiques. Mais nul ne se hasarde à en parler publiquement. C'est précisément l'origine servile d'une famille que Dorothea Schulz cite en premier comme type de connaissance qu'un griot ne révèle pratiquement jamais : « une origine non-libre est hautement stigmatisée ; en parler est absolument tabou et constitue l'une des plus grandes menaces à l'harmonie sociale » (SCHULZ, D. E. 2000 : 71, nous traduisons). Elle souligne le statut singulier de ce type de connaissance dont la plupart des membres d'une communauté dispose, mais qui n'est pas évoqué publiquement. La restriction sur la discussion de tels événements tient bien entendu à l'intensité des conflits potentiels s'ils étaient convoqués dans un débat public. Notons que pour D. Schulz, ce type de connaissance relève bien du secret (« gundo »), alors que notre interlocuteur effectue une distinction qui l'exclut précisément du champ du secret. On observe ici la fluidité de la catégorie de « gundo », sur laquelle nous reviendrons en 2ème partie (*cf. infra* 2.2.2.2).

[185] Les écoles communautaires sont des écoles gérées par les villageois eux-mêmes. Le niveau des enseignants est généralement peu élevé, comme on peut en juger par le cas de Dramane Traoré.

Rappel historique

Le phénomène de l'esclavage en Afrique précoloniale, puis sous la colonisation, est bien étudié par les historiens et les anthropologues[186].

Soulignons d'emblée, malgré le vocabulaire commun, qu'il faut se garder de projeter sur la situation interne à l'Afrique sahélienne des cadres théoriques issus de la réflexion sur l'esclavage en droit romain ou sur les traites occidentales. D'une manière générale, on peut souligner que le statut de *jɔn*, que l'on traduit par *esclave*, *captif* renvoie à une domination à la fois économique, sociale et politique qui ne prive généralement pas les individus de toute autonomie. Claude Meillassoux souligne la variété des statuts, entre l'esclave « de peine », qui ne fait que travailler pour son maître, l'esclave « mansé » qui dispose d'un lopin à lui, et enfin l'esclave « casé », sorte de métayer d'un propriétaire qui conserve cependant des droits sur sa personne (le privant notamment du droit de fonder une famille légitime) (MEILLASSOUX, C. 1986 : 117-118). Jean Bazin souligne quant à lui que la notion de *jɔnya*, litt. l'état d'esclavage, peut aussi s'entendre en un sens essentiellement politique : à l'époque du royaume de Ségou[187], l'ensemble des villageois des régions soumises à l'autorité politique du *faama* pouvant être identifiés comme ses *jɔnw*, au sens d'une dépendance politique et militaire envers cette autorité (BAZIN, J. 1975). Aussi Bazin prend-il le terme de *jɔn* comme « une catégorie pratique, un élément symbolique de cette sorte de jeu perpétuel de la dénomination sociale : distribution de noms d'honneur et de déshonneur et définition relative des statuts » (*op. cit.* : 138). La multiplicité des assignations identitaires distribuées, et les distinctions faites par les acteurs dans les discours que nous avons recueillis accréditent l'idée exprimée par cet auteur selon laquelle « l'efficacité opératoire de ces catégories [...] est directement fonction de leur ambiguïté » (*ibid.*).

Il faut préciser tout de même que dans la majorité des cas, le statut de *jɔn* renvoie originellement à un acte de capture, par la guerre ou les raids, fréquents dans cette région très instable tout au long des XVIIIe et XIXe siècles. Les possibilités d'affranchissement existent, essentiellement par la mise à profit d'une éventuelle autonomie dans le travail (pour les esclaves « casés » ou « mansés » pour reprendre la terminologie de Meillassoux), afin d'acquérir des biens. La condition d'esclave étant héréditaire, certains individus naissent comme tels (*woloso*), mais bénéficient alors d'un statut moins précaire (en général, un tel esclave ne peut être vendu). D'après Bazin, « si la capture produit effectivement le *jòn*, elle ne sert à la reproduction de sa dépendance que dans la mesure où cet

[186] On peut renvoyer notamment aux travaux de C. Meillassoux et à ceux de M. Klein (MEILLASSOUX, C. 1986 ; KLEIN, M. A. 1998).

[187] 1720 environ - 1861.

événement strictement individuel est transformé en tare sociale qui se transmet à ses descendants, tout en s'effaçant de génération en génération » (*op. cit.* : 141). Avec le temps, le rapport de servitude peut être intériorisé sous la forme de liens clientélistes plus ou moins lâches.
On peut terminer ce bref rappel historique en soulignant l'importance quantitative du phénomène de l'esclavage dans les sociétés sahéliennes. Pour le cercle de Ségou[188], Martin Klein estime, pour les dernières années du XIXe siècle, la population servile à 40% de la population (KLEIN, M. A. 1998 : 254). On peut donc souligner que la singularité du village de Kina est toute relative.

Au vu des travaux historiques disponibles sur la zone, on constate que l'affranchissement des familles de Kina s'inscrit dans un mouvement général de départ massif des esclaves de leurs lieux de servitude de la fin du XIXe au début du XXe siècle. Celui-ci est consécutif à la conquête coloniale, mais il faut prendre garde à ne pas prendre au pied de la lettre les discours anti-esclavagistes tenus par certains administrateurs coloniaux (l'ambition de mettre fin à l'esclavage est avancée comme une justification de la conquête par sa mission « civilisatrice »). En effet, les analyses historiques font ressortir les ambivalences de la politique coloniale, qui cherche avant tout à mettre fin au désordre causé par le trafic d'esclaves, et s'accommode de la persistance de l'exploitation des esclaves dans certaines zones (MIERS, S. & KLEIN, M. A. 1999 ; BOUCHE, D. 1968).
Enfin, certains de ces travaux permettent de mesurer les enjeux actuels de cette mémoire. Si son acception est différenciée selon les zones, la formulation de la question en termes d'honneur reste actuelle, si l'on suit M. Klein (KLEIN, M. A. 2005). On a pu constater sur notre terrain, par les difficultés à en parler, à quel point cette question est vive. Notons qu'il n'y a pas de discours (quelle que soit l'échelle considérée) où ce stigmate soit retourné en fierté ou exhibé dans une contestation radicale de ces hiérarchies implicites qui ne sont pourtant pas reconnues par l'Etat moderne.

Deux traits importants pour comprendre les pratiques actuelles de l'écrit dans le village d'enquête sont associés à l'expérience de l'esclavage. Le premier est directement lié à ce vécu commun, qui forge une identité villageoise caractérisée par le refus de se cantonner aux sphères où le stigmate joue à plein. Le second est indirectement dépendant de cette expérience : il s'agit de l'islamisation ancienne, acquise au moins à cette période auprès des Maraka.

[188] Le cercle (division administrative coloniale) de Ségou créé en mars 1893, regroupe alors les territoires des cercles actuels de Dioïla, Baraouéli, Bla, Ségou, Macina, San, Koutiala, Tominian et une partie du cercle de Koulikoro. Fana relève aujourd'hui du cercle de Dioïla.

1.2.1.2 Un village modèle ?

Repères chronologiques

Nous allons revenir sur deux moments importants de l'histoire du village, l'accès à la reconnaissance administrative (1959) et le développement cotonnier à partir des années 1960, avant de travailler sur les enjeux contemporains de cette histoire. En effet, une attention à l'histoire du village permet de comprendre le souci d'indépendance du village ainsi que son ouverture à différentes innovations (économiques et éducatives notamment).

Une autonomie politique chèrement acquise

La fondation du village dans les dernières années du XIXe siècle, a consisté pour les familles ayant quitté Kalaké à « demander la terre » à la chefferie (*kafo*) de Balan (situé à 3 km de l'emplacement actuel de Kina). A ce titre, les villageois de Balan se prévalent aujourd'hui encore d'une antériorité dans leur ancrage territorial (donc d'une maîtrise à la fois physique et magico-religieuse du terroir).
A ses débuts, le village composait avec la localité voisine de Sièro un ensemble nommé Balan-maraka. Le paiement de l'impôt s'effectuait à Sièro, inscrivant les villageois dans une double dépendance (envers Sièro qui relève de Balan).
Cette situation a été contestée par certaines des familles venues de Kalaké. Le père de l'actuel chef de village (Laji Coulibaly), lui-même chef de village, a poussé les villageois à se constituer en entité autonome, ce qu'il a concrétisé en allant à Dioïla déclarer l'existence du village sous le nom de Kina (reprenant un toponyme ancien) en 1959. Son fils, l'actuel chef de village, décrit cet acte comme ayant consisté à aller « faire écrire » le nom du village auprès des autorités, encore coloniales. Cette anecdote souligne l'importance de l'écrit dans la mémoire villageoise. Un autre narrateur (Mamoutou Traoré) évoque un épisode, sans doute ultérieur de peu, où le commandant de cercle est venu de Dioïla leur remettre la charge administrative, et où la possession d'un document obtenu à Dioïla et stipulant le nom du village a joué un rôle important. A cette occasion, il rapporte la forte impression qu'aurait causée Ba Soumaïla Konaté[189], un jeune homme d'une vingtaine

[189] Son portrait est dressé en 1.2.2.2.

d'années alors, en parlant directement en français avec le commandant, court-circuitant par là l'interprète[190].

Cette érection du village en tant que localité administrative a créé des tensions, l'un des trois quartiers de Kina refusant la nouvelle règle, et continuant pendant plusieurs années à dépendre de Sièro pour le paiement de l'impôt. Ce refus s'expliquerait par le fait que le responsable administratif reconnu par l'administration, un villageois du quartier du centre, était « leur » ancien esclave.

En effet, à l'intérieur même du village, l'origine historique intervient également en scindant le village en groupes de familles qui recoupent à peu près la disposition géographique en trois quartiers. Cette histoire interne, qui rejoue un clivage entre esclaves/hommes « libres », a été encore plus difficile à aborder. Nous nous appuyons ici sur quatre témoignages[191].

L'affranchissement collectif des familles fondatrices n'a en effet pas empêché la persistance de distinctions internes, les familles de Kulubalila disposant d'au moins un captif[192]. Celui-ci avait du reste un statut beaucoup plus contraignant que le leur à l'époque où ils étaient « au service » des Maraka, ou en tout cas plus stigmatisé socialement. Or, une fois débarrassé de cette tutelle, il a, selon tous les récits, « beaucoup travaillé », et a fini par amasser de grandes richesses, qui lui ont permis notamment d'accomplir, chose rare à l'époque, le pèlerinage à La Mecque. Il est parvenu, par les démarches auprès du commandant de cercle évoquées plus haut, à se faire reconnaître par

---

[190] On peut s'interroger sur le statut de telles anecdotes. La manière de raconter ces histoires, qui font intervenir le document comme objet de pouvoir et l'instruction comme instrument de résistance, est peut-être modelée par l'histoire plus récente qui a fait du village un exemple en matière éducative. A propos de l'atoll de Nukulaelae (Polynésie), auquel il consacre une ethnographie des usages de l'écrit, N. Besnier met l'accent sur ces processus de réinterprétation du passé (BESNIER, N. 1995). L'histoire orale contemporaine s'accorde avec les témoignages écrits des Européens qui ont visité ces îles dans la deuxième moitié du XIXe siècle pour souligner l'enthousiasme des habitants envers l'écriture. Une anecdote rapporte ainsi qu'un des visiteurs étrangers de l'atoll au XIXe siècle a dû partager son Nouveau Testament (en en distribuant quelques feuillets à chaque habitant) à son départ (*op. cit.* : 62). Pourtant, selon N. Besnier, il est très probable que l'emphase sur l'écrit dans ces récits soit rétrospective. Nous prenons ces récits avec la même prudence, en les considérant surtout comme des témoignages des représentations contemporaines de l'écrit et de son importance.

[191] Ibrahima Dembélé, Moussa Traoré, Dramane Traoré, la discussion avec Assitan Coulibaly et sa mère.

[192] D'après Moussa Traoré, voici les circonstances de la remise, à ces familles affranchies, de ce tout jeune garçon comme esclave. Leurs maîtres à Kalaké ayant vu dans la divination par les cauris le destin extraordinaire de ce jeune garçon, ont souhaité l'éloigner de chez eux, et l'ont ainsi remis à l'une des familles de Kulubalila ; à leur tour, ceux-ci par crainte de sa réussite, l'auraient « libéré ». Dans l'entretien avec A. Coulibaly, une version socialement acceptable de sa condition apparaît : tout jeune, issu d'une famille du Baninko (la région au sud du Bani), il aurait été « confié » à un maître coranique pour qu'il échappe à la guerre.

l'administration encore coloniale comme responsable administratif du village. Ceci rend compte du refus des familles de Kulubalila de se soumettre à sa tutelle (avant de se résigner à le faire, recomposant ainsi le village dans sa forme initiale).

Ces informations limitées ne nous permettent que d'esquisser une analyse des enjeux, internes au village, de la coexistence de plusieurs statuts serviles, qui engagent des rapports différents aux anciens maîtres de Kalaké (les familles de Kulubalila entretenant toujours des liens de clientélisme forts avec eux, ce que critiquent les habitants des autres quartiers, mais s'estimant moins touchées par le stigmate que les autres). Ces données rendent partiellement compte de la géographie du village (trois quartiers distants de plusieurs centaines de mètres les uns des autres). Elles permettent de souligner l'importance d'une histoire précise du village pour mesurer l'ensemble des enjeux liés aux stratégies de pouvoir et à la maîtrise de l'écrit.

Un développement précoce de la culture cotonnière

Un premier moniteur d'agriculture s'est installé à Kina au tout début des années 1960, alors que seuls quelques villages de toute la région de Fana étaient ainsi dotés (K 28). Nous n'avons pas de précisions sur les circonstances de son installation à Kina, ce qui ne permet pas de savoir si cela tient à une initiative des villageois.

L'implantation d'un centre d'alphabétisation pour adultes (sous l'égide de la DNAFLA) en 1971 est mieux documentée, notamment grâce au récit de Ba Soumaïla Konaté, sur lequel nous revenons ci-après (1.2.4.2). Ce centre a pu se développer grâce à la présence d'un ancien élève (Ba Soumaïla lui-même, scolarisé en 1946).

Cette structure d'alphabétisation a permis à Kina d'intégrer rapidement le mode d'organisation de la CMDT en association villageoise (AV). La création d'une AV date de 1977 environ, ce qui en fait une des premières de la zone de Fana (la 4ème selon K 28)[193]. La volonté de certains villageois au moins de s'insérer dans le système de production cotonnière encadré par la CMDT a également joué. Demba Coulibaly souligne aussi l'implication d'une famille de forgerons dans ce processus, indispensable pour la réalisation de charrues et de semoirs. L'accessibilité de ce village, relié à Fana par une piste dont le terrassement date de 1974, rend sans doute également compte, à la fois de l'implication de la CMDT, et du choix du village pour accueillir un centre d'alphabétisation.

[193] Le processus de création des AV a été lancé en 1975, après une expérimentation lors de la campagne 1974-1975 dans le village de Tontobougou (CISSÉ, M. Y. 1986).

Ce centre d'alphabétisation a été décisif dans la création de l'école en 1979, sur laquelle nous reviendrons dans le détail en étudiant les premières générations d'élèves, mais dont il faut souligner dès à présent qu'elle a constitué un moment fort dans l'histoire récente du village.

La décentralisation et ses enjeux actuels

Le phénomène où se révèle le mieux les enjeux contemporains de l'histoire du village est l'opposition (affrontement larvé et surtout concurrence vis-à-vis de l'extérieur) entre Kina et Balan.
Les villageois de Kina rendent compte cette situation en se référant à une topologie orientée : Kina et Balan sont situés sur la piste qui va de Fana (centre urbain sur l'axe routier goudronné Bamako-Ségou) à Béléko (bourg rural), mais Kina est situé plus près de Fana. Aussi, pour les habitants de Kina, aller à Balan quand ils y sont contraints, c'est « reculer ». Ces expressions qui renvoient Balan à un « arrière » traduisent la réalité des mouvements des villageois, tournés vers la ville, où se tient notamment le marché hebdomadaire qui draine sur la route une bonne partie des villageois tous les mercredis. Elles peuvent aussi être interprétées dans un horizon temporel où le refus de se tourner vers Balan renvoie à une volonté d'oubli d'un passé douloureux.
Un indicateur de cette opposition sourde entre les villages est l'origine des femmes mariées à Kina (notre questionnaire comporte la question du lieu de naissance ; rappelons que la résidence est virilocale), dont aucune ne vient de Balan (Kalaké est en revanche une localité avec laquelle l'échange des femmes est possible).

Cette rivalité a été ravivée par la décentralisation. Rappelons que le processus de décentralisation au Mali fait suite au remplacement de la dictature de Moussa Traoré par un régime démocratique (mars 1991). Une « Mission de la décentralisation » a été créée dès 1993, mais les premières élections municipales n'ont pu se tenir qu'en 1998. Ce processus a donné lieu à des usages de la mémoire fortement liés à des enjeux de politique locale (ZOBEL, C. 2001; KONÉ, Y. F. & FAY, C. 2002). L'établissement de communes (sur la base de propositions de regroupement émanant d'entités locales préexistantes, des villages en milieu rural) n'a pas été sans mal, et dans certains cas n'est toujours pas réglé. En effet, les acteurs locaux ont constitué ces unités par rapport à des références multiples qui souvent ne coïncident pas : unités précoloniales (chefferies), divisions administratives coloniales (cantons) qui peuvent recouper ou non les premières, unités de travail d'organismes de développement (par exemple le secteur dans le découpage territorial de la CMDT, distinct du découpage administratif). De plus, les enjeux politiques et économiques de ces découpages ont

favorisé la manipulation des sources historiques, qu'elles soient orales ou écrites[194]. A cela s'ajoutent des lignes de clivage entre appareils municipaux et représentants de l'Etat central, ainsi qu'entre générations (les formes traditionnelles d'exercice du pouvoir local, comme les « conseils des anciens », se trouvant de fait disqualifiées). Dans ce contexte, l'opération s'est souvent révélée source de conflits, ravivant des querelles liées à l'histoire.

Tel est le cas pour Kina qui a été contraint de dépendre directement, dans le découpage administratif, de Balan, et non plus de Fana. En effet, même si Kina est plus riche (le village participe activement à la culture cotonnière à la différence de Balan), plus peuplé[195], plus près de Fana, c'est à Balan qu'est revenu le siège de la commune rurale. Comme dans bien d'autres cas, la logique institutionnelle de l'Etat moderne (qui dresse une liste de critères objectifs du choix du siège de la commune) cède le pas face à des considérations locales liées à l'histoire[196]. Dans le contexte socio-historique que nous avons rappelé, il était impossible de mettre Balan sous la dépendance de Kina. Lors de la campagne des élections communales de 2004, un candidat issu de Kina a de même été relégué au second plan sur ce motif (non explicitement formulé comme tel). Les villageois de Kina ne cachent pas leur mécontentement face à ce qu'ils considèrent comme une régression par rapport à un état antérieur où ils dépendaient, tout comme Balan, de Fana. Cela se traduit toutefois, non par un conflit ouvert, mais par une opposition sourde, qui se manifeste par exemple par la mauvaise volonté mise à déclarer les enfants à l'état civil municipal (que certains continuent à déclarer à Fana), ou encore par des atermoiements pour apporter une contribution au centre de santé communautaire en construction à Balan.

---

[194] Dans la zone de Mopti où il a enquêté, C. Fay observe que des chroniques localement tenues (*tariku*) ont été convoquées, et parfois réécrites : « des "propriétaires" de territoires commencent à demander à des intellectuels locaux ou urbains issus du village d'écrire de pseudo-cadastres retraçant leur version de l'histoire des propriétés » (FAY, C. 2002 : 174).

[195] En valeur absolue, le village de Balan a un nombre officiel d'habitants qui s'établit au double de celui de Kina, mais cela est dû à l'inclusion d'un ensemble de hameaux dispersés. Si l'on s'en tient à l'habitat rassemblé autour du centre du village (la mosquée, l'école, la mairie), la population de Balan est beaucoup moins importante que celle de Kina.

[196] C'est la situation dans laquelle se trouve une des communes étudiées par S. Camara dans sa contribution au rapport cité plus haut (CAMARA, S. 2002).

L'islam comme identité

L'islam[197] représente également un champ où, aujourd'hui, le stigmate associé à l'origine des familles du village n'est pas, en théorie, pertinent (même si les groupes et les Etats musulmans de la zone ont eux-mêmes très largement pratiqué l'esclavage[198]).
Les familles qui ont fondé le village ont connu une islamisation relativement ancienne, qui remonte au moins à la période passée auprès des Maraka, dont plusieurs informateurs soulignent l'érudition islamique. Les Maraka sont en effet réputés pour cette identité religieuse forte. Kina revendique aujourd'hui une place importante dans le champ religieux local.

Cette revendication s'articule à une mémoire de faits marquants, notamment le pèlerinage à la Mecque effectué par l'un des chefs de village, qui aurait été l'un des premiers du canton à le faire.
Les données du questionnaire ont permis de souligner la présence de plusieurs lettrés en arabe, comme nous l'avons vu ci-dessus (1.1). Certes, nous avons signalé que deux d'entre les plus lettrés sont extérieurs au village. Cependant, quelques familles apparaissent comme des familles de lettrés en arabe. Dans plusieurs familles, la transmission d'une culture lettrée islamique apparaît comme un souci important, certains jeunes étant envoyés pour compléter leur formation dans des centres religieux plus importants, selon la pratique itinérante de l'enseignement avancé de l'islam. Cette pratique fait que certains jeunes de Kina sont en formation hors du village (nous pouvons citer le cas d'un jeune de 26 ans - non-résident- qui peut lire une lettre en arabe mais pas la copier, qui a été à la médersa à Fana, mais avait appris auparavant auprès de son grand-père à Kina, duquel il a hérité un Coran et d'autres écrits). Face à des villageois comme ceux de Balan qui ont abandonné il y a une dizaine d'années seulement les pratiques religieuses traditionnelles collectives, on peut souligner qu'il n'y a pas à Kina de mémoire de telles pratiques (même si des individus ont encore des pratiques de ce type à titre privé[199]).

---

[197] Différents courants de l'islam sont représentés au village : certains se rattachent à la confrérie de la Tijjaniya (caractérisée notamment par une pratique importante du chapelet) ; le mouvement plus récent d'*Ansar Dine*, cité ci-dessus en 1.1.3.1, est aussi présent. Rappelons qu'au Mali l'appartenance confrérique n'est pas très marquée.

[198] La question du rapport des communautés islamisées à l'esclavage est complexe. Selon Y. Person, chez les Dioula, les possibilités d'affranchissement puis de promotion sociale pour les esclaves islamisés sont réelles (PERSON, Y. 1968 : 144). Pour un récent état de la question, on peut se reporter aux analyses de G. Russo (RUSSO, G. 2004).

[199] Les processus d'islamisation des sociétés paysannes du sud du Mali montrent que la disparition des cultes collectifs a pour corrélat la montée des pratiques magiques individuelles, notamment le maraboutage (BARRIÈRE, C. 1999).

L'implantation d'une mosquée où est assuré le prêche du vendredi (*jumamisiri*), inaugurée en juillet 1998, a concrétisé ce statut particulier, au plan religieux, de Kina par rapport aux villages environnants. Cette mosquée draine en effet des villageois de tous les hameaux et villages voisins, y compris Balan. On peut aussi associer la création de la médersa en 2001 à ce dynamisme religieux au plan local.

En conclusion de cette section, nous allons tout d'abord revenir sur notre hypothèse principale, qui consiste à rapporter les différentes caractéristiques du village aux circonstances de sa fondation évoquées en 1.2.1.1. On peut avancer que les forts investissements repérés dans des champs où les formes « traditionnelles »[200] de légitimité ne sont pas dominantes sont liés au stigmate que constitue la condition d'esclavage connue par les familles fondatrices du village[201]. Il nous semble qu'une dynamique de l'ordre du repli (volontaire ou non) sur de tels domaines explique en partie les orientations prises par la communauté villageoise. En effet, les traits dégagés tiennent à un commun attachement à toutes les formes de légitimité où ne joue pas cette stigmatisation : dans l'ordre religieux, il s'agit de l'islam comme religion de l'universel par opposition aux pratiques liées à des cultes locaux liés à la terre ; dans l'ordre économique, il s'agit des formes de mise en culture préconisées par la CFDT ; dans l'ordre socio-politique, les marges de manœuvres sont plus étroites, car la résurgence du thème de l'origine est toujours possible. Le champ éducatif tel que le dessinent les institutions modernes d'éducation apparaît quant à lui comme un domaine à investir de manière privilégiée.

Dans ce champ, la question des langues est devenue centrale. De ce point de vue aussi, l'histoire complexe du village est à prendre en considération[202]. En effet, elle rend compte d'un attachement mesuré au bambara. Cet attachement est déclaré notamment dans des discours qui sont souvent des reprises des argumentaires des promoteurs de l'école bilingue : il est plus facile (parfois « il est mieux ») de commencer par apprendre « notre » langue. Il est également mis en avant dans d'autres

[200] L'emploi de cet adjectif ne doit pas faire oublier que les formes actuellement identifiées par les acteurs comme telles sont le fruit d'une histoire liée notamment aux bouleversements induits par la colonisation.

[201] Il s'agit d'un processus qui rappelle la manière dont les premières écoles de l'A.O.F, conçues par les colons pour être des écoles de fils de chefs, ont souvent été remplies par des fils d'esclaves (envoyés à la place des fils de chefs) (BOUCHE, D. 1974). Une première élite a ainsi été formée, de manière contrainte au départ, mais bientôt consciente de cette opportunité.

[202] Les familles qui sont passées par une condition d'esclavage ont connu plusieurs changements linguistiques (d'une première langue - bambara, minyanka, sénoufo, pour les quelques cas identifiés - au soninké durant la période d'esclavage, du soninké au bambara à Kina).

contextes (« nous sommes bambara car nous parlons bambara », *cf.* encadré 4 inséré plus haut). On ne repère aucun discours de cette nature portant sur le soninké (*marakakan*), dont la connaissance disparaît au fil des générations sans qu'aucun discours de déploration ne se fasse entendre. Cependant, on peut parler d'un attachement mesuré au bambara, car aucune revendication identitaire forte n'est associée à cette langue. Le bambara apparaît ici pleinement dans son rôle de « forobakan », *litt. langue de tous, langue véhiculaire*. L'arabe et le français sont quant à eux présents comme langues de l'écrit dans la mémoire de l'histoire du village : le français de manière intermittente comme langue du papier, du document officiel, depuis la période coloniale ; l'arabe comme langue religieuse qui confère un prestige important aux familles qui ont perpétué la tradition lettrée liée à l'islam acquise auprès des Maraka.

1.2.2 Des lettrés exemplaires (avant 1971)

Avant d'entamer la présentation des « générations lettrées » par le cas des premiers villageois lettrés en français et en bambara, il importe de préciser le cadre d'analyse général dans lequel s'inscrit l'approche des « générations lettrées ».

1.2.2.1 Axes d'analyse des « générations lettrées »

Des générations ?

Il est tout d'abord impératif de justifier, pour chacune d'entre elles, la construction d'une « génération lettrée ». Dans cette expression, le concept de génération est toujours pris dans ce que nous avons défini comme son acception sociologique (*cf. supra* 1.1.3.2), mais le sens précis que l'on peut lui donner varie selon chacun des groupes considérés. La notion d'un groupe doté d'une conscience commune (la génération au sens « historique »), ne concerne que certaines des générations lettrées que nous identifions. Nous soutenons cependant qu'il est pertinent de rapprocher les individus dont la formation s'est faite à une même époque, car le contexte historique détermine l'expérience de l'écrit à trois niveaux. Premièrement, chaque période est caractérisée par une offre de formation, en fonction de l'existence ou non de structures locales, qui détermine les filières disponibles et la possibilité de passer par plusieurs filières ou d'apprendre plusieurs langues.

Deuxièmement, la rentabilité sociale de l'acquisition des compétences est fortement différenciée selon les époques. Enfin, plus largement, l'évolution de la société conditionne ces trajectoires, dans la mesure où certaines dynamiques modifient les contextes de socialisation à l'écrit des enquêtés (par exemple la modification des habitudes migratoires).

La périodisation retenue pour les générations lettrées s'articule autour des événements marquants du point de vue des structures éducatives : l'implantation d'un centre d'alphabétisation en 1971, qui a surtout été actif à ses débuts ; l'ouverture d'une école dans le village de Balan, recrutant à Kina en 1974 ; l'ouverture d'une école à Kina en 1979 dans le cadre de l'expérimentation du bilinguisme. Les dates que nous retenons sont celles du début de la formation[203], soit :

- avant 1971, pour les quelques villageois scolarisés à Fana (que nous identifions comme la première génération lettrée, soit GL 1)[204] ;
- de 1971 à 1979, pour les premiers alphabétisés du village - le centre d'alphabétisation a surtout été actif à ses débuts (GL 2) ;
- de 1974 à 1978, pour les élèves recrutés à Balan (GL 3) ;
- de 1979 à nos jours, pour les élèves recrutés à Kina (GL 4) - dans ce dernier cas, pour constituer un groupe suffisamment homogène, nous retenons les trois premières cohortes de l'école, comme nous l'expliquons en détail ci-dessous (*cf. infra* 1.3.1).

Nous allons étudier ci-dessous l'une après l'autre chacune des différentes générations lettrées, de manière chronologique. La périodisation proposée permet d'observer la mise en place successive de filières éducatives distinctes. Outre les caractéristiques propres à chaque génération, nous aurons à tenir compte dans l'analyse de la succession et de la coexistence de ces générations lettrées et à repérer comment chacune se situe par rapport aux précédentes.

[203] Nous justifierons les bornes chronologiques finales dans l'examen de chacun de ces groupes.

[204] Dans la suite de ce travail, nous identifierons les enquêtés, quand cela est utile à l'analyse en précisant la génération lettrée (GL) dont il relève, ainsi que le niveau scolaire atteint pour les GL scolarisées, et les autres filières éventuellement suivies. Ainsi « Mamoutou Coulibaly (GL 2) » indique que cet enquêté est alphabétisé, « Moussa Coulibaly (GL 4, 6ème) » que cet autre enquêté a été scolarisé à l'école bilingue jusqu'en 6ème.

Hypothèse : des socialisations à l'écrit plurielles, voire hétérogènes

Notre hypothèse de travail est que les pratiques d'écriture en milieu plurilingue peuvent être mieux comprises et analysées si on les rapporte aux trajectoires des scripteurs, qui sont souvent passés par une pluralité de filières éducatives et ont connu diverses expériences de l'écrit. Pour analyser ces parcours, nous allons travailler dans la perspective développée par Bernard Lahire qui consiste à prendre en compte l'« hétérogénéité des expériences socialisatrices » (LAHIRE, B. 1998 : 36). Il faudra, comme nous l'avons déjà indiqué, identifier le champ de pertinence de cette problématique sur notre terrain, et nous demander, plus précisément, dans quelle mesure cette approche est éclairante pour chacune des générations lettrées considérées. En effet, si la plupart des enquêtés sont passés par une pluralité de contextes de socialisation à l'écrit, cela ne signifie pas que ceux-ci puissent être toujours décrits comme hétérogènes. L'hypothèse d'une hétérogénéité possible nous permet de porter la plus grande attention aux cas éventuels où cette pluralité d'expériences n'irait pas de soi (soit diachroniquement, soit synchroniquement), mais ne doit pas nous conduire à négliger les cas où les différents contextes de socialisation à l'écrit s'articulent de manière cohérente.

Nous nous appuyons sur les données de l'ethnographie, qui permettent de reconstituer l'ensemble des socialisations à l'écrit connues par chaque enquêté, que ce soit durant sa socialisation primaire[205] (scolaire, familiale) ou sa socialisation secondaire (alphabétisation à l'âge adulte, formations professionnelles, expériences migratoires).

Les socialisations à l'écrit les plus importantes sont celles qui prennent place dans les institutions éducatives qui se donnent pour objet l'acquisition de techniques et de savoirs lettrés. Les individus y acquièrent non seulement des compétences techniques linguistiques (apprendre une langue quand il s'agit du français ou de l'arabe) ou scripturales (apprendre un alphabet, savoir lire, écrire, compter), et des savoirs scolaires (la grammaire, l'orthographe, etc.) ou professionnels (tenir une comptabilité par exemple), mais aussi un ensemble de dispositions. Parmi ces dernières, nous

[205] Nous distinguons socialisation primaire et socialisation secondaire selon le moment du cycle de vie où chacune intervient : la socialisation primaire, pour l'enfance et l'adolescence ; la socialisation secondaire à l'âge adulte (DARMON, M. 2006 : 9-10).

retiendrons essentiellement celles qui concernent les habitudes d'écriture[206]. Celles-ci sont à la fois des gestes d'écriture (faire un brouillon, présenter un résultat sous forme de tableau, etc.) qui supposent la maîtrise de genres et de modèles scripturaux, et des manières de penser. Elles engagent des représentations de l'écriture, des savoirs écrits et des rapports des différentes langues de l'écrit. Ces dispositions s'acquièrent à travers des pratiques, souvent langagières à l'école où l'explicitation par le discours est importante, mais aussi corporelles (par exemple la copie dans sa dimension d'incorporation d'habitudes lettrées). Ces pratiques sont contraintes par des dispositifs institutionnels (les pratiques enseignantes encadrées par des textes réglementaires particulièrement précis en ce qui concerne l'école bilingue) et matériels (l'environnement graphique de la classe, la disposition des auditeurs par rapport à l'enseignant, etc.).

Pour ce qui est des socialisations à l'écrit qui prennent place au sein d'une filière éducative, et notamment la socialisation scolaire, deux approches différentes sont disponibles, comme le rappelle Muriel Darmon : on peut porter « un regard *ex post* (…) sur une socialisation analysée du point de vue de sa fin et de certains de ses produits, ou bien un regard synchrone sur une socialisation en train de se faire » (DARMON, M. 2006 : 90-91). Ces deux « orientations du regard sociologique » renvoient, dans la tradition sociologique, à des cadres théoriques différents[207] plus qu'à des méthodes d'enquêtes distinctes. Le fait de travailler sur des entretiens, qui rendent compte rétrospectivement des expériences de formation, n'interdit pas d'appréhender « la socialisation en train de se faire », de même qu'une enquête par observations peut se donner les moyens de restituer aux interactions observées leur profondeur dans la trajectoire des acteurs (en remarquant ce qui relève de gestes incorporés par exemple). Nous disposons de différents matériaux pour appréhender la socialisation scolaire[208]. Pour ce qui est des entretiens, ceux de la série K comportent une première partie sur les formations (scolaires, d'alphabétisation, professionnelles), que nous avons

[206] Nous n'analyserons pas pour elles-mêmes d'autres dimensions pourtant fondamentales de la socialisation scolaire telles que le rapport au corps, à l'autorité, ou encore au temps.

[207] La première approche, fonctionnaliste, tend à considérer la socialisation comme un processus continu d'imposition culturelle qui permet de doter l'individu d'un système normatif cohérent. Inversement, l'interactionnisme souligne la part de l'individu dans ce processus, opérant ses propres choix et redéfinissant les situations d'apprentissage (DARMON, M. 2006 : 73-98).

[208] Nous avons par ailleurs mené des observations à l'école, en 2003 et 2004. Il nous semble toutefois difficile de nous servir directement de ces matériaux pour reconstituer la socialisation scolaire connue par les enquêtés il y a 20 ou 25 ans, en raison notamment du tournant que constitue l'adoption d'une nouvelle pédagogie bilingue, la pédagogie convergente, dans les années 1990.

tenté, par des relances, de développer dans le sens de récits de situations précises qui permettent de saisir des pratiques, plutôt que de laisser les enquêtés construire un discours rétrospectif sur leur expérience scolaire. Précisons que la socialisation scolaire renvoie non seulement à ce qui se passe à l'école, mais aussi aux contacts avec les enseignants et avec les pairs fréquentés en dehors du cadre scolaire. Par ailleurs, les documents recueillis permettent d'observer l'usage de normes, de modèles et de codes scripturaux[209] dont on peut souvent identifier le contexte d'acquisition. La socialisation à l'écrit via l'alphabétisation et les formations de post-alphabétisation est de même reconstituée d'une part à partir des entretiens[210], d'autre part à travers l'analyse des productions écrites.

Les trajectoires associent souvent plusieurs langues et filières, ce qui pose le problème de l'articulation de ces langues et filières entre elles, et permet d'aborder la question de ce qui se transfère d'une filière à l'autre, d'une langue à l'autre. Ce dernier domaine d'investigation est pleinement développé dans le chapitre 1.3 sur une de ces générations lettrées. Pour les autres, ces éléments ne sont signalés que quand ils apparaissent comme des traits partagés. L'attention à la pluralité des socialisations à l'écrit a pour but de dégager des configurations récurrentes qui rendent compte de l'homogénéité relative des expériences de chaque génération.

Les autres socialisations à l'écrit, dans le cadre familial (avec les problèmes d'échelle que cela pose) ou dans des contextes professionnels ou migratoires font l'objet d'une approche moins systématique (elles ne sont pas toujours présentes dans un parcours individuel) mais que nous essayerons d'approfondir en nous appuyant sur des cas. Il faut être attentif à la durée de l'expérience de l'écrit, au contexte institutionnel ou non de son apprentissage notamment. La question que posent ces formes de socialisation est celle de leur articulation avec la ou les socialisations à l'écrit dans des cadres plus formels d'apprentissage. Quelles sont les continuités et les ruptures observables ? L'objectif est de dégager des traits récurrents dans l'articulation des différentes socialisations à l'écrit. Nous verrons, par exemple, que selon les générations, la socialisation professionnelle à l'écrit peut intervenir dans le prolongement de la formation, en en prenant le relais ou au contraire dans une relative rupture (linguistique notamment) avec elle.

[209] Nous définirons l'usage que nous faisons de ces concepts en 2.1.4.2.

[210] Nous n'avons pas pu observer de session d'alphabétisation à Kina car les dernières remontent à la fin des années 1990.

Cette mise en place des générations lettrées permet d'identifier des profils en articulant les caractéristiques sociales (le sexe, l'origine familiale), les trajectoires dans leur complexité (configuration des différentes socialisations à l'écrit), et les usages sociaux de l'écrit. Nous n'étudierons pas les usages pour eux-mêmes (les 2ème et 3ème parties de ce travail en constituent une analyse approfondie), mais seulement dans la mesure où leur considération est utile pour comprendre les profils.

1.2.2.2 Les deux premiers « anciens élèves »

Enjeux d'une approche biographique

Les travaux d'historiens comme ceux de Carlo Ginzburg sur le meunier Menocchio (Frioul, XVIe siècle) ou de Jean Hébrard sur l'autodidacte Valentin Jamerey-Duval (Yonne, XVIIIe siècle) ont mis en évidence l'intérêt d'une approche biographique pour des cas d'acculturation exemplaires (GINZBURG, C. 1980 ; HÉBRARD, J. 1985).

La double dimension d'exemplarité sociale assumée et d'exemplarité théorique est manifeste dans les deux cas que nous allons étudier ici. Il s'agit des deux premiers villageois à avoir été scolarisés de façon significative[211] : Soumaïla Konaté, né en 1928 ; Demba Coulibaly, né en 1932. Leurs trajectoires combinent diversement scolarisation en français et apprentissage, puis enseignement, du bambara. Même s'il ne s'agit pas, comme pour Jamerey-Duval, d'autodidaxie (dans ce cas la singularité est manifeste et revendiquée), le fait d'être les premiers scolarisés du village en fait des cas à part dans le contexte d'une société traversée par l'écrit mais peu lettrée. Il est significatif que ces deux enquêtés soient parmi les rares qui se soient saisis de la forme de l'entretien biographique pour proposer des récits qui sont visiblement déjà disponibles. L'élan d'une carrière (chez Demba) ou d'une destinée individuelle d'exception (pour Ba Soumaïla) donne forme à cette mise en récit.

Aussi avons-nous retenu pour ces deux cas, les seuls qui concernent la période qui précède 1971, une approche par portraits. Nous discuterons en conclusion de cette sous-section la pertinence du terme de génération pour les qualifier. Quant à l'appellation « ancien élève », il s'agit d'une catégorie indigène qui en dit long sur le statut que confère un passage sur les bancs : on dit « ancien

[211] Quelques autres villageois ont été recrutés pour l'école, mais aucun n'y a passé plus d'un an.

élève » (en français comme en bambara[212]), comme on dit « ancien combattant ». Nous avons pris le parti, ici comme pour les périodes qui suivent, de reprendre cette catégorie.

Ba Soumaïla Konaté (1928-2003), première réussite scolaire

Nous disposons pour Ba Soumaïla de renseignements qui proviennent de sources directes (un entretien de la série K avec lui, K 2 ; un entretien portant plus particulièrement sur l'histoire du village, mais qui l'a amené à reprendre des questions sur sa scolarité et sa formation, H 4) et indirectes (plusieurs autres enquêtés ont fait référence à son parcours ou à sa pratique de formateur dans les entretiens).

De l'école à l'alphabétisation

Ba Soumaïla Konaté est entré à l'école de Fana en 1937, à neuf ans. Il fait partie de la première cohorte de l'école de Fana[213].

Invité à revenir sur sa scolarité, il indique qu'il a été le premier scolarisé du village et détaille les circonstances de son recrutement. Il aurait été choisi depuis son plus jeune âge : « ne sɛbɛnna ekɔli la kabini n ba kɔ rɔ », *j'ai été recruté pour l'école* [*litt*. j'ai été inscrit] *alors que j'étais sur le dos de ma mère* (H 4). Le fait que le choix se soit porté sur lui est renvoyé à l'arbitraire d'une décision du Commandant de cercle (« U bɛ yaala ka tɔgɔsɛbɛn kɛ. Kumadan ni a ka mɔgɔw nana yan, ɔɔ ! ne de sɛbɛnna ten », *Ils faisaient leur tournée et écrivaient des noms. Le Commandant et ses hommes sont venus, eh bien, ils m'ont inscrit*, *id.*)[214].

---

[212] L'expression « kalanden jolen », qui est employé dans ce contexte, est une forme composée sur « kalanden », *élève*, son sens littéral exact nous échappant (nous interprétons « jolen » comme le participe passé de « ka jo », être en activité, mais cela n'est pas entièrement satisfaisant au niveau du sens). L'usage en est clair, puisque ce terme désigne quelqu'un qui a été scolarisé et qui a encore une maîtrise des compétences scripturales. Dans notre corpus d'entretiens, il est utilisé aussi bien pour des personnes passées par l'alphabétisation pour adultes (dans ce cas il constitue la traduction de « néo-alphabète ») que pour des scolarisés - dans ce dernier cas il est réservé à des personnes ayant un niveau de fin du premier cycle ; dans un cas unique il est employé dans le contexte de l'apprentissage coranique.

[213] Il déclare n'avoir aucune compétence scripturale en arabe, mais nous n'avons pas de précision pour ce qui est de l'école coranique.

[214] Mais on peut supposer, comme le laisse entendre un autre passage de ce même entretien, que la renommée de sa famille, une des familles fondatrices du village, y a été pour quelque chose.

Le récit se fait ensuite plus précis :

> **SK** Nka san kɔnɔntɔn dafalen u ye mɔgɔ bila ka na ni lɛtiri ye, ka na a di an ma, ko n ka taa ekɔli la.
>
> **Traduction.**
>
> **SK** Mais à neuf ans révolus, ils ont envoyé quelqu'un avec une lettre, pour nous la donner, afin que j'aille à l'école (H 4).

Une opposition à un tel ordre était passible de sanctions lourdes (Ba Soumaïla dit qu'un père qui refuse pouvait être battu à mort), la résistance étant de toute manière inutile (« fanga tun don », *cela se faisait de force*).

Il a passé neuf ans à l'école (dernière classe atteinte non précisée), jusqu'à ce que son père ne parvienne à le faire revenir, en s'appuyant sur des moyens magiques (H 4).

En 1971, l'alphabétisation fonctionnelle est lancée dans la zone sous l'égide de la DNAFLA (DUMONT, B. 1973). Ba Soumaïla Konaté décrit ainsi les modalités de son recrutement :

> **Int.** A' ye balikukalan daminɛ cogo min na, k'a b'a fɛ k'i ka dɔ nyɛfɔ a ye o la ... a daminɛ ni a sun doncogo yan yɛrɛ « quoi »... **SK** A doncogo yan ? Sɛbɛn bɔra Jɔyila ka na Fana, ko ka mɔgɔw nyini, minnu bɛ se ka balikukalan kɛ, u ka na balikukalan di mɔgɔw ma, ɔɔ ! u y'an weele, ka an lajɛ a kuma kunna « Soixante onze ». Ɔɔ ! U ko ne ka taa a lajɛ, ne ka segin ka na. Ne taara a lajɛ, u ye ne bila sira kan ka taa Jɔyila, ne taara tile saba kɛ kalan na.
>
> **Traduction.**
>
> **Int.** Comment vous avez débuté l'alphabétisation, elle voudrait que vous expliquiez la manière dont cela s'est fait... Le début et la manière dont cela a pris ici quoi... **SK** Le début ici ? Un document a été envoyé de Dioïla à Fana, demandant que l'on cherche des personnes susceptibles de suivre une formation d'alphabétisation pour adultes, afin qu'à leur tour elles puissent former les gens. Eh bien, on nous a appelés pour nous consulter sur cette demande, en 71. Ils m'ont dit que je n'avais qu'à aller voir, et revenir ensuite. J'ai été voir [à Fana], ils m'ont mis sur la route de Dioïla, j'ai été y suivre un cours de 3 jours (K 2).

Dans cet extrait, on voit l'alphabétisation intervenir comme une injonction extérieure, mise en scène comme se situant d'emblée dans le registre de l'écrit, avec la circulation d'un document (*sɛbɛn*), qui émane du centre administratif - le chef-lieu de cercle Dioïla - pour atteindre le village *via* le chef lieu d'arrondissement, Fana. Dans le processus de décision qui a conduit au choix de Ba Soumaïla

comme formateur, celui-ci ne se donne pas le rôle d'un acteur : il a été désigné par le village pour aller à Fana, de là il a été envoyé à Dioïla. Il justifie ce choix, sur le ton de l'évidence, par son statut d'ancien élève, qui lui valait déjà d'exercer des responsabilités au niveau du village (K 2). A son retour, muni de matériel pédagogique, il est allé trouver le chef de village qui a réuni les villageois (*id.*). C'est là qu'il intervient, pour la première fois dans ce récit, à la première personne[215] :

> **SK** Ne ye o fɔ u nyɛ na, kalan a minɛnw nalen ye nin ye, ayiwa ni Ala ye a kɛ ni a kɛra maa min sago ye, i bɛ a kalan kɛ, n'o tɛ waajibiko tɛ. Ɔ ! an bɛnna o kan, ayiwa ! an ye ga jɔ, ka kalan kɛ o kɔrɔ.
>
> **Traduction.**
>
> **SK** Je leur ai dit [aux villageois] : pour l'étude, voici du matériel, eh bien, si Dieu fait que cela correspond au souhait de quelqu'un, qu'il étudie, mais cela n'est pas une contrainte. On s'est mis d'accord là-dessus, alors on a construit un hangar pour y étudier (K 2).

Il se donne ainsi un rôle d'incitateur au niveau du village, faisant plus que relayer une demande extérieure, et soulignant qu'il ne s'agit pas (comme cela a longtemps été le cas de l'école) d'un recrutement forcé.

Ensuite, durant huit ans, il a pris en charge l'animation de l'alphabétisation, en cours du soir. Parmi les gens qu'il a formés, d'autres ont pris le relais, en particulier Baba Camara (ce que ce dernier confirme, K 10).

Un statut social de lettré

Avant même de compléter sa formation par l'apprentissage du bambara écrit, Ba Soumaïla a assumé des responsabilités importantes. Pendant dix ans, il a collecté toutes les taxes et les impôts du village. Pour l'inscription à l'état civil également, il a constitué un relais entre l'administration et le village, notant une première fois des informations qu'il allait ensuite déclarer à Fana.

Plus largement, son double statut d'ancien élève et de formateur d'alphabétisation lui assure une renommée locale. Ba Soumaïla raconte qu'il était sollicité de tous les villages environnants pour lire et écrire des lettres[216].

---

[215] En H4, réalisé 9 mois plus tard, Ba Soumaïla donne une version un peu différente de ses propos, mais dans la même veine : un discours fortement incitatif. Contrairement à K 2, il y évoque l'opposition de certains villageois au principe d'un apprentissage en bambara.

[216] Nous reviendrons en détail sur les pratiques liées à la correspondance, et sur le cas, fréquent, de délégation de lettres dans la 2ème partie.

Int. Tuma min ni e b'a la, mɔgɔw tun bɛ na e ma, e ka ɲɛ u ma ka u ka lɛtiriw sɛbɛn wa ? **SK** N b'a sɛbɛn, n tun b'a kalan. **Int.** Il lisait, il écrivait les lettres d'autrui. **SK** An ka nin lamini bɛɛ, u bɛɛ ka lɛtiri tun bɛ kalan ne fɛ yan. **Int.** Pas dans le village seulement, mais tout l'environnement. **AM** Ah ! d'accord. Int. (*de son propre chef*) Parce qu'il était le seul intellectuel. **AM** Donc ça devait faire beaucoup de monde ? **Int**. Ko a mɔgɔw ka ca kosɛbɛ ? **SK** U ka ca ! u ka ca ! Folonda, Baankɔrɔ, Kɔla...a, Salifabugu...

Traduction :

Int. *A l'époque où vous y étiez [à l'alphabétisation], est-ce que les gens venaient vous solliciter afin que vous leur rendiez le service d'écrire leurs lettres ?* **SK** *Je les écrivais et je les lisais*. **Int.** Il lisait, il écrivait les lettres d'autrui. **SK** *De tous les alentours, tous venaient avec leurs lettres et je les lisais*. **Int.** Pas dans le village seulement, mais tout l'environnement. **AM** Ah ! d'accord. Int. (*de son propre chef*) Parce qu'il était le seul intellectuel. **AM** Donc ça devait faire beaucoup de monde ? **Int.** *Elle dit que les gens étaient vraiment nombreux* ? **SK** *Ils étaient nombreux! Folonda, Bankoro, Kola...a, Salifabugu*[217]... (K 2).

Il s'agit d'un statut qu'il assume, et qui l'amène à tenir des discours qui reprennent les thèmes des promoteurs de l'alphabétisation, sur l'importance de celle-ci pour le « progrès » du village.

Des pratiques à la fois professionnelles et privées

Ba Soumaïla déclare toute une variété de pratiques personnelles (qui ne sont pas actuelles lors des entretiens en raison de problèmes de vue qui l'empêchent de lire et d'écrire depuis plusieurs années déjà) : il cite par exemple la tenue de cahiers, mais aussi la notation de crédits lors de l'abattage de bétail dans laquelle sa famille s'est spécialisée. Pour ce qui est des lettres, il précise qu'il écrivait dans les deux langues, mais déclare une préférence pour le français (« N delila o de la kosɛbɛ, o tun ka teli n bolo », *J'en ai une grande habitude, c'est ce qui était le plus rapide pour moi*, K 2).
Il souligne également la facilité de son apprentissage du bambara : la formation prévue à Dioïla pour durer une semaine n'a pris que trois jours (K 2). Nous verrons que le transfert de compétences du français au bambara est en général décrit comme tel.

En conclusion, on peut souligner l'importance de l'écriture dans la trajectoire de Ba Soumaïla, importance effective, tant les responsabilités qu'il a eu à assumer et son statut social tiennent à sa formation intellectuelle ; importance mise en scène dans ses récits, où les documents, les papiers

[217] Il s'agit de hameaux et villages situés aux alentours. Noter la présence dans cette énumération de Balan, le village voisin, malgré les rapports tendus avec Kina.

jouent un rôle de premier plan[218]. Notons tout de même que par rapport à deux de ses camarades de classe qui sont devenus infirmier et fonctionnaire, sa formation n'a pas débouché sur une carrière dans l'administration. La rentabilité sociale de sa double formation est réelle, mais de portée locale. Le cas de Demba Coulibaly se distingue de celui de Ba Soumaïla Konaté sur ce point.

Demba Coulibaly (né en 1932), « chef de ZAF en retraite »

Nous nous appuyons sur des matériaux plus divers que pour Ba Soumaïla Konaté : un entretien de la série K (K 28), un entretien sur l'histoire du village (H 5), un récit de vie (R 5)[219], une série d'entretiens non enregistrés s'étalant sur toute la durée de mes différents séjours de terrain (d'août 2002 à mars 2004), et enfin 20 photos d'écrits (24 pages de ses cahiers)[220]. Une relation de confiance s'est nouée entre nous[221].

L'école, début d'une carrière

L'entretien et le récit de vie, qui ont lieu en français et en bambara, sont émaillés de dates. Le récit de vie s'ouvre sur la date de son recrutement à l'école, 1944 (« ne embauchera ekɔli la 44 », *j'ai été « embauché » à l'école en 44*, R 5). Le premier entretien débute par la date exacte de son recrutement à la CFDT, le 10 mai 1963. Ces dates, qu'il connaît par cœur, servent de jalons aux entretiens, rendant possible, dans le cas de l'entretien biographique, une mise en récit, au contraire de la plupart des autres récits de vie menés. Le parallèle entre les deux dates n'est pas arbitraire, puisque l'on voit que Demba utilise le verbe « embaucher », emprunté au français, dans le cas de l'école comme de la CFDT.

Demba Coulibaly a été à l'école de 1944 à 1949, jusqu'en CM1 (selon le système alors en vigueur). Contrairement à Ba Soumaïla, nous n'avons pas de précision sur les circonstances de son recrutement, mais nous savons par ailleurs que son père, ancien combattant de la guerre de 1914-1918, était chef de village à l'époque où il a été inscrit à l'école, ce qui confirme l'idée d'un recrutement scolaire effectué dans les familles repérées par l'administration coloniale comme

[218] Nous avons évoqué plus haut l'importance de ce thème dans les récits historiques, et les précautions qu'il faut prendre pour interpréter ces discours (*cf. supra* 1.2.1.2).

[219] Les entretiens K 28 et H 5 sont entièrement transcrits, le récit de vie l'est partiellement.

[220] Sur ce type de matériau, *cf.* 2.3.1.3.

[221] Dans le cas de Ba Soumaïla, la relation a été un peu plus distante d'emblée, et surtout plus courte, son décès étant intervenu en avril 2003.

influentes. De même, Demba Coulibaly est discret sur les circonstances de l'arrêt de sa scolarité. Il précise simplement qu'il n'a pas été renvoyé mais a de lui-même refusé, préférant, à 17 ans, partir avec un de ses amis en migration.

S'ouvre alors une période dont le récit de vie fait état de manière très différente, sous la forme d'itinéraires de ses multiples migrations. Certaines durent quelques mois alors qu'il reste basé à Kina où il cultive et a de petites activités commerciales, d'autres plus longues, le mènent en Côte-d'Ivoire où il s'établit plusieurs années. Les activités qu'il a exercées en migration sont diverses : travaux de manœuvre sur des chantiers de construction de routes, travaux agricoles dans des rizières, orpaillage en Guinée, commerce de noix de kola depuis la Côte d'Ivoire. D'une manière générale, il s'agit de travaux où ses compétences lettrées ne sont pas directement sollicitées. Cependant, à plusieurs reprises il évoque la manière dont, en position de dominé, il a pu faire jouer cette ressource à son avantage, dans des contextes où on ne l'attendrait pas[222]. Ainsi, alors qu'il était comme son camarade, simple manœuvre, il a pu s'entendre avec le chef d'équipe qui a accepté de le prendre à son service au motif qu'il avait étudié (« comme i yɛrɛ ye dɔɔnin kalan k'a ban », *comme tu as déjà un peu étudié*, rapporte Demba en style direct, R 5).

L'expérience migratoire a par ailleurs donné l'occasion à Demba de découvrir de nouvelles techniques de cultures, ce qui a sans doute constitué un atout dans son recrutement à la CFDT. Cette période s'achève en 1959, quand il revient de Côte-d'Ivoire pour s'installer à Kina.

Le recrutement à la CFDT

Si le récit de sa carrière débute aussi bien par son recrutement à la CFDT proprement dit que par sa scolarité, c'est que cette dernière en constitue le préalable indispensable.

En effet, lorsque vers 1960 un premier moniteur s'installe à Kina, Demba commence à « collaborer » avec lui (selon sa propre expression, R 5). Puis il se lie avec l'agent de la CFDT affecté à Fana. Celui-ci intervient auprès de son supérieur hiérarchique, un Français en poste à Ségou, pour lui recommander Demba. Il l'aurait présenté ainsi (selon Demba) : « j'ai un ami ici, il est instruit [*a kalannen don*], il est intelligent, il est travailleur » (K 28). Dans le récit de vie, il explique qu'en vue de son recrutement, il « révisait » tous les soirs les notes de services qu'écrivait l'agent en poste à Fana (R 5). Dans l'entretien, interrogé sur les bénéfices de l'alphabétisation il revient sur ce moment central :

[222] On peut interpréter ce procédé comme relevant de ce que C. Van den Avenne appelle des « récits de ruse » dans son analyse d'entretiens biographiques réalisés auprès de migrants maliens de langue bambara à Marseille (VAN DEN AVENNE, C. 2002).

> **DC** Michel [Dao] est venu travailler et coopérer avec moi, comme j'avais fait cela je me suis débrouillé avec lui pour faire la CMDT parce que en ce temps y avait pas tellement d'intellectuels. Bon il m'a pris, au service, j'ai pu tenir pendant 24-25 ans comme ça, c'est l'écriture qui m'a [permis] d'arriver (K 28).

On le voit s'appuyer, sur le mode de l'évidence, sur son statut d'intellectuel. L'amitié avec l'agent grâce auquel il est rentré à la Compagnie est mise en avant, ici comme ailleurs. Il faut bien sûr questionner ce discours. Nous étudierons plus loin une page d'un de ses cahiers d'activités de l'époque où la socialisation professionnelle à l'écrit apparaît très marquée par la forme scolaire et inscrit son travail dans des relations d'écriture inégales (*cf. infra* Doc.3, inséré en 2.3.1.2). Cependant, l'importance de son niveau scolaire dans l'opportunité qui lui a été ainsi fournie ne fait pas de doute.

Il est ainsi embauché à la CFDT le 10 mai 1963, comme moniteur, chargé de vulgariser les techniques agricoles prônées par la CFDT, et de contrôler le processus de production cotonnière à l'échelle des villages. Il est en poste dans divers bourgs et villages de la région, jamais à Kina. En 1972, il est envoyé en formation à l'IRCT, où il reçoit une formation agronomique, en français. Son apprentissage du bambara écrit se fait vers 1974, dans le contexte de l'adoption de cette langue de travail (aux échelons locaux) par la Compagnie (devenue CMDT). Comme Ba Soumaïla, il souligne la facilité de cette acquisition. Il devient ensuite chef de ZAF (Zone d'alphabétisation fonctionnelle) et est en poste dans différents bourgs et villages. Son travail consiste toujours en des tâches d'encadrement agricole, mais les réformes en cours l'amène à participer activement à la mise en place des premières AV de la zone, ainsi qu'à superviser les sessions d'alphabétisation.
A sa retraite, en 1987, il rentre à Kina, où il jouit de conditions de vie plutôt confortables, grâce à sa retraite qui est un appoint financier insuffisant mais qui complète utilement les revenus de son exploitation agricole. Un de ses fils a été à l'école jusqu'en 9ème et joue un rôle important dans l'AV et dans le village en général, prenant en quelque sorte la relève.

Nous étudierons plus en détail dans les parties suivantes les pratiques d'écriture de Demba, notamment les cahiers qu'il tient. Nous pouvons indiquer ici que ses pratiques sont, aujourd'hui encore très développées, notamment du côté des écrits personnels (lettres, usages comptables, magico-religieux…). La langue d'écriture qu'il privilégie dans ce contexte est le français, même si le bambara et l'arabe translittéré en graphie latine apparaissent également dans des usages bien circonscrits. A propos de l'arabe, il faut préciser qu'avant son recrutement à l'école, Demba a fréquenté l'école coranique. Il cultive une compétence à la copie de textes coraniques en arabe,

ainsi qu'à l'oralisation à partir d'originaux en arabe. Dans ses propos, aucun indice d'un transfert de compétences à partir de cette maîtrise de la graphie arabe (à supposer qu'elle date de son apprentissage coranique) ou inversement de ses compétences constituées en français et en bambara vers l'arabe n'apparaît. Cependant, ces deux hypothèses ne sont pas à écarter[223].

Une génération ?

Ces deux trajectoires exemplaires combinent une scolarisation en français et un apprentissage du bambara (décrit comme aisé), puis des activités professionnelles ou d'organisation de la vie collective, menées en partie dans cette langue.

Il s'agit de deux hommes, parmi les tout premiers lettrés, issus de familles socialement reconnues. Leur formation initiale, à l'école (en français seulement), s'est faite durant la période coloniale. Leur formation ultérieure en bambara a pris place dans les deux cas à l'âge adulte.

Etant passés par deux filières d'apprentissage qui s'appuient sur deux langues de l'écrit différentes, le français et le bambara, ces deux individus disposent d'un répertoire scriptural qui correspond, dans les deux cas, à une répartition des langues assez nette. Professionnellement, le français a été valorisé, d'abord pour lui-même (c'est évident pour Demba, embauché à la CFDT à une époque où la langue de travail était le français, mais Ba Soumaïla aussi a utilisé le français pour ses fonctions d'administration du village), puis comme tremplin vers le bambara. Le bambara est valorisé sur le tard dans leur fonction de passeurs d'écrit. Les usages écrits du bambara sont liés à des fonctions professionnelles ou à des pratiques au service de la collectivité. Pour les usages personnels, ils recourent tous deux au français.

Diachroniquement, leur profil montre une forte articulation des contextes scolaire d'une part, professionnels et collectifs de l'autre, les seconds s'inscrivant dans le prolongement du premier. Le contexte de rareté des compétences scripturales, en français comme en bambara, fait que le capital

[223] Les phénomènes de transfert de compétences voire de dispositions de l'apprentissage coranique à des contextes formels d'apprentissage du français ou du bambara (ou inversement) sont peu documentés dans ce travail. Cela tient à la fois à un biais lié à mes compétences (en français et bambara et non en arabe), et à une situation objective de relative rareté et de spécialisation des compétences lettrées en arabe, qui souvent sont cultivées seules. Les deux contre-exemples sont le cas de Baba Coulibaly, dont nous dressons le portrait ci-après (1.3.3.3) et de Ba Madou Sanogo dont nous analysons le cahier en 3.2.2.2. L'essor récent de la médersa, filière bilingue incluant l'arabe comme langue d'enseignement, ouverte en 2001, est de nature à faire apparaître davantage de cas de profils plurilettrés incluant l'arabe dans le village.

scolaire est rapidement converti en capital social, leur donnant à tous deux un statut de notables locaux, et même l'accès à un emploi rémunéré dans le cas de Demba. Synchroniquement, leur répertoire scriptural est double, chaque langue renvoyant à des domaines d'usages distincts.

Parler de « génération » pour ces deux individus est sans doute excessif[224]. Il nous semble cependant utile de les rapprocher, en raison de la proximité objective de leurs parcours, mais aussi parce que des représentations communes sont associées à leurs trajectoires, qui jouent un rôle de modèle et interviennent à titre de point de comparaison dans les représentations locales. Au niveau du village, nous les désignerons donc de manière opératoire comme la première génération lettrée (GL 1) afin d'indiquer que les suivantes se constituent en partie par rapport à eux.

1.2.3 Une alphabétisation « par le haut » (1971-1979)

1.2.3.1 Les premiers alphabétisés

Avec les premiers villageois à avoir bénéficié de l'alphabétisation en bambara, nous abordons un groupe plus important numériquement, et dont le rôle dans le développement du village a été central depuis les années 1970.

Nous retenons les villageois alphabétisés de 1971, date d'ouverture d'un centre d'alphabétisation, à 1979, date d'ouverture de l'école. Certes l'école, en tant que pourvoyeuse de jeunes alphabétisés, n'a pas pris le relais de l'alphabétisation en 1979, mais seulement à partir de la seconde moitié des années 1980. Cependant, l'essentiel de l'alphabétisation s'est bien effectué dans les années 1970 comme on le verra. On peut donc retenir cette date de 1979 comme indicative d'un déclin de l'alphabétisation pour adultes. Celle-ci n'a été reprise sous l'égide de la CMDT qu'à partir des années 1980. Elle continue depuis de manière intermittente mais sans assumer un rôle de socialisation collective à l'écrit aussi important qu'à ses débuts. De plus, recrutant souvent des

[224] Du moins à l'échelle du village qui est la nôtre. A l'échelle du Mali ou de l'A.O.F, il est probable que leurs trajectoires renvoient à des configurations récurrentes. Nous ne pouvons qu'avancer cette hypothèse, faute de travaux historiques portant spécifiquement sur les premiers villageois passés par l'école mais restés au village (comme Ba Soumaïla) ou dans un ancrage rural fort (comme Demba au cours de sa carrière à la CMDT). Les études socio-historiques disponibles traitent plutôt de ceux dont la réussite scolaire a permis une sortie durable de la condition paysanne, devenant infirmiers ou instituteurs notamment.

individus passés par l'école (cas des bi-alphabétisés repérés par le questionnaire), elle n'est pas un contexte d'apprentissage premier et unique comme dans les années 1970.

La plupart des individus concernés ont reçu leur formation ensemble dans le contexte de l'implantation du centre d'alphabétisation du village tel que le rappelle le récit de Ba Soumaïla cité précédemment, ce qui rend pertinente la question de la conscience commune qui caractérise la génération au sens historique.
Pour cette génération, la rentabilité sociale de l'alphabétisation est en général immédiate. Cela tient à ce que cette alphabétisation vise à constituer des ressources pour l'organisation du village d'abord, puis pour la production cotonnière à partir de 1975. Ces postes de responsabilités étant quasi-exclusivement masculins, on comprend que le recrutement ait concerné essentiellement des hommes, jeunes adultes ou d'âge mûr (âgés de 20 à 35 ans environ au moment de leur recrutement, ils sont nés de 1937 à 1962).

Nous disposons pour étudier cette génération d'une série d'entretiens, qui sont parmi les premiers effectués (n = 7). A ce stade, j'ai identifié les enquêtés en me laissant guider par le réseau d'interconnaissance, demandant à rencontrer les gens qui « utilisent l'écriture » en bambara ou en français. J'ai donc rencontré des lettrés socialement reconnus. Pour cette génération, cette méthode s'est révélée relativement efficace, comme on peut le constater en se référant aux données recueillies par le questionnaire.

Nous n'allons pas comme précédemment proposer un portrait pour chaque enquêté relevant de cette génération. Pour un groupe d'hommes âgés de 42 ans à 67 ans au moment de l'enquête, la prétention à l'exhaustivité est de toutes façons vaine car plusieurs des acteurs de cette période sont décédés. L'usage du portrait est ici différent : nous avons choisi de présenter un seul portrait où les logiques à l'œuvre de manière spécifique dans cette génération apparaissent le mieux. Les autres entretiens permettront de prolonger ou de nuancer l'analyse menée à partir de ce cas.

1.2.3.2 Un alphabétisé au pouvoir

Mamoutou Coulibaly, qui assume aujourd'hui la charge de responsable administratif du village, représente la réussite sociale la plus marquée de sa génération. Son parcours tient certes à ses caractéristiques propres (statut de sa famille, position au sein de cette famille, trajectoire individuelle marquée par l'alphabétisation et les migrations), mais s'explique aussi par le contexte

dans lequel il a accédé à l'âge adulte. On voit donc sur ce cas la spécificité de cette génération, qui a connu une offre de formation pour adultes exceptionnelle (avec un investissement conjoint de la DNFLA et de la CMDT) et une valorisation sociale des compétences lettrées immédiate.

Mamoutou Coulibaly est né en 1953 dans une des grandes familles du quartier du centre (il est le petit-fils du chef de village qui a fait reconnaître Kina par l'administration en 1959). Il a été quelques années à l'école coranique, sans revendiquer de compétences particulières en arabe[225].
Il a commencé l'alphabétisation à ses débuts dans le village (1971-1972), à 18 ans. Pendant deux mois, il a suivi les cours du soir proposés par Ba Soumaïla, cela « lui a plu » (K 1) et il a demandé à son père de partir à Fana dans l'un des centres saisonniers de la CFDT, où il a suivi une formation de 9 mois, incluant une alphabétisation en bambara[226]. Suite à cette formation, il y est retourné régulièrement pour des « recyclages » plus courts. Au bout de deux ans, il a pu être formateur d'alphabétisation au village, ce qu'il commente ainsi : « A waati kalandenya tun ka teli, ne ye san fila kɛ kalandenya na ka bɔ ka karamɔgɔya kɛ », *A l'époque, la formation allait vite, j'ai été auditeur durant deux ans et de là je suis devenu formateur* (K 1). La « rapidité » de la formation peut s'entendre comme renvoyant à la fois à l'apprentissage lui-même (bien que celle-ci soit toute relative, puisqu'il s'agit d'un apprentissage intensif), mais plus probablement à l'immédiateté des débouchés. Mamoutou Coulibaly a assumé le rôle d'animateur[227] pendant trois ans au village, avant de s'établir plusieurs années dans des villages voisins pour cultiver, puis de partir en migration en ville, à Koutiala où il a vécu de 1984 à 1987. Il y a travaillé dans des conditions matérielles difficiles (comme nous l'apprend le récit de vie effectué avec sa première épouse AC, qui l'a accompagné, R 7), essentiellement à des activités de commerce (revente de céréales, commerce entre villes de denrées alimentaires).

---

[225] Interrogé sur ce point, il répond « moi c'est l'alphabétisation que j'ai suivie », avant de préciser qu'il a été un peu à l'école coranique une fois la question renouvelée. Ce genre d'échange est fréquent, qui montre que les enquêtés s'identifient volontiers à une filière (*sira*, voie) d'éducation, et qui fait que l'on a du mal à les faire parler d'apprentissages qu'ils considèrent comme secondaires par rapport à la filière qu'ils revendiquent premièrement.

[226] B. Dumont, responsable de l'équipe de l'UNESCO chargée d'assister le gouvernement malien dans la mise en place de l'alphabétisation en zone CMDT rapporte ainsi cet épisode : « en juillet 1971, la Direction de l'alphabétisation et celle de l'Opération coton ont tenté une expérience d'application intensive du programme avec les jeunes adultes du Centre d'animation rurale de Fana (Cercle de Dioïla) ; il s'agissait de concentrer en huit mois de séances régulièrement suivies les 50 séquences des deux phases [dont chacune correspond en principe à une année d'enseignement] » (DUMONT, B. 1973: 51).

[227] Les animateurs sont chargés d'organiser les sessions d'alphabétisation et de les assurer, et se voient confier par l'agent CMDT des tâches de vulgarisation agricole.

Revenu au village au moment où son père a accédé à la chefferie, il s'est mis à cultiver et à s'investir dans l'AV. C'est à cette époque que les tâches effectives de gestion de la collectivité lui ont été confiées[228]. Il a effectué une formation s'appuyant sur le bambara écrit, d'une durée de 15 jours en 1993. Mise en place par une ONG, cette formation visait à développer des compétences en gestion (apprendre à tenir une comptabilité, un cahier de caisse, etc.). Le recouvrement des impôts lui a alors été confié. Il est également devenu le premier interlocuteur des intervenants extérieurs, tenant par exemple une pharmacie villageoise pendant plusieurs années. Il a suivi un grand nombre de formations de post-alphabétisation, dans le cadre de la CMDT (formations techniques) ou d'autres organisations de développement.

Il s'est maintenu en tant que responsable administratif à la mort de son père en 1998, et à travers les deux années de crise (et de vacance de la chefferie) qui ont succédé. La chefferie étant revenue au petit frère de son père, dans la même concession, il a pu continuer à exercer cette fonction jusqu'à aujourd'hui. A la mort de son père, l'exploitation familiale s'est scindée entre son frère (*faden*, frère d'une autre mère) et lui. Les deux exploitations sont notées A par la CMDT ; celle de Moussa, qui cultive près de 10 ha de coton, apparaît comme particulièrement prospère. Il dispose de troupeaux importants, et a les moyens d'embaucher chaque année à demeure un travailleur agricole pour toute la saison agricole (pour compenser le manque de main d'œuvre dû au nombre d'enfants réduit qu'il a).

La plus importante de ses fonctions actuelles, en dehors de son statut de responsable administratif du village, est d'être membre de la commission de la caisse locale de la banque paysanne *Kafo Jiginεw* à Fana. Il s'y déplace (doté pour cela d'une petite moto) deux fois par semaine, perçoit des indemnités, et est régulièrement consulté par une partie des villageois qui se renseignent sur leurs possibilités d'accès au micro-crédit.

Nous étudierons plus loin certaines de ses pratiques en détail (notamment la notation de dates de semis agricoles sur un cahier personnel). Celles-ci sont exclusivement en bambara ; elles viennent, pour l'essentiel, en appui à ses tâches de gestion de la collectivité et d'organisation de son exploitation agricole.

Le cas de Mamoutou Coulibaly est celui d'une réussite sociale remarquable, où l'alphabétisation lui permet de se distinguer au sein d'une famille déjà bien dotée (socialement et économiquement). On

[228] Le statut de « responsable administratif » du village est ambigu. Aucune procédure formelle de désignation (par un vote par exemple) n'est suivie. Il semble qu'il revienne au chef coutumier de désigner quelqu'un de confiance pour assumer l'exercice effectif du pouvoir, les relations avec l'administration. Celle-ci pour sa part reconnaît ce responsable en le prenant comme interlocuteur.

peut repérer la conjonction de trois ordres de facteurs. Premièrement, sa trajectoire se développe dans un contexte socio-économique où l'accent est mis sur le développement, les intervenants extérieurs, agents de développement ou administration, offrant des formations et cherchant des interlocuteurs lettrés à qui confier des responsabilités. En particulier, il s'agit de l'époque où la CMDT s'engage le plus dans l'encadrement et la formation des paysans. Deuxièmement, on peut identifier un effet de génération socio-historique à l'échelle du village : ces premiers lettrés en bambara sont formés dans un contexte de rareté des compétences, où celles-ci sont immédiatement valorisées socialement. Troisièmement, on peut souligner un effet de position, lié à l'appartenance de Mamoutou Coulibaly à une famille détentrice d'un capital social et économique important mais où personne n'était lettré ni en français ni en bambara avant lui. Face à des frères aînés pour la plupart non lettrés (un seul étant lettré en arabe), il a pu accéder à des postes de responsabilités à leurs dépens grâce à l'alphabétisation.

1.2.3.3 Des lettrés reconnus

Dans quelle mesure l'analyse de ce cas singulier met-elle au jour des dynamiques partagées ?
Tout d'abord, on relève chez tous les individus de cette génération, comme dans le cas de Moussa, des modes de formation relativement intensifs.
L'alphabétisation dans les premiers temps se faisait en sessions du soir (de 20h à 22h ou 23h), quotidiennement, alors qu'à partir de l'intervention de la CMDT ce sont des sessions annuelles de 35 ou 45 jours qui ont été organisées. Même si le créneau horaire de la soirée pose des difficultés spécifiques (nécessité de trouver de quoi alimenter les lampes à pétrole ; fatigue des auditeurs après une journée de travail physique notamment), il permet de maintenir de manière continue un contact avec l'écrit, alors que dans le cas d'une session annuelle, les acquis ont le temps de disparaître.
De plus, tous les enquêtés ont suivi après l'alphabétisation des formations professionnalisantes de durée variable, mais au minimum par sessions de 15 jours. Ces formations de post-alphabétisation effectuées hors du village correspondent à des moments intensifs d'apprentissage. Elles signalent également la reconnaissance sociale du statut acquis à l'alphabétisation car elles requièrent des compétences lettrées (au moins celle de copier sur un cahier ce qui est écrit sur un tableau). Aussi, être désigné par le village pour aller suivre une formation (le village envoie en général une ou deux personnes par formation) est un signe important.
Un cas de formation professionnelle de longue durée, comparable à celle suivie par Moussa, est celui de Sinaly Diabaté. Issu d'une famille de forgerons (*numu*), il a d'abord suivi l'alphabétisation à Kina vers 1975 en cours du soir durant un an. Puis il a été recruté dans le cadre d'un programme

de modernisation des métiers de la forge mis en place par la CMDT, qui l'a amené à effectuer une formation de trois ans dans une autre région du Mali. Celle-ci s'appuyait principalement sur l'écriture en bambara. A son retour, il est devenu « forgeron du village » aux yeux de la CMDT, chargé d'équiper les villageois en charrues. On peut signaler qu'un des rares écrits dans l'espace public est constitué par le beau panneau métallique qui signale sa forge, située sur la route qui traverse le village.

La rentabilité sociale des compétences peut être cependant moins massive, comme le montrent les cas de Baïné Traoré, Sidi Sidibé et Kandé Konaté, alphabétisés dans les mêmes années, mais dont le statut n'a pas radicalement changé, puisque l'essentiel de leur activité est resté l'agriculture au niveau de leur exploitation individuelle. Leurs compétences les ont amenés à occuper des postes tels que secrétaire ou trésorier dans le bureau de l'AV à partir de sa création en 1977 (les postes se multipliant avec la scission en trois AV dans les années 1990). Ils ont tous été régulièrement sollicités pour différents projets (banques paysannes, ONG…), qui les ont amenés à se déplacer hors du village, à percevoir des dédommagements financiers même minimes, et à prendre un rôle d'intermédiaires entre ces structures et les villageois. On peut expliquer cette rentabilité sociale différenciée des compétences lettrées par le statut socio-économique de leur famille.

Enfin, ils ont un profil proche quant aux langues de l'écrit qu'ils maîtrisent : le bambara et parfois l'arabe, à l'exclusion du français. Pour ce qui est de l'arabe, signalons que deux d'entre eux ont avant l'alphabétisation connu un apprentissage coranique prolongé (6 et 7 ans d'école coranique), l'un d'entre eux déclarant que cet apprentissage antérieur lui a facilité l'apprentissage du bambara (K 13). Dans leurs pratiques, le bambara, seule langue de l'écrit (sauf dans les cas des deux lettrés en arabe), peut être utilisé pour des usages plus personnels, qui eux aussi apparaissent dans une relative continuité avec les usages professionnels.

Dans leurs propos, on voit apparaître la notion d'une époque pour caractériser le moment de leur formation (par exemple dans l'extrait d'entretien avec Mamoutou Coulibaly cité plus haut). Certains d'entre eux étant proches en termes d'âge évoquent leur formation comme une expérience vécue dans le cadre d'un groupe de pairs. Cependant, l'expression explicite d'une identité commune n'apparaît pas dans les entretiens dont nous disposons, ce qui nous interdit d'élargir le sens de génération au sens historique du terme, pour cette génération lettrée-là.

On peut donc conclure que les premiers alphabétisés (GL 2) constituent une génération au sens d'un groupe d'individus ayant effectué leur formation dans des circonstances proches (et souvent ensemble) et dont les compétences ont été, à des degrés divers, reconnues par le village. On peut parler dans leur cas de deux moments de la socialisation à l'écrit : un premier temps de formation

(l'alphabétisation en bambara, qui dans certains cas prend la relève d'une formation coranique), approfondi, dans un second temps, par les formations professionnelles (techniques agricoles et de gestion de la collectivité). La socialisation à l'écrit apparaît relativement homogène.

1.2.4 L'école au village

Nous distinguons parmi les scolarisés deux générations lettrées, selon que les individus concernés ont été scolarisés à Balan ou à Kina. Nous détaillons dans cette partie les circonstances, en partie différentes, de leur scolarisation. Pour la génération lettrée 3 (scolarisés à Balan), nous nous intéressons essentiellement dans cette section au contexte de leur insertion dans la vie du village et à ce qu'a de singulier leur parcours scolaire, par rapport à ceux de Kina. Quant aux traits partagés de cette expérience des premiers élèves (premiers du village, souvent d'une famille, etc.) nous les développerons davantage pour la génération suivante. En effet, la génération lettrée 4, auprès de laquelle nous avons enquêté de manière systématique, fait l'objet d'une analyse plus fouillée : après avoir exposé dans cette section les circonstances de l'implantation d'une école au village, nous reviendrons en détail sur ce groupe dans le chapitre suivant.

1.2.4.1 Une scolarisation à reculons (1974-1978)

En 1974 ouvre à Balan une école dont l'aire de recrutement s'étend aux villages voisins, et notamment à Kina. De distant et intermittent qu'il était, concernant un très petit nombre d'individus et de familles, le recrutement scolaire devient une réalité susceptible de toucher toute famille dont un des enfants est d'âge scolaire.

L'école à Balan

En recoupant les données issues du questionnaire et des entretiens, et en nous appuyant sur le dépouillement des registres scolaires conservés à l'école de Balan, nous avons identifié 19 villageois de Kina passés par cette école, ce qui constitue la quasi-totalité des effectifs concernés[229]. Nous avons effectué un entretien de la série K avec 9 d'entre eux.

[229] Nous avons exclu les enfants de fonctionnaires résidant à Kina : deux enfants d'un moniteur agricole de la CMDT ; cinq enfants d'enseignants de l'école de Kina qui, arrivant en cours de scolarité, ont dû rejoindre l'école de Balan

Ces 19 villageois scolarisés à Balan ont été recrutés en 1974, 1976 ou 1978, au sein des trois premières cohortes de l'école de Balan (le recrutement étant biennal). Ils sont nés entre 1965 et 1971. Parmi eux, deux filles seulement.

Dans les entretiens, les enquêtés de cette génération font état de difficultés spécifiques liées à la scolarisation à Balan. Les déplacements quotidiens, à pied ou à vélo, pour parcourir les trois kilomètres qui séparent les deux villages sont parfois évoqués. Le plus souvent, le problème mentionné est celui du repas de midi, pour lequel plusieurs solutions ont été trouvées par les villageois de Kina, la possibilité que les enfants soient nourris sur place étant exclue. Au début, le repas leur était apporté depuis Kina chaque midi. Puis, ceux qui ont pu disposer de bicyclettes rentraient chez eux. Dans l'ensemble, les enquêtés insistent surtout sur des problèmes généraux de l'école malienne à cette époque. Plusieurs enquêtés reviennent notamment sur les excès de la « ruralisation », pédagogie mise en place sous la dictature de Moussa Traoré, qu'ils décrivent comme ayant consisté à accomplir des tâches physiques (aller chercher du bois, de l'eau) au bénéfice des enseignants. Finalement, le fait d'avoir dû aller à l'école à Balan, qui est souvent mentionné au niveau de la collectivité comme un problème[230], ne semble pas avoir pénalisé outre mesure ces premiers élèves.

Les entretiens font apparaître ces individus comme constituant le premier groupe de scolarisés, l'identification collective apparaissant ici pertinente, à la différence des deux premiers scolarisés du village. Leurs propos sont traversés de références aux autres scolarisés de la même promotion, ou aux autres scolarisés à Balan, ce qui permet d'identifier, pour ce groupe, l'émergence d'une conscience commune qui justifie l'usage du concept de génération au sens « historique ».

Destins scolaires et professionnels

Parmi ces 19 anciens élèves de Balan, quatre ont un niveau inférieur à la 4ème, six se sont arrêtés en 5ème, deux en 6ème, et sept ont obtenu le certificat de fin d'études du premier cycle (ces derniers se

car les classes qui les concernaient n'étaient pas encore ouvertes à Kina. Par ailleurs, un homme et une femme ayant effectué quelques années de scolarité à Balan n'ont pu être identifiés avec précision (la femme a été mariée en dehors du village, quant au garçon nous ne savons s'il a quitté le village ou est décédé, aucune trace de lui n'apparaissant dans les réponses au questionnaire).

[230] Le fait de devoir à nouveau y envoyer des enfants, depuis l'ouverture d'un second cycle en 2003 à Balan, est également décrit comme quelque chose de très difficile.

sont arrêtés au second cycle, entre la 7ème et la 9ème). Près de la moitié ont donc atteint la dernière classe du premier cycle (6ème). Les deux filles se sont arrêtées respectivement en 2ème et 5ème année.

Si l'on s'intéresse à leur résidence et à leur activité actuelles, on constate que la plupart sont établis à Kina et ont une activité agricole, et domestique pour les femmes, qui ne les distingue pas de ceux qui n'ont pas été scolarisés (15 sur les 19). Les autres, ayant souvent un niveau scolaire élevé, sont établis hors du village, à Bamako (Amadou Koné, commerçant, 9ème [231]; Adama Sanogo, commerçant, 5ème), Dioïla (Toumani Keïta, employé d'une ONG, 8ème) et Man, en Côte d'Ivoire (Birama Koné, activité non précisée, 9ème).
Il faut noter dès à présent que l'activité au sens restreint d'une activité professionnelle est un indicateur qui ne permet pas d'appréhender en finesse les effets de la scolarisation sur le statut social. Ceux-ci se font sentir notamment dans les opportunités données aux anciens scolarisés d'occuper des postes au sein du bureau de l'AV. C'est le cas de tous ceux qui ont atteint la 6ème. Sur les trois AV que compte actuellement le village, les trois secrétaires d'AV, qui occupent le poste de plus grande responsabilité, sont deux anciens élèves de Balan (Modibo Konaté, 6ème et Malick Keïta, 8ème) et un autre ancien élève d'une école classique, Ndiamba Coulibaly (9ème). Ce dernier, fils de Demba Coulibaly, né alors que son père était en fonction hors du village et scolarisé dans un bourg voisin jusqu'en 9ème, a un profil proche en termes d'âge (né en 1965) et de type de scolarisation (en français seulement), des premiers scolarisés à Balan.
On peut y voir un effet d'âge, cette génération lettrée prenant tout simplement la relève de leurs aînés alphabétisés (nés des années 1940 au début des années 1960). Il semble tout de même que l'accession de cette génération à des postes de responsabilité se soit faite relativement tôt, en lien avec leur capital lettré en français, ce qui les distingue de leurs prédécesseurs.

Compétences et usages

Le transfert des compétences lettrées du français, langue unique de la scolarisation, au bambara, est ici encore décrit comme aisé (Moussa Camara, 7ème, K 48). Il suppose tout de même un apprentissage. Par exemple, Soumana Coulibaly (5ème, K 60) qui n'a pas reçu de formation spécifique en bambara dit pouvoir lire et écrire dans cette langue, mais souligne qu'il n'a pas le niveau de ceux qui sont passés par l'alphabétisation : « Awɔ, n b'a sɛbɛn, k'a kalan, mais a tɛ

[231] Nous indiquons ainsi la dernière classe atteinte.

"fort" i n'a fɔ balikukalandenw ta cogoya », *Oui, je le lis et l'écris, mais ce n'est pas aussi* fort *que dans le cas des alphabétisés*.

Le transfert des compétences du français au bambara est donc décrit comme moins évident que dans les cas décrits précédemment de Ba Soumaïla Konaté et Demba Coulibaly (GL 1). On peut expliquer cela premièrement par un facteur technique : la réforme de l'orthographe du bambara, intervenue en 1982 et qui a introduit des lettres empruntées à l'alphabet phonétique international (*cf.* Introduction 0.2.1.1). Le transfert immédiat des compétences scripturales du français au bambara devient moins évident : si la logique de l'assemblage syllabique demeure, de nouvelles lettres sont à apprendre.

On peut avancer une deuxième hypothèse, liée à l'émergence d'un groupe de lettrés caractérisés par leurs compétences lettrées en bambara, les alphabétisés (GL 2). Dans ce contexte d'une formalisation de l'apprentissage de cette langue, les compétences lettrées en bambara peuvent être appréhendées par les scolarisés comme beaucoup plus spécifiques, se référant non seulement à l'activité de décodage et d'encodage mais aussi à une maîtrise de savoirs linguistiques de base (les règles de l'orthographe du bambara) et d'aptitudes particulières (par exemple poser une opération en bambara suppose tout un vocabulaire métadiscursif pour expliciter les opérations faites : « je pose tant », « je retiens tant », etc.).

Il faut enfin souligner que le niveau scolaire atteint en français peut être facteur d'une plus ou moins grande aisance dans le transfert (ce que suggèrent les deux cas cités ici, mais que nous ne pouvons généraliser faute de disposer d'un corpus suffisamment fourni sur ce point).

On est donc en présence soit de bi-alphabétisés (au sens qu'on a donné à ce terme d'individus passés par les deux filières), qui ont appris les deux langues dans des filières distinctes, soit de lettrés en français qui peuvent avoir des pratiques de l'écrit en bambara (appris informellement auprès de quelqu'un ou par soi-même) mais qu'ils considèrent comme marginales.

Toumani Sanogo (8ème) est un bon exemple de ce dernier cas. Amené à utiliser le bambara écrit dans son travail au sein de l'AV, il s'est formé sur le tas, sans avoir suivi de sessions proprement dites, comme Soumana. Il est souvent sollicité par d'autres villageois pour lire, et plus rarement écrire, des lettres en bambara. La question des langues de l'écrit est abordée à plusieurs reprises au cours de l'entretien avec lui (K 58). Il décrit tout d'abord ses pratiques personnelles comme se faisant pour l'essentiel en français (« Ne ka sɛbɛnni fanba, bon, ni mɔgɔ ta tɛ, ne b'a sɛbɛn tubabukan na », *La plus grande partie de mes écrits, bon, s'il ne s'agit pas d'écrire pour d'autres, j'écris en français*). Plus loin, il justifie ce fait par sa plus grande aisance dans cette langue (« hali ni ne bɛ lɛtiri sɛbɛn tubabukan ka teli ne bolo », *même si j'écris une lettre, je suis plus rapide en*

français). Enfin, quand je lui demande s'il lit lui-même les lettres qu'il reçoit en bambara, il reprend ce thème en précisant qu'il est bien capable de lire et d'écrire une lettre en bambara mais qu'il préfère le français, ce qu'il revendique alors comme un goût (« ne bɛ se ka lɛtiri sɛbɛn bamanankan na, mais ... tubabukan de ka di ne ye ka tɛmɛ a kan », *je peux écrire une lettre en bambara, mais… c'est le français que j'aime davantage*). Nous avons ici des niveaux d'argumentation distincts : présentation d'un fait, justification par une meilleure aptitude, argument de valeur. Ceux-ci sont exceptionnellement réunis dans le même entretien alors que souvent l'enquêté ne s'appuie que sur l'un ou l'autre, mais ces arguments sont récurrents dans le corpus d'entretiens avec les enquêtés passés par l'école classique.

Même dans le cas des bi-alphabétisés, la formation en bambara intervient comme une formation seconde à l'écrit, qui se surajoute à la première plus qu'elle ne la prolonge, donnant lieu à des pratiques distinctes. L'alphabétisation pour adultes apparaît dans une fonction de socialisation pré-professionnelle à l'écrit, de même que les formations de post-alphabétisation. Ainsi, Moussa Camara (7ème, puis alphabétisation en bambara pendant 2 ans) déclare, comme Toumani Sanogo, privilégier le français pour ses usages personnels (K 48). Ses cahiers témoignent d'un partage des langues rigoureux, comme nous le verrons en 3ème partie. Par rapport à d'autres scripteurs de cahiers passés par l'école bilingue (GL 4) et dont les cahiers mêlent les langues, ce cas témoigne d'une distinction des langues selon les usages.

Au sein du groupe des scolarisés, ceux qui ont atteint la fin du premier cycle sont ceux pour lesquels la scolarisation apparaît comme une expérience fondatrice. Nous prenons le parti de constituer nos générations de scolarisés en retenant ceux qui ont atteint la 6ème, qui forment un groupe relativement homogène et dont le statut social apparaît comme changé par leur capital lettré.

Abordant le premier groupe de scolarisés, nous nous trouvons face à des individus qui font l'expérience commune d'un changement important de leurs conditions matérielles d'existence par rapport à celles de leurs aînés. La scolarité, si elle est prolongée, permet un certain évitement du travail agricole et domestique. Celui-ci demeure toutefois relatif tant que la scolarisation a lieu à Kina ou Balan. Le départ pour Fana le rend définitif, ce que trahissent les crises liées au départ à Fana (réalisé ou seulement prévu) qui sont un des points d'ancrage des récits des enquêtés et sur lesquels nous reviendrons plus loin (*cf. infra* 1.3.3). L'expérience scolaire partagée est le support de souvenirs scolaires qui constituent le point d'appui d'une conscience commune.

Du point de vue de leurs socialisations à l'écrit, ces premiers scolarisés (GL 3) se caractérisent par une répartition nette des usages selon les langues, le bambara cantonné à des usages professionnels ou collectifs. Le plurilinguisme à l'écrit apparaît parfois comme une ressource dans un procédé de distinction, le français signalant une sphère réservée. La rentabilisation sociale des compétences est un trait partagé pour ceux qui, ayant atteint la 6ème sont restés au village. Plusieurs de ceux qui ont poussé le plus loin leur scolarité sont établis en ville.
Les faibles effectifs sur lesquels nous raisonnons ne nous permettent pas de tirer de conclusions définitives sur les scolarisés, mais indiquent des pistes d'analyses qui seront approfondies en considérant la deuxième génération de scolarisés.

1.2.4.2 L'école bilingue de Kina (1979)

L'ouverture de l'école

L'implantation d'une école à Kina en 1979 fait figure d'événement dans l'histoire du village. Il s'agit d'une des rares dates régulièrement citée dans les récits touchant à l'histoire récente.
L'ouverture de l'école s'inscrit dans des enjeux locaux forts : la concurrence entre Kina et Balan est un facteur majeur de l'engouement pour l'école à Kina, puisqu'elle permet d'éviter de continuer à envoyer les enfants du village à Balan. Elle fait également figure d'événement d'envergure nationale, puisqu'il s'agit d'une expérimentation scolaire (l'introduction des langues nationales) qui n'a concerné en 1979 que 4 villages du Mali. Cet événement tient donc à une double mobilisation : une mobilisation des cadres et des enseignants autour de l'expérimentation nationale du bilinguisme à l'école ; une mobilisation des villageois pour avoir leur école.
On peut souligner d'emblée une divergence dans ces intérêts, qui tient à ce que le souci des villageois de ne pas retomber sous la tutelle de Balan (ne serait-ce qu'en y envoyant leurs enfants à l'école) est une motivation forte pour avoir une école, mais pas particulièrement une école bilingue. Le village a saisi l'opportunité représentée par l'expérimentation du bilinguisme, qui constituait la seule manière d'obtenir une école (la construction d'une école, si peu de temps après l'ouverture de celle de Balan, ne se justifiait pas par ailleurs).
Dans le récit le plus détaillé que nous en ayons, celui recueilli auprès de Ba Soumaïla Konaté (H 4 de 2003, qui reprend et complète les données recueillies en 2002 dans K 2), l'ouverture de l'école est présentée comme un prolongement de l'alphabétisation pour adultes. Interrogé de façon volontairement large sur les bénéfices de l'alphabétisation, il met ainsi en avant l'importance de

l'alphabétisation dans l'implantation de l'école : « an yɛrɛ ka lɛkoliso in ka jɔ yanninɔ, kalan nafa de y'a kɛ », *la construction même d'une école ici même, c'est le résultat de la formation*. Ce point est repris et explicité en H 4 :

> **SK** I n'a fɔ ekɔliso in, a daminɛna balikukalanko kan ; balikukalanko in ye min ye, ne ye kalan min kɛ, a ju bɛ ta o kan.
>
> **Traduction.**
>
> **SK** C'est-à-dire que cette école, elle a commencé à partir de l'alphabétisation pour adultes ; l'alphabétisation pour adultes, cette formation que j'ai mise en place, c'est de là qu'elle tire sa source (H 4).

Cette filiation peut être entendue au sens d'une continuité des acteurs impliqués dans les deux projets éducatifs, puisque le centre d'alphabétisation a été monté avec l'appui de la DNAFLA. Elle signifie surtout que pour Ba Soumaïla, c'est le dynamisme de l'alphabétisation pour adultes en bambara à Kina qui a justifié le choix du village pour accueillir une école expérimentale. La présence d'un centre d'alphabétisation en langue nationale est effectivement un des critères dans le choix des villages retenus[232]. Dans son récit, Ba Soumaïla évoque tout de même des résistances face au choix du bambara, et ce dès les débuts de l'alphabétisation en bambara.

> **SK** Kalan yɛrɛ nana ka na daminɛ minkɛ, maa lankolonw sɔrɔla yen minnu ye an lagosi, ko bamanankan tɛ fɛn ye, ko o ye an ka kan dɔnnen ye. Ne ko aw m'a faamu.
>
> **Traduction.**
>
> **SK** Quand l'alphabétisation a démarré, il se trouva des gens peu informés pour nous critiquer, en disant que le bambara ne vaut rien, que c'est une langue que l'on connaît déjà. Je leur ai répondu qu'ils n'avaient pas compris (H 4).

On retrouve dans cet échange que Ba Soumaïla reconstitue un argument récurrent dans les discours des opposants à l'école bilingue, qui consiste à mettre en avant l'inutilité d'une formation qui repose sur une langue déjà connue, dans une référence implicite à l'apprentissage du français, qui implique l'acquisition d'une langue de statut reconnu. Cette opposition à un enseignement en bambara semble avoir été encore plus vive lorsqu'il a été question d'une école. Ba Soumaïla est ainsi amené à reconnaître, malgré son souci de donner l'image d'un village uni, que la majorité des villageois souhaitaient une école en français, et que les promoteurs de l'école bilingue ont dû

[232] T. Tréfault, qui a enquêté dans une autre des 4 écoles choisies pour l'expérimentation en 1979, les rappelle ainsi : « présenter une homogénéité linguistique et ne posséder aucune école de type classique, avoir une expérience en matière d'alphabétisation fonctionnelle, être accessible en toute saison » (TRÉFAULT, T. 2000 : 47).

argumenter en mettant en avant l'acquisition du français comme étant l'objectif ultime de la formation (H 4). Il semble pour sa part avoir agi comme un médiateur, conscient de l'intérêt d'accepter ces conditions, et surtout de l'absence d'alternative, puisqu'on a stipulé aux habitants qu'il n'était de toute manière pas possible d'implanter une école en dehors du cadre de l'expérimentation du bilinguisme.

Des bâtiments ont donc été construits pour l'école à partir de 1978, et l'école a pu ouvrir en 1979, dans le cadre de l'expérimentation du bilinguisme (bambara-français) qui concernait 4 écoles sur tout le territoire malien.

Les débuts d'une expérimentation nationale

Sources locales

Nous disposons pour les débuts de l'histoire de l'école de deux types de sources distincts : des entretiens avec des acteurs de l'époque (K 2 et H 4, avec Soumaïla Konaté, très impliqué dans l'implantation de l'école, ainsi que des entretiens répétés avec un instituteur en poste à Kina de 1982 à 2000, longtemps directeur de l'école, et des linguistes ayant travaillé au projet d'expérimentation dans d'autres écoles ; les entretiens de la série K avec les premiers élèves de l'école) ; des données issues de la consultation des archives de l'école de Kina, bien tenues. Y sont notamment conservées les correspondances avec l'Inspection, dont les rapports mensuels et annuels qui lui sont adressés depuis l'école, et dont une copie est conservée sur place.

Ces documents permettent de reconstituer des pratiques dont certaines ne sont pas propres aux écoles bilingues. Par exemple, parmi les circulaires et lettres reçues lors des deux premières années scolaires, deux insistent sur l'importance du lever quotidien du drapeau en présence des élèves qui chantent l'hymne national[233] ; un courrier de l'Inspection décline le sens civique de la « ruralisation » des écoles ; une circulaire rappelle la nécessité de la tenue d'un cahier de roulement qui est « le reflet de toutes les activités menées au cours de la journée et le chef-d'œuvre de la classe entière ». Ces documents montrent le fort rôle patriotique dont est investie l'école dans ces années de la dictature de Moussa Traoré. A cette époque, l'école contribue à insérer le village dans des échanges à l'échelle nationale (aux côtés du recrutement dans l'armée), avec une diffusion locale des discours politiques et une association aux causes nationales (par exemple, en 1984, les enfants sont mis à contribution pour apporter une aide financière aux victimes de la sécheresse).

[233] Cette pratique est toujours en vigueur dans les écoles maliennes.

D'autres documents permettent de saisir la spécificité du suivi dont a bénéficié cette école dans le cadre de l'expérimentation bilingue. Ils émanent soit de l'Inspection (située à l'époque à Baguinéda), soit de la DNAFLA. Les liens avec les institutions éducatives à l'échelle nationale (Ministère de l'éducation nationale ou DNFLA) sont particulièrement étroits dans les débuts où le personnel enseignant est constitué de linguistes issus de ces structures. La première cohorte, en 1979, est ainsi prise en charge durant les premiers mois par un linguiste, agent de la DNAFLA, qui passe ensuite la main à un enseignant formé aux règles de transcription pendant un stage de trois mois. Ce linguiste a par ailleurs animé des cours d'alphabétisation pour adultes (suivis par exemple par Moussa Camara, GL 3, K 48). Tous les premiers maîtres, qui ont en charge l'école durant les années 1980 sont des instituteurs expérimentés, soumis à des formations spécifiques (durant les vacances scolaires) et à un suivi régulier.

L'école expérimentale : les principes

Dans son principe, cette expérimentation ne vise pas à modifier le statut du français au sein du système éducatif. Elle consiste simplement à faire démarrer les apprentissages en bambara, avant de passer au français. Cette langue apparaît comme matière d'enseignement, en tant que langue étrangère, dès la 2ème année, puis comme langue d'enseignement en 3ème année (sauf en calcul et dans les disciplines d'éveil). En 4ème année, seules les disciplines d'éveil sont enseignées en bambara. En 5ème et 6ème année, tous les enseignements se font en français, le bambara étant en principe maintenu comme matière. Les élèves sont soumis à la fin du premier cycle au même examen, tout en français, que les autres élèves, scolarisés dans les établissements classiques. En dehors de la langue, la structure du programme et les contenus des enseignements sont maintenus inchangés.

Si l'on se réfère à la typologie de Nancy Hornberger, qui distingue trois modèles d'éducation bilingue, un modèle de transition, un modèle de maintien et un modèle d'enrichissement, cette première phase de l'expérimentation du bilinguisme relève du premier modèle, celui de la transition (HORNBERGER, N. H. 1991). En effet, l'enseignement dans la langue nationale (ou L1) n'est qu'un tremplin vers des acquisitions plus poussées en français (L2).

Les documents conservés à Kina confortent cette description de l'expérimentation comme très marquée par une référence constante au français.

Une expérimentation suivie de près

Le suivi des pratiques pédagogiques locales s'exerce par des visites et des inspections très fréquentes de la double tutelle (Ministère, DNAFLA). Les maîtres de l'école de Kina sont convoqués à des séminaires, des formations et des séances de travail, auxquelles assistent des personnalités telles que le Directeur Général de l'Enseignement Fondamental. Le travail des maîtres est mis en valeur, comme dans ce document qui les cite comme ceux « qui ont la main à la pâte, qui sont les véritables praticiens de cette rénovation de notre système d'éducation » (Compte-rendu d'une séance de travail du 29/09/1982 à l'Inspection, où participent deux maîtres, dont le Directeur de l'école de Kina).

D'après les documents conservés à l'école, on constate que ce suivi s'exerce tout au long de la scolarité de la première cohorte. Les objectifs sont clairs. Il s'agit premièrement de démontrer qu'il est possible d'utiliser le bambara comme langue d'enseignement. Deuxièmement, il s'agit de prouver le bien-fondé de l'option prise en faveur du bilinguisme par la démonstration que les acquis en français sont *in fine* plus solides. On lit ainsi sur le document déjà cité (Compte-rendu d'une séance de travail du 29/09/1982) :

> La 4ème année constitue la classe charnière. Il s'agit de poursuivre l'enseignement du français et ensuite d'arriver à dépasser le niveau des élèves des mêmes classes traditionnelles.

En l'absence de matériel didactique spécifique pour les classes expérimentales, l'ouvrage recommandé est le fameux manuel d'André Davesne *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment. Livre de français à l'usage des écoles africaines. Cours préparatoire 2ème année et cours élémentaire*, ouvrage de 1931 régulièrement réédité depuis (DAVESNE, A. 1931).

Tout au long de la scolarité de la première cohorte des tests sont menés, dont les résultats sont examinés de près à l'Inspection. Au début de la 6ème année de la première cohorte (1984-1985), des tests communs aux deux écoles expérimentales qui relèvent de l'Inspection de Baguinéda et à deux écoles classiques servant de témoins sont mis en place. Les résultats sont à peine meilleurs dans les écoles expérimentales, ce qui constitue une déception en raison de l'investissement bien supérieur dans ces établissements.

Localement, cette année scolaire 1984-1985 apparaît à travers les archives comme ayant donné lieu aux premières tensions importantes entre les enseignants et les parents d'élèves. A la demande du directeur de l'école, le chef d'arrondissement convoque ainsi en début d'année deux parents d'élèves dont les enfants avaient abandonné l'école. Le directeur adresse au chef d'arrondissement une liste de 7 élèves ayant « abandonné volontairement l'école d'eux-mêmes ou avec la complicité

de leurs parents » (lettre du directeur au chef d'arrondissement de Fana, 08/10/1984). Des difficultés importantes continuent d'être signalées, le directeur citant ainsi le cas d'un élève « qui vient à l'école quand son père n'a pas besoin de lui », d'un autre qui simule des problèmes psychologiques alors qu'il est parti en migration « ce qui prouve qu'il n'était pas fou » (lettre du directeur au chef d'arrondissement de Fana, 03/01/1985). Ce contexte tendu peut s'expliquer par un facteur conjoncturel : la pression ressentie par le directeur à l'approche de l'examen de fin d'études de la première cohorte, qu'il appréhende comme une évaluation personnelle (il a d'ailleurs pris la 6ème année cette année-là, alors que cette première cohorte avait été suivie par un de ses collègues depuis la 1ère année). Le facteur structurel lié au fait que les tensions entre famille et école se font jour surtout en fin de scolarité a sans doute également joué. En effet, c'est quand les élèves atteignent les classes de 5ème et 6ème que l'arbitrage entre scolarité et travail agricole ou migration en ville devient crucial pour les garçons, et que les jeunes filles sont confrontées à la question du mariage et parfois de la première grossesse.

Un désintérêt progressif

Les évaluations effectuées dans les premières écoles expérimentales sont plutôt positives au début. Un rapport comparant les deux écoles expérimentales de la région de Ségou à des écoles classiques comparables conclut à une nette supériorité des premières en terme de rétention des élèves au long de leur scolarité et de résultats[234]. Cependant, ce rapport suggère que le meilleur suivi, les conditions matérielles favorables et la motivation des enseignants sont pour beaucoup dans ces résultats. Notons d'ailleurs que le choix des deux écoles de la région de Ségou est sans doute lié aux difficultés connues par les deux autres écoles (dont celle de Kina) pour laquelle la comparaison aurait été moins avantageuse.

D'un point de vue technique, la question du « transfert des acquisitions » de la L1 vers la L2 a été posée de manière accrue, une étude américaine soulignant que les compétences sont loin d'être développées de manière ferme en L1 au moment de l'introduction de la L2 (HUTCHISON, J. P., DIARRA, A. & POTH, J. 1990).

Aussi, on comprend que la baisse d'intensité de l'intérêt politique et du soutien accordé à ces écoles ait conduit à un essoufflement de l'expérimentation. La formation des maîtres passe de 3 mois à 15

[234] Dans les deux écoles expérimentales, 46% des élèves arrivent en 6ème sans redoubler, contre 7% dans les écoles classiques. Les taux de réussite à l'examen de fin de cycle sont respectivement de 22% et 4% (Ministère de l'Éducation Nationale, Ségou 1985).

jours. L'extension continue de l'expérimentation[235] conduit à banaliser les premières écoles expérimentales. L'évolution générale des consignes pédagogiques va dans le sens d'un renforcement du temps consacré au français et de son introduction plus rapide encore, puisqu'en 1984 il est introduit à l'oral dès la 1ère année. Pour la région de Ségou, Thierry Tréfault dresse en 1995-1996 le constat que les écoles expérimentales ne se différencient pratiquement pas, dans leur recrutement, leur suivi et les résultats, des écoles classiques (TRÉFAULT, T. 2000 : 50-51).

A Kina, les effets de ces changements se font ressentir dans la baisse d'intensité des visites de l'inspection et dans le manque d'enseignants, qui se traduit par le report du 4ème recrutement, qui aurait dû avoir lieu en 1985 et qui n'a lieu qu'en 1986. Un autre facteur est mentionné dans les rapports du directeur à l'inspection. Dans un document daté du 06/05/1986, il fait état de ce que les abandons des élèves de la première cohorte passés en 7ème à Fana diminuent la motivation des élèves de l'école (redoublant de la première cohorte ou élèves de la deuxième cohorte) : « [ils] sont découragés par leurs aînés qui ont déserté la 7ème année ». Nous reviendrons sur cet aspect qui renvoie à la manière dont les générations lettrées se constituent en référence aux destins de celles qui les précèdent.

L'école se maintient toutefois dans l'expérimentation (contrairement à la deuxième école expérimentale de la région, qui abandonne le bambara pour redevenir une école classique).

Nous avons décrit de manière détaillée la situation de l'école à Kina, de sa fondation en 1979 au début des années 1990, car il s'agit de la période de formation des trois premières cohortes de l'école, que nous retenons dans la constitution de la génération des premiers élèves de l'école de Kina (GL 4).

Signalons tout de même, même si cela ne concerne pas directement nos enquêtés, les adultes, que le bilinguisme scolaire a connu depuis une relance importante avec le changement qu'a constitué l'adoption de la pédagogie convergente (PC), évoqué en introduction. L'école de Kina est la première école à y être passée parmi celles qui relèvent du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Fana, en 1994, dès le début de la phase de généralisation[236]. Rappelons que les études sur les

[235] A la rentrée de 1982, 33 établissements de ce type sont ouverts, avec un élargissement linguistique (introduction de classes en langues songhoy, tamasheq et fulfulde), puis encore 33 en 1983. On constate ensuite une relative stagnation (pas plus de 5 écoles ouvertes par an jusqu'à la fin des années 1980). Le nombre d'écoles concernées s'est établi à 108 en 1991 (TRAORÉ, S. 2001).

[236] Le CAP est la structure qui a remplacé l'Inspection. Le CAP de Fana compte en 2003 27 écoles passées à la PC. L'école de Kina a effectué le changement de pédagogie avec une longueur d'avance, n'étant rejointe qu'en 1997 par d'autres établissements.

résultats de la PC soulignent que la visée d'un bilinguisme équilibré est difficile à atteindre dans le contexte de diglossie que nous avons décrit, la domination du français restant effective.

En conclusion, on peut souligner que les trois premières cohortes de l'école de Kina ont bénéficié dans les premiers temps d'un environnement favorable, lié au désir des villageois de disposer d'une école et à la volonté politique de faire de l'expérimentation du bilinguisme scolaire une réussite nationale. Cependant, dès la fin de la scolarité de la première cohorte, des difficultés importantes sont signalées par le directeur de l'école. Du point de vue de la pédagogie, les efforts semblent avoir porté pour l'essentiel sur l'acquisition du français.

Il nous reste à reprendre l'analyse de la génération lettrée que constituent les premiers élèves de l'école du village (GL 4) en essayant de voir les effets que cette configuration éducative singulière a eu sur eux, en termes d'acquisition de compétences et de dispositions lettrées bilingues, et quant à la rentabilité sociale de ces acquis.

1.3 Une génération clef

1.3.1 Les premiers élèves de l'école de Kina

1.3.1.1 La constitution d'une population

Les premiers entretiens réalisés en nous laissant guider par le réseau d'interconnaissance ont fait apparaître la limite de cette technique de repérage des enquêtés, puisque nous avons été orientée vers les villageois en raison de la visibilité sociale de leurs compétences, plus qu'en fonction de ces dernières ou de leurs usages effectifs. Ces entretiens ont également fait ressortir l'importance, aux côtés des générations lettrées examinées jusqu'ici, des premiers élèves de l'école de Kina qui, devenus adultes, ont rejoint leurs aînés dans des tâches d'organisation de la vie du village.

Il nous a donc semblé pertinent de systématiser l'enquête sur ce groupe, en nous donnant des critères objectifs qui nous permettent de rencontrer aussi bien les anciens élèves au statut de lettré reconnu que ceux ou celles qui ne sont pas identifiés comme tels.

La liste des anciens élèves peut être obtenue facilement à partir des registres matricules des élèves, conservés à l'école, qui comprennent pour tous les élèves passés par l'école date de naissance,

année de recrutement et dernière classe atteinte (dernière classe du premier cycle en cas d'abandon au cours de ce cycle, obtention de l'examen sinon).

La 6ème comme dernière classe atteinte

A partir de l'analyse des entretiens réalisés lors du premier séjour de terrain, le critère de la classe de 6ème comme niveau atteint (quels qu'aient été le résultat à l'examen et la scolarité ultérieure) s'est dégagé comme permettant de constituer un groupe à la fois relativement homogène du point de vue des compétences acquises et rendant visible une diversité de configurations dans les usages effectifs et le destin scolaire et social.

A travers les entretiens, nous avons constaté qu'un élève scolarisé au moins jusqu'en 6ème année conserve en général des compétences qui peuvent être réactivées ponctuellement même en l'absence de pratique régulière. La 6ème année apparaît comme un seuil à partir duquel les compétences acquises et la socialisation à l'écrit ont des effets durables. Ce résultat concorde avec les pratiques des évaluateurs de l'alphabétisation, qui s'en tiennent souvent à un niveau de fin de premier cycle pour déclarer quelqu'un alphabétisé.

Il faut toutefois considérer un tel critère, dans le cadre de notre enquête, comme opératoire. Pour souligner le relatif flou de ce critère, nous pouvons nous référer aux données du questionnaire. Celles-ci font apparaître des cas, minoritaires, de personnes scolarisées à un niveau inférieur (5ème, voire 4ème année seulement, *cf.* tableau A-13) qui revendiquent l'aptitude à lire et écrire une lettre en bambara. Parmi ces personnes, certaines ont complété leur formation scolaire par le suivi de sessions d'alphabétisation, mais ce n'est pas toujours le cas. Inversement, un niveau scolaire supérieur à la 6ème garantit bien l'acquisition des compétences (le tableau A-13 montre que tous les enquêtés ayant atteint au moins la 7ème déclarent pouvoir écrire une lettre en bambara). Cependant, un niveau égal à la 6ème n'assure ces compétences que dans un peu plus de trois quarts des cas. La classe de 6ème apparaît davantage comme un moment autour duquel se cristallise l'acquisition des compétences que comme un seuil définitif.

Ce critère « niveau 6ème » nous a paru plus intéressant que celui de la réussite à l'examen (ou que celui « niveau 7ème »), car tous les élèves de 6ème ne sont pas présentés à l'examen. Le refus de présenter un enfant concerne surtout les filles, car la réussite rend plus difficile de s'opposer à la poursuite de la scolarité à Fana. Certains parents retirent leurs enfants de l'école avant la fin de l'année, ou refusent de faire établir l'acte de naissance indispensable à la présentation de l'examen. Nous préférons élargir notre population à quelques cas de personnes dont les

compétences sont incertaines (cas de certains enquêtés de niveau 6ème) plutôt que de risquer de manquer des cas limites.

Les trois premières cohortes

Pour obtenir une population relativement homogène, il fallait fixer une limite soit par l'année de recrutement (raisonnement par cohorte), soit en termes d'âge. La perspective d'une reconstitution d'une socialisation scolaire commune a rendu le premier choix plus pertinent. L'histoire de l'école a de plus fait ressortir un écart plus grand entre la troisième cohorte et la quatrième, le recrutement, en principe biennal, n'ayant pu s'effectuer faute d'enseignants : la première cohorte est recrutée en 1979, la deuxième en 1981 et la troisième en 1983 (la quatrième en 1986).

Notons cependant que les deux types de raisonnement sont à peu près équivalents en termes d'individus considérés : les enquêtés retenus selon le raisonnement par cohorte ont des dates de naissance comprises entre 1967 et 1977. L'âge des personnes retenues allait en 2002 de 25 à 36 ans. Pour ce qui est des plus âgés, on constate, comme signalé plus haut (1.1.3.2), un chevauchement avec les premiers élèves recrutés à Balan (nés de 1965 à 1971). Certains parents, qui avaient refusé d'envoyer leurs enfants à Balan, ont pu se résoudre au recrutement scolaire une fois l'école implantée à Kina. Pour ce qui est des plus jeunes, tous les scolarisés nés avant 1977 font partie des trois premières cohortes, les enfants nés en 1977 se répartissant entre la troisième et la quatrième cohorte[237].

Une enquête étendue

Nous avons choisi de prendre l'école de Kina comme unité de lieu en tant que cadre de la formation, ce qui nous a amenée à inclure dans notre population quelques élèves originaires du hameau voisin de Folonda, qui relève de l'école de Kina, dans cette population. La spécificité de leur situation sera à considérer dans chaque cas individuel, mais nous considérons que pour des personnes ayant accompli le premier cycle, la formation commune à Kina constitue une expérience importante, qui justifie qu'on les considère comme un ensemble relativement homogène. En

[237] Nous avons effectué quelques entretiens avec les anciens élèves plus âgés de la 4ème cohorte avant d'avoir fixé nos critères de manière définitive. Nous n'incluons pas ces entretiens dans le corpus utilisé dans cette partie, afin de nous en tenir au raisonnement par cohorte que nous avons choisi, mais nous aurons recours à certains des documents recueillis auprès de ces enquêtés dans les parties suivantes (en signalant qu'il s'agit d'individus ne relevant pas à proprement parler de la GL 4).

revanche, les quelques enfants de fonctionnaires, même s'ils ont effectué leur scolarité au village n'ont pas été inclus.

Les critères retenus dans la constitution de cette population portant sur une socialisation scolaire passée commune, celle-ci rassemble des individus résidant actuellement à Kina, mais aussi des individus installés ailleurs, ou encore qui sont en migration régulière entre le village et un lieu de travail saisonnier, souvent urbain. Ce travail portant sur les usages de l'écrit en milieu rural, la question de l'inclusion des non-résidents à l'enquête s'est posée. Nous avons pris le parti d'inclure les non-résidents parmi les enquêtés, en leur réservant un traitement particulier.

Les entretiens avec eux[238] visent principalement à reconstituer leur parcours scolaire, puis professionnel. Nous faisons l'hypothèse, notamment pour les élèves de la première cohorte, que ce destin scolaire et social a joué comme un modèle (positif ou négatif) pour les élèves des cohortes suivantes. Ces entretiens ont également permis d'approfondir la reconstitution de la socialisation scolaire commune.

Avec ceux qui reviennent régulièrement au village, de même qu'avec les villageois qui sont des migrants réguliers, nous avons travaillé sur l'hypothèse selon laquelle ces migrants constituent des vecteurs d'acculturation à l'écrit : soit indirectement comme représentants d'un mode de vie urbain lié à un certain niveau de scolarisation, soit plus directement comme « diffuseurs » de pratiques de l'écrit lors de leurs passages à Kina (rapportant des documents, écrivant/recevant des lettres, surveillant leurs cadets à l'école, etc. …).

En revanche, l'analyse des entretiens n'a pas été développée dans le sens d'une étude de leurs pratiques en milieu urbain[239].

Nous avons cherché à rencontrer le plus grand nombre possible d'entre eux, ce qui a été particulièrement aisé à Bamako, où ils sont inclus dans un réseau d'interconnaissance (de manière plus ou moins lâche, mais suffisamment pour que je puisse tous les retrouver).

---

[238] 9 entretiens de la série KU concernent la GL 4 : 8 à Bamako et 1 à Fana. Parmi les entretiens de la série K, cinq ont été réalisés auprès d'individus établis ailleurs, lors d'un de leurs de passages à Kina (K 16, K 43, K 45, K 50, K 64), et trois auprès de migrants réguliers (passant plusieurs mois par an hors du village : K 19, K 44, K 65).

[239] Ces matériaux n'ont donc été exploités ici que partiellement, l'enquête sur les pratiques de l'écrit en milieu urbain et, plus encore, entre ville et village demandant à être poursuivie sur un corpus plus important, à partir duquel on pourrait aborder les questions des différences (inter-individuelles) entre les pratiques des résidents urbains et des villageois et des variations (intra-individuelles) entre les pratiques d'une même personne selon son contexte urbain ou non de résidence.

La population des anciens élèves de l'école est ainsi définie comme l'ensemble des élèves des trois premières cohortes de l'école de Kina ayant atteint la classe de 6ème. La constitution de cette population répond en effet à deux objectifs.

Le premier est d'identifier un groupe de référence auprès de qui effectuer de manière systématique des entretiens tant sur le parcours scolaire et professionnel que sur les pratiques actuelles de l'écrit. Identifier un groupe ainsi par des critères *a priori* est une manière d'échapper au biais de la pratique ethnographique initiale signalé plus haut. Cela nous a permis d'enquêter auprès de personnes qui ne nous avaient pas été signalées. Une réflexion sur les différences entre les personnes spontanément citées comme lettrées, et celles qui ne le sont pas (à niveau scolaire, voire à compétences, semblables) est ainsi possible.

Le second est de réfléchir à l'hypothèse selon laquelle un groupe de premiers élèves de l'école constitue une génération lettrée (GL 4) au sens où nous l'avons montré pour les précédentes.

1.3.1.2 Aperçu général

Le tableau suivant rassemble les principales informations concernant les individus retenus.

Tableau 18 Que sont devenus les premiers élèves de l'école de Kina ?

Entretien	Prénom	Nom	Né(e) en	Admis(e) en 7ème	Résidence actuelle	Dernière classe atteinte	Activité (autre qu'agriculture et travail domestique)
1ère cohorte : 23 élèves ont atteint la 6ème							
K 4	A.	Camara	1971	1985	Kina	6ème	
K 61	M.	Camara	1969	1985	Kina	7ème	agriculteur /commerçant
K 16	S.	Camara	1973	1987	Kina	7ème	
K 5	M.	Camara	1967	1985	Kina	7ème	
K 43	H.	Coulibaly	1972	-	Koutiala	6ème	
K 22	K.	Coulibaly	1972	-	Kina	6ème	
K 26	T.	Coulibaly	1971	1987	Kina	6ème	
K 50	I.	Coulibaly	1971	-	Bamako/Kina	6ème	commerçant
	B.	Diabaté	1971	-	Dioïla	6ème	
KU 16	H.	Diakité	1971	1985	Fana	7ème	animatrice
KU 2	T.	Keita	1969	1985	Bamako	DEF+CAP	commerçant
K 42	D.	Konaté	1971	-	Kina	6ème	
K 12	D.	Konaté	1970	-	Kina	6ème	
K 38	K.	Konaté	1972	1988	Kina	7ème	
	T.	Konaté	1971	1987	Fako	?	
	B.	Koné	1967	1986	Côte d'Ivoire	9ème	?
K 20	G.	Koné	1972	-	Kina	6ème	
KU 6	G.	Sanogo	1970	1986	Kina	6ème	agriculteur/ migrant
K 36	M.	Sanogo	1969	1985	Kina	7ème	
KU 1	S.	Sanogo	1967	1985	Bamako	Bac+4	enseignant

Entretien	Prénom	Nom	Né(e) en	Admis(e) en 7ème	Résidence actuelle	Dernière classe atteinte	Activité (autre qu'agriculture et travail domestique)
							vacataire (sup.)
KU 3	A.	Togola	1973	1987	Bamako	DEF+CAP	commerçant
K 11	S.	Traoré	1972	1986	Kina	7ème	
K 51	K.	Traoré	1972	-	Salifabougou	6ème	
2ème cohorte : 11 élèves ont atteint la 6ème							
K 46	B.	Camara	1975	-	Kina	6ème	
	M.	Coulibaly	1975	1989	Niono/ Bamako	7ème	conducteur de poids lourds
K 39	S.	Coulibaly	1975	1989	Kina	7ème	
K 27	M.	Konaté	1974	1989	Kina	6ème	
K 63	T.	Koné	1975	1988	Kina	7ème	
	S.	Sanogo	1975	1988	Koutiala	9ème	commerçant
	B.	Traoré	1972	1988	Bamako	?	?
K 45	D.	Traoré	1973	1988	Kina	7ème	enseignant EC
K 41	L.	Traoré	1974	1989	Kina	7ème	
	R.	Traoré	1971	-	*décédée*	6ème	
KU 12	S.	Traoré	1976	1989	Bamako	DEF+ formation	employé électricien
3ème cohorte : 20 élèves ont atteint la 6ème							
KU 9	S.	Camara	1977	1990	Bamako	Bac + *en cours*	étudiant
	B.	Coulibaly	1975	1990	?	?	?
K 65	B.	Coulibaly	1977	1990	Kina/Bamako	7ème	agriculteur/ commerçant
K 17	K.	Coulibaly	1975	1989	Fana	7ème	commerçant
KU 10	D.	Sangaré	1975	1991	Bamako	7ème	manœuvre
	D.	Koné	1976	1989	Boïfolo	?	
	B.	Coulibaly	1975	1990	Koulikoro	?	enseignant EC
KU 15	K.	Traoré	1977	1989	Bamako	7ème	chauffeur
K 40	D.	Diakité	1975	1989	Kina	6ème	
K 44	M.	Diallo	1976	1990	Folonda	9ème	agriculteur/ migrant
	M.	Diabaté	1975	-	*décédée*	6ème	
K 54	M.	Camara	1976	1990	Kina	6ème	
K 62	O.	Konaté	1977	-	Kina	6ème	
	L.	Traoré	1973	1991	Bamako	?	enseignant contractuel
K 64	B.	Konaté	1977	1992	Sokoro/Kina	9ème	enseignant EC
	M.	Coulibaly	1975	1991	Maroc	?	commerçant
K 9	A.	Konaté	1975	1991	Kina	6ème	
K 37	D.	Traoré	1975	1991	Kina	6ème	
K 55	M.	Diabaté	1975	-	Sondo	6ème	
K 31	M.	Coulibaly	1977	-	Kina	6ème	agriculteur/ commerçant

La première colonne précise si un entretien a pu être mené avec la personne concernée. Sur ces 54 anciens élèves, 41 ont été vus en entretien : 29 à Kina et 3 dans les hameaux environnants, soit 32 entretiens de la série K ; 1 à Fana et 8 à Bamako, soit 9 entretiens de la série KU[240].

Une vue d'ensemble de ce tableau fait apparaître un déséquilibre entre les trois cohortes, la deuxième comptant presque deux fois moins d'individus que les deux autres. Cela s'explique en partie par un recrutement initial inégal, qui a concerné 52 élèves en 1979, 30 en 1981 et 43 en 1983.

Nous allons tout d'abord considérer cette population de manière globale, comme nous l'avons fait pour les anciens élèves de l'école de Balan (1.2.4.1), afin de donner un aperçu des destins scolaires et professionnels de ces premiers anciens élèves de l'école.

Tableau 19 Destin scolaire des recrutés des trois premières cohortes.

Dernière classe atteinte →	*Total*	Avant la 6ème	6ème		7ème	9ème	DEF et plus	Niveau non précisé (sup. à la 6ème)	*Sous total : 6ème et plus (GL 4)*
			N'a pas eu l'examen (non présenté ou échec)	A eu l'examen					
Hommes	68	35	2	3	14	3	6	5	*33*
Femmes	57	36	12	5	2	-	-	2	*21*
Total	125	71	14	8	16	3	6	7	*54*

Le tableau ci-dessus permet de constater que les élèves qui atteignent la classe de 6ème constituent une minorité parmi ceux qui sont recrutés (54 sur 125). L'espérance scolaire est fortement sexuée : si près d'un garçon sur deux atteint la 6ème, les filles ne sont qu'à peine plus d'une sur trois. Surtout, au sein de ces premières cohortes, pas une seule fille n'a dépassé la 7ème, alors que c'est le cas de 9 garçons. Pour les filles, la plus grande difficulté se situe au moment de l'examen de fin de premier cycle, qu'elles sont nombreuses à ne pas obtenir. Il faut signaler qu'elles quittent souvent l'école avant même de pouvoir le présenter. Le cas de figure d'un élève ayant l'examen mais ne poursuivant pas ses études à Fana est surtout féminin (5 filles contre 3 garçons). Pour les garçons, l'étape la plus difficile à franchir est la 7ème, les cas d'abandon ou de retrait par la famille étant

[240] Quant aux autres personnes, deux sont décédées et une est perdue de vue ; deux sont établies à l'étranger, et les autres dans d'autres régions du Mali. Pour certaines d'entre elles, nous disposons d'informations fournies par leurs promotionnaires ou leur famille.

nombreux lors de cette première année à Fana. Une fois ce cap franchi, la poursuite de la scolarité se fait jusqu'en 9ème, où l'examen du Diplômes d'Etudes Fondamentales (DEF) constitue une nouvelle barrière. Suite à son obtention, l'orientation en cycle professionnel ou en Lycée assure la poursuite des études pour un nouveau cycle de 3 ans.

Pour ce qui est des destins professionnels, on peut en se référant au Tableau 18, faire le constat que la sortie de la condition paysanne est très généralement associée à la migration urbaine. C'est le seul cas où une femme (Hinda Diakité) a pu obtenir une reconnaissance sociale de ses compétences, en devenant animatrice d'alphabétisation auprès d'une ONG. Les métiers exercés varient ; les emplois dans le secteur informel, et en particulier le commerce, dominent. Seuls deux individus occupent un emploi lié à la possession d'un diplôme, titre objectivant le capital scolaire détenu : Somassa Coulibaly, titulaire d'une maîtrise qui effectue des vacations dans deux établissements d'enseignement supérieur privés ; Somassa Traoré, titulaire du DEF, qui est employé auprès de l'ex-compagnie nationale d'électricité.
En milieu rural, la seule opportunité professionnelle liée au capital scolaire est l'enseignement. Il s'agit toutefois de statuts précaires : soit contractuel de la fonction publique (peu rémunéré, sans garantie d'emploi), soit enseignant d'école communautaire[241] (où les revenus sont encore plus réduits, et de plus aléatoires). Deux de ces enseignants sont d'ailleurs dans des villages voisins et continuent à travailler sur leur exploitation agricole pendant les vacances scolaires et les week-ends. Les cas mentionnés d'activité mixte (agricole et commerciale) ne sont pas spécifiquement liés au statut de lettré, même si, comme nous le verrons, les compétences lettrées sont mobilisées dans le cadre de leurs activités commerciales par les anciens élèves.
On peut enfin remarquer que dans la majorité des cas, aucune activité professionnelle autre que l'agriculture et les travaux domestiques n'est exercée, ce qui permet de relativiser les cas de sortie (vécue comme intermittente, temporaire ou définitive) de la condition paysanne.

Au vu de ces résultats, on comprend la déception des villageois face à l'école comme moyen de promotion sociale. Atteindre la classe de 6ème ne garantit aucunement de bénéficier d'un statut plus enviable que quelqu'un qui n'aurait pas été scolarisé. Atteindre la 7ème semble ouvrir de plus

[241] Il s'agit d'établissements pris en charge par les communautés villageoises avec l'appui d'ONG, qui se développent depuis les années 1990. Les salaires des enseignants (ainsi que d'éventuelles prestations telles que la mise à disposition d'un logement, d'un champ, etc.) sont pris en charge par les associations de parents d'élèves. Les écoles communautaires représentaient 31,7% des écoles du premier cycle de l'enseignement fondamental du Mali en 1998-1999 (CISSÉ, M., DIARRA, A., MARCHAND, J. *et al.* 2000 : 26).

grandes opportunités, mais il s'agit surtout d'une possibilité individuelle de prolonger l'expérience de la migration en milieu urbain, dans des conditions qui ne sont pas nécessairement rendues meilleures par la scolarisation. Ce bénéfice individuel peut être ressenti par la famille comme une perte, dans les cas où le migrant ne réussit pas suffisamment bien pour compenser par des retours monétaires la perte de main-d'oeuvre agricole.

L'école de Kina, pas plus que les autres, n'a pu assurer la promotion sociale dans un contexte général de restriction de l'accès à l'emploi formel via l'école (les années 1980-1990). Cependant, au-delà de cette déception prévisible, quels ont été les effets de la scolarisation sur l'organisation du village et sur les trajectoires individuelles ?

1.3.2 Des socialisations à l'écrit plurielles

1.3.2.1 Cadre théorique

Nous suivons dans l'étude de cette génération lettrée le cadre d'analyse mis en place pour les précédentes (exposé en 1.2.2.1), en l'approfondissant. Nous poursuivons l'étude des variations inter-individuelles qui permettent d'affiner le profil commun à une génération en envisageant les effets spécifiques des déterminants que sont le sexe, la position dans la famille, la position sociale de la famille, les trajectoires professionnelle et migratoire. Mais nous envisageons également la question de la variation intra-individuelle, c'est-à-dire la manière dont les pratiques de l'écrit peuvent être distinctes selon les contextes sociaux.

Cette question se décline en trois volets. Premièrement, l'articulation diachronique au sein d'un parcours individuel entre des filières éducatives et des langues distinctes recevra une attention particulière pour ces premiers scolarisés à l'école bilingue. Deuxièmement, nous nous arrêterons sur des cas où la variation, au cours d'une même trajectoire, de la valorisation sociale des compétences est significative. Enfin, nous aborderons la variation des pratiques selon les domaines ou scènes sociales en essayant d'appréhender ce qui se transfère ou non d'un contexte d'usage à un autre.

Champ de pertinence d'une théorie de la socialisation plurielle

Nous inscrivons ce questionnement dans le cadre théorique d'une sociologie de la socialisation, sociologie de l'éducation au sens large, qui considère que les individus sont façonnés par la société dans laquelle ils vivent. Nous nous inspirons plus particulièrement de la théorie de la socialisation

développée par Bernard Lahire, qui accorde une place centrale dans l'analyse à la pluralité des cadres socialisateurs traversés par un même individu (LAHIRE, B. 1998, 2002; LAHIRE, B. 2004). Mais est-il légitime d'importer ce modèle théorique élaboré à partir d'enquêtes empiriques portant sur les sociétés occidentales contemporaines (le plus souvent la société française) dans un contexte différent ? La première des « Propositions » qui figurent à la fin de *La culture des individus* inscrit en effet la réflexion dans un contexte historique et géographique déterminé : « Nos formations sociales (industrialisées, étatisées, scolarisées, etc.) sont le produit d'un long mouvement historique de complexification et de différenciation des fonctions, dans tous les domaines de la vie sociale » (LAHIRE, B. 2004 : 737). Cette hypothèse historique globale est rapportée à des auteurs fort divers, tels Elias, Durkheim, Weber ou Bourdieu, dont Bernard Lahire ne retient ici que la convergence. Notre propos n'est pas de discuter cette hypothèse historique d'ensemble (dont il faudrait analyser les formulations très variables d'un des auteurs cités à l'autre). Elle nous semble simplement problématique dans sa généralité, et dans ce qu'elle suggère, un peu rapidement, de toutes les sociétés, lointaines dans le temps ou l'espace, qui seraient à l'écart de ce mouvement. Cette mise au point nous paraît importante car deux manières d'étendre le champ de pertinence d'une théorie de la socialisation plurielle s'offrent à nous : soit, acceptant le postulat historique d'une évolution spécifique liée à ce qu'on pourrait appeler la modernité occidentale, on considère que les sociétés contemporaines des pays en développement participent plus ou moins pleinement à ce mouvement, ce qui justifie qu'on utilise les mêmes outils conceptuels pour les analyser ; soit on essaye de trouver, dans des contextes socio-historiques précis, des champs locaux de pertinence de cette problématique, sans préjuger de son application générale.

C'est cette seconde position que nous retenons, en considérant que l'histoire de l'aire mandingue ne se ramène pas un procès linéaire de différenciation, ni avant la colonisation, ni depuis celle-ci.

Durant la période précoloniale, la zone située autour du Bani, un affluent du fleuve Niger connaît des turbulences politiques importantes. Cette région est constituée de communautés essentiellement paysannes avec des noyaux de marchands islamisés (*jula* et *maraka*) et de lettrés musulmans provenant des villes sahéliennes et sahariennes. Ces centres urbains qui s'étaient constitués aux marges de l'empire du Mali (XIIIe au XIVe siècle) ont survécu à son démantèlement (PERSON, Y. 1968). L'espace politique est faiblement centralisé et caractérisé par des formes éphémères d'alliance entre communautés villageoises.

Au XIXe siècle, l'émergence d'Etats esclavagistes dont le développement est favorisé par la mise en place de la traite atlantique, notamment le royaume bambara de Ségou (1720 environ - 1861) crée un climat d'insécurité générale (raids guerriers, simples pillages, etc.), mais aussi une occasion de confrontation entre des idéologies différentes. Jean Bazin repère ainsi des conceptions distinctes du

pouvoir politique et de la place de l'individu qui sont en jeu et en concurrence au sein même du royaume de Ségou (BAZIN, J. 1988a). L'anthropologie, en restituant une profondeur historique aux sociétés colonisées et en les réinscrivant dans des circuits d'échanges à large échelle, invite donc à la plus grande prudence quant à l'évaluation de la rupture qu'a constituée la colonisation. Nous discuterons plus précisément l'hypothèse d'un processus d'individualisation croissant en lien avec la colonisation (*cf. supra* 2.2.2.1), mais il est clair dès à présent qu'on ne peut pas considérer ce moment comme un début non questionné pour l'ensemble des processus associés à la modernité (individualisation, différenciation des sphères d'activité, etc.).

Cependant, l'idée d'une coupure entre « tradition » et « modernité », si elle est épistémologiquement discutable, est bien subjectivement perçue par les acteurs. L'école, et plus largement les structures éducatives formelles (l'alphabétisation pour adultes, la médersa) sont considérées comme constituant un champ distinct de celui de l'expérience ordinaire[242]. De même, l'expérience urbaine est souvent décrite dans sa différence radicale d'avec le mode de vie villageois.

A partir de ces deux ordres d'expérience précisément identifiés, les institutions modernes d'éducation et les migrations, notamment urbaines, on peut donc justifier la pertinence d'une théorie de la socialisation plurielle pour les individus dont la trajectoire comprend l'une ou l'autre de ces dimensions. Il s'agit de deux domaines clairement séparés, par une distance spatiale dans le cas de la ville, par des temps et lieux spécifiques, dans le cas des institutions éducatives présentes au village. Ils sont subjectivement appréhendés comme en rupture avec les autres expériences (socialisation familiale auprès de parents notamment). Ce choix de retenir ces grands domaines comme constitutifs d'une socialisation plurielle ne préjuge pas d'autres expériences possibles de la pluralité (liées au mariage pour une femme, à l'exercice d'une activité professionnelle particulière, à une configuration familiale singulière, etc.). Nous pourrons faire appel ponctuellement à certains de ces éléments dans l'analyse d'une trajectoire biographique, mais nous ne systématiserons pas le raisonnement jusqu'à en faire des facteurs qui justifieraient une extension générale de la théorie.

[242] Comme dans bien des cas de transfuges de classe, la conscience d'être entre deux univers distincts caractérise cette expérience. Elle est souvent mise en scène dans la littérature, par exemple dans le chapitre « A l'école des Blancs » du premier tome des mémoires de Amadou Hampâté Bâ (BA, A. H. 1991), ou encore dans le roman du Sénégalais Cheick Amidou Kane *L'aventure ambiguë* (KANE, C. H. 1961). Il faut tout de même rappeler qu'il s'agit là d'un cas de pluralité du moi sous la forme d'une dualité marquée qui ne doit pas être pris comme le modèle de la pluralité interne en général (LAHIRE, B. 1998 : 46-52).

Compétences et dispositions

On peut définir la socialisation comme l'installation corporelle des habitudes. Une notion centrale dans les travaux qui décrivent empiriquement des processus de socialisation est celle de disposition. La notion de disposition sert à penser le passé incorporé à l'échelle individuelle, et permet, comme nous l'avons indiqué plus haut (1.2.2.1) d'envisager la socialisation scolaire comme conférant, non seulement des compétences, mais aussi un ensemble de dispositions lettrées, gestes et manières d'écrire, conceptions de l'écrit et des rapports entre les langues. Pour étudier empiriquement une disposition, il faut pouvoir au moins identifier son moment d'acquisition dans la biographie de l'enquêté (au mieux reconstituer sa genèse) d'une part, décrire le ou les contextes actuels de son actualisation d'autre part (LAHIRE, B. 2002a : 19).

La notion de disposition prend tout son intérêt pour réfléchir à ce qui se transfère d'un contexte d'usage de l'écrit à un autre. L'acquis du travail pionnier de S. Scribner et M. Cole est d'avoir montré que les compétences lettrées sont inscrites dans des contextes particuliers de la pratique (SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981). D'après leurs résultats, ce qui se transfère d'une culture de l'écrit à l'autre (d'une langue à l'autre dans leur contexte d'étude) est réduit à des aptitudes cognitives très limitées traduisant l'acquisition de la logique de l'encodage et du décodage linguistique. Travaillant avec des méthodes plus qualitatives que ces auteurs (l'ethnographie est très finement intégrée au dispositif expérimental mis en place dans l'enquête sur les Vaï mais reste au service d'une enquête statistique, les productions écrites hors contexte d'enquête n'étant que très peu étudiées), et dans un contexte différent (où une langue s'acquiert par plusieurs filières, et où les filières éducatives sont moins rigoureusement distinctes), nous pouvons envisager d'appréhender la question du transfert à une autre échelle. Il s'agit d'un niveau d'investigation moyen, qui se situe entre celui des techniques cognitives élémentaires repérées par S. Scribner et M. Cole et celui des transformations radicales des modes de faire et de penser que J. Goody impute à l'alphabétisation. Il s'agit précisément des habitudes, des dispositifs graphiques et des techniques intellectuelles acquis que nous définissons comme les dispositions lettrées.

Nous allons procéder en deux temps : dans un premier moment (la suite de cette section 1.3.2), les différents contextes socialisateurs seront décrits dans leur spécificité, à partir d'un traitement global du corpus d'entretiens, ce qui permettra de reconstituer les grandes étapes d'une trajectoire individuelle (socialisation scolaire et familiale à l'écrit, expériences de l'écrit dans le contexte de la migration scolaire ou économique, socialisation professionnelle à l'écrit) ; dans un second moment

(1.3.3), une typologie des enquêtés permettra de suivre certains individus à travers cette série de contextes.

1.3.2.2 La scolarité et sa fin

Une socialisation à l'écrit avec le français pour horizon

Nous avons mené la partie des entretiens portant sur la scolarisation en mettant l'accent sur la question des rapports entre les langues.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que les pratiques pédagogiques de ce premier moment de l'école bilingue sont orientées vers l'acquisition du français écrit. Les entretiens confirment ce fait. Interrogés sur leurs acquis dans les deux langues à la fin de leur scolarité, les enquêtés déclarent très majoritairement avoir eu un meilleur niveau en français.

Si certains revendiquent l'acquisition des deux langues de l'écrit avec fierté (cas de Madou Camara, K 61 qui déclare que « arrivés à Fana, les élèves qui ont commencé en bambara, sont plus forts que ceux qui ont commencé directement en français, en notre temps du moins »), d'autres soulignent au contraire les difficultés rencontrées pour se mettre au niveau des élèves des écoles classiques en français (K 65). On peut expliquer ces divergences par les différences perceptibles entre le contexte de scolarisation de la première cohorte et celui de la troisième, cette dernière ne bénéficiant plus du contexte initial de meilleur suivi. Un des enquêtés de la troisième cohorte dont nous étudierons en détail les productions dans les parties suivantes, Moussa Coulibaly, déclare même ne pas avoir été formé au « balikukalan », *l'alphabétisation en bambara*[243]. Nous verrons dans l'étude de ses cahiers, qui mêlent français, bambara et arabe translittéré en graphie latine, que l'orthographe du bambara est le plus souvent francisée, le code orthographique officiel du bambara semblant, sinon ignoré, du moins très peu suivi.

A partir des récits portant sur les pratiques scolaires, on peut reconstituer une socialisation à l'écrit en bambara essentiellement centrée sur l'apprentissage de la technique de l'écriture (l'alphabet, la logique syllabique). On mesure la différence avec les pratiques actuelles qui valorisent la

[243] Contrairement à ce que suggère son étymologie, « formation pour adulte », le terme de « balikukalan » est le plus souvent employé sur notre terrain pour désigner l'apprentissage du bambara écrit, et non la filière éducative que constitue l'alphabétisation pour adultes en bambara. Il est très couramment question du « balikukalan » appris à l'école par les enfants.

production écrite en général (sous l'inspiration du « texte libre » emprunté à Freinet), et en bambara en particulier. Aujourd'hui, la rédaction en bambara est maintenue jusqu'à la fin du premier cycle, sous le nom de *walafili*. Ce terme est inconnu des enquêtés des premières cohortes de l'école. Quant à la pratique de cet exercice la plupart déclare n'avoir composé de rédaction qu'en français ; Madou Camara dit certes en avoir fait dans les deux langues, mais ne cite que des titres d'énoncés en français (« histoire », « récoltes ») alors que l'entretien se fait essentiellement en bambara, ce qui suggère que la rédaction reste pour lui un genre associé au français (K 61).

La filière coranique en plus ?

Les enquêtés, interrogés sur leurs études (*kalan*), ont le réflexe d'indiquer la voie principale qu'ils ont suivie, celle qui caractérise leur identité de lettré - ce qui n'est du reste pas spécifique à cette génération lettrée, comme nous l'avons indiqué plus haut (*cf. supra* 1.2.3.2). Dans ce contexte, l'apprentissage de l'arabe, dans le contexte de l'école coranique le plus souvent, apparaît comme une formation au statut secondaire. Elle se loge en général dans les interstices du temps scolaire : vacances ou soirées. La question de la concurrence entre cette voie ou l'école s'est posée de manière explicite à une époque où le directeur de l'école a dû intervenir pour que ses élèves cessent de suivre cet enseignement (K 63). La difficulté matérielle à concilier les deux enseignements est souvent invoquée pour justifier l'arrêt de l'école coranique (K 54).
Dans quelques cas, la formation à l'arabe coranique a fait suite à l'abandon scolaire (notamment K 39 et K 65). Dans ces cas, poursuivie plusieurs années, elle constitue une nouvelle formation, qui s'ajoute à la première. Dans le cas de Somassa Coulibaly, la formation coranique suivie au village se juxtapose à la scolarité, aucun lien n'étant effectué entre les deux types de formation. Le cas de Baïné Coulibaly est le seul où l'apprentissage de l'écrit dans le cadre coranique est une ressource qu'il a ensuite mobilisée de manière importante, et qui donne lieu à des transferts de compétences et de dispositions. Nous l'étudions en détail ci-après (*cf. infra* 1.3.3.3).

La famille et l'école

On peut relever dans le rapport des familles du village à l'école l'ambivalence que décrit Etienne Gérard, qui pose le problème ainsi : « pourquoi les populations acquises à l'idée que l'instruction est aujourd'hui indispensable, et la maîtrise de l'écriture nécessaire, ne scolarisent-elles pas davantage leurs enfants ? » (GÉRARD, É. 1997a : 130).

En effet, dans les entretiens, les familles, et plus précisément les tuteurs apparaissent principalement comme acteurs du retrait de l'enfant de l'école. La fin de la scolarité est très généralement décrite comme un retrait ou un abandon[244], l'échec à l'examen n'étant mentionné que deux fois comme motif du terme des études (K 31, K 50).

Le cas dominant, pour les garçons, est celui du retrait par le tuteur pour que le jeune vienne cultiver l'exploitation familiale. Ces cas apparaissent parfois dès la 6ème année, mais sont le plus souvent mentionnés pour expliquer l'arrêt en cours ou en fin de 7ème année. Il semble que l'éloignement physique, qui rend impossible un travail intermittent (lors des jours de congés, fin de journée), soit le déclencheur de ce qui est souvent décrit comme une crise. Les questions matérielles sont aussi évoquées de manière récurrente. En effet, si la scolarité publique a un coût même au village (achat de fournitures, cotisation, même modique, à la caisse de l'association de parents d'élèves), celui-ci se double à Fana des dépenses liées à l'entretien de l'adolescent, confié à des logeurs qu'il faut dédommager de manière plus ou moins importante. Cette nécessité est souvent assumée dans les discours, rétrospectifs, des enquêtés. L'évidence est convoquée dans un cas comme celui de Dramane Traoré où le décès de son père lui impose, en tant qu'aîné, de revenir auprès de sa mère et de ses cadets (K 45).

Pour les filles, les enjeux matrimoniaux sont décisifs. Le mariage ou la grossesse mettent un terme définitif à la scolarité. Le départ à Fana est considéré avec une appréhension plus grande encore que pour les garçons, comme le montrent les cas (5 filles contre 3 garçons) où, l'examen obtenu, l'enfant ne poursuit pas ses études. Afin d'éviter ce refus ouvert, des stratégies d'évitement de l'examen (incapacité à fournir l'extrait d'acte de naissance faute d'avoir effectué les démarches nécessaires par exemple) sont mises en œuvre. Enfin, le recours à des pratiques magiques pour s'opposer à la réussite à l'examen est signalé dans plusieurs entretiens.

Pourtant, ces mêmes tuteurs apparaissent dans le cours des entretiens comme ceux qui poussent leur enfant à aller à l'école, usant pour cela de la contrainte physique à l'occasion. La contradiction n'est qu'apparente si on considère que le souci principal est que l'enfant acquière des rudiments d'instruction (sache lire, écrire, compter). Une fois ces savoirs acquis, l'école peut très bien être considérée comme ayant rempli sa fonction première, et désormais inutile (car inapte à fournir un débouché dans l'emploi formel, tout juste bonne alors à couper un peu plus l'écolier de sa famille).

[244] E. Gérard obtient un taux de 58,2% des cas où la fin des études est liée à des mobiles extra-scolaires (GÉRARD, É. 1997a : 46).

Nous avons déjà évoqué la diversité des modalités du suivi scolaire (*cf. supra* 1.1.4.3). Les entretiens permettent également de relever des formes extra-scolaires de la socialisation à l'écrit dans la sollicitation par des proches des compétences de l'écolier. Celle-ci est souvent précoce dans les configurations où l'écolier est le premier lettré de sa famille (cas de Madou Camara, à qui on demande d'écrire des lettres dès la 4ème année, K 61).

Nous verrons donc que le rôle de la famille, d'incitation ou de blocage, varie de manière diachronique. Il faut également considérer les familles dans leur ensemble, comme des configurations où certains parents (notamment des aînés scolarisés) peuvent être des appuis en même temps que d'autres s'opposent à la poursuite des études[245].

Une conscience commune ?

Les enquêtés assument tous un statut d'ancien scolarisé qui les distinguent. D'une manière générale, ils situent leur trajectoire dans une singularité historique, les anciens élèves de la première cohorte rappelant systématiquement ce statut d'exception, ceux des deux autres signalant qu'ils ont connu l'école à ses débuts. On ne peut toutefois assimiler les trois cohortes à une seule génération au sens historique, car la perception des enquêtés est beaucoup plus fragmentée, plutôt liée à l'appartenance à une cohorte.

Ainsi, deux anciens élèves de la troisième cohorte élaborent des discours où ils se distinguent de ceux de la première, désignés comme les « premiers élèves ». Dans l'entretien avec Baïné Coulibaly, le pronom personnel de la première personne, au pluriel (sous sa forme emphatique *anw*), renvoie aux anciens élèves de sa cohorte, qu'il distingue à la fois de la première et de celles qui l'ont suivie. De la première, il résume l'échec relatif en soulignant qu'aucun élève n'a obtenu un diplôme qui lui permette de travailler, et que la plupart sont aujourd'hui cultivateurs. Il indique que cela a pu avoir un effet négatif sur leurs parents, les incitant à les retirer plus tôt de l'école. Il évoque, *a contrario*, des cas d'élèves plus jeunes (du moins issus de la cohorte qui le suit immédiatement, la 4ème de l'école, dont certains sont nés en 1977 comme lui), qui, actuellement en formation professionnelle, ont des perspectives de travail dans le secteur formel. De cette manière, il se met en scène, ainsi que ses promotionnaires, comme une cohorte « sacrifiée », directement pénalisée par l'échec des aînés, et n'ayant pas su trouver une nouvelle manière d'investir le champ éducatif. Nous n'avons pas les moyens de nous prononcer sur la validité de cette interprétation,

[245] Dans les portraits de la section suivante (1.3.3), nous nous inspirons de l'approche développée par B. Lahire dans *Tableaux de famille* pour resituer les trajectoires individuelles, notamment durant la scolarité, au sein de configurations familiales conçues comme des réseaux de relations d'interdépendance (LAHIRE, B. 1995b).

mais nous pouvons constater que cette cohorte a été moins bien suivie, notamment du point de vue de l'apprentissage du bambara, que les précédentes.

1.3.2.3 Expériences urbaines de l'écrit

La socialisation urbaine à l'écrit, dans un contexte d'études (secondaire et lycée à Fana ; études supérieures ou professionnelles à Fana ou Bamako) ou de migration économique (avec des usages professionnels ou non de l'écrit), est reconstituée par les entretiens.

Plusieurs enquêtés (mais cela n'a rien de spécifique à cette génération) décrivent la ville comme caractérisée par son environnement graphique, quasi inexistant au village. L'usage de l'écriture pour lire des panneaux ou encore des numéros de bus est souligné à plusieurs reprises (K 48, GL 3, K 59 GL 3, K 63) [246]. Les livres sont souvent acquis en ville (même si les cas d'emprunt auprès d'autres villageois sont récurrents, l'achat s'effectue quant à lui sur un marché ou une librairie à Fana ou Bamako, en l'absence de vendeurs ambulants).

Plus généralement, la ville est le lieu de sollicitations différentes du village. Ainsi, Madou Camara (K 61) souligne que l'écriture d'une lettre pour quelqu'un est un service qui se monnaie en ville, alors que ce n'est pas le cas au village (nous reviendrons sur ce point en étudiant la correspondance).

La socialisation familiale à l'écrit, qui se réduit le plus souvent au village à des sollicitations occasionnelles, prend une autre dimension dans des milieux urbains, pas nécessairement plus alphabétisés, mais usant plus régulièrement de l'écrit[247]. Ainsi, Bakary décrit l'époque de sa scolarisation secondaire à Fana comme marquée par des sollicitations régulières, pour écrire des lettres, mais aussi dans des usages moins attendus, comme le montre cet extrait de l'entretien avec lui.

> **BK** La femme de mon logeur c'est une vendeuse, elle vend des bananes, des ignames et beaucoup d'autres condiments. Elle me demandait de pointer la somme de crédits qu'elle avait. **AM** Et ça tu le faisais en français ? **BK** Oui, je le faisais en français. **AM** Et pour les calculs, les

[246] Dans cette section, nous précisons la génération lettrée de ceux qui n'appartiennent pas à la GL 4.

[247] Cette distinction entre compétence et maîtrise des usages sociaux est importante. A cet égard, le cas de Ma Binta, analphabète mais recourant à des intermédiaires divers pour déléguer l'écriture de ses lettres (intermédiaires différenciés selon le contenu du courrier), étudié par E. Gérard à Bobo-Dioulasso, nous semble caractéristique d'une situation urbaine.

prix tu notais par exemple « mille cinq cents francs » en francs, ou « trois cents » en dɔrɔmɛ[248] ? **BK** Je notais en francs. **AM** Et elle, de toutes façons, ne pouvait pas le lire ? **BK** C'est moi-même qui le lisais après. **AM** Est-ce que tu te souviens d'autres choses que tu notais ? **BK** Je me souviens de beaucoup de choses. Parce que des fois je partais pour les cérémonies de leurs collègues, et il y a beaucoup de choses... Je vendais des couvertures, des rideaux pour la famille, des fois même je dessinais sur les popelines pour elle. Je dessinais sur les draps. **AM** Et pour les cérémonies y a pas des choses à écrire ? **BK** Y avait des choses à écrire, des fois elle me demandait d'écrire « chéri amour » ou bien des petites choses comme ça, des paroles de souvenir, elle me demandait d'écrire ça pour elle sur les habits, elle me demandait d'écrire « maman bébé », ensuite « bijou » ainsi de suite, comme y avait beaucoup de noms je ne me souviens pas tellement. **AM** Bien sûr (K 62).

Pour ceux qui poursuivent des études en ville, la scolarisation secondaire se fait désormais exclusivement en français. Outre des pratiques et un environnement scolaires différents, avec des classes aux effectifs plus importants, des relations moins personnelles avec les enseignants, ces élèves découvrent de nouveaux rapports à l'école. L'arrivée en ville représente une épreuve, les enfants se trouvant confrontés à des élèves issus de milieux divers, mais pour beaucoup non paysans, et dont les ressources sociales (relations des parents avec les enseignants) ou monétaires (pour le paiement des cours particuliers) peuvent constituer un avantage important. Nous avons dans cette génération lettrée peu d'étudiants ayant poursuivi des études en lycée et au-delà, mais il s'agit bien entendu dans ces cas-là d'une expérience très importante, avec des déplacements successifs de Fana à Dioïla pour le Lycée, puis à Bamako, et l'insertion, plus ou moins réussie, dans des réseaux de sociabilité estudiantins[249].

Les socialisations professionnelles à l'écrit composent également une gamme beaucoup plus large en milieu urbain qu'au village où elles se concentrent autour des activités agricoles ou d'organisation collective de la production cotonnière. Nous aurons l'occasion, à travers les portraits du chapitre suivant d'évoquer les cas d'un régisseur de radio à Fana (K 61), d'enseignants (K 62 et K 45), d'un commerçant (K 17) et d'un « secrétaire » employé auprès d'un marabout (K 65).

[248] Le doromè est l'unité de compte employé à l'oral, un doromè vaut 5 francs CFA. Nous revenons dans la partie suivantes sur les procédés de conversion entre ces deux systèmes de compte (*cf. infra* 2.4.1.2).

[249] Un des cahiers étudiés en 3ème partie, de Ganda Camara (né en 1977 mais appartenant à la quatrième cohorte) témoigne de la culture de potaches acquise à l'école, forme qu'on peut qualifier d'extra-scolaire de la socialisation scolaire. Cette culture s'appuie très largement sur des écrits qui détournent les normes de l'institution.

Enfin, il faut mentionner les écrits qui se développent précisément dans l'entre-deux de la ville et du village. Nous évoquerons plus loin en détail le cas de listes de courses, qui sont des objets qui physiquement sont emportés du village à la ville lors du marché hebdomadaire de Fana (*cf.* infra 2.4.2.2). La migration donne l'occasion d'entretenir des correspondances au village, par lesquelles le parent éloigné est régulièrement informé des nouvelles de la famille[250]. Le départ lointain n'est rendu possible que sous réserve de l'obtention d'autres types d'écrits, les documents d'identités. Les cahiers qui sont emportés dans les différents déplacements en portent des traces. Issa Coulibaly explique ainsi qu'il note les dates de ses déplacements (départ du village et retour), afin d'effectuer un bilan de ces migrations, en termes de bénéfices financiers (K 50). Un des carnets de Moussa Coulibaly (K 31) porte la trace de ses projets de départ (adresses à Bamako notées au village), de son séjour sur place (numéros de téléphone qu'il a notés ou qu'on y a inscrits), puis de sa destination finale (Ségou, où il consigne les jours travaillés comme journalier, les crédits pris, des souvenirs tels que le thème d'une émission à la radio qui lui a plu).

1.3.2.4 Socialisations professionnelles à l'écrit

Dans le cadre du village, les possibilités d'investissement professionnel des compétences et dispositions constituées à l'école sont beaucoup plus étroitement définies qu'en ville. Dans la continuité de ce que nous avons décrit pour les générations lettrées précédentes, l'opportunité d'une rentabilisation des compétences reste ouverte, même si elle n'est plus systématique.

Dans les cas d'anciens élèves qui ont exercé des fonctions dans l'AV, l'idée selon laquelle ces responsabilités sont liées au statut d'ancien élève est affirmée. Elle apparaît par exemple, sur un ton très proche de celui que nous avons repéré chez Ba Soumaïla (GL 1), dans le discours de Sirima qui décrit ses débuts à l'AV en précisant, en incise, « comme o y'a sɔrɔ, n kalannen don dɔɔnin », *comme il se trouve que je suis un peu instruit* (K 16). L'euphémisme renforce l'impression d'évidence dégagée par un tel énoncé.

On peut se demander ce qui est ici valorisé : le titre scolaire ? des compétences étroitement définies ? des dispositions lettrées ?

[250] Nous n'avons cependant pas rencontré de cas de contrôle à distance de l'exploitation agricole aussi systématisés que ceux évoqués par S. Scribner et M. Cole (SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981).

S'agissant du titre scolaire, il faut préciser qu'il n'est pas question du diplôme en tant que tel mais du niveau atteint qui vaut dans le milieu d'interconnaissance villageois comme un titre. On peut de ce point de vue parler d'une dépréciation de celui-ci à mesure que le nombre de scolarisés s'est accru, et que l'exemple de la première cohorte a joué de manière négative, renforçant sans doute des convictions qui ont pu se former en côtoyant des personnes extérieures au village, tant le constat d'un échec de l'école à offrir une voie de promotion sociale est partagé dans les années 1980. Cependant, le statut d'ancien élève reste central dans la manière dont les individus se situent, et Sirima fait référence à une telle reconnaissance.

Pour ce qui est des compétences lettrées, même parmi les scolarisés de l'école bilingue, certains évoquent l'apprentissage spécifique du bambara. Karamokho Coulibaly précise qu'il a suivi de manière informelle des cours d'alphabétisation pour adultes, alors qu'il était en 4ème année (K 17). De même que pour les autres scolarisés (GL 1 ou GL 3), cet apprentissage apparaît comme aisé. Pour Sirima, issu de la première cohorte, les acquis en bambara sont sans doute suffisamment solides pour permettre une entrée rapide dans l'exercice du travail de l'AV.

Il précise d'ailleurs qu'il n'a pas suivi de formation proprement dite, mais s'est formé sur le tas (« an ma dama formation kɛ », K 16). Cela signifie premièrement la nécessité d'une formation, car dresser le procès-verbal d'une réunion, tenir un registre de crédits agricoles, consigner la pesée du coton, sont des activités spécifiques, qu'une formation scolaire ne suffit pas à maîtriser. Mais cette formation repose sur une observation faite en réalisant des tâches de moindre importance, complétée par des corrections répétées et des explicitations occasionnelles de la part des personnes en poste[251].

Karamokho Coulibaly la décrit ainsi :

> **KC** Bon ne taara n sigi u fɛ, ne b'a ye u b'a kɛ, fɔ k'a kɛ n yɛrɛ ka faamuya sɔrɔ a la, ni u mago jɔra karamɔgɔ la, ne ka fɔ ne karamɔgɔ don, i y'a ye.
>
> **Traduction.**
>
> **KC** Bon, je suis allé à leurs côtés, regarder ce qu'ils font, jusqu'à arriver moi-même à comprendre cela, quand ils ont eu besoin d'un formateur, j'ai dit : je suis un formateur, tu vois (K 17).

Dans un cas, cet apprentissage des usages professionnels de l'écrit s'inscrit dans le cadre d'une relation de parenté, Madou Camara racontant qu'il a travaillé avec son oncle Baba (GL 2), l'ancien secrétaire de l'AV, et que c'est la raison pour laquelle il a été retenu pour ce poste.

[251] Sur ce point, nous nous appuyons sur les données recueillies lors d'une observation participante de la pesée du coton, détaillée dans l'encadré 9, 2ème partie.

On peut donc distinguer deux modes de la socialisation professionnelle : celle, prise en charge par la CMDT ou d'autres institutions, dans le cadre de formations très formalisées (que nous décrivons en 2ème partie) ; celle, plus informelle, faite par les pairs dans des contextes d'apprentissages qui recourent à des procédures d'imitation et à des moments d'explicitation verbale.

Outre ces écrits liés à l'AV, on peut inclure dans la socialisation professionnelle à l'écrit les usages de l'écrit dans des activités commerciales. Ceux-ci ne font pas l'objet de procédures formelles d'apprentissage, et nous n'avons pas d'exemple de transmission directe de ces aptitudes. Dans le contexte d'activités commerciales informelles qui ne font l'objet d'aucun contrôle fiscal ou autre, l'usage de l'écrit n'est pas indispensable, et certains des villageois les plus impliqués dans des activités commerciales distantes ne sont pas lettrés. Cependant, les individus lettrés qui s'engagent dans ces activités y mobilisent leurs compétences. Dans ce cas, les pratiques commerciales constituent un lieu important d'une socialisation à l'écrit, par la pratique répétée des mêmes opérations, qui amène les scripteurs à trouver des habitudes, des « trucs » (cas de Moussa Coulibaly, dont nous étudions les listes en 2ème partie, *cf. infra* 2.4.2.2). Cela ne signifie pas que ces pratiques n'empruntent pas des modèles scolaires ou professionnels (du côté des pratiques formalisées de l'AV). On peut supposer, dans le cas de commerçants amenés à se déplacer, que la confrontation avec des pratiques d'écritures urbaines, chez les grossistes chez qui ils se fournissent à Fana par exemple, influence leurs pratiques. Ces socialisations à l'écrit mobilisent donc des transferts de dispositifs graphiques (listes, tableaux notamment) acquis à l'école ou dans une formation professionnelle autre, des apprentissages par imitation d'autres pratiques, beaucoup plus que des modes formels d'apprentissage orientés vers ces activités. Elles constituent un lieu particulièrement intéressant pour observer l'appropriation de l'écrit au sens de la mise en œuvre de dispositions acquises dans d'autres contextes, que nous aurons à explorer davantage en étudiant les pratiques.

Dans cette section, nous avons dégagé les grands moments d'une trajectoire lettrée des anciens élèves (GL 4) : le temps scolaire, les migrations, les expériences professionnelles. Parmi ces moments, les deux derniers ne sont pas traversés par tous, ni toujours constitutifs d'une trajectoire lettrée. La continuité ou la discontinuité peuvent caractériser leur articulation. D'autres facteurs, tels le sexe ou la position dans la fratrie, peuvent intervenir de manière décisive. Il est temps de se pencher sur des cas singuliers, dont seul l'examen dans la continuité d'une trajectoire individuelle permettra d'affiner l'analyse.

1.3.3 Continuités et ruptures

1.3.3.1 Des profils contrastés

Nous pouvons redéfinir notre hypothèse générale formulée en 1.2.2.1. L'attention portée à la pluralité des contextes de socialisation à l'écrit a été précisée en 1.3.2.1 en introduisant, pour la GL 4, la question de la variation intra-individuelle. Dans l'étude des trajectoires individuelles qui va suivre, nous travaillons à partir des hypothèses suivantes.

1. La pluralité des socialisations à l'écrit s'organise de manière plus ou moins homogène selon le statut de l'individu (défini par son sexe, sa position dans sa famille, le statut socio-économique de sa famille notamment) et sa trajectoire ; ce statut et cette trajectoire déterminent la possibilité ou non d'une valorisation sociale des compétences acquises à l'école, et donc l'établissement d'une continuité entre la socialisation scolaire à l'écrit et la socialisation professionnelle.

2. Dans les usages actuels de l'écrit des individus étudiés, on observe le réinvestissement de compétences et de dispositions lettrées dans des contextes distincts de ceux dans lesquels elles ont été constituées ; ce processus, que nous définissons comme l'appropriation de l'écrit à l'échelle individuelle, est variable selon le profil de l'individu.

3. La pluralité des socialisations à l'écrit (scolaire, professionnelles et migratoires) intervient comme un catalyseur de ces transferts ; ceux-ci ont toutefois un sens différent selon le profil du scripteur : s'ils sont assumés et valorisés dans le cas d'une valorisation professionnelle ou collective des acquis scolaires, il peut y avoir dans d'autres cas un enjeu à séparer des domaines par des usages différenciés de l'écrit (changement de langue, changement de support, par exemple). A ce stade de l'analyse, il est nécessaire de spécifier le contenu de ce qui est repris ou non d'un contexte à l'autre, en précisant s'il s'agit d'une aptitude linguistique, de la maîtrise de dispositifs graphiques, d'une conception de l'écrit ou des langues de l'écrit, etc.

Les points 2 et 3 peuvent être partiellement établis dès maintenant à partir des entretiens, qui donnent un aperçu des pratiques. Mais ces hypothèses, qui sont centrales pour l'ensemble de notre

recherche, seront reprises et approfondies en entrant dans le détail des pratiques dans les parties suivantes.

Le point 1 s'appuie sur le constat général suivant : les villageois qui, résidant actuellement au village, ont les pratiques de l'écrit les plus régulières, sont ceux dont la socialisation scolaire à l'écrit a été renforcée dans les contextes ultérieurement traversés. A cet égard, le cas typique est celui d'hommes, dont les compétences acquises à l'école sont sollicitées dès la période scolaire par la famille, puis converties au sein de l'AV en compétences professionnelles, et qui ont des pratiques de l'écrit qui témoignent du transfert de certaines de ces aptitudes à la sphère privée. Ce profil, observé pour la GL 1 et certains anciens élèves de la GL 3, est proche de celui des premiers alphabétisés (GL 2). Il n'est pas sûr que parmi les anciens élèves de la GL 4 un profil aussi homogène puisse être observé, mais certains individus ont des profils qui se rapprochent de ce modèle.

La méthode d'investigation suivie pour la GL 4 (investigation systématique à partir d'un critère objectif), a permis de rencontrer ces individus, aux compétences socialement valorisées, mais aussi les autres, amenant à relativiser ce constat, par une attention à d'autres cas qui sont apparus comme plus fréquents.

Nous mettons en œuvre dans cette section un nouvel usage du portrait : non plus revue exhaustive comme pour la GL 1, ni mise en valeur d'un cas exemplaire (GL 2), mais approfondissement de l'analyse par des études de cas, où les traits pertinents que nous avons dégagés (propriétés sociales telles que sexe, parcours scolaires, pratiques de l'écrit, valorisation sociale des compétences) prennent tout leur sens dans leur articulation. Les phénomènes de transferts des dispositions d'un champ à l'autre sont ainsi mieux perceptibles que dans une approche thématique.

Nous partons des profils les plus homogènes du point de vue de la continuité entre socialisation scolaire et professionnelle à l'écrit (1.4), pour étudier ensuite ceux pour lesquels les dispositions acquises durant la socialisation scolaire ne sont pas immédiatement converties en aptitudes professionnelles mais sont toujours mobilisées dans d'autres champs (1.4), avant de nous arrêter sur des cas où ces dispositions semblent en sommeil, voire perdues (1.3.3.4).

1.3.3.2 Prendre la relève

Des lettrés reconnus

A l'échelle du village, l'alphabétisation des adultes a été délaissée rapidement, une fois les postes nécessitant la maîtrise du bambara au niveau de l'AV pourvus, et l'école bilingue apparue comme pourvoyeuse de suffisamment de lettrés pour assurer la relève. Dans les entretiens, l'insistance sur la situation singulière du village est récurrente, les villageois soulignant que nombreux sont les anciens élèves qui ont des compétences reconnues.

Dans l'étude des générations lettrées précédentes, nous avons constaté que les alphabétisés (GL 2) ont pour la plupart obtenu des postes de responsabilité suite à leur formation, dans les années 1970 et 1980 (que certains occupent encore). Les anciens élèves de l'école de Balan (GL 3), ayant complété leur scolarité par une formation formelle ou non au bambara écrit sont devenus disponibles pour l'AV au début des années 1980, et sont toujours en pleine activité. Dans ce contexte, on comprend que l'insertion des anciens élèves de l'école de Kina (GL 4) n'ait pas été aussi aisée, les postes de l'AV qui requièrent des compétences lettrées étant en nombre limité, et le contexte n'étant plus celui d'une rareté des compétences. L'effet d'âge explique certes la position actuelle de la GL 2 (puisqu'il s'agit d'hommes d'une cinquantaine d'années), mais rend plus difficilement compte de la différence entre GL 3 et GL 4, où l'écart d'âge est faible (voire inexistant pour les plus âgés de la première cohorte).

La situation de la GL 4 est sous ce rapport contrastée selon les cohortes.

Au sein de la première cohorte, les cinq garçons qui ont obtenu l'examen, et qui ayant abandonné leurs études en 7ème sont ensuite rentrés au village, se sont vus confier des responsabilités (K 5, K 16, K 61) ou des postes plus techniques (K 26, K 36). Dans la même situation, ceux des cohortes suivantes ont eu des expériences beaucoup plus contrastées (dans la 2ème cohorte, deux profils similaires apparaissent, K 39 et K 41, dans la 3ème cohorte aucun).

Pour ce qui est des filles, sur les 8 qui ont eu l'examen au sein de la GL 4, 3 sont établies hors du village[252]. Parmi les 5 autres, deux ont été animatrices (K 4, K 11), mais l'alphabétisation des femmes étant intermittente, et les autres fonctions pour lesquelles on les sollicite ponctuellement rares, aucune n'a un statut de lettré reconnu et en activité[253].

---

[252] L'incidence éventuelle de leur niveau scolaire sur leur destinée matrimoniale n'a pu être étudiée.

[253] La seule femme qui corresponde à ce profil est Maïmouna Touré (K 7), scolarisée jusqu'en 7ème en école classique dans une ville proche de Bamako, mariée à Kina. C'est la fille aînée d'un agent de la CMDT (chef de ZAER),

Nous avons choisi de présenter ici le cas de Sirima Camara (K 16), un des anciens élèves de la première cohorte qui occupe une poste de responsabilité au sein de l'AV, qui illustre les difficultés d'insertion dans la vie collective du village.

> **Sirima Camara** est entré à l'école en 1979, il a eu l'examen en 1986, après avoir redoublé une fois la 6ème. Arrivé en 7ème à Fana, il a dû abandonner, rappelé pour cultiver au sein de l'exploitation familiale, et suite à des problèmes avec ses logeurs à Fana. Dans les dix années qui suivent, si aucune fonction importante ne lui a été confiée[254], sa socialisation professionnelle a débuté par le suivi des travaux de l'AV et la participation à des activités telles que la mesure des champs de coton et la pesée, ainsi que par le suivi de sessions d'alphabétisation pour adultes. Ses usages personnels ont également été développés (tenue de cahiers, correspondances).
>
> De nouvelles opportunités se sont ouvertes en 1997 avec la création d'une nouvelle AV suite à la scission de l'AV qui rassemblait initialement tous les villageois en deux, puis trois AV. Sirima Camara a été choisi comme animateur d'une de ces trois AV, dont il est devenu depuis trésorier-adjoint, ce qui est un poste de confiance. Il justifie qu'on l'ait choisi (comme indiqué précédemment) par son statut d'ancien élève, qui est effectivement reconnu dans le village, comme en témoigne le fait qu'il soit sollicité régulièrement pour lire et écrire des lettres.
>
> Il décrit l'acquisition des compétences techniques nécessaires à ses tâches d'animateur puis de trésorier (comment organiser une réunion, établir un ordre du jour, etc.) comme facilitée par l'apprentissage scolaire du bambara. On peut noter qu'il évoque, comme Madou Camara, des pratiques de prise de notes lors des réunions, ce qui nous signale le transfert

---

issue d'une famille où tous les enfants ont été scolarisés. Elle est la femme du village la plus sollicitée, que ce soit pour effectuer des formations hors du village ou pour être l'interlocutrice des intervenants extérieurs pour tous les programmes destinés aux femmes. On peut expliquer cette position dominante par son âge, supérieur aux femmes de la GL 4 (elle est née en 1965), son origine familiale, et ses expériences hors du village (dans la ville où elle est née, en Côte d'Ivoire où elle a vécu jeune).

[254] Sa concession est située en dehors des trois quartiers qui composent le village, isolement physique pour lequel nous n'avons pas obtenu d'explication claire, mais qui est associé à une faible considération sociale (sans doute lié à un stigmate qui date de l'époque de l'esclavage). On peut supposer que le statut social de sa famille a joué en sa défaveur.

d'une habitude lettrée qui recouvre un ensemble d'aptitudes (au choix de critères pertinents pour la synthèse, aux techniques d'écriture rapide, etc.).

Sirima Camara se présente comme étant dans l'attente de trouver un poste plus important dans l'AV ou une opportunité de travail hors du village. Interrogé sur ses pratiques personnelles (« i yɛrɛ gundolataw », *tes choses secrètes*, selon la traduction de l'interprète[255]), il précise qu'il se sert de ses cahiers pour des projets qu'il a, par exemple pour prendre des notes dans le domaine de la mécanique des motos, ou encore y noter des projets commerciaux. Il détient par ailleurs un cahier de recettes médicinales transmises par son père, qu'il réserve à l'entre-soi familial. Il déclare écrire plus facilement et plus régulièrement en bambara qu'en français, insistant sur le fait que cette dernière langue de l'écrit est à entretenir (il évoque la lecture de manuels scolaires comme une « révision »). Il évoque cependant des correspondances privées dans les deux langues. A propos de l'écriture des lettres, il indique qu'il utilise parfois un brouillon, ce qui permet d'établir le transfert d'une habitude lettrée cette fois dans des pratiques personnelles.

Ce portrait est donc celui d'un lettré reconnu, mais dont la valorisation sociale des compétences apparaît tardive par rapport à celles des générations lettrées précédentes. En revanche, les dispositions lettrées sont attestées par la mention de gestes qui signalent des habitudes scolaires d'écriture, et elles sont mises en œuvre dans les domaines du travail collectif et des pratiques personnelles. Le répertoire bilingue est une ressource communicative (pour la correspondance), le bambara étant seul employé dans le domaine professionnel, et majoritaire dans les écrits personnels. Les autres anciens élèves qui ont aujourd'hui des responsabilités au sein de l'AV ont un profil commun, en demi-teinte. L'accession à des postes de responsabilité n'a pas eu le caractère automatique qu'elle a eu pour les précédents lettrés, même si elle a pu se faire suite à un travail de préparation, l'alphabétisation pour adultes intervenant comme une socialisation pré-professionnelle. La configuration du répertoire bilingue varie selon les individus, le bambara étant en tout cas maîtrisé et utilisé. Du point de la valorisation sociale des compétences, on peut décrire les cas présentés ici comme ceux d'individus qui s'apprêtent à prendre la relève des générations lettrées précédentes, même si cela est différé. D'autres sans en être à ce stade, gardent une telle perspective.

[255] Nous revenons sur les problèmes de traduction de la notion de « personnel » et leurs enjeux conceptuels dans la partie suivante (*cf. infra* 2.2).

Se tenir prêt

Quelques femmes disponibles

C'est d'abord le cas de quelques femmes qui tout en étant peu sollicitées, apparaissent comme disponibles et ouvertes à des formations, dont nous dressons ici trois brefs portraits.
L'alphabétisation des femmes a été mise en place en 1989, quelques rares femmes ayant assisté auparavant aux sessions rassemblant les hommes. A cette date, une douzaine de femmes a suivi régulièrement ces sessions, la plupart d'entre elles ayant été scolarisées auparavant. Ce programme d'alphabétisation, sans lien avec des projets de développement, et en l'absence d'une rémunération des animatrices, ne s'est poursuivi que quelques années, reprenant épisodiquement mais sans véritable continuité.

Alima Camara (K 4) a atteint la 6ème avec la première cohorte de l'école. Elle est la fille d'un des premiers formateurs d'alphabétisation, Baba Camara (K 10, GL 2). Bien qu'admise en 7ème, elle n'a pas continué. Elle a été mariée à 16 ans dans la grande famille Coulibaly, à un homme non lettré. Elle a été la première animatrice des sessions d'alphabétisation. Elle a suivi des formations pour cela à Fana, d'une durée de quelques jours à une semaine, malgré les réticences de son mari envers ces déplacements. Suite à l'abandon de l'alphabétisation, ses pratiques sont aujourd'hui très réduites. Son statut de secrétaire de l'association des femmes l'amène à tenir des listes de présence, lui procure de rares occasions d'écrire en bambara. Ses pratiques personnelles sont pratiquement inexistantes (elle déclare ne pas avoir écrit de lettre depuis 7 ans).

Salimata Traoré (K 11) est la seule femme ayant atteint la 7ème à résider aujourd'hui au village. Elle fait partie de la première cohorte de l'école, et déclare qu'une maladie (« bana », peut-être par euphémisme sa première grossesse) a mis fin à sa scolarité. Son père, non alphabétisé ni scolarisé, a achevé l'apprentissage oral du Coran. Elle est issue d'une fratrie bien scolarisée, ayant notamment un frère cadet qui a atteint la 7ème dans la deuxième cohorte (K 41) et une sœur cadette qui a atteint la 6ème dans la troisième (K 37). Elle s'est occupée pendant 3 ans de ce qui est pudiquement désigné comme une « pharmacie » villageoise, soit la vente de moyens contraceptifs mise en place par une ONG dans le cadre du planning familial, et qui impliquait des écrits en bambara. Cette activité faiblement rémunérée a été interrompue, ce qu'elle désigne comme le terme de sa carrière de

scripteur. Elle résume en une formule lapidaire le lien entre usages professionnels de l'écrit et maintien des compétences : « E tɛ baara la, e tɛ sɛbɛnni kɛ », *Tu n'as pas de travail, tu n'écris pas.*

Aminata Konaté (K 9), qui bénéficie également d'une configuration familiale favorable dans sa famille d'origine (elle est issue de la grande famille Konaté où vivait Ba Soumaïla, sœur cadette d'une des filles de la première cohorte qui a obtenu l'examen), a été scolarisée 7 ans, jusqu'en 6ème année (classe qu'elle a redoublée une fois, avant d'obtenir l'examen). Elle a ensuite été retirée de l'école pour se marier à 17 ans, à Moussa Camara[256] (K 48, GL 3), fils de Baba Camara (GL 2). Elle est partie à 20 ans, après son mariage et la naissance de son premier enfant, travailler quelques mois à Bamako (comme bonne), avant de revenir au village. Elle a alors suivi les formations d'alphabétisation, pendant deux ans, avant de devenir animatrice, durant deux ans également. Cette fonction lui a été retirée pour être confiée à Maïmouna Touré (école classique 7ème)[257]. C'est la seule femme à revendiquer, sur un ton de gêne, comme si cela était difficilement avouable par une femme, son désir que d'autres opportunités se présentent de mettre en valeur ses compétences.

Nous verrons que ces cas sont minoritaires parmi les femmes lettrées, beaucoup ayant abandonné toute perspective d'acquérir un statut grâce aux acquis scolaires.

L'ambiguïté du statut de cadet

Dans un contexte où la valorisation des compétences tient à leur rareté relative, le fait d'avoir un aîné lettré apparaît à la fois comme un atout et comme une limitation. On peut illustrer ce point en évoquant le cas de Moussa Camara (K 54), frère cadet de Sirima Camara (K 16, portrait présenté ci-dessus).

[256] Sur ces trois cas, le statut lettré ou non du conjoint, semble influer, non pas sur l'âge de la fin de la scolarité (les deux mariages avec des hommes scolarisés se sont faits au détriment de la scolarisation) mais sur la liberté donnée à la femme de valoriser ses compétences, Atoumata devant faire face à une opposition que ne rencontrent ni Salimata ni Aminata. L'hypothèse d'un lien entre alphabétisation de la femme et alphabétisation du conjoint est à explorer sur le terrain malien.

[257] Nous avons évoqué son cas ci-dessus. Ayant grandi hors du village, elle ne relève d'aucune des générations lettrées identifiées pour Kina, mais par sa formation (en français) et son âge (elle est née en 1965), elle peut, comme Thiémokho Coulibaly, être rapprochée de la GL 3.

Moussa Camara est né en 1977, soit un écart de 6 ans avec Sirima, scolarisé dans la troisième cohorte.

Il a bénéficié du suivi de son grand frère durant sa scolarité, son père lettré en arabe signant les cahiers de composition dans cette langue. Cependant, bien qu'admis en 7ème, il a mis un terme à sa scolarité avant d'y aller, au motif que l'expérience de Sirima en a montré la difficulté matérielle. Le précédent de son frère joue ici un rôle de contre modèle, qui a un effet de limitation de la scolarité.

On peut parler dans son cas d'une socialisation familiale à l'écrit : il emprunte des livres à Sirima (manuels, brochures franco-arabes…) ; il tient, en son absence, le cahier qui concerne l'exploitation familiale, etc.

Dans la participation à l'AV, son statut de cadet lui donne à la fois un rôle d'aide naturel de son aîné, dont il suit et observe les activités, et qu'il peut être amené à épauler ou remplacer. En même temps, c'est précisément la présence de Sirima comme membre du bureau de l'AV qu'il présente comme un obstacle à son recrutement à part entière. Pour ce qui est des contextes plus informels de valorisation des compétences, il dit ne pas être sollicité pour écrire des lettres, puisque les gens s'adressent à son grand frère.

Son statut de cadet lui permet donc d'un côté de développer ses compétences lettrées par sa proximité avec son aîné, mais de l'autre le maintient dans une position de second quant à la valorisation sociale de celles-ci.

Ainsi, la continuité entre socialisation scolaire et socialisation professionnelle n'est pas toujours évidente. L'écart entre ces deux moments de la socialisation à l'écrit peut parfois être beaucoup plus marqué.

1.3.3.3 L'écrit dans d'autres champs

Un statut perdu : Madou Camara

La migration peut opérer une rupture dans les socialisations à l'écrit de nature à donner un profil individuel marqué par l'hétérogénéité. Le cas de Madou Camara est un cas limite, puisqu'il s'agit d'un des anciens élèves de la première cohorte qui a le mieux réussi la conversion de ses compétences au sein de l'AV, pour perdre rapidement tout le bénéfice de cette insertion, rapide, mais de courte de durée, au sein du groupe des lettrés villageois reconnus.

Né en 1969, **Madou Camara** entre à l'école de Kina en 1979, au sein de la première cohorte. Il est reçu au CFEP en juin 1985. Il quitte le second cycle au cours de l'année de 7ème, à l'âge de 17 ans, contraint par son père de revenir cultiver l'exploitation familiale. Peu après il est nommé secrétaire adjoint de l'AV, pour 3 ans, après avoir observé son oncle Baba (K 10, GL 2) s'acquitter de cette tâche. Il est également animateur des sessions d'alphabétisation pour adultes au village pendant environ 4 ans. Dans ces activités, le bambara écrit est majoritaire, même s'il souligne que certains documents envoyés au siège de la CMDT à Fana peuvent être rédigés en français, le bambara étant utilisé de manière exclusive pour les documents liés à l'organisation interne du village. Accusé d'avoir détourné des fonds de l'AV, il est démis de ses fonctions et quitte le village. Pendant plus d'un an, il travaille comme régisseur d'une radio locale à Fana. Depuis, il se partage entre des migrations saisonnières à Koutiala, où il fait du commerce (revente à des détaillants sur le marchés d'articles divers), et Kina où il s'est séparé de l'exploitation familiale (son père étant décédé, il relevait de celle de son oncle paternel) pour constituer sa propre exploitation qui comprend sa femme (K 62) et leurs deux enfants, et ses deux frères cadets célibataires. Son exploitation est une des rares à ne pas être incluse dans l'AV, car il ne cultive pas de coton, mais seulement des produits vivriers.

On peut parler dans son cas d'une valorisation rapide des compétences acquises à l'école. Durant sa première période au village, il a assumé, outre un rôle important dans l'AV, des fonctions diverses (secrétaire, président de bureau de vote, etc.). Suite à son nouveau départ pour Fana, il a exercé une profession, régisseur de radio, exclusivement réservée à quelqu'un d'instruit, grâce à la mise en valeur de ses capacités scolaires. La langue de travail principale y était le français, mais le bambara écrit y occupait aussi une place importante, à travers la lecture à l'antenne de communiqués écrits dans cette langue. Par ailleurs, il a développé des usages de l'écrit dans le contexte de ce travail mais pas directement requis dans les tâches à y accomplir, comme le montre l'exemple suivant :

> **MC** Quand j'étais à la radio, on faisait des tournées, durant ces tournées, on avait un cahier pour écrire certaines choses là-dedans, parce que tu as des amis à l'extérieur, quand tu es de retour, il faut les remercier à l'antenne, pour ne pas oublier leurs noms, il faut les noter et ce qu'ils ont donné. Il y en a certains qui donnent du lait, des poules, des kolas, tu notes tout ça, donc quand tu viens à l'antenne, tu les salues (K 61).

Cet usage de l'écrit sur le mode de la prise de notes apparaît assez rarement dans le corpus d'entretiens, et constitue un indicateur de l'acquisition d'habitudes lettrées, disponibles pour être mises en œuvre dans des champs divers. Nous n'avons pas de précisions sur sa

socialisation à l'écrit dans ce contexte professionnel, qui repose sans doute sur l'observation des usages de son prédécesseur. Dans l'entretien, il met en avant ce moment de sa trajectoire comme ayant été important pour lui et investi affectivement. Commentant les passages d'un de ses cahiers où figurent des informations sur la radio il précise ainsi : « Voilà, ça c'est ma radio ». Nous ne disposons pas de précisions sur la manière dont il a quitté cet emploi (peut-être simplement la fin des activités de la radio, car il s'agit d'une de celles qui ont cessé d'émettre).

Dans ses migrations actuelles, des usages commerciaux de l'écrit sont signalés, de même que la tenue de correspondances régulières.

Vis-à-vis du village, il se positionne de manière ambiguë, s'incluant parfois à une communauté rurale (« chez nous ici comme nous sommes en brousse »), prenant plus souvent une position d'extériorité par rapport aux autres villageois (« les paysans ») à qui il faut faire comprendre certaines choses, ce qui d'ailleurs n'est pas facile, comme il l'explique à propos d'une formation sur le vote qu'il a suivie et dont il a eu à rendre compte au village :

> **AM** Justement dans une élection comment les gens font quand ils savent pas lire et écrire ? **MC** Bon on leur explique ! Surtout les paysans c'est difficile de leur faire comprendre. Nous on fait tout pour qu'ils comprennent (K 61).

A partir de l'entretien et de l'observation de ses cahiers (commentés au cours de l'entretien, et sur lesquels nous reviendrons plus loin), on peut indiquer que le français est la langue dominante dans ses cahiers personnels, le bambara intervenant pour des usages particuliers (médicinaux notamment).

A travers ce portrait, on constate qu'une rupture biographique (le départ du village pour la migration) entraîne une réorganisation des langues de l'écrit, passant de pratiques en bambara, destinées à la collectivité villageoises, à des pratiques plus individuelles, dans son travail à la radio où le privilège est donné au français. Cette deuxième configuration des langues et des usages s'appuie sur les acquis scolaires (compétence linguistique et scripturale en français, dispositions lettrées telle que la prise de notes). Depuis la fin de cet emploi et son retour au village, de manière intermittente, Madou Camara continue d'utiliser le français, mais dans un domaine réservé, celui de ses cahiers et correspondances personnels. Il reste sollicité pour écrire pour la collectivité (en bambara) ou pour des correspondances privées (le plus souvent en français).

Des usages intermittents : Baïné Coulibaly, « secrétaire » et paysan

Chez d'autres anciens élèves, l'opposition entre des moments d'écriture ne s'articule pas autour d'une rupture mais se déploie dans l'alternance entre des activités au village et en ville. Nous allons présenter ici un cas qui a la particularité de concerner une valorisation des compétences lettrées en arabe.

Baïné Coulibaly, qui est allé à l'école jusqu'en 7ème, en a été retiré par son père, non seulement pour travailler dans l'exploitation familiale, mais aussi pour poursuivre une formation coranique que lui-même en tant que lettré en arabe considère comme importante. Baïné a non seulement ajouté ces compétences de lettré en arabe à son répertoire déjà bilingue, mais les a valorisées auprès d'un marabout, à Bamako, dont il est devenu l'assistant, et chez qui il retourne régulièrement durant des migrations maintenant réduites à la saison sèche.

Dans ce cas, le transfert des compétences scripturales étroitement définies en terme de compétence manuelle est mentionné de la graphie latine à la graphie arabe.

> **BC** Depuis ne bɔra ekɔli la, ne tun bɛ arabu sɛbɛnni filɛ, k'a kɛ i n'a fɔ dessin ta de, bon n b'o... n bolo ɲɛnajɛ, comme ne bɔra ekɔli la o de y'a nɔgɔ n bolo.
>
> **Traduction.**
>
> **BC** *Depuis que j'ai quitté l'école, je regarde souvent l'écriture arabe, et je l'imite comme en dessin, bon je... m'amuse ainsi [*litt. *je me divertis la main], comme j'ai fait l'école, c'est ce qui m'a facilité les choses* (K 65).

Baïné Coulibaly considère donc que les différentes voies ne sont pas étanches, un apprentissage pouvant en faciliter un autre. J'ai d'ailleurs pu observer qu'il mobilise, dans le courant de l'entretien, des outils graphiques qui ne sont pas propres à une langue, puisqu'il m'explique une page en arabe (langue que je ne comprends pas) en se référant à l'espace graphique de la page

> **BC** N b'a ɲɛfɔ i ye : nin, ka wuli yan, ka na yan na, a kan ka mun kɛ, a ɲɛfɔyɔrɔ bɛ nin kɔnɔ yan, ka da yan.
>
> **Traduction.**
>
> **BC** Je vais te l'expliquer : ça, depuis là, jusque là, ce que cela doit faire, son explication est là, jusqu'ici (K 65).

Ce commentaire d'un espace graphique structuré par deux textes de nature différente (une prière, son usage) manifeste une maîtrise de l'écrit hiérarchisé, qu'il a dû acquérir à l'école (où l'on écrit énoncés, commentaires, citations… soit des textes de nature très hétérogène) mais que ses pratiques lettrées coraniques lui permettent d'entretenir.

Cependant, Baïné Coulibaly, envisage ses pratiques de l'écrit comme liées à son activité dominante qui constitue une réorientation dans une autre filière.

> **AM** Et à Bamako ou ailleurs durant tes voyages, est-ce que tu as eu l'habitude de lire les journaux ? **BC** Ayi, ne "branche" tun tɛ quoi, parce que n bɛ mɔri dɔ de bolo, n bɛ sɛbɛnni kɛ, e m'a faamu wa ? Les gens avec qui tu es c'est... ? Int. Il est auprès d'un marabout ... **BC** Je suis l'écrivain. **AM** D'accord.
>
> **Traduction.**
>
> **AM** Et à Bamako ou ailleurs durant tes voyages, est-ce que tu as eu l'habitude de lire les journaux ? **BC** *Non, ce n'est pas ma* branche *quoi, parce que je suis avec un marabout, j'écris pour lui, tu n'as pas compris ?* **AM** D'accord. **Int.** Il est auprès d'un marabout ... **BC** Je suis l'écrivain **AM** D'accord (K 65).

La revendication du statut d' « écrivain », en français, signale une revendication de cette activité de secrétaire. Il faut cependant rappeler que les contextes de délégation d'écriture sont historiquement très divers, le secrétaire étant souvent quelqu'un à qui on délègue une tâche, un subalterne. A ma question sur les compétences du marabout auprès de qui il travaille, Baïné Coulibaly réplique ainsi : « Ale tɛ se sɛbɛnni na : sɛbɛnnikɛla b'a bolo », *Il ne sait pas écrire : il a quelqu'un qui écrit pour lui*.

Quant au détail de ses pratiques, elles mêlent en fait les trois langues de l'écrit. De manière attendue, le bambara est employé dans des usages spécifiques, marqués culturellement (les médicaments traditionnels) ou liés à un contexte communicatif (les correspondances avec des personnes ne maîtrisant que cette langue) ; le français apparaît comme la langue première de la correspondance ; l'arabe est surtout employé dans le domaine religieux. Cependant des cas plus complexes sont cités : par exemple, l'usage par le marabout (dont il a pourtant indiqué qu'il ne sait pas écrire), de petits mots en bambara écrits en caractères arabes (seul cas d'usage de l'ajami mentionné) pour communiquer de petites informations lorsqu'il est dans une retraite silencieuse. Par ailleurs, des écrits plurilingues (notamment des lexiques analysés en 2.4.2.3) sont aussi repérés. Nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur une telle répartition des langues de l'écrit.

Sur ce cas assez unique, puisque l'arabe y occupe une place importance, nous pouvons remarquer une série de transferts des compétences et des dispositions lettrées d'une langue (bambara et français) à l'autre (l'arabe), et d'un contexte (scolaire) à l'autre (professionnel). On peut remarquer que ces transferts conscients ou non vont de pair avec une séparation affirmée des pratiques (la lecture d'imprimés en français ne relève pas de sa « branche »).

Sortir de la condition paysanne : Bakary Konaté

La possibilité de valoriser ses compétences en dehors de l'AV est offerte par les statuts souvent précaires d'enseignants, notamment dans des écoles communautaires. Dans cette perspective, Bakary Konaté est un cas exemplaire.

> **Bakary Konaté** a été scolarisé jusqu'en 9ème, sans obtenir le DEF. Il est actuellement, à 26 ans, enseignant contractuel dans une école communautaire. Il passe l'année scolaire dans le village où se situe son école (situé à 40 km de Kina), et revient durant les vacances pour travailler aux champs.
>
> Tout au long de l'entretien il apparaît soucieux de se montrer sous son meilleur jour, évoquant très souvent son « amour du travail ». Ce contrôle de sa présentation de soi est sans doute renforcé par la présence de l'interprète, instituteur du village, auprès de qui le jeune enseignant ne souhaite pas démériter. Il s'attache à parler dans un français correct, voire dans un registre soutenu, ce qui exige une grande attention de sa part. La plupart des fautes de français commises sont dues à cette tension, où l'hypercorrection le conduit à faire des fautes de grammaire. Ce choix linguistique limite les moments de détente au cours de l'entretien, vécu sur le mode de l'examen.
>
> Après ses études, il est allé chercher du travail à Bamako, où il n'a trouvé qu'un emploi de manœuvre. Il évoque en ces termes son retour au village :
>
>> **BK** J'ai travaillé là-bas durant 17 mois, une année et 5 mois **AM** Et après tu as arrêté, ou... ? **BK** Bon, après c'est mon père qui est allé me chercher là-bas, soi-disant que dans la grande famille ici une seule personne ne peut pas aller comme ça ... bon ... et laisser les autres à cultiver dans les champs, comme ça, bon moi-même j'ai essayé de le sensibiliser, il n'a pas écouté ça, il a dit vraiment qu'il n'a pas d'autre enfant que moi, que moi je ne peux pas aller et le laisser, il faut que je vienne cultiver pour lui. J'ai

cherché en vain, il n'a pas pu écouter ça, malgré moi je suis revenu dans la famille pour cultiver avec mes frères, voilà (K 64).

Nous pouvons relever dans l'extrait ci-dessus les indices de ce que nous désignons comme la « bonne volonté culturelle » de Bakary dans ses formulations, notamment quand il dit avoir essayé de « sensibiliser » son père, reprenant une notion clef des discours des ONG notamment qui s'efforcent de « sensibiliser » les populations à tel ou tel problème.

Il poursuit en décrivant les conditions de son recrutement :

> **AM** Et tu es resté combien de temps ici ? **BK** Je suis resté ici durant 3 mois, après trois mois il y a un projet qui m'a appelé pour être enseignant, dans une école communautaire. **AM** Comment s'appelle ce projet ? **BK** Le CRADE[258]. **AM** Ils sont venus ici à Kina ? **BK** Non, ils m'ont envoyé une lettre, soi-disant qu'ils ont besoin de moi. Quand je suis arrivé là-bas, ils ont dit que vraiment ils ont besoin de moi, ils m'ont recruté, ils ont été à l'école là-bas pour voir mon nom et voir ma discipline, comment je suis discipliné dans le travail, et voir mes moyennes, et eux me disent qu'ils ont fortement besoin de moi, quoi. **AM** Tu avais fait une candidature avant ? **BK** Non, non, je n'ai pas fait de candidature. **AM** Et c'est eux-mêmes qui sont venus te chercher ? Int. Ils sont venus me chercher ici, mais sous forme de lettre (*id.*).

Ce récit de son recrutement apparaît une mise en scène de soi où le passé de bon élève, et plus précisément d'élève sérieux, « discipliné » est une référence. Ses aspirations professionnelles sont (rétrospectivement) datées de l'adolescence.

> **AM** Et est-ce que quand tu étais à Fana tu continuais à écrire des choses en bambara ? **BK** Oui. **AM** Quoi par exemple ? **BK** Des fois je faisais des poésies en bambara, des récits aussi. Je m'amusais avec ces choses là. **AM** C'était pour toi ou tu le donnais à des gens ? **BK** C'était pour moi. Parce que je prenais des thèmes comme ça, je cherchais mes OPO personnellement dans ces poésies là. **AM** C'est quoi OPO ? **BK** OPO, cela veut dire « objectifs opérationnels » **BK** «...pédagogiques » **AM** Parce que déjà à cette époque là tu savais que tu allais enseigner ? **BK** Bon je ne savais pas enseigner, mais j'avais l'amour d'enseigner. Parce que quand je voyais les enseignants vraiment moi-même, j'avais envie d'être comme eux (*id.*).

Culture scolaire et usage du français ne font qu'un pour Bakary Konaté, le français faisant l'objet d'une valorisation forte dans ses propos. Le bambara, corrélativement, a le statut de langue de l'écrit de second ordre, pour les autres, qu'il a pris l'initiative d'enseigner, à titre

[258] Le CRADE (Cabinet de Recherche Action pour le Développement Endogène) est une ONG malienne.

d'initiation, à ses élèves de l'école communautaire (et peut-être parce que l'apprentissage du bambara reste un apprentissage scolaire qui l'intéresse plus que l'enseignement technologique dont il prend la place). La seule chose que lui-même écrit en bambara ce sont les médicaments traditionnels.

> **AM** Et pour tes enfants plus tard tu souhaites qu'ils aillent à l'école, à la médersa, ou à l'école en français ou à l'école en bambara ? Qu'est-ce que tu préfères ? **BK** J'aimerais qu'ils aillent à l'école pour étudier. **AM** Plus que la médersa ? **BK** L'école. **AM** La PC avec le bambara ou que le français ? **BK** Le français seulement. **AM** Pourquoi ? Quelle est l'utilité du français ? **BK** Dans notre village ici, tout le monde connaît le bambara, même si tu as un secret, pour développer ça devant ton ami ou bien devant ta femme, tu vas parler directement en bambara, tandis que tout le monde connaît le bambara, mais quand ta femme ou bien ton ami sait parler français, *(avec une certaine emphase)* c'est en secret quoi. **AM** Et savoir lire et écrire en bambara ça sert à quoi ? **BK** Savoir lire et écrire en bambara, ça sert aussi...à les sensibiliser. C'est une sensibilisation minimale (*id.*).

Le souci de se distinguer des autres villageois par l'usage du français apparaît bien dans cet extrait. A la question « à quoi sert de savoir lire et écrire en français ? », il répond en élaborant un exemple à la deuxième personne du singulier « si tu sais... » et qui le concerne directement ; à la même question en bambara, il répond en utilisant la troisième personne du pluriel, renvoyant implicitement aux paysans non instruits (« ça sert ...à les sensibiliser. C'est une sensibilisation minimale »). Le français apparaît donc comme la langue de l'entre-soi et du secret, résultat important que nous reprendrons dans l'analyse des langues des cahiers (3ème partie).

Certaines de ses pratiques actuelles manifestent son souci de se constituer un corps de savoir : il justifie le fait de prendre des notes sur un calendrier en indiquant que ce sont des chose qu'« on peut demander » un jour ou l'autre. Ses pratiques de lecture sont également marquées par un souci de légitimité, au sens sociologique du terme. Il évoque la lecture de journaux mais surtout comme manière de cultiver ses compétences, voire d'acquérir des informations générales (alors que parmi les magazines qu'il détient, certains, faits pour les jeunes, pourraient relever d'un divertissement).

L'intérêt de Bakary Konaté pour la lecture comme pratique distinctive est patent dans le seul écrit de lui dont nous disposons, qui est un brouillon de devoir de français sur ce thème. Il m'explique qu'il s'agit d'une rédaction qu'il a écrite récemment, comme il le fait souvent pour « s'entraîner ». Il se donne lui-même un sujet, et ensuite il fait corriger sa copie par des

personnes qui connaissent mieux le français que lui, pour améliorer sa connaissance du français.

Le texte de cet écrit est donné ci-dessous.

Développement :

(raturé : en 92, j'ai assisté à une cérémonie, théâtrale)

_____

Je préfère lire les poèmes, les récits, les journaux pour beaucoup de raison.

J'aime lire parceque quand on lit il y a l'information, il y a l'éducation, il y a l'amour. de plus quand on lit c'est vraiment amusant, comme dise les vieillards, un vieillard du village c'est une bibliothèque parceque quand un vieillard du village meurt, c'est comme si une bibliothèque qui est brûlée. Les grandes dates sont connu à travers la lecture des journaux. aussi les maths sont déterminés à travers la lecture des informations. Les écrivains qui font des livres sont formés à travers la lecture. donc moi mon avis est que toutes et tous lisent pour avoir baucoup d'expériences et que nous serons l'exemple de pour tous les futurs éducateurs du Mali ainsi que dans l'Afrique comme hors d'Afrique.

Vraiment en bref moi j'aime bien la lecture et que je veux aussi que chacun d'entre nous ce conserte pour la lecture

Note sur la transcription.

L'orthographe est respectée, ainsi que la ponctuation. Concernant la mise en page, les sauts de ligne entre introduction, corps du texte, et conclusion sont respectés. Les quelques ratures sont omises sauf la phrase initiale.

Ici le choix est fait de présenter le texte seul, l'analyse du document portant essentiellement sur son contenu[259].

Encadré 5 Devoir de Bakary Konaté

[259] Nous exposons ci-après en 2.1.4.1 les différentes modalités possibles de présentation des documents et discutons de leur pertinence selon le contexte.

Relevons la rhétorique du développement, jusque dans ses pratiques actuelles : la dernière phrase évoque la concertation, thème de prédilection de tout projet de développement aujourd'hui ; le souhait de Bakary est que « toutes et tous » lisent, expression en vogue dans la perspective paritaire qui imprègne les discours actuels.

Signalons également la référence à la citation d'Amadou Hampâté Ba, qui est un topos de la culture scolaire africaine : « En Afrique, chaque fois qu'un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle »[260].

Deux dimensions apparaissent dans cette apologie de la lecture : l'enjeu de formation (qui excède l'apprentissage scolaire pour atteindre une visée éducative et de développement), la portée ludique (« c'est amusant »). Le verbe « aimer » conjugue ces deux dimensions, du plaisir et de l'adhésion à un projet (comme quand on déclare « aimer son pays »).

Dans le cas de Bakary Konaté, on peut identifier la bonne volonté culturelle dans la mise en avant des pratiques les plus légitimes scolairement et dans des discours où le souci de distinction est omniprésent. Dans ces contextes, le répertoire bilingue est mobilisé dans cette perspective de distinction, le français étant cultivé comme une langue qui marque la distance par rapport au monde rural et paysan. L'enjeu est d'acquérir un statut professionnel et social qui permette la sortie de la condition paysanne. Ces cas sont relativement rares, intermédiaires entre les anciens élèves qui ont réussi à quitter le village et ceux qui ont décidé de s'y investir comme lettrés.

Le commerce à côté

Un domaine plus fréquemment investi est celui du commerce, commerce de gros (revente de céréales par exemple) ou de détail (revente au village de divers articles). Dans certains cas, comme celui que nous présentons ici, ce domaine est à lui seul un lieu de socialisation professionnelle à l'écrit.

Moussa Coulibaly est né en 1977 à Kina, cadet d'une fratrie d'une dizaine d'individus. Il est issu d'une famille importante par ses membres (57 en 2004), sa puissance économique (exploitation notée A) et sa position sociale (concentration de nombreux responsables religieux, administratifs, agricoles). Parmi les frères et sœurs utérins de Moussa Coulibaly, plusieurs ont été scolarisés quelques années avant lui (deux frères à Balan ; une sœur à Kina). D'autres frères et sœurs classificatoires vivant dans la même concession ont aussi été

[260] Cette formule a été prononcée lors d'un discours au Conseil exécutif de l'UNESCO en 1962.

scolarisés avant et en même temps que lui, ce qui constitue un environnement lettré relativement rare dans le village. Il a été à l'école jusqu'en classe de 6ème, sa scolarité de 8 ans (il a redoublé la 5ème et la 6ème) s'achevant avec son échec à l'examen de fin de cycle (présenté pour la première fois en juin 1990). De cette expérience scolaire, il retient visiblement la fierté d'une scolarité qui lui confère un statut d' « ancien élève ». En témoigne la présentation de soi qui apparaît dans ses cahiers : sur les pages de garde des trois cahiers et carnets dont nous disposons dans notre corpus figure l'inscription : « Coulibaly Moussa - 6ème année - 77 ».

Il a diverses expériences migratoires. Il profite souvent de la saison sèche, pendant laquelle les travaux agricoles s'interrompent, pour passer quelques mois en ville afin de gagner de l'argent. Il aime aussi raconter ses exploits en tant que trafiquant de cigarettes entre la Guinée et la Mali, et ses ruses pour échapper, à vélo ou à pied aux douaniers. Contre l'avis de ses frères aînés, il lui arrive de partir alors que les travaux agricoles sont en cours. Il a également vécu à Koutiala environ un an en 2000-2001, où il a travaillé en tant qu'apprenti auprès d'un revendeur de pièces détachées pour poids lourds et cars, ce qui constitue un type de migration différent. Bien que marié et père de famille (il avait deux enfants en 2004), Moussa Coulibaly reste sous l'autorité, pas tant de son père très âgé, que de ses grands frères. Ainsi en juillet 2003, il a littéralement fui le village dans l'espoir de gagner de l'argent à Bamako[261]. Devant les difficultés rencontrées à la capitale, il s'est finalement replié à Ségou où il a trouvé à être embauché comme journalier pour quelques mois, avant de rentrer au village.

Moussa Coulibaly n'a pas de responsabilités dans l'AV, et n'a pas de perspective immédiate dans ce cadre en tant que cadet. Il a tenu un temps le cahier d'une association de jeunes (le ton). Ses pratiques de l'écrit se répartissent entre des écrits personnels, cahiers ou carnets, que nous étudierons en 2ème partie, et des usages liés à son activité commerciale, puisqu'il gère une des rares échoppes du village, et consigne des crédits, fait des listes de courses (analysées en 3ème partie). Nous verrons que ces pratiques mêlent les langues (français et bambara essentiellement, l'arabe translittéré en graphie latine apparaissant dans des copies). A l'échelle du cahier, l'usage du répertoire bilingue apparaît significatif, comme nous le verrons en détail plus loin, français et bambara renvoyant à des genres discursifs ou à des

[261] Il faut noter toutefois que le fait de partir en cachette relève en partie d'une convention, dans le cas de migrations qui ne sont pas socialement acceptables. M. Lesclingand souligne que les jeunes filles partent de cette manière, alors que leur départ suppose bien souvent l'implication de leur mère (LESCLINGAND, M. 2004).

thèmes distincts. A l'échelle d'un écrit (une liste de courses par exemple), le mélange des langues ne se laisse pas aussi aisément réduire à une fonction de distinction, mais traduit plutôt des habitudes d'écriture liées à une socialisation à l'écrit importante.

On peut parler d'une socialisation professionnelle à l'écrit dans la mesure où la récurrence des pratiques génère de nouvelles habitudes. Cette socialisation prolonge par certains aspects la socialisation scolaire (la liste est un genre scolaire, celles de Moussa Coulibaly reprennent des modèles scolaires dans les pratiques comptables notamment, où les additions sont posées et le total indiqué comme sur un exercice). Cependant il s'agit bien d'une appropriation, dans la mesure où l'individu n'est pas encadré par une institution, les usages étant liés à des bricolages individuels entre dispositions scolaires, emprunts à des milieux commerçants urbains, contraintes du métier (nécessité de disposer de traces des transactions, souhait de se donner une vue d'ensemble de l'activité de manière à en faire un bilan, etc.).

On a là le cas, identifiable chez d'autres enquêtés (K 50 et K 16 notamment) d'un investissement presque exclusif des compétences scripturales dans des domaines privés au sens large : affaires, entre-soi familial ou amical.

On peut ici souligner que la distinction est ténue entre deux attitudes décrites dans cette sous-section (1.3.3.3) et dans la précédente (1.3.3.2) : l'attente d'une opportunité et le réinvestissement exclusif dans une sphère à soi sont deux postures qui peuvent coexister dans une même trajectoire de manière diachronique.

1.3.3.4 Des compétences en sommeil ?

Dans tous les cas précédemment évoqués, le maintien de pratiques régulières de l'écrit est attesté, qu'il ait lieu dans des contextes professionnels ou privés. On peut se demander ce que deviennent les compétences scolaires quand elles ne sont pas cultivées ensuite.

Dans notre corpus, ce sont les femmes qui sont apparues dans leur majorité comme relevant de ce cas.

Quelques femmes ont concédé au cours de l'entretien leur désintérêt pour l'écriture et le savoir scolaire en général, soulignant leur inutilité (K 20, K 62). Ces discours, affleurant dans d'autres entretiens, n'ont pu se constituer qu'à force de relances, dans des interactions assez difficiles, dans la mesure où cette position n'est pas celle qui est socialement admise, surtout d'une femme elle-même scolarisée.

Dans d'autres cas, en l'absence de tout usage effectif de l'écriture, des femmes ont continué à revendiquer un attachement pour l'écriture et l'école. Cependant, les entretiens ne comportent aucun récit de pratiques, et soulignent en réalité l'absence de pratiques. Ces entretiens ont fait ressortir que des questions banales, par exemple sur la possession d'une signature, sont impropres dans le cas de femmes qui n'ont tout simplement aucune occasion de signer, ne disposant pas de compte dans les banques paysannes, ne gérant pas les papiers familiaux, surtout étant tenues à l'écart du lieu central dans la socialisation à l'écrit des chefs d'exploitation, lettrés ou non, l'AV. Même les questions sur les lettres supposent l'existence et la déclarabilité d'échanges de lettres, ce qui ne va pas de soi pour une femme mariée en milieu rural.
A ce point, le test s'est révélé un outil d'objectivation très utile, faisant apparaître le maintien des compétences chez la plupart des femmes ayant atteint la classe de 6ème, les données ethnographiques ne permettant pas de trancher entre l'hypothèse d'une déperdition des compétences, et celle d'un maintien de celles-ci « en sommeil »[262].

En effet, les trois animatrices citées plus haut obtiennent sans surprise de très bons scores (8 ou 9 sur 9 pour le bambara ; 6/9 pour le français pour Aminata Konaté). Mais pour les 7 autres femmes de la GL 4, les résultats sont également bons pour la plupart (entre 7 et 9/9 pour le bambara pour 6 d'entre elles, 5/9 pour la dernière ; 1/9, 5/9 et 7/9 pour le français pour les trois qui ont accepté de composer dans cette langue)[263]. Parmi les femmes qui obtiennent de bons scores (témoignant d'une aptitude à lire et écrire en bambara), figurent plusieurs enquêtées qui en entretien ne déclarent aucune pratique de l'écrit depuis leur dernier passage en classe d'alphabétisation.
Il faut bien sûr rapporter cette situation à la condition féminine en milieu rural, telle que nous l'avons décrite plus haut (1.1.3.1). Nos résultats montrent que ce n'est pas l'apprentissage en tant que tel qui pose le plus de problème, mais l'absence de perspectives d'utilisation des compétences. Leur situation est inverse de celle des femmes dans la France contemporaine telle que la décrit Bernard Lahire qui montre que « A niveau équivalent de compétences, les femmes sont nettement plus pratiquantes que les hommes dans le domaine des pratiques ordinaires de l'écrit » (LAHIRE, B. 2001 [1999] : 133). Cependant, l'analyse qui en est faite, selon laquelle « elles développent leurs compétences davantage par *position* (dans l'univers familial) que par *formation* (scolaire) », est du même ordre que celle que l'on peut avancer dans notre contexte : c'est précisément parce que leur

[262] Nous retrouvons ici un résultat de T. Tréfault qui a constaté dans son enquête auprès d'anciens élèves d'une autre école bilingue qu' « une compétence bien acquise a tendance à se maintenir même en l'absence de pratique » (TRÉFAULT, T. 2000 : 201).

[263] Nous renvoyons à l'Annexe 2 pour le détail du test.

position ne leur permet pas de développer leurs compétences, que les acquis de leur formation ne sont pas valorisés, et peuvent être ignorés.

Pourtant, les quelques cas signalés de femmes ayant, de manière ponctuelle, été sollicitées comme lettrées suggèrent des évolutions possibles. Parmi les cohortes de l'école qui ont suivi la GL 4, quelques jeunes filles ont poussé leurs études au-delà de la 7ème (l'une poursuivant ses études supérieures à Bamako).

1.4 Conclusion de la 1ère partie

1.4.1 Alphabétisation et école

L'analyse des différents profils de lettrés fait apparaître tout d'abord que les effets sociaux des différentes filières sont fortement différenciés. L'alphabétisation pour adultes a renforcé des lignes de partage existantes : entre hommes et femmes, familles au statut socio-économique reconnu et familles en marge de la dynamique villageoise de développement. Cela tient d'une part à son recrutement sélectif, d'autre part au fait que l'essentiel des lettrés ont été associés à l'exercice local des responsabilités.

En revanche, l'école introduit des bouleversements qui sont beaucoup moins « contrôlés » par les dominants : la socialisation est plus longue ; elle intervient à un âge crucial (avant le mariage, initiant parfois un parcours migratoire) ; elle introduit des changements significatifs, même si la collectivité contrôle aussi largement ses effets.

Pour reprendre la question du pouvoir de l'écrit, l'élément central est le jeu qu'introduit l'écriture entre la volonté de ceux qui détiennent le pouvoir social (hommes d'âge mûr) d'en contrôler les effets et le débordement toujours possible par le lettré de ces limites, en tant qu'il dispose effectivement de compétences que les autres n'ont pas. Or l'école, plus qu'une alphabétisation pour adultes circonscrite et intervenue dans un contexte de rareté des compétences, a créé de telles opportunités d'usages inattendus, incontrôlés. Localement, la dialectique de l'écriture et du pouvoir a donc pris des formes variables selon le contexte socio-historique.

Le contrôle social en amont de l'alphabétisation a permis de la réserver à des individus appelés à diriger les affaires publiques (même si elle aboutit à redéfinir les rôles, comme dans le cas de

Mamoutou Coulibaly qui prend le dessus sur ses frères). En aval, les débouchés garantis amènent les lettrés à se plier à une socialisation professionnelle à l'écrit destiné à la collectivité, leur laissant éventuellement la possibilité d'investissements parallèles dans des sphères plus privées.

Au contraire, l'école a un recrutement plus large. La scolarisation produit des lettrés auxquels on ne confie parfois aucune tâche, qui ne bénéficient d'aucune opportunité. Mais dans ce dernier cas certains investissent compétences et dispositions dans des domaines semi-privés (commerce) ou en prolongeant l'expérience de la migration scolaire. Il faut également replacer la succession des générations lettrées analysées dans un contexte socio-économique dégradé, avec des revenus cotonniers en chute, un morcellement des exploitations qui impose un recours plus individualisé à l'écrit.

1.4.2 Profils

L'axe principal de distinction des profils est donc la valorisation sociale ou non des compétences, qu'elle soit professionnelle ou de l'ordre de l'organisation du village (interne ou en lien avec les ONG ou d'autres organismes de développement). Un axe secondaire de distinction est l'investissement personnel dans d'autres domaines. Le tableau suivant montre que ces deux axes ne se recoupent pas toujours.

Tableau-20 A quoi servent les compétences ?

Utilisation sociale / Investissement dans les pratiques	**Effective et reconnue (fonction dans l'AV)**	**Limitée (usages plus informels au sein du groupe de pairs ou dans des activités privées)**	**Pas de perspective immédiate**
Fort	Usages développés dans tous les domaines ; cas de transferts public-privé et réciproquement.	Usages importants dans d'autres champs ; cas de transferts d'un domaine du privé à l'autre (pour le commerce informel par exemple).	Entretien des compétences pour elles-mêmes ou pour un usage ultérieur possible.
Limité aux sollicitations extérieures	Usages cantonnés aux rôles sociaux assumés en tant que scripteur ; pas de transfert ni d'extension de la sphère d'usage.	Usages intermittents, compétences précises réactivées ponctuellement.	Pas d'usages ; compétences en sommeil ou perdues.

Les cas de non coïncidence entre l'investissement dans les pratiques et les usages socialement requis que nous avons observés sont en général ceux d'investissement en excès sur la valorisation sociale des compétences. Dans ces cas, d'autres domaines sont investis, amenant les individus à transférer ces compétences dans d'autres contextes.

1.4.3 Transferts et séparations

Ces profils plus hétérogènes nous ont amenée à travailler sur ce qui se transfère d'une langue et d'une socialisation à l'écrit à l'autre et sur les usages du répertoire bilingue.

Du point de vue des compétences graphiques et linguistiques, les compétences en français se transfèrent facilement en bambara. Une transcription approximative du bambara est en effet aisée pour un scripteur du français, l'apprentissage de l'orthographe comme celui de la grammaire étant largement sous-estimés. Le cas inverse n'est pas rencontré en raison de la configuration des filières, et du profil des alphabétisés monolingues (peu susceptibles de se trouver en situation d'apprendre le

français écrit vu leur âge). Le transfert de l'arabe à la graphie latine est évoqué dans les deux sens (l'arabe facilitant l'alphabétisation en bambara de Kandé Konaté, K 13, GL 2 ; les acquis scolaires étant mobilisés par Baïné Coulibaly pour travailler son écriture de l'arabe, K 65, GL 4).

Comme S. Scribner et M. Cole, il nous semble que nous obtenons là un résultat assez attendu et minimaliste : ce que les différentes filières de l'écrit ont en commun, c'est une logique de l'encodage et du décodage qui constitue leur plus petit dénominateur commun, et sur ce plan il peut y avoir effectivement transfert.

Du point de vue des dispositions lettrées, nous avons des résultats qui nous semblent plus consistants, puisque nous observons le réinvestissement de ces dispositions dans des domaines, notamment privés, différents de ceux dans lesquels elles ont été constituées, ce que nous avons défini comme l'appropriation de l'écrit. Contre l'idée d'une alphabétisation fonctionnelle remplissant des fonctions déterminées, nous montrons que l'écriture dote les individus de potentialités en excès sur ce qui peut être défini comme le but d'une formation.

L'enjeu est pour nous de parvenir à décrire plus précisément le contenu de ce qui se transfère.

De la socialisation scolaire (étudiée du seul point de vue des aptitudes lettrées), qu'est-ce qui est retenu ?

De manière générale, les compétences scripturales demeurent, notamment en bambara. Les gestes et habitudes lettrées (faire un brouillon, établir une lettre, copier) sont souvent constitués et mobilisés dans des sphères personnelles. La conception scolaire du rapport entre les langues (du moins la hiérarchie implicitement reconnue, même par l'école bilingue) est plus ou moins admise : le privilège au français est souvent reconnu, mais l'usage du répertoire bilingue dans une perspective de distinction n'apparaît que chez certains anciens élèves, en fonction de leur niveau scolaire, de leur formation, de leurs ambitions. Dans quelques cas, le sens de la légitimité culturelle est acquis.

Aux diverses socialisations à l'écrit clairement identifiées car liées à des institutions (socialisation scolaire, socialisation professionnelle dans le cadre de l'AV) ou à des lieux distincts (socialisations à l'écrit en contexte migratoire), il nous semble qu'il faut ajouter l'effet des pratiques, qui constituent le lieu d'une synthèse entre ces expériences, voire un espace propre de socialisation à l'écrit. Il est temps d'appréhender ces pratiques en tant que telles afin de comprendre ce qui s'y joue.

En abordant les usages de l'écrit, un registre que l'on peut identifier comme personnel émerge. Chez les individus dont les compétences sont socialement valorisées, la mobilisation du répertoire bilingue ou d'autres ressources (distinction matérielle des supports notamment) pour opérer une césure entre les écrits professionnels et publics et les autres, est fréquente. Pour les autres, en l'absence de mobilisation de leurs dispositions dans d'autres domaines, les usages s'inscrivent d'emblée dans ce registre. Des processus de distinction au sein de cette sphère sont parfois observés. L'écrit ne fait-il qu'objectiver un registre du personnel déjà existant ou a-t-il un rôle constitutif dans ce processus ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'entrer dans l'observation du détail des pratiques, ce qui impose un changement de perspective, en prenant pour point de départ non pas des individus et leur trajectoire, mais des pratiques, abordées par domaines et par genres.

2 PRATIQUES

Doc. 2 Ce qu'il faut pour écrire

Les profils de lettrés dégagés dans la partie précédente ne peuvent être expliqués uniquement en référence aux déterminants sociaux que sont l'âge, le sexe, la position dans la famille, ni par la seule considération d'une trajectoire et de la valorisation sociale des compétences. Les pratiques constituent un lieu de socialisation propre à l'écrit. Il nous faut nous donner les moyens de les appréhender dans leur diversité, en dressant l'éventail des pratiques repérées, et en observant les manières différenciées dont les individus s'en emparent selon leur profil scripturo-linguistique.

2.1 Pratiques de l'écrit, pratiques d'écriture

Ce chapitre a pour but d'établir les conditions de l'étude des usages de l'écrit dans cette 2ème partie : définition du cadre théorique et méthodologique (2.1.1) ; justification du privilège accordé aux pratiques d'écriture par rapport aux pratiques de lecture (2.1.2) ; présentation du corpus d'écrit recueillis (2.1.3) ; outils retenus pour l'analyse de ces écrits (2.1.4).

2.1.1 Aborder l'écrit par les pratiques

Le but de cette sous-partie est de construire l'objet de recherche de cette 2ème partie. Nous avons indiqué en introduction les raisons théoriques du choix d'une approche contextualisée de l'écrit, qui privilégie l'ethnographie. Nous verrons ici que ce choix nous inscrit dans un champ de recherche large, qu'on peut définir comme celui des « pratiques de l'écrit » (« literacy practices » dans le champ anglo-saxon).

2.1.1.1 L'écriture comme pratique sociale

L'usage du terme de « pratique » nous renvoie à un champ de questionnement beaucoup plus vaste que la seule question de l'écriture. Signalons d'emblée la difficulté à traiter de la définition sociologique des termes : « la pratique » ou « les pratiques ». Bernard Lahire souligne que « du fait des multi-usages qui en sont faits dans les sciences sociales, le mot "pratique" n'est pas dépourvu de toute ambiguïté » (LAHIRE, B. 1998 : 169).

Dans *Le sens pratique*, Pierre Bourdieu propose une définition très large des « pratiques », notion qu'il articule à celles d'habitus et de structures.

> Parce qu'elles tendent à reproduire les régularités immanentes aux conditions dans lesquelles a été produit leur principe générateur tout en s'ajustant aux exigences inscrites à titre de potentialité objective dans la situation telle que la définissent les structures cognitives et motivatrices qui sont constitutives de l'habitus, les pratiques ne se laissent déduire ni des conditions présentes qui peuvent paraître les avoir suscitées ni des conditions passées qui ont produit l'habitus, principe durable de leur production. On ne peut donc en rendre raison qu'à condition de mettre en rapport les conditions sociales dans lesquelles s'est constitué l'habitus qui les a engendrées et les conditions sociales dans lesquelles il est mis en œuvre, c'est-à-dire à condition d'opérer par le travail scientifique la mise en relation de ces deux états du monde social que l'habitus effectue, en l'occultant, dans et par la pratique (BOURDIEU, P. 1980 : 94).

P. Bourdieu nous met ici en garde contre deux risques : une approche des pratiques qui les réduisent à une situation, dans une perspective interactionniste faible ; une conception des pratiques comme reproduction à l'identique, application mécanique de modèles intériorisés. Nous nous inscrivons dans ce cadre théorique général qui consiste à articuler dans l'étude des pratiques la considération de la situation, du contexte singulier, et la prise en compte des « structures », c'est-à-dire de l'histoire individuelle et collective des personnes, des techniques, des cultures en jeu. Mais nous ne retiendrons pas l'analyse effectuée ici en termes d'habitus. En effet, comme le montre Bernard Lahire, ce concept renvoie en général à l'idée de pratique en un second sens, plus restreint, de « pré-réflexif », comme dans l'expression de « maîtrise pratique ». Une telle caractérisation ne convient pas pour des pratiques d'écriture et de lecture, qui sont précisément selon B. Lahire des occasions de rupture avec le sens pratique. Nous souscrivons à cette analyse qui conduit à limiter la portée de la théorie bourdieusienne du « sens pratique ». Comme B. Lahire l'a fait pour les milieux populaires en France, notre travail vise à attester de la multiplicité des occasions de réflexivité pour les villageois lettrés de la zone cotonnière du sud du Mali. Mais nous pensons qu'il faut poursuivre la critique, et nous émettons des réserves quant à l'idée selon laquelle « la théorie de la pratique trouve son champ de pertinence ou de validité dans l'étude des univers sociaux à faible degré d'objectivation, des sociétés que l'on dit "sans écriture" » (LAHIRE, B. 1998 : 167)[264].

[264]Les travaux réunis dans le numéro spécial de la revue Social Anthropology intitulé « Religious reflexivity » apportent des exemples de dispositifs permettant l'exercice de la réflexivité dans des sociétés « sans écriture » (HØJBJERG, C. K. 2002).

Nous définirons ici les pratiques de l'écrit en retenant du terme de « pratique » l'idée d'une articulation nécessaire entre situation et habitudes incorporées, entre contexte et dispositions. Nous pouvons préciser le contenu de cette définition en nous référant à celle que Scribner et Cole se donnent d'une pratique (« practice ») :

> Par pratique nous entendons une séquence d'activité récurrente, orientée vers une fin, et qui recourt à une technologie et à des systèmes de savoir particuliers. Nous utilisons le terme « compétences » pour désigner la série d'actions coordonnées qu'implique l'utilisation de ce savoir dans des contextes particuliers. Ainsi, une pratique consiste en trois éléments : technologie, savoir et compétences (SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981 : 236, *nous traduisons*).[265]

Concernant l'écriture, la notion de pratique ainsi définie suppose que l'on prenne en compte à la fois la situation (lieu, protagonistes, langues) et les contextes d'usage récurrents (situations d'écriture, genres discursifs scripturaux), mais aussi les techniques, les modes d'apprentissage, les cultures de l'écrit. Ainsi, dans une étude centrée sur l'écriture, définir son objet comme des « pratiques » renvoie à un choix théorique. S. Scribner et M. Cole proposent leur définition de l'écriture comme pratique dans le dernier chapitre de l'ouvrage *The Psychology of literacy*, dont il constitue la conclusion. Cet usage renvoie à la décision prise en cours d'enquête de passer d'une approche cherchant à dégager les « effets » de l'écriture (inspirée par les travaux de J. Goody) à un travail à partir des usages observables de l'écrit.

> Au lieu de se concentrer exclusivement sur la technologie d'un système d'écriture et ses conséquences présumées (« l'écriture alphabétique encourage l'abstraction », par exemple), nous approchons l'écriture (*literacy*) comme un ensemble de pratiques socialement organisées, qui usent d'un système de symboles et d'une technologie pour les produire et les diffuser. L'écriture (l*iteracy*) n'est pas simplement savoir lire et écrire un système particulier mais appliquer ce savoir à des fins spécifiques dans des contextes spécifiques. La nature de ces pratiques, y compris bien sûr leurs aspects technologiques, déterminera le genre de compétences (« conséquences ») associées à l'écriture (*literacy*) (*ibid.*)[266]

---

[265]Texte original : « By a practice we mean a recurrent, goal-directed sequence of activities using a particular technology and particular systems of knowledge. We use the term "skills" to refer to the coordinated sets of actions involved in applying this knowledge in particular settings. A practice, then, consists of three components : technology, knowledge, and skills ».

[266]Texte original : « Instead of focusing exclusively on the technology of a writing system and its reputed consequences ("alphabetic literacy fosters abstraction", for example), we approach literacy as a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for producing and disseminating it. Literacy is not simply knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific

2.1.1.2 Les pratiques *de l'écrit*

Notre objet, les « pratiques d'écriture » relève du champ plus large des « pratiques de l'écrit ». L'expression de « pratiques de l'écrit » permet de réinscrire les pratiques d'écriture dans un champ plus large (pratiques d'écriture et de lecture ; production d'écrits manuscrits et culture de l'imprimé) et fournit un équivalent commode au terme anglo-saxon de « literacy practices ». Même si nous avons choisi de définir notre objet en concentrant notre attention sur les pratiques d'écriture, l'ouverture que fournit le champ d'investigation autour des pratiques de l'écrit est essentielle à notre approche : en effet, les pratiques d'écriture sont fortement liées à des pratiques de lecture (notamment dans cet acte récurrent sur notre terrain de la copie) ; plus largement, la circulation des textes, imprimés ou manuscrits, constitue l'arrière-plan des pratiques que nous étudions.

L'expression de « pratiques de l'écrit » est empruntée à Roger Chartier[267]. Dans son article de 1986 intitulé « Les pratiques de l'écrit », consacré pour l'essentiel aux pratiques de lecture en Europe du XVIe au XVIIIe siècle, il évoque la prise d'écriture d'hommes issus de milieux populaires, souvent artisans, qui mobilisent dans leurs histoires de vie des « formes et [des] motifs » issus de leurs lectures (CHARTIER, R. 1986). Notons que ce texte n'accorde qu'une place limitée aux pratiques d'écriture, et ne s'intéresse qu'à une forme très particulière d'écriture, l'autobiographie populaire. Il témoigne cependant d'un souci d'articuler lectures et écriture qui est important, et qui constitue un des fils directeurs de notre analyse, même si, comme nous l'expliquons plus loin, nous mettons l'accent sur les pratiques d'écriture (*cf. infra* 2.1.2).

Dans un autre texte (l'avant-propos à l'ouvrage *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*), Roger Chartier propose sous cette dénomination de « pratiques de l'écrit » un programme plus ambitieux puisqu'il s'agit d'articuler parole, écrit (manuscrit ou imprimé) et gestes selon deux figures fondamentales.

---

contexts of use. The nature of these practices, including of course, their technological aspects, will determine the kinds of skills ("consequences") associated with literacy ».

[267] Nous nous référons à cet auteur en particulier car son analyse historique des phénomènes d'acculturation à l'écrit est extrêmement riche (nous lui empruntons également le concept central d'appropriation, tel qu'exposé dans l'introduction). Cela ne signifie pas que nous lui attribuons la paternité de l'expression, attestée par exemple dans le texte de D Roche « Les pratiques de l'écrit dans les villes françaises du XVIIIe siècle » in (CHARTIER, R. 1985).

> La première associe parole et écrits, qu'une parole proférée soit fixée par l'écrit (il en a été ainsi, par exemple, lors de la rédaction des cahiers de doléances) ou qu'à l'inverse un texte ne soit appréhendé par certains de ses « lecteurs » que grâce à la médiation d'une parole qui à haute voix le lit. Du fait des sociabilités diverses de la lecture à voix haute existe dans les sociétés anciennes une culture de l'écrit chez ceux-là mêmes qui ne savent ni le produire ni le lire (CHARTIER, R. 1987 : 11).

Nous retiendrons de ce passage l'idée selon laquelle la culture de l'écrit est partagée même par ceux qui ne disposent pas de compétences de lecture et d'écriture. Une approche des pratiques de l'écrit dans leur ensemble suppose une attention aux entrelacs d'oral et d'écrit qui caractérisent des situations d'écriture comme de lecture.

> Seconde figure, les relations tissées entre les écrits et les gestes. Loin de constituer deux cultures séparées, ils se trouvent en fait fortement articulés. D'une part, nombre de textes ont pour fonction même de s'annuler comme discours et de produire, à l'état pratique, les conduites et comportements tenus comme légitimes par les normes sociales ou religieuses (…). D'autre part, l'écrit est au cœur même des formes les plus gestuelles et oralisées des cultures anciennes. Il en est ainsi dans les rituels souvent appuyés sur la présence physique et la lecture effective d'un texte central dans la cérémonie ; il en est ainsi dans la fête citadine où inscriptions, banderoles et écriteaux portent à profusion devises et formules. Entre textes et gestes, les relations sont donc étroites et multiples, obligeant à considérer dans toute leur diversité les pratiques de l'écrit (*op. cit.* : 11-12).

La notion de pratiques de l'écrit s'enrichit ici d'une dimension gestuelle qui engage à considérer ces « pratiques » de l'écrit comme manipulations, actes concrets à analyser dans leur environnement immédiat (qui écrit ? quelles sont les postures de ceux qui écrivent ? etc.) et dans leur contexte social et culturel plus large (quels rituels ? quels événements ? dans quel cadre institutionnel ?).

Cette compréhension très large en extension de ce qui constitue les « pratiques de l'écrit » nous semble pertinente pour ce moment de l'enquête où nous envisageons l'ensemble des pratiques liées à l'écriture dans le village. Notons que nous retrouvons ici le projet d'étudier une « culture graphique » tel qu'il s'est développé dans la tradition de la paléographie italienne, notamment dans les travaux d'Armando Petrucci. Ce chercheur a en effet souligné l'importance des traditions graphiques à la fois imprimées et manuscrites (PETRUCCI, A. 1993).

Le second avantage de l'expression « pratiques de l'écrit » est qu'elle constitue une traduction acceptable de « literacy practices ». Nous avons déjà évoqué les difficultés de traduction du terme de « literacy » (*cf. supra* 1.1.2.2). Dans cette expression, ce terme revêt une acception générique et

désigne tout aussi bien les activités de lecture que d'écriture, mais aussi des pratiques dans un lien plus lâche avec la production ou le déchiffrement d'écrit, de l'ordre de la manipulation d'imprimés par exemple. L'expression « pratiques de l'écrit » telle que l'on vient de la définir en est un assez bon équivalent.

L'expression « literacy practices » connote toutefois en anglais ou en américain une option théorique en faveur des « New Literacy Studies, » alors que le terme de pratiques de l'écrit est plus neutre en français. Ainsi, Mike Baynham donne pour titre à un ouvrage dans lequel il résume les acquis des « New Literacy Studies » *Literacy practices. Investigating literacy in social contexts* (BAYNAM, M. 1995). Dans la même perspective, dans l'introduction à *Local literacies* David Barton et Mary Hamilton lient le choix de ce terme à un programme théorique :

> The notion of literacy practices offers a powerful way of conceptualising the link between the activities of reading and writing and the social structures in which they are embedded and which they help shape. When we talk about practices, then, this is not just the superficial choice of a word but the possibilities that this perspective offers for new theoretical understandings about literacy (…). Practices are not observable units of behaviour since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships (BARTON, D. & HAMILTON, M. 1998 : 6).

Ce programme théorique se décline en six points, comme suit :

- [1] L'écriture (*literacy*) se laisse saisir au mieux comme un ensemble de pratiques sociales ; celles-ci peuvent être appréhendées à travers des événements qui sont médiatisés par des textes écrits.
- [2] Il y a plusieurs cultures de l'écrit (*literacies*) associées avec différents domaines d'existence.
- [3] Les pratiques de l'écrit (*literacy practices*) sont modelées par les institutions sociales et les relations de pouvoir, et certaines cultures de l'écrit (*literacies*) deviennent plus fortes, visibles et influentes que d'autres.
- [4] Les pratiques de l'écrit (*literacy practices*) sont significatives et prises dans des enjeux sociaux et des pratiques culturelles plus larges
- [5] L'écriture (*literacy*) est située historiquement.
- [6] Les pratiques de l'écrit (*literacy practices*) changent, et les nouvelles pratiques sont souvent acquises à travers des processus d'apprentissage et de construction du sens informels (*op. cit.* : 7)[268].

[268] La numérotation est de nous.

Le point 1 affirme la définition de l'objet d'étude comme « un ensemble de pratiques sociales ». Nous allons détailler dans la section qui suit la méthodologie qu'implique une telle approche théorique. Les autres points développent les conséquences de cette affirmation du caractère contextualisé de l'écrit. Les trois points qui utilisent l'expression « literacy practices » déclinent cette idée : contextualisation en fonction des domaines considérés (point 2), contextualisation temporelle (points 5 et 6), contextualisation socioculturelle (point 4). Les « literacy practices » apparaissent donc à la fois comme des cadres hérités de pouvoirs et de cultures qui les modèlent et comme des matrices de cultures et d'usages nouveaux. Le point 3 renvoie aux rapports entre les pratiques de l'écrit et les institutions, mais aussi aux rapports des « cultures de l'écrit » (*literacies*) entre elles.

2.1.1.3 Des écritures ordinaires ?

La catégorie d'écriture « ordinaire » est associée, en France, à l'émergence d'un champ de recherche sur un ensemble de pratiques de l'écrit autres que littéraires. On voit apparaître d'emblée la difficulté principale que pose cette expression : tout en renvoyant à des pratiques d'une grande diversité, elle n'en propose qu'une définition par la négative. Nous avons indiqué, dans notre introduction générale, que sur notre terrain également un usage stratégique de la notion est efficace, permettant de désigner des écrits qui ne relèvent pas des traditions les plus étudiées (écritures inventées, traditions graphiques locales). Cependant, l'épithète n'est pas neutre, renvoyant à deux champs sémantiques distincts même s'ils sont liés : dans l'ordre de la qualité, l'ordinaire est du côté de ce qui est précisément « sans qualités », banal ; dans l'ordre temporel, l'ordinaire renvoie au quotidien, à l'idée de pratiques fréquentes.

A la fin de l'ouvrage collectif qu'il a dirigé sur la correspondance, Roger Chartier définit ainsi avec Jean Hébrard ce terme comme :

Texte original :

- [1] Literacy is best understood as a set of social practices ; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
- [2] There are different literacies associated with different domains of life.
- [3] Literacy practices are patterned by social institutions and power relationship, and some literacies become more dominant, visible and influential than others.
- [4] Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
- [5] Literacy is historically situated.
- [6] Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

> un ensemble de pratiques scripturaires qu'il est difficile de définir autrement que par ce qu'elles ne sont pas - ni professionnelles, ni littéraires, ni scolaires - et qui malgré leur diversité, ont pour caractéristique première d'introduire l'ordre de l'écrit dans le quotidien des existences. Ces écritures privées (celles du livre de comptes, de l'agenda, du cahier de recettes ou de chansons, de la correspondance, du livre de raison, du journal intime), loin d'être d'emblée séparées, se constituent progressivement dans la longue durée, sans que, d'ailleurs, s'érigent jamais entre elles des frontières infranchissables (CHARTIER, R. 1991 : 453).

La caractéristique ici avancée correspond à un glissement vers le second sens dégagé de l'épithète, sans permettre une caractérisation forte. La seconde phrase apporte premièrement une nouvelle dimension, celle du privé, et deuxièmement une justification d'ordre historique : il y a un processus de différenciation des modes de l'écriture privée sur fond de porosité entre eux. Cette hypothèse historique est intéressante, et nous reviendrons sur cette question du mélange plus ou moins grand des genres d'écriture selon les scripteurs. Cependant, elle ne constitue pas un critère de définition.

Il revient à Daniel Fabre d'avoir donné une portée particulière à cette expression dans les deux ouvrages collectifs qu'il a dirigés. Le premier, *Ecritures ordinaires*, s'ouvre sur ce qui n'est pas à proprement parler une tentative de définition. Dans son introduction, D. Fabre énumère en effet une variété de gestes d'écriture, de « façons »[269], dont il souligne le « désordre déroutant » (FABRE, D. 1993a : 11). L'opposition aux écrits littéraires apparaît d'abord structurante, ces derniers étant identifiés par les traits suivants : « la volonté de faire œuvre, la signature authentifiante de l'auteur, la consécration de l'imprimé » (*ibid.*). Cependant, D. Fabre souligne le risque qui consiste à appréhender ces écrits en suivant « des modèles dualistes qui propos[ent] d'emblée une compréhension en prenant, plus ou moins implicitement, appui sur une théorie forte de la littérature » (*op. cit.* : 14). Le trait présenté comme caractéristique est leur fonction définie comme celle de « laisser trace » (*op. cit.* : 11). A la fin de cette introduction, D. Fabre revient sur cette « notion floue d'écriture ordinaire » pour insister sur la dimension partagée de l'expérience de l'écriture :

> Nous avons entr'aperçu un territoire assez mal exploré, celui des écritures que nos sociétés demandent, exigent, suscitent. Cet ordinaire-là, qui fait corps avec leur organisation, sollicite chacun, quelle que soit sa condition, il est ciment commun, impératif général (op. cit. : 26).

[269] Ce terme est repris en écho au livre d'Y. Verdier *Façons de dire, façons de faire* (VERDIER, Y. 1979).

Dans *Par écrit*, la catégorie d'écriture « ordinaire » est remplacée dans le titre par celle d'« écritures quotidiennes », mais reste mobilisée dans l'analyse, dans cette perspective d'une expérience partagée : « Nous sommes dans l'écriture et l'écriture est en nous, il n'y a pas de grand partage qui séparerait deux mondes » (FABRE, D. 1997b : 5).

Les réserves que nous émettons sur l'expression d'écriture ordinaire visent à interroger la pertinence de son usage comme catégorie de recherche, dans le contexte particulier de notre enquête, et non à critiquer l'ensemble des travaux que cette expression a contribué à faire émerger, et dans lesquels nous puisons idées et outils. En tant que catégorie, cette expression ne nous semble pas permettre de définir un objet de recherche de manière précise. Dans une revue critique de 1995, Florence Weber a formulé ainsi certains problèmes posés par cette notion.

> Il est clair, explicitement ou implicitement, qu'il ne s'agit pas de textes imprimés : voilà, bien que de façon toute négative, par le support. Mais plusieurs lignes de partage coexistent entre ordinaire et extraordinaire au risque parfois de se confondre : opposition entre les pratiquants – populaires (gens ordinaires ?) et lettrés ; opposition, qui tend à se brouiller dès qu'elle est énoncée, entre les produits – textes littéraires et les « écrits ordinaires », des écritures domestiques aux lettres votives, qui se décline parfois en une opposition entre « auteurs » – auteurs ordinaires et auteurs reconnus ; opposition entre les pratiques – publiques (pensées plus souvent comme professionnelles ou scolaires que comme politiques) et privées, intimes, quotidiennes, domestiques (WEBER, F. 1995 : 152).

Comme l'indique F. Weber, le caractère manuscrit (au moins partiellement, dans le cas d'imprimés remplis) est le plus petit dénominateur commun à l'ensemble des textes étudiés (sans pour autant être un critère distinctif, puisque bien sûr le brouillon d'écrivain n'en relève pas). L'enjeu d'une réflexion sur cette catégorie est pour F. Weber de « casser les glissements conceptuels entre ordinaire et populaire, entre ordinaire, privé et domestique » (*ibid.*).

Nous laissons pour le moment ouverte la question de la qualification des écrits observés. Cependant, nous pouvons préciser dès à présent pourquoi il ne nous semble pas opératoire de les identifier comme « ordinaires ». Tout d'abord, les « pratiquants » dont nous étudions ici les écrits ne peuvent être identifiés de manière univoque : au regard de citadins, scolarisés en français et employés dans le secteur formel, ce sont des paysans, au mieux alphabétisés en bambara ; pour les autres villageois, leur statut d'alphabétisé ou d'« ancien élève » les distinguent, comme nous l'avons montré dans notre 1ère partie. D'autre part, l'épithète ordinaire a aussi la connotation de « courant », ce qui n'est pas le cas de ces pratiques, la prise d'écriture demandant souvent un effort.

On peut parler d'une certaine familiarité avec l'écriture, non d'une banalisation. Si l'on peut parler d'une « appropriation » de l'écrit sur notre terrain, elle est loin d'être comparable à celle que décrit Anne-Marie Thiesse dans son article sur les pratiques populaires de l'écrit dans la France du XIXe siècle :

> L'appropriation par les couches populaires de consommations dont elles étaient jusque là exclues n'est sans doute réussie que lorsqu'elle se traduit par une redéfinition nécessaire : l'accès de tous à tel bien doit sembler si naturel, si évident, qu'il ne peut être remis en cause. L'appropriation passe donc par la banalisation, par le refus de considérer une pratique revendiquée comme le résultat d'un choix individuel. C'est en universalisant les goûts, non en les présentant comme marque d'originalité que le lecteur populaire les justifie : "Victor Hugo ? *La Porteuse de pain*, *Les deux orphelines* ? Mais qui est-ce qui n'a pas lu ça ?" (femme née à Paris en 1895, père ouvrier) (THIESSE, A.-M. 1991 : 60).

Dans le contexte rural dans lequel nous travaillons, nous ne pouvons repérer une telle culture écrite partagée, relevant de l'« ordinaire ».

2.1.1.4 Outils de l'ethnographie

Le moment de la construction de l'objet dans une enquête sociologique engage des choix qui sont à la fois théoriques et pratiques. Notre décision théorique d'aborder la question en termes de « pratiques de l'écrit » va donc de pair avec des options méthodologiques. Certains outils et types de matériaux se prêtent en effet mieux que d'autres à une approche contextualisée de l'écrit.

Notons d'emblée que si nous privilégions, dans cette partie sur les pratiques, les résultats de méthodes qualitatives (entretiens et observations), l'usage des statistiques peut également produire des résultats fins - *cf.* par exemple l'article de B. Lahire sur les écritures domestiques (LAHIRE, B. 1995a), ou encore l'usage des statistiques dans l'ouvrage de S. Scribner et M. Cole déjà cité (SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981). Cependant, compte tenu des difficultés de la passation d'un questionnaire, même sommaire comme le nôtre, et en l'absence de statistiques de référence fiables, nous n'avons pas exploré cette voie.

Les entretiens sont un outil important. Ils seront à nouveau convoqués, mais différemment de la 1ère partie, puisque nous les analyserons cette fois dans leur dimension de « récits de pratiques ». Cette forme consiste à orienter l'enquêté vers une description des pratiques de l'écrit, en relançant sur les détails matériels de ses pratiques. Nous mènerons ici une analyse des pratiques récurrentes, en rapportant bien entendu les extraits cités aux enquêtés, dont les propriétés scolaires et sociales sont

connues, mais sans les réinscrire comme dans la 1ère partie dans une trajectoire d'alphabétisation singulière. Les extraits cités seront donc souvent courts.

Les observations sont des matériaux privilégiés, souvent mis en avant par les tenants d'une approche de l'écrit comme pratique sociale, en particulier sous la forme particulière de l'observation de scènes mettant en jeu l'écrit, ou « literacy events ». La référence principale est l'ouvrage de Shirley Brice Heath, *Ways with words* (HEATH, S. B. 1983), qui emprunte cette expression à un article de 1980 sur les expériences préscolaires d'enfants de milieux populaires (ANDERSON, A. TEALE W. & ESTRADA E. 1997 [1980]).

> Ces occasions où la parole s'organise autour d'un écrit ont été nommées "événements d'écriture" (literacy events). [L'article d'] Anderson, Teale et Estrada (1980) définit un événement d'écriture comme "toute séquence d'action, engageant une personne ou plus, dans laquelle la production ou la compréhension de l'imprimé joue un rôle" (…). Les événements d'écriture ont des règles interactionnelles qui régulent le type et l'ampleur de la parole sur ce qui est écrit, et définissent la manière dont le langage oral renforce, contredit, étend ou met de côté le matériau écrit (HEATH, S. B. 1983 : 392)[270].

De cette définition très souvent citée, nous retiendrons l'intérêt pour l'articulation entre l'oral et l'écrit. Nous aurons l'occasion de nous appuyer sur des observations où cette approche est mise en œuvre.

Cependant, beaucoup d'écrits observés le sont hors de tout contexte d'écriture ou de manipulation (autre que celui créé par l'enquête). Les écrits conservés sur une longue durée, et écrits dans des moments privés ne se prêtent pas facilement à une telle observation. Ces écrits constituent l'essentiel des écrits recueillis à Kina, constitués en un corpus que nous présentons ci-dessous en 2.1.3. Comme pour les entretiens, nous en aurons ici un usage transversal qui consiste à repérer les pratiques les plus fréquentes, les manières d'écrire communes à différents scripteurs. L'étude par scripteur, associant l'ensemble des productions écrites d'un enquêté et l'entretien effectué avec lui, sera mise en œuvre dans la 3ème partie. Il ne faut pas s'étonner de voir le même document convoqué dès cette 2ème partie en des moments distincts de l'analyse. En effet, la richesse de ces documents

[270] Texte original : « Those occasions in which the talk revolves around a piece of writing have been termed literacy events. Anderson, Teale and Estrada 1980 defines a literacy event as "any action sequence, involving one or more persons, in which the production and/or comprehension of prints plays a role » (…). Literacy events have social interactional rules which regulate the type and amount of talk about what is written, and define ways in which oral language reinforces, denies, extends, or sets aside the written material" ».

est telle que l'analyse peut se développer sur différents plans : contenu, usage des langues, formes linguistiques, formes graphiques, pour ne citer que les plus importants.

Il s'agit là de documents écrits, qui se prêtent à une observation, et non à une simple lecture, puisque ces écrits se donnent dans leur double dimension discursive et visuelle. Si ces écrits ne peuvent pas tous être rapportés au contexte de leur manipulation, notons tout de même que nous pouvons croiser cette observation des écrits avec les récits de pratiques et parfois avec d'autres types d'observations. Un des enjeux méthodologiques de notre travail est précisément d'articuler ces différents matériaux ethnographiques, entre eux, et dans l'analyse que nous en proposons.

Nous disposons maintenant d'un outillage conceptuel : notre objet, les « pratiques d'écriture » est défini comme relevant du champ plus large comme des « pratiques de l'écrit », qui se rattachent à des cultures graphiques plus englobantes, et dont l'analyse requiert une attention aux institutions d'apprentissage et de diffusion. Le corollaire de cette approche est le développement d'une ethnographie qui fait intervenir différents dispositifs : entretiens comme récits de pratiques, observations de « literacy events », observation d'un corpus d'écrits.

Comme dans toute enquête sociologique, la question de la généralisation est cruciale, et le passage d'une ethnographie à l'analyse est le moment décisif de l'enquête. On peut considérer avec Brian Street que le raisonnement en termes de « pratiques de l'écrit » nous situe à un niveau d'abstraction supplémentaire par rapport à la description ethnographique des « literacy events » :

> J'emploie le terme de « pratiques de l'écrit » (*literacy practices*) comme un concept plus large, situé à un niveau d'abstraction supérieur, et qui se réfère à la fois aux comportements et à des conceptualisations liées à l'usage de la lecture et/ou de l'écriture. Les « pratiques de l'écrit » incorporent non seulement des « événements d'écriture » (*literacy events*), en tant qu'occasions empiriques où l'écriture (*literacy*) est centrale, mais aussi les « schèmes culturels » qui structurent ces événements et les préconceptions idéologiques qui les soutiennent (STREET, B. 1993: 12-13)[271].

Cependant, nous pensons qu'il faut articuler plus précisément les niveaux d'analyse, pour ne pas courir le risque d'une attention exclusive à la singularité, qui renonce à toute ambition théorique.

[271] Texte original : « I employ literacy practices as a broader concept, pitched at a higher level of abstraction and referring to both behaviour and conceptualisations related to the use of reading and/or writing. 'Literacy practices' incorporate not only 'literacy events', as empirical occasions to which literacy is integral, but also 'folk models' of those events and the ideological preconceptions that underpin them ».

2.1.2 De la lecture à l'écriture

Si, au sein des « pratiques de l'écrit », nous travaillons essentiellement sur les pratiques d'écriture, cela tient tout d'abord à la nature des données recueillies.

Sur le terrain français contemporain, la dissymétrie est souvent inverse : il est plus facile d'appréhender les lectures, ne serait-ce que par l'observation des bibliothèques personnelles ou le décompte des livres lus en un an, que des pratiques d'écriture très souvent parties prenantes d'autres activités (sauf la tenue d'un « journal »)[272]. Les gens se déclarent plus ou moins grands « lecteurs », alors que si l'on n'est pas « écrivain » on ne se dit pas « scripteur » ou « écrivant ». Sur notre terrain, au contraire, les livres sont relativement peu présents. Le statut d'instruit (« kalannen », *qui a étudié*) se décline en deux modalités fort différentes : le lettré en arabe est identifié par son rapport privilégié au Coran ; l'ancien élève comme l'alphabétisé se caractérisent davantage par leurs activités d'écriture.

Pour éclaircir les liens entre lecture et écriture nous commencerons par effectuer un détour par l'histoire occidentale de l'alphabétisation, qui nous fournit des figures auxquelles comparer la situation observée.

2.1.2.1 Questions de méthode

« Lire et écrire » : une association qui a une histoire

Lire et écrire sont deux compétences dont l'apprentissage n'a pas toujours été associé. Roger Chartier rappelle que l'aptitude à lire, dans la France d'Ancien Régime, ne suppose pas celle à écrire. En effet, les premières années des petites écoles sont consacrées à l'apprentissage de la lecture, et non de l'écriture (CHARTIER, R. 1985 : 82-83). Or nombreux sont les enfants à ne fréquenter l'école (religieuse) que quelques années, ce qui leur donne accès à la lecture, mais non à l'écriture. Cette aptitude à lire a d'ailleurs longtemps paru suffisante aux pouvoirs politiques et religieux, pour qui la lecture permet d'accéder à un petit nombre de textes contrôlés, voire censurés,

[272] Comme le constate D. Fabre au début de *Ecritures ordinaires* : « S'il semble relativement aisé de classer aujourd'hui les Français à partir de la possession et de la lecture de livres - objet bien identifié, facile à compter, à répartir en genres, à comparer aux autres pratiques de "loisir" - rien de tel pour l'écriture qui oppose au sondeur des propriétés exactement inverses. Elle n'est pas une consommation, elle résiste à la mesure, elle ne se laisse pas volontiers classer en catégories, son exercice n'exprime pas d'emblée une identité sociale » (FABRE, D. 1993a : 12).

alors que l'écriture ouvre les voies d'une communication non maîtrisée. Telle est notamment l'attitude des Eglises pour qui la lecture religieuse d'un nombre plus limité de textes sacrés (il faudrait distinguer ici entre protestants et catholiques) est l'objectif de l'enseignement. Notons que dans certains milieux cette attitude a perduré jusqu'au début du XXe siècle concernant les filles.

Cette figure du « lire seulement » a souvent été associée à une forme de lecture dite « intensive » caractérisée par le nombre restreint de livres lus et l'insertion des temps de lecture dans des activités collectives. Puis, vers la fin du XVIIIe siècle, le nombre de livres lus s'accroissant, les lecteurs auraient développé une nouvelle relation, d'intimité, au livre[273]. Roger Chartier nuance la progression ainsi établie d'une lecture intensive à des formes modernes de lecture.

> Un semblable diagnostic a pu être discuté. Nombreux, en effet, sont les lecteurs « extensifs » au temps de la lecture « intensive » : songeons aux lettrés humanistes qui accumulent les lectures pour composer leurs cahiers de lieux communs. Et l'inverse est plus vrai encore : c'est en effet au moment même de la « révolution de la lecture » que, avec Rousseau, Goethe ou Richardson, se déploie la plus « intensive » des lectures, celle par laquelle le roman s'empare de son lecteur, l'attache et le gouverne comme, auparavant, le texte religieux. Par ailleurs, pour les plus nombreux et les plus humbles des lecteurs (…) la lecture garde durablement les traits d'une pratique rare, difficile, qui suppose la mémorisation et la récitation de textes devenus familiers parce que peu nombreux et qui, en fait, sont reconnus plus que découverts (CHARTIER, R. 1996 : 31-32).

Cependant, il souligne que « ces précautions, qui conduisent à abandonner une opposition trop tranchée entre les deux styles de lecture, n'invalident pas pour autant le constat qui situe dans la seconde moitié du XVIIIe siècle une "révolution de la lecture" » (*ibid.*).

L'histoire de l'éducation montre en effet que des traditions éducatives se sont développées, qui ont associé l'apprentissage de la lecture à celui de l'écriture. Jean Hébrard les repère au sein de cultures professionnelles de l'écrit chez les clercs (qui associent lecture et écriture) mais aussi dans les milieux marchands, soucieux de pouvoir communiquer à distance pour les affaires, et de gérer biens et patrimoine - ce qui suppose également des compétences en calcul (HÉBRARD, J. 1988). Il montre que c'est la convergence de ces traditions, en lien avec l'évolution des écoles chrétiennes, qui a amené l'école à se centrer sur le triptyque « lire, écrire, compter » au terme d'un long processus historique de « scolarisation des savoirs élémentaires ».

[273] Sur cette conception, on peut se reporter au texte de R. Wittmann « Une révolution de la lecture à la fin du XVIIIe siècle », *in* (CAVALLO, G. & CHARTIER, R. 1997).

Lectures déclarées : comment limiter les « effets de légitimité » ?

Nous allons poser ici une question méthodologique concernant la valeur à accorder aux déclarations des enquêtés, question qui se pose tant pour les entretiens que pour le questionnaire. Nous reprenons ici l'expression utilisée dans la sociologie de la société française contemporaine d'« effet de légitimité », en la transposant à un contexte différent, ce dont nous nous expliquons pour commencer.

« Culture », « légitimité culturelle » : quelle validité de ces concepts sociologiques sur notre terrain ?

Le cadre théorique de la légitimité culturelle ne peut s'appliquer tel quel au contexte du Mali rural. Tout d'abord, identifier un champ de pratiques « culturelles » partagé dans l'ensemble de la société est hasardeux. Même la catégorie de « loisir » ne renvoie pas à des activités pratiquées par tous. Les loisirs socialement admis varient selon le sexe et l'âge, et se pratiquent au sein de groupes dont les contours se redessinent selon l'activité : par exemple, les jeunes gens se retrouvent entre eux pour jouer aux cartes, mais quand ils organisent des soirées dansantes ils invitent les jeunes filles ; les femmes regroupées dans des associations fondées sur les classes d'âge invitent des groupes de musiciens et dansent entre elles, mais sont rejointes par des plus jeunes (petites filles) et des plus âgées - ici c'est le critère du sexe qui prime. Quant aux chefs de famille (hommes, adultes), l'idée qu'ils puissent avoir une activité de loisir contrevient à l'image de sérieux qui les caractérise socialement. Les occasions festives auxquelles tout le monde participe sont associées à des cérémonies (religieuses ou familiales), et ne sont pas conçues comme des « sorties ».

Cette analyse est confirmée par le fait qu'il n'y a pas d'équivalent en bambara du terme de « loisir ». Bailleul traduit par « lafiya »[274], *repos*, ou « lafiyawaati », *temps de repos* ce qui rend bien un aspect du terme français (l'idée du délassement) mais non son ensemble (la notion de distractions, d'occupations).

Nous savons que la notion de loisir n'a rien d'universel. Le sociologue américain Veblen a retracé l'histoire de l'avènement de cette catégorie (VEBLEN, T. 1978 [1899]). Il développe une théorie évolutionniste selon laquelle les sociétés passent par trois stades dont le stade intermédiaire est caractérisé par l'émergence d'une classe dominante qui se consacre à la guerre et refuse toute tâche laborieuse. Dans ce contexte, on assiste à une valorisation de l'oisiveté comme temps pour soi qui

[274] Ce terme vient de l'arabe « al-'afîya », santé, intégrité, paix.

distingue des privilégiés. Le dernier stade est caractérisé par un retour à une paix où la compétition ne se fait plus directement par l'affrontement guerrier mais dans le cadre d'une société où la consommation est un moyen de s'imposer face aux autres. Aussi le « trait caractéristique de la classe de loisir est une vie ostensiblement affranchie de toute occupation utile ». Le loisir est défini comme une « consommation improductive de temps ».

Cette analyse est datée dans son recours à une théorie évolutionniste de l'histoire, mais nous en retiendrons deux traits. Tout d'abord, l'idée de l'historicité de la notion de loisir, qui guide également les travaux des historiens sur les usages sociaux du temps. Alain Corbin a ainsi montré que jusqu'au début du XIXe siècle le temps du paysan, de l'ouvrier ou de l'artisan est un temps « poreux » (CORBIN, A. 1995). Il n'y a pas de définition du temps de non-travail comme temps de loisir. Deuxièmement, l'analyse de Veblen fait ressortir le fait que le loisir qu'on assimile spontanément à du temps libre est en réalité une activité. Ce n'est pas un temps mort mais un temps à remplir, à propos duquel on est même soumis à l'injonction sociale d'en « faire quelque chose ». Ce temps qui est revendiqué pour soi mais que l'on remplit sous le regard des autres est le lieu d'une compétition, que Bourdieu nomme la distinction (BOURDIEU, P. 1979).

On peut se demander, au regard de cette analyse, ce qu'il en est des évolutions de la société malienne, notamment en milieu urbain. Sur notre terrain, les étudiants qui reviennent en « vacances » au village (où ils sont astreints à cultiver), comme les jeunes filles qui ont été « bonnes » en ville, ont des habitudes juvéniles et citadines dont il faudrait dans quelle mesure elles se diffusent ou non.

Concernant la notion de culture, ici encore on observe que l'idée d'activités spécifiques auxquelles on consacre un temps séparé dans un but d'épanouissement personnel est absente[275]. Si l'on prend

[275] Nous retenons ici un sens bien particulier de la notion, lié au comparatisme auquel nous procédons ici avec les sociétés occidentales contemporaines. Si l'on reprend la distinction, élaborée par J.-C. Passeron dans Le raisonnement sociologique, entre culture-style (les représentations et pratiques partagées), culture-déclarative (les formes d'expressions symboliques), et culture-corpus (un petit nombre de "symbolisateurs privilégiés"), on constate sans peine qu'à chacun de ces niveaux d'analyse correspondent des réalités bien présentes dans la société malienne contemporaine (PASSERON, J.-C. 2006 [1991] : 493-503). Cela est évident pour la culture conçue comme style de vie, dont nous essayons dans cette étude de donner une image qui rende compte à la fois de sa spécificité et de l'intégration de certains de ses pans dans des espaces plus vastes ; quant à la dimension discursive de la culture, elle est présente notamment sous le forme des mythes, dans des usages qui vont parfois jusqu'à la mise en scène de sa propre identité culturelle, par exemple en pays dogon, comme le montrent les travaux d'A. Doquet et G. Ciarcia (DOQUET, A. 2002 ; CIARCIA, G. 2003) ; enfin, les œuvres culturelles sont nombreuses, qu'elles s'inscrivent ou non dans le marché mondial de l'art (contemporain ou « africain »).

l'exemple de la musique, on peut observer qu'elle est à la fois un divertissement, comme dans les exemples donnés plus haut, et une activité qui permet de réaffirmer des solidarités sociales, quand elle intervient dans le cas des récitations des griots - *cf.* (SCHULZ, D. E. 2001). Nous verrons à propos de la lecture que les raisons de lire sont le plus souvent soit religieuses, soit « scolaires », dans la perspective de cultiver ses compétences.

Cependant, cette notion de « culture » est attestée en milieu urbain, comme sur beaucoup de terrains africains où l'expression de culture populaire prend toute sa pertinence - en témoignent les études réunies par Karin Barber sur la culture populaire en Afrique (BARBER, K. 1997). A Bamako, foisonnent les centres et les associations « culturels », soutenus par des institutions, au premier rang desquelles le Ministère de la Culture. Les radios jouent un rôle très important (dont les cahiers, nous le verrons, portent la trace), notamment dans la diffusion de programmes musicaux qui font connaître les derniers morceaux à la mode jusque dans les villages. Les télévisions proposent des productions audiovisuelles (films de tous pays, téléfilms, notamment brésiliens, théâtre filmé, clips musicaux, etc.) qui contribuent sans doute à l'émergence d'une culture commune. Notons que les téléviseurs se sont multipliés rapidement à Kina pendant le temps de l'enquête (passant de 5 en 2002 à plus d'une dizaine en 2004).

Il nous semble que cette culture touche surtout les jeunes, qui ont connu une expérience urbaine. On ne peut pas encore parler de culture partagée. Dès lors, la théorie de la légitimité culturelle ne nous semble pas adéquate pour décrire cette situation de transition. De plus, comme le souligne Bernard Lahire, la notion de légitimité suppose qu'une hiérarchie des produits culturels soit intériorisée par l'ensemble des individus, qu'une adhésion, une croyance en un tel ordre existe (LAHIRE, B. 2003). Or le faible taux de scolarisation interdit de penser que l'école pourrait à elle seule inculquer des modèles culturels. Cependant, les individus passés par l'école ont un rapport à la culture lettrée fondé uniquement sur la socialisation scolaire, qui les rend souvent très réceptifs envers la grille scolaire de classement, sinon des œuvres littéraires qu'ils fréquentent peu, du moins des genres de textes. Nos entretiens se sont déroulés avec des personnes passées soit par l'école, soit par l'alphabétisation, dont nous avons souligné la forme très « scolaire ». Aussi nous semble-t-il pertinent de parler à leur propos d'effet de légitimité dans l'enquête.

L'effet de légitimité

L'effet ou le biais de légitimité dans l'enquête est tout à fait perceptible. Rappelons que l'effet de légitimité pointe la manière dont les enquêtés ont tendance à interpréter les questions et à y répondre en omettant certaines pratiques qu'ils estiment peu ou pas légitimes, et à surestimer les

pratiques légitimes. Concernant la lecture, cela signifie non seulement qu'on sous-estime les genres peu reconnus par l'institution scolaire (romans policiers, bandes dessinées) mais aussi qu'on néglige toutes les pratiques de lecture inaperçues parce que non constituées comme telles.

Nous examinerons d'abord ce second point. Nous pouvons renvoyer ici à la manière dont Bernard Lahire pose la question de ce que c'est que lire.

> Pourquoi ne pense-t-on pas (et ne déclarerait-on donc pas) avoir "lu" quand on a utilisé une recette de cuisine pour faire son repas, quand on a fait usage d'une notice technique pour monter un meuble ou quand on a ouvert un livre d'exercices pour réviser ses mathématiques ? Pourquoi l'école appelle-t-elle "lecture" les actes de lecture qui prennent place dans le cadre de l'enseignement de la langue et pourquoi ne les désigne-t-elle pas ainsi dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, de l'histoire-géographie ou de la technologie ? Par exemple, dans les représentations estudiantines ordinaires, ouvrir un livre de physique ou des annales de mathématiques pour faire un exercice, ce n'est pas lire. "Relire" ("réviser", "travailler" ou "bosser" comme disent les étudiants) son cours ou son polycopié pour se le remémorer ou, éventuellement, en apprendre par cœur certains passages, ce n'est pas lire non plus. "Consulter" une base de données, un tableau, un dictionnaire ou l'index d'un livre, suivre les indications écrites de la notice technique d'un appareil, ce n'est toujours pas lire (LAHIRE, B. 2002b : 7).

Sur notre terrain, nous verrons que l'acte de « lire » est associé à des moments consacrés exclusivement à la lecture de livres ou de journaux. Les multiples pratiques de lectures enchâssées dans des pratiques d'écriture, comme la lecture pour copier, ne sont pas spontanément citées parmi les lectures.

L'effet de légitimité proprement dit joue pleinement dans certains cas. Ainsi, dans le courant de l'entretien réalisé avec lui, Baïné Coulibaly commence par déclarer qu'il n'a pas de livres, avant de préciser qu'il détient un Coran.

> **AM** Est-ce que tu as des livres ici ? **BC** Ayi liburu tɛ ne bolo yan. **AM** Même les petits livres franco-arabe ou bambara-arabe ? **BC** Bon, kurane dɔrɔn bɛ ne bolo, arabu dɔrɔn. **AM** C'est le Coran en entier ou un petit livre ? **BC** Tout. Kurane dafalen. **AM** Et où est-ce que tu l'as eu ? **BC** N y'a sɔrɔ Kina yan **AM** C'est ton père qui te l'a donné ? **BC** Alimami y'a di n ma.
>
> **Traduction :**

AM Est-ce que tu as des livres ici ? **BC** *Non je n'ai pas de livres ici*. **AM** Même les petits livres franco-arabe ou bambara-arabe ? **BC** Bon, *j'ai seulement un Coran, en arabe seulement*. **AM** C'est le Coran en entier ou un petit livre ? **BC** Tout. *Le Coran complet*. **AM** Et où est-ce que tu l'as eu ? **BC** *Je l'ai eu ici, à Kina*. **AM** C'est ton père qui te l'a donné ? **BC** *C'est l'imam qui me l'a donné* (K 65).

Dans un premier temps, Baïné Coulibaly a interprété ma question comme renvoyant au contexte scolaire de la lecture, avant de préciser, suite à ma relance sur les ouvrages religieux, qu'il détient un Coran. Précisons que l'échange est restitué dans son intégralité, Baïné Coulibaly comprenant suffisamment le français et moi le bambara pour que l'intercompréhension soit suffisante lors d'échanges courts comme ceux-ci. La question est donc introduite par le terme français de « livre », qu'il traduit dans sa réponse par l'emprunt « liburu », catégorie qui n'inclut peut-être pas pour lui le Coran (« kurane »).

2.1.2.2 Lire et écrire ?

Rappel : une corrélation statistique

Dans la construction du questionnaire, nous avons tenté de limiter le biais de légitimité en posant la question de la maîtrise des compétences lectorales et scripturales à propos d'une pratique de lecture ou d'écriture particulière : lire ou écrire une lettre. Nous avons indiqué en 1ère partie les raisons de ce choix, liées au fait que savoir lire et savoir écrire une lettre sont des compétences souvent sollicitées, et que le cercle familial a des chances de connaître. Rappelons également que nous reconnaissons le caractère imprécis de la modalité de réponse lire ou écrire « un peu ».

Nos statistiques permettent de comparer les aptitudes déclarées de lecture et d'écriture, et ce selon chacune des trois langues de l'écrit. Nous avons commenté plus haut les tableaux qui permettent d'effectuer cette comparaison, en fonction des langues et des filières d'alphabétisation. Dans les trois langues de l'écrit et quel que soit le parcours d'alphabétisation, lecture et écriture apparaissent globalement liées, avec des cas minoritaires de compétences lectorales plus développées. Ce résultat est toutefois à nuancer concernant l'arabe, car les personnes ayant appris par cœur des passages du Coran ne déclarent en majorité aucune compétence de lecture ni d'écriture, alors qu'ils ont pu avoir une fréquentation des textes et des pratiques de copie.

Ces données sont tout de même à prendre avec les réserves qu'impose l'outil statistique tel que nous l'avons mis en œuvre. Aussi nous attacherons nous ici à poursuivre l'analyse à partir des matériaux qualitatifs pour préciser cette question des rapports entre lecture et écriture.

Un inventaire des livres

Nous avons dressé un inventaire des imprimés (livres, brochures, journaux) cités ou observés lors d'entretiens (*cf.* Annexe 5).

La plupart des ouvrages ont été directement observés, les ouvrages cités comme lus ou détenus par le passé par les enquêtés n'ont été inclus que lorsqu'un titre a été donné. Les trois genres de textes qui dominent sont les documents de vulgarisation agricole (*cf. infra* 2.3.1), les manuels scolaires, les brochures religieuses. Notre parti pris étant d'étudier les pratiques de l'écrit en articulant lectures et écriture, nous envisagerons chacun de ces différents genres d'imprimés au fil du travail sur les pratiques d'écriture. Nous proposons ici une brève description de cet outil qu'est l'inventaire.

La recension des livres sur les inventaires après décès a été un outil essentiel pour les historiens de la lecture. Cette méthode historiographique a été critiquée, en raison du caractère lacunaire de ces sources mais aussi, ce qui nous concerne davantage, parce que « la possession privée du livre (…) ne constitue pas le seul accès possible à l'imprimé, qui peut être consulté en bibliothèque ou dans un cabinet de lecture, loué à un libraire, emprunté à un ami, déchiffré en commun dans la rue ou l'atelier, lu à haute voix sur la voix publique ou à la veillée » (CHARTIER, R. 1985 : 80). Sur notre terrain, une telle remarque est tout à fait pertinente, puisque les enquêtés évoquent souvent des livres qui leur ont été empruntés, qu'ils ont donnés à des frères cadets, ou qu'ils ont perdus.

Cependant, le relevé systématique des livres possédés par les enquêtés permet de repérer les ouvrages et les genres qui reviennent, de manière à reconstituer une « bibliothèque » du village, au sens d'un stock de références partagées. En outre, cette pratique a été l'occasion de commentaires ou de lectures commentées, lors des entretiens mêmes.

De cet inventaire se dégage un rapport équilibré entre français et bambara, représenté à parts égales en nombre d'ouvrages, avec un petit nombre de documents bilingues. La représentation moindre des documents en arabe ou bilingue (français-arabe, bambara-arabe) ne doit pas faire illusion : il s'agit bien évidemment d'un biais lié à l'enquête.

En termes de genres, les manuels dominent dans la production en français (notamment les ouvrages pour classes africaines d'André Davesne, qui datent des années 1930 à 1950), de même que les brochures didactiques (alphabétisation ou post-alphabétisation) constituent l'essentiel des imprimés en bambara.

On repère cependant, sur ce corpus assez restreint (66 titres), une relative dispersion des titres en termes de genre. On relève ainsi un roman en français (San Antonio), un ouvrage politique, en français également, un lexique français-bambara. Des titres de journaux variés y figurent également, signalant la circulation de ces documents, même s'ils sont rarement détenus au village.

2.1.2.3 Lecteurs et scripteurs, des figures socialement différenciées

Des statistiques ici présentées il ressort que les compétences scripturales et lectorales sont globalement associées, et que ces compétences sont attestées majoritairement en bambara, puis en français, et très marginalement en arabe. C'est toutefois par cette catégorie des lettrés en arabe que nous débuterons. Si leur importance numérique est faible, il s'agit tout de même là d'une figure forte du détenteur du savoir.

Le texte coranique comme support de lecture et d'écritures

Lettrés en arabe

La lecture apparaît d'abord comme une appropriation, au sens étroit de faire sien, du texte coranique. Le point d'achèvement de la première étape de l'apprentissage coranique est la récitation orale du Coran dans son intégralité, comme nous l'avons indiqué plus haut (*cf. supra* 1.1.2.1). Si l'on a indiqué que l'apprentissage par cœur des sourates nécessaires à l'accomplissement de la prière quotidienne ne suppose pas nécessairement le recours à l'écrit, l'apprentissage par cœur de tout le livre intervient au terme d'années d'école coranique pendant lesquelles la copie joue un rôle important au quotidien. La récitation du Coran est une cérémonie importante, qui est la démonstration publique de sa maîtrise. Rappelons que l'expression pour désigner la récitation du Coran est : « ka kurane jigin », *litt. descendre le Coran*. Cette traduction littérale montre que l'objectif est bien de s'approprier le texte, de s'incorporer l'écrit mémorisé[276]. Il semble que l'on ait

[276] Pour la Mauritanie voisine, C. Fortier résume ainsi la visée de l'enseignement coranique : « Lecture et écriture apparaissent subordonnées à la mémorisation et à la récitation qui constituent la finalité de l'enseignement

là la matrice de certaines formes de lectures, qui consistent à se remémorer le texte. La lecture publique et à haute voix intervient régulièrement dans les pratiques religieuses : à la mosquée lors des prêches, mais parfois aussi pour des occasions particulières, comme j'ai pu l'observer lors d'une fête de la Tabaski en 2003.

Cependant, toutes les lectures ne sont pas de cet ordre. Nous avons évoqué les pratiques pédagogiques très « analytiques » du maître de la médersa, qui recourt à des textes religieux mais pour des propos pédagogiques concernant l'histoire ou la grammaire par exemple.

De plus, contrairement à ce que pourrait laisser penser cette première approche, la lecture est souvent accompagnée de pratiques d'écriture. S'ils s'en rapprochent par leur intérêt pour les lectures religieuses et leur pratique « intensive » d'un nombre restreint de textes, les lettrés en arabe ne peuvent toutefois pas être décrits selon le modèle évoqué plus haut du lire seulement. En effet, le texte du Coran est le support de manipulations multiples plus ou moins tolérées. Nous étudierons plus loin ces pratiques magico-religieuses de l'écrit, mais soulignons dès à présent que le Coran est souvent parcouru à la recherche de passages destinés à des usages précis (une fois copiés sur divers supports). Bouya Coulibaly, ancien imam et maître d'école coranique, est ainsi fréquemment sollicité pour la confection de *nasi* (« eau bénite », confectionnée par lavage d'une planche où a été écrit à l'encre un texte coranique). L'écrit fait aussi l'objet de pratiques numérologiques, de déploiements graphiques aux significations particulières.

La possession du Coran distingue donc les individus qui vont pouvoir se spécialiser dans ce type de tâches, même si d'autres textes religieux, notamment des brochures bilingues français-arabe ou bambara-arabe, sont disponibles.

Signalons que faute de compétences en arabe, je n'ai pu avoir qu'un regard extérieur sur ces pratiques, me fiant aux déclarations des enquêtés, sans pouvoir proposer un examen précis des textes.

Traductions

L'inventaire fait ressortir le nombre important des brochures français-arabe ou bambara-arabe qui rendent les textes coraniques accessibles à des personnes non lettrées dans cette langue. Deux enquêtés alphabétisés en bambara (et français pour l'un) développent même des pratiques importantes d'écritures religieuses sans maîtriser l'arabe écrit : Demba Coulibaly et Ba Madou Sanogo, dont nous étudierons plus en détail les cahiers en 3ème partie.

---

coranique. Le Coran étant considéré par les musulmans comme l'expression du verbe divin, se l'approprier c'est faire chair ce message, afin qu'il reste indéfiniment vivant » (FORTIER, C. 2003).

Ces deux cas sont en quelque sorte intermédiaires, signalant à la fois un fort ancrage religieux (exclusif dans le cahier de Ba Madou Coulibaly, dominant dans le cahier actuel de Demba Coulibaly), et un rapport au texte coranique qui passe par la double médiation d'une traduction et d'un ouvrage de « vulgarisation » du contenu du Coran.

Ainsi, quelle qu'en soit la langue, le rapport à l'écrit religieux se fait en référence au texte coranique, d'abord lu, avant d'être copié et diversement manipulé.

Des scripteurs plutôt que des lecteurs

Par rapport à cette figure d'hommes « du livre » qu'ont les praticiens de l'écrit coranique, les enquêtés scolarisés et alphabétisés se définissent avant tout par leur aptitude à écrire, comme hommes « du papier » pourrait-on dire.

Cela ne signifie pas que les personnes alphabétisées en bambara ou les bi-alphabétisés ne lisent pas. Lorsque nous entrerons dans le détail des pratiques de l'écrit, nous analyserons les déclarations concernant la lecture de journaux ou de manuels. L'inventaire montre que la possession d'imprimés est répandue. Parmi les catégories d'imprimés les plus représentées, les documents de vulgarisation agricole, dont la lecture peut s'intégrer à des activités, ou auxquels il peut être fait recours ponctuellement pour rechercher une information. Les manuels sont également très présents, qui peuvent être le support d'activités de soutien scolaire ou d'apprentissage informel. Ces deux types de documents ne font pas seulement l'objet de lectures pratiques, étant lus pour s'exercer ou pour le plaisir. Mais ces livres ne confèrent pas, comme les livres religieux, un statut de lecteur socialement reconnu. Ils ne constituent pas des bibliothèques dont on tire un profit de distinction.

Certes, le rapport scolaire à des lectures légitimes est attesté, comme nous l'avons vu précédemment avec l'exemple de Bakary Konaté dont nous avons souligné la « bonne volonté culturelle » (*cf. supra* 1.3.3.3). Les jeunes adultes qui constituent la génération des premiers élèves de Kina que nous avons étudiée plus particulièrement sont bien à la fois des scripteurs et des lecteurs, héritiers en cela d'une socialisation scolaire qui associe les deux apprentissages (et celui du calcul que nous étudierons plus loin).

Cependant, ils tirent le plus grand profit social de leur maîtrise de l'écriture et non de la lecture. Ils sont sollicités dans le cercle familial pour écrire des lettres, et ce dès leur période de scolarité. Certains, souvent des hommes, aînés de leur famille, issus de familles socialement bien placées, ont vu leur compétences sollicitées au sein des associations villageoises pour tenir des registres et faire

les comptes. D'autres cercles (associations de jeunes, de femmes) sont aussi des lieux où l'écriture est utilisée, pour établir des listes notamment.

Aussi étudierons nous ici les lectures essentiellement dans leur rapport à des pratiques d'écriture.
A cela une raison tout à fait contingente : le choix effectué, en raison de mes compétences linguistiques, d'une enquête centrée sur les pratiques en français et en bambara. Or, le lecteur par excellence est le lettré en arabe, dont les pratiques ne peuvent être étudiées attentivement qu'en lisant les textes lus et produits en arabe.
S'y ajoute un parti pris théorique et méthodologique qui consiste à faire le lien entre les pratiques d'écriture et les lectures. Construire notre objet en termes de pratiques de l'écrit permet également de souligner que toute pratique d'écriture engage des pratiques spécifiques de lecture à plus ou moins grande échelle : de la relecture de ce que l'on vient d'écrire à la lecture-sélection quand il s'agit de copie.

Le privilège accordé dans notre recherche à l'écriture plutôt qu'à la lecture tient aussi à l'importance croissante prise dans notre dispositif d'enquête par ces matériaux que sont les écrits recueillis.

2.1.3 Un corpus d'écrits photographiés

Dès mon premier séjour de terrain en août-septembre 2001, certains enquêtés m'ont présenté des cahiers lors d'entretiens, ce qui a posé la question de leur reproduction matérielle. Ce problème se pose dès lors que l'on prend le parti de ne pas donner aux productions écrites un simple rôle d'attestation des pratiques déclarées, encore moins d'illustration. Or, ces écrits me sont apparus comme des textes dont une analyse approfondie est utile à une compréhension sociologique des usages de l'écrit.

D'un point de vue matériel, la possibilité de faire des photocopies étant exclue[277], l'option photographique s'est imposée, un appareil numérique permettant de prendre un grand nombre de documents. Cet usage de la photographie, au départ technique d'enregistrement, est peu à peu

[277] Au moment de l'enquête, il était possible de faire des photocopies dans deux endroits à Fana (un télécentre et un cyber-café), mais cela supposait de pouvoir emprunter les documents.

devenu l'objet d'un questionnement propre[278]. L'usage de la technique photographique pour constituer un corpus d'écrits engage deux opérations de recherche distinctes : le geste de prendre des photos qui pose les questions du contexte de la prise de vue et du cadrage ; l'acte de constituer des photos en un corpus.

2.1.3.1 Conditions de la prise de vue

La photo d'écrit *vs* le portrait

Une réflexion sur la photographie d'écrit suppose une mise en contexte qui rapporte cette pratique scientifique à la perception culturelle du geste de photographier.

La plupart des photos ont été prises lors des entretiens de la série K (*cf.* description en Annexe 1) portant, d'une part sur la trajectoire d'alphabétisation, d'autre part sur les pratiques de l'écrit de l'enquêté. Ces entretiens ont eu lieu dans leur grande majorité au domicile des enquêtés, souvent dans la cour de la concession, dans un espace plus ou moins calme et retiré, mais visible des membres de la famille qui y circulent, voire des personnes de passage. Précisons que, dans le village de Kina, personne ne dispose d'un appareil photo, mais que les habitants possèdent parfois des portraits, pris soit par des photographes venus faire une tournée dans le village lors de fêtes ou d'occasions particulières, soit en studio, en ville.

Du coup, l'usage d'un appareil photo suscite un intérêt et souvent une demande de portraits de la part des enquêtés ou éventuellement des personnes qui assistent à l'entretien. Aux moments de photographie d'écrits se sont ainsi greffées des séances de portraits des enquêtés et de leur famille, photos qui ont ensuite été données aux intéressés lors du séjour suivant, formes, certes minimes, de contre don.

La rareté de la photographie n'implique pas sa méconnaissance. Au contraire, le souci est constant « d'imposer les règles de sa propre perception », comme le relèvent les auteurs de l'ouvrage *Un art moyen* à propos des usagers français, notamment populaires, de la photographie (BOURDIEU, P., BOLTANSKI, L., CASTEL, R. *et al.* 1965 : 120). Les portraits sont toujours posés, le plus souvent de face, et j'ai respecté les choix des enquêtés : beaucoup changent de tenue vestimentaire avant de

[278] Cette réflexion s'est notamment développée en préparant une communication à la 3ème journée d'études de l'atelier méthodologique « Pratiques d'écriture », ITEM (CNRS/ENS) & EHESS, intitulée « Photographies d'écrits : preuves judiciaires, corpus scientifiques, dispositifs artistiques », organisée par C. Bustarret et B. Fraenkel à l'ENS (Paris) le 15/03/2006.

prendre la pose, certains affinent la mise en scène en demandant à être pris dans un cadre particulier, avec des personnes et parfois des objets choisis. Parmi ceux qui posent avec un objet (outil de travail : houe d'un cultivateur ; cage en osier d'un éleveur de volaille ; ou autre : radio) quelques uns ont choisi un livre ou un cahier. Sans surprise, il s'agit de trois personnes dont le statut professionnel est lié à l'écriture : Abdoulaye Coulibaly, maître de la médersa, pose avec une riche édition du Coran ; Hinda Diakité (ancienne élève de l'école de Kina qui a atteint la classe de 7ème), secrétaire d'une association de femmes à Fana, se prête à la photo en tenant ostensiblement son cahier dans les mains ; Alou Traoré, devin, demande à être pris dans son cadre de travail, au milieu de documents épars.

Ainsi entre le portrait, posé, offert et l'écrit, photographié pour mon enquête, il n'y a pas de place pour une photographie prise sur le vif de l'enquêté en train d'écrire, sauf dans le cas d'une mise en scène telle que celle de Demba Coulibaly. A la suite d'un de nos entretiens, ce dernier a en effet choisi de me montrer sa pratique de l'écriture à la plume (« kalamu » en bambara, terme qui vient de l'arabe), technique qu'il n'utilise jamais dans ses cahiers, ce qui montre bien qu'il ne s'agit en rien d'une photo « sur le vif ». Nous avons choisi de donner en ouverture de cette 2ème partie une des photos prises à l'occasion de cette séance, assemblage fortuit de différents instruments d'écriture de ce scripteur. Il ne s'agit pas d'un montage, mais dont la rencontre de ces différents éléments (plume, lunettes et manuel scolaire) est liée à notre interaction : c'est à ma demande qu'il a été chercher les documents dont il demande, et à son initiative qu'il s'est livré à une démonstration de son aptitude à manier la plume (Doc. 2 Ce qu'il faut pour écrire).

La négociation de la prise de vue

Le cadrage sur les écrits est aussi lié au dispositif d'enquête.
Lors des entretiens, il arrive que l'enquêté propose de me montrer les documents dont il est question dans la partie qui constitue le « récit de pratiques » : livres ou brochures lus ; écrits produits. Plus souvent, j'ai demandé à l'enquêté s'il avait des documents à me montrer.
Les réponses à ces deux demandes : voir des écrits, les photographier, ont été en général positives. Concernant la possibilité de voir des écrits, j'ai essuyé trois refus directs : Malick Keïta (K 25) a évoqué en entretien un cahier sur lequel il a recueilli des informations auprès de son père, décédé depuis, mais quand on lui a demandé si parmi ces écrits il y avait des choses que l'on pouvait voir, il a répondu par la négative, qualifiant son cahier en français d'« invisible » ; Ba Madou Coulibaly à

Folonda m'a parlé d'un recueil de secrets de chasseur mais m'a précisé qu'il ne le montrait à personne ; Dramane Traoré (K 45) m'a dit avoir recueillis des détails sur l'histoire du village auprès de l'ancien chef du village Baïné Coulibaly, mais a refusé de me les montrer. Concernant Malick Keïta nous n'avons pas de détails quant au contenu de ce cahier. En revanche, s'agissant de Ba Madou Coulibaly et de Dramane Traoré le caractère secret des écrits en cause est évident : les secrets d'un chasseur (formules qui permettent de se rendre invisible, d'échapper à des animaux sauvages, *etc*.) font son prestige et la crainte qu'il inspire ; quant à l'histoire du village, on a évoqué plus haut la complexité du sujet (*cf. supra* 1.2.1.1). Dans le cas de Dramane Traoré, une des informations recueillies auprès de Baïné Coulibaly qu'il a bien voulu nous communiquer oralement (l'origine *minyanka* d'une des familles fondatrices du village) apparaît très sensible, dans la mesure où elle renvoie à l'esclavage connu par ces familles, sujet jamais abordé publiquement et source de conflits profonds.

Par ailleurs, il est souvent arrivé que des enquêtés me promettent de me montrer des écrits, momentanément inaccessibles, et n'en reparlent plus, ce qui a pu constituer une forme polie de refus. Ainsi, Baïné Coulibaly esquive une demande concernant des notes sur l'histoire du village en disant simplement que ces documents sont difficiles d'accès (« u yɔrɔ ka jan », litt. *ils sont loin*).

La prise de photos s'est toujours effectuée avec l'accord des enquêtés. La négociation de la prise de vue a eu lieu sur l'instant, ma demande concernant la page ou le cahier que nous étions en train d'observer. Les photos ont été prises devant l'enquêté, l'écrit étant posé par terre, souvent à même le sol.

La réaction la plus commune à cette demande a été une manifestation de surprise à l'idée que je veuille photographier leurs écrits. Des questions m'ont été posées quant à l'usage des photos. La technologie numérique n'étant pas connue, celles-ci portaient souvent sur la lisibilité de ce que j'obtiendrais au tirage. Mais la question de la circulation de ces photos est aussi apparue, les enquêtés oscillant entre trois attitudes : être touché de l'intérêt porté à leurs écrits, au point que je souhaite les photographier ; craindre la divulgation de ses secrets ; s'excuser de l'incorrection de ses productions. A cet égard, un élément essentiel de l'analyse des écrits est l'attention à la différence entre ce qu'on m'a montré, ce qu'on m'a laissé prendre en photo, ce qu'on m'a commenté.

Montrer plus qu'on ne laisse photographier est une attitude qui s'explique aisément, la photo intervenant comme un degré « d'intrusion » supplémentaire. Plusieurs enquêtés ont émis des réserves, signalant que certains passages de leur cahiers n'étaient pas à prendre en photo. Madou Camara m'a ainsi précisé qu'il ne souhaitait pas que je photographie le passage de son cahier où il a

noté la date où sa femme l'a quitté, ce que l'on comprend sans peine car il s'agit d'une information personnelle. Makan Camara m'a demandé de ne pas photographier un paragraphe concernant un projet de radio rurale à monter à Kina, me disant que je pourrai le prendre en photo ultérieurement, une fois le projet abouti ; ici aussi il s'agit d'une information confidentielle, mais surtout c'est un projet inabouti.

De manière moins attendue, certains m'ont laissé photographier des écrits qu'ils n'ont pas voulu me lire ou me commenter. Plusieurs enquêtés ont justifié le fait qu'ils m'ont laissé voir et photographier certains de leurs secrets, notamment des formules magiques, par la certitude qu'ils ont que je ne pourrais rien en faire car je ne les comprends tout simplement pas :

> **AM** Si, ça [ne] vous dérange pas, est-ce qu'il y a des choses qu'on peut regarder ? **DC** Oui, ça ne me dérange pas, parce que celui qui travaille, utilise ces choses-là c'est lui le propriétaire, marquer comme ça dans le cahier sans utiliser ça n'aboutit rien, n'est-ce pas ? Je peux vous montrer... (K 28).

De fait, Demba ne s'est pas tenu à cette ligne, puisque la lecture d'une formule assurant la protection d'un enfant nouveau-né s'est prolongée en explication.

> **DC** ... bon tu dis ça trois fois, bon quand tu arrives sur l'arbre maintenant tu enlèves [l'écorce] comme ça, comme ça, comme ça (*geste de traire à l'horizontale*). Bon trois poignées, si c'est un garçon, bon si c'est une fille/ **AM** Quatre ? **DC** Quatre poignées comme ça, mais ce n'est pas à bouillir, tu viens avec l'arbre comme ça tu mets dans l'eau et puis tu frottes comme ça, dans l'eau, et puis tu le laves (*id.*).

Or le cahier photographié lors de cet entretien comporte plusieurs formules ; il s'agit d'un ancien cahier donné et partiellement rempli lors d'une formation agricole, dont Demba utilise les parties vacantes pour des notes personnelles. Sur les deux formules qu'il m'a laissé photographier, Demba a survolé la première sans la commenter et s'est arrêté longuement sur celle-ci sans doute plus anodine.

2.1.3.2 Une logique de l'archive

Photographier des écrits, photographier des textes

Le cadrage a le plus souvent été effectué sur le support matériel, incluant les bords de l'objet écrit (cahier ou feuille).

L'enjeu de ce choix est d'éviter de réduire ces documents à du texte, et de conserver toute l'information liée à la matérialité graphique de ces écrits. Notons que les jeux d'échelles permis par la photo, en particulier numérique, donnent tout le loisir de recadrer différemment selon les différentes phases de l'analyse. On peut travailler sur ce qui dans ces écrits excède le texte, en se situant soit en deçà de la lisibilité (par le zoom sur des détails), soit au-delà, en regardant la photo comme une image. Ce dernier procédé rend visible par exemple les pliures de certains documents, tel le cahier de Toumani Sanogo, ce qui nous renseigne sur les manipulations de cet objet qu'est le cahier.

Cependant, la lisibilité des textes reste essentielle, et l'échelle privilégiée dans la prise de photographie a été celle de la page ou de la double page. La page est d'ailleurs, nous le verrons dans la partie suivante, une unité pertinente quant aux pratiques d'écriture des scripteurs (*cf. infra* 3.1.3.2).

La manière dont nous avons photographié les écrits peut être adéquatement décrite en référence au modèle de l'archive, et ce en raison de deux traits de l'utilisation de la photo dans ma recherche : l'attention au support matériel ; l'exhaustivité de la prise et la mise en série d'écrits comparables. Soulignons d'emblée la principale limite de cette métaphore qui est l'absence de publicité de ce corpus, propre à une recherche déterminée.

La matérialité du support

Ici la référence à l'archive est particulièrement pertinente dans la mesure où l'archive est souvent pensée dans sa masse et dans sa forme matérielle. Comme le rappelle Krzystof Pomian dans le texte consacré aux archives dans l'ouvrage dirigé par Pierre Nora *Lieux de mémoire* : « un document reste un document, qu'il soit rouleau, registre, liasse, feuille isolé, fichier ou microforme, qu'il soit écrit à la main [ou] imprimé » (POMIAN, K. 1992 : 164). Cette attention à la variation des supports et des procédés d'écriture est essentielle à notre recherche. Cela explique le rapport que nous avons eu à ces documents, qui est de l'ordre de ce que Arlette Farge décrit dans *Le Goût de l'archive*

(FARGE, A. 1989). Elle y relève l'ambivalence du rapport aux archives où les moments où l'on est touché par l'« effet de réel » d'un document alternent avec ceux où la monotonie l'emporte (*op. cit.* : 20). J'ai fait cette double expérience : du saisissement devant certains documents, et de la lassitude face à des cahiers qui n'étaient que pages copiées dans des formations agricoles. Pour ces derniers, ce n'est que la décision de prendre en photo la totalité du cahier qui a motivé la prise de photo.

La matérialité du support apparaît plus ou moins selon le cadrage. Il peut s'agir d'une mise en contexte de l'écrit dans son environnement matériel, pratique surtout mise en œuvre auprès des lettrés en arabe et des devins. Le plus souvent, la photo strictement cadrée sur le support laisse surtout entrevoir la matérialité de l'objet écrit lui-même. C'est notamment le cas du cahier en tant qu'objet, dont certaines photographies font apparaître l'épaisseur d'objet tridimensionnel, de l'ordre du codex comme le rappelle Christiane Hubert et Jean Hébrard dans un article où ils étudient un corpus français de cahiers scolaires (HUBERT, C. & HÉBRARD, J. 1979)[279]. Or si à première vue, les photos représentent une variété de supports, du bout de papier, quadrillé ou non, au cahier volumineux, de la feuille blanche à l'imprimé, un examen plus attentif révèle la source principale de tous ces papiers : le cahier d'écolier. Le cahier apparaît comme un recueil de feuilles dont on peut déchirer certaines, comme surface d'écrits mais aussi de gribouillis, comme objet dont l'intercalaire rappelle la profondeur. Nous étudierons en 3ème partie la pratique du cahier en montrant l'importance de la prise en compte de ce support pour analyser les pratiques observées.

Signalons enfin que les écrits photographiés se caractérisent souvent par leur fragilité qui suggère qu'il y a une forme d'urgence à sauver des documents. Ici, j'ai rencontré un topos du discours anthropologique, en général formulé à propos de traditions orales (le « dernier » détenteur d'une tradition), à propos de matériaux écrits. En effet, certains supports apparaissent fragiles, ce qui se voit sur certaines photos d'écrits dégradés tel le cahier de Makan Camara (cahier 2 donné en Annexe 6). La référence à l'archive s'est alors imposée en raison d'un trait partagé par la plupart des écrits photographiés : il s'agit de documents, le plus souvent de cahiers, que l'on conserve, et ce souvent longtemps. Le temps, souvent sporadique, de l'écriture fait que les cahiers couvrent de longues périodes, très souvent des années, tout en étant conservés dans des conditions précaires.

Ainsi, même un usage aussi apparemment neutre que la photographie d'écrits est un acte de recherche sur lequel un retour réflexif est indispensable. Deux acquis sont à retenir. Premièrement,

[279] Cet article a été republié, avec des modifications, par J. Hébrard (HÉBRARD, J. 2001). Nous citons la version originale, qui comprend des reproductions de cahiers.

même si cela n'apparaît pas en tant que tel sur la photo, celle-ci est le produit d'une interaction dont l'enquête sociologique se doit de rendre compte. Deuxièmement, constituer ces photos d'écrits en corpus est un dispositif d'enquête qui ne renvoie pas nécessairement aux usages sociaux de ces écrits.

2.1.3.3 Du recueil au corpus

Constitution du corpus

Comment ce recueil de textes a-t-il été constitué en corpus ? Un corpus est un ensemble de documents pour lesquels on se donne des critères d'inclusion et des principes d'organisation interne. Ici les uns et les autres découlent des circonstances du recueil de ces écrits et de leurs caractéristiques formelles

Les conditions du recueil de ces écrits en font des écrits précisément contextualisés. L'unité de lieu caractérise tout d'abord ce corpus. Cela tient à ce que j'ai commencé à photographier les écrits au moment où j'ai centré l'enquête sur le village de Kina. Les écrits ont donc été photographiés pour l'essentiel à Kina[280] (s = 31 ; p = 334) ou dans des hameaux voisins : (s = 3 ; p = 9). L'enquête sur les premiers élèves de l'école m'a amenée à photographier quelques écrits auprès d'anciens élèves de l'école de Kina interrogés à Salifabougou (s = 1 ; p = 4), Fana (s = 2 ; p = 5) et Bamako (s = 1 ; p = 12). Le repérage des écrits des devins m'a conduit dans les hameaux voisins où consultent les habitants de Kina (s = 2 ; p = 16). Comme on peut s'y attendre compte tenu de l'histoire et des rapports entre les villages, je n'ai aucun écrit du village de Balan pourtant très proche (3 km).

La contextualisation renvoie par ailleurs à la connaissance des scripteurs à travers d'autres matériaux ethnographiques (entretiens et observations). La plupart des 380 photographies (s = 33 ; p = 294) sont des écrits détenus par les enquêtés et photographiés lors d'un entretien portant sur la trajectoire d'alphabétisation et les pratiques de l'écrit. La contextualisation est donc double : d'une part, pour chacun de ces écrits les caractéristiques sociales du scripteur sont connues et notamment le détail de ses socialisations à l'écrit ; d'autre part, la pratique de l'écrit documentée par la photographie peut être réinscrite dans l'ensemble des pratiques du scripteur, et rapportée au commentaire qu'il en donne dans l'entretien. Précisons qu'à ces photographies prises auprès d'un enquêté avec lequel j'ai effectué un entretien enregistré, s'ajoutent celles prises auprès quelques

[280] Désormais : « s = » indique le nombre de scripteurs dont il est question et « p = » le nombre de photos d'écrits correspondantes. *Cf.* ci-dessous les remarques sur les problèmes méthodologiques d'un décompte par photos.

autres scripteurs avec lesquels j'ai eu des discussions plus informelles (s = 3 ; p = 49). Le corpus constitué retient aussi les écrits détenus par trois devins (p = 17) ainsi qu'un cahier fourni par la mère d'un scripteur absent du village au moment de l'enquête (p = 18).

C'est ce rapport entre des documents et un scripteur précisément identifié qui est le principe d'organisation premier du corpus : les écrits sont classés par scripteur, puis classés selon leur support (cahiers, carnets, feuilles volantes) et numérotés soit par ordre de prise quand il s'agit de documents isolés, soit par page quand il s'agit de cahiers.

Le terme de scripteur renvoie au geste même d'écrire, aussi cette attribution à un enquêté des écrits photographiés lors de l'entretien réalisé avec lui pose la question de l'autographie. Précisons d'emblée que les écrits retenus pour le corpus d'écrits villageois (CEV) sont manuscrits, qu'ils s'inscrivent ou non sur un support imprimé (une mention sur un calendrier est ainsi considérée comme un écrit manuscrit, le rapport entre manuscrit et imprimé étant bien entendu à étudier). A quelques exceptions près, les enquêtés se présentent comme les scripteurs des écrits montrés. Ces exceptions sont pour l'essentiel les trois devins et deux lettrés en arabe (s = 5 ; p = 33) qui m'ont donné à photographier des textes qu'ils possèdent sans toujours préciser lesquels sont éventuellement de leur main ; je dispose de même de quelques écrits détenus par ma logeuse Assitan Coulibaly, qui ne sait pas écrire (p = 3). Pour ce qui est des autres écrits, quelques-uns comportent des notations qui ne sont pas de la main du scripteur, mais il s'agit d'un phénomène marginal.

Dénombrement

Pour donner un ordre de grandeur des écrits recueillis, je propose ici un décompte des photos d'écrits. Cela pose un problème évident d'unité car sur une photo peut figurer aussi bien une note manuscrite sur un calendrier qu'une double page d'un cahier rempli d'une fine écriture. Cependant, la plupart des photos représentent une page de cahier ou une feuille volante, et j'ai omis dans ce décompte les détails de documents également photographiés *in extenso*. Malgré son relatif arbitraire, ce décompte par photo apparaît le plus à même de rendre compte du volume d'un recueil d'écrits caractérisés précisément par leur grande diversité de support et de longueur. Un découpage en unités signifiantes, en « textes », outre qu'il pose des problèmes méthodologiques importants, ne serait pas plus pertinent dans la mesure où la variation d'échelle serait encore plus grande, certains textes se poursuivant sur plusieurs pages, d'autres se limitant à une ligne.

L'encadré ci-dessous récapitule les différents écrits recueillis : ceux qui entrent dans le CEV (p = 380), y compris les documents magico-religieux, mais aussi les autres, sur lesquels je m'appuie de manière ponctuelle : imprimés, écrits dans l'espace public, écrits scolaires, courrier recueilli au siège de la radio rurale à Fana.

Corpus d'écrits villageois (CEV)
Juin-août 2002 79
Février-mars 2003 88
Juillet 2003 102
Mars-avril 2004 111
Total 380 productions écrites manuscrites photographiées auprès de 41 personnes

sur d'autres supports : 28 listes de courses dont les originaux m'ont été donnés.

Imprimés 11

Ecrits dans l'espace public
Photos d'écrits dans l'espace public 15

Courrier à la radio
Communiqués reçus par la radio Kolombada 16

Encadré 6 Descriptif des photographies d'écrits

2.1.4 Outils d'analyse des écrits

2.1.4.1 Des scripteurs sans qualités ?

Apprécier les écrits

L'embarras du chercheur devant des écrits qui ne respectent pas toujours les normes lettrées, qu'elles soient orthographiques ou syntactiques, voire qui font un usage déviant de ces normes (par exemple dans des emplois « aberrants » de signes typographiques) est un phénomène dont la recherche doit rendre compte. Dans notre corpus il s'agit surtout d'écarts, plus ou moins importants, à la norme scolaire, qui reste cependant structurante. Face à un corpus visiblement plus hétérogène, Sonia Branca-Rosoff, qui a consacré une série de travaux à des écrits de la période révolutionnaire, a une hésitation manifeste qui se traduit par la désignation des scripteurs comme « mal-lettrés », « peu-lettrés », « néo-lettrés », « maladroits » (BRANCA-ROSOFF, S. & SCHNEIDER, N. 1994; BRANCA-ROSOFF, S. 1995), locuteurs « inexpérimentés » produisant des écrits « malhabiles » (BRANCA-ROSOFF, S. 1989), des « textes pauvres » (1994) (toutes ces expressions apparaissant

le plus souvent entre guillemets). Dans son article de 1989, elle précise ainsi que « si beaucoup de lettres sont le fait de scripteurs très entraînés, d'autres sont plus maladroites, ce sont celles que nous avons retenues » et la note précise « sur une base intuitive » (*op. cit.* : 10). Dans leur travail commun, Sonia Branca-Rosoff et Nathalie Schneider reprennent cette idée en déclarant que « les textes ont été rassemblés ici sur des critères stylistiques - leurs écarts de toute sorte, leurs maladresses - et non sur des critères sociologiques. Nous avons appelé leurs producteurs « peu-lettrés », quelle que soit leur origine sociale » (*op. cit.* : 6). Si l'on comprend ici le sens opératoire qu'a cette distinction entre une approche sociologique (par les propriétés sociales des scripteurs) et une approche stylistique (par les caractéristiques des textes), et le privilège qu'un travail historique peut par commodité accorder à la seconde, l'enjeu est pour nous d'associer les deux démarches. Nous ne reprendrons donc pas pour notre part ces termes, même avec des guillemets. En effet, une démarche sociologique ne peut se satisfaire d'une caractérisation qui reprend la grille scolaire ou lettrée d'appréhension des écrits, et de telles dénominations ont forcément des effets, sinon dans le travail scientifique, du moins dans sa réception. Pour autant, cela ne signifie pas bien sûr qu'il faille ignorer la grille scolaire ou lettrée de perception des textes. Quant au travail de Sonia Branca-Rosoff et Nathalie Schneider, il constitue, à cette réserve près, une source précieuse.

Notons d'ailleurs l'ambivalence de la perception des textes. Dans notre corpus, la difficulté à lire certains textes alterne avec, à l'inverse, l'aisance avec laquelle on parcourt des cahiers qui, au regard des grilles scolaires, semblent particulièrement bien tenus, comme le remarquent également Christiane Hubert et Jean Hébrard sur un corpus de cahiers d'écoliers français.

> Inspecteurs et rénovateurs pédagogiques ont surtout retenu de ces copies qui constituent le noyau dense des cahiers, leur quantité. Force est de constater qu'elles se caractérisent aussi par leur qualité : écriture et orthographe sont les soucis majeurs des maîtres, et ils obtiennent, semble-t-il, de bons résultats, du moins dans les cahiers conservés. (HUBERT, C. & HEBRARD, J. 1979 : 51)

La manière dont les écrits étudiés se conforment ou non à des modèles étant centrale dans notre analyse, nous travaillerons autant que possible à objectiver cette distance ou cette conformité aux normes. Le fait de montrer dans notre travail un certain nombre d'écrits sur lesquels nous travaillons participe de cette démarche qui vise à prendre au sérieux les grilles d'appréciation des textes (qui s'exercent et ont des effets) sans les reprendre à notre compte.

Montrer des fautes ? Un enjeu scientifique et déontologique

Les écrits sur lesquels nous travaillons sont montrés ici de diverses manières. Certains apparaissent photographiés (1), insérés dans le corps de notre travail ou donnés en annexes. Des textes sont transcrits dans le respect de l'orthographe originale et des principaux éléments de mise en page (2)[281]. D'autres sont donnés en orthographe rétablie, la ponctuation étant parfois modifiée ou tout simplement ajoutée (3). Les textes en bambara sont systématiquement traduits (4). Le cas de la page de Madou Camara comportant recettes médicinales et formules magiques, étudiée plus loin (*cf.* Doc. 8 Une recette de Madou Camara) permet d'illustrer ce dispositif de présentation.
Nous avons dans le cours de notre travail fait varier les différentes possibilités (insertion des 4 versions ici citées d'un même écrit, d'une ou de plusieurs d'entre elles) ainsi que les échelles de travail, en fonction des nécessités du propos : si l'analyse est complète et prend en compte graphie et disposition spatiale, l'insertion de la forme originale (1) ou de celle qui s'en rapproche le plus (2) est nécessaire. Si l'analyse est seulement discursive, la transcription en orthographe et ponctuation rétablie (3) peut être privilégiée.

L'insertion de photos ou de transcriptions brutes donne à voir les écrits avec leurs « fautes », ce qui pose une question d'ordre déontologique que nous pouvons aborder en effectuant un rapprochement avec les débats méthodologiques autour de la transcription, « littérale » ou non, des entretiens. La manière de transcrire la parole de personnes « dominées » socialement a fait l'objet de débats entre les sociologues.

Ce questionnement est bien sûr distinct du nôtre dans la mesure où transcrire revient à faire passer un discours d'un mode à l'autre, et nous ne pouvons que souscrire à l'analyse de Pierre Bourdieu qui s'élève contre « l'illusion spontanéiste », c'est-à-dire la croyance en la possibilité d'une transcription littérale, qui imite scrupuleusement le discours oral, dans la post-face à *La misère du monde* intitulée « Comprendre » (BOURDIEU, P. 1993). Cependant, dans notre cas aussi nous avons à effectuer un déplacement, insérant dans un travail universitaire des textes qui ne sont pas produits pour ce contexte, ni destinés aux lecteurs de ce travail.

[281] Notons dès à présent que cette transcription est sommaire, nous ne maîtrisons pas suffisamment les techniques d'édition de manuscrits pour rendre dans les transcriptions autant d'éléments des écrits que ne le font les spécialistes (éditions scientifiques ou privées liées à la vente de collection de manuscrits).

Dans leur *Guide de l'enquête de terrain* Stéphane Beaud et Florence Weber soulignent que la symétrie entre les manières de parler des différents acteurs n'est pas rendue par la transcription littérale, dans la mesure où certains parlers se prêtent mieux que d'autres à la transcription. Ils prennent l'exemple d'un entretien avec un immigré qui ne parle pas parfaitement français, dont la transcription littérale donne un texte de l'ordre de ce que les colons décrivaient comme du « petit-nègre ». Ici le pittoresque fait courir le risque de verser dans le stigmate (BEAUD, S. & WEBER, F. 1998). Leur position plaide en faveur d'une réécriture partielle (ajout de la ponctuation, suppression des hésitations qui apparaissent peu pertinentes dans l'analyse notamment), assumée par le chercheur, du texte de l'entretien intégré à la version finale du travail universitaire. Ce travail permet de disposer d'un texte qui soit à la fois lisible et le mieux à même de rendre compte des échanges et de constituer la base d'un travail sociologique.
La nécessité, dans le cas d'un entretien oral, d'effectuer un travail de transcription ne fait pas de doute. Cependant, faut-il aller jusqu'à homogénéiser le style de parole, ou d'écriture dans notre cas, des enquêtés ? Bernard Lahire soutient qu'il y a un enjeu à restituer dans le travail scientifique les manières de parler, même incorrectes, des enquêtés, et refuse de « s'interdire de faire parler les enquêtés tels qu'ils parlent, de peur d'apparaître comme le producteur des différences ainsi objectivées » (LAHIRE, B. 1996 : 114).

De ce débat, on peut retenir d'une part la double contrainte de lisibilité et de fidélité, d'autre part le risque de la stigmatisation auquel expose le fait de livrer des matériaux « bruts ». Nous avons pris le parti de montrer ces documents quand cela est utile à l'argumentation, en espérant que mis en contexte et éclairés par les analyses ici présentées ils pourront être lus autrement que par la mise en œuvre d'un grille scolaire d'appréciation.

Que faire alors, d'un point de vue scientifique, des fautes ? L'incorrection graphique ou orthographique ne signifie aucunement que les scripteurs « écrivent comme ils parlent » selon un contre sens récurrent sur les écrits populaires. Dans son enquête sur les scripteurs populaires engagée suite à une enquête postale auprès de jardiniers amateurs, Florence Weber souligne que les écarts aux normes savantes ou scolaires de l'expression écrite tiennent parfois à ce que les scripteurs font appel aux ressources de cultures professionnelles ou techniques que les chercheurs peuvent ignorer. Elle souligne également que « l'infériorité scolaire ne représente pas un handicap rédhibitoire pour exposer *par écrit* sa compétence et ses intérêts en matière de jardinage » (WEBER, F. 1993 : 166). Parfois, la maladresse assumée dans l'expression écrite est compensée par le fait que la réponse au questionnaire est l'occasion d'une mise en valeur de ses compétences de

jardinier. Dans ce cas « ce sont [des] aspects positifs que [le] questionnement [de l'enquêtrice] met à jour, de sorte que, dans un cas comme celui-ci, on ne trouve pas trace d'une réticence à l'égard de l'interaction ni d'un malaise à l'égard de sa modalité écrite » (*op. cit.* : 169).

On voit ici que la dimension centrale dans l'analyse devient, non l'incorrection en tant que telle, mais la perception par les scripteurs de celle-ci. Cet acquis nous guidera dans l'analyse des productions des scripteurs enquêtés.

Signalons enfin que les fautes sont constituées comme objet linguistique. Nous ne mènerons pas pour notre part d'analyse systématique en ce sens sur les écrits de notre corpus. Pour ce qui est des copies du test (*cf.* annexe 2), nous nous appuyons sur la typologie des fautes élaborée par Ingse Skattum dans son article sur le bambara écrit à l'école (SKATTUM, I. 2000).

2.1.4.2 Modèles et genres, codes et normes

Enjeux

Une fois précisée la manière dont nous abordons les écrits recueillis, nous pouvons présenter notre cadre d'analyse. Rappelons que notre recherche vise à cerner les contours de l'appropriation de l'écrit sur notre terrain. L'idée initiale de notre enquête consistait à étudier les écrits « non-fonctionnels », en supposant que les écrits « fonctionnels », simples reproductions de ce qui est enseigné dans les séances d'alphabétisation, ne manifesteraient aucune originalité. Cette partition empruntée aux acteurs de l'alphabétisation a vite été abandonnée. Tout d'abord pour une raison pratique, l'impossibilité de distinguer les usages fonctionnels et non fonctionnels sur le terrain. Par ailleurs d'un point de vue théorique, cette problématique apparaît doublement faible : premièrement, si on considère que les usages de l'écrit sont socialement construits on ne peut pas considérer que l'écriture remplit des « fonctions » inscrites dans la technologie de communication même ; deuxièmement, le fait de situer l'appropriation dans l'originalité, l'écart maximal à la norme, est la projection d'un fantasme de lettrée, comme le montre bien les travaux sur la copie (BARRÉ-DE MINIAC, C. 2000). Finalement, il est apparu illusoire de chercher à situer l'appropriation dans un type d'écrits, ou dans un usage déterminé. Tous les écrits sont socialement construits et liés à une socialisation particulière à l'écrit. Cependant, à l'intérieur des écrits, la question du rapport aux normes et modèles imposés permet de marquer des différences. Nous rejoignons le propos de Florence Weber qui souligne que :

> les frontières ne sont ni entre écrit et oral, ni entre écrit ritualisé et écrit personnel, mais bien plutôt entre une plus ou moins grande distance avec les modèles proposés par l'institution, sans trancher pour l'instant la question de savoir si cette distance est subie (ignorance des modèles) ou volontaire (refus de modèles connus), si la proximité est familiarité, aisance (qui permet le jeu avec le modèle) ou soumission (qui pousse à la reproduction mécanique des modèles). L'analyse devrait donc se concentrer sur les modalités de la diffusion des différents modèles (WEBER, F. 1995 : 157).

Le lieu de l'appropriation peut ainsi être déterminé comme les manières socialement différenciées dont les scripteurs se saisissent de ces modèles. Ce changement de perspective impose une appréhension globale des usages de l'écrit (et non d'un seul type d'écrit), qui permette de repérer les modèles scripturaux (agricoles, scolaires, administratifs, religieux…) qui circulent puisque ce sont à ceux-ci que se rapporte, fût-ce sur le mode de l'écart, l'écrit « pour soi ».

Définitions

Pour appréhender ces modèles, il nous a paru opératoire dans la description et l'analyse de notre corpus, de nous appuyer sur une distinction entre modèles, genres, codes et normes.

Nous désignons par « modèles » les modes de structuration de l'espace graphique. Ceux-ci s'exercent à différentes échelles. Ainsi, pour prendre l'exemple des modèles scolaires, nous parlons du modèle du cahier scolaire dans son ensemble pour analyser les éléments du paratexte[282] (titre, page de garde, numérotation des pages), et le découpage du cahier dans son ensemble (sections indiquées par des dates) ; nous renvoyons au modèle de la page scolaire ou de la section écrite un jour pour analyser des éléments tels que la date en ouverture, les titres soulignés, les corrections, les dispositifs graphiques contraints de présentation des exercices tels que C. Hubert et J. Hébrard les ont analysés (HUBERT, C. & HÉBRARD, J. 1979).

Ces modèles sont dégagés par l'analyse. Le concept de « genre » quant à lui désigne des formes historiquement et socialement constituées. Nous reprenons à Bakhtine une définition qui articule l'idée d'une stabilité de ces formes de production du discours et d'une possible créativité à partir de ces cadres (BAKHTINE, M. 1984 [1979]). Nous appliquons la notion de genre à deux échelles : celle des genres discursifs par lesquels nous pouvons identifier des unités textuelles ; celle du

[282] Nous reprenons un terme habituellement mis en œuvre dans l'analyse d'ouvrages imprimés pour la description des cahiers. Nous justifierons plus loin la pertinence du transfert de ce concept d'un champ (l'imprimé) à un autre (le manuscrit, plus précisément les cahiers) dans la partie consacrée au cahier (cf. supra 3.1.2.3).

cahier, dont nous poserons dans la partie suivante la question de sa caractérisation possible comme un genre (*cf. infra* 3.1). Pour ce qui est de la première échelle, qui nous occupe dans cette partie, une première approche peut s'appuyer sur les catégories mobilisées par les acteurs. A ce titre, certains types de textes, par exemple la formule (« kilisi »), sont aisément identifiables comme tels car désignés par un terme. Cependant, dans le contexte d'une société où un processus d'alphabétisation est en cours, s'en tenir aux genres reconnus comme tels conduit à manquer certaines recompositions : en effet, les seuls termes disponibles renvoient à deux ordres distincts, d'une part les catégories disponibles pour les genres discursifs oraux (comme dans l'exemple de la formule), d'autre part celles que proposent les traditions lettrées (par exemple l'exercice pour la culture scolaire ; le tableau comptable pour les formations professionnelles ; la chronique, *tariku*, pour la tradition lettrée de l'islam). Pour décrire les pratiques observées, nous pourrons avoir recours à des catégories qui ne sont pas identifiées par une expression particulière parce qu'elles ne relèvent ni de la transcription d'un genre oral, ni d'une forme constituée dans les traditions lettrées existantes, comme par exemple la liste de courses - ce qui ne signifie pas qu'elle ne recourt pas à des modèles, scolaires et professionnels.

Modèles et genres ont en commun de désigner des unités délimitées, quelle que soit l'échelle considérée. Codes et normes sont des références plus transversales.

Nous utilisons le terme de « code » pour toute forme figée, déterminée par une institution, comme par exemple le code orthographique ou la grammaire. Rappelons avec Pierre Bourdieu que la codification est une démarche liée au savoir écrit sur la langue. Celle-ci en effet « n'est pas un code à proprement parler : elle ne le devient que par la grammaire, qui est une codification quasi juridique d'un système de schèmes informationnels » (BOURDIEU, P. 1987 : 98). Sur notre terrain, des codes spécifiques apparaissent comme l'écriture du bambara en script (convention « typographique » si l'on peut dire, en empruntant un terme en principe réservé à l'imprimerie).
Nous appelons « normes » les formes qui n'ont pas fait l'objet d'une telle explicitation, mais qui, incorporées lors de la socialisation à l'écrit, régissent les manières d'écrire. Ainsi, nous étudierons comment fonctionne dans certains cahiers la norme de la prise de notes ou du style « télégraphique », norme qui ne fait l'objet d'aucun apprentissage spécifique (ce n'est pas un code) et qui porte sur l'expression écrite elle-même (au-delà du modèle graphique).

2.2 Hypothèses

Certains écrits sont imposés par la CMDT, l'administration, l'école ou des intervenants extérieurs (ONG notamment). D'autres ne répondent pas à une injonction directe de la part de ces institutions. Notre intérêt pour ce second type d'écrit, identifiés dans une première approche et de manière négative comme « non-fonctionnels », nous a amenée à formuler notre hypothèse de départ selon laquelle l'écrit fait l'objet d'une appropriation par les acteurs. Celle-ci a été remaniée au cours de la réflexion. Nous redéfinissons maintenant l'appropriation, nous venons de le voir, comme une variation sur des normes et modèles imposés. Cette réorientation nous amène à élargir notre champ d'investigation : pour observer ce qui se transfère du public au privé, du professionnel au personnel, pour aborder la manière dont les scripteurs s'approprient les modèles scripturaux qui leurs sont imposés afin de les faire servir à d'autre fins, il est nécessaire d'envisager les écrits en incluant les écrits professionnels et publics.

Cependant, si nous renonçons à une focalisation exclusive sur le privé ou le personnel, l'identification d'un tel registre d'écriture reste centrale dans notre recherche. Si l'on veut travailler sur l'écrit « entre public et privé »[283], comme nous proposons de le faire à partir du chapitre suivant (2.3), il faut s'entendre sur les termes. Nous allons ici tâcher de préciser les contours du registre du privé ou du personnel.

Dans un premier temps, on peut qualifier de manière générique, et la plus large possible, cet espace d'écriture comme l'écrit « pour soi ». Dans les deux sections qui composent ce chapitre, nous allons préciser notre problématique et proposer une hypothèse qui nous guidera dans l'examen des pratiques de l'écrit.

[283] Nous empruntons cette expression, très efficace dans sa simplicité, au titre d'un article de Antonio Castillo Gómez consacré aux pratiques de l'écrit dans l'Espagne du XVIe siècle (CASTILLO GOMEZ, A. 2001).

2.2.1 « Régler soi-même ses affaires »

2.2.1.1 Les intérêts reconnus à l'alphabétisation

Partir des déclarations ?

Nous allons nous pencher tout d'abord sur le fait que les acteurs, quand ils commentent leurs pratiques, mettent en avant l'intérêt de l'écriture pour des usages privés. Pour souligner la récurrence de ces propos, nous travaillons sur les déclarations concernant l'utilité de l'alphabétisation et l'intérêt de savoir écrire.

Ces déclarations ont été recueillies, pour l'essentiel, dans le contexte d'entretiens semi-directifs. Or la forme de l'entretien est largement étrangère aux normes communicationnelles en vigueur au Mali. Cela soulève une série de problèmes, détaillés notamment par Barbara Hoffman dans son article « Classifying Information : Secrets, Lies and Other Categories in Mande » (HOFFMAN, B. G. 2000). Elle met particulièrement en garde contre un usage systématique des entretiens dans le contexte d'enquêtes portant sur des sujets sensibles, identifiés comme secrets par les acteurs ou le chercheur. Nous verrons plus loin que, quand nos entretiens se sont orientés vers de tels sujets, les limites de ce dispositif d'enquête nous sont apparues (*cf. infra* 2.2.2.2). Cependant, la plus grande partie des entretiens porte sur des thèmes relativement connus de l'entourage (la formation), voire anodins (les listes de courses). Cela justifie notre choix d'accorder une place importante à ce matériau. Du reste, Barbara Hoffman ne récuse pas tout usage de l'entretien, mais en appelle à une réflexivité du chercheur sur cet outil, que pour notre part nous nous efforçons de mettre en œuvre de manière continue.

Nous convoquons ici des passages des entretiens qui ne sont ni des récits de formation ni des description de pratiques. Même si les entretiens ont été constitués essentiellement de ces deux grandes parties (la formation, les pratiques de l'écrit), la grille prévoit deux questions génériques qui sont l'occasion d'aborder le thème de l'utilité de l'écriture (*cf.* le guide d'entretien donné en Annexe 1). Dans la première partie de l'entretien, à propos de l'alphabétisation, qui est une formation que l'on accomplit plus ou moins volontairement, les motivations de ce choix sont

évoquées. A la fin de l'entretien, une question générale autour de l'intérêt respectif des différentes langues est posée.
La question de l'intérêt des filières d'alphabétisation, que ce soit celui de l'alphabétisation pour adultes, celui de l'école ou plus généralement celui de l'écriture, a souvent été abordée en cours d'entretien par les enquêtés eux-mêmes. Il faut noter à cet égard qu'il s'agit d'une question relativement convenue, et largement consensuelle, puisque presque tout le monde s'accorde à reconnaître une grande importance à l'alphabétisation et à l'école.

Du point de vue de la méthode sociologique, on peut s'interroger d'une part sur la pertinence de ces questions dans le cadre de l'entretien et d'autre part sur l'usage des réponses.
Quant au premier versant de la question, nous y avons déjà partiellement répondu en disant qu'il s'agit d'une question attendue. Mon enquête étant présentée comme visant à déterminer l'intérêt et l'importance de l'alphabétisation, les enquêtés anticipent ce type de question beaucoup plus que la revue de leurs pratiques, dont l'intérêt ne leur apparaît pas clairement. Pour certains enquêtés ayant joué un rôle dans l'alphabétisation du village, ce moment permet aussi de reformuler le discours tenu pour sensibiliser les villageois à cette question, et semble leur procurer un certain plaisir. Ainsi, la question générale de l'intérêt de l'alphabétisation trouve une justification liée à la situation d'entretien.
Qu'apportent les réponses à cette question à l'analyse sociologique ? Si le principe même de l'enquête est de ne pas s'en tenir aux déclarations, nous allons soutenir que celles-ci sont néanmoins exploitables. Il faut tout d'abord être attentif à la diversité des contextes d'énonciation : ce n'est pas la même chose d'émettre une opinion générale sur l'intérêt de l'alphabétisation et de rendre compte de l'effet que l'instruction a eu sur soi. Certes, ces réponses apparaissent souvent comme dictées par un souci de « bien répondre », de ne pas décevoir l'enquêtrice. Beaucoup contredisent les pratiques effectives. Nous verrons qu'une grande partie des réponses sont des reprises, parfois des citations, des discours sur l'alphabétisation[284]. Pourtant, elles permettent d'avancer dans l'enquête : premièrement, elles attestent d'une connaissance des topos des discours sur l'alphabétisation dont il faut se demander si elle est distanciée ou non ; deuxièmement, elles permettent de dégager les fonctions socialement reconnues à la maîtrise de l'écriture.

[284] Ce champ discursif est constitué par les déclarations politiques en faveur de l'alphabétisation, les textes institutionnels et leur diffusion par les médias, mais aussi par les justifications des promoteurs locaux de l'alphabétisation.

L'écho des discours sur l'alphabétisation

Les enquêtés déclarent souvent comme motivation à leur démarche d'alphabétisation le souci d'un progrès collectif défini de manière assez vague. Ba Soumaïla, le plus ancien élève du village et le premier formateur d'alphabétisation (*cf.* portrait dressé en 1.2.2.2), déclare ainsi sur le ton de l'évidence que « [sa] volonté était bien sûr que le village progresse » (« ne nganiya kɛra dugu ka taa ɲɛ de ye koyi ! », K 2). Il est là dans son rôle social de relais au niveau du village d'une politique de promotion de l'alphabétisation étayée sur des discours politiques tenus à l'échelle nationale et régionale. Somassa Coulibaly (GL 4, 7ème) affirme quant à lui que l'écriture « favorise le progrès » (« o bɛ to ka ɲɛtaa sabati », K 39). De telles expressions, dont nous citons ici les plus caractéristiques, reprennent la rhétorique du développement. La notion de progrès apparaît sous deux formes : une construction verbale (« ka taa ɲɛ », *litt. aller de l'avant*), un nom composé (« ɲɛtaa », *litt. le fait d'aller de l'avant,* néologisme signifiant *le progrès*). D'autres formules renvoient davantage à l'idée d'une culture générale personnelle, comme dans cette expression de Sirima Camara cite comme l'un des intérêts de l'alphabétisation : « fɛn min ye hadamadenya yɛrɛ taasira ye, a [*reprenant* balikukalan] y'o ɲa n yɛrɛ ye », *l'alphabétisation a été bénéfique pour moi du point de vue de l'avancée [*litt. *la marche]de ma vie*, K 16.

Très souvent, dans ces réponses, l'analphabétisme fait figure de repoussoir.
Ainsi, Moussa Camara (GL 3 + alphabétisation, 7ème) oppose l'alphabétisation fonctionnelle menée par la CMDT à l'alphabétisation mise en place dans les premiers temps par la DNAFLA avec des objectifs plus généraux. Il décrit l'alphabétisation des débuts comme « l'alphabétisation menée dans le village afin que les gens puissent se corriger [*litt.* sortir de l'erreur] » (« ka balikukalan kɛ dugu kɔnɔ wasa mɔgɔw bɛ se ka bɔ fili la cogo min na », K 48). L'objectif du progrès est défini négativement comme la sortie d'une condition caractérisée par le terme « fili », *faute, erreur*. Remarquons toutefois qu'il s'agit d'une reprise de la manière dont la DNAFLA a présenté son effort d'alphabétisation, sans que Moussa Camara ne souscrive forcément à cette manière de l'envisager.
Diouma Konaté (GL 4, 6ème), poussée à définir l'avantage qu'elle a retiré de l'alphabétisation, se réfugie dans une formule du même type « ka bɔ kunfinya na », *sortir de l'ignorance* mais ici aussi il faut être attentif à la façon dont cette expression est introduite dans le contexte de l'entretien, comme on le constate par l'extrait suivant.

Int. I kɛlen ka balikukalan don, a ye mun de yɛlɛma i ka ko la ? **DK** A ye n faamu kɔni. **Int.** Elle a compris quelque chose **Int.** Ani mun ? **DK** K'a ye n faamu, o la yɛrɛ de, a, ka n bɔ kunfinya na sa kɛ !

Traduction :

Int. *Après avoir été à l'alphabétisation, qu'est-ce que cela a changé à ta vie ?* **DK** *En tout cas, cela m'a permis de comprendre.* **Int.** Elle a compris quelque chose. **AM** *Et quoi d'autre ?* **Int.** (...) **DK** *Cela m'a permis de comprendre, ça vraiment, ah, et de sortir de l'ignorance bien sûr !* (K 12).

Il faut tout d'abord remarquer qu'à une question vague elle répond de même, de manière très générale. Le recours à un stéréotype est une façon de couper court aux questions. Le terme de « kunfin », *analphabète, ignare,* qui est très stigmatisant (« kun.fin » signifie littéralement *tête sombre*) apparaît deux fois dans l'entretien. La première fois, qui précède l'extrait cité, il est attribué aux promoteurs de l'alphabétisation féminine dans le village comme une dénomination que Diouma Konaté ne reprend pas à son compte : « U hakili la k'an ye kunfin ye, k'u bɛ musow kalan », *ils pensaient que nous étions des analphabètes, et ont dit qu'ils allaient enseigner aux femmes*.

Dans ces deux exemples, on voit apparaître des éléments discursifs empruntés aux discours de promotion de l'alphabétisation, mais leur statut de discours rapporté est apparent. Cependant, dans certains cas, la distanciation n'est pas du tout marquée. Ainsi, Sidi Sidibé (GL 2) cite littéralement un slogan des campagnes d'alphabétisation : « Kalanbaliya ye dibi ye[285] » (*L'analphabétisme c'est l'obscurité*).

AM Quel était son motif pour aller à l'alphabétisation, sa motivation ? **Int.** Munna i ye i bila ka taa i yɛrɛ ma ka taa balikukalan na ? **SS** A ! a kanun tun bɛ n na a waati. **Int.** Parce qu'il en avait le désir à ce moment là. **AM** E taakun tun ye mun ye ? **SS** N taakun tun ye, comme kalanbaliya ye dibi ye, ni i kalanna, i bɛ se ka i yɛrɛ ɲɛnabɔ, mɔgɔ tɛ se k'i namara, i bɛ se k'i ka jatew bɔ i yɛrɛ, awɔ.

Traduction :

AM Quel était son motif pour aller à l'alphabétisation, sa motivation ? **Int.** *Pourquoi as-tu décidé de te lancer dans l'alphabétisation* ? **SS** *Ah ! J'en avais le désir à cette époque* **Int.** (...) **AM** *Quelle était votre motivation* ? **SS** *Ma motivation était,* comme *l'alphabétisation c'est*

[285] Cette expression constitue le titre d'un poème régulièrement appris dans les cours d'alphabétisation ou les classes bilingues, et qui a été mis en chanson.

l'obscurité, *si tu es instruit, tu peux te débrouiller par toi-même, personne ne peut te tromper, tu peux faire toi-même tes calculs, oui* (K 18 - *trad. de l'interprète omises*).

La construction de la phrase indique le statut de citation de l'expression, à la fois par l'incise et par l'introduction de la formule par la conjonction empruntée au français « comme ». Il s'agit là d'un énoncé qui renvoie à une évidence partagée.

A propos de la formule « Kalanbaliya ye dibi ye », il faut noter que ce slogan relève du champ discursif des campagnes d'alphabétisation, et ce à un double titre.

Premièrement, pointer du doigt l'analphabétisme (le terme bambara « kalanbaliya » est un néologisme formé à partir du suffixe privatif « -bali » et du nom « kalan », *l'instruction, l'apprentissage*) renvoie à la logique de la campagne qui s'élabore contre une ignorance dont on postule qu'elle fait obstacle, qu'elle résiste. Les métaphores médicale (« éradiquer l'analphabétisme ») et militaire (« lutter contre l'analphabétisme ») sont convoquées pour élaborer ce discours.

Deuxièmement, l'image du savoir comme lumière repoussant l'ignorance assimilée à l'obscurité, voire à l'obscurantisme, est un lieu commun de la pensée occidentale, précisément depuis les « Lumières » avec l'association entre connaissance, instruction et publicité[286]. Or cette image ne correspond pas à une conception traditionnelle du savoir dans la culture mandingue. Certains types de savoir sont en effet associés au secret, la valeur de la connaissance transmise pouvant même tenir à son caractère cryptique, « obscur »[287]. Pourtant, le paradigme de la lumière comme connaissance est, parmi les *topos* des discours de l'alphabétisation, l'un des plus souvent repris par les acteurs maliens[288]. Par exemple, un journal en bambara dont le premier numéro date de septembre 2001 est

[286] Cette articulation conceptuelle est particulièrement nette dans le texte de Kant *Qu'est-ce que les Lumières ?* (KANT, E. 1991[1784]).

[287] Sur ce point, on peut se référer aux analyses de S. C. Brett-Smith concernant l'esthétique mandingue. Elle résume ainsi l'opposition entre une conception occidentale du savoir et une conception mandingue : « Nous écrivons des livres pour disséminer le savoir ; les Bambara peignent sur des habits pour dissimuler le savoir. Dans la société bambara, l'inintelligibilité ou l'"obscurité" (dibi) est recherchée pour elle-même » (BRETT-SMITH, S. C. 1984 : 127, *nous traduisons*).

[288] N. Besnier fait la même remarque à propos des habitants de l'atoll polynésien de Nukulaelae (BESNIER, N. 1995). Les représentations contemporaines de la société s'ordonnent largement à une opposition entre l'obscurité et la lumière : la première renvoie au désordre, au manque d'hygiène et aux pratiques et savoirs antérieurs à la christianisation ; la seconde, au développement économique et au respect des valeurs religieuses, tous deux intimement liés à l'instruction. Cette idéologie locale est si forte qu'elle pourrait passer pour un trait structurel, mais N. Besnier fournit des preuves linguistique (l'emprunt au samoan des termes pour désigner « obscurité » et

intitulé « Dibifara » d'un syntagme construit ainsi : dibi.fara, *litt. déchirer l'obscurité*. La suscription est la suivante : « To dibi la, i tɛ fɛn ye, fɛn yɛrɛ t'i ye. Nka bɔ dibi la, i bɛ fɛn ye, wa fɛn yɛrɛ b'i ye », *Reste dans l'obscurité, tu ne vois aucune chose, aucune chose ne te voit. Mais sors de l'obscurité, tu verras les choses et les choses te verront*.

Il faut s'interroger sur le statut de tels énoncés. Bernard Lahire a montré dans *L'invention de l' « illettrisme »* la manière dont des énoncés « généreux » dans leur intention peuvent contribuer à renforcer des attitudes très stigmatisantes envers les illettrés pour le cas français, plus généralement envers les analphabètes (LAHIRE, B. 1999). Même si nous n'avons pas mené une analyse de discours approfondie concernant le Mali, on peut avancer qu'un tel constat s'y vérifie largement. Mais comment comprendre dans ce cas que des enquêtés, souvent victimes eux-mêmes de ces discours stigmatisants, les reprennent ?

Si l'on revient au cas de la citation de la formule « kalanbaliya ye dibi ye » (*l'analphabétisme c'est l'obscurité*) par Sidi Sidibé, elle peut être interprétée de plusieurs manières. On peut supposer qu'il assume le caractère stigmatisant de la formule tout en s'en exceptant en tant qu'alphabétisé. La limite de cette interprétation est que par ailleurs, Sidi Sidibé reconnaît pleinement l'autorité de ses aînés, dont certains ont des responsabilités dans la gestion des affaires villageoises sans être alphabétisés. Il ne reprend donc pas entièrement à son compte ce propos qui instaure une coupure nette entre l'instruction et l'ignorance. On peut compléter ce point en signalant, à titre d'exemple, que le terme de « kunfin » est employé par Assitan Coulibaly, ma logeuse, non alphabétisée, qui reprend des formules stigmatisant fortement les analphabètes, sans paraître pour autant être affectée dans son rôle social par son absence de maîtrise de l'écriture.

On pourrait envisager que ces discours ne tiennent qu'à la situation d'enquête, et qu'il s'agit simplement ici de répondre de manière convenable. Il semble toutefois que cette interprétation ne suffise pas à interpréter ce phénomène. Le recours à ces formules ou à ces stéréotypes n'est pas réservé à la situation d'entretien même si celle-ci s'y prête particulièrement (ce sont les extraits d'entretiens enregistrés et transcrits qui sont ici disponibles pour une analyse de discours), et il nous faut avancer une autre hypothèse.

« lumière » dans ce sens métaphorique) et historiques (la prégnance de ce thème dans les discours des premiers missionnaires au XIXe siècle) qui suggèrent qu'il s'agit de l'adaptation locale du thème classique de la modernité occidentale (*op. cit.* : 61-62).

Il apparaît en fait que même si la mise à distance n'est pas perceptible ici comme dans les deux premiers exemples analysés, elle caractérise cependant le rapport à ces discours. On peut se référer aux analyses de Richard Hoggart sur le rapport des classes populaires à la culture de masse, et transposer à notre cas le modèle qu'il propose d'une « adhésion à éclipses » (HOGGART, R. 1970 [1957]). Il est possible tout à la fois de concéder l'importance de l'alphabétisation ,et de savoir à part soi que le pouvoir et le prestige social dépendent largement d'autres capitaux que le capital scolaire (capital économique et capital social). Après cette formule générale, Sidi Sidibé poursuit par l'explication précise qu'il donne de sa motivation qui consiste à pouvoir « se débrouiller par soi-même » (« ka i yɛrɛ ɲɛnabɔ »), et qui est l'un des intérêts majeurs de l'alphabétisation selon des déclarations récurrentes, comme nous allons le voir.

Finalement, il faut souligner que l'aptitude à manier ces formules, à reprendre des topos des discours de promotion de l'alphabétisation est une compétence dont la maîtrise peut avoir une rentabilité sociale évidente. Notons que toutes les personnes citées ici ont eu à jouer un rôle dans l'organisation du village (Sidi Sidibé et Moussa Camara en tant que formateurs, Diouma Konaté en tant qu'animatrice, Assitan Coulibaly en tant que responsable d'une association de femmes). Maîtriser la rhétorique des promoteurs de l'alphabétisation est une manière de se préparer à tenir une parole publique conforme à ce qui est politiquement attendu, et de se positionner comme intermédiaire entre les populations à éduquer et les promoteurs de l'alphabétisation[289].

Ainsi, il faut faire place dans l'analyse aux formulations générales sur l'intérêt de l'alphabétisation en termes de développement, de culture et surtout de sortie d'une condition d'analphabétisme unanimement condamnée. Le rapport à ces énoncés qui relèvent largement du discours rapporté (citation directe ou non) peut être caractérisé par une adhésion limitée et par une reprise maîtrisée. Il

[289] Dans son ethnographie de programmes d'alphabétisation des femmes au Népal, A. Robinson-Pant repère de même un chevauchement (« overlapping ») entre les discours tenus par les formateurs locaux d'alphabétisation et le champ discursif qu'elle désigne comme celui des « idéologies du développement » (ROBINSON-PANT, A. 2001). D'une manière plus générale, l'ambivalence des acteurs locaux envers les discours dépréciatifs tenus sur eux est largement soulignée dans les travaux ethnographiques contemporains. Dans un article au titre éloquent (« "They scorn us because we are uneducated". Knowledge and power in a Tanzanian marine park »), C. Walley souligne la conscience que les habitants peu scolarisés de cette région déshéritée du pays ont des jugements défavorables qui sont portés sur eux et sur leur savoir par les élites locales ou internationales, et le fait qu'ils peuvent intégrer partiellement ces jugements dans leurs propres discours. Mais elle indique également que cette lucidité sur la hiérarchie sociale des savoirs n'empêche pas que ces mêmes individus aient confiance dans leurs connaissances, et en fasse un objet de fierté dans certains contextes (WALLEY, C. 2002).

s'agit d'un premier moment de la réponse, avant des formulations qui elles sont directement reprises à leur compte par les enquêtés.

Deux intérêts majeurs

Au-delà de l'affirmation unanime selon laquelle la maîtrise de l'écriture est d'une grande importance, deux motivations à l'alphabétisation émergent des déclarations de manière récurrente, qui feront l'objet d'analyses plus détaillées dans le cours de notre réflexion, mais qu'il nous faut indiquer ici au moins brièvement.

La première est massivement avancée : il s'agit de l'argument selon lequel l'écriture permet de « régler soi-même ses propres affaires », de « se débrouiller soi-même ». Nous allons étudier dans la section suivante (2.2.1.2) l'ensemble des expressions qui renvoient à l'idée d'une indépendance conquise par l'écrit. Il s'agit là d'un champ complexe de notions et d'expressions qu'il nous faut analyser plus en détail. C'est le type de réponse de loin le plus courant. Les réponses qui s'adossent à ce type d'argument vont de déclarations de principe sur le mode des discours que l'on vient d'évoquer, à des descriptions de pratiques où l'écriture apparaît effectivement comme ce qui permet de se passer d'un intermédiaire.

La deuxième motivation exprimée de manière fréquente, quoique moins dominante, consiste à souligner la fonction de conservation qu'assure l'écrit. Certains enquêtés citent même en tout premier la force de pérennisation qu'a l'écriture[290].

Ainsi Thiémokho Koné déclare :

> **NK** E nafaba yɛrɛ de b'a la ! Sɛbɛnni tɛ maralikɛyɔrɔ ye wa ? A bɛ hakili tɛmɛ marali la... N'i ye fɛn sɛbɛn k'a bila, hali san kɛmɛ, ni sɛbɛnni ma [tunun] n'i mago jɔra a la tuma o tuma, i b'a sɔrɔ.
>
> **Traduction :**
>
> **NK** *Eh ! [L'écriture] a vraiment un intérêt considérable* ! *N'est-elle pas un moyen de conservation ? Elle dépasse l'esprit pour ce qui est de la conservation... Si tu écris quelque chose et que tu le laisses, même cent ans plus tard, si cet écrit n'est pas perdu, quand tu en auras besoin, tu le trouveras* (K 63).

[290] K 3, K 15, K 30, K 63.

Bouya Konaté quant à lui (GL 2 + études coraniques traditionnelles), propose une figure inverse de ce thème. Il indique qu'il a jeté les papiers sur lesquels il a noté les dates et heures de naissance de ceux de ses enfants qui sont décédés en bas âge, sans doute pour ne pas raviver ces souvenir (« den kasaara cayalen, n y'a bɛɛ fili k'a bɔ n bolo », *les accidents se sont multipliés pour mes enfants, alors j'ai jeté tout cela pour m'en débarrasser*, K 67).

Ici encore on peut penser que ces déclarations véhiculent un stéréotype, tant ce thème du *Verba volant, scripta manent* nous est familier. Mais les entretiens montrent que cette référence à l'écrit comme support de la mémoire est souvent appuyée sur des exemples très précis, qui suggèrent qu'il s'agit bien là de l'un des usages sociaux de l'écrit. Nous verrons que cette dimension de l'écrit comme aide-mémoire apparaît pleinement lorsque l'on étudie les cahiers (*cf. infra* 3.3).

2.2.1.2 Se passer des intermédiaires attendus

L'intermédiaire comme norme

Avant d'analyser les déclarations des enquêtés qui mettent en avant l'importance de l'écriture pour se passer d'intermédiaires, il faut rappeler que dans la société malienne contemporaine les rapports sociaux imposent souvent le recours à des intermédiaires obligés. Ces derniers peuvent être des personnes auxquelles leur statut social confère un rôle de médiateurs, tels les griots et plus généralement les gens appartenant à un groupe statutaire, ou des individus qu'une situation donnée va placer à cette position.
L'encadré suivant propose un exemple d'une telle situation, tiré de mon expérience de terrain.

J'ai fait l'expérience, tout à fait banale, de la nécessité de passer par des intermédiaires dans le contexte d'une interaction verbale bien particulière. Lors de mon enquête concernant l'histoire du village, ma logeuse Assitan Coulibaly me suggère de m'adresser à Ba Moussa Bilen Coulibaly, un homme d'une cinquantaine d'années du village voisin de Balan, dont elle me dit qu'il est un fin connaisseur de l'histoire des deux villages.
Rappelons que Balan, situé à 3 km de Kina est le village qui a « donné la terre » aux fondateurs du village de Kina à la fin du XIXe siècle. Malgré la forte rivalité entre les villages, cela m'a semblé une bonne idée de chercher à prolonger l'enquête là-bas. Rendez-vous pris avec Ba Moussa Bilen Coulibaly, nous nous rendons mon assistant et moi chez lui à Balan, pensant nous entretenir avec lui seul, comme nous le faisons d'ordinaire.
Or, à notre arrivée chez lui, il nous mène immédiatement chez le chef du village. Un tel procédé se comprend dans le contexte des relations tendues entre les deux villages : une discussion sur l'histoire du village suppose que l'on évoque le sujet sensible de la condition d'anciens esclaves des familles qui ont fondé le village de Kina. Sachant que je suis logée dans la concession du chef de village de Kina, Ba Moussa Bilen peut craindre des indiscrétions de ma part qui nuiraient aux relations, plutôt bonnes, qu'il entretient avec mes logeurs. Il délègue donc au chef de village, dont la parole est autorisée, le soin d'énoncer une version officielle des choses.

Une fois arrivé auprès du chef de village et les salutations échangées, l'entretien ne peut toujours pas démarrer. Nous attendons l'arrivée du griot, et nous débutons l'entretien en présence de trois autres hommes, tous relativement âgés et que je n'ai pas pu identifier précisément.
La parole circule ainsi : je m'adresse à mon assistant, celui-ci traduit ma question à Ba Moussa, à qui nous avons été recommandés, qui la répète au griot, qui à son tour la reformule à l'attention du chef de village. En sens inverse, les déclarations du chef de village me parviennent exactement par le même canal. A un moment de l'entretien où j'ai voulu rebondir sur des propos échangés entre le chef du village, le griot et un des assistants, je me suis fait vivement remettre à ma place par mon assistant qui m'a fait comprendre que nous ne devions pas manifester que nous entendions autre chose que ce qui s'adressait directement à nous. Il s'agit là bien entendu d'une convention, car tous ces échanges ayant lieu dans une petite case, il est évident que chacun entend l'ensemble des propos. N'ayant pas osé solliciter la possibilité d'enregistrer, je ne peux proposer une analyse fine des échanges verbaux. Cependant, d'après les notes prises après cet entretien, les questions et réponses sont quasiment répétées à l'identique. L'enjeu du passage par des intermédiaires est de faire parvenir une parole à travers ceux qui ont la légitimité de s'adresser au chef de village. Le recours à ce procédé caractérise des situations publiques dans lesquelles les paroles échangées sont considérées comme importantes.

Cette situation dans laquelle les conventions sociales sont scrupuleusement respectées contraste avec celle de Kina, où j'ai pu mener plusieurs entretiens avec le chef du village, accompagnée d'un seul interprète, dans des conversations où, tout en respectant les formes de politesse, je me suis parfois adressée directement à ce vieil homme respecté. Cette différence est sans doute liée au fait qu'à Kina je suis connue alors qu'à Balan j'apparais comme une étrangère dont on se défie[291].
De manière secondaire, on peut sans doute aussi y voir le signe d'un mode d'exercice du pouvoir plus proche des structures traditionnelles à Balan qu'à Kina.

Encadré 7 Passer par des interprètes autorisés

[291] L'entretien à Balan a débuté par l'injonction qui nous a été faite de dire tout ce que nous savions déjà sur le sujet, ce qui donne une idée de son contexte tendu.

En dehors des médiateurs socialement établis, les situations ordinaires prescrivent souvent le recours à tel ou tel membre de la famille ou du voisinage. Ce recours renvoie à des obligations sociales liées à des rapports que de manière globale on peut décrire comme des rapports de subordination (d'une épouse envers son mari, d'un enfant envers son père, d'un cadet envers son aîné). Ces obligations sont à la fois fortes et constamment soumises à des tentatives de contournement.

A cet égard, l'écriture, dont la maîtrise n'est pas toujours répartie selon ces lignes de domination sociale (une femme peut être alphabétisée alors que son mari ne l'est pas, les cadets sont souvent scolarisés alors que les aînés ne le sont pas, etc.) apparaît comme un moyen efficace de contourner les obligations liées à son statut en s'affranchissant du recours à des intermédiaires attendus, qui sont ici moins des médiateurs que des autorités.

« Je passe par moi-même »

Avec cette idée de l'écrit comme ce qui permet de se passer d'intermédiaire, nous abordons un thème majeur des entretiens. L'expression la plus remarquable m'en a été fournie au cours d'un entretien effectué lors du premier séjour de terrain, dans différents villages et villes de la zone CMDT autour de Koutiala.

> **AM** Quelle importance ça a de pouvoir écrire bambara ou songhay ? **MM** Quand on sait écrire, c'est nécessaire pour soi-même, puisque si tu sais écrire tu ne vas pas chez quelqu'un pour lui dire de te faire quelque chose. Toi-même tu sais ce que tu veux faire : je veux t'envoyer une lettre, ou bien je veux te faire une commission ou bien te demander quelque chose, si je sais l'écrire, je ne vais pas chez toi te dire il faut me faire telle chose. Je passe par moi-même (*avec emphase*) et j'écris et je t'envoie cela. C'est très important. Personne ne saura mon secret, si c'était à toi que je m'étais adressée, n'est-ce pas...
>
> *Mamou Maïga 18-2001* [49 ans, rencontrée à M'Pessoba, école classique 9ème puis formation professionnelle, diplôme d'aide-comptable, actuellement très active au sein des associations féminines de cette petite ville]

Cette femme, au parcours scolaire hors du commun, surtout pour sa génération, a formulé en un raccourci saisissant la manière dont l'indépendance que permet l'écrit est une rupture par rapport à la situation attendue de délégation. Si la norme est de « passer par » quelqu'un, l'absence d'intermédiaire crée une exception qui apparaît comme un repli sur soi de cette forme de la délégation, littéralement un court-circuit : « je passe par moi-même ».

Le jeu sur les pronoms personnels est assez complexe, et malgré l'aptitude qu'a Mamou Maïga, de langue maternelle songhay et parlant couramment bambara, à s'exprimer en français, une confusion peut naître du fait que le pronom personnel de la 2ème personne désigne différentes personnes. Tantôt il s'agit d'un « tu » générique, un équivalent du pronom impersonnel, comme dans l'expression « si tu sais écrire ». Tantôt ce pronom désigne la personne à laquelle la lettre s'adresse, et à laquelle l'écriture permet à Mamou Maïga de s'adresser directement : « je veux t'envoyer une lettre ». Tantôt enfin le pronom « tu » désigne l'intermédiaire potentiel, court-circuité : « je ne vais pas chez toi te dire », « si c'était à toi que je m'étais adressée ». Si l'on est attentif toutefois, le propos est clair. Le pronom personnel de la première personne du singulier est toujours employé pour désigner la locutrice, avec un recours à la forme emphatique « moi-même », dont on verra la récurrence dans les propos d'autres enquêtés.

Au-delà de la possibilité de faire quelque chose par soi-même, Mamou Maïga désigne la faculté que donne l'écriture d'organiser une activité, puisque l'ensemble des étapes de la rédaction de la lettre sont prises en charge : de « savoir ce que l'on veut faire » à « écrire » et « envoyer ». Cette indépendance prémunit contre le risque de divulgation de ce qui est présenté de manière évidente comme son « secret ». Nous aurons à nous interroger sur le sens de ce terme, employé ici en français, et sur les champs lexicaux du secret qui en français et en bambara ne coïncident pas exactement (*cf. infra* 2.2.2.2). Le risque de la divulgation du « secret » est évoqué dans la dernière phrase de notre extrait, inachevée, et qui suggère que toute délégation induit la possibilité que le contenu de la lettre soit, sinon rendu public, du moins porté à la connaissance d'autres personnes. A tout le moins, la délégation d'écriture risque de faire connaître l'existence même d'une lettre, ce qui dans certains cas peut suffire à éveiller des questions, voire des suspicions. Or nous sommes dans des univers sociaux où les réseaux de connaissance et de sociabilité sont très denses, où « tout le monde se connaît ». Aussi, déléguer c'est bien risquer une « fuite » qui peut porter à conséquence. On peut signaler que l'absence de maîtrise de l'écriture n'interdit pas la mise en place de stratégies pour éviter la divulgation d'informations personnelles. Etienne Gérard, travaillant sur la délégation d'écriture de lettres à Bobo-Dioulasso (Burkina-Faso) a montré que, quand le recours à un intermédiaire est indispensable, celui-ci est choisi, pour le courrier personnel, en fonction de son extériorité maximale à la concession du commanditaire de la lettre (GÉRARD, É. 2002). Nous reviendrons sur ce point dans notre section sur la correspondance (*cf. infra* 2.3.3).

Nous avons étudié en détail cet extrait en raison de sa valeur exemplaire. Nous allons maintenant montrer que les thèmes mis en place ici sont largement attestés dans les propos des enquêtés de Kina. On peut les ramener à deux principaux : la maîtrise individuelle de l'écrit permet se passer d'intermédiaire ; le risque de divulgation est inhérent à toute délégation d'écriture. Nous prêterons attention à la diversité des situations dans lesquelles ce même geste, se passer d'intermédiaire, prend des sens différents.

Les sens d'un court-circuit

L'idée selon laquelle le recours à l'écrit permet de se passer d'un intermédiaire apparaît explicitement dans 16 entretiens de la série K[292]. L'exemple de la lettre revient souvent, comme dans cet extrait de l'entretien avec Ba Soumaïla.

> **Int.** Ni bɛɛ ma kalan, gɛlɛya jumɛn bɛ se ka ye o la ? **SK** Ni bɛɛ ma kalan, gɛlɛyaba de b'a kɔnɔ, hakɛ si t'o la. I yɛrɛ kan ka min kɛ, i b'a siri maa na. Aa! ko dɔw bɛ yen, maa ka kan k'o kɛ, o man kan ka siri maa na ! **Int.** Il y a des choses que l'on peut faire, que l'on doit faire personnellement, quand on n'est pas lettré, on est obligé de passer par une autre personne. **AM** Comme quoi par exemple ? **Int.** I n'a fɔ jumɛn par exemple ? **SK** Mmm ? (*incompréhension*). **Int.** (*reprenant*) I ko ni mɔgɔ ma kalan, i yɛrɛ ko dɔw bɛ yen, f'i ka tɛmɛ mɔgɔ dɔ la/ **SK** Kosɛbɛ ! **Int.** Ko i n'a fɔ jumɛn ? **SK** Aa ! o ye ko caman ye ! O kow ka ca. Int. Ɔn, i tɛ misali kelen fɔ wa ? **SK** O tɛ misali kelen. **Autre intervenant** Lɛtiririkalanko, i tɛ o fɔ ? / **SK** Lɛtiri mana na di i ma sisan, ni e t'a fɛ maa ka lɛtiri in dɔn, ni a bɛ e yɛrɛ bolo, n'i yɛrɛ y'a dɔn, i b'a kalan k'a bila i kun, maa tɛ i ka gundo dɔn.
>
> **Traduction :**
>
> **Int.** *Quel problème pose le fait que tous les villageois ne soient pas alphabétisés* ? **SK** *Cela pose un grand problème, un problème considérable. Ce que tu dois faire toi-même, tu le confies à quelqu'un d'autre. Or il y a des choses qu'une personne doit faire sans les confier à quelqu'un d'autre !* **Int.** (...) **AM** Comme quoi par exemple ? **Int.** (...) **SK** Mmm ? (*incompréhension*). **Int.** (*reprenant*) *Tu as dit que si quelqu'un n'est pas alphabétisé, il est contraint de passer par quelqu'un d'autre [ka tɛmɛ mɔgɔ dɔ la] pour ses propres affaires* / **SK** *C'est ça* ! **Int.** *De quoi s'agit-il par exemple ?* **SK** *Ah ! Il s'agit de plein de choses* ! *Vraiment beaucoup.* **Int.** *Eh bien donne-nous donc un exemple !* **SK** *Il y a plus d'un exemple*. **Autre intervenant** *Donne par exemple celui de la lecture d'une lettre* ! / **SK** *Si on te donne une lettre, si tu veux que personne*

[292] K 2, K8, K 9, K13, K 16, K 19, K 21, K 26, K 30, K 41, K 45, K 54, K 58, K 60, K 61, K 65.

ne connaisse cette lettre, si elle est entre tes mains, si toi-même tu le peux, tu la lis et le gardes pour toi [litt. sur toi], personne ne saura ton secret (K 2 - *trad. de l'interprète omise*).

On relève dans cet extrait une intervention inopportune d'un des assistants qui « souffle » à l'enquêté l'exemple de la lettre. Sur ce point, nous renvoyons au contexte de cet entretien réalisé le jour de mon arrivée à Kina, dont nous rappelons les circonstances en annexe (Annexe 1, §3). Avant cette intervention, Ba Soumaïla introduit cependant de lui-même l'idée selon laquelle certaines choses ne doivent pas être « confiées » à d'autres. Le terme ainsi traduit est en bambara le verbe « k'a siri », dont le sens propre est *lier, attacher, nouer*. Ce verbe, qui apparaît ici dans sa forme transitive, est également attesté dans notre corpus dans sa forme intransitive avec un sens un peu différent. L'expression « ka siri mɔgɔ na » signifie *dépendre, être attaché à quelqu'un*. Cette forme est employée par d'autres enquêtés : par exemple, Dramane Traoré énumérant les avantages conférés par la maîtrise de l'écrit, évoque le fait que celle-ci permet de « régler des affaires par soi-même, sans dépendre de quelqu'un » (« i bɛ se ka fɛnw dɔw ɲɛnabɔ i yɛrɛ ye, k'a sɔrɔ i ma siri mɔgɔ la », K 45). La forme réfléchie, dont use Sirima Camara en disant qu'il ne « s'en remet pas à quelqu'un d'autre en matière de lecture de livres » (« n tɛ taa n siri mɔgɔ la gafekalan na », K 16, a le même sens (« k'i siri » signifiant comme « ka siri », *dépendre de*).

Dans l'extrait de l'entretien avec Ba Soumaïla apparaît l'unique occurrence du verbe « ka tɛmɛ », *litt. passer*, pour traduire cette idée de la délégation dans l'expression « ka tɛmɛ mɔgɔ la », *passer par quelqu'un*. Ce terme, utilisé par l'interprète dans sa reformulation de la question, est vraisemblablement un calque de l'expression française à laquelle il vient de recourir dans sa traduction du propos précédent.

L'autre expression de la délégation qui apparaît communément en bambara est le verbe « k'a ci », *charger quelqu'un d'une commission*, qu'emploie par exemple Sarata Camara quand elle explique que l'écriture permet de « faire certaines choses sans avoir à en charger [k'a ci] quelqu'un d'autre » (« e bɛ se ko dɔw la k'a sɔrɔ i ma mɔgɔ wɛrɛ ci olu ye », K 8).

Si l'on revient à l'extrait d'entretien avec Ba Soumaïla et qu'on le compare au précédent avec Mamou Maïga, une différence majeure apparaît. En effet, ici la délégation n'est pas présentée comme la norme. Au contraire, Ba Soumaïla déclare qu'« il y a des choses qu'une personne doit faire sans les confier à quelqu'un d'autre ». Cette différence peut s'expliquer par le contexte de cet entretien, portant sur les premiers temps de l'alphabétisation au village, qui concernent essentiellement des hommes, des adultes d'âge mûr, ayant déjà des responsabilités (*cf. supra* 1.2). Le contexte du développement de la culture cotonnière en zone CMDT requiert des chefs de famille

qu'ils soient capables de recourir à l'écrit dans le domaine agricole, mais aussi dans celui des emprunts bancaires. Nous touchons là à un point essentiel qui est que la valorisation de l'« indépendance » est socialement différenciée : autant il est légitime qu'un homme, chef de famille, puisse « régler lui-même ses propres affaires », autant une suspicion s'attache à la même revendication émanant d'une femme ou d'un cadet. Mais avec l'exemple, qui lui est suggéré, de la lettre, Ba Soumaïla en vient à évoquer l'utilité de l'écrit pour préserver ce qui est secret (« gundo »), et par là on aborde une sphère de pratiques qui, par définition, tentent d'échapper au contrôle social. Nous verrons que ce terme de « gundo » ne renvoie pas aussi immédiatement que sa traduction française par « secret » à une intimité à cacher, et qu'il peut désigner une sphère privée que chacun peut plus ou moins légitimement revendiquer. Cependant, il désigne aussi très souvent des pratiques cachées car illicites.

Nous avons signalé que l'exemple de la lettre est de loin le plus souvent cité. Se passer d'intermédiaire permet d'établir un contact direct entre deux personnes. Thiémokho Coulibaly énonce ainsi l'intérêt premier de l'écriture comme étant de permettre une intimité entre deux personnes, en public, grâce à l'échange de notes.

> **NC** Sɛbɛnni wa ? A nafa belebeleba yɛrɛ ye min ye, sisan, ni ne b'a fɛ ka kuma fɔ n ka mɔgɔ ɲɛna quoi, ɔ ! n tɛ fɛ mɔgɔ wɛrɛ ka/ n tɛ fɛ ka ci dɔ fɔ mɔgɔ wɛrɛ ma fo a yɛrɛ k'a mɛn, ɔ ! n yɛrɛ bɛ se k'a sɛbɛn k'a di a ma k'a sɔrɔ mɔgɔ ma a dɔn ni an yɛrɛ fila cɛ tɛ, o ye a nafa dɔ ye
>
> **Traduction :**
>
> **NC** *L'écriture ? Son intérêt principal est le suivant : si je veux dire quelque chose [à quelqu'un] en présence de mes proches quoi, eh bien, si je ne veux pas que quelqu'un d'autre/ si je ne veux pas donner un message et que quelqu'un d'autre l'entende, eh bien ! moi-même je peux l'écrire et lui donner sans que personne ne le sache sinon nous deux, voilà un intérêt de l'écriture* (K 26).

De cet échange à deux, rien n'est dit ici, et comme nous le verrons nous disposons de peu de données concernant le contenu des lettres. Notons que pour que cet échange soit assuré il est nécessaire que les deux correspondants soient lettrés. Cependant, la lettre est très généralement remise à quelqu'un, ce qui réintroduit un intermédiaire, même s'il est possible de s'assurer que son contenu ne sera pas dévoilé soit par des moyens physiques, en la cachetant par exemple, soit en la confiant à une personne non lettrée, ou encore en jouant sur la langue d'écriture.

D'autres usages apparaissent où l'absence d'intermédiaire est revendiquée pour des écrits personnels : ainsi, Fily Traoré déclare que l'écriture lui permet de « régler ses problèmes d'argent

sans que personne ne soit au courant » (« i bɛ se k'i ka wariko ɲɛnabɔ mɔgɔ tɛ kala ma o la », K 21). Cela apparaît comme un usage admis, même pour une femme, qui peut disposer d'un peu d'argent pour des activités de commerce. L'écriture est souvent associée à ce qui permet de déjouer des tricheries autour des transactions commerciales, et plusieurs enquêtés mettent l'accent sur cet aspect.

Signalons d'ailleurs que nous traduisons ici par « affaires », mot très usité dans le français local, le terme générique « ko », *chose* généralement utilisé ici au pluriel « kow ». Nous avons intitulé cette section de la formule la plus fréquemment employée pour désigner ce que l'on attend de l'écriture : « ka i yɛrɛ ɲɛnabɔ », « ka i yɛrɛ ko ɲɛnabɔ », *se débrouiller par soi-même, régler soi-même ses affaires*. Nous reviendrons dans la section suivante sur l'emphase sur les pronoms personnels. Quant au contenu de ces « choses » à soi que l'on débrouille, il reste largement indéterminé. La traduction par « affaires » rend bien compte du fait qu'il s'agit le plus souvent, dans les exemples qui sont donnés, d'écrits relatifs au travail agricole (et plus particulièrement au contrôle des transactions, crédits notamment, liées à la culture du coton) ou au commerce. Nous reviendrons plus loin sur cette caractéristique essentielle de beaucoup de pratiques qui sont des écrits de travail. Le verbe « k'a ɲɛnabɔ », *régler une affaire, démêler*, n'implique pas comme le français « régler » l'idée d'un traitement organisé de la chose. Cependant, la dimension de l'organisation, voire de la rationalisation rendue possible par l'écrit, est une hypothèse que nous aurons à éprouver.

Ainsi, dans les déclarations des enquêtés sur l'intérêt de l'écriture, le privilège est donné à des usages de l'écrit pour soi. Mais que signifie précisément une telle expression ? Nous avons constaté par une analyse serrée de leurs propos que les enquêtés attribuent à l'écriture la faculté de leur conférer une maîtrise sur un espace à soi, un espace privé peut-on dire, en entendant par là un repli sur soi d'une sphère commune.

La question qui se pose alors est celle du rôle constitutif de l'écrit dans le fait de disposer d'un tel espace. Peut-on analyser le développement du recours à l'écrit sur notre terrain en reprenant l'hypothèse, formulée dans le contexte de l'histoire occidentale de l'alphabétisation, selon laquelle l'écrit est partie prenante d'un processus de privatisation ? Plus généralement, peut-on articuler alphabétisation et individualisation ?

Pour formuler ces hypothèses de manière rigoureuse, il importe avant tout de préciser l'usage des termes de privé, d'individu et d'individualisme, tant du point de vue de leur construction théorique que de leur adéquation au contexte étudié. Une fois ces distinctions conceptuelles et ces

clarifications théoriques effectuées, nous pourrons revenir à l'expression d'« écrit pour soi » et nous interroger sur la pertinence d'une telle catégorie comme outil de l'enquête.

2.2.2 Ecrire « pour soi » ?

2.2.2.1 Ecriture et individualisation

L'emphase sur la personne

Dans les déclarations étudiées plus haut, les enquêtés désignent l'écriture comme ce qui permet de s'assurer la maîtrise individuelle de certaines activités. La formulation de cette idée se caractérise, en bambara comme en français, par l'accent mis, jusqu'à la redondance, sur la personne.

En bambara, le déterminant *yɛrɛ* est d'emploi quasi-systématique. Ce terme a une valeur d'insistance, peut-être moindre toutefois qu'en français. Dans les contextes suivants, l'effet d'insistance est tout de même évident : « i bɛ se ka dɔ ɲɛnabɔ fana i yɛrɛ ye », *tu peux aussi en régler par [pour] toi-même* K 22 ; « i bɛ se ka fɛn dɔw ɲɛnabɔ i yɛrɛ ye », *tu peux régler certaines choses par [pour] toi-même* K 45. Le pronom personnel employé est souvent celui de la deuxième personne du singulier qui fonctionne comme un pronom impersonnel. Certaines formulations font un usage de la forme emphatique du pronom, surtout *e* pour la deuxième personne dans l'usage indiqué, sans que cela soit suffisamment systématique pour être significatif.

En français, l'accent est pareillement mis sur la personne, souvent la première personne du singulier. Dans l'extrait cité plus haut de Mamou Maïga, nous pouvons remarquer la récurrence de l'adjonction au pronom personnel de la particule d'insistance « même » : « soi-même, toi-même, moi-même ». On pourrait y voir un calque de l'usage du déterminant bambara *yɛrɛ* et minimiser sa valeur d'insistance dans le français du Mali, mais la récurrence de cet usage semble tout de même significative.

La redondance est souvent de mise, comme dans cet extrait d'entretien avec Ndiamba Coulibaly :

> **AM** Alors, qu'est-ce que ça change dans le village d'être alphabétisé ? **TC** Ça change beaucoup parce que quand tu connais rien dans le monde actuel c'est pas bon *dɛ*, parce que l'ignorance là c'est pas bon. **AM** Tu peux nous expliquer ça ? **Int.** *I bɛ se ka misaliya kunkolo di an ma ?* [Est-ce que tu peux nous donner un exemple ?] **TC** Oui, *n bɛ se ka misaliya kunkolo di aw ma* [je

peux vous donner un exemple], parce que moi-même personnellement si je ne savais pas lire ni écrire, pour aller déposer tous mes secrets à quelqu'un, même *a tun bɛ tɔɔrɔ n ma* quoi [cela me dérangerait], mais toi tu ne connais pas lire tu ne sais pas écrire, tu vas aller déposer tout ton secret à quelqu'un d'autre. **Int.** Oui oui, pour écrire ça. **TC** Bon, ce dernier, il peut aller dire ça dans le village comme ça, comment tu vas garder le secret ? (K 19 - *nous soulignons*).

L'expression « moi-même personnellement » est suivie d'un usage du pronom personnel « mes », concourant à souligner le fait qu'il s'agit d'une compétence individuelle dont la mise en œuvre peut se passer du recours à un autrui identifié comme un « rapporteur » potentiel (le terme bambara de « naafigi », *rapporteur, indiscret, délateur* est attesté chez Kandé Konaté dans le même contexte, K 13).

Ces caractéristiques linguistiques des énoncés produits dans le contexte des entretiens pointent le souci d'une maîtrise individuelle de l'écrit. Mais un tel constat ne permet pas d'aller très loin dans l'analyse car on sait que la notion d'individu, de soi, prend des sens différents selon les configurations sociales et historiques considérées.

La notion d'individualisation

Individuation et individualisation

Nous prendrons comme point d'appui les deux propositions théoriques suivantes :

- premièrement, la subjectivité, c'est-à-dire la manière de se penser comme sujet distinct des autres et d'agir en conséquence, est construite socialement à travers des processus d'individuation.

- deuxièmement, ces processus d'individuation, repérables dans toute société, sont historiquement déterminés ; certaines formations sociales sont marquées par une tendance à l'individualisme, c'est-à-dire la valorisation sociale de l'individu indépendant.

On peut s'inscrire, pour cette réflexion, dans la perspective ouverte par Mauss d'une histoire de la subjectivité qui prend place au sein d'une « histoire sociale des catégories de l'esprit humain » (MAUSS, M. 1950 [1938] : 33)[293]. Mauss pose d'emblée le principe d'une universalité de la conscience de soi : « il est évident (…) qu'il n'y a jamais eu d'être humain qui n'ait eu le sens, non seulement de son corps, mais aussi de son individualité spirituelle et corporelle à la fois » (*op. cit.* :

[293] Cette lecture s'inspire d'un article de P. Beillevaire et A. Bensa (BEILLEVAIRE, P. & BENSA, A. 1984), repris dans *La fin de l'exotisme* (BENSA, A. 2006a).

335). Le sujet dont il entreprend l'étude est « tout autre », puisqu'il se propose de répondre à la question suivante : « comment, au cours des siècles, à travers de nombreuses sociétés, s'est lentement élaboré, non pas le sens du "moi", mais la notion, le concept que les hommes de divers temps s'en sont créés ? » (*ibid.*).

Pour Mauss, qui suit en cela Durkheim, l'importance croissante de la notion d'individu est le résultat de la complexification des sociétés et de leur différenciation. Rappelons la dialectique qui préside, selon Durkheim, aux rapports entre individu et société : l'identité, relation au même, caractérise la solidarité mécanique, ciment des première sociétés, mais nous pousse à l'égoïsme ; à l'inverse, la société moderne, régie par une solidarité organique dont le principe est l'altérité, repose sur notre faculté d'altruisme (DURKHEIM, É. 1986 [1893]). Mauss développe une réflexion qui prend appui sur cet acquis selon lequel les formations sociales différenciées ont conduit à mettre l'accent sur le rôle social de l'individu, pour réfléchir à la conception du « moi » qui lui est associée.

Le propos de Mauss est de relativiser la conception occidentale moderne du « moi » par une variation ethnologique et historique. Par exemple, chez les Kwakiutl de l'Amérique du Nord, les prénoms ne remplissent pas une fonction d'individuation permanente, dans la mesure où un individu en porte plusieurs successivement au cours de sa vie (les noms se conquièrent notamment par la guerre). Mauss condense son analyse en cette formule : dans cette société, les personnes « n'agissent qu'ès qualités ». Ce faisant, il en vient à émettre une hypothèse que nous pouvons résumer ainsi avec P. Beillevaire et A. Bensa : « la subjectivité individuelle, originellement absorbée dans l'imaginaire du cérémonial, s'ébauche progressivement dans l'interstice qui sépare l'acteur de son masque » (BEILLEVAIRE, P. & BENSA, A. 1984). A propos des Indiens Pueblo, Mauss souligne en effet que la notion de l'individu, si elle se confond globalement avec celle de son clan, s'en « détache » cependant « dans le cérémonial, par le masque, par son titre, son rôle, sa propriété, sa survivance et sa réapparition sur terre dans un de ses descendants doté des mêmes placés, prénoms, titres, droits, et fonctions » (*op. cit.* : 340). Il ébauche une réflexion sur la manière dont, dans une société que l'on peut caractériser de manière générale comme peu différenciée, la notion de personne singulière prend son sens.

Nous pouvons poursuivre cette réflexion sur l'« histoire sociale de la subjectivité » en nous référant à l'œuvre de Norbert Elias. Pour Elias, l'évidence d'une conscience individuelle articulée à la conviction de disposer d'une intériorité qui n'appartient qu'à soi, « qui est son véritable soi, son moi à l'état pur » est le produit d'une évolution historique (ELIAS, N. 1991 : 65).

> Ce qui parle en l'occurrence, c'est la conscience de soi d'êtres que la constitution de la société a forcés à un très haut degré de réserve, de contrôle des réactions affectives, d'inhibitions ou de transformations de l'instinct, et qui sont habitués à reléguer une foule de dispositions, de manifestations instinctives et de désirs dans les enclaves de l'intimité (*op. cit.* : 65).

Elias définit la conscience de soi comme une structure de l'intériorité qui s'instaure dans des phases déterminées de ce qu'il nomme le processus de la civilisation. Notons que l'intériorité apparaît comme un repli sur soi de l'espace socialement partagé (espace que nous ne qualifierons pas ici de « public » car la notion d'espace public est elle aussi liée à des processus historiques) : l'exclusion de la vie sociale de certains pans de l'existence constitue des domaines comme relevant d'une intériorité qui apparaît comme n'existant que pour soi.

Nous retiendrons de cette réflexion le caractère historiquement constitué de la conscience individuelle moderne telle que la connaissent les sociétés occidentales, sans souscrire à l'analyse en termes de « processus de civilisation », qui laisse à penser que seules les sociétés qui connaissent ce mouvement sont proprement historiques (*op. cit.* : 82). Concernant les sociétés de l'aire culturelle mandingue, nous connaissons suffisamment leur histoire sur la longue durée pour nous garder d'un tel préjugé.

Avant de nous demander si les dynamiques sociales à l'œuvre dans l'Afrique contemporaine donnent lieu à un développement de l'individualisme, il reste à souligner le rôle de l'écriture dans l'émergence de nouvelles configurations entre individu et société.

Michel Foucault a ainsi insisté sur l'importance de l'écriture dans la constitution de nouvelles formes du rapport à soi à la fin de l'Antiquité (FOUCAULT, M. 2001a). Il s'agit là de pratiques d'écriture personnelle.

C'est également autour des pratiques de l'écrit (et surtout de la lecture) développées dans la sphère privée (le « for privé ») qu'est centrée l'analyse de Roger Chartier sur la part de l'écrit dans le processus de privatisation qui caractérise la modernité occidentale (CHARTIER, R. 1986).

On peut toutefois se demander si les pratiques de la sphère qui émerge comme privée sont le lieu privilégié pour établir les liens entre l'écriture et la forme sociale de la subjectivité. Il faut sans doute considérer la question en tenant compte des écrits publics, notamment juridiques, autour desquels se nouent des enjeux fondamentaux quant à la conception de la personne. Concernant l'Europe moderne, Béatrice Fraenkel inscrit ainsi l'histoire de la signature comme « signe de

l'identité » dans le cadre plus large d'une transition du « système médiéval privilégiant les codes » à la « conception moderne du sujet privilégiant les traits distinctifs de chacun » (FRAENKEL, B. 1992 : 9).

> Les signes de l'identité privilégient, jusqu'au XVIe siècle, la part intersubjective du soi, les déterminations de l'individu par le réseau de ses appartenances. Ce sont les siens qui permettent la monstration du soi (…). Les signes dont s'entoure l'homme médiéval montrent le groupe auquel il appartient, quelle est sa place et son rang. On géométrise l'identité à partir de signes abstraits : les couleurs, les figures graphiques forment la base des significations héraldiques ; la Croix, éminemment abstraite, orne les anneaux à signer ; il n'est jusqu'au système de dénominations lui-même qui ne témoigne de cette conception de l'identité : le stock des noms portés par chacun est tellement restreint que la fonction d'individualisation semble absente du système.
>
> Puis, et la signature en est le symptôme majeur, une autre conception de l'identité se met lentement en place, les signes se personnalisent. C'est la singularité de l'être qui est visée, la part du soi irréductible aux autres. L'individu est pensé alors en termes de « traits », traits du visage, traits de caractère. En schématisant, on pourrait dire qu'à une conception exotérique du soi succède une conception ésotérique (FRAENKEL, B. 1992 : 11).

Nous aurons à reprendre la question du système de dénomination sur notre terrain (*cf. infra* 2.3.2), et nous examinerons plus loin de manière spécifique la question de la signature (*cf. infra* 2.4.4). Nous retiendrons pour l'instant de cette analyse la mise en place de deux grandes conceptions de l'identité qui rejoint l'analyse développée plus haut en référence à Elias.

Nous avons retracé ici les grandes lignes d'une évolution qui caractérise les sociétés occidentales modernes, et signalé que l'écriture, dans ses usages publics comme privés, est partie prenante de cette évolution. La question qui se pose maintenant est de savoir dans quelle mesure une telle analyse peut s'appliquer au cas des sociétés rurales du Mali contemporain.

L'individualisation des rapports sociaux dans l'Afrique contemporaine

Peut-on repérer dans l'histoire contemporaine des sociétés africaines le développement de phénomènes d'individualisation ?

Nous avons indiqué d'emblée que l'existence de processus d'individuation caractérise toute société. Alain Marie le rappelle dans l'ouvrage qu'il a dirigé *L'Afrique des individus* :

> Les processus d'individuation de la personne - de production, reconnaissance et d'utilisation des différences spécifiquement individuelles, (interprétées en termes d'attributs, de dons et de dispositions caractérielles) - n'y sont pas moins présents et fondent, ici comme ailleurs, l'aperception de chacun comme individu : comme une personne concrète reconnue dans son unité (...) et dans son unicité (…) (MARIE, A. 1997).

Les formes d'individuation relèvent de dispositifs culturels qui sont bien décrits par les anthropologues[294]. Pour l'aire culturelle mandingue, il faut souligner que l'individuation concerne des choses et des vivants, et connaît des degrés : les humains sont « plus élevés que les animaux sur l'échelle de l'individuation puisqu'ils sont nommés et d'autant plus élevés qu'ils sont renommés » (BAZIN, J. 1996 : 272). Cependant, certains *boli*, ces « choses-dieux » selon la traduction de Jean Bazin, peuvent de par leur composition singulière (qui incorpore du sang animal, voire humain) accéder à un niveau d'individualité fort.

> On ne saurait mieux dire qu'un *boli* est un individu matériel, non point une chose personnifiée, mais une chose-personne. Faute d'âme, il a ce qui ici en tient lieu : un nom propre (*op. cit.* : 266).

On voit ici intervenir comme facteur majeur de l'individuation les pratiques de nomination des personnes, et Jean Bazin rappelle que « ce nom, à la différence du nom de la famille ou du genre qui peut être aisément connu est tenu rigoureusement secret (comme d'ailleurs celui de tout personnage important » (*ibid.*). Nous reviendrons dans la section consacrée à l'état civil au détail des pratiques de nomination (*cf. infra* 2.3.2).

Passant de la considération des modes d'individuation à celle du phénomène historique du développement d'attitudes et de pratiques individualistes, il faut à nouveau souligner que ces processus s'inscrivent dans une histoire longue dont la césure coloniale ne marque qu'un moment. Le phénomène décrit par Elias selon lequel certaines activités, jusque là communes, sont reléguées dans une sphère personnelle est ainsi repéré par Jean Bazin concernant la période précoloniale : il montre la tendance dans les structures guerrières à reléguer les pratiques païennes (*bamananya*) dans la sphère individuelle ; au lieu que celles-ci s'enracinent dans l'espace du terroir, dans sa dimension juridico-politique et au sentiment d'identification que celui-ci nourrit, elles deviennent des pratiques personnelles, du coup facultatives.

Cependant, on peut considérer que l'instauration de l'Etat colonial a joué un rôle majeur avec la mise en place d'un pouvoir beaucoup plus individualisant que les modes antérieurs d'exercice de

[294] On peut se référer aux actes du colloque de 1971 sur « La notion de personne en Afrique Noire » (collectif, 1973).

l'autorité. Le pouvoir colonial, après la phase de conquête, a été essentiellement une administration, dont on peut décrire l'effet en reprenant l'expression de M. Foucault de « technologie des individus ». En effet, le pouvoir colonial se donne pour objet, non seulement de gouverner par la loi, mais aussi d'intervenir « de manière spécifique, permanente et positive dans la conduite des individus » (FOUCAULT, M. 2001b). L'administration coloniale correspond bien au modèle que M. Foucault élabore à propos des gouvernements européens des XVIIIe et XIXe siècles en ce que les populations apparaissent d'emblée comme des ressources à gérer, au même titre que le milieu, avec tout l'appareil du savoir anthropologique (anthropométrie, linguistique, ethnologie). Cette administration fonctionne en s'appuyant sur des écrits (cartes, recensements, rapports etc.), dont certains ont pour but direct d'assurer une gestion des individus, tel l'état civil, qui permet l'établissement des rôles d'impôt (listes de personnes soumises à l'impôt par capitation[295]).

On peut considérer que l'Etat malien post-colonial, en tant qu'administration, a poursuivi cet objectif de contrôle des populations. Dans la zone de développement de la culture cotonnière, l'« encadrement » des populations par la CMDT s'inscrit dans cette perspective, comme nous l'avons souligné en introduction (*cf. supra* 0.2.2).

Parallèlement à l'émergence d'un pouvoir politique qui s'applique sur des individus, on peut se demander si une évolution de la société vers l'individualisme au sens d'une valorisation de l'individu est perceptible. Rappelons que dans la littérature orale, en particulier épique, l'individualisme, au sens d'une valorisation de l'individu, n'est pas une valeur unanimement reconnue mais le privilège de quelques uns[296]. Cette valeur est-elle aujourd'hui revendiquée plus largement ?

Ici il faut distinguer entre situations urbaines et rurales. Les auteurs des contributions rassemblées dans *L'Afrique des individus* s'appuient sur des ethnographies de citadins, souvent des personnes marginalisées (MARIE, A. 1997). Ces situations singulières permettent de voir à l'œuvre, de manière grossie, des logiques dont on peut faire l'hypothèse qu'elles sont plus largement présentes. Ces auteurs proposent de considérer la modernité africaine comme réalisant un synthèse originale

[295] Sur la perception de l'impôt pendant la période coloniale, on peut se reporter à la description donnée pour la Guinée voisine par I. Barry (BARRY, I. 1997: 2, p. 647).

[296] C'est ce qui ressort également de l'analyse de la figure du héros dans l'aire mandingue (BIRD, C. S. & KENDALL, M. B. 1987). Ces auteurs montrent sa pertinence dans le contexte contemporain, une expérience d'arrachement au milieu familial (scolarisation, migration) pouvant être réinterprétée en référence à la trajectoire du héros et de sa rupture, au début du moins, avec les siens.

entre solidarités communautaires et aspirations individualistes, dans l'émergence de ce qu'Alain Marie appelle des solidarités électives. Il associe ce fait aux conditions historiques de la modernisation africaine.

> Les conditions historiques de la modernisation - *grosso modo* le sous-développement, le clientélisme et le despotisme - ont interdit à l'individu de pouvoir émerger véritablement en tant que sujet autonome (…). Mais d'autre part, le désengagement de l'Etat, la faillite des services publics (santé, école, protection sociale), l'inaccessibilité au crédit institutionnel et des formes privées de la sécurité, la précarité grandissante des conditions d'existence, les licenciements, le chômage, donnent une importance accrue à la solidarité communautaire (*op. cit.* : 429).

Loin d'aboutir à la valorisation pure et simple de l'individu indépendant, ces processus conduisent donc certains acteurs urbains à inventer des styles de vie où coexistent aspirations individuelles et affiliations à des groupes (famille, groupes de pairs, etc.).

De la ville au village, les conditions de vie sont apparemment très différentes, et on pourrait être tenté de considérer que ces attitudes individualistes qui caractérisent partiellement certaines populations urbaines n'ont pas de prises sur des solidarités villageoises relativement stables. Il faut cependant nuancer ce tableau en prenant en considération le fait, déjà largement souligné, de la mobilité, notamment pendant la jeunesse, qui rend les frontières beaucoup plus poreuses.

Notons que nous sommes passée d'une considération sur la portée individualisante du pouvoir à une analyse des logiques sociales de valorisation de l'indépendance ou de l'autonomie des individus. Avant de poursuivre la réflexion sur les processus d'individualisation, une clarification conceptuelle s'impose.

Distinctions conceptuelles : l'individuel, le privé, le personnel

Nous prendrons ici comme point de départ de notre réflexion un texte de Michel Foucault, qui dans *Le souci de soi* distingue trois sens différents du terme « individualisme » (FOUCAULT, M. 1984 : 59).

- L'*attitude individualiste* est caractérisée par la valeur absolue qu'on attribue à l'individu dans sa singularité, et par le degré d'indépendance qui lui est accordé par rapport au groupe auquel il appartient ou aux institutions dont il relève.

- La *valorisation de la vie privée*, renvoie à l'importance reconnue aux relations familiales, aux formes de l'activité domestique et au domaine des intérêts patrimoniaux.

- L'*intensité des rapports à soi*, enfin, désigne les formes dans lesquelles on est appelé à se prendre soi-même pour objet de connaissance et domaine d'action, afin de se transformer, de se corriger, de se purifier, de faire son salut.

Nous nous inspirons de ces distinctions conceptuelles pour élaborer une typologie un peu différente, qui servira de guide à l'investigation des pratiques de l'écrit menée dans toute la suite de cette 2ème partie.

L'individu comme personne distincte

Dans un premier sens du terme d'individualisme, on peut considérer la manière dont la société reconnaît à l'individu une indépendance par rapport au groupe. Nous avons souligné plus haut que les processus sociaux d'individuation n'aboutissent pas nécessairement à l'individualisme, en tant que valorisation sociale de l'individu indépendant. L'individualisation est largement l'effet d'un pouvoir qui s'applique à des individus identifiés comme tel. Nous pouvons établir le lien entre l'écrit et cette acception de l'individu en étudiant les pratiques, souvent scripturales, d'identification.

Celles-ci s'inscrivent dans la perspective de l'enregistrement des individus grâce à des procédés d'identification qui s'appuient sur l'assignation à chacun d'une identité civile. Nous verrons plus loin en étudiant l'état civil que si la possession d'une pièce d'identité n'est pas généralisée, le recours à l'identité civile est fréquent (*cf. infra* 2.3.2.1). La fixation de cette identité, qui requiert la scripturalisation des noms et prénoms, est un phénomène complexe. Notons dès à présent que les modalités administratives d'identification des individus sont largement reprises dans d'autres contextes, notamment par les intervenants extérieurs que sont la CMDT ou les ONG. Pour ce qui est de la CMDT, nous avons indiqué son souci récent de se doter d'un système d'organisation des producteurs qui fait droit à la responsabilité juridique individuelle.

Un lien fort apparaît entre l'identité, au sens de ce qui caractérise un individu et de ce qui permet de l'identifier, et l'écrit imposé. Mais les individus reprennent souvent ces modes d'inscription de l'identité dans d'autres contextes. Dans certains cas, le lien avec l'écrit imposé est évident : il s'agit notamment de disposer pour soi de relevés de dates de naissance qui peuvent être requis au moment de l'établissement de documents officiels. Dans d'autres cas, des modes de présentation de soi qui empruntent, avec plus ou moins de distance, le modèle administratif émergent dans des écrits dont la dimension d'attestation semble secondaire.

Nous retenons comme première dimension de l'investigation des rapports entre l'écriture et l'individualisation la question des modes scripturaux d'identification et de leur reprise éventuelle par les scripteurs.

Le privé

Le deuxième sens d'individualisme dégagé par M. Foucault est celui de la « valorisation de la vie privée ». Des analyses qui précèdent, notamment celles d'Elias, il ressort que la frontière entre public et privé est historiquement et socialement déterminée. Le lien entre des pratiques de l'écrit et le processus de privatisation s'effectue à plusieurs niveaux.

Tout comme l'individualisation au sens strict opérée par le pouvoir, que nous venons d'étudier, il peut s'agir d'écrits imposés par l'Etat ou la CMDT, qui conduisent à la constitution d'une sphère domestique d'une extension déterminée : par exemple, le carnet de famille objective les limites de l'exploitation agricole, unité de production reconnue administrativement, qui ne coïncide souvent ni avec le groupe d'unifiliation ni avec le groupe de résidence (*cf. infra* 2.3.2.3). Ces déterminations extérieures sont là aussi appropriées par les acteurs, qui dans leurs cahiers développent des écritures qui contribuent fortement à l'émergence de l'exploitation comme échelle pertinente.

Il faudra être particulièrement attentif à la variation de ces échelles du privé, et à leur acceptabilité socialement différenciée[297].

On pourra se demander aussi si des sphères de l'entre-soi ne viennent pas s'intercaler entre le public et le privé. Nous pouvons nous référer à la définition qu'en donne Daniel Fabre dans l'introduction à *Par écrit* à propos de l'ethnographie menée par Patrick Williams chez les Tsiganes.

> La pratique de l'écrit n'est donc pas dominée par la dichotomie entre l'écrit obligé, requis, et l'écrit personnel, intime ou étroitement familial. Il y a tout au contraire, une vaste zone où les occasions les plus variées accueillent et exaltent l'écriture, impliquent sa présence, son contact ludique ou solennel, au point d'en faire un des éléments, marquant mais familier, de l'entre-soi, de l'espace public autochtone (FABRE, D. 1997b : 9-10).

[297] Le programme que propose O. Schwartz dans son analyse de la construction d'une sphère privée en milieu ouvrier est tout à fait adéquat à notre terrain : « On se demandera (…) quels éléments dans l'univers des individus fonctionnent comme supports pour cette "privatisation" ; quelles logiques sociales les induisent à prendre possession d'un espace privativement ; et sous quelles formes se produit cette appropriation. Il faudra aussi risquer des hypothèses sur la nature des investissements subjectifs qui viennent se cristalliser en ce lieu. On devra aussi s'interroger sur les degrés et modalités de fermeture du privatif au collectif » (SHWATRZ, O. 1990 : 19).

Sur notre terrain, on peut identifier des zones de partage entre groupes de pairs par exemple, qui instituent des sphères qui ne relèvent ni du public proprement dit ni du privé au sens restreint. Or, dans ces solidarités qui se constituent l'écrit joue un rôle important.

La deuxième dimension de l'analyse est ainsi définie comme la manière dont l'écrit intervient dans la recomposition de la configuration public - privé, dont il faut envisager la pluralité des échelles.

Le personnel

Nous élargissons le troisième sens proposé par M. Foucault de l'individualisme comme « intensification des rapports à soi » afin de considérer l'ensemble des pratiques de l'écrit qui permettent la constitution d'une sphère à soi.

Celle-ci peut recouper une des échelles du privé, mais ne s'y ramène pas. Nous avons défini le privé dans son opposition avec un domaine public qui inclut la collectivité villageoise et parfois une partie de la communauté familiale au sein de laquelle l'individu considère une sphère plus restreinte comme son espace. Le personnel est défini par la revendication d'un registre à soi, en inversant le regard : non plus un repli du public, mais une sphère qu'on constitue.

Le personnel n'est pas nécessairement lié à la revendication d'une singularité. Constituer une sphère à soi ne relève pas d'une invention d'une subjectivité donnée comme telle. Au contraire, on observe que la singularité émerge souvent dans une manière de sélectionner et d'agencer les fragments d'expériences communes.

Ainsi, alors qu'on pourrait penser le personnel apparaît exclusivement dans les pratiques de l'écrit émanant des scripteurs, loin des écrits imposés, nous verrons qu'il n'en est rien. Pour dénouer cette équivalence nous pouvons rappeler avec Jean-Pierre Vernant, qui retravaille aussi les distinctions foucaldiennes, que la singularité n'implique pas l'intime au sens de « pratiques et attitudes psychologiques qui donnent au sujet une dimension d'intériorité » (VERNANT, J.-P. 1989).

La troisième dimension de l'analyse consiste à aborder la manière dont l'écriture permet de constituer un espace à soi.

La distinction entre cette dernière dimension et la revendication d'une intimité est maintenant à approfondir en revenant à nos entretiens, et plus particulièrement aux modes d'expression du secret.

2.2.2.2 Personnel, secret, intime

Préalables méthodologiques

Dans la mesure où un axe majeur de mon travail consiste à étudier les pratiques de l'écrit qui se situent en marge des pratiques techniques, scolaires ou professionnelles, je suis amenée à interroger les enquêtés sur leurs pratiques privées, sur leurs écrits personnels. Ma stratégie dans la conduite de l'entretien est de passer en revue la plus grande variété d'usages possibles. Le recours à des interprètes recrutés au village et peu préparés a rendu l'exercice difficile. Ainsi, lorsque ma question « notez-vous des choses personnelles ? » est traduite par « i bɛ gundolakow sɛbɛn ? », *écrivez vous des choses secrètes [*gundo*] ?*, une relance par « comme par exemple ? », acceptable si l'on s'en tient à la formulation de la question en français, devient indiscrète en bambara.
Les échanges autour de cette question méritent une attention particulière. En effet, les manières de parler du secret ont au moins autant d'importance que le contenu de ce qui est désigné comme tel. L'usage du terme de « gundo » relève d'un ensemble de stratégies qui permettent soit d'esquiver une demande d'explication, soit de mieux en faire sentir le prix (dans les cas où un contenu signalé comme secret est néanmoins dévoilé). Ce jeu est structurant dans l'organisation du savoir dans l'aire culturelle mandé[298]. Sa compréhension requiert que l'on prenne au sérieux la dimension pragmatique du secret, c'est-à-dire les effets de la désignation d'un savoir comme « secret » dans ce contexte particulier qu'est l'interaction avec l'ethnographe[299].

Les échanges ont parfois simplement tourné court comme cela apparaît dans l'entretien avec Dramane Traoré.

> **AM** En dehors des lettres, est-ce qu'il a des cahiers ou des feuilles où il note des choses pour lui ? **Int.** Lɛtirisɛbɛnw ninnu olu kɔ, est-ce que o kaye dɔ bɛ e bolo, i yɛrɛ bɛ to ka **gundo**fɛnw sɛbɛn min na ? Ou bien papiye dɔ, ka to ka fɛn sɛbɛnsɛbɛn o la ? [*En dehors de ces lettres, est-ce que tu as un cahier où tu notes toi-même des choses secrètes ? Ou bien un papier où tu aurais*

[298] Nous renvoyons aux contributions réunies dans le numéro 2 de *Mande Studies* consacré à ce thème (JANSEN, J. & ROTH, M. 2000). J. Freeman émet dans son article l'hypothèse que le secret est « une manière de contrebalancer un contexte général d'exposition aux autres, et la tendance à une observation réciproque et à une sociabilité constante que demande la vie quotidienne » (FREEMAN, J. E. 2000 : 118, *nous traduisons*).

[299] Sur ce thème, outre l'article d'A. Zempléni, « Secret et sujétion. Pourquoi ses "informateurs" parlent à l'ethnologue ? » (ZEMPLÉNI, A. 1984), on peut se référer à l'article de J. Bonhomme sur la pragmatique du secret initiatique (BONHOMME, J. 2006).

l'habitude de prendre des notes ?] **DT** Oui, kaye dɔw bɛ n bolo n yɛrɛ bɛ n ka **gundo**lafɛnw sɛbɛn min na. [*Oui, j'ai des cahiers où moi-même je note mes choses secrètes.*] **AM** Est-ce qu'il peut nous dire les différentes choses qu'il note ? **Int.** E bɛ to ka jumɛnw ta, a ka ca a la, e bɛ to ka jumɛnw sɛbɛnsɛbɛn e ka o kaye la ? [*Tu as l'habitude de prendre quoi en note, le plus souvent, tu as l'habitude d'écrire quoi dans ce cahier ?*] **DT** (*Dans un premier temps ne répond pas, se contente de rire*) Aw ka yɔrɔ o **gundo**, e yɛrɛ ka kan ka o faamuya en bambara. [De votre côté, *secret*, *toi-même tu dois bien comprendre cela* en bambara.] **Int.** Il dit que quand on dit : « secret », que moi-même je dois être en mesure de comprendre ça en bambara. K 45

Par rapport à ma question volontairement vague autour de ce que l'enquêté écrit « pour lui » (l'expression « pour soi » étant à entendre ici non comme une catégorie d'analyse mais comme une désignation des écrits dont il dispose), la traduction par « gundofɛnw », *choses secrètes*, constitue un déplacement qui limite la possibilité de l'échange à une réponse par oui ou par non, et rend ma relance à tout le moins déplacée.

Le plus souvent des stratégies discursives ou infra-discursives d'évitement du secret ont été mises en œuvre par les enquêtés afin d'éviter un refus direct, perçu comme impoli. La plus simple est de rire, espérant par là susciter une compréhension mutuelle du fait qu'une limite au discours possible est atteinte. Dans un contexte d'entretien plus tendu, le silence ou le refus de répondre peut être également une manière de se soustraire à la question sans exprimer explicitement son refus. Une variante de cette solution consiste à faire semblant de ne pas entendre ou comprendre la question. Une autre manière d'éviter le refus direct peut être la dénégation : en revenant sur les propos tenus précédemment, l'enquêté coupe court à la relance. Cependant, quelques refus ont été exprimés, notamment les cas déjà évoqués de refus de présenter des documents évoqués, ou de refus de laisser photographier (*cf. supra* 2.1.3.1).

Notons que les stratégies repérées ci-dessus se combinent bien souvent, comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant.

AM Donc ça c'est une recette, c'est un médicament ? **MC** Voilà ! Exactement. **AM** Et ça c'est écrit en bambara ? **MC** Oui, c'est bambara et français mélangés quoi. **AM** Et c'est une recette pour quoi ? **Int.** Jiritɔgɔw ninnu, le nom des arbres. **AM** Jiritɔgɔw ? Ça sert à quoi ? **Int.** C'est un médicament. **AM** C'est un médicament pour quoi ? (*Devant le silence de MC nous rions*). **AM** C'est secret ! **Int.** Peut-être que c'est secret ! **AM** Ah ! on dirait que c'est secret oui ! **MC** Il n'y a pas de secret ! (*Nous rions*). **AM** (*passant à autre chose*) Et ça pourquoi tu as écrit ça, la Coupe d'Afrique ? (K 31).

Dans cet extrait, trois stratégies sont mises en œuvres successivement : d'abord le silence, l'enquêté faisant en quelque sorte mine de ne pas comprendre la question ; puis le rire, une fois qu'il a saisi

que nous avons repéré qu'il s'agit d'un point sensible ; enfin, la dénégation, tout en riant. Le fait d'avoir nommé l'objet de la question comme « secret » permet de détendre l'atmosphère dans la mesure où l'enquêté peut supposer que je ne pousserai pas l'indiscrétion au point de poser la question sur un secret. Ce mot de secret clôt la discussion sur ce sujet. Il est à noter que dans ce cas c'est moi qui l'introduis, percevant une gêne de la part de l'enquêté à expliquer la fonction de cette recette magico-médicinale (devant moi, et peut-être aussi devant son cousin Laji Coulibaly qui faisait office d'interprète ce jour-là).

Il s'agit de moments des entretiens où j'avance avec précaution, soucieuse tant de ne pas bloquer un enquêté, que de ne pas me fermer mon terrain, dans la mesure où mes questions peuvent faire l'objet de commentaires dans le village. Une même attitude peut donc être interprétée de manière diverse selon le ton général de l'entretien. Ainsi, dans l'entretien suivant l'enquêté conjugue dénégation et rire, mais sur un ton qui exclut toute possibilité de relance, ce dont je tiens compte en passant immédiatement à autre chose.

> **AM** Et là y a quoi dans l'autre cahier ? **MC** Bon y a rien dedans. (*Il rit*). **AM** Y a rien dedans, et les cahiers avec les dates de naissance c'est à la maison ? **MC** C'est en famille là-bas ce n'est pas ici (K 30).

Les glissements récurrents dans les traductions des interprètes du « personnel » au « secret », via le terme bambara de *gundo* ne sont pas sans doute pas uniquement liés à leur préparation insuffisante ou à leur maîtrise plus ou moins accomplie du français. Ils tiennent aussi au fait que ce concept a un usage plus large en français qu'en bambara.

Du personnel au secret (gundo)

Revenons un instant sur les difficultés éprouvées par les interprètes successifs à traduire mes questions autour de l'écrit personnel ou « pour soi ». Même Ibrahima Dembélé, instituteur chevronné et qualifié dans l'enseignement bilingue recourt à la traduction par *gundo* (K1, extrait cité ci-dessous en 2.2.1.2). Face à cette traduction récurrente de « personnel » par « gundo » et ses composés, on peut se demander quelle autre traduction serait plus fidèle. D'usage beaucoup moins fréquent, une expression plus large que celles formées sur « gundo » apparaît comme un bon équivalent de la notion de « personnel ».

> **AM** Et en dehors de ça (*les cahiers que l'on vient de parcourir*), est-ce que tu écris des choses en français ou en bambara ? **BC** Awɔ n bɛ to ka... n **magoɲɛfɛnw**, n bɛ se ka dɔ sɛbɛn

bamanankan na, n bɛ dɔ sɛbɛn tubabukan na, n yɛrɛ b'a faamu cogoya min na, sɛbɛn ka ɲɛ tɛ mais n yɛrɛ b'a faamu. [*Oui j'écris souvent... mes propres besoins, je peux écrire des choses en bambara, j'en écris d'autres français, de manière à ce que je puisse le comprendre, ce n'est pas bien écrit mais moi-même je le comprends*] (K 65).

Le composé « magoŋɛfɛnw » signifie « ce dont on a besoin » ; il rend bien compte de l'usage du cahier comme objet que l'on a sous la main et où l'on note un ensemble de choses auxquelles on peut avoir recours. Il faut entendre le « besoin » dans un sens large, au-delà d'une motivation utilitaire : s'il est, sinon requis du moins préférable, de disposer de dates de naissances précises pour les déclarer ultérieurement à la mairie, il n'en va pas de même pour la trace de résultats sportifs par exemple. Le simple rappel du fait que la majorité des villageois ne dispose pas de cahier suffit à souligner que ces « besoins » n'ont rien d'impératif. Ce type de composé sur « mago », *besoin* n'est attesté qu'à trois reprises dans notre corpus[300]. Même s'il rend fort heureusement compte de l'usage du cahier, il ne constitue en aucune façon une traduction établie de la notion de « personnel ».

Dans son dictionnaire français-bambara, Bailleul donne pour « personnel » deux traductions : « yɛrɛ ta » et « halala » (BAILLEUL, C. 1997). La première renvoie à l'usage de la particule « yɛrɛ » que nous avons déjà étudiée. Cette traduction rend très exactement l'expression française que nous utilisons d'écrit « à soi ». Elle est parfois utilisée, mais semble un peu faible au regard de la question qui porte sur les écrits personnels. La seconde n'est pas attestée dans notre corpus d'entretiens dans cet usage. La notion qu'elle renferme est celle d'une possession assurée sur le droit (comme l'atteste l'origine arabe : halāl, *possession légitime*), qui n'est pas du tout adéquate dans notre contexte, où la notion de personne ne renvoie pas à la personnalité juridique.

Les sens de « secret » et de « gundo » coïncident selon Bailleul comme le montre la mise en regard des définitions des deux dictionnaires : le français-bambara, déjà cité et le bambara-français (BAILLEUL, C. 2000)[301]. Le premier donne pour le substantif « secret » l'unique traduction par « gundo » ; pour l'adjectif, « gundoma » voisine avec « dogolen » [litt. *caché*], « yebali » [litt. *invisible*[302]] et « dɔnbali » [litt. *inconnaissable*]. On voit ici que « gundo » est la seule racine

[300] Outre « magoŋɛfɛn » qu'emploie ici Baba Coulibaly (K 65), on trouve « magoŋɛtaw », équivalent, chez Mamoutou Camara (K 54), et « magoŋɛsɛbɛn », *litt. les écrits dont on a besoin* dans une traduction d'I. Dembélé (en K 67).

[301] Le terme de « gundo » est défini exclusivement par « secret » dans les deux autres dictionnaires bambara-français (ou mandingue-français) que nous avons consultés, celui de H. Bazin et celui de M. Delafosse (BAZIN, H. 1906; DELAFOSSE, M. 1955).

[302] Rappelons que telle est précisément la qualification donnée, en français, par Modibo Keïta (K 25) à son cahier qu'il refuse de me montrer.

donnée comme traduction propre de « secret », les autres termes étant forgés sur des verbes d'extension beaucoup plus générale. Dans le sens bambara-français, « gundo » est traduit de manière exclusive par « secret ». L'entrée qui suit immédiatement, « gundofɔɲɔgɔn » [construction : secret . dire . compagnon], traduite par « confident » permet toutefois d'élargir le sens de « gundo » à la notion de « confidence », ce qui convient parfois assez bien.

En effet, dans notre corpus l'usage de « gundo » semble pallier l'absence d'équivalent bambara du terme de « personnel », liée au fait qu'un tel découpage de la réalité sociale ne va pas de soi. Ce faisant, le sens est bien sûr modifié vers la notion de « secret » au sens de ce qui est tenu caché. En réalité, ce qui est retenu du terme de « gundo » c'est bien la notion de « privé » par opposition au « public », comme on le voit dans cet extrait d'entretien.

> **LT** Bon ! n bɛ se ka a fɔ o kɔni, a nafa fɔlɔfɔlɔ yɛrɛ, ni i bɛ lɛtiri sɛbɛn sisan, a bɛ se ka kɛ gundo don. **Int.** Le premier avantage c'est que quand tu veux écrire une lettre, ça peut être quelque chose de secret. **LT** Bon a man kan ka kɛ **kɛnɛma**ko ye, i yɛrɛ bɛ se ka a sɛbɛn i yɛrɛ fɛ/ **Int.** ça ne doit pas être populaire, ça doit être écrit/ **LT** k'a sɔrɔ mɔgɔ ma bɔ a kala ma/ Int. sans que personne ne soit au courant.
>
> **Traduction :**
> **LT** *Bon ! ce que je peux donner comme premier intérêt [de l'écriture] c'est que quand tu écris une lettre, cela peut être secret*. **Int.** (...) **LT** *Bon si cela ne doit pas être quelque chose de* ***public****, tu peux toi-même l'écrire pour toi-même* / **Int.** (...) **LT** *sans que personne ne soit au courant*/ **Int.** (...) (K 41 - *trad. de l'interprète omises*).

Cette opposition entre « gundo » et « kɛnɛma » structure les propos de plusieurs autres enquêtés.
On mesure l'importance d'une réflexion sur les échelles du privé. Le secret n'est pas nécessairement de l'ordre de l'individuel puisqu'il peut s'agir de connaissances que l'on partage dans un entre-soi choisi. Dans le cas évoqué plus haut de la connaissance d'un « secret de village » - comme on dirait un « secret de famille » - il s'agit d'un savoir très largement partagé mais non dicible, en tout cas publiquement (*cf. supra* 1.2.1.1). Pour Barbara Hoffman, le champ sémantique de « gundo » s'étend de ce type de savoir (« des "secrets" sociaux partagés dans des discussions privées ») à des connaissances magiques (« le savoir secret doté de puissance ») (HOFFMAN, B. G. 1998 : 90). Les choses constituées comme secrètes sont souvent des savoirs qui ne concernent pas l'individu en propre et qui, transmis par d'autres, sont parfois aussi réservés à des destinataires particuliers.

Ainsi, si la notion d'« écrit personnel » est en général traduite par l'expression « gundosɛbɛn », c'est faute de disposer d'un terme commun pour désigner certains registres du privé. Le champ du « gundo » est quant à lui suffisamment vaste pour renvoyer à des pratiques personnelles, même si celles-ci ne relèvent pas du pôle extrême de ce champ que constituent les savoirs magiques. Cette traduction par « gundo » est finalement pertinente si l'on retient la dimension pragmatique du secret et que l'on conçoit le geste d'écrire sur un support à soi (le plus souvent un cahier), comme une manière d'isoler un ensemble d'informations dont on contrôle la transmission.

Cependant, les exemples de secrets donnés ici montrent que l'on est loin de la notion d'intime au sens d'une intériorité psychologique à laquelle l'introspection donne accès. Le terme de « gundo » renvoie finalement à tout savoir dont les conditions de la transmission sont déterminées.

Ecrire des secrets ?

Si l'on s'en tient à cette définition, le fait d'écrire les secrets ne subvertit-il pas cette logique selon laquelle la transmission du savoir est liée à un contexte singulier d'énonciation et à une relation spécifique entre interlocuteurs ?

Une hypothèse de départ a été constituée en ce sens. Inspirée des analyses de J. Goody qui dans *La Raison graphique* associe l'écriture à une publicité possible du savoir (GOODY, J. 1979 [1977]), elle renvoie également à un thème récurrent autour d'un tabou de l'écriture pour certains domaines des traditions orales. Cette hypothèse m'a amenée à introduire dans les entretiens un moment de discussion autour de « ce qu'il ne faut pas écrire ». Or, cette question a très généralement été incomprise, étant au mieux réinterprétée dans un sens normatif (par exemple, dans une lettre, il ne faut pas écrire de choses « mauvaises », dire du mal de quelqu'un notamment, selon un exemple récurrent). L'interrogation explicite a généralement abouti à une impasse sur ce point. Nous rejoignons là les résultats présentés par Thierry Tréfault, qui a mené des entretiens sur le rapport à l'écrit des adultes en complément à son enquête sur l'école bilingue (TRÉFAULT, T. 2000). Il souligne en effet que la crainte d'une divulgation des secrets liée de manière spécifique à l'écrit n'apparaît jamais spontanément dans les entretiens (*op. cit.* : 280).

Nous pouvons citer ici un extrait d'entretien qui rend compte du ton général de ces moments des entretiens.

AM Et est-ce qu'il pense qu'il y a des choses qu'il ne faut pas écrire ? **Int.** E yɛrɛ bolo est-ce que fɛn bɛ yan minnu man kan ka sɛbɛn ? **MK** A, n'i b'i ɲinɛ a kɔ, i kan k'a sɛbɛn fɔ i bɛ ɲinɛ nin kɔ. Fɛn dɔ bɛ mɔgɔ tɛ ɲinɛ u kɔ. Int. (...). **MK** Sinon i bɛ ɲinɛ fɛn kɔ ni a bɛ san kɔrɔ... **Int.** (...). **MK** Parce que fɛn dɔ bɛ yan nɔ, i n'a fɔ kilisi ninnu bɛ se ka fɔ i ɲɛ na, bon olu tɛ sɛbɛn. Int. (...). **AM** Kilisi, a tɛ sɛbɛn, a man kan ka sɛbɛnni kɛ ? **MK** Bon a kan ka sɛbɛn, mais dɔw bɛ yan nɔ, mɔgɔ tɛ ɲinɛ olu kɔ. Int. (...). **AM** Mais ce serait mauvais de l'écrire ? **Int.** Ko yali ko a ma ɲi k'a sɛbɛn ? **MK** Bon, dɔw, (*riant*) dɔw ... fɔ ni da ni da don, a bɛ fɔ da ni da, i b'a ta i kunkolo la, dɔw ye.

Traduction :

AM Et est-ce qu'il pense qu'il y a des choses qu'il ne faut pas écrire ? **Int.** (...). **MK** *Ah, ce que tu oublies, il faut l'écrire ; sinon tu l'oublieras.* Int. (...). **MK** Sinon *tu l'oublieras si un an passe (trad ??)...* **Int.** (...). **MK** Parce que *il y a des choses, par exemple on peut dire devant toi une formule [magique],* bon *ça ne s'écrit pas*. **Int.** (...). **AM** *Une formule, ça ne s'écrit pas, il ne faut pas l'écrire* ? **MK** Bon *cela peut s'écrire, mais il y en a qu'on n'oublie pas*. **Int.** (...). **AM** Mais ce serait mauvais de l'écrire ? **Int.** (...). **MK** *Bon, y en a, (riant) y en a, si ce n'est pas le bouche à oreille, on les dit de bouche à oreille, tu le retiens de tête, c'est le cas pour certains* (K 32 - *trad. de l'interprète omises*).

La question est tout d'abord comprise comme portant sur ce qu'il ne vaut pas la peine d'écrire, avant que mes relances, suite à l'évocation par Makan Konaté du cas de la formule magique (*kilisi*), ne l'amène à déclarer que certaines formules ont pour vecteur privilégié la transmission orale (encore que l'écrit ne soit pas explicitement interdit). Nous verrons que les cahiers abondent en *kilisi* (même si la question de savoir si tous les types de *kilisi* sont également transcrits reste ouverte). Ce type d'hésitation est récurrent dans le corpus des entretiens.

On peut interpréter ce résultat de plusieurs manières.

On peut supposer qu'il s'agit d'un biais lié à l'enquête et à la situation d'entretien : ce qu'il ne faut pas écrire ne pourrait même pas être nommé comme tel, surtout devant une étrangère. S'agissant de choses relevant d'un savoir occulte réservé à des initiés, une telle explication est plausible[303]. Un seul domaine a été clairement identifié, celui de l'histoire du village. Ainsi, à la fin de l'entretien avec Ba Soumaïla, devant un petit groupe de personnes, une discussion collective a émergé sur ce

[303] Même si les rites associés à des sociétés initiatiques ne sont pas, à ma connaissance, pratiqués au village, le champ des pratiques liées à la bamananya est présent, quoique ce type de savoir soit rarement revendiqué par ses détenteurs.

point, qui a conduit à mettre en avant l'histoire du village comme le genre de choses qu'il n'est pas bon d'écrire (sans pour autant bien sûr évoquer directement le motif de cette réticence)[304].
Cette explication rend peut-être compte de l'absence de déclaration sur « ce que l'on ne doit pas écrire ». Il nous faut en tout cas renoncer à une hypothèse forte autour d'un tabou de l'écriture. Cela ne signifie pas que l'écriture ne modifie pas l'économie du secret et de sa transmission comme nous allons le voir.

Le choix individuel d'écrire ou de ne pas écrire tel ou tel ordre de choses est tout de même apparu au fil des entretiens. Dans leur ensemble toutefois, les enquêtés insistent moins sur le risque que comporte l'écriture comme source de divulgation des secrets, que sur la transmission maîtrisée de ceux-ci qu'elle permet. La circulation des cahiers (en dehors du contexte de l'enquête), est de cet ordre : on choisit à qui les montrer, ainsi que ce que l'on en montre.

Si rien ne semble s'opposer à l'écriture des secrets, on peut s'interroger sur ce qui motive une telle pratique, qui reste tout de même risquée. Nous aurons l'occasion de revenir sur l'intérêt reconnu à l'écriture comme moyen de lutter contre l'oubli. Plus curieusement, un autre thème se fait jour à propos des secrets : l'idée que les écrire permettra de mieux les transmettre.

Dans quelques cas, l'idée selon laquelle écrire les secrets permet de les transmettre dans le cercle familial au sens le plus restreint (de père en fils par exemple) a été exprimée.
Lors de la discussion autour de Ba Soumaïla que nous avons évoquée, l'assistance s'est partagée entre ceux qui considèrent que le risque d'une divulgation est trop élevé pour que ce genre de choses puissent être écrite, seule la transmission à des personnes choisies étant adéquate, et ceux qui ont mis en avant le danger d'une non-transmission (si on est « surpris par la mort » avant de l'avoir confié à quiconque).
Parmi les refus de me montrer des documents cités, nous avons évoqué le cas de Ba Madou Coulibaly de Folonda qui déclare réserver ses secrets de chasse écrits à ses enfants. Dans un entretien enregistré en 2001, une animatrice d'alphabétisation à M'Pessoba, Coumba Coulibaly formule également cette opinion[305].

---

[304] Les quelques scripteurs qui ont déclaré avoir des notes sur la question ne me les ont finalement pas montrées (K 45, K 62).

[305] De manière tout à fait exceptionnelle, je ne dispose pas des caractéristiques scolaires et sociales de Coumba Coulibaly, car cette digression enregistrée fait suite à un entretien avec une autre femme, pour lequel Coumba me

CC Comme, si tu as un mari maintenant il est vieux il y a certaines choses à écrire. Tu es sa famille, il a confiance en toi, il peut te dire certains secrets, et tu peux garder pour ses enfants qui ne sont pas encore âgés. Plus tard, tu leur apprendras, donc ils vont avoir des secrets (*avec emphase*) héréditaires... donc je garde ça, comme mon mari a plus de la soixantaine, j'ai un mari qui est vieux (...). Tu sais souvent il fallait aller d'un village à un autre village pour chercher les gens alphabétisés pour écrire les dates, ou avoir l'histoire... Mais avec l'alphabétisation on les retient plus facilement, et les secrets individuels. Les secrets héréditaires surtout, et les médicaments héréditaires. Si ta maman est guérisseuse elle peut te donner tous ses secrets de médicaments. Personnellement, ma maman était guérisseuse, et avant qu'elle ne décède, elle m'a donné tous ses secrets, j'ai écrit ça sur moi. **AM** Vous avez un cahier ? **CC** Je garde ce cahier sur moi. Oui, je le remettrai à mes enfants, et ceux-ci aussi à leurs enfants, donc en ce sens ça serait héréditaire, tout ça grâce à l'alphabétisation.

Ce discours allie la promotion de l'alphabétisation, attendue chez cette animatrice, qui parle en présence d'une des membres de l'association féminine où elle exerce, et la description de ses propres pratiques. Celles-ci semblent largement déterminées par son statut d'animatrice, réceptive aux discours de la modernité. Le fait d'aller de village en village recueillir des informations s'apparente à une mesure de sauvegarde du patrimoine de la tradition orale initiée par des acteurs qui relève du champ du développement (même si elle peut être reprise à leur compte par les acteurs locaux) [306].

Quant à l'idée d'une transmission « héréditaire », on peut se demander également si cette conception qui nous semble banale est réellement partagée sur notre terrain, ou s'il s'agit là d'une conception de l'écrit véhiculée dans les formations.

Sur la nécessité d'une transmission tout d'abord, on peut opposer à ces discours des pratiques attestées de refus de la transmission. Constant Hamès évoque ainsi la pratique de certains marabouts qui souhaitent que leurs manuscrits soient laissés à l'abandon à leur mort, en la rapprochant de la volonté de certains griots que leur production vocale enregistrée soit détruite car « il n'est pas bon que quelqu'un qui est mort chante encore » (HAMÈS, C. 2002). Cet exemple montre que l'idée d'une transmission ne va tout simplement pas de soi s'agissant de secrets.

Sur la famille comme lieu de la transmission ensuite, cette conception apparaît à tout le moins en décalage avec des pratiques de transmissions associées à d'autres espaces, où les destinataires sont

---

servait d'interprète. Compte tenu du niveau des femmes qu'elle forme, on peut avancer qu'elle a au moins atteint la classe de 9ème. Elle a environ 35 ans.

[306] Madou Camara (K 61) évoque de telles tournées qu'il effectuait en tant que régisseur d'une radio locale à Fana.

plutôt des personnes choisies que les parents de la cellule familiale restreinte. L'exemple des secrets de « chasse » donné par Ba Moussa est particulièrement troublant quand on sait que les connaissances médicinales et magiques liées à cette activité se transmettent d'ordinaire de maître à disciple au sein des associations de chasseurs (DERIVE, J. & DUMESTRE, G. 1999 : 19). On voit que l'écrit, loin d'être un simple de mode de transmission, modifie les sphères dans lesquelles celle-ci peut s'exercer.

Ainsi, le caractère de publicité que l'on associe spontanément à l'écrit ne caractérise que certaines pratiques de l'écrit. L'écriture peut tout à fait servir à une circulation très fermée des savoirs, comme cela a été montré dans une ethnographie des usages de l'écrit en Sierra Léone (BLEDSOE, C. & ROBEY, K. 1993). Sur notre terrain, l'écriture est parfois considérée comme entraînant un risque de divulgation des secrets, mais parfois aussi comme l'instrument d'une transmission maîtrisée. Nous n'avons pas repéré de tabou de l'écriture touchant un domaine particulier.

Ces clarifications posées, nous pouvons maintenant reformuler notre hypothèse.

2.2.2.3 Formulation de l'hypothèse

L'écriture modifie la configuration public/privé

Au terme de cet effort de problématisation, nous disposons pour la suite de notre travail d'une hypothèse générale selon laquelle l'écriture modifie la configuration entre public et privé. Il s'agit donc d'un objet éminemment politique dans la mesure où la sphère publique, et souvent le pouvoir politique, s'applique par l'écriture à des individus. Réciproquement, le privé que l'on construit ou reconstruit par l'écrit peut se constituer contre cette sphère publique.

Pour préciser l'analyse, nous nous appuierons sur les trois dimensions de l'individualisation par l'écriture que nous avons dégagées.

La première dimension consiste à analyser les modes scripturaux d'identification et leur reprise éventuelle par les scripteurs.

La deuxième dimension conduit à décliner la pluralité des échelles du privé et à observer le rôle différencié joué par l'écrit à chacune d'entre elles.

La troisième dimension vise à démêler les significations données à l'écrit comme moyen de constituer un espace à soi, éventuellement vecteur d'expression du secret, sans préjuger de la revendication d'une singularité.

Nous pouvons dès lors reprendre à nouveaux frais la catégorie d'écrit « pour soi ».

Des écrits à soi

Caractériser les écrits recueillis et les pratiques d'écriture observées par la notion d'écrit « pour soi » semble hasardeux s'il s'agit par là de désigner le fait que l'écrit s'applique à une sphère privée unanimement reconnue. Nous avons indiqué à quel point l'identification de cette sphère privée est au contraire un problème, pas seulement pour l'analyste mais aussi pour les acteurs.
Parler d'écrit « pour soi », au sens où le scripteur en serait le destinataire privilégier dans une perspective d'introspection et de retour sur soi est également déplacé. Seules certaines pratiques relèvent d'une écriture « de soi », à des conditions sociales que l'analyse aura à dégager.

Aussi proposons nous une hypothèse plus modeste mais qui est tout de même en mesure de qualifier les pratiques observées. Si l'écrit objective une sphère à soi, c'est à travers une série de supports d'écriture que l'individu possède en propre, ou du moins dont il dispose de manière privilégiée. Il s'agit alors de revenir à l'écrit comme objet que l'on manipule, en étant attentif au statut, partagé par nombre d'écrits, d'objets que l'on garde par-devers soi, que l'on a sous la main.

2.3 L'écrit entre public et privé

Nous allons maintenant entrer dans l'analyse du détail des pratiques observées, que nous mènerons de deux manières différentes. Dans un premier temps (2.3), l'étude s'ordonne selon la considération de deux grands domaines d'écriture (écrits agricoles et administratifs) auxquels s'ajoute l'étude d'une pratique transversale à différents champs : la correspondance. Dans un second temps (2.4), l'analyse procède au repérage de formes graphiques récurrentes à travers ces différents domaines et pratiques.

La logique qui préside à la revue de deux domaines retenus n'est pas réductible à une progression thématique. Chacun des domaines dégagés se caractérise par l'articulation entre des institutions, associées à des lieux et des acteurs déterminés, et des usages de l'écrit spécifiques, liés à une configuration singulière des langues de l'écrit. Il s'agit donc d'une échelle d'analyse adéquate pour étudier la mise en place des modèles scripturaux et la manière dont les acteurs s'en saisissent, dans la perspective qui est la nôtre de comprendre ce qui se joue entre les écrits publics et les écrits à soi.

Les écrits agricoles sont dominés par le modèle de l'écrit fonctionnel que vise à développer la CMDT, à travers tout le système de l'encadrement agricole relayé par l'agent de la CMDT en charge du village et par les membres des AV. Ces écrits, où le bambara domine aux côtés d'usages plus restreint du français, sont des écrits de travail, dont les modèles collectifs, à l'échelle du village, sont réappropriés par les acteurs pour la gestion de leur exploitation.

Les écrits administratifs sont pour une large part des écrits officiels en français dont les centres sont extérieurs au village (notamment la mairie aujourd'hui à Balan). Certaines fonctions d'administration sont déléguées à des acteurs villageois qui usent du bambara. Les usages de l'écrit comme instrument de contrôle et d'identification sont ici centraux. Mais ces modèles sont eux aussi souvent repris à l'échelle familiale ou individuelle dans des visées qu'il faudra élucider.

Notons qu'un pôle fort de production d'écrits manque à cette revue, l'école. Celle-ci est une institution physiquement présente dans l'espace du village qu'elle contribue à structurer, tout comme elle en modèle l'histoire comme nous l'avons montré dans notre 1ère partie. Les pratiques scolaires de l'écrit débordent, au Mali comme ailleurs, les limites physiques de ce lieu. Nous avons

évoqué précédemment l'importance des instituteurs dont le rôle de médiateurs de l'écrit dépasse l'exercice de leurs fonctions. Cependant, ayant choisi de centrer notre étude sur les pratiques de l'écrit des adultes, nous n'aborderons pas ici les pratiques actuelles de l'écrit scolaire, différentes des pratiques pédagogiques connues par les scripteurs enquêtés. La prégnance des modèles de l'écrit scolaire, en bambara comme en français, retient bien sûr notre attention tout au long de ce travail, mais celles-ci sont reconstituées à travers l'observation des écrits et les entretiens sur la socialisation scolaire passée plutôt que par les observations actuelles.

Quant aux pratiques magico-religieuses, nous aurons l'occasion de les aborder dans le troisième chapitre de cette partie, où nous procéderons à une approche par genres discursifs et formes graphiques.

2.3.1 Les écrits agricoles, des écrits de travail

Les écrits autour de l'activité agricole, qu'ils soient imposés par la CMDT ou produits indépendamment d'une demande directe, ont pour visée l'organisation d'activités complexes, qui mettent en jeu des acteurs multiples et se déploient sur un temps long (au minimum l'année si l'activité est liée à une campagne de production, parfois plus quand il s'agit de relever des régularités d'une campagne à l'autre). Le terme d'organisation est adéquat pour décrire les différentes échelles auxquelles se développent ces écrits : de la CMDT comme très grande entreprise à l'exploitation. La visée d'organisation est à la fois imposée par la CMDT dans sa gestion déléguée de tâches qu'*in fine* elle contrôle, et reprise à leur propre compte par certains agriculteurs qui répondent à cette exigence en utilisant certains dispositifs scripturaux.

Les analyses développées s'inscrivent dans le champ de recherche ouvert par les travaux menés sur les « écrits de travail » dont un ouvrage collectif propose une synthèse (BORZEIX, A. & FRAENKEL, B. 2001). Béatrice Fraenkel dans l'une de ses contributions (chap. 4) souligne les enjeux d'une enquête sur « les écrits d'action qui se font pendant le travail, qui l'accompagnent, l'organisent, en assurent la traçabilité immédiate » (*op. cit.* : 114). Cet objet permet d'aborder à la fois les questions cognitives liées à la mise en forme de l'activité par des dispositifs graphiques, et la réflexion sur l'identité professionnelle, le statut social conféré par l'accès à des fonctions qui supposent le maniement de l'écrit.

2.3.1.1 L'écrit qui encadre : mesure, organisation, contrôle

Nous avons indiqué en introduction que la CMDT joue un rôle important dans les régions où elle opère, dans ce qu'elle définit volontiers comme son activité d' « encadrement » du monde rural. Bien que la perspective de la privatisation l'amène aujourd'hui à se recentrer sur la filière de production du coton dans un sens restreint, le champ de ses activités demeure large. Mais qu'est-ce qu'encadrer ? C'est d'abord délimiter, déterminer les contours d'une activité, ou plutôt d'une série d'activités. Cette délimitation a pour traduction physique la délimitation des champs, le quadrillage des terres. Mais encadrer signifie également constituer des populations en un corps organisé. A cet égard, la CMDT, avec sa hiérarchie professionnelle qui intègre ses cadres et ceux des paysans qui occupent des postes au sein des AV, constitue un maillage social serré. Elle prend même le relais de l'Etat dans une perspective de gestion des populations par l'établissement de statistiques fines.

Nous avons évoqué la mise en place dans les années 1970 du système des associations villageoises (AV), qui repose sur la délégation de certaines tâches aux paysans. Nous allons étudier tout d'abord l'organisation de la production cotonnière et la répartition des tâches entre les différents acteurs : l'agent de la CMDT chargé du village, les membres du bureau de l'AV, l'ensemble des producteurs membres de l'AV.

La CMDT et ses acteurs villageois

Un relais local, le chef de ZAER

L'agent de la CMDT chargé du village est un employé de la Compagnie affecté dans cette région. Jusqu'en 2002, Kina et les hameaux environnants appartenant à sa ZAER (Zone d'Aménagement et d'Expansion Rurale, avant-dernier échelon du découpage de la CMDT, avant le secteur de base), disposaient d'un agent à temps plein, résidant dans un logement de fonction au village. Depuis, suite à des licenciements massifs liés à l'« assainissement » effectué sous la pression de la Banque Mondiale, cette ZAER revient avec d'autres à un agent basé à Fana. Notons que sans être fonctionnaire, l'agent de la CMDT qui résidait à Kina, dans un logement jouxtant l'école et les logements des instituteurs, avait un statut proche.

Le chef de ZAER est l'intermédiaire entre les paysans, représentés par l'AV, et la Compagnie. Au niveau du village, il effectue des tâches d'organisation, en convoquant des réunions très régulièrement pour mettre en place effectivement les différentes étapes de la coopération entre la CMDT et les agriculteurs, mais une fonction plus large de formation technique lui revient (là encore, les réformes en cours de la CMDT tendent à faire disparaître cette dimension). C'est à lui que revient la notation des exploitations que l'on a détaillée plus haut. Il restitue à la Compagnie des informations statistiques, qui sont la matière du savoir très précis dont dispose la CMDT sur les populations qu'elle encadre.
Le chef de ZAER a pour interlocuteurs villageois les producteurs réunis en AV.

L'AV et son bureau

La mise en place des AV s'est effectuée dans le cadre d'un processus baptisé « transfert des compétences », qui vise explicitement la délégation de certaines tâches aux paysans.
Notons que l'AV rassemble tous les producteurs de coton. A Kina, 82 des 94 chefs de famille sont membres de l'une ou l'autre des 3 AV. Si on s'intéresse aux 12 familles qui n'en font pas partie, on y trouve deux enseignants, dont l'un cultive quelques champs mais uniquement de cultures vivrières ; 6 familles peules, dont l'activité essentielle est l'élevage (*cf. supra* 2.4.4.2). Quant aux 4 autres exploitations, nous pouvons supposer qu'il s'agit d'exploitants trop endettés pour se maintenir dans l'AV (notons que cela concerne un nombre d'individus limité, car trois d'entre elles sont de taille réduite, composées de 5 à 8 individus alors que la moyenne s'établit à 15,5, la dernière se situant dans la moyenne avec 16 membres). Parmi les exploitations « notées » par la CMDT, donc reconnues comme faisant partie de l'AV, 4 ne cultivent pas de coton en 2004, sans doute pour la même raison. Le chef de ZAER maintient ainsi sur sa liste des exploitants qui ne cultivent pas de coton durant une campagne, attendant de voir s'il s'agit d'une incapacité durable ou non.
La constitution d'une AV suppose la présence d'au moins quelques personnes alphabétisées en bambara (en pratique toujours des hommes, seuls considérés comme chef d'exploitation). Ce bureau est composé lors d'une réunion de tous les agriculteurs membres de l'AV, sans procédure formalisée de vote.
Parmi les fonctions du bureau, certaines requièrent impérativement la maîtrise de l'écriture, comme celle de secrétaire ou de trésorier. D'autres peuvent être assumées par des personnes non alphabétisées, mais avec l'aide d'un adjoint qui l'est. La fonction de président est souvent dévolue à un chef de famille âgé, souvent non alphabétisé, mais son activité au quotidien est limitée. La maîtrise de l'écrit intervient ici comme une ressource qui entre en concurrence avec d'autres

capitaux (social et économique), et la composition d'un bureau apparaît comme un arbitrage entre des prétentions qui renvoient à des ordres de légitimité différents.

Dans le cas particulier de Kina où les différentes strates d'alphabétisation ont, on l'a vu, contribué à former plusieurs générations de lettrés de tous âges, il n'est pas rare que la quasi-totalité des membres d'un bureau soient alphabétisés, comme le montre l'encadré 8.

Cet encadré précise l'âge en 2002 et les caractéristiques scolaires des membres du bureau de l'une des trois AV de K. (tous sont des hommes).
Les titres sont cités tels que formulés sur le procès-verbal d'installation.
L'astérisque signale les personnes avec lesquelles un entretien a été réalisé.

Président d'honneur* : 74 ans ; école classique (9 ans) ; alphabétisation pour adultes (lit et écrit une lettre, ancien formateur)

Président actif* : 42 ans ; alphabétisation pour adultes (lit et écrit une lettre)

Trésorier : 57 ans ; alphabétisation pour adultes (lit une lettre, écrit « un peu » en bambara - selon les déclarations au questionnaire)

Trésorier-adjoint* : 30 ans ; école bilingue (7ème)

Secrétaire* : 38 ans ; école bilingue (7ème)

Secrétaire-adjoint* : 35 ans ; école bilingue (7ème)

Secrétaires au conflit :
n°1 : 55 ans ; pas d'alphabétisation
n°2 : 54 ans ; pas d'alphabétisation
N. B. Notons qu'il s'agit de deux chefs de famille relevant de groupes statutaires (un forgeron et un griot). Leur fonction de médiateurs leur est sans doute assignée en raison de ce statut social dont on a rappelé qu'il comporte cette dimension de médiation.

Organisateurs :
n°1* : 63 ans ; alphabétisation (lit et écrit une lettre, ancien formateur)
n°2* : 55 ans ; alphabétisation (lit et écrit « un peu » en bambara)

Comité de crédit :
n°1 : 55 ans, pas d'alphabétisation
n°2* : 29 ans ; école bilingue (7ème)
n°3* : 35 ans ; école bilingue (7ème)

Encadré 8 Une AV du village de Kina

Dans cette AV, on voit que sur les 12 membres du bureau, 8 maîtrisent l'écriture du bambara (dont 6 bi-alphabétisés, dont les entretiens montrent qu'ils ont également un usage du français écrit courant). Le trésorier a une formation partielle, mais son adjoint est quant à lui alphabétisé. Enfin, trois hommes n'ont aucune formation ni en bambara ni en français (même si pour certains ils sont lettrés en arabe). Deux d'entre eux doivent sans doute leur fonction de « secrétaires au conflit » à

leur statut socialement reconnu de médiateurs (lié à leur origine familiale qui les rattache à un groupe statutaire, forgeron pour l'un, griot pour l'autre). Le dernier apporte avec son âge, une autorité morale au « comité de crédit ».
Notons qu'à côté de ces responsabilités formellement reconnues, l'AV fonctionne grâce à l'appui de nombreux hommes, souvent jeunes, qui participent aux activités de mesure des champs ou de pesée du coton. La délégation temporaire de pratiques d'écriture permet une participation qui parfois constitue une initiation à l'exercice de ces fonctions.

Gérer une campagne cotonnière

La CMDT organise la production cotonnière tant sur le plan de l'encadrement technique que sur celui de la gestion matérielle et financière. Nous allons détailler le rôle de l'écrit sur la durée d'une année en suivant globalement les étapes d'une campagne de production agricole.

Délimiter des champs

La promotion de la culture cotonnière par la CMDT comme culture intensive a modifié en profondeur l'organisation socio-économique de la région de Fana.
Elle a tout d'abord contribué à fixer les paysans sur des champs, là où les communautés rurales pratiquaient auparavant la culture sur brûlis. Cette technique consiste à défricher des terres, cultivées pendant quelques années (3 ou 4 ans) puis laissées en jachère pendant une durée de 15 à 20 ans. L'introduction de la culture attelée, qui permet des labours plus profonds que la houe, donne la possibilité de cultiver les mêmes terres, à deux conditions : que les apports (fumure organique et engrais de synthèse) soit suffisants et qu'un système d'assolement (sur deux ou trois ans, avec éventuellement une jachère courte) soit rigoureusement observé.
L'usage de la charrue et du multiculteur requiert une organisation physique de l'espace du champ régulière, comme l'a observé Danielle Jonckers plus au sud de la zone cotonnière :

> L'intervention de la CMDT entraîne des modifications du paysage. Les moniteurs cotonniers incitent les paysans à donner des formes géométriques à leurs champs de façon à pouvoir les mesurer et évaluer plus correctement les doses d'engrais à épandre. Ils préconisent le semis en ligne indispensable à la pratique de la culture attelée (JONCKERS, D. 1987 : 185).

Des normes techniques de semis sont imposées (80 cm entre les lignes de semis et 40 cm entre les « poquets », trous dans lesquels on sème). Le respect de ces normes repose sur la formation des

agriculteurs, comme le souligne un document technique de septembre 1971 qui établit un lien fort entre l'alphabétisation et la modernisation de l'activité agricole (Ministère de l'Éducation Nationale, 1971). Il s'agit d'une brochure en français intitulée *L'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique*. A la page 4, on lit « Etre un cultivateur soucieux du progrès, c'est … [suit la photo d'un champ où une corde est tirée entre les deux extrémités] … semer en lignes mil et coton au lieu de semer de façon traditionnelle ». Plus loin, à propos de l'Opération Arachide, il est écrit que « Avant (…), le paysan (…) : cultivait à la daba, défrichait simplement son terrain, semait en désordre (…). Maintenant, il sème en ligne et à intervalles réguliers, ce qui lui permettra de sarcler au multiculteur [suit la légende d'un schéma où figurent les mesures des écarts à respecter] ». Il semble ici que la bonne tenue des champs soit évaluée sur le modèle de la bonne tenue d'un cahier, en une projection de l'espace graphique sur celui du champ.

Le respect des normes de semis fait en tout cas intervenir un savoir scriptural s'il en est, celui de la mesure, que nous étudierons en détail plus loin (*cf. infra* 2.4.1.2). Notons dès maintenant que l'espace agricole dans son ensemble est soumis à des procédés de mesure. S'il n'y a pas de cadastre qui recense et cartographie les propriétés[307], les terres sont pour certaines « bornées », c'est-à-dire que des bornes y sont placées à intervalles réguliers (tous les 200 m). Demba Coulibaly se souvient d'avoir participé au « bornage » lors de sa formation à l'IRCT en 1972. Cette procédure a été mise en place on le voit à l'initiative de la CMDT.

De manière beaucoup plus systématique, chaque année, en début de campagne une équipe est chargée d'arpenter les terres agricoles de l'AV et d'en effectuer à nouveau le repérage et la mesure (« forosuma », *mesure des champs*). Ce travail technique est désigné sous le nom de « piquetage ». Je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de l'observer directement faute d'être présente sur le terrain à cette période.

Nous pouvons nous reporter à la description qu'en donne Laji Traoré :

> **LT** Dɔ bɛ mɛtirijuru kun minɛ, bon ni hakɛ min sumana, n'aw ye juru ɲɛ kelen kɛ, ikomi juru ye cinquante mètres ye quoi, ni aw bɛ taga tugun ka a da tugunni quoi, o la e bɛ i ta kɛ sɛbɛnni ye fo ka taa a « terminer », aw bɛ taa ten dɔɔnin dɔɔnin fo ka taa baara ban. Bon, ni baara banna o la, aw bɛ segin ka na ɲɔgɔn fara ɲɔgɔn kan, yirisuma kɔrɔ (*trad. de l'interprète omise*).

[307] Comme le rappellent O. et C. Barrière dans leur enquête sur le droit foncier dans la région de la Boucle du Niger, « 1% des terres au Mali sont immatriculées (…), le reste est soumis au droit foncier traditionnel (appelé "coutumier" par le législateur national, qui reprend la terminologie coloniale) » (BARRIÈRE, O. & BARRIÈRE, C. 2002 : 213).

Traduction :

LT *L'un attrape le bout du mètre, bon quand la mesure est prise, si vous avez fait la longueur d'une corde, comme la corde fait 50 mètres, si vous avancez à nouveau pour l'étendre encore, eh bien tu notes ta mesure jusqu'à ce que cela soit terminé. Vous y allez progressivement ainsi jusqu'à ce que le travail soit fini. Bon, le travail terminé, vous vous retrouvez pour mettre en commun les résultats, à l'ombre d'un arbre* (*trad. de l'interprète omise*), K 41.

Ici l'écrit agricole est à proprement parler un écrit d'action au sens où il accompagne le déroulement de la tâche. Il s'agit probablement de notations très courtes, destinées à se remémorer le nombre de fois où la corde a été étendue, afin de disposer des mesures du champ qui permettent le calcul de sa superficie. La détermination de ces superficies est essentielle puisqu'elle sert de base à la fois aux estimations collectives des besoins en intrants et à la culture proprement dite par le producteur.

Nous voyons ici que l'encadrement de la CMDT peut s'entendre en un sens très concret de quadrillage de l'espace agricole afin de le rendre disponible à une connaissance technique et à une culture qui exige le respect de normes complexes.

Une production à crédit

Le processus de la production cotonnière peut se résumer à un système de crédit. La CMDT avance aux AV les produits nécessaires (engrais et produits de traitement - les semences sont distribuées gratuitement) ; elle recouvre le prix de ces produits au moment de la commercialisation. Il s'agit là du fonctionnement idéal, certains paysans ne parvenant par exemple pas à produire assez pour simplement rembourser leurs crédits. D'autres encore vendent une partie de leur production de coton sur un marché parallèle, pour ne pas voir leur revenu du coton amputé du remboursement des crédits. Nous donnons ici les grandes lignes de ce système tel qu'il fonctionne très généralement.

Ce crédit s'organise sur une longue durée comme on peut le constater en examinant le calendrier agricole. Peu après les labours qui ont lieu à la tombée des premières pluies (fin mai-début juin) le premiers semis ont lieu. Au cours de l'été, ont lieu les traitements (insecticides et pesticides). Le coton est une plante fragile pour laquelle la CMDT préconise 4 à 6 traitements entre juillet et septembre. Le prix élevé des insecticides, même fournis à crédit, décourage les producteurs d'effectuer l'ensemble de ces traitements, qui s'en tiennent souvent à deux. Il faut rappeler que ces mois coïncident avec la période de soudure, dans l'attente des premières récoltes de céréales, qui ont lieu en septembre, et que nombre de foyers connaissent des conditions économiques difficiles. Il

arrive même qu'à court de liquidités, certains exploitants acquièrent à crédit des bidons de pesticides ou d'insecticides qu'ils revendent beaucoup moins cher sur le marché noir. Outre ces soins coûteux, le coton exige un sol enrichi à la fois par épandage de fumier organique produit dans l'exploitation et par adjonction d'engrais minéraux (urée, complexe coton), achetés eux aussi à crédit.

L'AV doit annoncer à la CMDT ses besoins dans ces différentes catégories de produits, et pour cela tout d'abord les évaluer. Ces processus se font pour l'essentiel lors de réunions, où les chefs d'exploitations de l'AV se réunissent pour déclarer leurs besoins au fil de la campagne.

Les usages de l'écrit dans ces réunions sont multiples. Des documents sont utilisés comme témoins, comme par exemple la liste des exploitants membres de l'AV et des superficies de coton qu'ils cultivent. D'autres constituent une trace de ce moment de travail (procès-verbal de réunion dans le meilleur des cas, liste de présents le plus souvent). D'autres enfin sont l'objet de ces réunions : notation des crédits consentis par exemple. Il ne faut pas réduire ces écritures à l'exécution de tâches programmées. En effet, au-delà des impératifs édictés par la CMDT en la matière, les membres du bureau développent des pratiques propres. Ainsi Madou Camara détaille une variété de pratiques, dont certaines consistent en la production d'écrits stéréotypés ou en remplissage d'imprimés, alors que d'autres paraissent liées à une pratique professionnelle personnelle.

> **AM** Quand tu étais dans l'AV, tu écrivais... un secrétaire d'AV doit écrire quels documents ? **MC** Les demandes, quand les gens ont besoin d'insecticides, ou d'engrais ou de semences, on fait le bon pour enlever ça, on faisait ça en français comme on peut faire en bambara aussi (...). C'est le secrétaire qui demande les intrants, maintenant quand les intrants sont arrivés au village, c'est le magasinier qui s'en occupe. **AM** D'accord, ce sont les demandes pour la CMDT ? **MC** Oui. **AM** Tu vas dans chaque famille ou tu fais une réunion ? **MC** Je fais une réunion. **AM** Tu demandes à chacun combien il veut... et tu fais signer les gens ou pas ? **MC** Non c'est le président d'AV et le secrétaire plus le magasinier qui signent. **AM** Qu'est-ce qu'il y a d'autre à écrire ? **MC** Au moment de l'achat, de l'achat du coton, il y a beaucoup d'écritures dans ce moment là. **AM** D'accord. **MC** Parce qu'il faut beaucoup compter. **AM** Et pendant les réunions est-ce que cela t'arrivait de prendre des notes ? **MC** Oui, parce que pendant les réunions il y a certains qui promettent, bon tu as un crédit que tu peux pas payer, donc tu promets à telle date je vais payer ce crédit, donc il faut noter cette date-là (K 61).

Cet extrait permet de préciser la répartition des langues de l'écrit agricole. Si les écrits internes à l'AV sont systématiquement en bambara, les écrits qui circulent entre la CMDT et l'AV peuvent

être dans l'une ou l'autre langue. Le chef de ZAER a comme langue de travail pour lui-même le français.

Notons que parallèlement au système de crédits ainsi mis en place directement par la CMDT, différentes organisations offrent des produits de micro-finance aux paysans. Il s'agit essentiellement sur notre terrain de la BNDA et de *Kafo Jiginεw*, une coopérative de banques paysannes. Cette dernière institution propose également un programme de micro-crédit féminin important, mais qui n'est pas en place à Kina. Concernant *Kafo Jiginεw* toujours, des observations lors de notre terrain exploratoire dans la région de Koutiala nous ont permis de constater l'importance de l'usage de l'écrit en bambara dans le fonctionnement des caisses villageoises (Kina relève de celle de Fana). L'ensemble des imprimés à destination des sociétaires mais aussi à usage interne (du moins au niveau de la gestion des caisses rurales et de leur correspondance avec leur centre de rattachement) est bilingue, ce qui est un choix fort en faveur du bambara. Quel que soit leur discours en faveur du développement, ces organismes de micro-crédit restent des banques dont les profits sont importants et qui pratiquent des taux d'intérêts très élevés. Il s'agit donc là d'un système qui bénéficie aux paysans aisés, qui y trouvent une source de financement pour des opérations de petit commerce. Quant aux paysans déjà endettés qui y cherchent un appoint pour faire face à des difficultés, ils ne peuvent que s'y endetter davantage.

Pour revenir aux crédits agricoles consentis par la CMDT, ceux-ci sont pour la plupart recouvrés lors de la période de commercialisation qui a généralement lieu en janvier-février suite à la récolte du coton (novembre-décembre).

La commercialisation du coton

La phase ainsi nommée correspond à la pesée et au regroupement du coton produit par l'ensemble des exploitants dans le magasin de l'AV, en vue de son acheminent, dans les gros camions orange de la CMDT, jusqu'à l'usine d'égrenage de Fana. Le coton y est alors à nouveau pesé, puis un bon de paiement est délivré, qui permet aux membres du bureau de l'AV de récupérer la somme totale qu'ils ont pour charge de restituer individuellement aux producteurs.
J'ai eu l'occasion de réaliser une observation participante lors du moment de la pesée villageoise. L'encadré 9 restitue le contexte de cette observation.

Circonstances de l'observation participante
Je trouve un matin des personnes occupées à cette activité, qui a lieu devant la concession où je loge. Devant mon intérêt pour ce travail, Somassa Coulibaly me propose de me joindre à eux, d'abord par jeu, puis constatant que je réalise correctement le travail, il me le confie plusieurs heures de suite, ce qui permet à l'un ou à l'autre de l'équipe de faire autre chose.

Protagonistes
A la bascule, Baïné Traoré, secrétaire de l'AV. Trois personnes tiennent en continu les cahiers, soit un roulement entre Thiémokho Coulibaly, Somassa Coulibaly, Sangaré (6ème année) et moi.

Lieu
La pesée a lieu devant le magasin où est entreposé le coton dans l'attente de son transport à Fana. Notons que celui-ci, une des rares constructions « en dur » du village, est situé à la fois en bordure de la route et face à la concession de l'actuel chef de village. La pesée a donc lieu en un endroit central qui est aussi un lieu de passage.

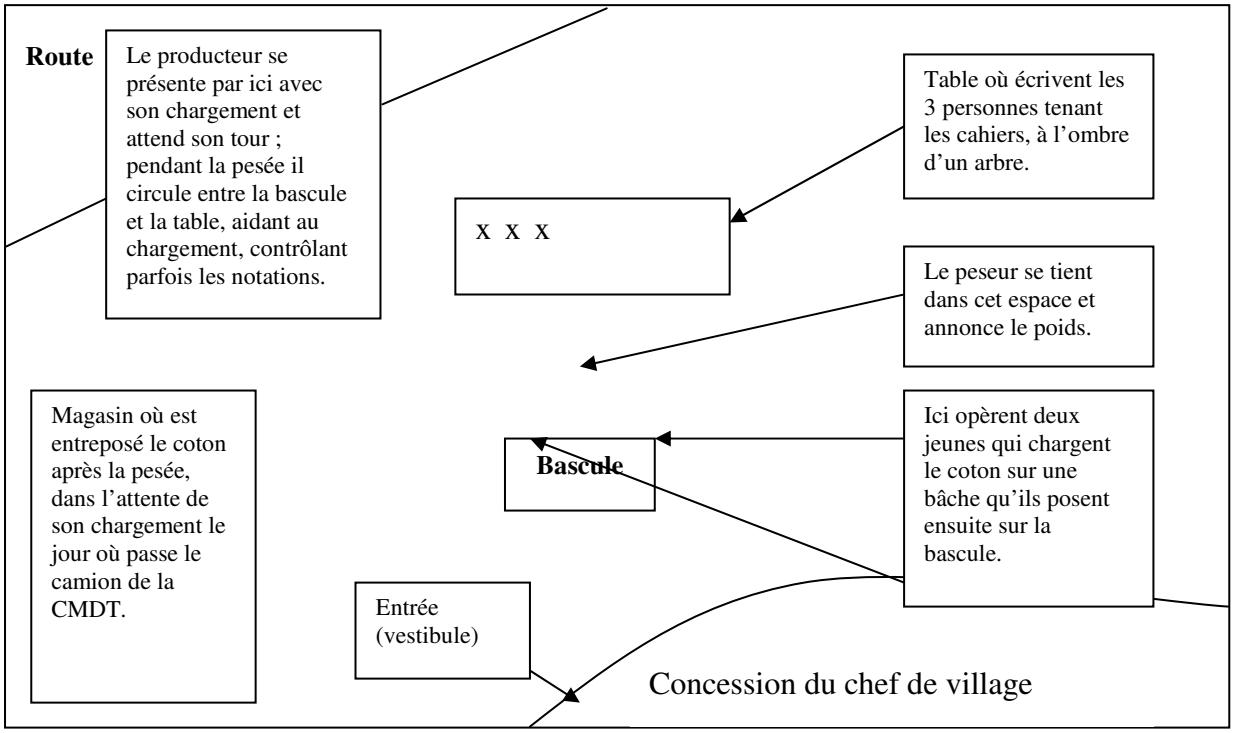


Schéma décrivant la scène de pesée du coton (Kina, AV 1, 16 mars 2004)

Les positions des différents protagonistes sont importantes : le poids est d'abord annoncé oralement par le peseur qui se tient dans l'espace central, avant d'être reporté sur les cahiers. Deux formes d'attestation coexistent : l'énoncé oral et public, l'inscription sur des documents collectifs.
Le personnage central est celui du peseur, qui est ici le secrétaire de l'AV, le plus âgé des membres du bureau ici présents, et dont l'autorité morale est la plus grande.

Du côté de ceux qui écrivent, l'oral intervient aussi. Les trois cahiers reproduisent les mêmes calculs. A chaque calcul, l'un des scripteurs énonce le montant obtenu et les autres vérifient et confirment. Souvent une ou deux personnes observent le travail d'écriture. Baïné lui-même le supervise par moment.
Les producteurs ont des attitudes diverses : certains se contentent de l'énoncé oral des poids et sommes totaux ; d'autres demandent un papier écrit.

Encadré 9 Une journée à la pesée du coton

L'écrit occupe une place centrale dans cette activité, articulé à des interactions verbales tout aussi importantes. Nous avons mené cette observation en nous appuyant sur l'élaboration méthodologique proposée par le concept de « literacy event », en nous intéressant particulièrement au rôle que joue l'écrit. La tenue conjointe des cahiers comportant les mêmes notations par trois individus différents permet de s'assurer de l'exactitude des calculs (additions et multiplications dont nous examinons le détail en 2.4.1.2). Elle a également pour fonction de permettre un contrôle par plusieurs personnes différentes de l'opération qui permet la détermination du revenu du producteur. L'écrit de travail est ici réalisé dans un contexte déterminé de manière précise. La facilité avec laquelle j'ai été admise à tenir l'un des cahiers sans provoquer plus que l'étonnement de certains producteurs s'explique par le fait que la tâche de tenir un cahier n'est pas réservée aux détenteurs d'une fonction particulière dans l'AV[308].

Avec ce moment de la commercialisation, nous arrivons au terme de la campagne de production du coton. Les mois suivants de mars à mai sont des mois où l'activité agricole devient quasi nulle. Certains jeunes en profitent pour partir en migration saisonnière dans les centres urbains, d'autres villageois s'adonnent au commerce si les revenus cotonniers ont été suffisants. La vie sociale au village s'intensifie (mariages, circoncisions et autres fêtes ont souvent lieu à cette période). C'est également la période où avaient lieu les sessions intensives d'alphabétisation mises en place sous l'égide de la CMDT.
Nous avons indiqué précédemment que ces sessions n'ont plus lieu à Kina depuis que l'école a pris le relais en formant une génération de jeunes adultes bi-alphabétisés. Cependant, l'encadrement agricole peut être décrit de manière globale comme s'inscrivant dans une dynamique de formation.

Une dynamique de formation

La « formation » comme lieu de socialisation à l'écrit

La diffusion de savoirs agricoles, techniques ou organisationnels, s'effectue pour une part dans le cadre formel de « formations ». Nous allons montrer ici la prégnance de cette forme d'apprentissage destinée à des adultes. Si la CMDT est la principale institution qui met en place de telles

[308] Le fait que j'ai été admise, en tant que femme, au sein de ce groupe de travail composé d'hommes n'est quant à lui pas significatif d'une ouverture de cette tâche à des femmes. En tant qu'étrangère (et qui plus est identifiée comme « occidentale »), je suis largement exceptée des contraintes sociales de genre.

formations, cette forme est également développée par d'autres intervenants extérieurs au village, qu'il s'agisse de l'Etat (formation destinée aux instituteurs de sensibilisation aux MST, observée à Kina en février 2003 ; formation des parents membres de l'APE, à Balan, citée en K 48), des organismes de crédit paysan (formation de la BNDA à Konobougou, citée en K 34) ou d'ONG diverses. Ce mode de formation nous semble central dans la socialisation des scripteurs, ceci moins en raison des contenus transmis que de sa forme même.

En effet, ces formations durent souvent plusieurs jours, et ont la plupart du temps lieu à l'extérieur du village. Un ou plusieurs représentants du village sont désignés pour y aller. Les entretiens ne permettent pas d'établir avec précision les critères de sélection. Le fait d'être lettré est cependant un critère incontournable. La motivation des intéressés eux-mêmes varie selon qu'un dédommagement monétaire est consenti ou non, mais dans aucun cas cité la personne n'a fait état d'une contrainte.

Une formation consiste à assister pendant de longues heures à des cours, sous une forme très scolaire. Un cahier est le plus souvent fourni en début de formation, où sont reportées des notes qui sont en général recopiées du tableau, comme dans un cours. Nous verrons dans les cahiers « personnels » étudiés en 4ème partie que ces cahiers sont précieux pour les paysans, qui se servent souvent de l'espace laissé vierge à la suite des quelques pages copiées lors de la formation.

Ces formations sont désignées par le terme bambara de « kalan », *étude, cours*. Un de mes interprètes use du terme de « kalanmisɛnin », *petite étude* mais il faut sans doute attribuer l'usage du préfixe de dérivation à valeur diminutive à son statut d'enseignant. Les emprunts au français « formation » ou « stage » sont aussi d'usage courant.

La fréquence des formations varie selon le statut social des individus. Les hommes alphabétisés dans les débuts de l'alphabétisation au village, et qui occupent des postes de responsabilité évoquent celles-ci comme incessantes. Ainsi Mamoutou Coulibaly se déclare incapable de les citer toutes de mémoire.

> **AM** Et il a fait combien de formations comme ça ? **Int.** K'i ye formation joli kɛ ? **MC** A ka ca dɛ ! Tuma bɛɛ an b'a la o, parce que an ye dɔ kɛ misidɔgɔtɔrɔya la, ka na AV k'a sira kan[309], ka dɔ kɛ magasako la, ka na AV k'a sira kan, ka dɔ fana kɛ « bascule » yɛrɛ faamuyalicogoya la, o fana AV k'a sira a kan, ka dɔ kɛ jumɛn fana na ? (...) an ye formation dɔwɛrɛ kɛ... an t'a to o ma parce que... (*rire*).
>
> **Traduction :**
>
> **AM** Et il a fait combien de formations comme ça ? **Int.** *Combien as-tu fait de formations* ? **MC** *Vraiment beaucoup ! On en a tout le temps, parce que on en a fait une sur les techniques*

[309] Interprétation : « ka AV kɛ a sira kan », *mettre l'AV sur cette voie, tenir au courant les gens de l'AV.*

vétérinaires bovines, puis on est revenu en informer l'AV, on en a fait une sur la gestion du magasin, puis on est revenu en informer l'AV, on en a aussi fait... sur le fonctionnement de la bascule[310]*, puis toujours en informer l'AV, on en a fait sur quoi encore ? (...) on a fait une autre formation... si on s'arrêtait là, parce que...* (*rire*) (K 1).

Notons que d'autres villageois dont le statut de représentant du village est moins évident sont aussi amenés à effectuer des formations. C'est le cas des femmes, dont certaines ONG sollicitent la présence lors de formations. Maïmouna Touré a ainsi effectué une formation de 20 jours à Fana pour être animatrice, puis une autre à Bla (à 200 km du village) sous l'égide de l'ONG *Vision mondiale*.

Le *Bilan annuel de formation* produit par la CMDT pour la campagne 2001-2002 fait état d'un nombre impressionnant de modules de formation : certains sont destinés à tous les exploitants (dans ce cas, l'enseignement est assuré au village par le chef de ZAER : « appareils et normes de traitement phytosanitaire », « production de fumure organique »…31 au total), d'autres aux équipes techniques (« piquetage et maîtrise des superficies », « relevés statistiques »…16 au total), ou à certains responsables (« techniques bancaires » pour les responsables villageois par exemple, 14 au total). Ce bilan qui précise pour chacun de ces modules le pourcentage des villages qui, dans chaque région, sont concernés montre que toutes ces formations ne sont pas proposées partout. Cependant, une vingtaine d'entre elles sont assurées dans plus de 50 % des villages, ce qui montre l'importance de cette pratique.

Ainsi, les formations sont des lieux de socialisation importants. Socialisation professionnelle et lieu de rencontre de personnes extérieures aux réseaux de sociabilité familiaux et villageois, cette « forme » reprise par tous les intervenants extérieurs au village, et dont l'étude reste à faire, est aussi de façon massive un lieu de socialisation à l'écrit.

Un environnement lettré

Dans son projet de développement des régions cotonnières, mis en place au milieu des années 1970, la CMDT a accompagné l'alphabétisation fonctionnelle d'activités de post-alphabétisation destinées à pérenniser les acquis de l'alphabétisation.

Des programmes ont été développés, dont l'ambition dépassait largement la tenue des documents de l'AV (la « fonctionnalité ») pour déboucher sur une entreprise d'éducation populaire beaucoup plus vaste. La volonté active de faire que les bénéficiaires de l'alphabétisation s'approprient l'écrit

[310] Le pont-bascule qui sert à peser le coton.

s'inscrit dans la perspective de créer un « environnement lettré » (« literacy environment ») selon l'expression introduite par Brian Street à propos du cas tanzanien (STREET, B. 1984 : 194). Selon lui, le souci de réintroduire la dimension culturelle de l'écrit a seulement été dans ce cas un moyen pour les concepteurs du projet de compléter l'approche initiale strictement économique, mais sans permettre une réelle implantation de l'écrit. Qu'en est-il sur notre terrain ?

La constitution d'un environnement lettré est l'objectif de certains types de formations qui apparaissent sans lien avec les objectifs de formation. Le programme « écrivains villageois » expérimenté en 1993 montre que cette conception large de la formation a été mise en oeuvre (*cf.* Encadré 10 et Encadré 11). Selon les époques, en fonction des rapports de force entre les linguistes et les autres techniciens au sein de la CMDT, en fonction également du budget de la Compagnie consacré à l'alphabétisation, et enfin de l'engagement au niveau local de certains formateurs, la politique d'alphabétisation a pu s'écarter de la ligne « fonctionnelle » dominante.

Si l'on considère les pratiques dominantes, l'objectif de formation apparaît tout de même plus modeste. Les formations concernent essentiellement des thèmes techniques. La constitution d'un environnement lettré se résume pour l'essentiel à la distribution de brochures de post-alphabétisation et de journaux en bambara.

Le programme « écrivain villageois » est une formation qui participe du souci de créer un « environnement lettré », dans le cadre de ce qui est désigné comme la « post-alphabétisation ».
Seydou Cissé résume ainsi ce projet.
« La première formation d'écrivains villageois eut lieu entre le 27 février et le 6 mars 1993 à Bamako. Elle avait pour objectif d'outiller des néo-alphabètes en leur donnant des méthodes de recensement et d'utilisation des connaissances de leur terroir. Ceux-ci furent initiés aux techniques suivantes:

- la rédaction du journal de village;
- la rédaction de la monographie de village;
- le recueil des textes de traditions orales (proverbes, devinettes, contes);
- la rédaction de textes scientifiques;
- la conception et l'entretien d'une bibliothèque villageoise;
- la correspondance;
- la réalisation de plaques de circulation dans le village;
- la rédaction de poèmes;
- les travaux de finition du livre et la diffusion de ce dernier » (CISSÉ, S. 2001).

Nous disposons de données sur ce programme grâce à deux entretiens. Le premier a été réalisé dans le village de Kôlônina[311] en 2001 avec un ancien participant, Moussa Koné. Le second a été réalisé à Fana avec un formateur de la CMDT qui à ce titre a également participé au programme.

Le programme que conserve Moussa Koné présente une série de modules sur les thèmes rappelés par Seydou Cissé, animés par des linguistes de la DNAFLA. Moussa Koné a participé à une session de 12 jours, à Bamako, en 1996. Ils étaient une quinzaine de participants (les « écrivains villageois » proprement dits), accompagnés de techniciens (c'est-à-dire des formateurs de la CMDT devant se charger de former sur place d'autres écrivains villageois). Il a été choisi par le village et par la CMDT en tant qu'animateur. Parmi ses productions écrites il cite en premier des poésies, puis une monographie de son village, publiée dans le n°100 du journal Jɛkabaara. Il dit qu'il n'écrit plus parce qu'il « ne se sent plus soutenu ».
Notons que le profil scripturo-linguistique de Moussa Koné n'est pas celui d'un néo-alphabète, public implicitement visé par ce type de formation. En effet, Moussa Koné, né en 1967 a été à l'école (classique) jusqu'en 9ème, avant d'effectuer en 1985 une formation de deux mois à l'alphabétisation en bambara, puis un mois de stage pour devenir formateur.

Le formateur souligne le double enjeu de la formation : œuvrer à la « préservation des coutumes » mais aussi fournir des matériaux écrits en bambara pour l'édition dans cette langue. Il décrit cette entreprise avec enthousiasme, tout en soulignant qu'elle est restée une expérimentation, et n'a pu se maintenir faute d'un soutien sur le long terme aux écrivains, qui ne touchent pas de droits d'auteur.
Ses propos se font amers quand il reproche à la CMDT son désengagement progressif du domaine de la formation, et à l'Etat de ne rien mettre en œuvre pour concrétiser le discours de promotion de langues nationales, qui à ses yeux reste trop souvent lettre morte.

Encadré 10 Le programme de post-alphabétisation « écrivains villageois »

[311] Signalons que le village de Kôlônina occupe une place importante dans l'histoire de l'alphabétisation de la zone. Il est organisé en AV en 1976. En mars 1979, il accueille un stage destiné à expérimenter la méthode d'alphabétisation intensive proposée par G. Belloncle, qui indique qu'un centre d'alphabétisation existait déjà (BELLONCLE, G. EASTON, P. ILBOUDO, P. et al. 1982).

La monographie du village de Kôlônina rédigée par Moussa Koné s'intitule *Kôlônina dugu* (« le village de Kôlônina »). Elle occupe 5 pages densément remplies d'un cahier grand format. Le document qu'il détient est constitué de feuillets décalqués au carbone du manuscrit (envoyé pour publication).

Il comprend les rubriques suivantes :
-la situation géographique ;
-le fondateur du village, son origine ;
-les villages limitrophes ;
-les lieux sacrés ;
-les chefs de village ;
-la géologie ;
-la population, c'est-à-dire « les différentes races qui se trouvent dans le villages » ;
-les guerres, depuis la période précoloniale ;
-les travaux des villageois : commercialisation du coton, des céréales.
-la constitution de l'AV ;
-les différents quartiers ;
-le travail de l'association de jeunes ;
-les religions ;
-les aides reçues par le village ;
-les travaux effectués par l'AV depuis sa création (dispensaire, maternité) ;
-les partis politiques.

On voit qu'il s'agit là d'un écrit dont la structure est fortement contrainte. La forme de la monographie est un héritage de la colonisation, dans sa double dimension d'administration et de production de savoir. Henri Labouret, ancien administrateur colonial devenu professeur d'ethnographie et de linguistique africaines, conçoit ainsi un plan de monographie régionale (L'ESTOILE, B. de 2005). La dénomination des différentes rubriques traduit l'objectif affiché par le programme, celui de la « préservation des coutumes ». Cette visée renvoie à une conception du folklore issue de ce moment colonial mais réappropriée localement - sur les enjeux contemporains de la préservation du patrimoine culturel, on peut se référer aux travaux de Gaetano Ciarcia et d'Anne Doquet sur le cas emblématique des Dogon (CIARCIA, G. 2003 ; DOQUET, A. 2002).

Encadré 11 Une monographie villageoise

Les brochures de post-alphabétisation sont répandues à Kina, comme le montre l'inventaire des imprimés (Annexe 5). Les manuels d'alphabétisation sont en effet complétés des documents de vulgarisation agricole ainsi que de petits livrets édifiants sur des thèmes relatifs à l'hygiène ou à la santé. Deux titres sont particulièrement cités : *Misi mara* (« L'élevage bovin »), qui donne des indications sommaires sur l'élevage ; *Dɔlɔ min* (« Boire de la bière »), qui dénonce les méfaits de l'alcoolisme. Nous avons déjà signalé que dans la lecture de ces brochures, comme dans celle des manuels scolaires, l'intérêt immédiatement pratique n'apparaît pas comme dominant (*cf. supra* 2.1.2.3).

Les journaux en bambara sont un des acquis souvent mis en avant au niveau national pour souligner le dynamisme de l'alphabétisation.

Le premier journal en bambara est le mensuel *Kibaru* (litt. *la nouvelle*), dont le premier numéro date du 10/03/1972. Ce journal financé par le Ministère de la Communication a été conçu comme un document de post-alphabétisation dans la lancée de la politique d'alphabétisation nationale mise en place suite à la conférence internationale de Téhéran de 1963. Son tirage a atteint 20 000 exemplaires. En l'absence de réseau de diffusion établi, ce journal a connu des difficultés de parution (interrompue de 1983 à 1986), mais reparaît aujourd'hui régulièrement - pour 1993, Ingse Skattum mentionne un tirage de 17 000 exemplaires (SKATTUM, I. 1994).

Le mensuel *Jɛkabaara* (litt. *le travail en commun, la coopération*) lancé en 1986 est celui qui est le plus présent sur notre terrain en raison de l'implication de la CMDT dans sa diffusion. Ce journal de 12 pages, d'un format un peu supérieur au format A4, revendique en 2006 un tirage à 13 000 exemplaires (les exemplaires dont je dispose, datés de 2001 font état d'un tirage à 11 000 exemplaires, chiffre également donné par Skattum pour 1993). Le contenu du journal, au départ strictement orienté vers l'agriculture, a évolué, fournissant outre des informations techniques, une information générale, politique, et laissant une place à l'expression d'opinion entre lecteurs ou aux productions écrites, poèmes ou monographies villageoises[312]. *Jɛkabaara*, créé par la coopérative culturelle *Jamana*, est animé en partenariat avec la CMDT, rejointe selon les époques par d'autres entreprises de développement du monde rural (SKATTUM, I. 1994 : 313-314). La CMDT assure la diffusion et le préfinancement du journal, achetant les exemplaires du journal et se chargeant du recouvrement du prix de l'abonnement. Ce prix est retenu sur la « ristourne » consentie au village[313]. Il s'agit donc d'une diffusion largement imposée. Ces dernières années toutefois ce système connaît des dysfonctionnements importants, et j'ai constaté au cours de mes passages dans différents villages de la zone CMDT la généralisation des retards. Ceux-ci qui atteignent souvent plusieurs mois rendent largement caduc l'intérêt informatif du journal, tant en ce qui concerne les informations techniques, saisonnières par nature, que les informations générales, diffusées par la radio en temps réel. Leur lecture peut toutefois être réalisée avec plaisir à d'autres fins, mais non comme une source concernant l'actualité. Tel est le cas à Kina, où le retard est unanimement déploré mais où certains trouvent tout de même un intérêt à sa lecture. Ainsi, Laji Traoré déclare que le journal « [lui] plaît vraiment, sa lecture [lui] plaît, simplement comme une manière de

[312] Pour une analyse détaillée du contenu, nous renvoyons à l'article de I. Skattum (SKATTUM, I. 1994 : 325-344).

[313] Rappelons qu'en contre partie de son organisation en AV, le village obtient un pourcentage sur le montant obtenu lors de la commercialisation du coton.

connaître le bambara lui-même » (« a diyara ne yɛrɛ ye, a kalanni diyara ne ye, ikomi bamanankan dɔnni yɛrɛ kosɔn quoi », K 41).

Notons enfin que la mise en ligne récente du journal sur le portail de l'UNESCO[314] est peut-être de nature à donner une nouvelle dynamique au journal, ce qui reste à explorer par des enquêtes sur les usages sociaux des nouvelles technologies. Dans les années d'enquête (2001-2004), l'usage d'internet, marginal dans l'agglomération de Fana, n'était pas attesté dans le village (ni même par des villageois lors de leurs déplacements à Fana), ce qui nous a amené à réserver ce champ d'investigation pour des recherches ultérieures.

En conclusion, on peut souligner la faiblesse de la démarche de post-alphabétisation en tant que telle. Si un « environnement lettré » se constitue à Kina, il est moins le fruit des actions d'intervenants extérieurs (l'Etat, la CMDT ou des ONG) qui se donnent explicitement cet objectif, que des dynamiques internes que nous explorons au fil de cet travail.

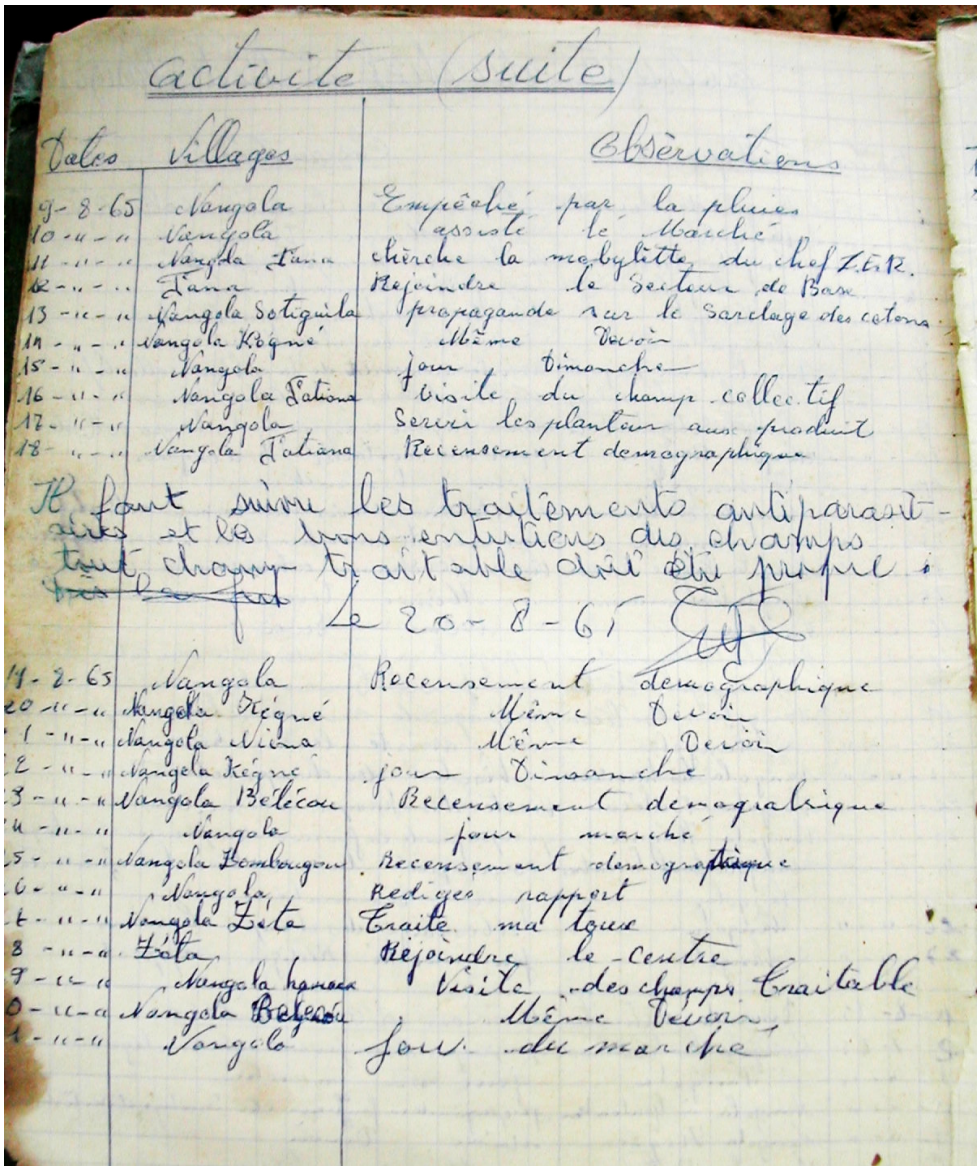
2.3.1.2 Prendre contrôle

L'horizon du contrôle

Parmi les sens que prend la notion d'encadrement agricole, nous avons vu que celui d'un contrôle serré des différents acteurs par une hiérarchie strictement établie est important. Certaines pratiques de l'écrit consistent à garder trace de toutes les activités effectuées en vue d'un contrôle possible. Ici nous avons affaire à une pratique qui se situe à la charnière entre l'écrit requis, imposé, et l'écrit par lequel on se défend. En effet, il s'agit là de pratiques auxquelles les acteurs sont soumis, mais aussi par lesquelles ils peuvent faire la preuve de leur bonne gestion des affaires collectives.

La généralisation de ces pratiques est liée à la délégation de compétences initiée par la CMDT dans les années 1970. Si on peut accorder qu'il s'agit bien d'un processus de « transfert de compétences », les responsabilités quant à elles sont peu déléguées. Le contrôle continue de s'exercer par l'intermédiaire de pratiques d'écriture, reprenant par là des procédures antérieures.

[314] www.jekabaara.org



activité (suite)

Dates	Villages	Observations
9-8-65	Nangola	Empêché par la pluie
10-"-"	Nangola	assisté le Marché
11-"-"	Nangola Tama	cherche la mobylette du chef Z.E.R.
12-"-"	Tama	Rejoindre le Secteur de Bax
13-"-"	Nangola Sotiguila	propagande sur le Sarclage des cotons
14-"-"	Nangola Kégné	Même Devoir
15-"-"	Nangola	jour Dimanche
16-"-"	Nangola Tatiana	visite du champ collectif
17-"-"	Nangola	Servir les planteur aux produit
18-"-"	Nangola Tatiana	Recensement demographique

Il faut suivre les traitements antiparasitaires et les bons entretiens des champs tout champ traitable doit être propre.

Le 20-8-65

19-8-65	Nangola	Recensement demographique
20-"-"	Nangola Kégné	Même Devoir
21-"-"	Nangola Nima	Même Devoir
22-"-"	Nangola Kégné	jour Dimanche
23-"-"	Nangola Bélécou	Recensement demographique
24-"-"	Nangola	jour marché
25-"-"	Nangola Bombargou	Recensement demographique
26-"-"	Nangola	Rédiges rapport
27-"-"	Nangola Zéta	Traite ma toue
28-"-"	Zéta	Rejoindre le centre
29-"-"	Nangola Kaneza	visite des champs traitable
30-"-"	Nangola Bélécou	Même Devoir
31-"-"	Nangola	jour du marché

Doc. 3 Le cahier d'activités de Demba Coulibaly

Ainsi, une page d'un ancien cahier de Demba Coulibaly datée de 1965, époque où la Compagnie était encore la CFDT, contrôlée par l'Etat français, consigne scrupuleusement son « activité », selon le titre qui y figure. Elle porte la trace d'une « inspection » de ces notes par son supérieur direct.

Le rapport hiérarchique se traduit directement par une relation d'écriture inégale. De la part de Demba, la notation est quotidienne et soigneuse. Le contraste avec le style de celui qui inspecte ce cahier est fort. Le relâchement dans l'écriture s'oppose à l'application de celle de Demba. Son écriture occupe l'espace du cahier sans tenir compte du tracé des colonnes effectué par Demba. Enfin, il adopte un ton prescriptif (« Il faut poursuivre… »), énonce comme on assène une vérité générale que « tout champ traitable doit être propre ».

Dans un écrit plus récent, la trace de la supervision a de même une traduction graphique forte, où le modèle scolaire apparaît plus nettement encore. Il s'agit d'une pharmacie villageoise, tenue un temps au village par Mamoutou Coulibaly pour le compte d'une ONG. La « supervision » se réduit ici à la mention de ce terme, dont un appareil scriptural assure les conditions de félicité : signature comme signe de validation, tampon, usage du bic rouge et de la langue française alors que le cahier est tenu en bambara (*cf.* Doc. 11 inséré en 3ème partie).

La pratique du « cahier d'activités », telle qu'on l'a observée dans le cahier de Demba Coulibaly daté de 1965, est toujours d'actualité. Ce cahier s'éloigne parfois de la forme de la chronique strictement journalière pour consigner par exemple toute activité donnant lieu à une dépense effectuée sur le fonds collectif de l'AV. Chaque secrétaire d'AV tient le registre de toutes les sorties de fonds, en précisant à chaque fois le motif, ce qui constitue une sorte de journal des activités de l'AV. La supervision n'apparaît pas sur l'espace du cahier, mais la possibilité d'un contrôle, par ses pairs ou par la hiérarchie, est manifestement l'horizon de l'écriture.

L'écrit est ainsi un instrument de contrôle mis en place par la CMDT à des fins d'efficacité économiques et de gestion des populations. Cependant le pouvoir dont il est question ici ne doit pas être conçu comme un contrôle univoque. Comme le dit Foucault à propos du pouvoir disciplinaire dont il analyse la constitution au XVIIIe siècle en Europe, le pouvoir inscrit les individus dans dispositifs dans lesquels ils sont acteurs.

> [Le pouvoir disciplinaire] s'organise aussi comme un pouvoir multiple, automatique, anonyme ; car s'il est vrai que la surveillance repose sur des individus, son fonctionnement est celui d'un réseau de relations de haut en bas, mais aussi jusqu'à un certain point de bas en haut et latéralement ; ce réseau fait « tenir » l'ensemble, et le traverse intégralement d'effets de pouvoir qui prennent appui les uns sur les autres : surveillants perpétuellement surveillés. Le pouvoir dans la surveillance hiérarchisée des disciplines ne se détient pas comme une chose, ne se transfère pas comme une propriété ; il fonctionne comme une machinerie (FOUCAULT, M. 1975 : 208).

Sur notre terrain, on observe que l'écrit, par lequel les individus sont contrôlés, est aussi l'instrument qu'ils mettent en œuvre en vue de contrôler eux-mêmes les écrits qui les concernent.

Ecrire pour pouvoir contrôler à son tour

De nombreux enquêtés signalent des pratiques d'écriture qui reproduisent les données consignées par les membres du bureau de l'AV ou l'agent de la CMDT qui les concernent, notamment les

crédits. La première visée peut être de pouvoir tenir sa propre comptabilité, afin d'anticiper sur les versements à effectuer et les recettes escomptées. Ainsi Moussa Sanogo (alphabétisé) décrit un ensemble de pratiques d'écriture à soi effectuées au cours de la campagne cotonnière en marge de ce qui est consigné sur les documents de l'AV.

> **MS** Sisan an bɛ CMDT de ka baara kɛ ɲɔgɔn fɛ, n'i ye CMDT ka engrais ta, i b'a sɛbɛn i yɛrɛ, n'i y'a ka pɔsɔni ta, i b'a sɛbɛn i yɛrɛ, n'i ye sɛnɛ kɛ, ka taa fɛnkɛ ninnu, pɔsɔni ninnu ni binfagalan ninnu, i b'o bɛɛ sɛbɛn i yɛrɛ ye, bon i yɛrɛ ka ... i bɛ kɔɔri de sɛnɛ ka a baara, n'i y'o feere a ma, e yɛrɛ b'i sigi n'i y'a sɔrɔ e y'a ka juru sara ka ban, e yɛrɛ b'i ka sɔrɔ sɔrɔ, a sɛbɛnni ka ca kojugu. Misali la nin ye a kumaba dɔ ye.
>
> **Traduction :**
>
> **MS** *Eh bien, nous travaillons avec la CMDT, si tu prends les engrais de la CMDT, tu l'écris pour toi-même, si tu prends ses pesticides, tu l'écris pour toi-même, si tu cultives en utilisant ces pesticides-là et ces herbicides-là, tu écris tout pour toi-même, bon ton propre... le coton que tu cultives, le produit de ton travail, une fois que tu le lui as vendu, tu fais toi-même le point : si tu constates que tu as réglé tes crédits, tu trouves toi-même le montant que tu gagnes. Il y a beaucoup à écrire pour cela. Ce sont là quelques exemples des plus importants* (K 3).

On remarque à nouveau l'omniprésence du déterminant « yɛrɛ », *même*, qui souligne que tous les écrits énumérés sont effectués par l'intéressé lui-même, pour son propre compte. L'intérêt de ces notations est de pouvoir faire le point (« k'i sigi », litt. *s'asseoir, se poser*) dès que le coton est pesé sans attendre la fin de la phase de commercialisation et le versement par l'AV du gain. Pour cela, il faut s'assurer que tous les crédits ont bien été remboursés, ce que seule une notation scrupuleuse de ceux-ci tout au long de la campagne permet. L'extrait d'entretien suivant avec Laji Traoré (bi-alphabétisé, 7ème) permet de préciser le statut de ces écrits.

> **AM** Sinon dans l'AV, quand vous avez des réunions, est-ce que vous prenez des notes dans vos réunions ? **Int.** AV kɔnɔna na, ni ɲɔgɔŋe bɛ kɛ, i bɛ to ka fɛn dɔw sɛbɛn wa ? **LT** Bon, ne bɛ fɛn min sɛbɛn ɲɔgɔŋe kɔnɔna na, sisan ni poisons ninnu bɛ tila, ikomi n yɛrɛ ye dɔɔnin kalan, ni pɔsɔniw ninnu bɛ tila, ou bien binnagosilanw ninnu, ou bien nɔgɔw ninnu, donc n yɛrɛ bɛ taa ni n ka notes ye, ni n ye min ta, n bɛ o sɛbɛn. **Int.** I yɛrɛ ta ? **LT** Awɔ ! i y'a dɔn i b'a..., i b'a wari..., min hakɛ ye min ye quoi, i yɛrɛ bɛ o calculs bɔ, o tuma ka o mara i yɛrɛ fɛ.
>
> **Traduction :**
>
> **AM** Sinon dans l'AV, quand vous avez des réunions, est-ce que vous prenez des notes dans vos réunions ? **Int.** *Dans l'AV, quand une réunion a lieu, est-ce que tu écris des choses* ? **LT** Bon, *voici ce que j'écris lors des réunions : quand on partage les pesticides, comme moi je suis un peu*

instruit, quand on partage les pesticides, les herbicides ou bien les engrais, donc moi-même j'y vais avec mes notes, *ce que je prends, je l'écris*. **Int.** *Ce qui te concerne* ? **LT** *Oui tu sais, l'argent..., le montant que c'est..., toi-même tu effectues les calculs, et puis tu les conserves pour toi-même* (K 41).

Relevons l'incidente par laquelle Laji Traoré renvoie à son statut d'instruit. Elle manifeste que la pratique qu'il décrit n'est pas commune. Il désigne l'écrit produit dans le contexte de la réunion comme ses « notes », reprenant le terme français. Si j'ai introduit ce terme dans ma question, l'interprète ne l'a pas repris dans sa traduction. Son usage par Laji Traoré peut être interprété de deux manières : soit il a écouté mes propos en français et l'emprunte à ma question, soit il l'utilise couramment. Le fait que ce terme soit attesté dans d'autres entretiens suggère que la deuxième interprétation est tout à fait plausible, les expressions « notes », « bout de notes » faisant partie des catégories locales de description des écrits, comme nous aurons l'occasion de le préciser plus loin à propos des modalités de description des lettres (*cf. infra* 2.3.3.1). Quel que soit le terme employé pour le désigner, cet écrit a toutefois comme caractéristique d'être gardé par-devers soi comme l'indique la dernière expression de cet extrait, ce qui nous renvoie à la redéfinition qui nous avons proposé de l'écrit « pour soi » comme écrit « à soi ».

Notons qu'une pratique similaire est mentionnée sur un autre support. Kandé Konaté précise ainsi que bien que cela ne soit pas sa tâche il contrôle les calculs effectués au cours de la pesée du coton.

KK Ne b'u ko contrôler/ papier tɛ kɛ n bolo yɛrɛ ! Caman bɛ kɛ peseli ma n b'a jate ta duguma o nɔfɛ quoi.

Traduction :

KK *Je contrôle leurs calculs/ mais je ne dispose pas de papier ! Au cours de la pesée, je contrôle une large partie de ce qui se fait en calculant à même le sol au fur et à mesure*, quoi (K 38).

Nus avons affaire ici à un écrit d'action au sens propre : Kandé Konaté suit les calculs et les vérifie au fur et à mesure, redoublant un dispositif de contrôle interne à l'AV déjà important, avec la notation conjointe comme on l'a vu sur trois cahiers différents par des scripteurs distincts (*cf.* Encadré 9). L'écrit s'annule à peine effectué, une fois la vérification faite. Cependant, dans la plupart des cas cités, les écrits s'échelonnent sur le temps de la campagne, et sont destinés à être conservés.

De manière implicite, ces différents écrits visent la possibilité d'un contrôle. Dans le dernier exemple, on peut supposer que s'il repère une erreur dans ses calculs sur le sol, Kandé Konaté la signale. De même noter les crédits est un moyen de pouvoir contester les données collectives en cas

d'erreur. Ainsi, Sinaly Diabaté donne comme premier exemple de l'intérêt de l'alphabétisation pour un chef d'exploitation la possibilité de s'opposer à une demande indue en s'appuyant sur ses propres écrits.

> **SD** Bon misaliya yɛrɛ min ye dutigi yɛrɛ ka balikukalan kan, san kɔnɔ i bɛ juru o juru ta, pour AV, i b'a sɛbɛn, e yɛrɛ y'a ta don min na, i b'a sɛbɛn, i ye hakɛ min ta i b'a sɛbɛn, donc versement yɔrɔ la ni a fɔra k'i ta tun ye nin hakɛ ye ka sɔrɔ AV ma nin di, i tɛ sɔn, voilà !
>
> **Traduction :**
>
> **SD** Bon *voici un exemple de l'usage de l'alphabétisation pour ce qui est du chef d'exploitation. Au cours de l'année, tous les crédits que tu prends pour l'AV, tu les écris, la date où tu as pris un crédit tu l'écris, le montant que tu as pris tu l'écris, donc au moment du versement, si l'on prétend que ta part se monte à un montant qui ne correspond pas à ce que tu as reçu, tu refuses*, voilà ! (K 23).

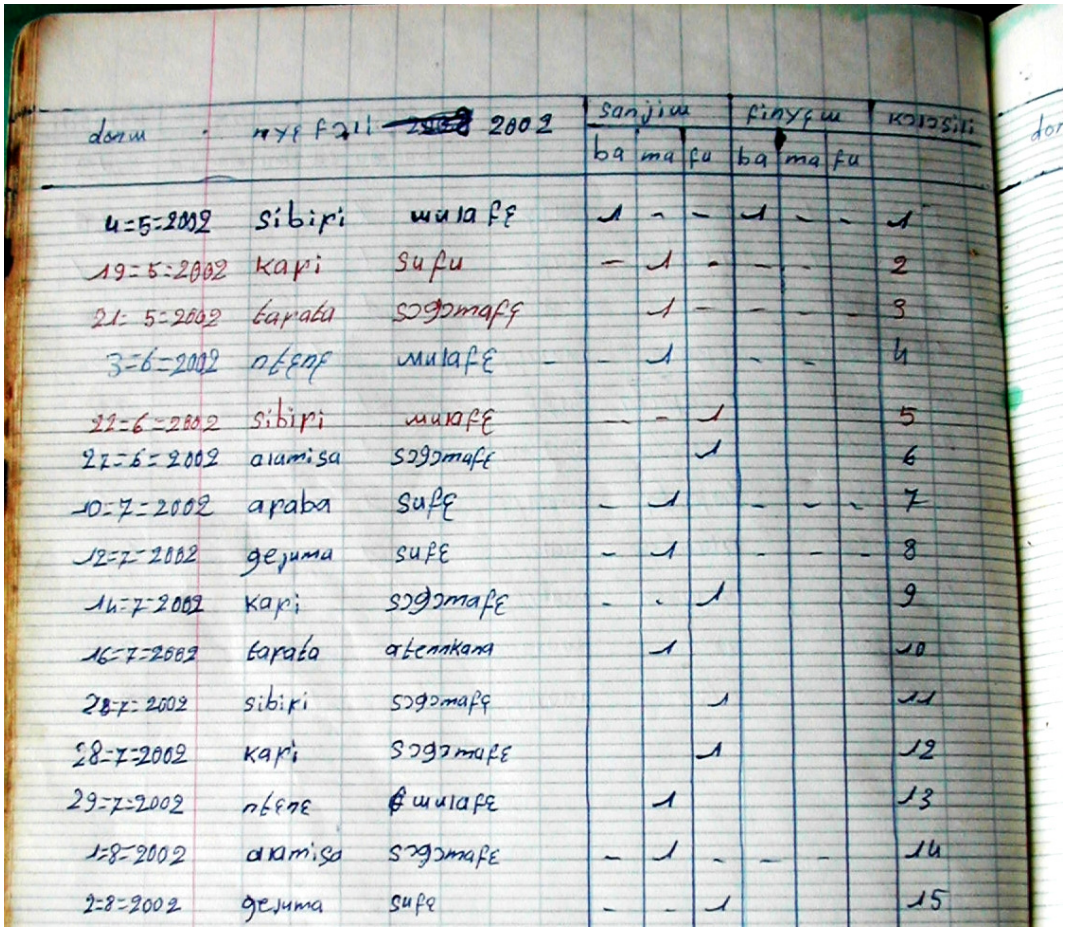
L'écrit remplit ici une fonction de « self-défense », pour reprendre l'expression utilisée par Bernard Lahire à propos des pratiques de l'écrit en France en milieux populaires (LAHIRE, B. 1998 : 156). Sinaly Diabaté ne précise pas comment se dénoue la situation, et nous ne disposons malheureusement pas de récit de telles circonstances. On peut penser que le statut de preuve de l'écrit dépend de l'autorité qu'a par ailleurs le scripteur. De ces extraits d'entretiens, il ressort en tout cas que les scripteurs se sont approprié l'écriture au point de retourner cet instrument contre ceux qui par elle les contrôlent. Cette conscience aiguë de l'importance de l'écrit est d'ailleurs partagée, au-delà de ceux qui maîtrisent les compétences scripturales, comme le montre l'exemple de Issa Diallo, non alphabétisé mais soucieux de disposer de la notation écrite du poids de son coton lors de la pesée (*cf. infra* 2.4.1.2).

Ecrire pour maîtriser son exploitation

De manière plus pacifiée, l'impératif d'organisation et de maîtrise des activités agricoles véhiculé par la CMDT est parfois repris à leur compte par les agriculteurs, et ceux qui disposent d'une connaissance de l'écrit en font un large usage. On peut associer les modes de gestion des exploitations agricoles ici décrits à la « rationalisation » des activités agricoles opérées par la CMDT, processus que l'on défini comme l'ensemble des dispositifs qui visent à assurer une meilleure productivité agricole par le respect de normes. Certaines de ces normes sont techniques, comme la série de traitements à des dates précises pour la culture du coton, ou encore les mesures d'écartement des semis. D'autres relèvent davantage de comportements ou de modes

d'organisation, comme nous l'avons vu dans le cahier de Demba avec une injonction telle que « tout champ traitable doit être propre ».

Maîtriser une exploitation agricole consiste largement, comme le souligne Nathalie Joly dans ses travaux sur des carnets d'agriculteurs français, à tenter de s'assurer une prise sur ce qui par nature échappe au contrôle, la météo (JOLY, N. 1997 ; 2004). La connaissance du temps qu'il fait et du temps qu'il va faire relève en premier lieu de savoirs pratiques qui sont liés à l'appréhension physique de signes multiples, et qui ne passent pas par l'écrit. Cependant, au côté de ce sens pratique, des prévisions météorologiques sont diffusées à la radio et à la télévision. Quelques scripteurs réalisent aussi des relevés locaux. Ceux-ci peuvent prendre plusieurs formes.



dom	nyɛfali 2002		sanjiw			finyɛw			korosili
			ba	ma	fu	ba	ma	fu	
4-5-2002	sibiri	wulafɛ	1	-	-	1	-	-	1
19-5-2002	kapi	sufu	-	1	-	-	-		2
21-5-2002	tarata	sɔgɔmafɛ		1	-	-	-	-	3
3-6-2002	ntɛnɛ	wulafɛ	-	-	1		-	-	4
22-6-2002	sibiri	wulafɛ	-	-	1				5
27-6-2002	alamisa	sɔgɔmafɛ			1				6
10-7-2002	apaba	sufɛ	-	1		-	-	-	7
12-7-2002	gejuma	sufɛ	-	1		-	-	-	8
14-7-2002	kapi	sɔgɔmafɛ	-	.	1				9
16-7-2002	tarata	atennkana		1					10
28-7-2002	sibiri	sɔgɔmafɛ			1				11
28-7-2002	kapi	sɔgɔmafɛ			1				12
29-7-2002	ntɛnɛ	wulafɛ		1					13
1-8-2002	alamisa	sɔgɔmafɛ	-	1	-	-	-		14
2-8-2002	gejuma	sufɛ	-	-	1				15

Doc. 4 Relevé pluviométrique de Baba Camara

Baba, un des premiers formateurs à effectuer l'alphabétisation du village dans les années 1970, consigne scrupuleusement depuis cette époque la pluviométrie de chaque saison des pluies. Il précise que c'est un agent de la CMDT moniteur d'alphabétisation, qui lui a appris à tenir un tel registre météorologique. En 2002, j'ai pu observer un de ses cahiers intitulé « Samiya lahalaya » (*Informations sur la saison des pluies*). Ce relevé prend la forme d'un tableau où est précisée la nature du phénomène météorologique observé pour chaque date mentionnée : chaque pluie est

intuitivement classée dans l'une des trois colonnes suivantes « ba », pour « san ba », *grosse pluie* ; « ma » pour « san mankan », *pluie moyenne* ; « fu » pour « funfun », *pluie qui asperge le sol sans y pénétrer*, les mêmes distinctions sont faites pour le vent. La dernière colonne de la page consiste en une numérotation des phénomènes observés.

Ce cahier est tenu depuis 1982 jusqu'à la date du jour de l'entretien. Notons que contrairement aux « cahiers d'activités », la chronique est tenue au fil des événements météorologiques, et non de manière continue. Baba précise que beaucoup de gens viennent lui demander l'état de la pluviométrie, notamment pour les parcelles placées en hauteur qui sont très sensibles à la pluie. Une année, des agents de la CMDT sont venus lui demander des détails sur la pluviométrie des trois dernières années, il les a reçus et leur a communiqué les informations demandées[315]. Il montre un exemple de l'usage de ces relevés en se reportant à la page concernant la saison des pluies de 1990, où sont décomptées seulement 38 pluies et qui a été une année de sécheresse. Lors de mon dernier séjour en 2004, il me dit continuer à remplir ce document, précisant qu'il se réveille parfois la nuit pour noter une pluie en cours. Ces déclarations de Baba tendent à donner l'impression que ce mode d'enregistrement des données météorologiques est accepté comme légitime et utile. Dans les entretiens, les enquêtés ne font pas état de conflits liés au recours à un savoir écrit, lié à une volonté de maîtrise de la nature, qui pourrait s'opposer à des formes d'appréhensions adossées au savoir pratique. On peut toutefois se poser la question de la coexistence de ces formes de savoir, dont Geneviève Delbos et Pierre Jorion ont montré dans leur travail sur les paludiers de Bretagne méridionale qu'elles peuvent entrer directement en concurrence (DELBOS, G. & JORION, P. 1990 [1984]).

D'autres scripteurs se réfèrent au relevé pluviométrique des quantités tombées en millimètres, tel qu'il peut être établi en consultant le pluviomètre de l'agent CMDT, et en le consignant dans leurs écrits. Ici il s'agit d'un savoir dont non seulement le mode d'enregistrement mais le contenu est lié à la scripturalisation. Précisons que des formations sont dispensées à cet effet ; Mamoutou Sanogo a ainsi effectué une formation en 2002 encadrée par la CMDT sur ce thème (« sanji jateminɛ », *litt. le calcul des pluies* K 36). Ceci montre l'attachement de la CMDT à ce que ces dispositifs techniques de mesure soient répandus parmi les agriculteurs. Cependant, les pratiques de notation

[315] N. Joly signale de même, dans sa thèse auprès d'agriculteurs tenant un agenda en Haute-Saône, que certains acquièrent une renommée grâce à leurs notations scrupuleuses de la météo (JOLY, N. 1997 : 305).

qui apparaissent dans notre corpus sont souvent mixtes, associant mesures chiffrées et appréciation, comme on peut le voir sur une page de cahier de Mamoutou Coulibaly[316].

1. **Transcription** en orthographe rétablie (les corrections portent essentiellement sur la segmentation)

(*dans la marge supérieure*) Sanji jatemineɛ Kina

17/04/03 Sanji nana Kina a ma bonya kosɛbɛ

01/6/03 Sanjiba nana dani kɛra a la Kina

10/6/03 Sanji nana sufɛ siɲɛ fila

11/6/03 Sanji nana sɔgɔmafɛ

12/6/03 Sanji nana Kina milimɛtiri 27

22/6/03 Sanji nana Kina " 57

2. **Traduction**

(*dans la marge supérieure*) Calcul des pluies à Kina pour 2003

17/04/03 La pluie est tombée à Kina, elle n'a pas été importante (1)

01/6/03 Une grosse pluie est tombée, on a semé à sa suite (2)

10/6/03 La pluie tombée le soir deux fois (3)

11/6/03 La pluie est tombée le matin (4)

12/6/03 La pluie est tombée à Kina 27 millimètres (5)

22/6/03 La pluie est tombée à Kina 57 " (6)

Ce texte comporte un titre identifiable graphiquement par sa position dans la marge. Le corps du texte est constitué d'une liste de six énoncés, qui occupent chacun une ligne. Les six énoncés de cette liste commencent de la même manière (« sanji nana », *la pluie est tombée*) mais ne donnent pas les mêmes informations. Les deux premiers donnent une estimation de l'importance de cette pluie. Parmi les quatre autres énoncés sont des énoncés simples, certains indiquent le moment de la pluie (3 et 4), la quantité tombée en millimètres (5 et 6), le nombre de pluies (3). On voit que cet aide-mémoire n'a pas la systématicité du relevé pluviométrique de Baba par exemple, notant des informations diverses, de l'appréciation à la mesure quantifiée. Cette dernière pratique signale toutefois la connaissance du dispositif de relevé pluviométrique, et le choix d'y recourir en l'absence de toute injonction directe en ce sens.

[316] Seule la transcription rétablie est donnée, l'analyse portant sur le contenu de la notation.

Signalons enfin le caractère inabouti de la notation : photographié le 20/07/2003, presque un mois après la dernière notation, et en pleine saison des pluies, ce relevé n'a été qu'entamé, soit que la notation des premières pluies suffisent à ce scripteur (il s'agit d'un moment crucial dans le choix de semer ou non), soit plus probablement que la résolution de noter les dates n'ait pas tenu face à l'intensification de l'activité agricole avec le démarrage de la saison.

Les dates des activités agricoles sont également notées, notamment les dates de semis, ainsi que les superficies emblavées. Noter des dates de semis, cela signifie que concurremment à l'observation directe, qui se réfère à des multiples indices sensibles dont la liste n'est pas disponible comme une grille analytiquement établie, le recours au calcul du temps va entrer en considération au moment de choisir une date de traitement ou de récolte. Ces dates se réfèrent au calendrier civil, certains scripteurs les reportant sur leur calendrier imprimé[317]. Dans notre corpus d'écrits, de telles notations sont attestées chez trois scripteurs, Demba Coulibaly, Madou Camara et Mamoutou Coulibaly, qui tous trois sont chefs d'exploitation et ont une formation poussée dans l'alphabétisation des adultes[318]. Si Demba et Mamoutou se contentent de noter dates et nature de la plante semée, Madou est plus précis (*cf.* Doc. 23, inséré en 3.2.2.4), consignant dans certains cas les quantités semées (en nombre de « billons ») et en identifiant certains champs (« soforo », le petit champ domestique ; « kɔrɔnfɛ », celui de l'est, *etc.*). Le cahier de Modou Fomba que nous étudions en 3ème partie comporte de manière beaucoup plus brève le simple relevé des superficies « coton 5 ha, mil 10 ha, maïs 3 ha, etc. » (Doc.16).
Dans ces notations personnelles, la langue de l'écrit n'est pas nécessairement le bambara. Parmi les scripteurs cités, les deux bi-alphabétisés Madou et Demba, choisissent d'écrire en français ces données agricoles comme l'essentiel des autres notations.

On a ainsi dégagé une pluralité d'usages de l'écrit agricole, écrit de travail qui peut être un écrit d'action proprement dit (pris dans la réalisation d'une tâche) ou un écrit produit suite à une activité, mais toujours lié au temps du travail, temps long d'une campagne cotonnière le plus souvent. Face à des écrits collectifs requis par l'encadrement agricole, des écrits à soi sont attestés, soit comme pendants directs des premiers, soit comme prolongement de formes de rationalisation de la production agricole reprises à leur compte par les acteurs. L'écrit apparaît ici comme lié à un souci d'organisation. Organisation de la collectivité à travers la mise en place d'une hiérarchie

[317] Sur le calendrier, comme référence et comme objet, *cf. infra* 2.4.1.2.

[318] Dans les entretiens cette pratique est fréquemment citée.

professionnelle objectivée par l'écrit et où des compétences scripturales sont requises à côté d'autres formes de capital social ou économique. Organisation de l'espace, quadrillé, borné, mesuré. Organisation du temps, en rapport avec ce dispositif scriptural qu'est le calendrier. Organisation des savoirs, puisque l'écrit concurrence des formes pratiques du savoir, sans pour autant les rendre caduques.

Si l'écrit est une pièce centrale dans le dispositif d'encadrement mis en place par la CMDT, son modèle en la matière est l'écrit administratif.

2.3.2 Administrer par l'écrit

2.3.2.1 L'état civil

Fixer l'état civil : un enjeu ancien

La question de l'état civil dans les colonies de l'Afrique Occidentale Française s'est posée dès que le pouvoir colonial s'est établi comme une administration.

Le processus d'identification est parfois pensé comme permettant de donner un statut de sujet à des hommes qui ne l'avaient pas. Dans sa *Sociologie coloniale*, Maunier considère l'état civil non seulement comme un outil nécessaire à l'administration des populations mais comme le moyen de forger une conscience de soi moderne : « C'est l'*identité* de l'individu que nous inventons dans les colonies » (MAUNIER, R. 1942 : 265). Ce juriste attribue une importance toute particulière à l'écrit (*cf.* par exemple son développement sur la codification et ses effets sociaux p. 113 sq.). Ignorant les processus d'individuation, dont nous avons signalé l'importance, et considérant de manière assez cavalière qu'avant la colonisation les relations s'établissaient de « groupe à groupe » et non « d'individu à individu », il met en exergue le rôle de l'état civil.

> Tel est le progrès qu'apporte l'*Etat* : ouvrir des *archives* garnies de *registres*, pour compter les gens et garder les droits ; marquer sur le papier comme autrefois sur la brique et l'étoffe, les filiations et les situations ; identifier, déterminer hommes et biens : changement radical parmi les habitants, même très avancés des pays d'outre-mer. Entre autres effets, il ouvre carrière à l'*individu*, possesseurs de biens et sujets de droits (…). Définir, préciser, garantir, limiter, c'est, du même coup, personnaliser. L'Etat sauve ainsi les individus des communautés.

> Et disons, dès lors : l'Etat en un sens, c'est l'Etat civil (*op. cit.* : 268-269)[319].

Malgré la limite que nous avons soulignée (il néglige les processus d'individuation précoloniaux), ce texte souligne une dimension essentielle du pouvoir colonial qui est d'instituer de nouvelles formes sociales de la subjectivité, et ce notamment par l'état civil.

Les modalités techniques de constitution de l'état civil se sont révélées complexes. La question de la fixation des noms et des prénoms est un premier obstacle de taille, comme le souligne dès 1945 P. Delmond (DELMOND, P. 1945). Nous y reviendrons dans la section suivante. Plus largement, les processus d'inscription sur des registres sont défaillants. Dans un article de 1956, Decottignies dresse le constat de l'échec des politiques successivement mises en œuvre en A.O.F en la matière (DECOTTIGNIES, R. 1955). Il signale que le recours aux jugements supplétifs constitue la manière de pallier le défaut de déclarations systématiques. On doit souligner que 50 ans plus tard, cette procédure est toujours très massivement utilisée, montrant que la question de l'état civil est loin d'être résolue.

Des termes d'adresse aux prénoms et noms civils

L'identité civile, prénom et nom, est très souvent distincte des termes d'adresse utilisés à l'oral. La traduction du bambara au français de « tɔgɔ » en « prénom » et de « jamu » en nom de famille est le résultat historique d'un travail de transposition d'un système dans l'autre opéré par l'administration coloniale. P. Delmond, Administrateur Adjoint des Colonies, écrit ainsi en 1945 un article qui se situe dans la veine de la production des administrateurs coloniaux, qui est à la fois le résultat d'un travail de recherche et un texte de prescription (DELMOND, P. 1945). Ce texte est moins une source concernant l'institution par l'administration de formes civiles de l'onomastique qu'un témoignage sur les multiples difficultés de l'entreprise. P. Delmond en a effectivement une conscience aiguë. Ainsi il souligne d'emblée que,

> du fait que l'état civil a transformé le *togo* en prénom et le *diamou* en patronyme, il ne faudrait pas inférer que ce sont là des équivalents purs et simples des éléments qui forment le nom en France et plus généralement en Europe (*op. cit.* : 57).

Il détaille ensuite l'ensemble des difficultés rencontrées dans la visée de standardisation des déclarations. Les pratiques actuelles portent la trace de ces efforts, souvent inaboutis, comme nous allons le voir en soulignant les difficultés que présente la fixation des prénoms comme des noms.

[319] Ce passage est cité par E. Gérard dans La tentation du savoir en Afrique (GÉRARD, É. 1997a). Les italiques sont de Maunier.

Signalons d'abord que les termes d'adresse sont bien souvent des termes de parenté : à l'échelle de la concession, les individus ont pratiquement tous des liens de parenté déterminés ; à l'échelle du village, la fréquence des alliances entre familles crée un maillage serré de relations de parenté[320]. Ces termes d'adresse sont plus que la désignation d'un individu puisqu'ils rappellent les liens entre l'énonciateur et la personne nommée. On peut se référer ici à l'analyse que Bourdieu donne de ce phénomène pour le contexte kabyle :

> Les termes d'adresse et de référence sont avant tout des *catégories de parenté*, au sens étymologique d'imputations collectives et publiques (*katègoreisthai* signifiant à l'origine accuser publiquement, imputer quelque chose à quelqu'un à la face de tous), collectivement approuvées et attestées comme évidentes et nécessaires : à ce titre, ils enferment le pouvoir magique d'*instituer des frontières* et de *constituer des groupes,* par des déclarations *performatives* (il suffit de penser à tout ce qu'enferme une expression comme « c'est ta sœur », seul énoncé pratique du tabou de l'inceste), investies de toute la force des groupes qu'elles contribuent à faire (BOURDIEU, P. 1980 : 285).

Au Mali, la situation se complique du fait que les termes d'adresse familiers peuvent renvoyer non seulement aux relations de parenté effective, mais aussi à des relations à la personne dont l'individu porte le prénom. En effet, un enfant est toujours prénommé en référence à une personne, son « homonyme » dans le français local (*tɔgɔma* en bambara), très souvent un proche parent, avec qui peuvent se nouer des liens privilégiés[321]. L'usage est alors d'appeler l'enfant en reprenant le terme d'adresse utilisé par ses parents envers son homonyme, par exemple « Baba » pour un enfant prénommé comme son grand-père paternel, comme cela se fait communément. La multiplication d'homonymes vivant ensemble amène à utiliser des variantes, reprenant souvent des formes affectueuses. Ainsi pour « Baba » on trouve « Babainin », *petit Papa,* ou encore « Ba » précédant le prénom (« Ba Moussa ») ou, des variantes locales comme « Baïné », fréquent sur notre terrain[322]. Lorsque les liens de parenté sont moins directs, la pratique est plus rare, mais cependant attestée : ainsi, une petite fille nommée comme la coépouse de sa grand-mère paternelle est appelée comme cette dernière « Matugunè », formé sur « tugun », *encore*, qu'on pourrait gloser par « seconde Maman ». Les surnoms sont également fréquents pour distinguer des individus qui se partagent un

[320] Nous avons vu que l'endogamie villageoise est une réalité à Kina : près d'une femme sur deux mariée au village y est née.

[321] La traduction par « parrain » ou « marraine » est cependant inadéquate, le lien d'un individu à son tøgøma étant plus souple que ce que la référence à une institution comme celles des parrain et marraine suggère.

[322] Les villageois rapport ce dernier terme à la langue soninké, pratiquée par les plus âgés.

stock de prénoms relativement restreint, et qui soit sont à proprement parler « homonymes », soit qui partagent le même « homonyme », soit simplement portent le même prénom. Ces surnoms font usage de qualificatifs qui décrivent l'apparence physique : le teint (« bilen », *rouge, brun* ; « jɛ », *clair* ; « fin », *noir, foncé*) ou la taille (« jan », *grand*). Ici encore toutes sortes de dérivations sont possibles, comme cette petite fille de ma logeuse prénommée Aminata mais invariablement appelée « Finmannin », la petite noiraude. Il s'agit ici d'un surnom enfantin, mais il faut préciser que pendant l'adolescence ou à l'âge adulte il arrive fréquemment qu'un autre surnom soit donné. Sans doute faut-il rapporter toutes ces pratiques à l'injonction d'évitement de l'adresse directe qui caractérise certaines relations : ainsi, une épouse ne doit pas s'adresser à son mari en usant de son prénom.

Face à cette variété de pratiques de dénomination, très souples à l'oral, les pratiques d'inscriptions à l'état civil sont relativement hésitantes. Si quelques enfants sont déclarés civilement sous les noms de « Baba » ou « Mama », en général l'usage est de revenir au prénom proprement dit. Quant à la forme du prénom lui-même, elle peut-être plus ou moins proche de la forme « originelle » du prénom, souvent la forme la plus proche de l'arabe pour les prénoms musulmans : par exemple, à l'écrit, « Mahamadou » peut être préféré à la forme usitée de « Mamadou » ou « Madou ». Faute d'une enquête auprès des officiers d'état civil, il ne nous est pas possible de décider de la part qui revient, dans ce processus de scripturalisation des prénoms, aux déclarants et aux officiers d'état civil.

Pour ce qui est des patronymes, l'usage de les fixer est lui aussi lié à l'extension de l'état civil mis en place par l'appareil colonial d'Etat. Le nom qui fonctionne aujourd'hui comme un patronyme est le nom de clan (*jamu*) parfois désigné comme « nom d'honneur » (AMSELLE, J.-L. 1990 : 84). Ce nom d'honneur est partagé par un groupe beaucoup plus large que toute unité dans laquelle les individus sont capables de restituer des liens généalogiques réels[323]. De plus, historiquement, un groupe tout entier ou des familles qui le composent peuvent changer de nom d'honneur, selon des séries de transformations identitaires décrites et analysées notamment par Jean-Loup Amselle (AMSELLE, J.-L. 1990). On voit à quel point la transformation de ce nom d'honneur en patronyme transmis patrilinéairement change son statut en le fixant. Il faut y voir les effets des efforts qui remontent à la période coloniale pour uniformiser l'identification des individus que nous avons évoquée plus haut.

[323] Rappelons la définition classique du clan comme « groupe d'unifiliation dont les membres ne peuvent établir les liens généalogiques réels qui les relient à un ancêtre commun, souvent mythique » (BONTE, P. & IZARD, M. 1991 : 152).

Aujourd'hui encore, entre usages oraux et écrits, des différences demeurent. Ainsi certains patronymes connaissent une variation systématique : Konaté et Keïta sont ainsi donnés pour équivalents à l'oral, alors qu'à l'écrit l'un ou l'autre est choisi. Une variation entre sexes est également attestée, les femmes dont le père a pour *jamu* Konaté ou Keïta, sont nommées dans les interactions verbales et saluées par le nom de « Souko », alors que leur identité civile est, de manière régulière, « Konaté ». Cependant, l'extension de l'état civil a globalement fixé les usages.

Notons que l'apprentissage de cette identité civile intervient tardivement, en général à l'école pour les enfants qui sont scolarisés. Les écrits scolaires font en effet une grande place aux listes nominales qui déclinent cette identité : listes d'élèves affichées dans la salle de classe ; registre du maître où sont consignées absences et notes ; listes d'admis à un examen, *etc*. Les enfants sont familiarisés avec cette forme de leur identité dès leur entrée à l'école par des habitudes orales (l'appel fait à partir de la liste qui porte les noms civils) et des dispositifs graphiques (étiquettes sur les tables ; noms sur les pages de garde des cahiers).

Registres d'état civil

Le village de Kina a longtemps dépendu pour l'état civil du chef-lieu d'arrondissement, Fana. Le déplacement du centre d'état civil à Balan fait suite à la mise en place des communes rurales dans le cadre de la décentralisation.

A la mairie de Balan sont conservés deux épais cahiers qui sont les documents issus du recensement administratif de 1996. Sur chaque double page se déploie un tableau à entrées multiples dont une des premières colonnes est constituée par la liste nominale de tous les habitants. Face à la colonne des noms et prénoms, le registre d'état civil donne un ensemble de traits distinctifs de la personne : date de naissance ; lien de parenté avec le chef de famille ; ethnie ; niveau d'étude (sont distingués : L1, niveau premier cycle ; L2, niveau second cycle ; L3, niveau Lycée ou formation professionnelle ; les autres sont identifiés comme « ill. » pour « illettré »). Ces document sont annotés : les personnes décédées sont rayées au bic rouge ; des mentions marginales apparaissent : « mariée à … » pour une femme mariée hors du village, « absent », « mutation » pour des instituteurs, etc.

Ces documents servent de base au calcul de l'impôt, aujourd'hui « taxe de développement local », à verser à la mairie. L'agent municipal présent à Balan lors de notre enquête nous a précisé que les fiches de rôle (document pour le paiement de l'impôt établi pour le village et remis au responsable

administratif du village) sont établies à partir de ces cahiers. Notons que ce dernier élabore ses propres calculs.

Les déclarations de naissance sont par ailleurs enregistrées dans un autre cahier, qui constitue le registre d'état civil à proprement parler. Celles-ci ne sont reportées dans les cahiers de recensement qu'à la demande expresse de la famille, ce qui signale d'emblée le caractère limité des mises à jour effectuées sur ces documents. Du reste, ces déclarations sont rarement effectuées, peut-être en raison du coût d'établissement des documents : pour 500 F CFA le déclarant se voit délivrer un extrait d'acte de naissance original et deux copies. Le montant d'un jugement supplétif, impératif lorsque les parents attendent la présentation à l'examen de fin d'études du premier pour effectuer cette formalité, est quant à lui de 10 000 F CFA.

2.3.2.2 Enjeux de l'identification

Le besoin d'une identification des individus est lié de manière évidente depuis la période colonial au souci de percevoir l'impôt. Un autre enjeu important est celui de l'établissement de listes électorales. Il est apparu dès la fin de la période coloniale mais est devenu central avec l'Indépendance et surtout le processus de démocratisation que connaît le pays depuis 1991.

Concernant la France, l'obligation de prouver son identité civile à l'aide d'un document officiel a été instituée au terme d'une histoire longue[324]. Dès le XVIIIe siècle, des techniques d'identification reposant sur des savoirs écrits sont mises en place. La « carte d'identité » proprement dite ne voit cependant le jour qu'au XXe siècle : elle est d'abord mise en place en 1921 dans le département de la Seine, avant que le régime de Vichy n'instaure son caractère obligatoire.

Dans l'A.O.F, un ensemble de titres administratifs a été progressivement mis en place (carte d'identité, livret de travail notamment). Decottignies rapporte que « la loi du 5 octobre 1946 fait de la détention d'un carnet de travail, d'un permis de conduire et même d'un permis de chasse une des conditions de l'exercice du droit de vote (…), dispositions [qui s'expliquent] par la nécessité d'individualiser les électeurs dans un pays où l'état civil n'est pas parfaitement organisé » (DECOTTIGNIES, R. 1955 : 59).

Concernant le vote, qui est toujours la seule occasion où est requise de manière généralisée la présentation d'une pièce d'identité officielle, il faut souligner que des dispositions législatives existent pour contourner cette nécessité. La loi actuelle (loi n° 04-012 du 30/01/2004 portant modification de la loi électorale, art. 81) précise : « à son entrée dans le bureau de vote, l'électeur

[324] Nous nous référons aux travaux réunis dans le dossier de la revue *Genèses* intitulé *Vos papiers* ! (2004).

fait constater son identité par sa carte d'électeur et une pièce d'identité officielle ou le témoignage de deux électeurs inscrits sur la liste d'émargement du bureau et en possession de leur pièce d'identité »[325]. On comprend la possibilité ouverte de pallier l'absence de document d'identité par des témoignages oraux dans un pays où la possession d'une carte d'identité reste rare. Exiger cette pièce reviendrait à exclure une grande partie des populations du processus de vote[326]. Or l'instauration d'une démocratie qui respecte au moins formellement le principe de l'expression populaire est au cœur de la « bonne gouvernance » requise par les institutions internationales et mise en avant par le Mali.

Sur notre terrain, on constate que seuls les villageois qui ont eu à voyager hors des frontières du pays disposent d'une pièce d'identité officielle.

Nous avons évoqué plus haut les différentes évaluations chiffrées du nombre d'habitants (*cf.* Encadré 2, 1ère partie). A cette occasion, nous avons indiqué les différents recensements auquel les villageois ont été soumis dans une période récente. Depuis 1996, deux recensements officiels ont été menés (en 1996, un recensement administratif ; en 2002, un nouveau recensement national pour établir les listes électorales) ; chaque année, les chefs de famille réunis par l'agent de la CMDT doivent détailler la composition de leur famille ; enfin, deux recensements d'étudiants-chercheurs (dont le mien) ont été conduit.

Sans doute tous les villages ne sont pas soumis à des recensements aussi réguliers. Cependant, on doit noter qu'il s'agit de procédures scripturales auxquelles les populations rurales sont habituées, comme autant d'occasions où il faut décliner son identité civile (noms et prénoms, date de naissance, lien de filiation), dans des procédures liées en amont à des dispositifs scripturaux, et qui débouchent sur l'établissement de nouveaux documents.

La population est recensée, on l'a vu, famille par famille. De quelle unité s'agit-il ici ?

---

[325] Le portail http://droit.francophonie.org/ donne accès à un ensemble important de textes juridiques de la République du Mali (consulté le 01/05/2006).

[326] L'une des ONG qui observe la vie politique malienne, la Fondation Friedrich Ebert, avance le chiffre de 30 % de la population malienne disposant d'une carte d'identité, statistique dont la source n'est pas donnée (*cf.* http://mali.fes-international.de/Programmes/democrat.html, consulté le 01/05/2006)

2.3.2.3 La concession, la famille, l'exploitation : quelle unité pertinente ?

Définitions

La première échelle à considérer, est celle, physiquement marquée dans l'habitat villageois, de la concession (*du*), unité de résidence. Cet espace est isolé du reste du village par un mur à hauteur d'épaule qui le ceint. L'entrée principale est constituée par une petite case dite « vestibule » (*bulon*). Cette unité de résidence associe un ensemble de foyers (« gwa », *foyer,* litt. *cuisine*) qui réunissent un homme, ses épouses et ses enfants ; ces chefs de famille (*gwatigi*) sont apparentés selon un principe de filiation patrilinéaire. Deux règles rendent compte de l'organisation de la concession : une règle d'aînesse, qui fait de l'aîné des frères de la génération la plus âgée le « chef » de la concession (*dutigi*) ; une règle de résidence patrilocale et virilocale, qui fait que la structure est celle des liens de parenté entre hommes, les filles de la famille partant vivre chez leurs maris. Dans le village de Kina, on a le plus souvent trois générations : celle du chef de concession, un homme et ses frères cadets, qui sont chacun chefs de famille ; celle de leurs enfants, dont ceux qui en ont l'âge ont eux-mêmes constitué des foyers, devenant aussi chefs de famille ; celle des petits-enfants, garçons et filles non encore mariées. Plus la concession est importante, plus les générations se chevauchent. Certaines concessions du village de Kina sont plus importantes, comprenant jusqu'à quatre générations. D'autres sont réduites à deux générations, dans les cas où la scission du groupe familial en plusieurs exploitations a abouti à une séparation physique.

L'exploitation est l'unité de production économique, reconnue par la CMDT, qui coïncide en général avec la famille reconnue civilement par le carnet de famille. Elle est souvent plus réduite que la concession, comprenant parfois un seul foyer. Ici, l'individualisation des rapports sociaux renvoie concrètement au processus de segmentation des unités résidentielles (concessions) en unités économiques. Notons que même au sein d'une grande famille dont l'unité économique se maintient à l'échelle de la concession, une autonomie relative est concédée aux différents chefs de foyer, matérialisée justement par la cuisine et un grenier propres. Mais dans ce système, les frères cadets restent largement sous la domination effective de l'aîné. Aussi, nombreux sont ceux qui décident de prendre une indépendance plus grande en constituant une exploitation séparée. Ce phénomène a été bien décrit par Danielle Jonckers à propos des populations minyanka, dans la partie centrale de la zone cotonnière située autour de Koutiala (JONCKERS, D. 1987 : 195-202). L'intérêt principal

pour les hommes qui deviennent ainsi chefs de familles est de garder pour eux-mêmes les revenus du coton produit par leur propre famille.

Les différentes échelles de l'unité « familiale » ou « domestique » coexistent dans des articulations singulières, comme le montre l'exemple de la concession du chef de village où je logeais. Celle-ci est connue au village sous le nom de Lajila, qui renvoie à un ancêtre important (grand-père de l'actuel chef de concession, également chef traditionnel du village, qui doit son surnom de *Laji* au fait qu'il a accompli le pèlerinage à La Mecque, fait rare pour sa génération). Cette unité de résidence est dans ce cas une unité sociale. Par exemple, lors de cérémonies dans le village, une délégation des hommes ou des femmes de cette grande famille est constituée. Des réunions fréquentes des chefs de famille de toute cette concession attestent de l'existence d'une solidarité familiale à cette échelle. Elle comprend néanmoins deux exploitations distinctes, celle des descendants directs du chef de concession, et celle des descendants de son frère aîné décédé, qui sont reconnues au niveau de la mairie comme deux familles distinctes disposant chacune d'un carnet de famille propre.

Du carnet de famille au cahier personnel

La scission ne concerne pas en effet seulement la CMDT mais aussi la municipalité car le paiement de l'impôt s'effectue au niveau de la nouvelle unité. Elle se traduit donc par la demande d'un nouveau carnet de famille. L'écrit apparaît ici comme ce qui objective ces processus d'individualisation, au sens d'une délimitation plus restreinte de l'unité domestique.
Ce carnet comporte une liste des personnes qui composent la famille, organisée selon un principe généalogique. Outre les éléments classiques de l'identification civile (date de naissance, lien de parenté avec le chef de famille) ce carnet comporte la rubrique « statut » qui précise si l'individu est imposable ou non. Ces écrits participent du mouvement d'individualisation qui caractérise l'ensemble des pratiques de l'état civil, puisque les individus dont les noms et prénoms figurent sur ces listes sont identifiés par une série de traits de leur identité civile et se voient assignés une place et une seule dans l'ordre généalogique de la famille, alors qu'ils ont un réseau de liens de parenté avec tous les autres membres de la famille. L'ordre généalogique se règle ici sur un schéma de parenté (ramené aux relations de filiation et d'alliance) qui comme Jack Goody l'a bien montré, constitue une réduction considérable par rapport à la souplesse des rapports effectifs (GOODY, J. 1979 [1977]). On mesure l'importance d'un dispositif graphique aussi simple dans le fait que les

listes nominales qui figurent sur le carnet de famille constituent la matrice de pratiques de l'écrit pour soi qui reprennent, explicitement ou non, ce modèle.

L'échelle de la famille restreinte devient ainsi une échelle pertinente pour bien des scripteurs. Reste à voir selon quelles modalités différenciées. Des cas de copie pure et simple de documents officiels sont attestés. Somassa Coulibaly intitule ainsi une de ses listes « carte de famille », qui est la copie du double du recensement électoral. Moussa Coulibaly recopie scrupuleusement l'extrait d'acte de naissance de sa fille, née à Koutiala, dans un de ses carnets, allant jusqu'à imiter le tampon et la signature de l'officier d'état civil. Dans ces cas, il s'agit visiblement, face à des documents de valeur, de se doter d'une copie (comme nous les photocopierions). Plus fréquemment, il s'agit de relevés de dates de naissances et de décès qui peuvent intervenir dans des déclarations ultérieures. Ces notations comprennent invariablement les nom et prénom de la personne, ainsi que la date de l'événement, et parfois la mention de l'heure. Ici l'usage de ces écrits dans la perspective étudiée plus haut se saisir des dispositifs graphiques imposés est évident. Elle conduit alors à reprendre l'unité du foyer, pertinente du point de vue des procédures d'inscription qui retiennent les liens généalogiques étroits de la filiation. Ainsi, Makan Konaté note sur une feuille les dates de naissance de ses propres enfants. Makan Camara quant à lui note naissances et mariages des deux foyers de la concession, celui de son frère et le sien (la scission en deux exploitations est relativement récente, et il entretient toujours de bons rapports avec son frère, ce qui peut expliquer qu'il continue à tenir la chronique d'une famille élargie - *cf.* Annexe 6, cahier 2, page 3)[327]. Parfois, les notations s'éloignent du modèle du recensement pour s'insérer dans des écrits qui constituent une mémoire familiale plus large. Ainsi, le même Somassa Coulibaly qui a recopié le récépissé du recensement, liste (et recopie au propre) un ensemble d'événements (essentiellement naissances, mariages et décès, mais aussi un voyage ou encore l'année où la Coupe d'Afrique des Nations de football a eu lieu au Mali).

Les modalités d'écriture des naissances et des décès sont donc variées, d'un scripteur à l'autre, mais parfois aussi chez le même scripteur d'un texte à l'autre. Ces écrits ont souvent un effet d'objectivation de la scission des familles en foyers plus restreints. Ils s'inscrivent dans la perspective de la constitution d'une mémoire, individuelle ou familiale, geste que nous étudierons plus précisément dans la 3ème partie (3.3). Il suffit à notre propos de souligner qu'ils ont pour horizon la notation circonstanciée des naissances et des décès dont le modèle est l'état civil.

[327] Les cahiers insérés dans l'Annexe 6 font l'objet d'un commentaire suivi en 3ème partie.

Autour de l'écrit administratif au sens strict se développent des habitudes d'écriture et des modèles qui sont mis en œuvre dans des domaines voisins. Dans les écrits agricoles, nous avons vu que la CMDT organise la production grâce à toute une série d'outils graphiques dont certains sont dans un rapport étroit aux écrits de l'administration, notamment le découpage en « exploitations » qui coïncident avec les « familles » dont l'existence civile est objectivée par la possession du carnet de famille. Nous pourrions prolonger l'analyse dans d'autres domaines, notamment celui de la santé où l'écrit joue un rôle important, que ce soit dans les mesures prises des corps, les prescriptions, ou, de nouveau dans la circulation des listes nominales (listes d'enfant vaccinés permettant d'établir la liste des enfants à recruter pour l'école par exemple). Les écrits médicaux sont malgré tout rares, en l'absence de centre de santé dans le village, et n'apparaissent pas comme des modèles récurrents de l'écriture des cahiers, aussi nous ne consacrons pas ici de section particulière à leur étude, qui interviendra de manière ponctuelle dans notre travail.

2.3.3 Ecrire des lettres

Correspondre est un acte d'écriture qui relève du registre des pratiques de l'écrit ici étudié, entre public et privé, comme le rappelle Roger Chartier dans son introduction à l'ouvrage collectif *La correspondance* : « Libre et codifiée, intime et publique, tendue entre le secret et la sociabilité, la lettre, mieux qu'aucune autre expression, associe le lien social et la subjectivité » (CHARTIER, R. 1991 : 9).

Ce constat vaut pour notre terrain. Si adresser une lettre suppose au moins une interaction, celle distante entre un expéditeur et un destinataire, à celle-ci se greffent souvent d'autres relations directes. D'une part, dans un contexte où le recours à la poste est rare, la lettre parvient au destinataire par l'intermédiaire d'une ou plusieurs personnes. D'autre part, la délégation de l'écriture épistolaire, courante, introduit d'autres médiations, de l'expéditeur au scripteur et du lecteur au destinataire. Cependant, le caractère confidentiel généralement revendiqué pour le courrier implique que ces relations soient contrôlées au mieux par les uns et les autres, le privé ici se définissant comme une interaction maîtrisée entre personnes choisies.

Nous allons travailler ici essentiellement à partir des entretiens. En effet, la pratique de la lettre est omniprésente dans les déclarations des enquêtés mais nous ne l'avons que peu observée, et encore moins documentée, les lettres étant quasiment absentes de notre corpus. Nous allons aborder la

pratique de la lettre par une réflexion sur cet écart, en le rapportant au dispositif d'enquête et aux usages sociaux de la lettre.

2.3.3.1 La correspondance : difficultés d'une enquête

Un oubli ?

Par les entretiens, nous disposons de déclarations concernant la pratique épistolaire de tous les enquêtés. Des questions sur cette pratique occupent une partie du guide d'entretien, ce qui permet de disposer de descriptions détaillées des manières d'écrire et de lire les lettres (autographie ou délégation ; langues d'écriture ; modes d'envoi, etc.)[328]. Notons que bien souvent cette pratique est évoquée par l'enquêté avant que nous n'en venions à ces questions, car comme nous l'avons vu plus haut (*cf. supra* 2.2.1.1), l'exemple de la lettre revient de manière privilégiée pour illustrer l'indépendance que confère la maîtrise de l'écrit.

Par ailleurs, nous avons utilisé dans notre questionnaire l'aptitude à savoir lire ou écrire une lettre dans les différentes langues comme indicateur des compétences. Nous disposons ainsi de déclarations, certes minimales, mais exhaustives. Nous aurons à nous interroger, ici encore, sur la valeur à accorder à ces déclarations.

Enfin, quelques observations de scènes de délégation d'écriture de lettre ont été observées, et j'ai moi-même été sollicitée plusieurs fois.

Cependant, l'étude qui va suivre est limitée par rapport à notre travail sur d'autres types de textes (listes ou cahiers) car les lettres manquent à notre corpus, à notre grand regret quand on connaît la richesse de ces matériaux, qui à eux seuls constituent la matière de recherches approfondies. Nous disposons en effet de 3 lettres personnelles, recueillies au village, de 5 lettres scolaires échangées entre des classes et de 16 communiqués reçus à la radio, qui constituent un genre de lettres très particulier. Comment expliquer le faible nombre de lettres personnelles collectées alors que nous avons fait du recueil de lettres un objectif de la recherche ? Nous ne pouvons ici qu'avancer quelques hypothèses, d'autres dispositifs de recherche restant à mettre en place pour recueillir des correspondances sur notre terrain.

[328] *Cf.* guide d'entretien donné en Annexe 1.

Tout d'abord, comme les entretiens le montrent, écrire une lettre n'est pas une activité courante pour la plupart des enquêtés. On verra, en se référant aux différents types de lettres que les enquêtés distinguent, que ce qui est considéré comme une lettre au sens propre (et non comme une « note ») est rare. Cependant, on pourrait se dire que si la pratique est rare, l'objet est précieux, et qu'il est conservé avec soin, or mes demandes de pouvoir observer des lettres, mêmes anciennes, n'ont pas abouti.

On peut supposer que les lettres concernent des domaines personnels, auxquels les enquêtés n'ont pas souhaité me donner accès. D'après les déclarations en entretien, écrire une lettre est le plus souvent un acte privé. Aussi, certaines personnes ont peut-être déclaré ne pas écrire de lettres pour ne pas avoir à évoquer des correspondances dont la simple existence est cachée[329]. La limite de cette explication réside dans le fait que j'ai pu avoir facilement accès aux cahiers, eux aussi personnels.

On peut également faire l'hypothèse que le village n'est pas le bon point de départ d'une telle enquête, un certain nombre de lettres envoyées en ville sollicitant un service que le destinataire rend ou non, la réponse intervenant alors sous une autre forme qu'une lettre.

Sans doute ces différentes hypothèses se combinent-elles, comme seule une enquête spécifique sur la question, à effectuer, permettra de l'établir.

Analyser les déclarations

L'essentiel de nos données sur la question des lettres consiste donc en des déclarations obtenues au sein de deux dispositifs d'enquête différents : le questionnaire, où la question de la compétence à lire ou écrire une lettre est posée et déclinée dans les trois langues de l'écrit ; les entretiens semi-directifs, où l'enquêté est amené à détailler ses pratiques en la matière.

La première question que l'on peut se poser est celle de la concordance de ces deux sources.

Questionnaire et entretiens donnent-ils les mêmes réponses ?

Nous pouvons comparer ici les déclarations de 40 enquêtés en entretien et dans le questionnaire. Ce nombre est loin d'être négligeable car les compétences déclarées de lecture ou d'écriture de lettres sont dans les trois langues relativement rares (pour donner un ordre de grandeur, rappelons que 135 individus sont capables d'écrire une lettre en français sur l'ensemble du village).

[329] Notons que nous n'avons pas eu accès à des correspondances amoureuses. J.-P. Colleyn nous en a pourtant signalé l'existence concernant le sud de la zone CMDT, autour de Koutiala.

Dans l'ensemble, les déclarations correspondent, ce qui est une confirmation solide, d'autant plus qu'une durée longue sépare souvent l'entretien (les premiers ont eu lieu en juin 2002) de la passation du questionnaire (mars 2004).

Dans un cas, les déclarations consignées dans le questionnaire paraissent cependant difficiles à interpréter au regard des détails communiqués en entretien. Il s'agit des femmes, revendiquant des compétences non effectivement mises en pratique. Nous pouvons prendre ici les exemples de Salimata Traoré (K 11) et de Diouma Konaté (K 12), avec lesquelles l'entretien permet d'établir qu'elles revendiquent une compétence dans l'écriture et la lecture de lettres sans avoir eu l'occasion de s'en servir. Diouma déclare ainsi ne pas avoir eu l'occasion d'écrire ni de recevoir de lettre, mais pouvoir en écrire une en bambara. Voici l'échange avec Salimata autour de cette question :

> **AM** I delila ka lɛtiri sɛbɛn ? **ST** Ayi, n ma a sɛbɛn. **AM** Quand elle a besoin d'écrire/ **Int.** N'i mago bɛ lɛtirisɛbɛn na, e bɛ taa jɔnni yɔrɔ la ? **ST** N yɛrɛ b'a sɛbɛn. **Int.** Quand elle aura besoin c'est elle-même qui va écrire. **AM** Mais elle n'en a jamais eu besoin ? **Int.** Mais i mago ma jɔ a la fɔlɔ ? **ST** (*riant*) Ayi n mago ma jɔ a la fɔlɔ.
>
> **Traduction :**
>
> **AM** *Est-ce que tu as déjà écrit une lettre* ? **ST** *Non je n'en ai pas écrit*. **AM** Quand elle a besoin d'écrire/ **Int.** *Si tu as besoin d'écrire une lettre, qui vas-tu trouver* ? **ST** *Je l'écrirai moi-même*. **Int.** Quand elle aura besoin c'est elle-même qui va écrire. **AM** Mais elle n'en a jamais eu besoin ? **Int.** *Mais tu n'en a pas encore eu besoin* ? **ST** (*riant*) *Non, je n'en ai pas encore eu besoin* (K 11).

Il y a là un jeu sur les temps dont la traduction ne rend pas pleinement compte. Salimata utilise d'abord l'accompli pour indiquer qu'elle n'a jusqu'à présent pas écrit de lettres, puis l'inaccompli pour souligner qu'elle peut écrire une lettre, si l'occasion se présente (la marque verbale « bɛ » ayant ici à la fois une valeur de d'état - plus précisément de qualitatif[330]- et de futur). Or les déclarations consignées dans le questionnaire pour Salimata Traoré et Diouma Konaté font dans les deux cas état de leur aptitude à lire et écrire une lettre dans les deux langues. On voit ici que l'aptitude déclarée par l'enquêtée mais non avérée dans ses usages, personnels ou pour d'autres, est retenue. Nous touchons ici les limites des déclarations telles que nous les avons recueillies concernant le cas des compétences que nous avons désignées en 2ème partie comme « en sommeil ».

[330] Pour reprendre la typologie de G. Dumestre dans la *Grammaire* (DUMESTRE, G. 2003: 205).

Cependant, notons qu'il s'agit là de la seule différence notable entre les deux sources, ce qui nous permet de considérer que les déclarations sur l'aptitude à lire ou écrire une lettre sont globalement fiables.

La question sur la « dernière lettre »

Le guide d'entretien comporte une question sur la date de la dernière lettre écrite, qui a été systématiquement posée, quand la pratique épistolaire a été avérée. L'analyse des réponses pose plusieurs problèmes méthodologiques.

Le plus évident est que ce type de question peut avoir un intérêt d'un point de vue statistique mais n'est pas pertinente sur de petits effectifs. Prenons l'exemple d'une déclaration selon laquelle la dernière lettre date d'un mois avant l'entretien : il peut très bien s'agir de la fréquence moyenne d'écriture (une lettre par mois) comme d'un événement rare, voire unique. Seul le contexte de l'entretien permet d'en décider.

Le deuxième problème, et le plus massif, est que la notion même d'« écrire une lettre » n'a rien d'évident, ce qui incite à la plus grande prudence dans l'utilisation quantitative de ces déclarations. Quant à ce qui est considéré ou non comme « une lettre », il faut remarquer la manière différenciée dont joue l'effet de légitimité. Par exemple, certains ne considèrent pas comme une lettre un « communiqué » adressé à la radio alors que d'autres le font. Quant au verbe « écrire », certains l'entendent comme produire un texte autographe (incluant alors les lettres écrites pour d'autres), d'autres comme adresser une lettre, assumer un texte (incluant dans ce cas les lettres que l'on fait écrire par un autre), d'autres enfin considérant que ces deux critères doivent être réunis pour qu'ils puissent revendiquer cet acte.

Avant d'étudier les réponses données, il faut donc s'arrêter sur la question des catégories de désignation des écrits qui circulent, afin de mesurer l'effet de légitimité que peut entraîner une question sur la dernière « lettre » « écrite ».

Qu'est-ce qu'une lettre ?

Catégories

De même que nous avons indiqué plus haut que toute activité de lecture n'est pas appréhendée comme telle, tout ce que dans une définition englobante de la lettre ou du courrier nous pourrions inclure dans cette catégorie n'est pas considéré comme « lettre », ou du moins pas par tous les scripteurs. En effet, on pourrait définir de manière large le courrier comme tout écrit (manuscrit ou

imprimé, autographe ou non) adressé à quelqu'un. Mais on s'aperçoit vite que de nombreux écrits circulent qui ne sont pas considérés comme des lettres. Ainsi, la caisse paysanne *Kafo Jiginɛw* fait circuler de petits papiers pré-imprimés où un espace est laissé vacant pour la mention manuscrite de certaines données (notamment le nom du sociétaire, la date de la convocation, le motif…). De même, si les réunions de la CMDT sont en général convoquées par un appel diffusé par la radio rurale, la convocation écrite existe aussi, par de petits papiers désignés (et parfois titrés) comme « weleli sɛbɛn », dont j'ai recueilli un exemplaire écrit au carbone. Or ces documents ne sont pas désignés comme lettres ou « lɛtiri » selon le terme bambara emprunté au français. D'une manière générale, les lettres désignent les correspondances privées[331].

Aussi dans les entretiens on perçoit chez certains scripteurs un embarras face aux questions sur les lettres. Malick Keïta est celui qui exprime avec le plus de vigueur son refus de considérer comme des lettres ce qu'il nomme des « bouts de notes ».

> **AM** Et en général, c'est des lettres en français ou en bambara ? **MK** Ne ka lɛtiri bɛɛ ye faransɛ ye. **AM** C'est jamais en bambara ? **MK** Bon, bamanankan na ne bɛ lɛtiri bila ka taa yɔrɔ min na, bamanankan na, i b'a sɛbɛn/ c'est pas la peine quoi, fo n'a kɛra « bout de note » ye, baarakɛɲɔgɔnmɔgɔw dugu kɔnɔ bamanankan na.
>
> **Traduction :**
>
> **AM** Et en général, c'est des lettres en français ou en bambara ? **MK** *Toutes mes lettres à moi sont en français.* **AM** C'est jamais en bambara ? **MK** Bon, *en bambara les lettres que j'envoie, en bambara, tu les écris* / c'est pas la peine quoi*, à moins qu'il ne s'agisse de* « bout de note » pour les collègues dans le village, en bambara (K 25).

A la distinction entre « lettres » proprement dites et « bout de notes » se superpose ici la hiérarchie des langues, et la fierté de Malick qui affirme n'écrire des lettres pour lui qu'en français. Il poursuit en détaillant le contenu de ces petits mots échangés :

> **MK** Bon lɛtiri minnu n bɛ bila, a bɛɛ, a caman yɛrɛ kuma o kuma don, dugu ka kunnafonni... an bɛ se ka fɔ lɛtiri don, lɛtiri tɛ, n'i ye dugu ka « demande » kɛ, ka taa « auprès de la banque » ka « demande » kɛ, an bɛ se ka fɔ u bɛɛ ye lɛtiri ye...
>
> **Traduction :**
>
> **MK** Bon *ces lettres que j'envoie, ce sont toutes, pour beaucoup vraiment c'est toute sorte de paroles, les informations du village... On peut dire que ce sont des lettres, ou que ce n'en sont*

[331] Seuls le directeur d'école et le chef administratif du village, qui entretiennent des correspondances administratives.

pas, si tu fais une « demande » auprès du village, et que tu vas auprès de la banque, faire une demande, on peut dire que ce sont des lettres... (K 25).

L'expression « kuma o kuma », *n'importe quelle parole*, indique *a contrario* que la norme épistolaire est pour Malick un texte construit, un discours élaboré pour sa forme écrite et non la transcription de paroles quelconques.

Si l'expression « bout de notes », avec tout ce qu'elle a de dépréciatif, lui est propre, le terme de « notes » est quant à lui attesté pour désigner les petits papiers qui circulent sans être considérés comme des « lettres ».

La même démarche de distinction, au sens propre, est à l'œuvre dans l'entretien avec Baïné Coulibaly (dont le portrait est donné en 1.3.3.3). Il s'agit cette fois d'un objet différent, puisqu'il est question de petits mots échangés avec le marabout chez qui il réside à Bamako quand celui effectue des retraites religieuses dans un silence strict.

AM Et il faisait ça pour te laisser des messages, ou bien pour t'apprendre des choses ou bien pour t'envoyer des lettres ? **BC** Ayi, lɛtirisɛbɛn tɛ. Lɛtiri don sa... mais... **Int.** kumasɛn damadɔ ... **BC** Voilà, i n'a fɔ sisan, n'i donna so kɔnɔ k'a datugu ka kaluwa[332]...i b'a don kaluwa ? **AM** Non (*rires*).

Traduction :

AM Et il faisait ça pour te laisser des messages, ou bien pour t'apprendre des choses ou bien pour t'envoyer des lettres ? **BC** *Non, ce ne sont pas des lettres. Bon, si, ce sont des lettres... mais...* **Int.** Quelques mots ... **BC** Voilà, *c'est-à-dire que si tu t'enfermes dans une pièce pour une retraite* [kaluwa]...*tu sais ce que c'est que* « kaluwa » ? **AM** Non (*rires*) (K 65).

On voit ici que Baïné Coulibaly refuse le terme que j'emploie de « lettres » pour qualifier ces échanges, qui consistent en des consignes ou des commissions, couchées par écrit en raison de ces circonstances très particulières.

Notons que dans ces deux cas il s'agit d'individus scolarisés et dans le cas de Malick Keïta, d'un individu qui tire un profit de distinction de ses compétences en français.

D'autres genres se rapprochent également des lettres, tel celui, très présent, du courrier adressé à la radio, sur lequel nous reviendrons plus loin en raison de son importance. Plusieurs scripteurs apparaissent soucieux de distinguer les lettres de ce courrier, comme dans cet extrait de l'entretien avec Laji Traoré.

[332] B : « kaluwa : {halwa = id.} n. retraite (au sens religieux) ».

Int. I delila ka lɛtiri dɔ ci arajo la wa ? **LT** N ye lɛtiri min ci, ikomi i n'a fɔ, o mɛna, o tɛ ikomi/ mɔgɔ tɛ se ka a « considérer » ikomi lɛtiri, ikomi i n'a fɔ k'a sɛbɛn nidungɔfoliw[333] ninnu daminɛ waati kɔnɔna na. **Int.** La lettre qu'il a envoyée là, ça fait longtemps, et puis lui, il ne pourra pas considérer ça comme une lettre, c'était dans le cadre de l'émission : « disque demandé » à la radio. **AM** Eh bien ! c'est une lettre.

Traduction :

Int. *As-tu déjà envoyé une lettre à la radio* ? **LT** *La lettre que j'ai envoyée là, comme c'est-à-dire, ça fait longtemps, et puis c'est pas comme/ on ne peut pas* considérer *ça comme une lettre, c'est comme c'est-à-dire, au moment où les dédicaces personnelles commencent*. **Int.** La lettre qu'il a envoyée là, ça fait longtemps, et puis lui, il ne pourra pas considérer ça comme une lettre, c'était dans le cadre de l'émission : « disque demandé » à la radio. **AM** Eh bien ! c'est une lettre (K 41).

On voit les hésitations de l'enquêté à reprendre le terme que j'ai introduit de « lettre » pour qualifier un courrier à la radio qui consiste en une demande de diffusion d'un morceau musical, accompagnée de dédicaces personnalisées. On peut en effet se demander si le terme de « lettre » n'inscrit pas l'écrit au moins dans la perspective d'une correspondance au sens d'un échange (même dans les cas de lettre au roi, dans la France d'Ancien Régime, une réponse écrite est attendue). Peut-être est-ce l'absence de cette dimension de l'adresse qui fait que Laji hésite à parler ici de lettre. Plus probablement, la considération du contenu rend le terme de lettre ici impropre à ses yeux. Notons que cette hésitation apparaît également chez Sidi Sidibé (alphabétisé) à propos d'un autre type de courrier, le « communiqué » (le bambara utilise l'emprunt au français) envoyé pour diffusion d'une information, très souvent un avis de décès.

Int. I ka lɛtiri laban cilen o kɛra waati jumɛn ? **SS** Eee ! N kɔni hakili t'o la koyi ! An ka sɛbɛnni caman ye communiqué sɛbɛn ye, n'o tɛ...

Traduction :

Int. *La dernière lettre que tu as envoyée remonte à quand ?* **SS** *Eh* ! *Alors ça je ne m'en souviens plus* ! *Ce qu'on écrit beaucoup c'est des communiqués, mais sinon*... (K 18).

L'enquêté introduit le genre du communiqué à la radio comme un genre de correspondance dont le statut de « lettre » ne va pas de soi.

[333] Nidɔngɔ /nidungɔ/ : plaisir, ce qui plaît personnellement ; goût, choix personnel (B).

Une norme épistolaire ?

Ces distinctions dessinent en creux l'image d'une norme épistolaire : la lettre comme échange entre deux personnes, constituée d'un discours construit, et pour les bi-alphabétisés, en français[334]. Quelques scripteurs évoquent des manières d'écrire qui renvoient au caractère rédigé et soigné du contenu des lettres. Ainsi, Sirima Camara cherche pour dater précisément sa dernière lettre le brouillon qu'il en a fait et qu'il a gardé (K 16). L'incorporation d'habitudes d'écriture est aussi visible chez Demba Coulibaly qui s'excuse ainsi de ne plus écrire régulièrement :

> **DC** Je peux faire même 5 mois sans écrire de lettre parce que j'ai la paresse maintenant, comme je suis un vieux ! (...) Bon quand on est un peu dépassé là, tu vois, sans quoi même si, pour/ je suis très rapide à écrire la lettre d'autrui. **AM** Ah oui... **DC** Sans quoi pour moi-même, si je compte écrire pour moi-même, je peux faire deux mois, n b'a dater k'a bila ten, a bɛ hakili la [*je la date et la laisse de côté, j'y pense*] mais je ne peux pas... (K 28).

On repère l'habitude d'écrire de Demba Coulibaly au fait qu'il commence sa lettre mécaniquement en la datant, avant de reculer devant la rédaction proprement dite. Une norme de la forme de la lettre apparaît donc ici comme un texte soigné (éventuellement recopié d'un brouillon), impérativement daté. Qu'en est-il du contenu ?

Un extrait de l'entretien avec Bakary Konaté, dont nous avons fait plus haut le portrait en individu soucieux de prouver sa « bonne volonté culturelle » permet de proposer une piste d'analyse :

> **AM** Pour ce qui est des lettres, est-ce que tu te souviens de la dernière fois où tu as écris, ça remonte à quand ? **Int.** Oui, la dernière que j'ai écrit... bon c'était seulement une lettre de... une lettre, bon... qui demandait quelque chose quoi (K 62).

On voit apparaître ici la référence à une norme épistolaire qui porte également sur le contenu de la lettre : purement utilitaire, simple demande, la missive n'en est pas vraiment une. Le modèle de la lettre est sans doute pour Bakary du côté de la lettre porteuse de nouvelles. A ce point, nous devons clore, au moins provisoirement, l'analyse, faute de disposer de contenus de lettres nous permettant de corroborer ces hypothèses.

---

[334] L'idée selon laquelle il existe une norme épistolaire engage à réfléchir sur les modes de diffusion de modèles de lettres. L'école et les classes d'alphabétisation sont le lieu d'exercices d'écriture de lettres. Quant aux modèles imprimés, nous pouvons signaler l'existence d'un ouvrage d'A. Davesne intitulé *Mon guide de correspondance. Conseils et Modèles de lettres spécialement préparés à l'usage de l'Afrique tropicale* (DAVESNE, A. 1961), que nous n'avons toutefois pas rencontré sur notre terrain (à la différence des livres scolaires pour classes africaines de ce même auteur, qui sont très répandus).

2.3.3.2 Manières d'écrire

Les entretiens montrent ainsi toute la difficulté à analyser des déclarations dans lesquelles « lettre » s'entend en des sens distincts. Nous allons toutefois nous appuyer à la fois sur ces déclarations et sur les entretiens pour dégager quelques grands traits de cette pratique.

Fréquence

Nous avons déjà indiqué que les réponses à la question sur « la dernière lettre écrite » ne peuvent être considérées comme des indicateurs fiables de la cadence d'écriture pour chaque enquêté. Cependant, leur analyse globale permet de donner un aperçu de la fréquence de la pratique. Sur 39 scripteurs pour lesquels nous disposons d'une réponse précise, 22 déclarent avoir écrit une lettre dans les six derniers mois, les réponses allant de « à l'instant » (Demba Coulibaly, que nous trouvons en train d'écrire) à une date située 5 mois auparavant. Parmi ces scripteurs, une seule femme (sur les 11 enquêtées), Maïmouna Touré, qui n'est pas originaire du village, et qui, scolarisée jusqu'en 7ème dans une école classique, est aujourd'hui une des animatrices du village les plus actives, tous traits qui rendent son cas exceptionnel, comme nous avons déjà eu l'occasion de le noter. Dix hommes parmi ces scripteurs sont chefs d'exploitation (un seul chef d'exploitation figure parmi les 6 hommes dont la dernière lettre date de plus de 6 mois), et seuls trois d'entre eux ne sont pas membres de l'AV (Karamokho, Kandé et Bakary). Ainsi, le profil de ces épistoliers réguliers (20 d'entre eux donnent pour date de leur dernière lettre une date distante de moins de trois mois) est celui d'hommes fortement engagés dans les affaires de l'AV, souvent chef d'exploitation.

Quant aux 16 autres, seuls 4 d'entre eux n'ont jamais eu besoin d'écrire de lettre : la pratique épistolaire, souvent rapportée comme exceptionnelle, voire unique, est le plus souvent tout de même attestée. Ainsi 4 femmes[335] avec lesquelles l'entretien a été difficile en raison de l'absence quasi-totale de pratique de l'écrit, et parfois l'absence déclarée d'intérêt pour l'alphabétisation, ont déclaré avoir fait écrire une ou plusieurs lettres. Comme on le voit ici, nous avons retenu la dernière lettre adressée par le scripteur, qu'elle soit ou non autographe.

De ces réponses, il ressort que l'écriture d'une lettre est une activité premièrement socialement distribuée, et deuxièmement relativement rare pour chaque individu concerné. Les données concernant les lettres reçues montrent que pour beaucoup de scripteurs il s'agit moins de « correspondances » suivies que d'événements isolés et marquants.

[335] Sarata Camara (K 8), Goundo Konè (K 20), Fatoumata Traoré (K 21), Oumy Konaté (K 62).

Quelques indications sur le contenu des échanges

Faute d'une analyse de lettres que permettrait seul le travail sur un corpus constitué, nous pouvons nous appuyer sur les entretiens pour indiquer ici à grands traits le contenu des lettres.

Le contenu le plus souvent évoqué relève de la catégorie des « affaires », c'est-à-dire des affaires d'argent (« warikofɛnw », Sidi Sidibé K 18). Sur ce point, il faut rappeler que, comme le montre Danièle Poublan dans son étude de correspondances parisiennes du XIXe siècle, l'intrication est souvent de mise entre affaires commerciales et sphère privée (POUBLAN, D. 1991). Du reste, la demande d'argent ne s'inscrit pas nécessairement dans la perspective d'un échange commercial. Détaillant une pratique banale, Goundo Koné précise qu'elle a adressé une lettre à son frère à Bamako pour qu'il envoie de l'argent à sa famille (« Ko a k'an sama (...) ko a kan sama wari [la] », *pour qu'il nous fasse parvenir, quelque chose, qu'il nous fasse parvenir de l'argent*, K 20). Si on se reporte au fait que la lettre n'est pas un acte anodin, tant par l'application à écrire qu'elle impose que par la recherche d'intermédiaires disposés à la faire parvenir au destinataire, on comprend que les lettres soient souvent liées à un besoin pressant, tout en rappelant qu'une nouvelle urgente est le plus souvent diffusée par un autre biais. La sollicitation (demande d'argent, exigence qu'un proche, émigré, revienne) s'inscrit bien dans ce registre d'une demande importante mais ne constituant pas un impératif tel qu'il puisse se passer de lettre.

Plus rarement, d'autres types de lettres ne contenant pas une demande directe ont été évoqués. Dans un cas, il s'agit de donner des nouvelles à un absent, selon une démarche qui se rapproche des pratiques décrites dans de nombreux cas de correspondances avec des émigrés (BRUNETON-GOVERNATORI, A. & MOREUX, B. 1997). Sinaly Diabaté (alphabétisé) tient ainsi au courant des affaires familiales son petit frère installé à Dioïla : « bon, comme il n'est pas ici au village, les nouvelles d'ici, c'est pour les lui communiquer » (« bon comme ale tɛ du kɔnɔ yan, kunnafoni minnu bɛ yan, k'a labɛn (?)[336] n'olu ye », K 23).

De manière plus anecdotique, Kandé Konaté (alphabétisé) évoque une lettre qu'il a reçue comme une lettre « de salutations » :

> **KK** Folici dɔrɔn comme an ye formation ɲɔgɔn fɛ kɛ Faana, ayiwa an ye tile tan ni duuru kɛ ɲɔgɔn fɛ, a labanna ka lɛtiri, folici bila ka na di yan.
>
> **Traduction :**
>
> **KK** *Simplement un message de salutation, comme on a fait une formation ensemble à Fana, bon, on a passé 15 jours ensemble, ensuite il m'a envoyé une lettre, un message de salutation* (K 13).

[336] Problème d'établissement du texte en bambara.

Le contexte, scolaire, de la formation permet sans doute de rendre compte du choix de son compagnon de faire parvenir un tel courrier.

Le courrier à la radio : communiqués, dédicaces, jeux

Avant de poursuivre l'analyse des déclarations concernant les lettres, il nous faut revenir sur ce type particulier de courrier qu'est celui qui est adressé à la radio.

Nous avons effectué en mars 2003 le dépouillement du courrier reçu au siège de la radio Kolombada, située à Fana et dont le rayon d'émission est d'environ 100 km. Ici, l'échelle change, puisque si quelques courriers envoyés de Kina ont été observés, la plupart viennent d'ailleurs. Cependant, ces observations nous semblent importantes pour appréhender la diversité des informations diffusées par cette radio (la seule captée et écoutée à Kina). Le courrier reçu du 11/01/2003 au 13/03/2003 a été examiné, les 10 premières liasses journalières ayant fait l'objet d'un décompte rigoureux concernant le sujet et la langue d'écriture.

Ce décompte fait apparaître l'avis de décès comme genre dominant (88 avis de décès - intitulés ainsi en français et en bambara : « fatuli sɛbɛn », « bani sɛbɛn » - sur 135 communiqués diffusés)[337]. Les autres genres repérables sont l'« avis de perte », également titré ainsi, en français ou en bambara (« tununsɛbɛn »), qui concerne en général des bêtes égarées, plus rarement des objets[338]. La convocation à des réunions apparaît également, souvent pour le compte de la CMDT, mais aussi dans un cadre administratif ou associatif. Des informations diverses sont aussi diffusées (prêches, campagnes de vaccination, tirage de tombola, soirée dansante, match de foot…).

Concernant la langue des textes, le français domine largement (125 des 135 documents dépouillés). Il faut préciser ici que deux modes de diffusion existent : soit l'information est transmise à la radio par écrit, soit une personne se déplace et fait écrire sur place par le régisseur l'information à diffuser. Celui-ci « lit » ensuite ces écrits durant des plages horaires consacrées à la diffusion de ces communiqués, toujours en bambara. Ce service est payant, le tarif variant notamment selon le nombre des diffusions demandées. Le déséquilibre d'écriture en faveur du français tient dans notre cas aux habitudes d'écriture du régisseur. S'il lit visiblement sans difficultés le bambara comme le

[337] Nous proposons plus loin une analyse d'un de ces communiqués dans la partie consacrée aux usages de la liste nominale (*cf. supra* 2.4.2.3).

[338] Un « avis de perte », ainsi titré, est même diffusé pour signaler la recherche d'un individu, un manœuvre dont il est précisé qu' « il n'a pas tellement les esprits tranquilles » !

français, il a le réflexe d'écrire en français[339] des textes qu'il « lit » en les traduisant simultanément, en bambara à l'antenne. Nous observons là un phénomène généralisé concernant les diffusions radio-télévisées d'informations en bambara, dont les supports écrits sont très souvent en français, comme l'a montré Gérard Dumestre dans son enquête sur la presse orale (DUMESTRE, G. 1994b).

Cette brève présentation du contenu des courriers indique qu'il s'agit exclusivement de communiqués d'information. Le régisseur nous a précisé que des émissions donnaient lieu à un courrier des auditeurs proprement dit, mais qu'elles ne sont plus diffusées. Notons ici que cette pratique est attestée dans d'autres radios[340].

Les scripteurs de Kina font régulièrement référence à cette pratique de l'écrit à la radio, le plus souvent à propos des communiqués de décès, mais également dans des usages plus ludiques dont le corpus dépouillé ne rend pas compte. Ainsi, Dramane Traoré évoque une réponse envoyée à un jeu-questions (sur le football, K 45). Cette pratique est loin d'être anodine, car plusieurs enquêtés ont justifié le fait de prendre note des résultats sportifs par l'éventualité d'une telle demande à la radio. Une autre pratique couramment attestée est celle des demandes de dédicaces, telle qu'évoquée plus haut dans l'extrait d'entretien avec Laji Traoré (K 41). Ici encore, cette pratique s'insère dans un tissu de pratiques de l'écrit qui excèdent cet usage singulier : on note les titres de chansons pour pouvoir demander une dédicace, mais aussi se faire établir une compilation pirate sur une cassette à Fana par exemple.

Quelle que soit l'importance de ces pratiques, nous avons relevé, dans les extraits d'entretiens cités plus haut l'hésitation des enquêtés à en faire des exemples de « lettres ». Revenons maintenant aux lettres proprement dites, à propos desquelles nous nous poserons ici deux questions : celle de la langue d'écriture des lettres, et celle des modalités de la délégation, deux questions liées entre elles comme nous allons le voir.

2.3.3.3 Langues des lettres

La lettre étant par définition partie prenante d'au moins une interaction, le choix d'écrire en français ou en bambara[341] est le résultat de stratégies complexes faisant intervenir les compétences

[339] Les marqueurs graphiques de la mise à distance des mots perçus comme étrangers (bambara et arabe) sont d'ailleurs très fortement présents : guillemets et parenthèses, dont nous développerons l'étude, dans cet usage, en 3ème partie.

[340] Mon attention a été attirée sur ce point par Cécile Van den Avenne, qui a recueilli un corpus de lettres à la radio Jamana de Mopti qui comporte des textes où des villageois s'expriment sur des sujets de société. Le champ d'études des usages plurilingues de l'écrit associés aux radios locales reste à explorer.

[341] Nous n'aborderons pas le cas des lettres en arabe (rappelons que l'aptitude à lire une lettre en arabe est revendiquée par 6 villageois, celle à en écrire une par 4 villageois - données de notre questionnaire).

linguistiques et sociales de l'expéditeur, celles des scripteurs éventuels dans un cas de délégation, ainsi que celles prêtées au destinataire et parfois à son entourage. Nous parlons de compétences linguistiques et sociales, dans la mesure où savoir écrire ou lire une lettre est une compétence qui ne requiert pas seulement un niveau de maîtrise de l'écriture de la langue mais une connaissance des usages épistolaires. Ces stratégies combinent le souci d'une bonne transmission du message et celui de la confidentialité qui varie selon le contenu.

On peut distinguer deux ordres de considération : du côté du scripteur, celui-ci se livre à une appréciation de son aptitude différenciée à écrire dans les deux langues, du côté du destinataire, les compétences lectorales sont également estimées.

Des scripteurs aux aptitudes différenciées selon les langues

Il faut bien sûr une compétence dans la langue d'écriture pour écrire soi-même une lettre dans cette langue. Les scripteurs alphabétisés en bambara seulement ont donc des pratiques distinctes : autographes en bambara et déléguées en français (par exemple, Sinaly K 23 ou Sidi K 18). Les deux autres configurations récurrentes concernent soit des scripteurs scolarisés en français et ayant connu une formation ultérieure en bambara, soit des scripteurs passés par l'école bilingue.

Dans le premier cas, le privilège au français est assez attendu : la socialisation initiale à l'écrit est exclusivement en français, et l'apprentissage ultérieur du bambara plus ou moins approfondi. Ainsi, les deux « anciens élèves » dont nous avons dressé le portrait en 2ème partie, Ba Soumaïla et Demba, privilégient le français dans l'écriture de leurs lettres. Par exemple, Demba déclare écrire le plus souvent en français : « parce que c'est le français qui est rapide chez moi (...) je suis [plus] rapide en français que le bambara, sans quoi je connais bien le bambara » (K 28). L'aisance comme rapidité d'exécution est ici mise en avant.

Deux « générations lettrées » plus loin, Toumani Sanogo (scolarisé à Balan en français, 8ème, alphabétisé en bambara) développe des arguments du même ordre : il peut écrire une lettre en bambara mais « préfère » le faire en français (« tubabukan de ka di ne ye ka tɛmɛ a kan », K 58) ; il reprend l'argument de Demba de la rapidité : « hali ni ne bɛ lɛtiri sɛbɛn tubabukan ka teli ne bolo », *même pour écrire une lettre, je le fais plus rapidement en français*. Avec un profil similaire, Makan Konaté (GL 3, 6ème, alphabétisé en bambara) n'écrit ses lettres qu'en bambara. Le niveau scolaire atteint est ici à prendre en compte (Makan a atteint un niveau moindre) ainsi que la densité des écrits professionnels, (Makan étant secrétaire d'AV a des écrits professionnels en bambara très importants, ce qui n'est pas le cas de Toumani). Notons toutefois que Makan retient de sa socialisation scolaire à l'écrit en français une compétence lectorale : il peut lire une lettre en

français (donnée de l'entretien confirmée lors de la passation du questionnaire), pour lui ou pour d'autres, mais non en écrire.

Dans le cas des bi-alphabétisés passés par l'école bilingue, le privilège donné au français est aussi massif. Plusieurs enquêtés déclarent une préférence personnelle à écrire en français. Nous pouvons nous arrêter sur la formulation que propose Baïné Coulibaly dans l'extrait suivant.

> **AM** Est-ce que tu as l'habitude d'écrire des lettres ? **BC** Lɛtiri ? N yɛrɛ ta ? N b'o sɛbɛn. **AM** A ka ca bamanankan na ni tubabukan na ye ? **BC** A ka ca tubabukan na, hali n'a ma ɲa, a ka ca o de la, bamanankan n tɛ se k'o sɛbɛn k'a bɛɛ ɲɛnabɔ.
>
> **Traduction :**
>
> **AM** Est-ce que tu as l'habitude d'écrire des lettres ? **BC** Des *lettres ? Pour moi-même ? Je les écris.* **AM** *Plus souvent en bambara qu'en français* ? **BC** *Le plus souvent en français, même si ce n'est pas impeccable, le bambara, je n'arrive pas en l'écrivant à régler toutes mes affaires* (K 65).

La dernière formule indique que ce scripteur ne dispose pas en bambara de compétences scripturales suffisantes pour « régler » ses affaires. La compétence en question est plus qu'une compétence étroitement linguistique. L'examen des écrits de Baïné Coulibaly tels qu'il apparaissent dans le corpus d'écrits (p = 7) montre un usage dominant du bambara, notamment dans la constitution personnelle de listes bilingues (bambara- wolof ; bambara- une autre langue non identifiée), ainsi que dans des pratiques de copie. S'il privilégie le français, même jugé par lui-même incorrect, dans ses lettres, c'est que ce qu'on peut appeler sa compétence discursive est plus développée dans ce domaine[342].

Les arguments les plus souvent avancés pour justifier le choix d'écrire dans l'une ou l'autre langue concernent toutefois les destinataires.

Compétences anticipées des destinataires

Le cas le plus simple est celui d'un scripteur bilingue à l'écrit (disposant d'une compétence discursive à écrire une lettre dans les deux langues) qui choisit une langue d'écriture en fonction des compétences connues du destinataire. Ainsi Madou déclare : « Si je sais que la lettre que je dois

[342] Nous utilisons l'expression « compétence discursive » pour désigner de manière générale « l'aptitude à maîtriser les règles d'usage de la langue dans la diversité des situations » comme indiqué dans l'article « Compétence discursive » du *Dictionnaire d'analyse du discours* (CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. 2002 : 113), et sans en faire un usage technique.

envoyer c'est à quelqu'un qui sait lire le bambara, j'écris en bambara ; bon si je sais qu'il sait lire en français, je lui écris en français », K 61.

Comment faire quand les compétences du destinataire ne sont pas connues avec certitude ? Une solution originale, citée par Laji Traoré (scolarisé bilingue 7ème, alphabétisé) consiste à écrire la même lettre dans les deux langues : « s'il ne parvient pas à la lire en français, eh bien ils parviendront à la comprendre en bambara » (« *ni a ma se ka kalan français la, donc u na se ka a faamuya bamanankan na* », K 41). C'est la seule fois qu'un écrit « digraphe »[343] a été évoqué, et nous n'en avons pas observé.

Le plus souvent un choix s'effectue, les compétences du destinataire ou des personnes qui seront disposées à lui lire la lettre faisant l'objet d'une estimation. Dans ce cas, les enquêtés se réfèrent plus ou moins explicitement à des discours sur les langues, que l'on appelle « épilinguistiques ». On peut se reporter à la définition qu'en donne Cécile Van den Avenne comme « les discours "ordinaires" que tiennent les locuteurs sur leur propre pratique ou la pratique d'autres locuteurs », et à la distinction qu'elle propose entre :

> d'une part les *récits de pratique* qui essaient de rendre compte d'une expérience langagière individuelle, et d'autre part les *discours de savoirs* qui énoncent un certain nombre de faits sur les langues et qui correspondent à ce qu'on nomme *linguistique populaire*. (VAN DEN AVENNE, C. 2001 : 620).

Dans notre cas, nous avons affaire à des récits de pratiques (je choisis telle langue dans tel contexte) qui se réfèrent plus ou moins explicitement à des discours de savoirs. On peut se reporter ici au cas de Baïné Traoré (alphabétisé) qui a une pratique différenciée selon la destination de ses lettres. Quand nous abordons la question des lettres, durant l'entretien, il commence par une précision.

> **BT** Mais ne ka lɛtiri caman bɛ ci faranse la parce que i b'a sɔrɔ yɔrɔ dɔw la bamanankan, o ma degelen kosɛbɛ yɔrɔ caman na, ni i y'a lɛtiri ci/ **Int.** I b'a kɛ faranse la ? **BT** Voilà, kalanden jɔlen, n b'a caman sɛbɛn faranse la, mais n yɛrɛ t'o sɛbɛn, ne yɛrɛ b'o di minnu bɛ se ka... ekɔlidenw minnu bɛ se k'a kɛ ou bien mɛtiri parce que ... Bamakɔ sisan n'i ma kɛ faranse ye gɛlɛya bɛ sɔrɔ o la...
>
> **Traduction :**
>
> **BT** Mais *j'envoie beaucoup de lettres en français, parce que tu verras que dans certains endroits le bambara n'est pas tellement connu, dans beaucoup d'endroits, si tu envoies une lettre /* **Int.** *Tu le fais en français ?* **BT** Voilà, *à des « anciens élèves », j'écris souvent des lettres en français,* mais *ce n'est pas moi-même qui les écris, moi-même je les donne à ceux qui savent... les écoliers*

[343] Au sens des pierres digraphes, comme la fameuse pierre de Rosette écrite en deux langues et trois écritures.

qui en sont capables, ou bien les maîtres d'école parce que *... à Bamako maintenant, si tu n'écris pas en français, cela pose des problèmes...* (K 15).

Dans cet extrait, on relève l'ambiguïté de la lettre déléguée, que dans un premier moment l'enquêté assume comme « écrite » par lui (« n b'a caman sɛbɛn faranse la », *j'écris souvent des lettres en français*), avant de rectifier : « mais n yɛrɛ t'o sɛbɛn », *mais ce n'est pas moi-même qui les écris*. Nous reviendrons sur ce point dans la section suivante. A ce stade, l'intérêt de cet extrait est l'argument que développe Baïné en faveur d'une écriture en français, qui est que le bambara n'est pas « tellement connu » dans « beaucoup d'endroits ». Il faut entendre ici le bambara écrit. Il précise son propos en localisant un des ces endroits, Bamako. On peut parler ici de discours épilinguistique dans la mesure où Baïné énonce ses arguments sur le mode de la généralité. Ces discours reposent sur une division entre des endroits lointains, souvent urbains, où le français est la langue de la communication écrite la plus appropriée, et un entre-soi, parfois identifié comme rural, où le bambara est adéquat. En effet, dans un second temps, Baïné évoque ses pratiques d'écriture, autographe, de lettres en bambara, à propos de la dernière lettre qu'il a écrite, qui remonte à deux mois. Il évoque ici son destinataire.

BT Voilà n teri don, n bɛ se k'a ci n teri dɔ ma, n b'a ci mɔgɔ yɔrɔ dɔ ma, ni n y'a dɔn o bɛ se ka bamanankan kalan, n b'a ci olu ma (...). [*Revenant sur le destinataire de la dernière lettre*] An ka mɔgɔ dɔ don, a ye lɛtiri bila ka na o tun ye bamanankan ye ne fana ye jaabi min di a ma, n fana y'o kɛ bamanankan na.

Traduction :

BT Voilà *c'est mon ami, je peux écrire [une lettre] à mon ami, quand j'écris à quelqu'un dans un certain lieu, si je sais que cette personne peut lire le bambara, je le leur envoie* (...). [*Revenant sur le destinataire de la dernière lettre*] *C'est un de nos proches, il nous a envoyé une lettre qui était en bambara, à mon tour en lui répondant, moi aussi je l'ai fait en bambara* (K 15).

Dans ce passage, on relève à nouveau une oscillation entre la description d'une interaction singulière et la justification sur le mode de la généralité. Le choix d'écrire en bambara est présenté ici comme une décision liée au contexte d'un échange épistolaire commencé par son correspondant en bambara, mais cette stratégie est associée à une réflexion sur les destinations et la connaissance qu'on peut avoir des compétences en bambara disponibles sur place.

On retrouve ce schéma dans différents entretiens. Dans l'extrait suivant, Sirima Camara (scolarisé bilingue, alphabétisé) justifie son choix d'écrire en bambara.

SC Tuma caman n bɛ a sɛbɛn balikukalan na, comme n'i b'o baara la... **Int.** I b'o de dɔn kosɛbɛ/ **SC** I b'o de dɔn kosɛbɛ o tɛmɛnen kɔ, n b'a ci minnu ma fana mɔgɔ caman bɛ yan. **Int.** Olu fana b'o de dɔn. **SC** Olu fana b'o dɔn parce que mɔgɔ caman bɛ yan n'u bɔra ekɔli la dɔrɔn, u ka sira tɛ révisions na, ka fɔ ka révisions kɛ u ka sira t'o ye

Traduction :

SC *J'écris souvent en alphabétisation [en bambara], puisque si c'est ton travail...* **Int.** *C'est ce que tu connais le mieux/* **SC** *C'est ce que tu connais le mieux et en plus, les gens à qui je les envoie sont pour beaucoup ici.* **Int.** *Eux aussi c'est cela qu'ils connaissent.* **SC** *Eux aussi le connaissent* parce qu*'il y a beaucoup de gens ici à peine sortis de l'école, ils ne se préoccupent plus des* révisions, *c'est-à-dire faire des* révisions *ce n'est plus leur préoccupation* (K 16).

Le fait d'écrire à des personnes proches (« qui sont ici », le déictique renvoyant à une proximité à la fois géographique et sociale, les destinataires proches étant des agriculteurs alphabétisés par la CMDT) suffit à rendre du compte du choix du bambara. On peut relever qu'*a contrario*, le français est associé à l'école et à des « révisions » ultérieures, ce qui montre bien que la socialisation scolaire bilingue qu'a connu ce scripteur ne l'empêche pas de désigner le français comme langue de l'école.

Pour un destinataire lointain, les enquêtés estiment qu'il trouvera plus facilement dans son environnement un lecteur du français, que du bambara. Ndiamba Coulibaly (école classique, alphabétisé) écrit le plus souvent en français, notamment à des proches installés en Côte-d'Ivoire.

TC Le plus souvent c'est en français, parce que le *bamanan* là quand tu écris ça en *bamanan* y a/ bon pour la traduction là, si la personne qui va lire la lettre n'est pas tellement compétente, elle ne pourra pas bien s'exprimer dedans. **AM** Oui. **TC** Si c'est français même si c'est mal écrit, quand il entend le mot seulement, bon il va se débrouiller (K 19).

On repère ici, comme dans les propos de Baïné Coulibaly cités plus haut, une attention aux compétences discursives, qui varient à l'oral et à l'écrit. En effet, Ndiamba pointe ici dans un propos assez difficile à démêler, la possibilité que la personne sollicitée pour lire la lettre ne saisisse pas les propos écrits en bambara. Curieusement le terme de traduction est ici utilisé dans le cas du bambara, alors que Ndiamba correspond avec des personnes qui sont des locuteurs du bambara. Il ressort toutefois clairement de ce propos la nécessité d'être « compétent » pour lire une lettre en bambara, alors que la lecture en français est un déchiffrage où il est plus facile de « se débrouiller ».

Ainsi, les propos tenus sur les langues des lettres font apparaître un schéma dominant qui associe le français aux destinataires « lointains » (géographiquement et socialement) et le bambara aux destinataires « proches ». Les discours épilinguistiques par lesquels cette répartition est justifiée

témoignent d'une perception relativement juste de la réalité sociolinguistique du Mali telle que nous l'avons rappelée en 1ère partie. Au-delà des discours politiques enthousiastes sur la promotion des langues nationales, le bambara écrit reste confiné à l'alphabétisation des paysans, ainsi qu'à ce qui au moment de l'enquête restait une « expérimentation » du bilinguisme au niveau scolaire, et les agriculteurs enquêtés ont conscience de l'extension limitée du bambara écrit.

Dans les pratiques d'écriture de lettres des scripteurs bilingues, le privilège est accordé au français et ce quelle que soit la justification donnée du choix de la langue (compétences du scripteur, estimation de celle du destinataire). Dix scripteurs déclarent une préférence pour le français[344] ; pour le bambara ce n'est le cas que de deux scripteurs bilingues : Sirima déjà cité (K 16) et Karamokho Coulibaly (K 17). Il faut rappeler cependant que ces déclarations sont sans doute marquées par un effet de légitimité qui conduit à retenir comme des « lettres » essentiellement le courrier en français. Ces pratiques sont à rapporter à des habitudes d'écriture des lettres prises très tôt, souvent pour d'autres, dès la période scolaire. Thiémokho Koné évoque ainsi les lettres qu'il écrivait en tant qu'écolier.

> **AM** Et les lettres c'était en français ou en bambara ? **Int.** Lɛtiri ninnu tun ye tubabubakan ye, walima bamanankan ye ? **NK** Tubabukan. An bɛ se bamanankan na de, an bɛ to ka dɔgɔdɔgɔnin sɛbɛn yɛrɛ bamanankan na, mais n'i ye fɛn sɛbɛn mɔgɔ ye, a bɛɛ kɛra tubabukan ye.
>
> **Traduction :**
>
> **AM** *Et les lettres c'était en français ou en bambara* ? **Int.** (...). **NK** *En français. Nous connaissons le bambara, nous avons l'habitude d'écrire de toutes petites choses en bambara,* mais *quand il s'agissait d'écrire quelque chose pour quelqu'un, c'était toujours en français* (K 62 - *trad. de l'interprète omise*).

C'est ce contexte singulier de la délégation d'écriture de la lettre qu'il nous reste à explorer.

2.3.3.4 La délégation

Ecrire, adresser, envoyer

Sur notre terrain, le recours à la poste est marginal. Un bureau de poste est présent à Fana, mais seuls 4 enquêtés[345] y ont déjà déposé du courrier. La réception n'est pas assurée au village en

[344] K 2, K 19, K 28, K 36, K 38, K 45, K 48, K 49,K 58, K 65.

[345] Sur les 45 entretiens transcrits.

l'absence de tournée postale. Une lettre adressée à Kina arrive au bureau de Fana, dont le receveur attend le passage d'un villageois pour transmettre oralement le message qu'une lettre est arrivée. L'absence de réseau de distribution en dehors des centres urbains est sans doute pour beaucoup dans le faible recours à la poste.

Dès lors, adresser une lettre suppose tout à la fois l'écrire ou la faire écrire et trouver un mode d'acheminement. Celui-ci consiste à confier la lettre à une personne qui se déplace et a l'occasion de la remettre au destinataire. Ce mode de circulation est désigné par l'expression bambara « a bɛ taa bolo la », *litt. elle part dans la main*[346]. Il fonctionne à travers des réseaux d'interconnaissance.

Le verbe bambara désignant l'envoi d'une lettre « k'a ci », *envoyer*, est le terme générique pour désigner le fait d'adresser une lettre, sans que ce soit nécessairement un écrit autographe. Nous avons évoqué plus haut à propos d'un extrait d'entretien avec Baïné Traoré les hésitations de celui-ci à décrire comme « écrite » par lui une lettre dont l'écriture est déléguée. Sarata Camara décrit ainsi son expérience, unique, d'envoi d'une lettre.

> **Int.** I delila ka lɛtiri ci mɔgɔ ma ? **SC** N y'a ci mais n ma o sɛbɛn de. **Int.** (...) **AM** Qui l'a écrite ? **Int.** Jɔn y'a sɛbɛn ? **SC** Sumana Kulubali. **Int.** Il y a un jeune garçon qui est là qui a écrit qui s'appelle Soumana Coulibaly, c'est un élève. **AM** Il est dans la concession ? **Int.** Non. **AM** Et c'est qui ? son parent ? **Int.** Non, c'est une connaissance. **AM** Et c'était en français ou en bambara ? **SC** (*directemen*t) Faransɛ.
>
> **Traduction :**
>
> **Int.** *Est-ce que tu as déjà envoyé une lettre à quelqu'un* ? **SC** *J'en ai envoyé une*, mais *ce n'est pas moi qui l'ai écrite.* **Int.** (...). **AM** *Qui l'a écrite* ? **Int.** (...). **SC** *Sumana Kulubali* **Int.** Il y a un jeune garçon qui est là qui a écrit qui s'appelle Soumana Coulibaly, c'est un élève. **AM** Il est dans la concession ? **Int.** Non. **AM** Et c'est qui ? son parent ? **Int.** Non, c'est une connaissance. **AM** Et c'était en français ou en bambara ? **SC** (*directement*) En français (K 8 - *trad. de l'interprète omises*)

On constate la différence fermement énoncée entre envoyer ou adresser (« k'a ci ») et écrire (« k'a sɛbɛn ») qui apparaît ici exclusivement réservé à un acte autographe. Cet extrait permet de souligner l'activité de l'expéditrice, qui a choisi un scripteur, et a retenu la langue d'écriture de la lettre.

Avant d'aller plus loin, il faut noter que l'autographie paraît tout de même socialement valorisée, dans la mesure où l'écriture répond à des normes de correction. Moussa Sanogo (alphabétisé) donne ainsi l'exemple de la lettre en réponse à une question sur le statut social conféré par l'écrit.

[346] Que l'on peut rapprocher du composé « donbolo » qui désigne toute commission confiée à quelqu'un qui voyage.

AM Pour lui, qu'est-ce que ça a changé de savoir lire et écrire, est-ce que les gens l'ont respecté davantage, ou comment ça s'est passé ? **Int.** Ko est-ce que i ka sɛbɛnni ninnu kɔnɔ na i ye bonya sɔrɔ a kɔnɔ mɔgɔw bolo ? **MS** Awɔ, awɔ. **AM** Et est-ce qu'il peut me donner un exemple ? **Int.** I bɛ se ka misaliya dɔ di yan ? **MS** Awɔ, n bɛ se ka misaliya dɔ di parce que o tɛ dɔwɛrɛ ye : ni n ye lɛtiri ci mɔgɔ ma, a tigi y'a sɔrɔ ko a ma gɛlɛya sɔrɔ a kɔnɔ, i y'a dɔn kɔni, i bɛ se ka bonya sɔrɔ o la.

Traduction :

AM Pour lui, qu'est-ce que ça a changé de savoir lire et écrire, est-ce que les gens l'ont respecté davantage, ou comment ça s'est passé ? **Int.** *Est-ce que tu as gagné de ton activité d'écriture du respect de la part des autres ?* **MS** *Oui, oui.* **AM** Et est-ce qu'il peut me donner un exemple ? **Int.** Peux-tu en donner ici un exemple ? **MS** *Oui je peux donner un exemple : si tu envoies une lettre à quelqu'un, si le destinataire constate qu'il n'a pas de difficulté à la lire, tu vois bien que l'on peut te respecter pour cela* (K 2).

Cet extrait souligne l'enjeu d'une écriture correcte de la lettre. On voit ici que la correspondance est plus qu'un acte de communication : s'y joue aussi la définition de son identité sociale par le scripteur. Cette dimension de l'acte épistolaire peut inciter à l'autographie si on pense pouvoir parvenir à une écriture maîtrisée, tout comme il peut porter à la délégation pour éviter l'incorrection. Ce constat est sans doute toutefois à relativiser selon les destinataires et les scripteurs. Deux enquêtés déjà cités, Baïné Coulibaly (K 65) et Ndiamba Coulibaly (K 19) assument une écriture autographe en français même « incorrecte ». Pour ce dernier, on doit cependant rapprocher ce propos de sa pratique orale du français, différente des autres villageois en ce qu'il n'hésite pas à parler dans cette langue même s'il n'est pas sûr de la correction de son expression. Nous pouvons expliquer cette habitude par le fait qu'il a passé plusieurs années en Côte d'Ivoire, pays où la pratique du français parlé est beaucoup plus banale. Cet exemple suggère que le marché épistolaire (marché linguistique et social) est plus ou moins tendu selon les compétences linguistiques et discursives du scripteur et les enjeux de la correspondance.

Le choix de déléguer ou non obéit ainsi à des motifs divers, la délégation elle-même s'opérant dans des configurations singulières selon les scripteurs, leur profil scripturo-linguistique et leur perception de l'interaction qu'est chaque lettre.

Des configurations multiples

Un premier axe de variation est la différence entre lecture et écriture, mise en évidence dans la 1ère partie (

Tableau 7) : 24 des 136 lecteurs de lettre en français déclarent ne pas pouvoir en écrire une. Ainsi Goundo Koné a recours à quelqu'un pour écrire en français, alors qu'elle lit les réponses reçues toute seule (K 20). La délégation peut s'exercer sur une pratique, la lecture et non sur une autre, l'écriture. Nous avons cité plus haut le cas de Makan Konaté qui lit des lettres en français pour lui et pour d'autres, mais n'écrit pas en français. Il y a donc une spécialisation dans les aptitudes qui sont mises au service des autres, certains scripteurs étant disponibles pour la lecture-traduction de lettres en français mais non pour l'écriture (cas de Thiémokho Coulibaly, K 26).

Notons que la lecture peut être effectuée par plusieurs individus, le scripteur pouvant chercher à s'assurer du sens par une relecture par autrui, comme dans ce cas que décrit Issa Coulibaly.

> IC Hali lɛtiri min taara, n yɛrɛ y'a kalan, n y'a faamuya, n tilara k'a di mɔgɔ wɛrɛ ma, o fɛnɛ k'a kalan. Défauts minnu b'a la, n yɛrɛ, n'an tɛ minnu dɔn n ka se ka olu fɛnɛ faamuya. Mais n yɛrɛ kɔni y'a kalan, n y'a faamuya sɔrɔ.
>
> **Traduction :**
>
> IC *Même la lettre qui est partie, je l'ai lue moi-même, je l'ai comprise, mais j'ai fini par la donner à quelqu'un d'autre pour que lui aussi la lise. Les* « défauts » [obscurités ?] *qu'elle contient, moi-même, si on ne les comprend pas, je le fais pour que je les comprenne aussi.* Mais *c'est moi-même qui l'ai lue, j'y ai compris quelque chose* (K 50).

A Fana, une jeune femme m'a ainsi sollicitée pour lui « expliquer » et lui traduire en bambara une lettre en français qu'elle détenait depuis quelque temps. Elle saisissait visiblement toute nouvelle occasion de s'en faire à nouveau expliquer le contenu[347]. A la différence de l'écriture, qui peut être collective mais toujours située en un temps unique, la lettre conservée se prête ainsi à des lectures répétées, éventuellement par des personnes distinctes.

Le second axe de variation est celui des langues, dont nous avons mesuré dans la section précédente la complexité. Nous avons vu que la plupart des scripteurs de lettres en français écrivent, ou se déclarent capables d'écrire en bambara, même si certains affichent une préférence quasi-exclusive pour le français (cas de Baïné Coulibaly cité plus haut). Aucun cas de scripteur de lettre en français ayant à recourir à un intermédiaire pour écrire en bambara n'est attesté. En revanche, certains scripteurs de lettres en bambara se déclarent incompétents en français et vont trouver d'autres personnes pour écrire leurs lettres en français. Certains individus se retrouvent donc à jouer dans la

[347] S'agissant dans ce cas d'une lettre d'amour, elle éprouvait sans doute d'autant plus de plaisir à s'en faire répéter le contenu.

délégation d'écriture le rôle de l'expéditeur ou du scripteur, selon la langue de l'écrit, comme nous l'avons déjà signalé à propos de Baïné Traoré.

Par qui passer ?

Une fois acquis le principe de la délégation d'écriture, lié à l'absence de compétences dans la langue choisie ou à un sentiment d'infériorité linguistique, reste à choisir le bon intermédiaire.

La figure de l'écolier sollicité est très présente, ce que signale également pour la France du XIXe siècle Jean Hébrard dans sa contribution à *La correspondance* (HÉBRARD, J. 1991). On peut le comprendre sans peine dans la mesure où ces deux contextes sont des moments où l'alphabétisation se fait essentiellement par la scolarisation, et où dans le cercle familial les seuls scripteurs disponibles sont les écoliers. Dans les entretiens avec les premiers élèves de l'école du village, ceux-ci rapportent souvent ce fait, comme dans l'extrait de l'entretien avec Thiémokho Koné cité plus haut.

Les instituteurs restent tout de même les plus souvent cités comme recours possible, notamment bien sûr pour l'écriture de lettres en français

Du côté des expéditeurs, nous n'avons ici de données, à travers les entretiens, que sur les enquêtés alphabétisés en bambara qui recourent à des scripteurs du français. Pour compléter l'enquête, il faudrait mener des entretiens et effectuer des observations auprès de personnes non lettrées. Sur ce point, nous pouvons renvoyer aux travaux d'Etienne Gérard, en particulier à l'article *Trajets d'écriture* (GÉRARD, É. 2002). Il y développe notamment l'analyse d'un cas ethnographique, celui de Ma Binta, 28 ans, non instruite, résidant à Bobo-Dioulasso (Burkina Faso), en étudiant l'ensemble de ses « relations d'écriture », c'est-à-dire les différentes personnes qu'elle sollicite pour les écrits dont elle a besoin, à l'intérieur et hors de la concession. Le principal acquis de ce travail est le constat d'« un rapport paradoxal entre demande d'écriture et "proximité relationnelle" », c'est-à-dire que plus le contenu de l'écrit est personnel, plus la personne non lettrée cherche un intermédiaire lointain. Ce résultat obtenu en contexte urbain suppose la mise en œuvre d'outils tels les « schémas d'écriture » efficaces pour des individus ayant des pratiques régulières. Sur notre terrain, nous n'avons pas eu l'occasion de les mettre en œuvre, les quelques personnes prospectées ayant un recours à l'écrit trop rare. Notons tout de même que souvent les enquêtés déclarent faire écrire des lettres par des personnes du village mais pas de la concession, ce qui suggère qu'en approfondissant l'enquête on pourrait confirmer cette hypothèse. Cependant, dans les entretiens, les scripteurs lettrés en bambara recourant à des intermédiaires en français décrivent le choix de la personne à laquelle ils ont recours comme de circonstance. On peut toutefois souligner que la

préférence est en général donnée aux instituteurs, extérieurs au village, plutôt qu'aux anciens élèves.

Du côté des scripteurs, nous avons davantage de précisions, de très nombreux enquêtés étant sollicités pour écrire ou lire dans une langue ou dans les deux. Cette sollicitation est en général assumée comme une reconnaissance sociale de leur statut de lettré. Ce fait est particulièrement marqué chez les générations des premiers lettrés, comme nous l'avons vu dans le cas de Ba Soumaïla, qui indique qu'il était sollicité de tous les villages environnants (*cf. supra* 2.2.2.2).
Avec la multiplication des lettrés, donc des intermédiaires possibles, le prestige attaché à cette tâche est bien sûr bien moindre. Cependant, la fierté reste perceptible dans les propos de certains enquêtés. Plus rarement, une gêne a été exprimée, comme dans l'entretien avec Somassa Sanogo qui est le seul enquêté à déclarer qu'il refuse cette tâche.

> **Int.** Mɔgɔw tɛ na e yɔrɔ wa ? **SS** Ayi, n ma sɔn o ma. **Int.** I ma sɔn ? **SS** Mmm (*négation*). **Int.** Il n'accepte pas ça, que les gens viennent chez lui quand ils veulent écrire des lettres. **AM** Mun na e ma sɔn o ma ? **SS** Bon ! o yɔrɔ bɛ yen quoi : kow dɔw bɛ yen, o ye gundo ye.
>
> **Traduction :**
>
> **Int.** *Les gens ne viennent pas te trouver [pour que tu écrives des lettres]* ? **SS** *Non, j'ai refusé.* **Int.** *Tu n'acceptes pas* ? **SS** Mmm (*négation*). **Int.** Il n'accepte pas ça, que les gens viennent chez lui quand ils veulent écrire des lettres. **AM** *Pourquoi est-ce que tu n'acceptes pas* ? **SS** Bon ! *voilà la raison* quoi : *il y a des choses qui sont secretes* (K 49).

Ici la gêne de devoir entrer dans l'intimité des gens aboutit au refus ; d'autres enquêtés qui ont l'habitude d'écrire pour d'autres confirment la difficulté à jouer pour des personnes du village un rôle qui n'est pas celui d'un écrivain « public », précisément parce qu'il s'exerce au sein d'un réseau d'interconnaissance villageoise.

Des « idées » à la lettre : modalités de la délégation

Du côté de la lecture, les quelques observations effectuées concordent avec cette déclaration de Sinaly : « celui qui a reçu une lettre, si c'est en bambara, il vient je la lui lis et lui explique » (« Ni lɛtiri cira min ma ni bamanankan don u bɛ na n b'a kalan k'a ɲɛfɔ u ye », K 23). Cette lecture est bien souvent de l'ordre de la traduction (du français, langue dominante d'écriture des lettres, au bambara, langues de interactions orales). Elle s'accompagne le plus souvent de tentatives

d'explications. Les scènes auxquelles j'ai assisté, intégrant plusieurs personnes, ont souvent donné lieu à des échanges autour du contenu de la lettre et de son interprétation.

Quant à l'écriture, les pratiques apparaissent dans les déclarations plus variables. Madou Camara, qui en tant que régisseur d'une radio rurale a eu pour profession de recueillir les « communiqués » et de les écrire, décrit son activité de scripteur de lettres comme incluant la rédaction proprement dite. Voici ici le passage où il explique ce point, que nous citons intégralement car il donne une bonne idée de sa pratique.

> **AM** Et est-ce que les gens du village viennent te voir pour que tu écrives leurs lettres ? **MC** Plusieurs fois. **AM** Et comment ça se passe ? **MC** Bon quand ils viennent je leur demande si tu veux qu'on écrive en français ou en bambara. **AM** Tu leur demandes ? Et eux en général qu'est-ce qu'ils préfèrent ? **MC** Il y en a beaucoup qui préfèrent le français ! **AM** Pourquoi ? **MC** Comme pour le moment y a les gens qui connaissent bien le français plus que le bambara. **AM** Et comment ça se passe : est-ce que les gens t'expliquent le problème et après c'est à toi d'écrire, ou est-ce qu'ils disent mot à mot ? **MC** Non. Quand tu es venu, tu t'expliques. Après c'est moi qui écris. Parce qu'il y a certains mots là qu'on ne doit pas écrire dans une lettre... **AM** Comme quoi par exemple ? **MC** Bon certains viennent ça trouve qu'ils sont mécontents. Ils disent certains mots là, vraiment c'est pas bon d'écrire. Il faut les guider. **AM** Et est-ce que tu leur lis à la fin ? **MC** Oui, après avoir écrit, tu lis et tu traduis en bambara. **AM** Et s'ils sont d'accord, ils signent ? **MC** Non ils ne signent pas. **AM** D'accord, et tu fais ça comme un service ou les gens peuvent te donner quelque chose. **MC** Non, rien, rien. **AM** Et quand tu étais à Fana et à Koutiala, c'était la même chose ? **MC** Oui. **AM** Et en ville aussi c'est un service, ou c'est différent ? **MC** Bon à Fana comme il y a beaucoup de personnes qui savent écrire là-bas, y a certains qui me donnaient 200, y a certains qui me donnaient 500 (K 61).

On peut s'arrêter tout d'abord sur la dernière phrase. Madou confirme les déclarations de tous les enquêtés selon lesquels à Kina, l'écriture ou la lecture d'une lettre pour quelqu'un d'autre ne fait pas l'objet d'une rémunération. Le raisonnement pour justifier la contrepartie financière en milieu urbain peut sembler paradoxal puisque Madou invoque le nombre important de personnes compétentes (on aurait tendance à raisonner en faisant, à l'inverse, de la rareté de la compétence en milieu rural un atout susceptible de se monnayer). Pour rendre compte de ces propos de Madou, on peut faire l'hypothèse selon laquelle, au village, la rareté des personnes susceptibles de lire ou d'écrire une lettre fait qu'ils sont pratiquement obligés de souscrire à ces demandes (y gagnant par ailleurs un prestige symbolique). En ville, en revanche, il serait aisé d'éconduire une personne sollicitant ce service en le renvoyant vers d'autres personnes, ce qui justifierait que cela soit monnayé (même si le prix n'est pas fixé à l'avance semble-t-il). On peut en tout cas, souligner que

les rapports sociaux sont plus monétarisés en ville qu'en milieu rural, ce qui suffit peut-être à expliquer cette disparité des pratiques.

Si l'on revient au thème central de cet extrait, on observe que l'opposition entre l'expéditeur qui « s'explique » et Madou qui ensuite « écrit » trace une division claire des tâches, liée à la maîtrise revendiquée de la compétence épistolaire. Celle-ci est formulée de deux manière différentes : tout d'abord sur le mode de la généralité (« il y a certains mots qu'on ne doit pas écrire dans une lettre… certains mots là c'est bon d'écrire ») puis sur celui de la prescription (« il faut les guider »). L'exemple ici donné, d'un locuteur peu averti des habitudes d'écriture qui souhaite exprimer dans une lettre des propos désobligeants que la norme de la lettre ne tolère pas apparaît dans deux récits de délégation épistolaire analysés par Jean Hébrard (HÉBRARD, J. 1991). Il cite ainsi l'autobiographie d'Antoine Sylvère qui se refuse à écrire les expressions qu'emploie sa mère pour se plaindre de son père

> - Dis-lui que c'est un feignant et un goulant […].
>
> J'hésitais devant la rédaction de telles choses […]. Je prétendais que l'écriture ne permettait pas l'emploi de termes semblables ou alors la lettre ne serait pas une lettre.
>
> Antoine Sylvère, *cité in* (HÉBRARD, J. 1991).

On peut signaler ici qu'une des questions de notre guide d'entretien : « Y a-t-il des choses que selon vous il ne faut pas écrire ? », construite autour d'une hypothèse sur la spécificité de savoirs oraux que l'écrit dénaturerait, a été systématiquement interprétée dans des catégories éthiques. Les enquêtés ont ainsi affirmé qu'il ne faut pas écrire des choses « mauvaises », des projets pernicieux, des insultes. Ce malentendu est intéressant en ce qu'il montre que les normes d'écriture, ici celle de la lettre, s'exercent autant sur le contenu que sur la forme.

Signalons cependant que des manières d'écrire différentes ont été décrites, certains scripteurs décrivant leur écriture en des termes qui évoque une situation de dictée : « je note les paroles une à une » (« ne bɛ i ka kuma ta kelen kelen k'a sɛbɛn », K 58) ; « celui qui vient me trouver pour que je lui écrive sa lettre, il dit les choses une par une, je les écris à la suite » (« ni min nana ko n ka i ka lɛtiri sɛbɛn, a bɛ a kelen kelen fɔ, n bɛ a sɛbɛn ka taa », K 48). L'imprécision de cette dernière description est grande dans la mesure où les choses ici évoquées peuvent être des idées comme des mots[348]. Ici on touche aux limites d'un travail qui s'appuie sur des déclarations, là où des observations permettraient seules d'approfondir la question. Cette enquête autour des modalités de la délégation, comme l'ensemble du travail sur la correspondance, reste à poursuivre.

[348] Le bambara est plus évasif encore, la traduction littérale du dernier passage étant : « il dit un par un ».

2.4 Des formes graphiques transversales

Nous allons étudier dans ce chapitre des actes d'écriture qui débordent le domaine scriptural proprement dit vers un ordre plus large, désigné ici comme graphique.

Le premier, compter, comprend l'ensemble des actes d'écriture qui font intervenir des données numériques, qu'il s'agisse de calcul, de dénombrement, de mesure… Ici, la proximité avec l'écriture au sens étroit est grande, ne serait-ce que parce que ces pratiques relèvent du troisième terme du triptyque scolaire dont on a rappelé plus haut l'histoire : lire, écrire, compter. Cependant, nous verrons que les pratiques de compte sont dans un lien spécifique aux formes orales et que certains usages sont le fait de personnes non lettrées. La disposition des comptes sur les supports d'écriture nous introduit par ailleurs à cet ordre graphique dont les listes sont un exemple canonique.

Faire une liste est en effet un acte qui a retenu les anthropologues de l'écriture, notamment Jack Goody, comme un geste, élémentaire et fondamental, qui constitue l'ordre graphique dans sa spécificité. Nous étudierons cette pratique dans la diversité de ses usages.

Si la recette est une forme graphique classiquement identifiée comme telle, la formule semble plus proche de l'oral. Nous montrerons, sur un corpus qui relève d'un domaine singulier (le champ que l'on peut désigner comme magico-religieux), que l'opposition entre recette et formule est complexe, formules écrites et recettes participant de manière différente à l'ordre graphique. Transcrire une formule ou noter une recette sont des gestes qui engagent tous deux à des degrés divers à un travail d'objectivation.

Enfin nous nous arrêterons sur l'acte de signer. Avec la signature nous sommes d'emblée dans l'ordre graphique, puisque ce signe manuscrit se caractérise par le fait qu'il est « entre la lettre et l'image » pour reprendre l'expression de Béatrice Fraenkel (FRAENKEL, B. 1992). Nous nous attacherons ici à la signature à la fois en tant qu'acte imposé, requis de tous les citoyens d'un Etat moderne (et qui prend diverses formes selon les aptitudes du signant et les contextes) et en tant qu'acte de l'écrit privé, paraphe qui inscrit la présence singulière du scripteur. Nous retrouvons ici le champ problématique de l'écriture à la jonction du public et du privé dont nous avons analysé la complexité au chapitre 2.2.

Comme dans toute cette troisième partie sur les pratiques, l'étude de genres discursifs divers aura pour fil directeur le repérage des manières différenciées dont les individus se saisissent de ces genres selon leur profil scripturo-linguistique et les contextes d'usage. Dans cette perspective, la particularité des formes graphiques étudiées ici est qu'elles renvoient, plus que d'autres, à des aptitudes spécifiques. On sera donc particulièrement attentif à l'appropriation de l'ordre graphique par des personnes qui ont une formation formelle (école, alphabétisation) limitée, voire nulle.

2.4.1 Compter, faire ses comptes

2.4.1.1 Calcul et écriture

Avant d'engager l'étude des pratiques de l'écrit qui s'appuient sur des données numériques, il importe de clarifier les liens entre calcul et écriture. Le calcul suppose-t-il l'écriture ? Quelles sont les langues de l'écrit que les pratiques de compte mobilisent ?

Calcul mental et calcul « oral »

Il faut indiquer d'emblée que la question du calcul sans support écrit prend un sens très différent selon que l'on se place dans le contexte d'une culture lettrée ou non. Goody souligne ainsi très justement que le calcul mental mené dans une société connaissant l'écriture ne peut être désigné à proprement parler comme « oral » (GOODY, J. 1996 : 219). Il prend l'exemple de la table de multiplication, procédé graphique, dont on peut parfaitement faire usage dans une séquence de calcul mental qui ne s'appuie pas matériellement sur un écrit. Nous retrouvons ici la mise en garde souvent formulée contre une vision « positiviste » des modes, écrit et oral[349] : l'investigation doit dépasser ce niveau d'observation pour être attentive aux formes culturelles écrites ou orales qui sous-tendent les procédures de pensée et d'énonciation. Nous distinguerons ici le calcul mental, comme mode opératoire disponible dans les cultures lettrés ou non, du calcul « oral » renvoyant aux procédures de calcul des cultures orales.

[349] On peut se référer ici à la mise au point qui figure au début de *Culture écrite et inégalités scolaires* contre une vision positiviste des registres oral/écrit (LAHIRE, B. 1993).

Le lien entre les mathématiques et l'écriture est attesté. Pour la géométrie, Giuseppe Cambiano montre que l'écriture intervient à différents niveaux de cette activité en Grèce ancienne (CAMBIANO, G. 1988). L'écriture permet la publicité et la diffusion des résultats, essentielles à l'émergence d'une communauté savante. Le tracé même des figures est une activité graphique (*graphein*), les parties de ces figures étant progressivement désignées par des lettres variables. Enfin, dans les *Eléments* d'Euclide, la constitution d'une axiomatique repose sur l'écriture de la démonstration.

Si les mathématiques, comme corps formalisé de savoir, ont pu se développer grâce à l'écriture, faut-il en conclure que l'écriture est indispensable à toute forme élaborée de calcul ? Dans ce cas, cela signifie que des opérations complexes de compte ne peuvent exister dans des sociétés de culture orale. Telle est la thèse de Goody, qui dans *Entre l'oralité et l'écriture*, soutient que « dans les sociétés orales la multiplication virtuellement n'existe pas » (*op. cit.* : 283). Il distingue cette opération de l'addition successive, possible elle sans l'écriture. Cependant, même l'addition reste « basée sur le compte d'un ensemble d'objets, ou de façon plus abstraite, sur une représentation visuelle directe » (*ibid.*). Deux idées distinctes apparaissent ici : d'une part celle d'une simplicité des procédures orales de calcul ; d'autre part celle d'un usage en « situation » des données numériques. Notons que ces conclusions ne sont pas étayées sur des résultats ethnographiques, Goody prenant pour seul exemple le jeu de l'*awalé*, mais sans en proposer une analyse approfondie. Il est clair, comme le souligne Dominique Blanc dans son texte « Le calcul mental entre oralité et écriture » que la question des procédures de calcul dans les cultures orales n'est pas résolue par ces quelques paragraphes que J. Goody consacre à la question (BLANC, D. 1997).

Examinons tout d'abord la question de la simplicité des opérations orales de calcul. Dominique Blanc renvoie à ce sujet au livre de Claudia Zaslavsky *L'Afrique compte !* (ZASLAVSKY, C. 1995 [1973]). Cet ouvrage foisonne d'exemples empruntés à des régions dispersées sur l'ensemble du continent (au sud du Sahara), et balaye un ensemble de domaines où s'exercent décompte, calcul et mesure. Il ouvre des perspectives d'investigation passionnantes tant du côté des systèmes de numération et de compte que de la variété d'usages, commerciaux, ludiques, magiques des nombres et des calculs. Cependant, nous souscrivons à l'analyse de D. Blanc quant à la difficulté à exploiter les cas cités dans cet ouvrage en raison du « manque de rigueur et de réflexion sur les conditions d'une ethnographie nécessairement interprétative » (BLANC, D. 1997 : 169). Or le risque est grand

dans une enquête sur les procédures orales de calcul de traduire immédiatement les processus cognitifs ou langagiers dans des termes mathématiques élaborés dans une culture écrite[350].
Pour ce qui est de notre terrain, les travaux ethnographiques de Dominique Vellard font apparaître toute la complexité des procédures de calcul mental mises en œuvre dans des populations rurales non alphabétisées (VELLARD, D. 1982, 1988). Sa recherche lui permet d'avancer que « les procédures utilisées sont opératoires : même si des erreurs se produisent, les algorithmes utilisés fonctionnent correctement » (VELLARD, D. 1988 : 200).

Revenons maintenant au second point évoqué par Goody, la question de l'usage en situation des mathématiques.
On doit d'abord souligner que ce trait n'est pas propre aux sociétés de culture traditionnellement orale. Même dans les sociétés qui ont développé un savoir mathématique comme une activité autonome, la plus grande partie de l'activité numérique se fait dans le contexte d'activités situées.
Nous pouvons partir du constat opéré par D. Barton et M. Hamilton dans leur monographie sur les usages de l'écrit à Lancaster (Grande-Bretagne). Ils y déploient la variété des pratiques dans lesquelles interviennent des données numériques (*numeracy*) (BARTON, D. & HAMILTON, M. 1998). Dans les foyers populaires enquêtés, ils soulignent notamment la multiplicité des unités de mesure, dont ils traitent comme une pluralité de codes nommée « bi-numeracy ». Manipuler les données numériques ne requiert pas seulement une habileté calculatoire, mais suppose un ensemble de savoirs pratiques autour des chiffres et de leurs usages.

> Working out whether the bill is correct may involve handling a variety of specialised units which people have no feel for ; carrying out complex calculations ; and searching the bill for the necessary pieces of information to use in the calculations (*op. cit.* : 180).

L'étude des procédés cognitifs, notamment calculatoires, mis en œuvre en situation est une perspective qui a été ouverte par les études pionnières de Jean Lave (LAVE, J. 1988)

---

[350] Son objet de recherche est la question, complexe mais documentée, du calcul mental dans un environnement lettré, en particulier sur les « calculateurs analphabète » dans les sociétés européennes - sur ce point, cf. aussi (BLANC, D. 1993). Il travaille sur les calculateurs « prodiges » étudiés par Charcot et Binet à la fin du XIXe siècle, mais on pourrait également s'appuyer sur l'exemple du mathématicien aveugle-né Saunderson, évoqué par Diderot dans la *Lettre sur les aveugles* et qui témoigne d'un rapport particulier, non visuel, à l'activité mathématique (DIDEROT, D. 1964 [1749]).

Les auteurs de *Street mathematics and school mathematics* poursuivent l'exploration de cette piste de recherche en comparant les aptitudes des mêmes enfants et adolescents de Recife (Brésil) selon le contexte scolaire ou non de leurs calculs (NUNES, T., SCHLIEMANN, A. & CARRAHER, D. 1993). Ils montrent que les variations entre les procédures selon les cas sont dues à des facteurs contextuels et cognitifs, et s'attachent à faire la part des uns et des autres. Parmi leurs conclusions, retenons ce fait que bien que « prises » dans des activités déterminées, les mathématiques extra-scolaires donnent des aptitudes de portée générales, utilisables dans des circonstances nouvelles.

> Les enquêtes sur les proportions démontrent clairement que les contremaîtres et les pêcheurs utilisent leur savoir mathématique quotidien (*street mathematics knowledge*) dans des situations nouvelles qui requièrent les mêmes rapports logico-mathématiques. Nous avons également observé que le niveau scolaire n'avait aucun effet sur le fait que le savoir développé hors école puisse être utilisé de nouvelles manières. Ainsi, la représentation de la singularité de la situation n'implique pas que le sujet se limite à la compréhension de cette situation (*op. cit.* : 147)[351].

Ainsi, l'argument selon lequel l'activité mathématique en situation serait pure répétition de routines apprises ne tient pas. Même si la transposition de ces résultats à des cultures mathématiques orales est problématique, puisque répétons-le, le calcul mental étudié ici doit sans doute à des procédures graphiques, ces résultats suggèrent que le fait que des personnes non-lettrées n'utilisent le calcul qu'en situation ne signifie pas qu'ils n'ont pas un savoir mathématique.

La question des mathématiques « orales » est donc complexe. Si des études existent concernant le calcul mental, les procédures de calcul spécifiques à des cultures orales restent relativement peu décrites. Pour notre part, nous n'avons pas de données ethnographiques permettant de reprendre à nouveau frais ce sujet. Rappelons par ailleurs que la société observée est en contact ancien avec l'écrit arabe, ce qui interdit d'en faire un exemple de société à culture orale. Plus récemment et plus massivement, l'alphabétisation et la scolarisation ont introduit des manières de compter spécifiques.

[351] Texte original : « It was clearly demonstrated in the studies about proportions that foremen and fishermen can use their street mathematics knowledge in new situations that involve the same logicomathematical relationships. It was also observed that level of schooling had no effect on whether the knowledge developed outside school could be used in new ways. Thus, representation of the particulars of the situation does not imply that the subject is restricted to understanding that situation ».

Des mathématiques bilingues ?

Avant d'envisager la variété des pratiques numériques attestées au village, il faut s'arrêter sur la question de la langue des mathématiques, plus particulièrement des mathématiques écrites.

La scripturalisation de la langue bambara a conduit à doter cette langue de termes aptes à désigner les objets et les opérations du savoir mathématique « occidental », devenus le langage universel de cette science. Il s'agit d'une opération semblable à celle qui a permis de constituer un lexique grammatical bambara. Les termes mathématiques sont pour certains des termes bambara adaptés à un usage particulier (« lamini », *pourtour* pour périmètre), pour d'autres des mots composés à partir de termes bambara (« jɔsurun », *litt. côté court* pour largeur), pour d'autres enfin des néologismes (« tangili », *rectangle* selon un calque du français, rétablissant la structure CV)[352]. Signalons qu'il s'agit là d'un enjeu important à l'échelle de l'Afrique noire. En effet, la question de la traductibilité des propositions scientifiques et notamment mathématiques dans les langues africaines a été centrale dans la réflexion des chercheurs africains soucieux de réhabiliter les cultures du continent.

Dans le cadre de l'alphabétisation des adultes, les mathématiques ne sont pas poussées au-delà d'une arithmétique élémentaire qui ne fait pas grand usage de ces termes techniques. L'école est le lieu où ceux-ci sont employés. On peut s'interroger sur les modalités de fonctionnement du bilinguisme appliqué aux mathématiques. Nous nous référons ici à un article de Mamadou Lamine Kanouté qui s'appuie sur des observations réalisées dans des écoles à pédagogie convergente de la région de Ségou en classe de 5ème en 1997 (KANOUTE, M. L. 2000). Il s'intéresse plus particulièrement à la question des rapports entre les langues, et constate la difficulté du passage du français au bambara.

> En effet de la 1ère à la 3ème année ces enfants ont travaillé et réfléchi sur des textes d'énoncés mathématiques en langue bambara. Parfois même ils ont été auteurs de textes de problèmes qu'ils ont confectionnés à leur guise, discutés et résolus en classe. Cette pratique d'élaboration de « textes mathématiques » en bambara semble être pour ces enfants le premier acte de l'activité mathématique, l'acte par lequel ils entrent dans « le problème du maître » conformément au contrat didactique qui les lie au maître (*op. cit.* : 88).

[352] Pour certains, ces termes s'appuient sur le vocabulaire utilisé dans le calcul mental oral, dont on trouve un bon exposé dans un article de D. Vellard sur les procédures de calcul mental en milieu bambara (VELLARD, D. 1988).

Il souligne notamment la méconnaissance du vocabulaire technique mentionné ci-dessus, ce qui renvoie selon lui à un problème plus profond.

> La formation mathématique de l'élève dans sa langue nationale n'est pas assurée de façon autonome et (…) par conséquent il n'est pas question de transfert de connaissances du bambara en français, mais de changement de vocables à partir du français (*op. cit.* : 91).

Il conclut sur le manque « d'une véritable méthodologie de la traduction des énoncés mathématiques d'une langue nationale au français et vice versa, ainsi qu'une méthodologie de l'exploitation de ces traductions dans la résolution du problème ».

Ces remarques sont confirmées par nos propres observations en classe de 4ème où l'exercice de calcul apparaît d'abord comme un exercice de langue, le français n'étant pas suffisamment bien acquis à ce niveau pour que la traduction soit aisée. Les problèmes du coup semblent du point du vue du contenu mathématique trop faciles pour les élèves, qui après trois ans de mathématiques en bambara ont un bon niveau de résolution des problèmes, et dont contrairement à M. L. Kanouté j'ai observé la relative aisance avec le vocabulaire mathématique bambara. A cette réserve près, je rejoins son constat selon lequel la pédagogie bilingue apparaît ici inaboutie. La perspective de l'examen de fin de cycle où l'épreuve de mathématiques est en français, et l'ampleur du vocabulaire technique à acquérir en français justifient que dans le système actuel le passage à cette langue pour l'enseignement des mathématique s'effectue en 4ème année, mais du point de vue des compétences alors acquises cela semble prématuré.

L'usage du vocabulaire mathématique bambara étant cantonné aux premières années d'école, avec les limites que l'on vient d'indiquer, on ne peut à proprement parler de mathématiques bilingues dans l'usage. Cependant, la numération est bien le lieu de pratiques bilingues, si l'on étend l'expression à l'ensemble des usages de traduction-conversion auxquelles les pratiques de compte donnent lieu.

La plus importante des pratiques de conversion est liée à la spécificité du décompte monétaire, qui s'effectue en bambara d'une manière particulière. En effet, l'unité de compte de l'argent est le « doromè », qui vaut 5 F CFA. Le décompte monétaire s'effectue donc en base 5. Ainsi « 50 F » se dit « dɔrɔmɛ tan », *dix doromè*, plus couramment d'ailleurs « tan ». L'origine du terme reste incertaine. Bailleul, suivant Delafosse, renvoie au *drachme* grec, qui

apparaît comme l'origine première sans doute via *dirham* marocain. Il s'agit d'ailleurs d'un terme partagé au-delà de l'aire mandingue (*cf.* le *dërëm* wolof).

Notons que dans l'usage actuel, la traduction-conversion d'une somme des francs CFA aux doromè est simple, puisqu'il s'agit d'une division par 5. Il s'agit de la simplification d'un système antérieur où le système de numération fonctionnait de manière décimale jusqu'à 80, « kɛmɛ », puis de nouveau décimale jusqu'à 160, etc.[353] Depuis, l'ajustement s'est effectué avec un système strictement décimal, qui a amené « kɛmɛ » à prendre la valeur 100. Selon Louis-Jean Calvet, ce phénomène s'est produit d'abord chez les commerçants dioula ; la généralisation du phénomène dans l'aire mandingue date de la première moitié du XXe siècle (CALVET, L.-J. 1974).

L'essentiel des transactions s'effectue à Kina en doromè, qu'il s'agisse de transactions privées, des comptes de la CMDT ou de la perception des impôts. A l'écrit, cette unité est rarement spécifiée ; quand elle l'est, c'est sous sa forme abrégée « d ».

A Fana également, la référence au doromè domine largement, notamment sur le marché. Cependant, les valeurs numériques inscrites sur les billets et les pièces le sont en francs. Certaines activités commerciales urbaines peuvent donner lieu à des reçus en français et en francs, de même que le versement des salaires des fonctionnaires. Même en bambara, il arrive que des sommes soient mentionnées en francs à partir du million. Dès lors, on comprend que la plupart des villageois, au moins ceux qui sont amenés à se rendre en ville, soient en mesure de passer d'un système à l'autre[354].

On verra avec la question des dates et de l'équivalence de calendriers différents que ce type de pratiques qui combinent traduction et mise en équivalence de systèmes différents sont une constante d'une société non seulement plurilingue mais marquée par une pluralité d'héritages culturels.

[353] Signalons qu'en malinké, autre langue mandingue, « kɛmɛ » valait soixante.

[354] D. Vellard fait la même remarque sur son terrain malien (VELLARD, D. 1988). Elle détaille les procédures de conversion complexes et pourtant très courantes qui sont mises en œuvre, témoignant d'aptitudes au calcul poussées, même chez des personnes non lettrées.

2.4.1.2 Du décompte à la comptabilité

Des chiffres comme repères

L'usage de données numériques qui peut paraître le plus simple est celui qui consiste à mémoriser une suite de chiffres, qui ne constitue le décompte d'aucune réalité particulière.
Ainsi en est-il des numéros de téléphone. Précisons que lors de l'enquête (2002-2004) le téléphone ne fonctionnait pas à Kina en l'absence de ligne fixe et dans l'attente de l'installation d'antennes permettant de se raccorder au réseau de téléphonie mobile. Il s'agit donc de numéros de téléphone de personnes résidant hors du village, que plusieurs cahiers et carnets relèvent. Cette notation suppose une certaine mobilité, au moins pour aller à Fana téléphoner, mais souvent les numéros sont notés dans la perspective de déplacements à Bamako ou dans d'autres villes.
D'autres usages de suite numériques comme repères sont possible, à l'oral comme à l'écrit. Ainsi Moussa Camara rapporte-t-il en entretien l'anecdote suivante :

> **MC** Ne ye n ka denmisɛnninw ninnu ka ɲɔ ta yan ka taa Bamakɔ, ɲɔbɔrɛ naani tun don, u ko ko a ɲɔ bɛɛ tɛ se ka don mɔbili kelen kɔnɔ, u ye fila don mɔbili min kɔnɔ, ne donna o kɔnɔ, ka fila dɔ don mɔbili wɛrɛ kɔnɔ quoi, bon ! an selen Bamakɔ palasi la quoi, palasiba la Bamakɔ, misiri kɔrɔ, bon ! i b'a dɔn Bamakɔ mɔbiliw ka ca, tɔ fila tun bɛ min kɔnɔ, ne ye a numéro de ta, k'a bila n kun, n ye a bila n kun, o de kosɔn n ma fili a mɔbili ma quoi, n'o tɛ a tun bɛ kɛ baara ye dɛ.
>
> **Traduction :**
>
> **MC** *Je suis parti d'ici pour Bamako avec le mil d'un des jeunes, il y avait quatre sacs de mil. On m'a dit que tout ce mil ne pourrait tenir dans une seule voiture, ils ont mis deux sacs dans la voiture que j'ai prise, et les deux autres dans une autre voiture. Arrivé sur la place de Bamako, la grande place près de la vieille mosquée, bon tu vois comme c'est encombré, j'avais retenu le numéro de la voiture dans laquelle étaient les deux autres sacs, je l'avais en tête c'est ce qui m'a permis de ne pas me tromper d'auto, sinon cela aurait été un problème* (K 48).

Ici l'écrit n'intervient pas directement, mais on peut rapporter cette aptitude de Moussa Camara aux multiples pratiques comptables auxquelles il est soumis professionnellement en tant que membre de l'AV, et qu'il reprend dans le cercle familial, comme l'atteste son carnet

personnel en bambara qui comporte le décompte des quantités de coton récoltées par les membres de sa famille.

Notons aussi que cet usage des chiffres comme points de repère dans l'espace renvoie à un contexte urbain, où de telles indications sont multiples, par exemple les noms des rues qui sont souvent des nombres[355]. Au village, les rues ne sont ni numérotées ni notées, et les étrangers de passage s'orientent en demandant leur chemin oralement. Les seuls plans d'orientation ou indications écrites d'itinéraires observés à Kina concernent des indications d'adresse à Bamako.

L'usage de données numériques comme repères qui peut devenir récurrent en milieu urbain, qu'il s'agisse de codes (par ex. code numérique de téléphone portable), de numéros de téléphone ou d'indications d'adresse, apparaît donc marginal sur notre terrain, où manipuler des chiffres, revient le plus souvent à dénombrer des objets en particulier.

Dénombrer

Il s'agit de l'usage qui paraît le plus simple des chiffres et des nombres : le décompte de quantités discrètes. Dans les écrits, les expressions numériques interviennent fréquemment sous cette forme minimale.

Les cahiers conservent certains nombres comme la mémoire d'une quantité. Ainsi Madou note-t-il « J'ai semé 91 billons le Mardi 24 juin 2003 » (*cf.* Doc. 23, inséré en 3.2.2.4).

retient par écrit le bilan de la campagne cotonnière 1996-1997, « poids total » et « prix total », ajoutant comme par une incise, en pointant la date d'une flèche qu'il s'agit de l'année du décès de son père. Cette notation combine trois informations (deux données agricoles et une date familiale) avec une grande économie de moyens (*cf.* Annexe 6, cahier 3, p. 2).

Dans un tout autre domaine, les cahiers de Demba fourmillent d'indications concernant le nombre de fois où réciter prières et formules religieuses. La pratique du chapelet (*urudi* en bambara, de l'arabe *wird*), notamment pour les musulmans qui se rattachent à la confrérie de la Tijjaniya, est importante. Elle consiste à répéter un nombre défini de fois des prières. Il peut s'agir de formules courtes, mais parfois il s'agit de versets ou de parties de versets du Coran qui constituent des textes plus longs. Le nombre de fois où répéter la formule est précis, et renvoie à des calculs savants. La numérologie est très développée dans la culture

[355] Mais même dans un contexte urbain, celui de Mopti, E. Dorier-Apprill et C. Van den Avenne ont montré que les usages oraux des odonymes se réfèrent rarement aux indications écrites (DORIER-APPRILL, É. & VAN DEN AVENNE, C. 2002).

islamique, prenant notamment appui sur les 99 noms de Dieu. Les cahiers de Demba comportent des indications de nombre de fois où réciter des prières, parfois imposants comme le « roudi de Alassane », 5 lignes manuscrites à réciter 100 fois (Annexe 6, cahier 3, p. 5).
On voit que chiffres et nombres sont récurrents dans une variété de domaines, et pas nécessairement dans une perspective comptable.
Celle-ci apparaît toutefois dans des formes de notation des nombres qui déploient un ordre qui suggère des calculs possibles. Ainsi Moussa Coulibaly note-t-il scrupuleusement tous les crédits consentis dans la boutique dont il s'occupe, en des listes dont la disposition en colonnes se prête aux calculs comme nous le verrons plus précisément concernant ses listes de courses. Du côté des pratiques commerciales, le décompte est l'amorce de calculs possibles. Avant d'en venir aux calculs proprement dits, arrêtons-nous sur une autre dimension du compte, celle de la mesure.

Mesurer

Systèmes de mesure

Nous avons cité plus haut un extrait de *Local literacies* où D. Barton et M. Hamilton dans leur enquête sur les usages de l'écrit en milieux populaires en Grande-Bretagne relèvent l'omniprésence des unités de mesure dans l'univers domestique (BARTON, D. & HAMILTON, M. 1998). Suivre une recette, monter un meuble, lire une facture, autant d'activités qui mettent en jeu des systèmes de mesures distincts, parfois concurrents. Ce dernier cas met en jeu une habileté que ces auteurs appellent « bi-numeracy ». Sur notre terrain, les choses sont très différentes, et le degré de codification scripturale et numérique est moindre. Le terme de mesure vient du latin *mensura*, lui-même dérivé de *mensus*, participe passé de *metiri*. L'étymologie le rapproche donc de ce qui n'en constitue qu'un sens : la mesure en référence à un système unitaire tel le système métrique. Rappelons qu'évidemment la mesure au sens large d'estimation, d'évaluation au « jugé » ou en référence à des contenants matériels, est présente sur notre terrain en dehors de tout recours à l'écrit. Nous traiterons cependant ici de la mesure au sens restreint d'une estimation quantifiée et référée à une unité déterminée.
Le système en vigueur est le système métrique, qui évalue les distances en mètres et kilomètres (*mɛtiri, kilo*) et les surfaces principalement en hectares (*taari*). L'agriculture encadrée par la CMDT requiert un certains nombre de mesures, à commencer par celle des

terres, telle que nous l'avons évoquée plus haut, et qui comprend à la fois le « bornage » généralisé des terres et le « piquetage » en début de campagne des champs à cultiver (*cf. supra* 2.3.1.1). Dans la description donnée par Laji Traoré de cette opération, que nous avons citée, on peut voir que ce travail fait intervenir un étalon de mesure sous la forme d'un mètre souple constitué par une corde (« juru ye cinquante mètres ye », *la corde mesure 50 m*) dont la mesure est donnée en reprenant non seulement l'unité mais aussi le nombre en français « cinquante mètres ». Nous avons également évoqué plus haut les pratiques de notation de la pluviométrie, qui recourent parfois au relevé du pluviomètre en millimètres (*cf. supra* 2.3.1.2).

La mesure de volumes et de masses est essentielle au travail des membres de l'AV, en particulier le magasinier qui a à charge de répartir les intrants (semences, pesticides, engrais) en des quantités proportionnelles aux surfaces cultivées. Certains villageois spécialisés dans des domaines mettent en œuvre des procédures de mesure spécifiques : ainsi, Mokhtar Coulibaly, formé dans le cadre d'un programme de développement à la vaccination des volailles, cite de mémoire les quantités de vaccin nécessaire pour chaque type de volaille.

> **MC** Ça c'est une seringue automatique, avec ça... (*bruit métallique*) AM Pour mesurer ? MC Voilà pour mesurer à 0,5, vaccin a bɛ kɛ [*on fait*] 0,5 par chaque poulet, 0,5 ; ni tɔnkɔnɔ dɔn [*si c'est un canard*] : un millilitre... AM Kami dun ? [*Et pour une pintade* ?] MC Kami fana 0,5, bon syɛ 0,5, dindon millilitre kelen [*Pour une pintade aussi : 0,5, bon une poule : 0,5, dindon : 1 millilitre*] (K 30).

Il s'agit là d'une activité qui requiert une précision dans les mesures, et qui est accompagnée d'autres notations, celle des dates, car des intervalles précis doivent être respectés entre les vaccinations.

De manière plus commune, la commercialisation du coton, qui a constitué le lieu d'une observation participante en 2004 (*cf.* encadré 9), est un moment qui fait intervenir de manière centrale la mesure sous la forme de la pesée. Ici tous les cultivateurs sont concernés et le moment est crucial puisque le poids de coton pesé au niveau de l'AV détermine la somme qui sera perçue, et qui constitue l'essentiel du revenu monétaire du chef d'exploitation. Rappelons que la justification communément mise en avant de l'émergence du système des AV à partir de 1975 est le souci des producteurs de coton de lutter contre les malversations des agents de la CMDT lors de la pesée du coton. Nous reviendrons plus loin sur les calculs auxquels cette pesée donne lieu (*cf. infra* 2.4.1.2), mais signalons dès maintenant que le poids total de coton ainsi que la somme totale sont deux données chiffrées qui sont transmises au chef

d'exploitation. Certains les notent eux-mêmes, d'autres se contentent de l'énoncé oral. J'ai observé aussi Issa Diallo, un chef d'exploitation non-lettré réclamer un « reçu ». Il n'est pas d'usage d'établir un tel document en bonne et due forme. L'énoncé public et la notation, triple, sur les cahiers suffisent comme garantie. Par ailleurs, le montant qui sera finalement versé au producteur plusieurs semaines plus tard diffère de celui indiqué ici comme un ordre de grandeur. Tout d'abord, tout le coton de l'AV, entreposé provisoirement dans un magasin, sera transporté à Fana par camion, pesé globalement et sa qualité estimée. Quand du coton se perd ou qu'il est estimé à une qualité inférieure, le prix concédé à l'AV diminue, et celle-ci répercute cette diminution sur l'argent versé à chacun. Enfin, les éventuels crédits restant à recouvrer seront déduits. Cependant, pour accéder à la demande de Issa Diallo, un Peul qui visiblement souhaitait prendre toutes les précautions possibles sur un terrain (la culture et la commercialisation du coton) qu'il ne maîtrise sans doute pas complètement, l'un de ceux qui tenaient les cahiers lui a noté ces données sur un bout de papier. C'est d'ailleurs à l'occasion de cette journée d'observation que j'ai entendu parler, mais sans pouvoir les observer, de pratiques d'écritures « personnelles » : on m'a rapporté que certaines personnes non alphabétisées ont leurs propres signes pour noter des nombres.

La mesure du temps

Dans cette partie consacrée à la mesure, il reste à considérer un domaine majeur, celui du découpage temporel. Ici encore, il faut être attentif aux différences entre les usages oraux et écrits ainsi qu'à la pluralité des systèmes de mesures. Nous nous arrêterons essentiellement sur les décomptes les plus formalisés du temps, tels qu'ils apparaissent dans les pratiques de l'écrit, mais il faut indiquer que les approches contemporaines du temps en anthropologie font ressortir la diversité des cadres temporels au sein d'une même société - *cf.* notamment l'ouvrage collectif *The Qualities of time* (JAMES, W. & MILLS, D. 2005). Ces travaux remettent largement en cause l'idée qu'une conception du temps uniforme du temps (souvent identifiée comme « cyclique ») prévaut dans certains sociétés (les sociétés « traditionnelles »). La perspective ainsi ouverte combine une approche des représentations singulières que des groupes ou des individus ont du temps et une étude des pratiques par lesquelles les acteurs constituent les cadres temporels. Ainsi, sur notre terrain, en dehors des cadres partagés que nous évoquons, il faut indiquer que d'autres pratiques modèlent l'expérience du temps (par

exemple les activités divinatoires ou encore les récitations généalogiques[356]). Le privilège accordé dans notre étude à l'expérience du temps telle qu'elle est formalisée par des dispositifs de mesure et de compte est lié à l'importance de ces cadres temporels dans les pratiques de l'écrit décrites par les enquêtés (noter des dates, cocher des cases sur un calendrier…), permettant d'explorer l'idée avancée par J. Goody selon laquelle la chronologie est un produit de l'écriture (GOODY, J. 1994 : 142).

Disposer de repères temporels est une nécessité commune. Concernant la désignation des moments de la journée, le bambara dispose comme toute langue d'une gamme de termes qui désignent de larges tranches horaires, tels : « sɔgɔma *», le matin ;* « tilegan », *la période chaude (12-14h environ)* ; « wula », *l'après-midi* ; « su », *le soir et la nuit*. Ces termes peuvent être spécifiés par une série de dérivations, « wulada » désignant par exemple le début de l'après-midi (15 h-17 h environ). Outre ces possibilités lexicales, le découpage temporel de la journée peut également s'appuyer sur les heures des cinq prières musulmanes. Il s'agit là de repères qui fluctuent un peu au cours de l'année, puisque ces heures sont fixées en référence à la position du soleil. « *Fajiri* » et « *fitiri* » sont calées respectivement sur le lever et le coucher du soleil, deux prières s'intercalant entre elles en début et milieu d'après-midi, la cinquième et dernière prière ayant lieu environ une heure après le crépuscule.
Le découpage temporel en heures, minutes et secondes est cependant connu. Il règle certaines activités et notamment le temps scolaire. Il est également rappelé à intervalles réguliers à la radio. Quelques montres et horloges sont visibles, et j'ai observé ma logeuse, non alphabétisée, « lire » l'heure à l'aide de repères visuels concernant la position des aiguilles.
On observe dans nos cahiers de fréquentes notations qui associent en bambara une indication lexicale à une mesure en heures, notamment pour les naissances et les décès dont l'heure est consignée, ainsi que la date.

[356] Dans sa contribution à l'ouvrage mentionné ci-dessus, R. Dilley choisit ces deux champs de savoir comme exemples de contextes en rupture avec l'expérience plus ordinaire du temps (DILLEY, R. 2005). Chez les Haalpulaar de la vallée du fleuve Sénégal auprès desquels il a enquêté, les pratiques magiques constituent un lieu où opèrent des raccourcis temporels (« collapsings of time ») par lesquels des entités hors du temps se font présentes ; quant aux récitations généalogiques, elles sont l'occasion d'une mise en forme du passé qui « n'est pas structurée par des chaînes de causalité, ni par un sens de la durée comparable à celui des calendriers et des dispositifs de comput pourvus de points de références tels que des dates numériques » (*op. cit.* : 245). Des remarques semblables pourraient être faites pour ce qui est de l'aire mandingue.

A propos des dates, nous retrouvons le phénomène étudié plus haut pour le décompte de l'argent de la traduction-conversion.

Deux calendriers sont en effet à la disposition des villageois : le calendrier grégorien, calendrier civil en vigueur dans les usages officiels au Mali ; le calendrier « bambara », calendrier lunaire qui suit le calendrier musulman[357]. Les jours de la semaine correspondent dans les deux systèmes[358], le vocabulaire actuellement en usage en bambara étant constitué de termes d'origine arabe. En revanche, les mois et les quantièmes varient d'un système à l'autre. Quant aux années, elles sont généralement repérées dans les deux cas dans le calendrier grégorien[359]. On peut donc parler de traduction à proprement parler pour les jours de la semaine. Pour les mois, deux opérations sont possibles : traduction de la date du calendrier civil an bambara (avec usage d'emprunts au français pour les noms) ou transposition dans le calendrier « bambara ». Enfin, pour les années, indiquées en chiffres, il n'y a ni transposition ni traduction à proprement parler (même si la réalisation orale peut être différente d'un système à l'autre).

Ces procédures de mise en équivalence sont motivées par la coexistence de ces deux modes de découpage et de décompte du temps, qui renvoient à des contextes d'usage distincts[360].

Le calendrier lunaire est en général utilisé dans les interactions verbales, par exemple pour fixer la date d'une cérémonie. Notons sa particularité qui est de permettre une connaissance

---

[357] La correspondance entre le calendrier « bambara » et le calendrier lunaire musulman date probablement, selon les régions du XIXe ou du début du XXe siècle comme l'indique Delafosse (DELAFOSSE, M. 1921). En témoigne le fait que certains noms de mois dans les langues mandingues renvoient à des activités agricoles liées à des saisons, alors que le calendrier lunaire musulman, comportant 354 jours, se décale chaque année par rapport au calendrier solaire.

[358] Dans d'autres régions, un découpage temporel différent (semaine de cinq jours par exemple) persiste, et règle certaines activités, par exemple les foires hebdomadaires (comme j'ai pu l'observer lors de mon terrain en 2001 autour de Koutiala, dans des zones moins islamisées).

[359] Le décompte des années dans le calendrier de l'islam (qui débute avec l'Hégire, an 622 de l'ère chrétienne) n'est utilisé parmi les enquêtés que par le maître de la médersa, et semble d'utilisation restreinte.

[360] Signalons que cette diversité de références temporelles est le fait de bien de sociétés plurilingues et multiculturelles. Un exemple remarquable est fourni par les calendriers muraux du Kérala, dont Gilles Tarabout souligne le caractère « composite à plusieurs titres : par les langues employées, par la pluralité des ères (années, mois) indiquées, et par le recours à un double système de calcul de la durée » (TARABOUT, G. 2002). Ces objets portent la trace de pratiques complexes de translittération (de l'alphabet latin à celui du malayalam), de traduction et de conversion.

de l'avancée du mois en fonction de la lune, observable par tous, ce qui fournit un point de repère appréciable pour tous ceux qui ne disposent pas de calendrier[361].
Le calendrier civil est cependant également connu. En ville, l'argent disponible se fait de plus en plus rare à mesure qu'on approche de la « fin du mois ». Ce rythme lié au paiement des salaires (dont seuls bénéficient au village les instituteurs et l'agent de la CMDT) est connu de tous les villageois qui fréquentent régulièrement Fana. De plus, certaines dates de réunion, organisées par la CMDT ou d'autres intervenants extérieurs, sont fixées dans ce calendrier. L'état civil recense dates de naissance et de décès dans ce calendrier.
A l'écrit, l'usage conjoint des deux systèmes est fréquent, notamment pour les dates de naissance, comme nous aurons l'occasion de le voir sur des exemples tirés des cahiers dans la 3ème partie. Cet usage des deux systèmes peut associer la traduction à un changement de système référentiel, une langue étant réservée à un système (le français et le calendrier occidental ; le bambara et le calendrier lunaire) ou juxtaposer, dans une même langue, les références aux deux systèmes.

Le calendrier, considéré cette fois-ci en tant qu'objet, est un des supports d'écriture les plus présent dans les intérieurs villageois. Il s'agit d'un objet qui est le plus souvent donné par des institutions de développement. Aujourd'hui, les plus courants sont ceux des banques paysannes, *Kafo Jiginεw* ou la BNDA, qui sont cartonnés et de grand format, environ A2. D'autres (plutôt de format poche) sont joints à des articles à titre de publicité. Ce mode de circulation n'en fait pas un objet banal, ni bien réparti. En effet, les individus qui sont en contact avec les intervenants extérieurs ou qui pratiquent le commerce en obtiennent facilement, mais ce n'est pas le cas de tous les villageois. Au mieux, ceux qui en reçoivent les redistribuent autour d'eux quand ils en ont plusieurs. Ceux qui disposent d'un grand calendrier le suspendent souvent à un mur intérieur, dont il constitue l'un des rares ornements.
Il faut signaler que cet objet a été introduit dans les débuts de l'alphabétisation fonctionnelle comme un support d'apprentissage et de post-alphabétisation. Bernard Dumont rappelle ainsi l'enjeu de la diffusion de calendriers agricoles en bambara :

> Dans chaque Centre d'alphabétisation, à côté du tableau noir, est pendu au mur un calendrier : sur chacune de ses pages, qui peuvent s'arracher à la fin du mois - ou tous les deux mois - au-dessus ou à côté du tableau répartissant les jours en semaines,

[361] Cette référence à des usages oraux ne doit cependant pas faire oublier que ce calendrier ressort aussi à la tradition lettrée de l'islam, permettant des calculs ainsi que des prévisions liées à des dispositifs graphiques.

> figurent une illustration et des conseils en bambara, relatifs aux principales opérations agricoles qui doivent être accomplies au cours de la période correspondante. Ce calendrier n'est pas le même pour les villages où l'on cultive le coton et pour ceux où l'on cultive l'arachide ; si la répartition des jours est, évidemment. la même pour tous, par contre, illustrations et conseils correspondent aux préoccupations particulières à chaque groupe de cultivateurs.
>
> Ce genre de calendrier existe depuis 1969. Il est né, en même temps que l'alphabétisation elle-même, du souci de répondre aux besoins essentiels du paysan. Or, quelle est, de toutes les mesures préconisées par les moniteurs d'agriculture, celle qui peut le plus, et le plus vite, améliorer le sort du cultivateur, lui assurer une récolte stable et abondante ? C'est, de l'avis unanime des agronomes, le respect des dates recommandées pour les semis et pour les grandes séries de travaux : sarclages, traitements, etc.
>
> Les calendriers accrochés aux murs des Centres d'alphabétisation ont été imaginés, produits et diffusés pour aider les paysans à comprendre et à respecter les dates et délais recommandés par les spécialistes (DUMONT, B. 1973 : 10).

Si nous n'avons pas observé, aujourd'hui de tels calendriers, ce témoignage d'un acteur de l'alphabétisation à ces débuts est précieux car il permet de rapporter les pratiques observées à des modèles enseignés dans une visée de rationalisation de l'activité paysanne.

La prise de notes sur un calendrier est une pratique souvent citée dans les entretiens[362] et attestée sur plusieurs photos de mon corpus. Quelques enquêtés, disposant pourtant d'un calendrier, ont déclaré ne pas écrire dessus pour préserver cet objet. Cependant, dans la plupart des cas, le calendrier est utilisé comme support d'écriture.

L'usage principal du calendrier consiste à signaler la date du jour au moment même d'un événement, dans l'attente d'un écrit ultérieur. L'exemple type est celui de la date de naissance ou de décès, indiquée sur le calendrier le jour même ou très peu de temps après, et qui est ensuite recopiée dans un cahier, ou utilisée afin de faire établir un acte d'état civil. Le mode de signalement est divers. Si certains scripteurs rédigent des phrases (« Founé est né », calendrier de Moussa Sanogo) ou consignent les événements sous la forme de syntagme (« décès de Massaran T. », calendrier de Ndiamba Coulibaly), les notations se réduisent souvent à des signes (une croix ou un « plus », selon Sirima Camara, en K 16) qui marquent des dates.

[362] En K 16, K 19, K 25, K 31, K 36, K 38, K 54, K 59, K 64, K 67.

Le cas de notations prospectives est plus rare. Il renvoie à un usage de l'écrit différent, puisque l'écrit n'intervient pas en amont, une fois l'événement passé, pour en garder trace, mais est partie prenante de l'action. Malick Keïta (K 25) et Ndiamba Coulibaly (K 19) déclarent ainsi noter des dates de réunions à venir. Moussa Camara décrit un usage où l'écriture apparaît comme ce qui permet de programmer une activité.

> **MC** N bɛ o baara kɛ kosɛbɛ, o bɛ, i n'a fɔ kamifan, ni kamifanko daminɛna waati min, ni n ye kamifan dɔ ye bi wula in na, ayiwa n bɛ o yɔrɔ « signer » a ka kan ka tɔrɔ ka bɛn don min ma, ka taa o fɛnɛ « signer ». N'o kɛra, hali ni n ɲinɛna a kɔ sa ...
>
> **Traduction.**
>
> **MC** *Je m'en sers souvent pour les oeufs de pintade, quand c'est la période, si je vois un oeuf cet après-midi, eh bien, je* signe[363] *cet endroit* [sur le calendrier], *et le jour où il doit éclore, je le* signe *aussi. Comme ça, meme si je l'oublie...* (K 54).

Il s'agit d'une activité d'élevage qui requiert un suivi particulier (les œufs de pintade étant donnés à couver à des poules), et où l'usage de l'écriture intervient dans une dimension que l'on peut associer à la dynamique de rationalisation des activités agricoles définie plus haut (2.3.1.2). Le genre de la liste, étudiée plus loin, nous permettra d'appréhender d'autres formes d'organisation des pratiques (2.4.2.2).

On peut conclure cette analyse des usages sociaux du calendrier en remarquant que les scripteurs décrivent leur pratique en insistant sur le caractère transitoire de la notation sur le calendrier. Son intérêt semble se limiter à la préservation d'une information dans l'attente d'une utilisation précise (se souvenir d'une date à venir ; garder en mémoire un événement du passé récent pour faire établir un document juridique) ou d'une conservation sur un support plus durable. Cependant, nous avons pu observer des calendriers conservés sur une durée plus que longue que l'année, où les notations sont en tant que telles support de mémoire. Le calendrier pourrait ainsi relever de deux horizons temporels différents : principalement, de celui, immédiat, de l'aide-mémoire, mais aussi éventuellement de celui, à plus long terme, de la chronique[364].

---

[363] On peut interpréter cet emprunt au français comme désignant le fait de marquer ces dates, et pas nécessairement d'apposer sa signature ; Modibo Keïta emprunte plus précisément au français le verbe « cocher » pour décrire son geste (K 25).

[364] Nous réfléchissons à la distinction entre ces horizons temporels en 3.3.1.1.

Noter des dates est une pratique récurrente dans les écrits des scripteurs, sur les calendriers comme dans les cahiers. Ce geste se situe du côté de la mesure, avec la question du choix du calendrier de référence, mais renvoie également, comme la notation de comptes commerciaux, à des calculs possibles, comme cela apparaît dans cet extrait d'entretien avec Mamoutou Coulibaly :

> **MC** N mago bɛ jɔ sɛbɛnni na! I n'a fɔ : sɛnɛkɛ sumasi don, o jatenɔ bɛ yan, n bɛ se k'o sɛbɛn ka o jateminɛw kɛ.
>
> **Traduction :**
>
> **MC** *Bien sûr que j'ai recours à l'écriture ! Par exemple, la date des semences agricoles, j'ai noté cela* [litt. j'en ai le compte]*, je peux l'écrire et en faire des calculs* (K 1).

La date, comme toute notation chiffrée, apparaît comme le point de départ de calculs : dans ce cas précis, on peut supposer qu'il s'agit de savoir combien de semaines se sont écoulées depuis le jour des semailles, afin de respecter les intervalles prévus avant de pulvériser des pesticides.

Calculer

Comme nous l'avons indiqué d'emblée, le calcul est une activité cognitive qui peut se passer de tout support écrit. Deux femmes scolarisées (Diouma Konaté, 6ème : Fily Traoré, 5ème) déclarent ainsi calculer (« ka jate bɔ », « ka jate kɛ ») mais seulement de tête (« n kun fɛ » ; « n kunkolo la »). Rappelons que, comme nous l'avons vu au début de cette section, l'absence de support écrit n'implique pas que ces procédures de calcul mental se passent de références à la culture écrite.

Cependant, dans la majorité des entretiens le calcul (*jate*) est associé à l'écriture. Mamoutou Coulibaly fait ainsi la distinction :

> **MC** Tuma bɛɛ calculi bɛ na n kunkolo la, calculi, n b'o sɛbɛnni kɛ.
>
> **Traduction :**
>
> **MC** *Des calculs me viennent tout le temps à l'esprit, des calculs que j'écris* (K1).

Le terme de « jate », *calcul,* renvoie, comme en français, à un savoir scolaire, au sens large (à l'œuvre aussi bien dans les écoles que dans les salles d'alphabétisation). Les deux livres

majeurs de formation d'alphabétisation en bambara, cités de manière récurrente par les enquêtés comme livres détenus ou lus sont *Kalanjɛ ani sɛbɛnni* (Lecture et écriture) et *Jate* (Calcul). Le verbe « k'a jate », *calculer,* se distingue du verbe « k'a dan », *compter, dénombrer*. Ce dernier ne renvoie pas nécessairement à des usages écrits.

L'association du calcul à l'écrit peut être assez lâche. Dans des énoncés qui reprennent les topoï des discours sur l'alphabétisation, l'aptitude même à compter est parfois imputée à l'alphabétisation, ce qui relève d'un discours idéologique davantage que d'une observation des pratiques. Ainsi Sidi Sidibé prend de manière récurrente le calcul comme exemple de l'intérêt de l'alphabétisation, mais sans toujours beaucoup de précisions comme dans un extrait déjà cité plus haut (*cf. supra* 2.2.1.1), où il déclare notamment que « si tu es instruit, tu peux te débrouiller par toi-même, personne ne peut te tromper, tu peux faire toi-même tes calculs » (« ni i kalanna, i bɛ se ka i yɛrɛ ɲɛnabɔ, mɔgɔ tɛ se k'i namara, i bɛ se k'i ka jatew bɔ i yɛrɛ », K 28).

Cette phrase de Sidi Sidibé suggère toutefois l'idée intéressante selon laquelle le calcul permet de contrôler certaines situations, en particulier des transactions commerciales. Kandé Konaté précise ce point en réponse à une question sur l'utilité de l'alphabétisation des femmes, en expliquant qu'une femme alphabétisée peut faire des achats en ville sans risque d'être trompée (K 38). La capacité à calculer est donc associée par nos enquêtés, lettrés, à l'écriture. Quelles formes prennent ces calculs écrits ? Nous allons ici examiner en particulier deux usages du calcul associé à l'écrit en soulignant, selon notre méthode, le transfert des modèles calculatoires et scripturaux d'un champ à un autre.

Le premier exemple ici retenu est celui d'une forme de notation et d'effectuation de l'addition qui est mise en œuvre lors de la commercialisation du coton, dont l'observation a été évoquée plus haut. Lors de la pesée, le coton produit par un exploitant est placé sur un pont-bascule, éventuellement en plusieurs fois. A chaque fois, le poids est annoncé oralement par la personne qui manipule la bascule, puis noté par les membres de l'AV qui tiennent les cahiers, en général trois cahiers établis conjointement pour permettre des contrôles réciproques réguliers. A chaque nouvelle pesée, le nouveau poids est additionné au sous-total précédent.

Arrêtons-nous sur la technique de calcul qui est systématiquement la suivante : le procédé d'addition consiste à additionner les sommes une par une au sous-total précédent, comme on le comprend facilement en observant un extrait du cahier de Somassa Coulibaly qui comporte les notations d'une pesée.

285 247 ——— 532 258 ——— 790 291 ——— 1081 *etc.*	**Procédé** : il s'agit d'additionner 285, 247, 258, 291 (chacun de ces nombres renvoyant au poids du coton contenu dans la bâche mise sur le pont-bascule, en kg). A chaque sous-total (surligné ici en jaune) est ajouté un et un seul montant nouveau. Le calcul procède par une série d'additions dont chacune est à deux termes seulement. Chaque addition partielle est suivie d'un trait simple ; le total est suivi d'un double trait. Remarquons que ce procédé permet d'éviter de procéder à une addition unique trop longue, et qu'il facilite également la localisation d'une erreur.

Encadré 12 Procédé de calcul utilisé pour la pesée du coton

Ces additions successives se déploient en colonnes séparées par des traits verticaux tirés à la règle. Comme indiqué dans l'Encadré 9, la tenue conjointe par trois personnes distinctes de trois cahiers où sont effectués les mêmes calculs permet des contrôles très réguliers.

Une fois la totalité du coton produit par un exploitant pesée, le poids total de ce qu'il a récolté est annoncé. Notons qu'il s'agit souvent de nombres élevés, puisque la production d'un exploitant peut atteindre plusieurs tonnes. Ce total est ensuite multiplié par le prix du kilo de coton, en doromè (40 d, soit 200 F CFA en 2004), ce qui donne la somme totale, qui est annoncée par oral et éventuellement écrite comme nous l'avons ci-dessus.

Il s'agit là d'une forme de calcul enseignée comme telle par la CMDT, comme l'atteste le cahier de Somassa Coulibaly où figurent dix pages de notes prises lors d'une formation concernant l'AV, et qui sont exclusivement des techniques mathématiques. Sur une de ces pages figure ainsi un exemple de cette notation. Sans surprise puisqu'il s'agit d'une forme enseignée par la CMDT, cette pratique a été observée dans d'autres villages de la zone.

Lors de ma participation à la pesée du coton, j'ai constaté qu'il s'agit d'un travail long et répétitif. La cadence d'écriture et d'addition n'est pas très soutenue, car il faut entre chaque pesée le temps de décharger et recharger le pont bascule. Le producteur qui surveille la scène demande souvent aux personnes qui pèsent d'attendre qu'il ramasse quelques boules de coton tombées à terre. Il se passe donc quelques minutes entre chaque pesée. A la fin de la pesée d'un producteur, il faut effectuer une multiplication, faire les vérification entre les trois personnes qui tiennent les cahiers et annoncer le montant total. Il peut y avoir un petit temps de battement, le temps que le nouveau producteur approche sa charrette. Mais même si le rythme n'est pas très soutenu, une journée de travail représente un temps d'écriture important.

Au moment de mes observations, en mars, il s'agissait de la fin de la campagne de commercialisation ; aussi, les journées de pesée avaient lieu de manière occasionnelle, selon l'opportunité de déplacement d'un camion de la CMDT, pour rassembler le coton non pesé lors de la première phase de commercialisation. Celle-ci, en janvier - février se déroule continûment sur plusieurs semaines. Pendant cette période, les membres de l'AV sont donc intensément soumis à ces pratiques professionnelles d'écriture.

Il n'est pas étonnant alors que ces formes de notations réapparaissent dans des écrits privés. Il s'agit tout d'abord de notations liées à la récolte du coton qui permettent un partage, interne à l'exploitation cette fois, des revenus. Le chef de famille en conserve l'essentiel, pour pourvoir aux besoins de la famille dont la charge lui incombe, et pour lui-même, mais les différentes personnes qui ont récolté, notamment les femmes, obtiennent une rémunération proportionnelle au poids récolté (souvent la somme équivalent à 1 kilo pour 10 kilos récoltés). Kandé Konaté (K 13 ; non scolarisé, alphabétisation en bambara) cite ainsi en premier parmi ses usages de l'écrit ces calculs permettant le partage du coton interne à la famille. De nombreux enquêtés font référence à un tel usage, et notamment deux femmes : Korotoumou Coulibaly (K 22) et Aminata Souko (K 9). La rareté des femmes tenant des écrits domestiques invite à se pencher sur ces cas.

Korotoumou Coulibaly est issue de la grande famille du chef de village située dans le quartier du centre. Elle est mariée à un habitant d'une concession du quartier de l'est, dans la famille duquel elle réside selon la règle habituelle. Cette concession comprend deux exploitations.

La première, dont le chef est le père de son mari, comprend 9 personnes[365]. Outre Korotoumou, y vivent : son beau-père Solomani Diarra et un de ses frères cadets ; sa belle-mère ; son mari Bassékou, et deux de ses frères cadets ; sa fille ; une femme âgée, dont le lien de parenté avec le reste de la famille n'a pas été explicité. Parmi ces personnes, les trois à avoir été scolarisées sont Korotoumou, une des premières élèves de l'école de Kina, qu'elle a fréquentée jusqu'en 6ème ; sa fille qui a abandonné l'école en 5ème année ; un des frères cadets de son mari, Thiémokho, scolarisé jusqu'en 7ème mais devenu aveugle (K 63). Le mari de Korotoumou a fréquenté l'alphabétisation pour adultes moins d'un an, et déclare savoir « un peu » lire et écrire en bambara (pas assez pour lire ni écrire une lettre). Les deux lettrés en arabe sont son beau-père Solomani et le frère de ce dernier, qui ont tous deux récité le Coran (*ka Kurane jigin*), accomplissement de l'enseignement coranique traditionnel. Solomani n'a

[365] Données de notre questionnaire, passé en 2004.

pas de pratiques de l'écrit en arabe en dehors de l'écrit coranique ; son frère déclare une aptitude à la copie dans cette langue. La seconde exploitation de la concession est celle d'un frère cadet de Solomani et de sa propre famille (épouses et enfants). Parmi les 6 membres de cette exploitation, le fils du chef de famille, âgé de 28 ans été scolarisé mais seulement jusqu'en 3ème année ; il déclare pouvoir lire une lettre en bambara, et écrire « un peu ». Dans cette configuration familiale, Korotoumou est donc la mieux à même de prendre en charge les écritures privées, et ce quelle que soit l'échelle considérée : l'exploitation, unité de production domestique, ou la concession. Cela explique que ce soit à une femme que revienne une telle tâche.

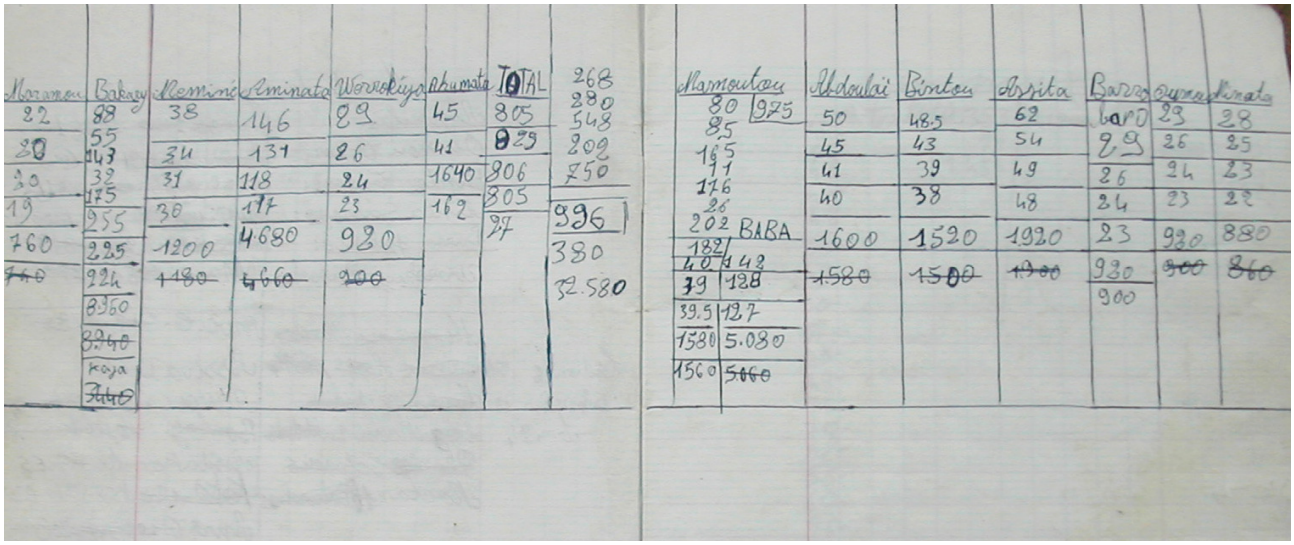
Le cas d'Aminata Souko est très différent. Elle est également issue d'une famille influente du quartier du centre, anciennement lettrée (concession de Ba Soumaïla). Sa scolarité a été interrompue en classe de 6ème pour permettre son mariage. Celui-ci s'est effectué avec un fils de Baba, lui-même scolarisé à Balan puis à Fana jusqu'en 7ème. Elle vit donc dans une famille de lettrés, son beau-père étant un des premiers formateurs d'alphabétisation au village, son mari un membre actif de l'AV et de l'APE. Son mari, nous le voyons par son carnet dont la photo figure dans notre corpus, tient lui-même ce décompte familial du coton. Les calculs qu'Aminata effectue pour le coton sont en fait des calculs personnels, qui redoublent à l'échelle de la concession les pratiques de self-défense observées à l'échelle de l'AV (*cf. infra* 2.3.1.2), comme on le voit dans cet extrait d'entretien :

> **AK** Kafoli ninnu, i n'a fɔ kɔɔri ninnu ... **AM** C'est quel coton ? C'est le coton de la famille ou bien elle, elle en cultive ? **Int.** E yɛrɛ ka kɔɔri/ AK Ne yɛrɛ ka kɔɔri, n ye min sɔrɔ
>
> **Traduction :**
>
> **AK** [J'effectue] *ces additions, tu sais pour le coton* ... **AM** C'est quel coton ? C'est le coton de la famille ou bien elle, elle en cultive ? **Int.** *Ton coton à toi*/ AK *Mon coton à moi, ce que j'ai récolté* (K 9).

Cet exemple nous montre une fois de plus la variation des échelles du privé, et la manière dont une personne peut être diversement sollicitée selon la configuration familiale et résidentielle.

Korotoumou parle de « calculs » (en français), Aminata évoque ici des « additions ». Il s'agit effectivement comme on le constate en observant les notations de Moussa Camara dans le carnet qu'il tient à cet effet, de consigner des quantités et de les additionner

(mamoutou_camara1 à 3). Cependant, des procédures plus élaborées peuvent apparaître. Ainsi, Moussa Coulibaly, dont on étudiera plus loin les pratiques de comptabilité sur des listes, opère dans un de ses cahiers une opération complexe[366].



Doc. 5 Calcul de Moussa Coulibaly

Le contexte est celui où le montant disponible pour le partage interne a été revu à la baisse, soit en raison d'une moindre qualité du coton, soit en raison d'une déperdition à un moment du transport. Moussa opère ici un réajustement à la baisse du poids récolté par chacun, pour obtenir un montant inférieur. Il note dans chaque colonne le prénom de la personne concernée et le montant de coton récolté. Puis il procède par soustractions successives, selon un procédé empirique qui ne respecte pas rigoureusement la proportionnalité (par ex. dans un premier temps Moussa passe de 22 à 20 et Maminè de 38 à 34). La logique qui préside aux soustractions peut se résumer à deux principes : à chaque soustraction on perd « de moins en moins » ; à chaque ligne, une personne qui a « plus » qu'une autre doit aussi perdre « plus ». Notons la cohérence de Moussa, puisque les trois personnes qui ont récoltées le même montant (29 kg) se voit finalement attribuer le même montant au terme d'une procédure identique (suite « 29, 26, 24, 23 »). On a là un dispositif qui diffère des additions de la pesée mais qui s'en inspire visiblement. Moussa reprend d'ailleurs le procédé d'addition de la pesée du coton dans d'autres calculs : prix des achats sur ses listes de courses ; notation des résultats de parties de belote.

[366] Son cahier est donné dans son intégralité en Annexe 6, mais nous reproduisons ici un détail de ce document afin de faciliter la lecture du commentaire.

La socialisation professionnelle à l'écrit, et plus particulièrement aux calculs, qui s'opère dans l'AV ne se réduit pas à la forme de l'addition successive que nous venons de décrire et d'analyser. Une grande partie du travail de l'AV consiste à gérer les crédits accordés aux producteurs. Rappelons que les intrants sont donnés en début de campagne sous forme de crédits qui sont recouvrés lors de la commercialisation du coton, plusieurs mois plus tard.

Dès lors on comprend que Thiémokho Coulibaly résume le travail de l'AV au calcul des dettes et créances (« caman bɛ jurujate de kan », K 26). Madou Camara (K 61) décrit son travail, passé, de secrétaire d'AV comme consistant essentiellement, lors des réunions, à noter les dates auxquelles les personnes qui ne peuvent rembourser les crédits promettent qu'elles le feront. Ici encore le transfert à des pratiques personnelles est évident, comme l'attestent les cahiers de Moussa Coulibaly, qui comportent des listes de personnes aux noms desquelles sont accolées les sommes dues (crédits consentis pour les achats effectués dans sa boutique).

Avec les dettes, nous passons d'activités calculatoires proprement dites à des usages comptables.

Tenir une comptabilité

La forme canonique de la comptabilité est celle d'un tableau à double entrée consignant entrées et sorties de fonds d'une caisse. Cette forme est présente telle quelle. Ainsi Ba Madou Coulibaly pour l'AV de Folonda déploie sur un cahier 4 colonnes titrées en bambara : ɲɛfɔli, *explication, motif* ; donta, *entrées* ; bɔta, *dépenses* ; kɔnɔta, *contenu* (orthographe rectifiée). Il consigne ainsi un bilan financier exhaustif de l'AV. Comme pour l'addition sous la forme mise en œuvre lors de la pesée, il s'agit là d'une pratique enseignée lors des formations, comme l'atteste le cahier de Somassa déjà mentionné, où figure ce tableau canonique sous le titre « kɛsu kunnafoni sɛbɛn », *document d'information sur la caisse* (soumaïla_cly13). Lors des entretiens, les enquêtés évoquent souvent des formations portant sur des techniques de comptabilité, tels Baïné Traoré qui décrit une formation par une banque paysanne, la BNDA, où le mode de calcul des intérêt est expliqué (K 15), et Makan Konaté qui évoque l'apprentissage du calcul de pourcentages lors d'une formation par le Cespa (K 32).

La forme du tableau comptable, d'usage professionnel, a des effets en termes de rationalisation de la sphère domestique. Ainsi, Demba Coulibaly reprend-il dans des notations personnelles, non pas la forme tabulaire mais les désignations par « entrées » et « dépenses ». Sur la liste comptable établie à l'occasion d'une cérémonie les dépenses apparaissent ainsi

sous leur « poste » effectif, qu'elles soient matérielles (« ESS » pour essence ; « woro », *noix de kola*) ou de l'ordre des dons consentis (« la[a]daw », *litt. coutumes*[367] ; « bilasira », *litt. le fait de raccompagner quelqu'un,* ici *tous les à-côtés*). Les entrées (cotisations familiales ou de voisinage) apparaissaient ainsi : « donda wari », *rentrée d'argent.* Même si les dons « coutumiers » lors des cérémonies sont réglés, le fait de les noter introduit des possibilités nouvelles de comparaison : d'une cérémonie à une autre ; d'un poste de dépense de la cérémonie à un autre. Comme l'usage mentionné plus haut de la liste de dons ou « cotisations » pour un mariage, un tel écrit participe de transformations sociales profondes. Ces écrits permettent que les dons soient rendus, soit à l'identique, soit le plus souvent en ajoutant une somme. L'appréciation de la somme à donner fait de moins en moins de place au contexte et aux liens particuliers qui unissent les personnes, pour devenir un montant calculable.

Les activités commerciales sont le lieu privilégié d'observation de ces phénomènes de rationalisation liée à l'apprentissage de techniques comptables. Ainsi, Somassa Sanogo (K 49) décrit les notes qu'il prend pour évaluer son activité d'embouche bovine (qui consiste à acquérir à bas prix des bœufs amaigris, à les nourrir, afin de les revendre à un prix supérieur) :

> **SS** N kɔni tɛ sugu jɔ sa, mais n bɛ to ka taa suguw la quoi, ka taa misi lafulenw san, misilafulenw ka na olu siri. Voilà, bon, ni n ye u siri, min san hakɛ ye min ye, n bɛ o sɛbɛn, ani a furasɔngɔ quoi, bon, ani « tourteau » min bɛ san, ani bu. Bon, n'i ye olu sɛbɛn sisan, bon misi sanna hakɛ min na, bon, n'i y'a « frais » fɛnɛ jatemine, i yɛrɛ bɛ jatemine kɛ sisan, i mana misi balo, tinyɛ yɛrɛ yɛrɛ la, a mana kɛ cogo o cogo a man kan ka dɛsɛ ni hakɛ ma. Bon, ne dun ye nin hakɛ san k'a kɛ a kɔ, bon, est-ce que n'an ye a feere, n ye hakɛ min di aw ma nin ye o bɔlen kɔfɛ n bɛ tɔnɔ dɔ sɔrɔ wa ? N bɛ o fɛnɛ jate bɔ.
>
> **Traduction :**
>
> **SS** *Je ne fais pas régulièrement le marché, mais je vais de temps en temps sur les marchés, j'achète des vaches amaigries, et je viens les mettre au piquet. Voilà, bon, quand je les ai attachées, j'écris le prix d'achat, ainsi que le coût du traitement, celui du tourteau que j'ai acheté, celui du son. Bon, une fois que j'ai écrit tout cela, bon le prix auquel la vache a été acquise, bon si tu calcules les frais aussi, toi-même tu fais le calcul, tu vas nourrir la vache, bon quoiqu'il en soit, tu ne dois pas obtenir moins que ce prix. Bon, j'y ai mis tel*

[367] Le terme de « coutumes » désigne en ethnologie les cotisations lors d'une cérémonie (comme dans l'expression « payer des coutumes »). Il est repris localement dans certains contextes - par exemple en Nouvelle-Calédonie, A. Bensa analyse des « cahiers de coutumes » (BENSA, A. 2006a) - mais nous ne l'avons pas rencontré dans le français du Mali.

prix, bon, est-ce que si on la vend, ce prix que je vous ai donné, si on le retire j'obtiendrai un bénéfice. Je calcule ça aussi (K 49).

L'activité commerciale est jalonnée de prise de notes, et aboutit à un calcul qui permet de définir un prix plancher (ne pas vendre à perte). Somassa Sanogo transpose ici le raisonnement comptable, comme l'atteste le vocabulaire (« frais » ; « tɔnɔ », *bénéfice*), à des pratiques commerciales personnelles. On peut dire que l'on a ici une forme de rationalisation, liée à la décontextualisation du propos : il ne mentionne pas la période de l'année où s'effectue chacune des transactions et où le besoin de liquidité peut être très différent, ni les réseaux d'interconnaissance qui peuvent faire d'une transaction une interaction plus large qu'un échange marchand.

On voit ainsi que les pratiques scripturales liées aux nombres (depuis le décompte et la mesure jusqu'à la comptabilité) engagent les scripteurs dans des processus plus ou moins poussés de rationalisation de leurs activités. Il s'agit là d'un champ de compétences, lié au commerce ou à des activités techniques, où le transfert des aptitudes apparaît important.

Nous allons observer maintenant la manière dont un dispositif graphique, la liste, est réutilisé dans des domaines distincts.

2.4.2 La liste comme genre et comme forme

Parmi les genres d'écriture qui sont transversaux à différents domaines et qui sont récurrents dans une variété d'usages, celui de la liste demande une étude attentive, tant en raison de son importance dans le champ de la réflexion sur l'écriture que parce qu'il est attesté sur notre terrain à la fois comme une pratique de l'écrit à part entière et comme la matrice de nombreux écrits.

2.4.2.1 Le genre graphique par excellence ?

La pratique de la liste est au cœur des analyses de Jack Goody sur l'écriture (*cf.* le chapitre 5 de *La Raison graphique* « Que contient une liste ? » (GOODY, J. 1979 [1977] : 140-196). Pour Goody, l'étude de l'écriture suppose qu'on l'envisage dans ses deux dimensions : mode

de stockage de l'information, l'écriture renvoie à la pratique de la notation ; mode d'organisation de ces données, elle permet un rapport « décontextualisé » aux unités du langage (*op. cit.* : 146). Cette seconde dimension du mode écrit rend centrale l'étude de ces dispositifs proprement graphiques que sont la liste et le tableau, la première constituant la forme minimale à partir de laquelle se construit le second. La liste spatialise au plus haut point l'écriture car elle implique une discontinuité : en effet, le propre de la liste est de disjoindre des éléments dont elle permet un traitement abstraitement, un classement selon des critères multiples. En outre, en tant qu'espace délimité, elle incite à l'exhaustivité.

Pour mettre au jour les potentialités de l'écriture dans l'émergence de formes d'organisation cognitives nouvelles, Goody s'intéresse aux écrits les plus anciens qui nous soient connus, notamment les tablettes sumériennes de la fin du quatrième millénaire, où le genre de la liste est très présent[368]. Il distingue trois types de listes : les listes administratives ; les listes événementielles ; les listes lexicales.

Les listes administratives concernent essentiellement l'enregistrement de transactions, qu'elles permettent aussi de « se représenter plus formellement » (*op. cit.* : 161).

A propos des listes événementielles, Goody souligne, qu'il existe deux manières de tenir une chronique : soit au gré des événements, soit à dates fixes, selon le calendrier ; si la première s'apparente à une récitation orale de hauts faits, la seconde, du genre des annales, suppose un support graphique, et constitue le point de départ de la constitution d'un savoir historique proprement dit (*op. cit.* : 166).

Quant aux listes lexicales, moins fréquentes que les listes administratives ou événementielles, elles sont le lieu d'un jeu particulier avec le langage qui retient l'attention de Goody. En effet, elles permettent que se développe une interrogation sur la forme du savoir, sur les classifications elles-mêmes, sur leurs critères et leur limites.

Goody signale au passage que les listes lexicales attestent le lien entre l'écriture et la forme scolaire, quand elles prennent la forme de syllabaires, notamment pour les écritures non alphabétiques, ou de listes d'éléments retenus pour leur morphologie. Il s'agit là d'une

[368] Sans entrer dans le détail des débats sur l'origine de l'écriture, précisons simplement ici que la caractérisation de « pictographique » que J. Goody reprend ici (op. cit. : 147) à propos de l'écriture sumérienne est aujourd'hui contestée. J.-J. Glassner a montré que les signes cunéiformes sont à la fois logographiques et phonétiques. Certains ne sont que des déterminants sémantiques ou phonétiques, d'autres n'ont qu'une utilité graphique, beaucoup sont polysémiques, ce qui signifie qu'il s'est agi d'emblée d'un répertoire de signes (GLASSNER, J.-J. 2000).

réflexion que Goody a prolongée dans ses écrits ultérieurs, suite aux travaux de Sylvia Scribner et Michael Cole (SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981) qui ont insisté sur le rôle de l'école dans le développement des « effets » cognitifs de l'écrit :

> Je ne mets pas en doute le fait qu'il puisse y avoir des moments où un membre d'une culture orale pourrait trouver utile d'être à même de se souvenir d'items de manière exacte (une liste d'arbres, par exemple). Mais d'après ma propre expérience ils sont rares et occasionnels. Ce n'est tout simplement pas une aptitude d'une quelconque importance pour eux ; cette importance lui est conférée par l'école qui décontextualise le savoir pour former des listes. (GOODY, J. 2000 : 28, *nous traduisons*)[369].

Dans ce passage J. Goody reconnaît que la décontextualisation qu'opère la liste n'est pas inhérente à ce dispositif graphique mais est liée au contexte scolaire de son apprentissage.

De ces analyses de J. Goody, nous retiendrons l'attention aux différents types de listes, soigneusement distingués, et la possibilité qu'offre ce dispositif graphique de manipuler et de réorganiser les items mis en liste. Deux réserves sont toutefois nécessaires par rapport à l'approche de Goody : celle que nous venons de formuler engage à rapporter les usages de la listes aux modes d'apprentissage de l'écrit, et notamment à la forme scolaire de la socialisation à l'écrit qui marque l'école comme l'alphabétisation pour adultes ; la seconde, consiste à ne pas surestimer le rôle de l'écriture en la matière en rappelant, contrairement à ce que J. Goody soutient, que la liste n'est pas qu'un genre écrit.

En effet, les listes sont également attestées dans les genres discursifs non-écrits, soit strictement oraux soit oraux et pictographiques.

Dans son travail sur la pictographie des Cuna (Panama), Carlo Severi conteste le monopole de l'écriture comme forme culturelle à même de fixer la mémoire (SEVERI, C. 1994). Les pictogrammes qu'il étudie prennent souvent la forme de listes ; or il souligne que ces pictogrammes ne peuvent être assimilés à une écriture de type phonétique (*op. cit.* : 68). Ces listes sont rendues manipulables par cette fixation iconographique, mais cette manipulation est contrôlée par les conditions de l'énonciation et le type de langage auquel elle est associée.

[369] Texte original : « I do not doubt there may be some occasions on which a member of an oral culture might find it useful to be able to recall items in an exact way (a list of trees, for example), but from my own experience they are very few and far between. It is simply not a skill of any great value to them ; that value comes with schooling that decontextualizes knowledge to form lists ».

Carlo Severi conclut :

> La situation cuna semble offrir (…) le cas d'une culture où certaines opérations d'ordre classificatoire que Goody attribue (…) à l'écrit sont attestées là où l'écriture phonétique n'existe pas (*op. cit.* : 71).

Mais le support graphique n'est même pas nécessaire pour que la pratique de la liste existe. Ainsi, Christiane Seydou montre que ce genre est attesté dans une culture où l'essentiel de la communication est orale, celle des Peuls de la Boucle du Niger (Mali) (SEYDOU, C. 1989). Des listes variées sont présentes dans deux genres poétiques particulièrement développés : les *mergi* (poèmes « libres) dont des passages énumèrent des séries de lexèmes de domaines variés (noms d'oiseaux, instruments de pêches…) ; les *jammooje na'i* (« éloges aux bovins ») déclinent quant à eux invariablement des listes de toponymes, parfois très longues (jusqu'à 109 noms dans le corpus cité par Christiane Seydou), incluses dans des poèmes. Ces listes témoignent de « l'utilisation consciente et réfléchie [des] phonèmes comme éléments valorisés - de par la rhétorique poétique applicable aux jeux de rythmes et de sonorités qu'ils génèrent » (*op. cit.* : 66). Mais l'intérêt pour le signifié est également présent dans la construction de ces poèmes, et apparaît central dans les listes lexicales, genres également attesté à l'écrit et à l'oral. Christiane Seydou étudie deux listes lexicales bilingues : la première est un lexique arabe-peul, conçu à des fins didactiques, et consigné en graphie arabe (*ajami*), comprenant 365 termes ; la seconde est un lexique bambara-peul de 172 termes, inséré dans un poème oral, que l'auteur analyse comme un jeu verbal. Ces deux exemples lui permettent d'opposer deux pratiques différentes de la liste, chacune privilégiant des aspects différents du langage.

> Aussi n'est-il pas surprenant que le système d'ordonnance de ces items soit, dans l'un et l'autre cas, conditionné par des nécessités et obéisse à des objectifs qui se situent sur des plans différents allant de la logique du sens à celle d'une rhétorique formelle, la liste écrite tendant à privilégier la première et la liste orale la seconde ; tendances qu'illustrent bien les deux spécimens de lexiques bilingues étudiés ci-dessus : le premier, bien que conçu dans une perspective d'apprentissage oral, s'inscrit dans une tradition de lettrés et nous y voyons à l'œuvre, même si le moule prosodique en limite les effets, une réelle et prédominante recherche de regroupement des mots par catégories sémantiques, alors que le second, plus fidèle en cela aux modèles de la poésie orale traditionnelle des Peuls de cette région, accorde incontestablement la primauté au classement par analogie formelle exclusivement (*op. cit.* : 60).

La question qui se pose alors, et qui reste ouverte dans l'étude de C. Seydou, est celle du rapport entre les listes orales et écrites. Si nos matériaux empiriques ne nous permettent pas de faire le lien entre les pratiques observées de listes écrites et d'éventuelles pratiques orales, il nous semble utile de rappeler qu'il est possible que les usages de listes écrites héritent non seulement des modèles écrits (administratifs et scolaires notamment) de la liste, mais aussi des formes orales.

Les travaux sur les listes en contextes oraux constituent un garde-fou utile, permettant de circonscrire nos propres analyses et d'éviter de se donner systématiquement une image de la tradition orale comme pré-réflexive, une « figure adverse » de l'écrit comme le dit Carlo Severi en reprenant une expression suggestive de Marcel Détienne.

Pour étudier les usages de la liste sur notre terrain, nous prendrons comme point de départ une pratique attestée, celle de la liste de courses. Nous nous intéresserons ensuite à quelques types de liste utilisés dans différents domaines, la liste nominale et la liste lexicale notamment.

2.4.2.2 Les usages de la liste de courses

La liste de courses est le type le plus représenté de liste prospective, permettant l'organisation d'activités à venir. Signalons d'emblée que très peu d'autres listes prospectives sont mentionnées dans les entretiens. On peut citer cependant le cas de Bakary Konaté, dont on a caractérisé plus haut le profil culturel et les pratiques de l'écrit comme marqués par une « bonne volonté culturelle » (*cf. supra* 1.3.3.3), qui déclare programmer ses activités par l'écrit :

> **AM** Est-ce que tu fais des listes de choses à faire ? **BK** Oui je fais des listes de choses à faire **AM** Comme par exemple ? **BK** Par exemple quand je vais faire un travail durant le mois : donc je dois faire ça d'abord, ainsi de suite, sous forme de liste quoi, (*précisant sa pensée*) sous forme de grille (K 64).

Notons qu'il s'agit d'un usage particulier, lié sans doute à la socialisation professionnelle de Bakary Konaté, enseignant dans une école communautaire.

La liste de courses, en revanche, est d'usage plus fréquent. Dans les entretiens (série K), les enquêtés sont nombreux à déclarer qu'ils établissent des listes avant d'aller au marché à Fana,

ou pour des courses plus lointaines[370]. Il faut souligner que comme toutes les pratiques de l'écrit, cette activité, faire des listes, ne renvoie pas seulement à une compétence, mais aussi à des occasions de l'exercer. Les scripteurs de listes sont donc sans surprise des hommes (qui se déplacent plus régulièrement à la foire hebdomadaire à Fana que les femmes), dont le petit commerce constitue une part importante de l'activité. Cette pratique de la liste nous situe dans l'échelle d'enquête élargie que nous nous sommes donnée pour appréhender les pratiques de l'écrit des villageois de Kina, puisque avec cet objet, nous appréhendons l'écrit dans sa circulation physique, entre Kina et Fana.

Quand la liste s'impose

Les commentaires sur cette activité montrent qu'en général il ne s'agit pas d'une pratique systématique. Le recours à la liste s'impose dans deux cas majeurs : quand les courses se multiplient ; quand on se voit confier des courses par d'autres personnes.

La multiplication des achats entraîne une modification des habitudes qui suppose le recours à l'écrit. Les enquêtés justifient souvent ainsi la confection d'une liste. Ainsi Madou Camara réserve-t-il l'établissement d'une liste à des occasions exceptionnelles, comme la veille d'une des deux grandes fêtes musulmanes où il faut non seulement pourvoir à une alimentation plus riche mais aussi vêtir sa famille :

> **Int.** (*explicitant ma question*) Quand tu vas à Fana par exemple pour la foire, il faut que je paye ça, que je paye ça... est-ce que tu fais ça souvent ? **MC** Ah ! Bon, quand je vais à la foire je demande à la femme ce qu'il n'y a pas ici. Bon si je sais que je vais le garder en tête je n'ai pas besoin de l'écrire, ces choses-là... **AM** Mais est-ce que parfois tu le fais ? **MC** S'il y a beaucoup de choses à acheter, à l'approche des fêtes de Tabaski là, ah oui ! (K 61).

Nous retrouvons ici un des résultats de Bernard Lahire dans ses enquêtes sur les pratiques d'écriture en milieux populaires en France (LAHIRE, B. 1998). Il souligne que l'établissement d'une liste intervient premièrement comme « mémoire de l'inhabituel » : « on

[370] Précisons que cette question n'a pas été systématiquement posée, n'ayant été introduite que suite à la mention de cette pratique par certains enquêtés, et même après, n'ayant été posée que quand l'enquêté avait une pratique avérée de l'écriture. Sur 18 entretiens où la question a été abordée, 14 enquêtés déclarent utiliser des listes (K 23, K 31, K 34, K 36, K 38, K 41, K 48, K 49, K 54, K 58, K 61, K 65, K 66, K 67 ; réponse négative : K 26, K 28, K 45, K 50).

inscrira parfois uniquement sur une liste de commissions les denrées que l'on n'a pas l'habitude d'acheter » (*ibid.* : 147) ; deuxièmement et de manière connexe lorsque l'on fait face à une complexité des activités (*op. cit.* : 151), deux traits qui caractérisent l'exemple donné par Madou.

Cela implique, *a contrario,* que les courses ordinaires peuvent être faites de « tête ». On peut suivre ici l'analyse que propose B. Lahire de ces pratiques d'écriture comme ce qui intervient dans des cas de ruptures avec le sens pratique, c'est-à-dire lorsque la mémoire incorporée n'est pas suffisante.

La confection de liste apparaît également dans le cas d'une activité professionnelle, celle du forgeron Sinaly Diabaté. Rappelons que Sinaly Diabaté est issu d'une famille de forgerons, c'est-à-dire d'un groupe statutaire particulier, mais son activité apprise traditionnellement, dans le cercle familial, a aussi fait l'objet d'un apprentissage formel, au cours d'une formation qui a duré 3 ans dans le cadre d'un programme de modernisation des métiers de la forge, initié par la CMDT, et utilisant le bambara écrit. Sinaly précise qu'il utilise des listes pour spécifier la qualité et les quantités de ses achats, en particulier quand il va se fournir en fer à Bamako : « N b'a bɛɛ sɛbɛn ni n taara ka nin san, ou bien nin fɛn qualité, ka u fara ɲɔgɔn kan » (K 23) « *J'écris tout [ce que je dois acheter] en partant acheter telle chose, ou bien une chose de telle qualité, et j'additionne* ». On peut analyser cette pratique d'écriture comme l'effet d'une rationalisation de l'activité professionnelle de Sinaly.

Par la liste, l'écrit apparaît bien, dans notre contexte, comme le lieu d'une organisation et d'une planification d'activités qui dépassent les routines ordinaires.

Le fait de se voir confier des courses par d'autres personnes est un autre facteur fréquemment cité comme ce qui rend indispensable le recours à la liste écrite. Ainsi Laji Traoré n'en a besoin que lorsqu'il est chargé d'effectuer des commissions (*walifɛnw*, *litt.* les choses d'autrui).

> **AM** Est-ce que quand tu fais des courses tu fais une liste ? **Int.** N'i bɛ taa yɔrɔ min na, i n'a fɔ n'i bɛ taa dɔgɔw ninnu na sisan, ko yali e bɛ fɛnw sɛbɛn ka taa wa ? **LT** Bon, ikomi o ka suma, ikomi ni walifɛnw dira n ma, i n'a fɔ n'i bɛ taa sugu la, dɔw b'a fɔ : « n ka wari minɛ, i ka nin san k'a di yan », sinon ni n yɛrɛ ta don, n tɛ o dama liste kɛ.
>
> **Traduction :**

AM Est-ce que quand tu fais des courses tu fais une liste ? **Int.** *Quand tu vas quelque part, par exemple à des foires est-ce que tu écris des choses avant de partir* ? **LT** Bon ! *c'est rare, [je le fais] si des commissions me sont confiées par autrui : par exemple si tu vas au marché, certains vont te dire : « prends mon argent et ramène moi ceci »*, sinon *s'il s'agit de mes propres courses je ne fais pas une liste pour cela simplement* (K 41).

Précisons que le fait de confier des courses à quelqu'un renvoie à une pratique très courante consistant à envoyer quelqu'un en commission (ka *« ci bila [mɔgɔ] fɛ »*, K 34 ; *ka mɔgɔ bila ci la*), qui suppose en général que celui qui commissionne exerce une certaine autorité sur le commissionnaire, même si le cas d'égaux se rendant des services mutuels est aussi possible.

Les deux traits, achats pour d'autres, augmentation des achats, sont d'ailleurs souvent associés, comme ici par Baïné Coulibaly :

BC A! Ni mɔgɔ ka sama cayara, n b'a sɛbɛn ka taa n'a ye, mais ni sama ma caya, n b'a dɔn n kunkolo la.

Traduction :

BC *Ah! Si les commissions qui me sont confiées sont nombreuses, je les écris avant de partir, mais si les commissions ne sont pas nombreuses, je rentre ça dans ma tête* (K 65).

On peut se demander s'il faut interpréter le fait de faire des courses pour d'autres simplement comme un facteur supplémentaire de complexité, l'écrit n'intervenant, comme dans le premier cas, que comme une manière de mieux gérer une situation où la mémoire incorporée ne suffit pas, ou si la notation peut avoir d'autres fonctions. En effet, le fait de noter des courses pour d'autres peut être l'occasion d'une interaction associant le scripteur et celui qui le commissionne. J'ai eu l'occasion de me voir confier des courses par Moussa Coulibaly, qui est intervenu dans la rédaction de la petite liste consignant les achats prévus pour être sûr que je n'oublie rien. Il peut ainsi y avoir, en amont, discussion ou vérification de la liste par la personne qui confie ses courses. On peut également supposer que l'écrit peut avoir en aval un rôle d'attestation, notamment pour des commissions impliquant un transfert d'argent. Si rien de tel n'apparaît dans les entretiens, une telle hypothèse permettrait de rendre compte de l'insistance des scripteurs sur le fait que la liste devient nécessaire quand on accepte les courses d'autrui. Elle est confortée par une observation faite chez un grossiste de Fana, qui se

sert de la liste d'une de ses clientes régulières pour effectuer le calcul de la somme due. A défaut de ticket de caisse, la liste peut être le support de calculs écrits et la trace d'une transaction.

A travers les entretiens, pris dans leur dimension de « récits de pratiques », nous pouvons comprendre que l'usage de la liste permet une meilleure gestion d'activités complexes. L'exemple de Sinaly qui déclare noter quantités et qualités montre que la liste peut comporter des précisions sur les articles ; elle est aussi pour lui le lieu d'une prévision de dépense possible puisqu'il dit qu'il y effectue une addition. Les références aux courses confiées et à l'argent donné suggèrent aussi de telles formes de rationalisation : la liste se faisant soit micro-budget prévisionnel soit aide-mémoire de la manière dont l'argent confié a été dépensé. Mais comment la liste fonctionne-t-elle ? Les articles sont-ils rangés dans un ordre particulier ? Comment s'organise la notation des items, des prix, des noms des personnes pour qui on fait les courses ? Pour répondre à ces questions sur les manières d'écrire des listes nous nous appuierons sur des écrits recueillis.

Les listes de Moussa Coulibaly

Un corpus singulier

Dans notre corpus, les listes de courses occupent une place à part. Il ne va pas de soi de recueillir des listes de courses. En effet, ces écrits ne sont d'ordinairement pas conservés, et lors de l'observation des écrits dans le cadre d'entretiens, ce n'est pas le type de matériaux que les scripteurs sont enclins à me montrer. C'est par hasard que lors de l'entretien avec Moussa Coulibaly, un mercredi matin avant qu'il n'aille à la foire hebdomadaire de Fana, celui-ci a évoqué cette pratique :

> MC Ici même, si je vais partir au marché bon : je vais acheter ça, je vais acheter ça, j'ai écrit ici AM Ah oui ? Tu as fait la liste ? MC Oui. Si j'ai fini, bon je vais déchirer, quoi (K 31).

Devant mon intérêt pour ses écrits, à la fois exprimé et manifesté par les photos prises, Moussa Coulibaly a pris l'habitude de garder ses listes, voire de les recopier au propre à mon attention. Rappelons que Moussa Coulibaly est le petit frère classificatoire de mon logeur,

qu'il habite dans la même grande concession, et que des liens amicaux se sont noués entre nous. Il s'agit là d'un des rares cas dans l'enquête où des écrits recueillis sont le produit d'une interaction avec moi[371]. Cependant, il faut souligner que l'habitude qu'a Moussa Coulibaly de faire des listes est antérieure à notre entretien. L'interaction avec moi intervient dans le geste de conserver ces listes au lieu de les déchirer ou de les jeter comme c'est l'usage pour ce type d'écrits. Bien entendu, on peut supposer que l'écriture même de la liste a changé puisque de document « jetable », destiné au seul scripteur, elle devient objet à montrer. Le souci de correction dont Moussa Coulibaly fait preuve de manière récurrente[372] l'a visiblement amené à soigner écriture et orthographe sur les listes qu'il m'a données, et parfois à s'abstenir de rayer les éléments achetés au fur et à mesure de ses achats. Sans doute déçu de certaines de ses productions, et désireux de me fournir des matériaux satisfaisants pour mon enquête (malgré mes dénégations répétées, l'idée que je m'intéresse à tout type d'écrits sans considération de correction n'a jamais été prise au sérieux), Moussa Coulibaly a même recopié à mon intention plusieurs de ses listes.

Il s'agit donc d'un corpus produit par un seul scripteur. Il se compose d'une liste photographiée et de 28 supports « originaux ». Parmi ces derniers, 8 sont des feuillets dont le recto et le verso constituent des listes distinctes[373].

« Petit commerce » et commissions familiales

Nous avons dressé le portrait de Moussa Coulibaly en 1ère partie (*cf. supra* 1.3.3.3). Rappelons qu'il a atteint la classe de 6ème à Kina (il fait partie de la 3ème cohorte de l'école bilingue). Il est régulièrement en migration durant la saison sèche. Quand il réside au village, la plus grande partie de l'année, il s'occupe pour le compte d'un de ses frères aînés d'une petite boutique qui vend au détail cigarettes, condiments et objets divers. En 2002 et 2003, cette

[371] Si l'on excepte le cas, tout à fait artificiel, du test, seuls deux autres scripteurs, dont j'ai photographié les cahiers au cours de terrains successifs, ont pu être influencés par ma présence et mon intérêt pour leurs cahier : il s'agit de Somassa Coulibaly et Demba Coulibaly. Mais aucun de leurs écrits n'est produit pour moi, à la différence du cas de Mamoutou Coulibaly.

[372] J'ai déjà évoqué sa demande que je « contrôle » ses cahiers quand il me les donne à lire.

[373] Ces écrits sont numérotés de 3 à 22, (les feuillets 11 à 19 se dédoublant en recto, noté R, et verso, noté V, sauf le 17). Nous les désignerons ci-après comme autant de « listes », même si 6 de ces documents comportent en fait plusieurs listes distinctes. L'ordre de numérotation n'est pas chronologique car Mamoutou Coulibaly ne date pas ses listes, et les ayant moi-même recueillies par lots de plusieurs, je n'ai pas les moyens de reconstituer un ordre d'écriture.

« boutique » se réduisait à une valise en bois, compartimentée, qui ouverte faisait office d'étal. Cet étal était placé à deux pas de la concession en un point central : au bord de la piste qui traverse le village et à un point de passage pour se rendre à la mosquée. Là se trouvait un point de vente d'essence niché dans l'une des rares constructions en « dur » du village, l'ancienne salle d'alphabétisation reconvertie en magasin (point de stockage du coton lors de la commercialisation). Depuis, ce commerce d'essence a été repris par Moussa Coulibaly, qui dispose ainsi d'un tout petit local (3 ou 4 m^2), complété par l'étal ambulant qu'est la valise.

L'activité commerciale est double. Moussa Coulibaly vend au détail tout une série d'articles : cubes d'arôme, petits sachets de sucre ou de lait en poudre, chewing-gum et bonbons, cigarettes, petites pièces pour vélo, essence pour mobylettes, etc. La vente s'effectue le plus souvent à crédit, et il note les dettes des uns et des autres sur divers feuillets et cahiers. Moussa Coulibaly achète également des productions locales (céréales, arachides, beurre de karité) aux villageois pour les revendre à Fana, faisant en quelque sorte l'intermédiaire entre ceux des villageois qui ne peuvent se déplacer et les grossistes de la ville. Cette activité suppose des déplacements à Fana quasi-quotidiens, effectués à vélo, à l'occasion desquels il ravitaille aussi ses proches, essentiellement les membres de la concession, comme l'attestent leurs noms notés sur ses listes.

Economies d'écriture

Dans l'extrait d'entretien cité plus haut, Moussa Coulibaly précise que dans leur usage ordinaire, les listes sont destinées à être déchirées une fois les courses faites. Ecrits de l'instant, les listes s'inscrivent de manière privilégiée sur des supports que l'on récupère, de l'ordre du brouillon. Les listes de notre corpus ont deux supports.

Doc. 6 Listes de courses de Moussa Coulibaly

Neuf sont écrites au dos de cartons de cartouches de cigarettes coupés en bandes étroites (*cf.* Doc. 6). Au verso se lisent les noms des marques (Boss, Parisienne, Dunhill…) qui, comme par métonymie, forment une grande part des articles qui figurent sur les listes, Moussa Coulibaly vendant beaucoup de cigarettes au détail. Ces bandes cartonnées sont de taille variable : si la largeur (8,7 à 9 cm) est sans doute contrainte par la taille de la cartouche, la longueur est modulable et va de 10 à 22 cm. Les deux listes photographiées sont visiblement sur ce genre de support. Il s'agit d'un support dont la fabrication demande un certain soin, les bandes étant plus souvent découpées aux ciseaux que déchirées.

Ce même support est également utilisé comme brouillon par Moussa Coulibaly pour noter des crédits, en longues listes nominales auxquelles sont accolées les sommes dues, successivement barrées à mesure que le crédit s'accroît ou est réglé.

Les autres listes de courses (11) figurent sur des feuillets de blocs de format légèrement différent (10,4 x 14,6 cm) - *cf.* la liste de droite insérée page précédente. Ces petits blocs sont offerts par deux marques de thé vert de Chine, celles-là même qui fournissent de petits calendriers imprimés très prisés. Remarquons que ces feuillets ne sont pas vierges. Ils comportent un en-tête publicitaire où figurent la marque, des logos, des slogans en français (« Bon Thé » ; « Le Meilleur Goût » ; « Pour que le Thé soit toujours un plaisir »). L'une des marques proposent même la traduction en arabe de la marque et de la description du produit indiquée aussi en français : « THÉ VERT DE CHINE ». Les pieds de page quant à eux donnent des adresses en Chine avec pour l'une des marques des caractères chinois. Bien entendu, il est probable que tout cet appareil graphique soit relativement « transparent » au scripteur, qui ne scrute pas la moindre parcelle de support imprimé avant d'écrire. Mais cet environnement graphique n'est pas neutre pour autant, comme le montre la récurrence des noms de marques dans les listes, dans une graphie qui retient du logo au moins la majuscule initiale.

Ces deux supports ont en commun qu'ils n'engagent aucune dépense de la part de Moussa Coulibaly. Leur statut apparaît comparable à celui de « brouillons ». Certes, l'idée d'une mise au propre ultérieure est absente (sauf dans la situation d'enquête dont on a souligné la singularité). Cependant on doit noter que l'un au moins des supports est utilisé comme brouillon au sens propre : il s'agit des feuillets de blocs dont Moussa Coulibaly se sert pour prendre des notes qui sont ensuite reportées sur ses cahiers ou carnets. De plus, ces listes partagent avec le brouillon le statut d'écrit transitoire, bon à jeter une fois l'action projetée accomplie. Du reste, certains font visiblement office de brouillon, portant gribouillis destinés à faire venir l'encre d'un bic (liste 12R) ou petits calculs sans lien direct avec le contenu de la liste (liste 22).

Le contenu des listes est adapté à la fois à cet usage et au souci d'économie de l'écriture (économie d'espace ; économie de temps). En effet, contrairement aux cahiers de Moussa Coulibaly, les listes ne sont ni datées, ni signées ni paraphées, ni titrées. On est face à un texte relativement brut, la seule intervention possible du scripteur se situant à la fin, pour faire, explicitement, le « total ».

L'ordre graphique des listes de courses

La liste est une forme graphique, qui par la discontinuité des items qu'elle déploie se prête à toute sorte de manipulations. Jack Goody insiste dans *La raison graphique* sur ces ressources

graphiques du classement, qui permettent notamment de regrouper des éléments, de souligner leur appartenance à une même catégorie :

> De même que les mots peuvent être mis en relief par une couleur spéciale ou par une graphie spéciale des lettres, de même, pour ce qui est des ensembles, on peut indiquer leur commencement et leur fin par un écart plus grand, par un renfoncement, par des marques diacritiques ou de bien d'autres manières (GOODY, J. 1979 [1977] : 185).

A première vue, les listes de courses de Moussa Coulibaly exploitent ces opportunités de manière minimale. Les items se succèdent sans considération d'ordre, visiblement notés au fur et à mesure des besoins de réapprovisionnement de la boutique et des demandes[374]. La seule forme apparente d'organisation de l'espace graphique consiste en des traits horizontaux de séparation qui permettent de passer d'une liste à une autre, sans doute pour économiser l'espace d'écriture et profiter de la place laissée vacante.

Cependant, l'organisation spatiale de la liste, invariablement en une colonne unique, suppose que l'agencement des items énumérés obéisse à un certain ordre. La structure minimale, pour un item de ces listes, comprend le nom d'un article et son prix. Sur deux listes (listes 8 et 9), en toute fin, quelques prix sont omis, mais il s'agit d'un phénomène tout à fait marginal. Le prix est un élément essentiel de ces listes, par les calculs qu'il permet, comme nous allons le voir ci-après. Ce prix figure toujours sous la forme d'un nombre sans unité, qui est le prix en doromè (sur cette manière de compter *cf. supra* 2.4.1.2). Autour de cette structure (nom + prix) peuvent se greffer du côté du nom, des articles (en français), des qualifiants et des déterminants qui sont souvent des numéraux[375]. Le nom propre de la personne pour qui l'achat doit être fait peut également figurer. Enfin, du côté du prix, d'autres indications numériques peuvent s'adjoindre sous la forme de totaux des prix figurant sur la liste, l'addition pouvant ou non être posée, mais ces calculs sont disjoints du bloc texte et figurent en fin de liste ou sur les côtés dans des encadrés.

---

[374] Précisons que si l'écriture est lisible, même sous les ratures, certains termes nous sont restés obscurs (par exemple « une kouerre », liste 15V - pour « une cuillère » ?).

[375] Nous respectons ici l'usage de la description syntaxique du bambara (suivi par G. Dumestre dans la *Grammaire* à laquelle nous nous référons ici) de distinguer déterminants et qualifiants. Les déterminants « sont incidents à (ils précèdent ou ils suivent) l'ensemble N + qualifiants dans le syntagme qualificatif : (N + Q1 + Q2 + Q3) + dét » (DUMESTRE, G. 2003 : 133). Ils incluent les numéraux. Les qualifiants (l'ensemble des éléments susceptibles de prendre place dans un syntagme qualificatif) sont divers : adjectif, nom dépendant, nom dérivé, etc.

Plus rarement d'autres notations apparaissent. Une occurrence isolée d'une indication du lieu d'achat (« chez Awa ») figure sur la liste 11V. Quelques notations de commissions qui ne sont pas des achats se rencontrent également, telle cette indication « (500F le remete [remettre ?] A sarra) », liste 12 R[376].

Ces items, plus ou moins longs comme on vient de le voir, sont systématiquement disposés en colonnes, qui manifestent une certaine régularité quand les items qui se succèdent obéissent à une structure commune. Pour aller plus avant dans l'examen de la disposition des listes, il faut donc envisager ces écrits à l'échelle des syntagmes, puisque c'est leur ordre qui va permettre que se dégage ou non une régularité. La considération de la langue ou des langues d'écriture s'impose alors.

Des listes plurilingues

Le mélange de deux langues de l'écrit, français et bambara, est constant dans les listes de Moussa Coulibaly. De tout notre corpus, ce sont ces listes qui présentent la plus grande intrication des langues, en une forme au premier abord déroutante.

Ce mélange prend différentes formes, distinguées par la sociolinguistique.

Il peut s'agir premièrement de l'usage successif de différents codes linguistiques pour des énoncés différents, code-switching interphrastique ou alternance codique. Ce type de code-switching apparaît clairement dans les listes dans la mesure où différents items (autant de syntagmes) peuvent figurer sur une même liste en bambara et en français.

Deuxièmement, Moussa Coulibaly recourt à des codes distincts à l'intérieur d'un même énoncé, ce qui est désigné comme du code-mixing, code-switching intrasyntagmatique ou mélange codique[377]. Ainsi la liste 15R comporte l'article suivant : « (4 paké de sucre sirimana) », (4 paquets de sucre *en sachets plastiques liés* (?)[378]). Remarquons au passage que le numéral ne peut être assigné à l'un ou l'autre des codes, puisqu'il est insensible graphiquement à la variation linguistique.

Troisièmement, certains termes des listes sont visiblement des emprunts, c'est-à-dire des produits de l'intégration (phonétique, morphologique, syntaxique) d'un élément d'une langue

[376] La mention du prix en francs est aussi un apax.

[377] Nous ne suivrons pas l'usage, rappelé par L.-J. Calvet (CALVET, L.-J. 2002), de nommer « mélange de langues » le code-mixing. En effet, nous utilisons cette expression comme le terme générique permettant de décrire l'ensemble des phénomènes d'énonciation, écrite ou orale, plurilingue.

[378] Traduction incertaine. Un exemple similaire apparaît sur la liste 18V « sucre siri Mana 3 pakés ».

dans une autre. Bien entendu, la distinction de ces trois types de phénomènes ne va pas de soi, et une des questions classiques de la sociolinguistique est de distinguer les emprunts des phénomènes de code-switching (code-mixing le plus souvent). Cette distinction s'effectue selon un critère syntaxique : l'emprunt s'intègre dans la structure grammaticale de la langue de l'énoncé. Pour Gumperz, les mots isolés (expressions idiomatiques courtes et figées) sont en général des emprunts (GUMPERZ, J. J. 1982a : 66). Cependant, dans certains cas, des éléments syntaxiques permettent d'identifier certains mots isolés comme n'étant pas des emprunts mais bien du code-switching (par exemple, un article accompagnant un mot français). Des critères sémantiques peuvent aussi aider à opérer cette distinction, notamment quand il s'agit de termes qui n'ont pas d'équivalent dans la langue d'énonciation. C'est ce que Myers-Scotton nomme *cultural borrowing*, emprunt culturel (MYERS-SCOTTON, C. 1995 : 169). On verra que cette distinction entre code-switching et emprunts est à la fois délicate à mettre en œuvre dans le contexte d'une liste, où la syntaxe est réduite, et essentielle pour comprendre ce qui se joue dans ces textes.

Outre les langues, les codes orthographiques se mêlent. En entretien, Moussa Coulibaly déclare écrire en se fiant à ce qu'il entend :

> **MC** C'est-à-dire n yɛrɛ b'a faamu cogo min na n b'a sɛbɛn ten quoi. La prononciation si je comprends quoi, j'écris comme ça.
>
> **Traduction :**
>
> **MC** C'est-à-dire *j'écris selon la manière dont moi je l'ai compris* quoi. La prononciation, si je comprends quoi, j'écris comme ça (K 31).

Effectivement, on constate que dans ses listes, comme d'ailleurs dans ses cahiers, le bambara est le plus souvent écrit en orthographe phonétisante. Mais des traces de l'écriture officielle (souvenirs de sa scolarisation bilingue ou effets de contacts ultérieurs avec le bambara écrit) apparaissent ; ainsi le phonème /u/ est parfois correctement noté « u » comme dans le terme « juru », *corde ou récipient au bout de cette corde (unité de mesure)* (liste 5), mais plus généralement il est noté « ou » en orthographe francisante comme dans « nono moukou », [nɔnɔ mugu], *lait en poudre, litt. poudre de lait* (liste 18V). Inversement, l'orthographe du français fait largement appel à des formes phonétiques imitées de la notation du bambara, comme dans la forme « paké » pour « paquet », très fréquente.

Est-il possible malgré tout d'identifier une langue d'écriture des listes ? Pour revenir aux entretiens avec d'autres scripteurs, interrogés sur la question de « la » langue d'écriture de leurs listes de courses, plusieurs décrivent leur pratique comme mixte, tel Baïné Coulibaly.

> **AM** Sisan n'i b'o sɛbɛn, i b'o sɛbɛn kan jumɛn na? **BC** A, bamanankan tubabukan a bɛɛ ɲagami, a...dɔrɔn! (*rires*)
>
> **Traduction :**
>
> **AM** *Quand tu écris cela* [une liste], *tu l'écris en quelle langue* ? **BC** *Ah, en bambara et en français tout mélangé, ah... c'est tout* ! (*rires*) (K 65).

D'autres répondent qu'ils écrivent en bambara (K 38 ; K 61) ou en français (K 38). Au regard des listes de Moussa Coulibaly, on pourrait remettre en question la validité de telles réponses - et la pertinence de la question. Cependant, nous constaterons plus loin en examinant les cahiers de divers scripteurs que certains ont une gestion du plurilinguisme à l'écrit fort différente de celle de Moussa Coulibaly. Il est vraisemblable que ceux des scripteurs qui ont une pratique de la « distinction » des langues aient des listes pour lesquelles il soit pertinent de parler d'une langue d'écriture.

Qu'en est-il ici ? Le critère statistique apparaît largement inapplicable, précisément parce que le décompte de mots isole des termes dont on ne peut interpréter la langue qu'en examinant leur environnement grammatical. Le critère pragmatique de la langue dans laquelle le scripteur fait le choix d'écrire son texte n'est pas non plus pertinent ici. En effet, ce critère s'applique aux cahiers ou aux textes dans des cahiers par l'examen de l'appareil « paratextuel » (couverture, page de garde, titres des pages) qui est absent dans le cas d'une liste. Aussi, est-ce en dernier ressort le critère de la langue matrice que nous retiendrons ici.

Ce critère de la langue matrice renvoie à une analyse grammaticale qui dégage la structure de l'énoncé. Une telle analyse est-elle seulement possible sur une liste de courses ? Les listes de Moussa Coulibaly ne sont pas des successions de mots isolés. On a évoqué plus haut le fait que les listes disposent en une colonne des items qui comportent au minimum un article et son prix, souvent d'autres éléments (quantités, contenant, etc.).

Ces items s'organisent selon les deux modèles suivants :

- (1) un chiffre - une unité de mesure le cas échéant - un article - un prix en doromè

> 20 litre de l'ecensse 1920
>
> 1 kilo de tamaro (*trad. dattes)* 95 (liste 10)

- (2) un article - une quantité - le prix en doromè

(Najini Bilema Jumbo demi) (230)

(Najini jema Koumaba) (130)

(Cube aromatique « Jumbo » rouge un demi [paquet]) (230)

(Cube aromatique jaune gros) (130) (liste 11 R)

L'usage des parenthèses observable dans ce second exemple introduit une variante[379], mais toujours d'une très grande régularité : si la liste débute avec des articles entre parenthèses, toute la liste est écrite de cette manière. Quant au nom propre, il est en général placé avant la commande, souvent entre parenthèses et parfois en majuscules.

Sans surprise, ces deux modèles correspondent en général aux deux langues d'écriture : le premier suivant l'ordre syntaxique du français ; le second respecte la succession « N + qualifiants » du bambara. On peut remarquer que les listes présentent souvent des blocs relativement homogènes d'une succession d'items respectant l'une ou l'autre structure, alors que le caractère très mixte du recours aux deux langues ne permettrait pas de le laisser présager si l'alternance codique se faisait aléatoirement. C'est comme si le fait de commencer une liste dans une langue entraînait le scripteur à continuer dans cette langue, par une sorte d'inertie de la structure graphique.

Ainsi la liste 11R commence par 5 articles en bambara énoncés suivant le modèle (1), suivis d'un article en français (modèle 2) : « (2 pakés de-la Boite d'Alimète) ». Il semble ici que le scripteur bute sur un syntagme où le code-switching s'impose, ce qui l'amène à changer de langue, donc de structure. En effet, l'article « boîte d'allumette » apparaît toujours en français dans les 5 autres occurrences qu'il compte dans ce corpus (listes 12R, 13R, 18R, 20, 21).

Inversement, la liste 6 comporte 8 articles, dont 6 en français, et 2 qui bouleversent la structure de la liste :

chigomi dorométa 1 paquet, *trad*. chewing-gum à 50 centimes (*litt*. à 10 doromè) 1 paquet (ligne 3)

jini Méré mana 2 paquets, *trad*. sachets pour [jus de] gingembre 2 paquets (ligne 7)

Les deux groupes nominaux par lesquels débutent ces syntagmes sont des constructions dont Moussa Coulibaly n'a visiblement pas l'équivalent en français et qui apparaissent toujours en

[379] Faute de disposer de l'ordre chronologique d'écriture, nous ne pouvons décider s'il s'agit d'une habitude prise et respectée par la suite ou de deux styles d'écriture concomitants.

bambara dans ce corpus (le premier huit fois, le second deux fois). Nous reviendrons plus loin sur la structure mixte de ces énoncés.

Ce qui apparaît ici clairement c'est la manière dont l'écriture et la mise en ordre graphique de la liste, peuvent imposer un ordre, visuel, qui suggère de continuer à écrire dans la langue dans laquelle on commence. Il faut une nécessité linguistique pour que le changement de code s'opère.

La question de la langue des listes s'éclaire grâce à cette analyse grammaticale, puisque l'on voit que l'ordre des mots permet de souvent décider de la langue d'un énoncé. Certains toutefois restent indéterminés comme les deux derniers exemples donnés. Dans ce cas, il faut entrer dans le détail des constructions, ce qui repose la question des emprunts.

Prenons le cas du terme de « paquet »/ « paké ». Il est omniprésent dans les listes, Moussa Coulibaly en ayant un usage plus large que dans l'acception commune, parlant de « paquet de boîte d'allumettes », de « paquet de piles », etc. Il apparaît sous les deux orthographes : le plus souvent sous la forme « paké » (avec ou sans accent), mise au pluriel dans les syntagmes français sous la forme « pakés », mais la forme correcte « paquets » est relativement fréquente. Chez un scripteur dont l'orthographe serait stable, on pourrait faire l'hypothèse que cette différence orthographique rende compte de la plus ou moins grande intégration du terme au lexique bambara, « pake » signalant que le terme fonctionne comme un emprunt, « paquet » impliquant un code-switching. Nous verrons dans la partie 4 que de telles hypothèses, concernant l'orthographe ou la graphie (la distinction scripte/cursive), sont tout à fait pertinentes et font la spécificité du code-switching à l'écrit. Mais pour Moussa Coulibaly, cette hypothèse est caduque, l'usage de l'une ou l'autre orthographe semblant aléatoire : les deux orthographes apparaissent dans exactement les mêmes syntagmes sur des listes différentes, et coexistent sur la même liste. Il est manifeste toutefois que Moussa Coulibaly connaît l'orthographe exacte, comme le montre le fait qu'il se corrige parfois, et toujours vers la norme : par exemple dans les listes 7 et 9, la lettre « k » est raturée pour faire place au « q ».

Ce terme intervient à la fois dans des syntagmes français et bambara.

En français, il permet de composer des syntagmes tout à fait réguliers :

(a) « 1 paké de dunhill », *[cigarettes] Dunhill* (liste 5)

(b) « 1 paquet de libton », *[thé] Lipton* (liste 9)

Il intervient très rarement dans des syntagmes qui suivent rigoureusement la syntaxe du bambara, plus précisément la forme que Gérard Dumestre décrit comme « la séquence à qualifiant N + numéral » (DUMESTRE, G. 2003 : 121).

(c) « Thé paquet 1 », un paquet de thé (liste 9)

Il permet également de construire des énoncés mixtes :

(d) « 2 paquets de soko-soko Bon-Bon » (liste 4)

(e) « Nono pake demi » (liste 18 R)

(f) « Libiton demi pake » (liste 14 R)

L'exemple (d) se ramène facilement au cas (a), en considérant « soko-soko Bon-Bon » comme un groupe nominal, dont le caractère mixte ne change rien à la structure de l'énoncé, qui suit la grammaire française quant à l'ordre des mots ; la présence de la préposition « de » conforte cette analyse. La langue matrice est le français, le terme « paquet » n'est ni un emprunt ni un cas de code-switching.

L'énoncé (e) est du type de l'énoncé (c), puisqu'il respecte la syntaxe du bambara. La langue matrice est ici le bambara, on peut considérer ici « pake » comme un emprunt intégré.

Quant au (f), il est plus difficile à interpréter. La comparaison avec l'énoncé (e) montre qu'ici il y a une rupture de construction par rapport à la syntaxe du bambara. Si on le scinde en deux éléments : « libiton »/ « demi pake », il semble qu'il s'agisse d'un syntagme bambara, la locution déterminative étant postposée. Mais à l'intérieur de cette locution, cette règle n'est pas respectée. Il y aurait donc ici enchâssées deux constructions qui s'appuient sur deux codes différents. En réalité, la récurrence de ce type de formules autorise une autre explication. Il faut lire la formule comme « Libiton [:] demi pake », c'est-à-dire avec une rupture marquée, comme par exemple dans cet énoncé tiré de la liste 3 : « pomdetaire 2 kilo ». Cette formulation peut être interprétée soit comme la reprise de l'habitude orale de la « commande » où l'on énonce d'abord le produit demandé puis la quantité, soit comme le recours à la forme écrite de la prise de notes. En tout cas, on retrouve une structure qui respecte la grammaire française dans chacune des deux parties de l'énoncé. On a éventuellement affaire à un cas de code-switching si la première partie de l'énoncé est en bambara (ce qu'on ne peut décider ici, le terme « Libiton », une marque, étant ambigu de ce point de vue là).

Or, la grande majorité des énoncés mixtes construits avec le terme « paquet »/ « paké » sont du type (d) ou (f). On peut donc conclure que le terme « paquet »/ « paké » ne fonctionne que

rarement comme un emprunt. La plupart du temps, il s'agit d'un mot français. La même analyse s'applique aux unités de mesure (litre, kilo) et aux contenants (même si « bɔrɔ », *sac* est employé concurremment à « sac », « sachet »). Ces termes qui sont centraux dans la structure des items listés, sont pour l'essentiel en français. Cela permet d'avancer que la langue dominante de ces textes est le français, cela non au sens d'un décompte des mots, mais en termes de structure grammaticale. A l'appui de cette conclusion, la récurrence d'articles et de prépositions en français : « 2 litre de l'uil d'Arachide » ; « le grand sache de Vitalait » (liste 11R).

Cependant tous les mots ne sont pas assignables à une langue ou une autre. Leur ambiguïté permet précisément à certains termes d'opérer le basculement d'une langue à l'autre. On a déjà signalé le rôle d'embrayeur que peuvent jouer les numéraux notés en chiffres. D'autres éléments de la langue sont également indécis. Ainsi des marques, omniprésentes, et qui peuvent permettre une transition d'un code à l'autre. Par exemple, dans la liste 9, le basculement entre une série de trois items en bambara et une série de trois items en français s'opère entre 2 syntagmes qui désignent des cigarettes par des marques :

Monte Carlo kartusu 1

Dhuinill 1 paquet (liste 9)

Le second énoncé peut s'interpréter comme un cas de code-mixing, comme nous venons de le voir. Notons simplement que la marque est par excellence un terme qui s'adapte à des énoncés en français ou en bambara. Sur le même carton 5, mais sur des listes séparées par un trait horizontal, on trouve ainsi :

1 Kartusu de Bosse

(...) Bosse kartusu 1

trad. une cartouche de [cigarettes] Boss

Boss [:] une cartouche (liste 5)

L'analyse linguistique permet ici de souligner la fluidité du mélange de langue. Le français et le bambara ont alternativement le statut de langue matrice. Nous reviendrons en 3ème partie sur ce résultat important. Le fait d'avoir pu établir ce point concernant des listes qui sont des

écrits du moment, destinés au scripteur seul rend ici inopérante une analyse en termes de distinction sociale ; il faudra avancer d'autres explications de ce résultat.

Listes et comptabilité

Comme nous l'avons vu dans l'examen de la structure des listes, le prix est quasi systématiquement mentionné après l'article à acheter. Ces listes ne sont donc pas simplement des aide-mémoire pour des courses à faire. Elles sont aussi le support de pratiques comptables qu'il s'agit maintenant d'analyser.

Examinons d'abord le nombre qui figure après chaque article, et qui clôt la ligne consacrée à un item. Il ne s'agit pas d'un prix unitaire mais du montant nécessaire à l'achat de l'article, dans les quantités éventuellement spécifiées, comme cela apparaît dans l'exemple suivant :

Nono Bon-Bon 1 paquets 80 (liste 3)

2 paquets de Nono Bon-Bon 160 (liste 4)

Ce montant est donné en doromè, sans indication d'unité. On voit que cette simple notation requiert déjà souvent une opération (multiplication du prix unitaire par la quantité, ou division le cas échéant). D'ailleurs certaines listes en portent la trace, où ce montant est précédé d'un signe égal (par exemple la liste 9). Notons que cette opération n'apparaît jamais sur la liste ; on peut supposer qu'elle est effectuée mentalement par Moussa Coulibaly. D'ailleurs, certaines quantités revenant régulièrement de manière fixe, il est probable qu'il en a la mémoire globale.

On a là un premier niveau de comptabilité, qui est systématique, et qui se déploie dans l'ordre horizontal, de l'écriture d'un item.

La structure comptable se complexifie avec l'addition des différents prix qui permet de faire figurer sur la liste le « total » de la somme nécessaire à l'ensemble des achats qui y figurent. La grande majorité des listes effectue un tel total (23 listes sur 29), selon des formes qui varient.

Tout d'abord le total peut être explicitement annoncé ou non. Il apparaît toujours en français : « total » ou « le total », souvent en majuscules (liste 10 par ex.) ou dans des caractères plus gros, ce qui lui confère une visibilité immédiate.

Ce total peut figurer en divers lieux de l'espace graphique de la liste. Il est souvent encadré ou encerclé. Il se situe soit sur le bord côté droit de la liste, jouxtant le bord, soit à la fin de la

liste, en bas. Cette dernière solution présente l'inconvénient de rendre difficiles les ajouts ultérieurs. Ainsi, sur la liste 17, la formule « (Le total) », centrée et conçue pour clore ce texte, est suivie de deux articles, dont les adjonctions successives ont amené à raturer la somme totale.

Comment Moussa Coulibaly parvient-il à ce total ? Ici encore les formes varient, puisque les additions peuvent être posées ou non, intégralement ou partiellement.

Ces additions n'apparaissent parfois pas sur la liste. Sur la liste 22, qui comporte 3 articles, on peut penser que Moussa Coulibaly a fait le calcul de tête, avant de l'inscrire sur la liste. Sur d'autres, comme la liste 3 (section inférieure), qui liste 15 articles pour un prix total de 3204 doromè (soit 16 020 F CFA), il est vraisemblable que l'addition a été, au moins partiellement, posée ailleurs.

A l'inverse, les listes recopiées (12 listes) proposent souvent une disposition particulière en une colonne, dans un encadré à droite du feuillet qui reprend tous les prix dans l'ordre et les additionne verticalement.

Notons que le procédé d'addition est celui observé lors de la pesée du coton, décrit précédemment en 2.4.1.2. Cette disposition, qui reprend une technique mise en œuvre dans le domaine des écrits agricoles, hérite aussi de l'apprentissage scolaire, où la disposition d'un exercice en solution et résultat, fait souvent appel à la mise à part des opérations posées (*cf.* la liste de droite sur le Doc. 6). Par un curieux détour, c'est finalement la situation d'enquête qui a permis de voir s'élaborer le modèle idéal de la liste selon Moussa Coulibaly : une liste sans ratures, dont les items, entre parenthèses, débutent par de belles majuscules cursives, et qui relègue les opérations de calcul dans un encadré sur la droite du feuillet.

Entre ces deux extrêmes (opérations absentes, opérations systématiquement posées) la pratique la plus fréquente est celle d'un recours partiel à l'écrit pour les comptes. Ainsi la liste 10 comporte 6 articles dont les prix apparaissent dans le total dans un ordre un peu différent, les deux plus petits montants étant additionnés (mentalement) avant d'être introduits dans l'addition globale. Ces pratiques de calcul permettent bien le jeu évoqué par J. Goody à propos des items d'une liste.

L'analyse du détail des pratiques comptables fait tout d'abord ressortir la relative complexité des procédures de calcul, certaines mentales, d'autres écrites, toutes liées au support graphique.

Notons qu'elle suppose également la connaissance d'un grand nombre de prix, dont certains peuvent varier. Ces variations sont pour certaines saisonnières : ainsi le prix du kilo de dattes passe de 95 doromè (475 F CFA) sur la liste 8 à 100 doromè (500F CFA) sur la 3, puis 110 doromè (550 F CFA) sur la 17 pour atteindre 120 doromè (600 F CFA) sur la 18. Les prix connaissent d'autre part des évolutions sur la durée dues à l'inflation : le prix du litre d'huile d'arachide a augmenté de 125 doromè (625 F CFA) à 130 doromè (650 F CFA) sur la durée d'écriture des listes.

Quelles sont les fonctions de ces pratiques comptables ? La première est de permettre à Moussa Coulibaly de savoir de combien d'argent il a besoin pour effectuer des achats souvent nombreux. Certaines courses confiées l'étant à crédit, et disposer physiquement d'argent étant souvent un problème, on imagine la nécessité pour Moussa Coulibaly d'avoir un bilan précis des dépenses envisagées avant de partir à Fana, afin de pourvoir à ces besoins. La deuxième est de garder trace des dépenses effectuées pour chacun de ceux qui le commissionnent.

Outre la complexité des aptitudes et connaissances en jeu, l'analyse des listes permet aussi de montrer que Moussa Coulibaly dispose d'une série de modèles graphiques plus ou moins économes en espace et en temps, mais qui respectent tous certaines caractéristiques formelles (prix en fin de ligne ; total isolé graphiquement). Une certaine systématicité du style graphique apparaît qui fait de ces listes un lieu d'écriture important.

Ainsi, l'examen des listes de Moussa Coulibaly révèle que les listes de courses remplissent des fonctions multiples. Elles sont un appui nécessaire à la réalisation de courses variées et confiées par plusieurs personnes, comme l'analyse des entretiens nous l'a montré. Elles sont le lieu de pratiques comptables complexes. Enfin, de manière plus marginale, des indications de choses à faire (remettre de l'argent à une personne) ou de lieux d'achat apparaissent, qui suggèrent des usages de la liste comme plan d'action ou de déplacement.

Ce cas, singulier, fait aussi apparaître la pratique de la liste de courses comme le lieu d'une socialisation à l'écrit intense, quotidienne. Alors qu'une mesure des compétences de Moussa Coulibaly le situerait sans doute du côté des « peu-lettrés », il s'avère être un « grand » scripteur, du moins en termes de volume et de fréquence des pratiques. L'expression d'« écriture ordinaire » s'applique à ce cas. Les formes scolaires et la structure grammaticale du français sont maniées avec une relative maîtrise par un scripteur dont l'écriture ne respecte

pas les normes orthographiques, ni du français ni du bambara, et qui pratique un code-mixing généralisé.

Il s'agit là d'un exemple de l'appropriation au double sens que nous avons donné à cette notion. Tout d'abord, Moussa Coulibaly opère un transfert des compétences acquises à l'école vers des domaines privés[380], ce qui renvoie à la définition de l'appropriation proposée en 1ère partie. Mais corrélativement, ce transfert donne lieu à des variations sur les modèles scolaires (notamment celui de la présentation des opérations mathématiques), qui aboutissent à la formation d'un style[381] propre dans l'écriture de ses listes. Ce second aspect de l'appropriation est celui que nous retenons dans cette 2ème partie. Nous reviendrons en conclusion de cette partie (2.5) sur l'articulation de ces deux dimensions de l'appropriation que nous avons dégagées pour l'analyse.

2.4.2.3 Types de listes

Listes nominales

Nous allons étudier maintenant, non plus un usage particulier de la liste mais un type de liste aux usages multiples, la liste de noms de personnes. Signalons d'emblée que cette étude de la liste nominale nous conduit souvent à travailler sur des colonnes de listes juxtaposées, ou sur des listes insérées dans des tableaux. Nous traiterons ici du continuum qui va de la liste isolée au tableau, souscrivant à l'analyse de J. Goody qui fait de la liste l'unité de base du tableau. Cette forme graphique qu'est la liste de noms de personnes permet deux opérations en apparence opposées : elle constitue ou réaffirme l'existence d'un groupe ; elle déploie en une série discrète un ensemble d'individus. C'est cette double dimension de la liste nominale qui nous sert ici de fil directeur.

Le pouvoir individualisant de ce type de liste en fait un outil privilégié des formes modernes d'organisation sociale, analysées plus haut en référence à l'expression de M. Foucault de « technologies de l'individu ». Cette forme écrite est récurrente dans les écrits administratifs

[380] Dans les listes, il s'agit essentiellement du petit commerce ; l'étude de ses cahiers en 3ème partie permettra d'élargir la considération de ce domaine privé aux pratiques magico-religieuses, à la sociabilité juvénile et aux goûts personnels (musicaux, sportifs).

[381] Nous reprendrons la notion de style en 3.4, afin de discuter sa pertinence pour analyser les productions écrites que nous étudions et de réfléchir à son articulation à la problématique de l'appropriation.

et scolaires, ainsi que dans l'organisation agricole mise en place par la CMDT. Nous allons examiner selon quelles modalités différenciées.

Nous avons évoqué plus haut (*cf. supra* 2.3.2.1) le registre d'état civil conservé à la mairie à Balan. On peut considérer que ce registre constitue une liste unique de l'ensemble des villageois de Kina. Cependant, on a vu que le registre procède famille par famille, et qu'à cette échelle ce sont des listes nominales des membres d'une même famille qui se succèdent. Nous avons signalé que les listes électorales pour les élections législatives et présidentielles de 2002 ont été élaborées à partir d'un autre recensement (le RACE) qui a eu lieu à Kina en 2001. Si ni ce recensement ni les listes électorales ne sont conservés à Kina, une trace en est cependant disponible au village, constituée par un double au carbone que les agents recenseurs ont remis aux villageois après leur passage. Ici encore, il s'agit d'une liste nominale à l'échelle de la famille, dont on a vu qu'elle est le modèle de pratiques d'écriture développées par les scripteurs, qui sont en général très proches du modèle officiel.

On a là un premier usage de la liste nominale, qui objective l'existence d'un groupe familial qui ne coïncide souvent ni avec l'unité de résidence (la concession, souvent plus large) ni avec l'unité domestique minimale (le foyer). On constate cependant que l'usage de la liste de noms propres dans le cadre d'une référence à l'état civil prend une forme relativement figée et peu manipulable. C'est du côté d'usages plus communs de liste nominale que l'on peut observer une plus grande fluidité de cette pratique.

La liste nominale est en effet un objet courant. Dans le domaine agricole, toutes les réunions de l'AV s'appuient sur la liste des chefs d'exploitation de l'AV. Celle-ci correspond à la liste des chefs de famille qui font partie de l'AV. Ici encore on observe la valeur « constituante » de la liste nominale qui objective les contours d'un groupe, ici l'AV. On a évoqué plus haut le fait que la scission du village en trois AV est le résultat de conflits encore très vifs. Des changements ont lieu chaque année : transfert d'une AV à une autre de quelques exploitations suites à de nouvelles dissensions ; émergence de nouvelles exploitations suite à des scissions d'exploitations.

L'appartenance d'une exploitation à l'AV est marquée par la présence du chef d'exploitation lors des réunions qui sont fréquentes. Mais tous les chefs d'exploitation ne sont pas nécessairement présents à chaque réunion. Dès lors, l'inscription du nom d'un chef

d'exploitation sur la liste des membres de l'AV, détenue notamment par le chef de ZAER, l'agent de la CMDT chargé du village, est le critère décisif de l'appartenance à ce groupe.

La forme de l'identité individuelle ici retenue est parfois différente de l'identité civile. Premièrement, la notation s'opère la plupart du temps en bambara. Cette notation suit de près une transcription orale, rétablissant notamment une structure « consonne - voyelle » qui n'apparaît souvent plus dans l'écriture canonique des patronymes retenue par l'état civil : « kulubali » pour *Coulibaly* ; « tarawele » pour *Traoré* par exemple (le plus souvent sans majuscules selon l'usage d'écrire le bambara tout en minuscules).

Deuxièmement, l'écriture des prénoms résout le problème de l'homonymie de manière différente de la pratique orale. Certains surnoms persistent pour les personnes qui ne sont connues que sous cette appellation, l'identité civile étant alors parfois rappelée dans une formule telle que « Soumana *dit* Baïné » ; d'autres homonymes sont distingués par l'adjonction d'un numéro d'ordre : l'AV 1 comporte ainsi 3 Mamadou Camara, qui sont désignés par comme n°1, n°2 et n°3. Ce dernier choix se distingue tant du recours pur et simple à l'état civil, où les homonymes sont distingués par leur date de naissance, que de la transcription de l'oral. La pratique, mixte, caractérise bien le fonctionnement de l'AV, forme d'administration parallèle mise en place par la CMDT, qui opère une formalisation partielle de pratiques encore largement réglées par des formes sociales orales.

Les réunions suscitent l'établissement de bien d'autres listes : liste des présents ; liste des personnes ayant pris tel crédit, etc. Ces listes sont en général des sous-ensembles de la liste des exploitants de l'AV.

En dehors des activités agricoles, beaucoup d'autres groupes, plus ou moins formellement constitués en associations, fonctionnent aussi par « réunions » au sein desquelles l'usage de l'écrit se réduit souvent à la forme minimale qui consiste à dresser une liste des présents. Ainsi en est-il des divers « tons » (des jeunes ou des femmes) dont nous avons déjà signalé qu'ils constituent la reprise de formes « traditionnelles » mais remodelées par l'organisation sociale contemporaine - *cf.* les analyses de Danielle Jonckers sur la société minyanka autour de Koutiala (JONCKERS, D. 1994).

Les listes des associations peuvent permettre la formalisation de hiérarchies, comme dans le cahier du « ton » des femmes détenu par la secrétaire de cette association, Alima Camara. Elle y énumère en ouverture de son cahier les noms des membres du bureau : « ɲɛmɔgɔ biro

mɔgɔ », *les membres de la direction du bureau* ; puis séparée par un trait intervient une liste de trois noms qui constituent : « ɲɛmɔgɔ biro mɔgɔ kɔlɔsilibaga mɔgɔ », *les personnes chargées de contrôler les membres de la direction du bureau*. Enfin, après un nouveau trait de séparation suit la liste de l'ensemble des membres (« tɔnden mumɛ ») qui se poursuit sur les pages suivantes. Cet écrit, dont la disposition graphique, l'orthographe impeccable et les emprunts au français suggèrent la conformité à un modèle imprimé, objective non seulement l'existence du groupe mais aussi son organisation interne. Avec cette association de la liste et d'une forme de classement hiérarchique nous retrouvons un des traits majeurs de la liste selon les analyses de Jack Goody (GOODY, J. 1979 [1977] : 181-185). Dans un article co-écrit avec Sylvia Scribner et Michael Cole, il étudie des cahiers recueillis au Libéria qui sont très proches de ceux observés à Kina (COLE, M. GOODY, J. & SCRIBNER, S. 1994 [1977]). Ces cahiers, écrits par Ansumana Sonie, président d'une association mende pourvue d'une caisse de solidarité destinée notamment à aider ses membres lors de funérailles, sont pour l'essentiel constitués de listes de membres, organisées selon des critères multiples (sexe, région, clan, etc.).

D'autres listes apparaissent liées non pas à un groupe formellement constitué mais à un groupe dont l'existence est socialement connue, que l'écrit permet occasionnellement de rappeler. Ainsi, les listes nominales constituent l'essentiel du texte des communiqués de décès envoyés par écrit puis diffusés à la radio locale. Le dépouillement du courrier reçu par la radio Kolombada montre que ce type d'écrits constitue l'essentiel des communiqués diffusés (*cf. supra* 2.3.3.2). Les documents de ce type photographiés à la radio donnent un exemple de la structure, très systématique, de ces communiqués, dont nous étudierons ici la forme en bambara.

L'ouverture est courte : « nin ye faatuli sɛbɛn ka bɔ », *voici un avis de décès qui vient de* (suit un toponyme).

Puis figure une longue liste de noms, souvent disposés en une colonne, parfois en un paragraphe compact. Ces noms respectent invariablement la structure suivante : prénom - nom - « n'o ye », *qui est* - statut. Ce dernier champ est en général constitué de la formule « taabaga », *défunt* + lien de parenté (par ex. « taabaga dɔgɔnin », *frère ou sœur cadet du défunt*) ; beaucoup plus rarement une indication de statut social, comme celui de chef de village, apparaît. Cette liste de noms est de loin la partie la plus longue de ce texte. Elle

comporte au moins une dizaine de noms, parfois beaucoup plus. Ils sont hiérarchisés selon un principe de « proximité » généalogique[382] avec le défunt (à l'exception de la mention du chef de village qui sur l'un des communiqués prend la première place).

Le communiqué se clôt par un paragraphe qui annonce le décès proprement dit en nommant le défunt, et en donnant le jour et l'heure de la mort, ainsi que son âge, et qui informe du jour et du lieu de l'enterrement. Il emprunte les formes convenues de l'expression des sentiments de tristesse, reprenant l'une des quelques expressions figées de l'avis de décès. En voici un exemple[383] :

> U nisɔngoyalen bɛ ani dusukun tɔɔrɔlen bɛ, balima ani sinjisiraw, bɛɛ ladɔnniya ko u fa, ani furukɛ, ani u mɔkɛ, ani u jɛŋɔgɔnkɛ, n'o tun ye alu b. ye k'a faatura k'a si to 75 la, a ka denbaya la k. jumadon k'a bɛn inɛri ma. A sutarali bɛ kɛ sibiridon sɔgɔmadafɛ 9 la k. a yɛrɛ ka denbaya la k. Ala ka hinɛ a la.
>
> **Traduction :**
>
> Ceux-ci [dont la liste précède], attristés et le cœur contrit, parents et proches, font part de ce que leur père, époux, grand-père, camarade Alou B. est décédé à l'âge de 75 ans au sein de sa famille à K. vendredi à 1h. L'enterrement aura lieu samedi matin à 9h à K., au sein de sa propre famille à K. Dieu ait pitié de lui.

L'expression de la douleur par laquelle débute ce paragraphe respecte les conventions de l'avis de décès écrit. A l'oral, l'expression des sentiments de deuil s'effectue par des gestes et des attitudes plus que par des paroles et elle est très différenciée selon le rapport de l'individu au défunt. Cette forme écrite est aussi celle des avis de décès qui, en milieu urbain, paraissent dans la presse. Elle suit en ses grandes lignes celle des faire-part tels qu'on les connaît en France, mais dont nous n'avons pas observé l'usage au Mali, au contraire du faire-part de mariage[384]. Nous ne pouvons donc ici que faire l'hypothèse de l'existence d'un modèle imprimé, sans pouvoir préciser la nature de ce modèle (avis de décès dans le journal ou faire-

[382] Selon la conception civile de la généalogie qui structure le carnet de famille.

[383] Nous donnons ici une transcription dans une orthographe restituée et sans le respect de la mise en page. S'agissant d'un écrit qui n'est pas de Kina, et que nous prenons comme exemple de formes discursives récurrentes, l'analyse du détail des formes graphiques et orthographiques n'est pas notre propos.

[384] Nous renvoyons ici à des observations personnelles effectuées occasionnellement à Fana et à Bamako. Il faudrait poursuivre la comparaison avec les pratiques citadines de l'écrit par une enquête systématique.

part) ni le mode par lequel ce modèle s'est diffusé (écrit ou radiodiffusé)[385]. Notons que l'énumération des parents qui annoncent le décès dans le communiqué rappelle plus précisément celle des placards de décès ou « papillons » dont Hélène Clastres et Solange Pinton ont montré l'usage inséré dans une pratique orale de l'annonce (CLASTRES, H. & PINTON, S. 1997). Ici il n'est pas question de pointer la diffusion d'un modèle, mais plutôt de constater une même adaptation d'un modèle écrit à des usages propres à des formes sociales largement marquées par l'oral.

A la différence de la formule initiale, la bénédiction finale « Ala ka hinɛ a la » est une expression usuelle utilisée à l'oral à l'annonce d'un décès. On en trouve, en français, de telles expressions consacrées, comme celle qui apparaît dans le cahier de Ganda Camara (Annexe 6, cahier 5, p. 19) : « Que la terre lui soit légère ! ». Si les formes écrites de l'expression de la douleur nous apparaissent différentes de celles propres à l'expression orale, on doit remarquer que le caractère convenu de telles expressions est quant à lui identique d'un mode à l'autre.

Dans le paragraphe de conclusion du communiqué, on doit relever également la mention de l'âge du défunt et du lieu de la mort (et de l'enterrement) désigné comme « a ka denbaya la », *au sein de sa famille (restreinte)* deux traits qui caractérisent la mort socialement acceptable : le défunt, âgé, mourant chez lui entouré des siens. On repère également une insistance sur les liens de parenté, pourtant déjà exprimés dans la liste des énonciateurs de ce message, que l'écriture redouble : un tel « fils du défunt » annonçant le décès de « son père » un tel. Nous touchons ici à ce qui fait l'essentiel de ce message, en plus de sa portée informative, qui est la réaffirmation de l'unité d'un groupe familial.

La liste nominale prend en effet tout son sens ici en tant qu'énumération destinée à renforcer l'existence d'un collectif. De même que la coutume interdit de présenter ses condoléances seul, l'écrit de deuil se présente comme une masse : liste écrite imposante dont la lecture lors de la diffusion s'égrène en une longue litanie monocorde.

Deuils, mais surtout mariages et baptêmes, donnent lieu à l'établissement de listes dont la fonction est différente, les listes de cotisations. Ainsi Thiémokho Coulibaly dresse une liste numérotée des cotisations de son mariage : les deux premières colonnes comportent le prénom et le nom du donateur, une troisième le montant donné. Cette liste permet ici encore

[385] Nous comptons reprendre cette question lors d'enquêtes ultérieures, en comparant ces communiqués en bambara à ceux diffusés en français sur Radio Mali.

d'objectiver l'existence d'un groupe familial dont le capital social se mesure au nombre des donateurs en de telles circonstances. Mais elle sert surtout à garder la trace de contributions qui ultérieurement donnent lieu à des formes de contre-don en rapport avec les sommes données. Les dons ne sont d'ailleurs pas limités à des circonstances particulières, certaines relations de parenté créant des obligations régulières. Laji Traoré, par exemple, note les sommes versées par ses beaux-frères (« dɔgɔmusow cɛw », *époux de ses sœurs cadettes*, K 41). Ici encore l'écrit participe d'un travail d'objectivation, ne serait-ce qu'en permettant une comparaison entre les versements des différents beaux-frères.

Ces usages permettent de garder la mémoire de transactions dont le caractère de « dons » n'exclut ni le calcul ni la rationalisation. Notons que des usages plus complexes de la notation de dons sont attestés. Ainsi, sur un tout autre terrain en Nouvelle-Calédonie, Alban Bensa a montré, en un récit ethnographique détaillé, comment s'opère lors d'une cérémonies la notation sur des cahiers des dons consentis (BENSA, A. 2006b). On y voit l'importance de l'écrit, mais aussi de ce qui échappe à la notation écrite, ce dont seule l'ethnographie en situation peut rendre compte.

Tous les exemples de listes abordés jusqu'ici s'inscrivent dans des activités qui impliquent des groupes déjà constitués, qu'il s'agisse d'associations ou de familles, et quel que soit le flou des limites de groupes que l'écrit contribue à fixer. Mais plus banalement, la liste nominale peut énumérer des personnes réunies pour une occasion ou une tâche bien déterminée sans que l'effet de constitution d'un groupe n'intervienne. Ainsi, ma logeuse Assitan Coulibaly, non lettrée, fait établir par différentes personnes des listes nominales pour des « paris », loteries informelles qui réunissent membres de la famille et voisins. L'encadré suivant rend compte de cette scène.

Protagonistes de la scène : Assitan Coulibaly (née en 1955), Alima Camara (née en 1971), moi.
Ces deux femmes sont belles-sœurs, mais outre la différence d'âge, la position sociale les distingue : Assitan Coulibaly mariée à mon logeur Mamoutou Coulibaly, qui assume les fonctions de chef administratif du village, est une femme influente, à l'autorité souvent publiquement sollicitée. Non scolarisée, elle n'a pas non plus suivi de cours d'alphabétisation.
Alima Camara est mariée à Kissima Coulibaly, frère classificatoire de Mamoutou Coulibaly. Sa formation scolaire (classe de 6ème atteinte à Kina) lui permet d'occuper une fonction de secrétaire au sein d'une association féminine, mais contrairement à Maïmouna Touré (K 7) par exemple, elle n'effectue pas de formations en dehors du village.

Circonstances : La scène se passe à Kina au domicile d'Assitan Coulibaly, ma logeuse, le 24/07/2003.
Elle a lieu sous mes yeux, sans que l'on fasse particulièrement attention à moi. En ce lieu où je réside, les gens sont habitués à ma présence.

Alima, répondant visiblement à l'appel d'Assitan, arrive avec un cahier et un bic. Elle sort de son cahier une feuille volante sur laquelle figurent 2 colonnes : la 1ère comporte une liste de noms, la deuxième des croix en regard de ces noms. Elle s'installe sur un tabouret bas, dominée physiquement par Ami qui siège sur une chaise.

L'objet de cet écrit est d'établir la liste des personnes participant à un *pari*, c'est-à-dire une loterie informelle. Il s'agit également de préciser pour chaque personne si elle a ou non versé sa cotisation.

Alima ajoute certains noms à la liste déjà établie et complète la deuxième colonne (les croix) au fur et à mesure des indications d'Assitan. Elle écrit sous le contrôle d'Assitan qui lui dicte les noms à écrire. Les indications sont précises : « Maminɛ sɛbɛn dɛ, Maminɛ Kulubali » *Ecris Maminè, Maminè Coulibaly* dit ainsi Assitan. La mention du nom de famille est destinée à préciser la manière dont le nom doit figurer, elle ne serait pas utilisée dans une interaction ordinaire où cette jeune fille de la concession est bien identifiée par son seul prénom (elle n'a pas d'homonyme dans la famille).
Ces indications portent également sur les procédés : « I b'o "barrer", ka n tɔgɔ "barrer" » *Tu le barres, et tu barres aussi mon nom*.

On voit qu'il s'agit d'une écriture à deux, qu'Assitan Coulibaly, non lettrée, dirige en ses détails. Elle assume du reste cette participation, puisqu'à un homme de passage elle demande qu'il rappelle à sa femme la contribution qu'elle doit, en précisant « an y'a tɔgɔ sɛbɛn », *nous avons écrit son nom*. L'usage de la première personne du pronom est éloquent.

Encadré 13 Une délégation d'écriture sous contrôle.

Lors d'une occasion similaire, j'ai eu l'occasion de photographier la liste nominale écrite sous sa conduite par un des écoliers de la famille (en classe de 7ème). Ici les noms sont simplement les termes d'adresse utilisés à l'oral : par exemple, on y voit figurer deux femmes, épouses de deux frères, donc résidant dans la même concession, qui portent le même prénom « Oumou » (transcrit en orthographe francisante) sous leurs surnoms « Oumou kɔrɔba », *la vieille Oumou* et « Oumouinin », *la petite Oumou*.

Ces pratiques communes rendent la notion de « nom écrit » d'usage courant. L'indice linguistique en est que l'expression « tɔgɔsɛbɛn » est lexicalisée, ce nom composé étant défini par Bailleul dans son dictionnaire dans un premier sens comme « inscription », renvoyant à l'acte d'écriture, et dans un second sens comme « liste de noms », renvoyant au résultat. Les usages observés montrent que les villageois accordent une grande importance à ce geste de l'inscription du nom. La tournure passive (a tɔgɔ sɛbɛnna/ a tɔgɔ ma sɛbɛn, *son nom est inscrit/son nom n'est pas inscrit*) peut renvoyer au fait d'une écriture inaccessible et dont l'effet est subi : c'est l'expression utilisée pour décrire la manière dont un enfant était désigné pour aller à l'école durant la période coloniale. Mais le *tɔgɔsɛbɛn* est aussi cet écrit produit quotidiennement et à des fins multiples au village ; lors de réunions, j'ai pu constater que des personnes non lettrées s'enquièrent de savoir si leur nom a ou non été ajouté à une liste (de présence ou de crédit), ce qui signale une familiarité généralisée avec cet objet, dont, connaissant les effets, on s'efforce de maîtriser les conditions de production.

Ainsi, dans bien des contextes l'écrit fait référence. A travers cet examen des listes nominales, l'écrit apparaît parfois comme un écrit lointain qui édicte des appartenances ou des exclusions mais aussi souvent comme un écrit que l'on manipule, dans l'habitude partagée de dresser des listes.

Nous concluons cette étude des listes nominales en soulignant un aspect de cette pratique que nous avons rencontré de manière récurrente : la question de la variation des formes des noms. Entre l'écrit officiel et la transcription de l'oral, les listes nominales produites au village déploient une variété de stratégies de notation des noms. La liste nominale apparaît ainsi comme l'un des lieux où s'éprouve la référence à une identité distincte de l'adresse orale, point que nous reprendrons en travaillant sur la question de la signature.

Listes lexicales

Outre la liste nominale, un autre type défini de liste qui apparaît dans notre corpus est la liste lexicale, attestée chez trois scripteurs différents.

Ainsi Thiémokho Coulibaly recopie-t-il un lexique bilingue, bambara-français, mettant en vis-à-vis le terme bambara en script, au bord de la marge à gauche et le terme français sur la même ligne en cursive. Faute de disposer de son modèle, il n'est pas possible de savoir si cette digraphie est le fait du scripteur ou si elle apparaît telle quelle sur l'imprimé copié.

Baïné Coulibaly et Somassa Sanogo ont quant à eux repris ce genre du lexique bilingue pour servir de support à un apprentissage d'une langue hors de tout cadre formel d'apprentissage.

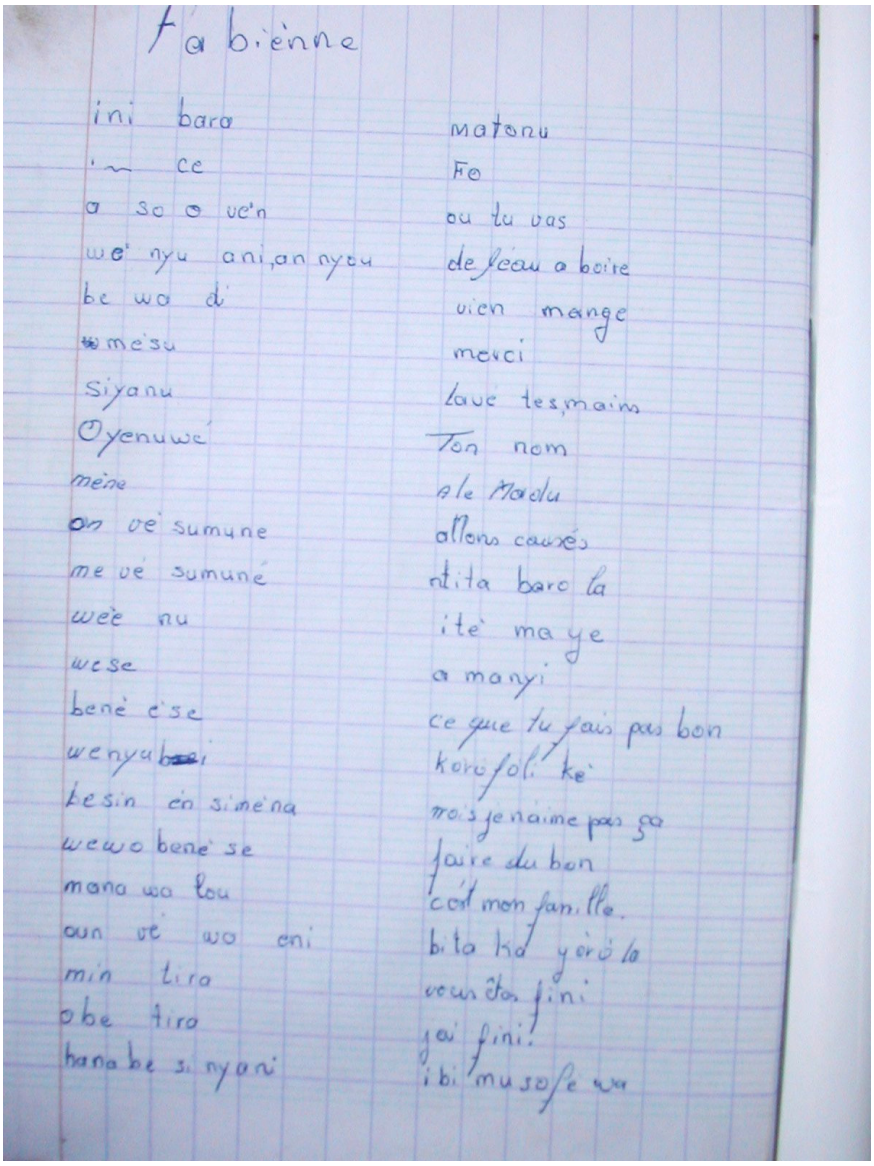
Le premier dispose des listes lexicales qui occupent 4 pages photographiées. La traduction de termes et expressions d'une langue non identifiée (le soninké ?) occupe ainsi une page grand format densément remplie sur deux colonnes séparées par une ligne brisée qui suit le contour de l'écriture. L'opérateur graphique de traduction est ici la flèche, qui fait correspondre, dans cet ordre, le terme de la langue à traduire, au terme correspondant en bambara. Trois pages de cahier sont remplies d'un lexique wolof-bambara/français, dont je connais précisément les circonstances de rédaction puisque Baïné Coulibaly m'a sollicitée pour lui apprendre des rudiments de wolof. Baïné est en effet le neveu de mon logeur, et réside dans une case voisine de celle dans laquelle je suis logée, au sein de la grande concession des Coulibaly. Il a pris l'habitude de me saluer en wolof, langue qu'il connaît un peu car son logeur (*jatigi*) à Bamako est d'origine sénégalaise. Puis il est venu me demander de lui apprendre cette langue, ce que j'ai accepté malgré ma connaissance imparfaite du wolof. Les quelques séances se sont déroulées le soir après le dîner, Baïné Coulibaly ayant pris l'initiative de venir avec un cahier me trouver à cette heure-là. L'écriture était malaisée, Baïné, assis sur une chaise, allumant sa lampe électrique à chaque fois qu'il avait besoin d'écrire sur son cahier posé sur ses genoux. Il me soumettait des phrases en me demandant comment dire telle ou telle chose (en bambara le plus souvent, mais parfois en français) et choisissait d'en noter certaines. Il reprenait souvent des phrases que l'on avait pu s'échanger dans la journée au cours d'interactions verbales nombreuses entre voisins. Par exemple, une des pages débute par la traduction de « beta ko », [n bɛ taa n ko], *je vais faire ma toilette [litt. me laver]*. Il s'agit là de la notation d'une phrase qu'il m'avait lancée dans l'après-midi en me demandant de la lui traduire sur le champ. Inversement, il s'appliquait les jours suivants à réutiliser en contexte des phrases

notées sur le cahier. On voit ainsi que l'écrit n'est que le support d'un apprentissage largement oral. Ses notes portent la trace d'une écriture dans des circonstances inconfortables, beaucoup moins soignée que celle de la première liste citée (dont cette comparaison montre qu'elle pourrait avoir été mise au propre). Elles respectent néanmoins la même structure, à cette différence près que l'opérateur de traduction n'est pas toujours la flèche mais souvent le signe égal. Il peut même être absent comme dans un passage qui consiste en une énumération compacte des chiffres (en chiffres) accompagnés de leur traduction. Le sens de la traduction est celui de la version : un mot ou énoncé en wolof est traduit en bambara ou en français.

Le second scripteur à se forger un lexique bilingue est Somassa Sanogo, un des deux anciens élèves de l'école de Kina rencontrés à Fana. Il a couvert plusieurs pages d'un cahier grand format d'une liste lexicale liée à son apprentissage de la langue dogon[386]. Précisons que Somassa Sanogo a été scolarisé à Kina puis à Fana jusqu'en 9ème. Actuellement gardien d'une résidence privée à Fana, il a un parcours singulier, sa conversion au christianisme l'ayant un peu marginalisé par rapport à sa famille restée à Kina.

Sa liste est titrée du prénom de la personne qui lui a appris les éléments de vocabulaire notés. Elle se déploie sur deux colonnes. Les deux premiers items sont des formules de salutation : le bambara figure à gauche, le dogon à droite. La suite inverse le sens de traduction, le terme ou l'expression dogon figurant désormais à gauche, la colonne de droite étant réservée à une traduction qui selon les items est en bambara ou en français. On voit ainsi s'y succéder des expressions françaises : « j'ai fini » et bambara : « i bi muso fɛ wa », *est-ce que tu aimes [cette] femme*.

[386] Le dogon étant une langue très dialectalisée, il s'agit sans doute d'une forme particulière, que nous n'avons pas identifiée.



Fa bienne

ini bara	matonu
i ~ ce	Fo
a so o ve'n	ou tu vas
we' nyu ani, an nyu	de l'eau a boire
be wa di	vien mange
mesu	merci
Siyanu	lave tes mains
Oyenuwe	Ton nom
meine	ale Madu
on ve sumune	allons causés
me ve sumuné	ntita baro la
wee nu	ité ma ye
wese	a manyi
bené ese	ce que tu fais pas bon
wenyu	koro foli ke
kesin en sinena	mais je n'aime pas ça
wewo bené se	faire du bon
mana wa lou	c'est mon famille.
aun ve wa eni	bita ka yoro la
min tiro	vous êtes fini
obe tiro	j'ai fini!
hana be si nyani	ibi musofe wa

Doc. 7 Lexique bambara (et français) - dogon de Somassa Sanogo

Ce corpus restreint n'autorise pas une analyse de portée générale. Celle-ci supposerait, en suivant la piste proposée par Christiane Seydou dans l'article analysé plus haut, une investigation sur les formes orales de la liste lexicale, et plus largement sur les modes oraux d'apprentissage des langues. Nous pouvons simplement conclure sur une remarque concernant le sens de la traduction. Sur ces exemples, le sens de traduction est toujours de la langue à apprendre vers la langue connue pour les lexiques qui sont le support d'un apprentissage oral (à l'exception de deux items dans la liste de Somassa Sanogo). A l'inverse, le lexique copié d'un modèle écrit (par Thiémokho Coulibaly) va du bambara au français. Il semble que les lexiques « improvisés » par les scripteurs suivent le mode d'apprentissage

d'une langue qui retient des expressions de la langue étrangère, traduites, dans le sens de la version, de la langue à apprendre à la langue connue (bambara et français pour les deux scripteurs). On voit que si le modèle scriptural est fort, qui commande une disposition graphique particulière, cependant une adaptation à l'usage singulier qu'en fait le scripteur apparaît.

Listes nominales et listes lexicales sont des types clairement identifiables de liste. Nous avons vu qu'elles sont très présentes dans les pratiques et qu'elles sont également attestées dans notre corpus. Mais le plus souvent la liste intervient dans l'écriture, non pas comme un genre défini, mais comme une forme d'écriture, dimension que l'analyse des cahiers permettra d'explorer.

2.4.3 Recettes et formules

2.4.3.1 Le champ « magico-religieux »

Recettes et formules sont deux genres attestés essentiellement dans des usages magico-religieux et médicinaux. Il faut d'emblée souligner que le champ identifié comme « magico-religieux » est pluriel. Rappelons qu'il se déploie en un continuum entre deux pôles désignés en bambara comme *mori*, du côté de l'islam, et *bamanan* du côté du savoir païen, « traditionnel », que Jean Bazin décrit comme « un marché concurrentiel et tolérant » :

> A qui souhaite pouvoir, richesse ou santé s'offrent deux voies : *silamèya*, l'islam, et *bamanaya*. D'un côté la recherche de la faveur divine par la prière (*ka seli*) et le sacrifice-aumône (*saraka*) grâce à l'intercession des « marabouts » (*mori*), souvent à Segu des Maraka ; de l'autre la manipulation, par la médiation d'objets puissants (boli, « fétiches ») que contrôlent soit des individus, soit des sociétés cultuelles (Komo, Nama, etc.) et par le sacrifice sanglant (*ka sòn*), des forces cachées du cosmos. De cet ensemble hétéroclite de représentations et de services rituels, repéré localement sous le terme de *bamanaya* et qui ne doit son apparente cohérence qu'à sa situation de rivalité avec les pratiques islamiques (ou réputées telles), on a donné une image certainement inexacte en y voyant avant tout l'expression d'une culture ethnique particulière (la « religion bambara ») (BAZIN, J. 1985 : 122).

Dans le cas du Mali, il est particulièrement important de souligner l'intrication des pratiques car la tradition ethnologique, depuis les travaux des administrateurs-ethnologues jusqu'à ceux de l'équipe de Marcel Griaule, a longtemps œuvré à constituer les cultures locales dans une authenticité négro-africaine exempte de trace de contact avec les cultures islamiques. Les travaux actuels se portent davantage sur les « emprunts réciproques entre islam et religion traditionnelle », comme le montre Catherine Barrière dans un article consacré aux techniques d'agression magique dans la région de Ségou (BARRIÈRE, C. 1999).

Du « magico-religieux » au thérapeutique et au médicinal les liens sont complexes. La connaissance de la flore et des usages des plantes médicinales est souvent identifiée comme relevant du pôle *bamanan*, et il faut noter que les spécialistes en la matière sont les devins et les chasseurs. Ces derniers sont clairement associés à des pratiques relevant de la *bamananya*. Quant aux devins, ils ont des pratiques mixtes. Dans son article, C. Barrière donne des exemples de pratiques magiques qui associent à l'usage de versets coraniques une plante ou un animal (*op. cit.*). Par ailleurs, certaines pratiques de notation des usages médicinaux des plantes s'orientent vers des modèles scientifiques ou médicaux, sous l'impulsion de la formalisation du savoir des tradi-thérapeutes initiée dans les centres urbains.

Sur notre terrain, la constellation des pratiques du domaine magico-religieux ne s'ordonne pas nettement autour d'institutions et de lieux définis. Si les pratiques religieuses de l'islam ont pour pôles les mosquées, si des lieux d'apprentissage exclusivement destinés à cette fin existent, qui sont pourvus de maîtres reconnus comme tels, d'autres lettrés musulmans exercent une influence importante et sont sollicités pour la mise en œuvre de pratiques magiques liées à l'écrit coranique sans être pourvus de titres qui les distinguent. Les spécialistes du savoir « traditionnel » ont également une présence diffuse, plus ou moins visible et reconnue socialement. L'arabe domine comme langue de référence (surtout pour les écrits religieux proprement dits, mais aussi dans les usages magiques), mais les usages sont très mixtes, faisant intervenir les trois langues de l'écrit, ainsi que des dispositifs graphiques non scripturaux (tracés de traits, graphes divers). Les quelques documents photographiés auprès des deux devins enquêtés sont des graphes magiques. Ce sont des villageois non spécialistes qui dans notre corpus notent des recettes magico-médicinales et les formules magiques.

Le corpus sur lequel nous nous appuyons est assez important, recettes et formules émaillant nombre de documents recueillis. Nous disposons de 61 recettes et formules distinctes[387] (p = 24, s = 11). Cependant, la difficulté de ces écrits est grande, beaucoup d'obscurités demeurant dans la compréhension de textes qui par nature sont cryptiques[388].

2.4.3.2 La recette, genre graphique *vs* la formule, transcription de l'oral ?

On peut dans un premier temps distinguer recette et formule comme suit.

Une recette est une prescription indiquant l'usage et les modalités d'administration d'un ou plusieurs éléments, le plus souvent végétaux. Elle recouvre ce qui sur notre terrain est désigné comme « médicament traditionnel » (*bamananfura*). Notre propos porte exclusivement sur les recettes médicinales ou magiques, seules présentes dans notre corpus, à l'exception de recettes culinaires attestées seulement dans le bloc-notes de l'institutrice. Le genre de la recette est l'un des genres graphiques retenus par J. Goody dans *La raison graphique* (GOODY, J. 1979 [1977]). Il l'analyse au chapitre 7 en montrant qu'elle est, plus que simple énumération d'ingrédients, prescription d'actions à réaliser. Ce trait rend la recette disponible pour l'expérimentation par d'autres. Pour J. Goody, la forme écrite confère à la recette le statut d'objet destiné à être mis en série et classé. Le même type de réarrangement des données y est à l'œuvre que celui analysé à propos des listes en général. Mais de plus, les recettes étant des textes d'ordre prescriptif, elles invitent à une mise à l'épreuve des connaissances, ce qui ouvre la possibilité d'enrichir et de corriger la recherche par des commentaires et des additifs, de constituer des corps de savoir. Dans cette perspective, J. Goody associe la recette à un mode d'apprentissage dégagé de toute relation personnelle. En prolongeant les analyses de J. Goody, on peut assigner à l'écriture un rôle d'objectivation, en définissant ce concept comme une décontextualisation qui rend l'écrit disponible à l'usage pour tout lecteur possible.

---

[387] Nous n'avons compté qu'une fois les recettes recopiées sur plusieurs cahiers et carnets par Mamoutou Coulibaly (4 sont recopiées une fois, une l'est deux fois).

[388] Dans le contexte des entretiens ou des commentaires de cahiers, je n'ai pas questionné les scripteurs sur leurs usages de ces textes, les laissant commenter ce qu'ils souhaitaient et s'arrêter à leur guise. L'étude approfondie des recettes dans la perspective d'un travail sur les modes de scripturalisation des savoirs est un champ de recherche qui mérite d'être exploré en collaboration avec des ethnobotanistes d'une part, des arabisants de l'autre.

Une formule (*kilisi*) est un énoncé efficace dans un contexte donné[389]. Nous désignons par « formule » exclusivement des formules magiques, là encore en référence aux usages locaux. Notons que ce terme peut dans d'autres contextes désigner des genres hautement scripturalisés, telle la formule mathématique. Cependant, dans l'usage que nous retenons, on peut signaler d'emblée les liens forts avec des contextes oraux. Comme le souligne Tzvetan Todorov, « la magie n'est pas un énoncé mais une énonciation » (TODOROV, T. 1973 : 41)[390].

Plutôt que de poser que l'écrit en tant que tel décontextualise, il nous semble intéressant d'observer les pratiques par lesquelles la formule écrite est recontextualisée par un ensemble d'indications précisant les circonstances de son usage (contexte d'énonciation et gestes à accomplir), ainsi qu'éventuellement la source de cette formule (la personne qui l'a confiée au scripteur). Quant à sa forme même, la formule a des propriétés discursives singulières liées à son contexte d'usage premier qui est la profération T. Todorov relève sur ses exemples européens la récurrence des structures parallèles (*ibid.* : 58), qui est également forte dans les formules de notre corpus. Ces différents traits font que les formules ne semblent pas se prêter aussi évidemment que les recettes à une mise en forme écrite.

On peut toutefois remarquer que ces deux genres sont souvent associés dans les cahiers. Le mélange entre formules magiques et recettes médicinales est attesté dans d'autres contextes. La consignation de recettes qui empruntent aux registres médicinaux, religieux et magiques fait partie des usages de l'écrit attestés dans la France rurale du début du XXe siècle, comme le montre l'édition commentée du « cahier de secrets » d'un guérisseur languedocien proposée par Jacques Lacroix (LACROIX, J. 1970). Ce cahier a appartenu à un guérisseur né en 1883 dans l'Aude, mort en 1942 dans l'Ariège. Cet « endevinaire » selon le terme occitan qui signifie « guérisseur, devin » a exercé toute sa vie le métier d'ouvrier agricole itinérant, s'interrompant seulement pour son service militaire et la Première Guerre mondiale. Notons

[389] La distinction entre médicament et formule est attestée par l'usage linguistique, comme le montre l'exemple donné par Bailleul dans son dictionnaire à l'entrée « kilisi », formule magique : « fura ka surun ka kɛ tiɲɛ ye ka tɛmɛ kilisi kan », le remède a plus de chances d'être efficace que la formule magique.

[390] Dans l'article auquel nous renvoyons ici, « Le discours de la magie », T. Todorov souligne que l'étude du langage de la magie remonte aux analyses de B. Malinowski dans Les jardins de corail (MALINOWSKI, B. 1974 [1935]). Il inscrit sa propre réflexion dans le prolongement des travaux de J. Austin sur la performativité du langage (AUSTIN, 1970 [1962]).

qu'il est bilingue puisqu'il parle languedocien et français méridional. Voici la description que J. Lacroix donne de ce cahier :

> Cahier de 367 pages, dont 78 pages blanches soit :
>
> - le livre de comptes : 248 pages
>
> - le texte occitan de deux pièces de théâtre : 11 pages
>
> - le « cahier de secrets » proprement dit : 30 pages (LACROIX, J. 1970 : 12)

Remarquons ici que J. Lacroix utilise toujours l'expression « cahier de secrets » ou « cahier des secrets » entre guillemets, sans préciser s'il s'agit d'une dénomination du chercheur ou si cette expression est attestée dans les entretiens menés auprès de personnes ayant connu le guérisseur. Pour notre part, sur notre terrain, si l'expression générique de « gundo sɛbɛn » (*écrit secret*) est attestée, nous n'avons pas rencontré le terme de « cahier de secrets ». De plus, même si ici la séparation entre les genres d'écriture apparaît nette (trois parties consacrées à des écrits très différents), il nous semble problématique d'isoler ainsi une partie de l'écrit et de la baptiser cahier ; pour notre part, nous aurons le souci de conserver comme unité d'analyse le cahier dans son entier : la prise d'écriture à la marge, ou à la suite d'un cahier consacré à autre chose, est un objet d'analyse important, sur lequel nous reviendrons dans la 3ème partie. On peut regretter également que l'auteur n'ait pas travaillé à proprement dit la question des langues de l'écrit, du moins dans cet article[391], puisqu'il se contente de préciser que :

> les « secrets » constituent en 30 pages d'écriture de 35 lignes environ rédigées en un « sabir » mêlant le languedocien et le français méridional (mis à part les textes n°4 et 34 entièrement en languedocien, dans une graphie phonétique) (*ibid.*).

Nous avons quant à nous mis cette question du plurilinguisme à l'écrit au centre de notre analyse, et nous proposerons (*cf. infra* 3.2.) des outils de description et une analyse des mélanges de langues dans les cahiers. Ces réserves émises, ce document est un témoignage précieux, et un point de comparaison intéressant pour nous, même si nous ne possédons pas dans notre corpus un écrit comparable émanant des devins. L'analyse des recettes de notre corpus peut cependant s'éclairer d'une comparaison avec les modes de notation des recettes de l'endevinaire languedocien.

[391] Notons toutefois qu'un article postérieur du même auteur, écrit avec D. Fabre, est consacré à la question du plurilinguisme dans la littérature occitane (LACROIX, J. 1970). Nous y reviendrons en 3ème partie.

Le cahier propose une série de textes dont l'unité tient selon J. Lacroix à ce « qu'il s'agit presque toujours de guérison ». Cependant on y trouve une grande variété de styles, qu'en dernière instance il faudrait sans doute rapporter à des modèles (des lectures ?) hétérogènes. L'opposition majeure apparaît entre d'une part des formules descriptives nourries de vocabulaire médical, ainsi le texte n° 72 :

> Belladone
>
> dans toute la France narcotique s'emploie dans les
>
> névralgies (*op. cit.* : 44)

et d'autre part des formules « magiques », dont l'efficace est assignée à la profération, tel le texte n° 69 :

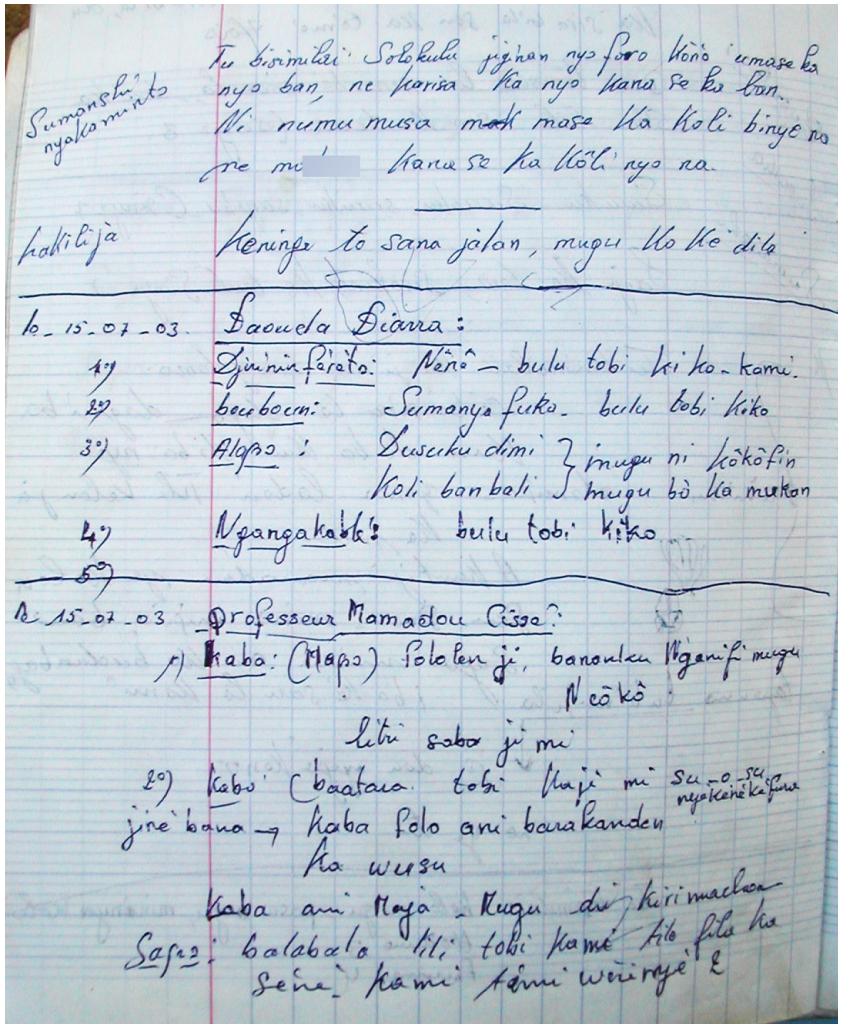
> pendant Pour les Vers
>
> 3 fois Vers je te commande de Te sortir
>
> répéter du Vermissier
>
> Jésus - Marie - que ce mal soit conjuré (…) (*ibid.*).

En l'absence de détails sur les lectures et les socialisations à l'écrit du guérisseur languedocien, il est difficile de rendre compte de ces différences, mais ces deux exemples nous montrent la coexistence de deux modèles : la note médicale qui renvoie à un corps de savoir écrit, objectivé, et la consignation (peut-être transcription de l'oral) d'une formule magique. Si ces deux textes ont une forme écrite (le second recourant à ce dispositif graphique qu'est la liste), le second présente un degré d'objectivation moindre que le premier, tant du point de vue de son contenu (une formule magique *vs* une définition médicale) que dans la formulation, le premier se donnant comme une vérité générale (« dans toute la France »). Il est cependant essentiel de prendre en compte dans l'analyse le fait que ces deux genres soient mêlés dans l'écrit, et que des cas intermédiaires apparaissent.

A première vue, cette répartition semble rendre compte des écrits observés, comme on peut le voir à la lecture de cette page du cahier de Madou

Doc. 8 Une recette de Madou Camara

1. Photo



2. Transcription (orthographe respectée)

(dans la marge) sumanshi nyakamintɔ

Tu bisimilaï solokulu jiginan nyɔforo kɔnɔ u ma se ka
nyɔ ban, ne karisa ka nyɔ kana se ka ban.
Ni numu musa mase ka koli binyɛ na
ne m. kana se ka kôli nyɔ na.

_____

(dans la marge) hakilija Keninge to sana jalan, mugu ko ke dila.

_____

le 15-07-03 Daouda Diarra :

1°)Djirinin fèrèta (?) : Nênê – bulu tobi ki ko –kami

2°) Bouboun : Sumanya fura- bulu tobi ki ko

3°) Alaɲɔ (?) : Dusuku dimi
Koli banbali }mugu ni kôkôfin, mugu bɔ ka mukan(?)

4°) Ngangakablé : bulu tobi kiko

_____

Le 15-07-03 Professeur Mamadou Cissé :

1°) Kaba : (Maɲɔ) fololen ji, banoulen Ngonifi mugu Ncoko
litri saba ji mi

2°) Kaba : (baatara) tobi ka ji mi su-o-su, nyekènèkafura
jinè bana → kaba folo ani barakanden ka wusu
kaba ani Maja (?)- Mugu du (?) kiri ... ?

Saɲɔ : balabala lili (?) tobi kami tile fila ka
(dans la marge inférieure) sènè kami tami wèrinyè 2 (?)

3. Transcription (orthographe rétablie)

(dans la marge) Sumansi ɲagamintɔ

Tu bisimilaï Solokulu jigina nyɔforo kɔnɔ u ma se ka nyɔ ban, ne karisa ka nyɔ kana se ka ban.
Ni numu musa ma se ka koli biɲɛ na
ne M. kana se ka koli nyɔ na.

_____

(dans la marge) hakilidiya Keninge to sana jalan, mugu ko ke dilan (construction ?).

_____

le 15-07-03 Daouda Diarra :
1°) Jirinin fɛrɛta : Nɛnɛ – bulu tobi k'i ko –k'a min
2°) Bunbun : Sumaya fura- bulu tobi k'i ko
3°) Alajɔ (?) : Dusuku dimi / Koli banbali}mugu ni kôkôfin, mugu bɔ ka mugan
4°) Ŋaŋakabilen : bulu tobi kiko

_____

Le 15-07-03 Professeur Mamadou Cissé :
1°) Kaba : (Maŋɔ) fololen ji, banulen (?) ŋɔnifin mugu
cogo (?)
litri saba ji mi
2°) Kaba : (baatara) tobi ka ji min su o su
ɲɛgɛnɛ ka fura
jinɛbana → kaba folo ani barakanten
k'a wusu
kaba ani Maja (?)- mugu du (?) kiri ??
Saŋɔ : balabala lili (?) tobi k'a min tile fila ka sene (?) k'a min tami wèrinyè 2 ??

4. Traduction

(dans la marge) En mélangeant les semences de céréales

« Tu bisimilaï » le vol de perruches s'est abattu sur le champ de mil, elles n'ont pas réussi à achever le mil, que moi un tel, mon mil ne puisse être achevé
Si le forgeron Moussa n'a pas pu ??
que moi M., je ne puisse ??

_____

(dans la marge) hakilidiya Le dépôt de to de sorgho, à part, en faire de la farine (?)

_____

le 15-07-03 Daouda Diarra :
1°) Arbre ?? : [Contre le] froid – cuire la feuille et se laver avec [la décoction] –et la boire
2°) Kapokier[392] : Médicament du paludisme - cuire la feuille et se laver avec [la décoction]
3°) Lian chevelue[393] : Douleur à la poitrine/ Menstrues qui ne cessent pas }poudre et barre de sel, réduire en poudre et le sucer
4°) Kinkéliba velouté[394] : cuire la feuille et se laver avec

_____

Le 15-07-03 Professeur Mamadou Cissé :
1°) Maïs : (Maŋɔ[395]) la balle du maïs en retirer l'eau [de lavage ?], ?? la poudre d'acacia[396] ?? en boire trois litres
2°) Maïs : (fleur femelle du maïs) la cuire et en boire l'eau tout les soirs, médicament de l'urine [d'une maladie urinaire ?]
maladie des génies[397] → la balle du maïs et l'encens[398], les faire brûler [comme de l'encens]
kaba ani Maja (?)- Mugu du (?) kiri ... ?
Le petit mil : faire bouillir ?? le cuire et le boire deux jours puis ???

---

[392] *Bombax costatum* (B.)
[393] *Cassytha filiformis*, famille des lauracées (B.)
[394] Source : Enda Tiers Monde, sur http://plantesmed.enda.sn/
[395] Autre nom du maïs.
[396] Acacia « trois griffes » (B.)
[397] jinɛbana : toute maladie mystérieuse (attribuée aux mauvais esprits)
[398] Myrrhe du Sénégal (B).

Cette page comprend trois espaces distincts, séparés par le scripteur par deux grands traits horizontaux qui occupent toute la largeur de la page (marge comprise), et de volume à peu près équivalent (6 lignes d'écriture pour les deux premiers, 9 pour le dernier). Considérons tout d'abord les parties centrale et inférieure. Datées du même jour, elles consistent en deux énumérations numérotées et titrées. La première remarque que l'on peut faire porte sur la clarté de la disposition graphique de ces deux ensembles, qui contraste avec le premier (deux ensembles, dont le premier est compact). Quant au contenu, les deux titres sont des noms de tradi-thérapeutes (le premier est très connu par l'émission hebdomadaire qu'il anime sur radio Kolombada, consacrée au savoir médicinal, le second est identifié par son titre de « Professeur »).

En entretien, Madou Camara déclare transcrire les informations données à ce sujet à la radio.

> **AM** Est-ce que tu as déjà noté des médicaments traditionnels ? **MC** Noté ? écrit ça ? Beaucoup, beaucoup, chaque soir j'écoute la radio Kolombada, eux ils disent et moi je note. AM Tu notes ça en bambara ? **MC** En bambara (K 61).

Plus loin dans l'entretien, il commente la page de son cahier que nous analysons ici.

> **MC** Bon, ça c'est professeur Mamadou Cissé et Daouda Diarra. **AM** C'est lui qu'on entend à la radio ? **MC** Voilà. **AM** Ça c'est quoi ? « Kaba » c'est pour le maïs ? **MC** Oui, c'est le maïs. **AM** C'est des médicaments ? **MC** Oui. **Int.** Je peux intervenir ? Il prend chaque céréale, maintenant la semence de cette céréale sert à quoi, le fruit même... il détaille quoi (K 61).

La précision apportée par l'interprète est utile, qui rend compte du caractère très analytique du savoir diffusé à la radio. L'intervenant passe en revue les parties de la plante pour indiquer l'utilité de chacune d'elle. Nous en avons un exemple dans la dernière partie, sur le maïs : le 1) donne un usage médicinal de la balle de maïs (ou glume), c'est-à-dire l'enveloppe du grain de céréale ; le 2) détaille l'utilité de la fleur femelle du maïs, dans une approche qui procède par catégories descriptives de la plante.

Venons-en maintenant à la première partie, dont on peut signaler qu'elle n'a pas été commentée en entretien. Il s'agit de deux *kilisi*. Pour le premier, l'ouverture classique par la formule « tu bismillâhi [399] » le confirme. On a pour chacun deux blocs graphiques : la formule proprement dite ;

[399] Cette expression est dérivée de la première partie de la formule d'ouverture dite *basmala* dont voici la forme complète : « bismillâhi al-raḥmân al-raḥîm », au nom de Dieu, le Tout Miséricorde, le Miséricordieux. L'expression « bismillâhi », au nom de Dieu est une formule d'ouverture qui est employée dans des contextes religieux, d'où elle tire son origine (c'est le premier verset de la sourate d'ouverture du Coran, la Fâtiḥa), mais

une indication marginale, qui pour le premier porte sur la circonstance de profération (formulée par l'usage d'un participe présent « en mélangeant les semences de céréales ») et pour le second indique le bénéfice attendu (« hakilidiya », *intelligence, bonne mémoire, sagacité*). On a bien un usage de l'espace graphique maîtrisé afin d'ordonner des informations, même s'il n'est pas aussi analytique que celui déployé dans les deux autres sections. Dans le contenu de la première formule, on peut noter la variation entre deux indications de personne : tout d'abord, le mil est désigné comme celui de « karisa », *un tel*, plus précisément de « ne karisa », *moi un tel*, alors qu'à la fin de la formule, cette indication est indexée sur le scripteur « ne madu », *moi Madou*. Nous reviendrons plus loin en détail sur l'appareil de l'énonciation, tel qu'il apparaît dans les formules. Cependant, nous pouvons noter dès à présent que la mention du prénom du scripteur particularise la formule, au rebours des notations faites à l'écoute de la radio, dont les énoncés sont généraux.

Cette première analyse permet de rappeler que les processus de scripturalisation ne recouvrent pas la distinction de l'« oral » comme ce qui est dit et l'« écrit » comme ce qui est inscrit. Les recettes transcrites après écoute de l'émission de radio sont le produit d'un travail d'objectivation du savoir « traditionnel ». Ce processus de mise à disposition publique, de constitution du mode de fabrication en procédure reproductible, c'est-à-dire en recette, est déjà opéré lors de la diffusion radiophonique[400]. Les recettes d'une émission sont disponibles pour une transcription qui les fait revenir à un statut d'écrit qu'elles ont déjà eu, beaucoup plus aisément que celles qui sont confiées oralement. Ces dernières, transcrites par les scripteurs, gardent souvent de leur origine orale des traits qu'il nous faut maintenant identifier.

On pourrait, au vu de ce premier exemple et en s'appuyant sur les analyses de J. Goody rappelées précédemment, proposer le tableau suivant.

---

aussi dans des contextes profanes au moment de commencer n'importe quelle activité. Le « tu » qui la précède transcrit le son émis avant de la prononcer en contexte d'usage (forte expulsion d'air provoquant un battement de la langue).

[400] On peut supposer que la diffusion à la radio s'appuie sur un support écrit.

Tableau 21 Formule et recette 1.

Formule	Recette
Genre oral (en amont : transcription / en aval : profération).	Corps de savoir écrit.
Lien fort avec le contexte, énoncé comportant une part d'implicite importante, des référents locaux.	Ecrit décontextualisé, « objectivé », rendu disponible pour une appropriation par tout lecteur possible.
Usages magiques. Transmission secrète.	Usages médicinaux, voire médicaux. Transmission publique.

Dans cette perspective, formule et recette se distingueraient par leurs usages, et surtout par leur degré de scripturalisation (et par conséquent d'objectivation) : moindre pour la formule, même écrite, maximal pour la recette savante. Ce schéma a pour lui l'évidence d'une répartition et d'une hiérarchie des savoirs : la formule magique, du côté des superstitions et de ce qu'au mieux on nommera des « savoirs » mais populaires, ne peut pas entrer dans un ordre graphique qui est rationalisation, objectivation, constitution en un corps de savoir, dont l'aboutissement est le passage du médicinal au médical. Pourtant, l'examen du détail des pratiques des scripteurs permet de souligner les limites d'un tel schéma.

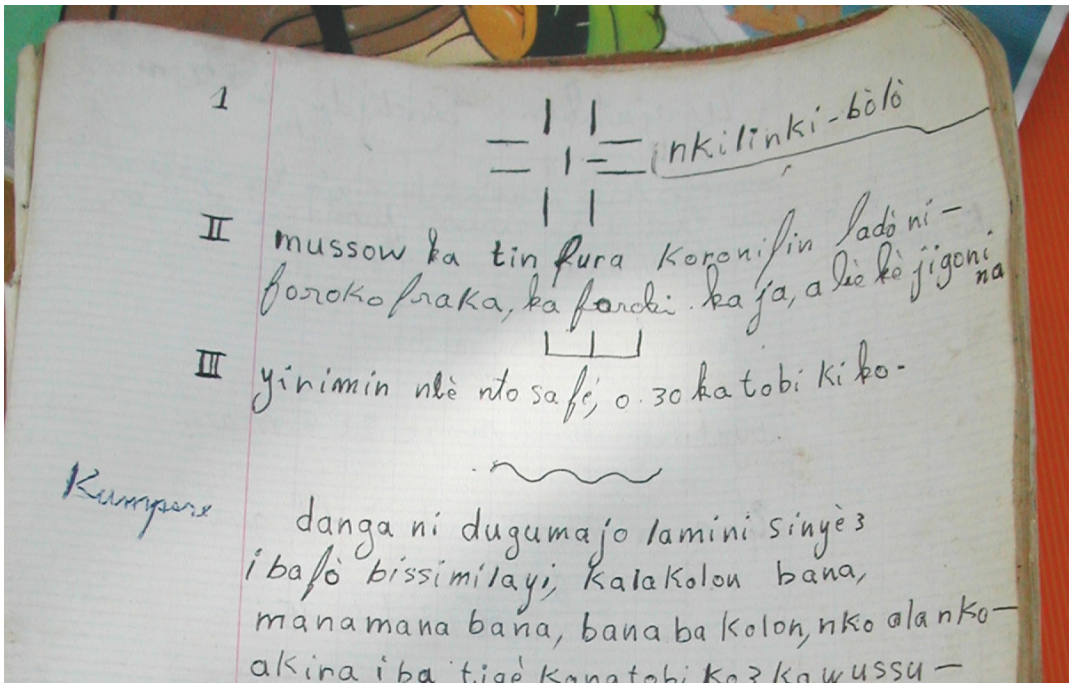
2.4.3.3 Deux genres entre oral et écrit

Une distinction malaisée

On peut indiquer d'emblée que la distinction entre usages « magiques » et « médicinaux » ne va pas de soi dans les textes observés. Prenons par exemple la première recette qui figure sur le cahier de Laji Traoré, dont voici le texte en orthographe rétablie.

> Musow ka tin fura Koroninfin ladɔn ni -
>
> forokofaraka, k'a foroki, k'a ja, a bɛ kɛ ji goni na.
>
> **Traduction :**
>
> *Médicament pour la douleur d'enfantement des femmes : le gui du « koro des berges »*[401] *et la plante « forokofaraka*[402] *», la broyer, la sécher, on la met dans l'eau bouillante.*

[401] *Vitex chrysocarpa* (B.).



Doc. 9 Recettes et formules dans le cahier de Laji Camara

Nous donnons un aperçu plus large de la première page du cahier, où se trouve la recette que nous analysons. Celle-ci correspond aux deux lignes du point « II ».

Nous avons là une recette médicinale en bonne et due forme : indication thérapeutique (douleur des parturientes), description du médicament par l'énoncé des deux ingrédients entrant dans la composition du remède et du mode de préparation. Le remède est du reste nommé comme tel dans le titre (*fura*). Cependant, la lecture du texte bambara permet de repérer une assonance notable « forokofaraka k'a foroki », qui suggère que l'expression a une valeur en tant que formule. La valeur sonore de ce fragment tient d'une part à la forme du terme « forokofaraka », nom de plante, caractéristique d'un ensemble d'éléments idéophoniques du bambara que Gérard Dumestre analyse comme relevant d'un champ notionnel commun autour de la notion de mouvement latéral (ici il s'agit d'une plante rampante) (DUMESTRE, G. 2003 : 301). Cette assonance liée à un élément du lexique est prolongée par le verbe qui suit, « k'a foroki », *broyer*.

Nous ne pouvons ici qu'indiquer deux hypothèses : soit il s'agit d'une formule (ou d'un passage conservé d'une formule) dont la profération intervient durant la confection du remède ; soit la valeur sonore détient une fonction mnémotechnique. Nous ne disposons pas de données permettant d'appuyer l'une ou l'autre de ces hypothèses, qui engagent à un travail conjoint sur les mémoires

[402] *Ipomoea aquatica*, plante rampante (G. Dumestre, *communication personnelle*).

orale et écrite. Cet exemple, parmi d'autres, permet néanmoins déjà de souligner que du côté des recettes on peut relever une attention au style qui en fait plus que des modes d'emploi.

On peut noter, par ailleurs, que les formules sont parfois intégrées à des écrits où figurent des indications d'usage qui font appel à des plantes médicinales. Ainsi, dans le cahier de Demba Coulibaly (Annexe 6, cahier 3, p. 8), une formule est associée à un arbre dont il faut utiliser les feuilles de manière différenciée selon que le patient est un homme ou une femme (selon une association, classique dans l'aire culturelle mandingue, de l'homme au chiffre 3 et de la femme au chiffre 4)[403]. Le lien entre la formule et l'indication médicinale n'est pas davantage précisé, mais il est clair que la réussite de l'entreprise dépend de l'usage conjoint de la formule et de la plante.
Ainsi, on peut souligner d'emblée que recettes et formules n'apparaissent pas dans notre corpus comme deux genres aussi aisés à distinguer que ne le suggèrent les usages de la langue et les catégories de description du chercheur. Il reste à poursuivre l'analyse en se demandant si les traits associés à l'un et à l'autre genre sont effectivement repérables.

Les recettes : descriptions localisées et modes d'emploi

Dans l'exemple cité plus haut du cahier de Madou, les recettes apparaissent bien comme les éléments d'un savoir constitué. Nous avons souligné dans la description le caractère analytique des discours radiodiffusés dans ce domaine, les tradi-thérapeutes procédant par ordre, l'ordre des parties de la plante en l'occurrence. Un tel dispositif est unique dans les modes de notation des recettes rencontrées. Celles qui sont consignées dans les cahiers semblent l'être plutôt au hasard des rencontres, et sont plus souvent identifiées par l'individu qui les a fournies ou par leur usage médicinal que par la plante utilisée (une exception semble être la feuille de Molobali Diallo, qui procèderait par plante, mais la lecture difficile de ce document ne permet pas de conclure avec certitude).
Les recettes observées sur les cahiers sont souvent loin du modèle, scolaire et savant, de celles consignées par Madou Camara.

Une première forme de contextualisation peut être repérée dans la formulation d'une recette qui figure sur le « cahier de souvenirs » de Ganda Camara, que nous citons ici (en orthographe et ponctuation originale).

[403] On trouve toutefois dans certains groupes, comme les Mende de Sierra Leone, l'association inverse. Sur les couples de nombres associés à l'homme et à la femme en Afrique de l'Ouest, on peut se reporter à la synthèse de B. Bril (BRIL, B. 1979).

« Koro N'Kɛ » [le beurre de l'arbre « koro »[404]], les racines de boyayo [bwabayayo][405] et le miel mélangé. ensuite massé ton appareil reproducteur ça le rend résistible (Annexe 6, cahier 5, p. 14).

La deuxième personne du singulier renvoie à un interlocuteur neutre. La mise à distance graphique du bambara par l'usage des guillemets (procédé sur lequel nous reviendrons en 3.2.2.4, qui n'est ici pas systématique : le terme suivant y échappe) signale une perspective dans laquelle l'usage du terme vernaculaire se fait par défaut.

Ce souci de préciser l'usage de noms de plantes souvent associé à des habitude locales apparaît aussi dans une recette notée par Moussa Coulibaly dont voici la transcription (orthographe rétablie) et la traduction.

Gorogoro sisilen ka o mugu bɔ

O ni cefereke ni dɔw

Ko a ma diro o gili bɛ

foroki k'a kɛ a la

Traduction :

L'arbre « gorogoro »[406] pilé pour en extraire la poudre,

Celui-ci et le « cefereke[407] » que certains

appellent « diro », sa racine est à

broyer et on l'ajoute.

Le nom d'un arbre est indiqué par deux homonymes, reliés par l'expression « que certains appellent », ce qui montre le souci qu'a Moussa Coulibaly de rendre son texte compréhensible par d'autres que lui (dans la perspective d'un aide mémoire strictement personnel, la seule notation du terme qui lui est le plus familier suffirait).

La recette amène généralement à choisir un nom parmi plusieurs dénominations éventuellement possibles. Le simple fait de noter les noms des arbres est un processus qui modifie le savoir

[404] *Vitex* (B.).

[405] *Vernonia guineensis* ou *Tacca involucrata* (BAZIN, H. 1906 ; BÉRHAUT, J. 1967).

[406] *Acacia polyacantha campylacantha*, mimosacée (B.).

[407] Ce terme n'est pas donné par Bailleul, mais apparaît dans un rapport sur les savoirs indigènes dans l'agriculture malienne (KONÉ, M. & AKEREDOLU, M. 2004) comme équivalent vernaculaire au *Securidaca longipedonculata*, pour lequel Bailleul donne aussi « diro ».

médicinal. Notons que certains enquêtés se cantonnent à cette notation des noms, comme aide-mémoire de l'ensemble de la recette sur un cahier[408], ou comme désignation sur des étiquettes[409].

Pourtant, les recettes de Moussa Coulibaly comportent par ailleurs des indices d'une indexation locale forte.

Ainsi, observons une de ses recettes, qui apparaît deux fois dans ses écrits (sur un cahier puis recopiée sur le carnet de secrets).

Doc. 10 Les points cardinaux dans une recette de Moussa Coulibaly

Elle est intitulée selon son usage du nom de la personne, un pasteur peul, qui la lui a communiquée. Intéressons nous aux formes de localisation spatiale des points cardinaux cités dans cet ordre : est, ouest, nord et sud. L'est et l'ouest sont rendus par des termes bambara compréhensibles par tous, mais le nord est désigné comme « du côté du grand fleuve ». Ce premier idiotisme renvoie à la désignation du « grand fleuve » comme le Niger, localisation qui suppose que l'on se trouve au sud du Niger. Cela circonscrit l'espace où se situe le locuteur, assez largement dans la mesure où toute la zone au sud du Niger, jusqu'à la frontière ivoirienne, se définit ainsi. En revanche, l'expression qui désigne le sud comme « du côté du fleuve Bani » définit un espace beaucoup plus restreint, entre les deux fleuves précisément.

A propos des objets magiques, Jean Bazin relève que :

> Un boli n'est pas définissable par une recette ; il a une identité qui peut être évoquée par des récits (…). Ce n'est pas un objet fabriqué par un travail, c'est le résultat d'une histoire locale concrète, des découvertes et des adjonctions diverses faites par des générations successives d' « experts » [qui en tirent] des produits toujours uniques (BAZIN, J. 1996).

Certes, dans le cas des médicaments traditionnels, cette singularité est moins affirmée, mais la recette transmise oralement comprend souvent des notations qui renvoient à un contexte très localisé. Par ailleurs, la forme de la recette peut être adoptée sans que la volonté de publicité soit assumée, le scripteur soucieux de conserver pour lui des « trucs » qui se donnent comme des secrets recourant alors volontairement à des procédés cryptiques.

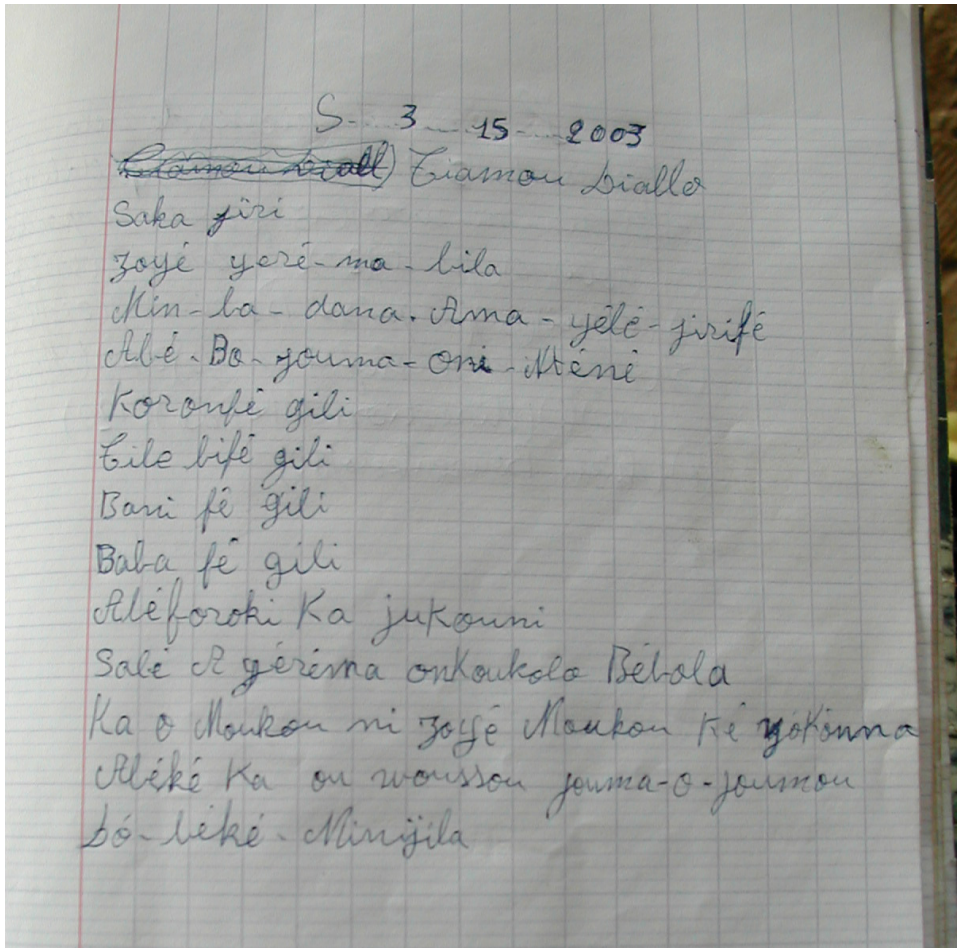
---

[408] Tel est le cas de la notation « Le Moringa = basi jiri » [orth. rétablie], dans un cahier de Demba Coulibaly. Il faut relever le souci de correspondance avec le terme scientifique.

[409] Cette pratique citée par Dramane Traoré, K 45.

Doc. 10 Les points cardinaux dans une recette de Moussa Coulibaly

1. Photo


S- 3 - 15 - 2003
~~Tiamou Diall~~ Tiamou Diallo
Saka jiri
Zoyé yeré-ma-lila
Min-la-dama-Ama-yélé-jirifé
Abé-Bo-jouma-Ou-Nténi
Koronfé gili
Tile bifé gili
Bani fé gili
Baba fé gili
Aléforoki Ka jukouni
Salé A yérima onkoukolo Bébola
Ka o Moukou ni Zoyé Moukou Ké yokouma
Aléké Ka ou woussou jouma-o-jouman
bó-léké-Minjila

2. Transcription (orthographe rétablie, ponctuation modifiée)

S- 3-15- 2003
Tiamou Diallo
Saga jiri
Nsɔyen yɛrɛmabila
Min b'a da na, a ma yɛlɛn jiri fɛ
A bɛ bɔ juma ani ntɛnɛn
Kɔrɔnfɛ gili
Tilebinfɛ gili
Baninfɛ gili
Baïnéfɛ gili
A bɛ foroki ka jugunin
salen A yɛrɛ ma o kunkolo bɛ bɔ a la
Ka o mugu ni nsɔyen mugu kɛ ɲɔgɔn na
A bɛ kɛ ka o wusu juma o juma
Dɔ bɛ kɛ minniji la

3. Traduction

S[amedi] 3-15-2003 [15 mars 2003]
Tiamou Diallo
Herbe à mouton
La liane herbacée sauvage
Qui est seule, elle n'est pas grimpée sur un arbre
On la cueille le vendredi et le lundi
Racine de l'Orient
Racine du Couchant
Racine du côté du petit fleuve [le Bani, au sud]
Racine du côté du grand fleuve [le Niger, au nord]
On la broie. D'un hérisson
Mort de lui-même on retire la tête
On en fait de la poudre qu'on mélange à la poudre de la liane
Cela sert à lui faire des fumigations tous les vendredi
On en met dans l'eau de boisson

Explication orale : c'est un remède (ou une protection pour ne pas les perdre ?) pour les moutons, on peut aussi en mettre dans du mil qu'on lui donne.

La formule écrite : dispositif graphique

Inversement, nous allons maintenant dégager les traits qui font de l'écriture des formules un travail de mise en forme où les ressources de la graphie sont abondamment utilisées. La plupart des formules sont titrées. Le plus souvent le titre est constitué de l'expression « tu bismillâhi » ou « bismillâhi ». Ces expressions renvoient à l'usage oral, en contexte de profération de ces formules. Elles délimitent clairement dans l'espace du cahier les passages consacrés à ces formules. Ici, rappelons que la pratique scolaire vise à baliser le cahier en délimitant et en nommant les différents passages (HUBERT, C. & HÉBRARD, J. 1979). Ces titres sont parfois le nom de la personne auprès de qui a été recueillie la formule, comme dans le document qui précède, mais celui-ci peut également figurer dans la marge. Les recettes sont quelque fois numérotées. Aux titres et formules d'ouverture correspondent des formules de clôture, telle « ne ko Ala, ne ko a kira », *au nom de Dieu et de son prophète*. Des tirets ou des marques graphiques de fin de section, ainsi le signe de fin « ./· », se lisent chez trois scripteurs. Ces dispositifs insèrent la formule dans un espace graphique structuré.

Plus complexes, certaines constructions permettent de mettre en évidence le statut de mention de la formule. Tel est le cas quand l'indication d'usage est distinguée du corps de la formule. Cela peut s'opérer par un tiret et un passage à la ligne, comme dans la page de Madou Camara observée plus haut (Doc. 8).

L'alternance codique permet également dans certains cas de mettre en évidence le statut de mention de la formule, soulignant ainsi l'hétérogénéité énonciative de l'écrit (AUTHIER-REVUZ, J. 2001)[410]. Ce phénomène souligne le statut de discours rapporté de la formule.

Tous ces dispositifs permettent aux scripteurs d'intégrer les formules dans un ordre proprement graphique. Plus encore, toutefois, le jeu sur les pronoms atteste que l'écriture de la formule, loin d'être transcription de l'oral, est le fruit d'un processus, sinon d'objectivation et de décontextualisation abouti, du moins de scripturalisation.

L'appareil formulaire de l'énonciation

On peut poursuivre cette analyse à partir de ces indicateurs que sont les pronoms personnels, qui relèvent de ce que Benveniste appelle « l'appareil formel de l'énonciation » (BENVENISTE, É. 1974 [1970]). Dans l'article qui porte ce titre, il traite de l'énonciation en précisant qu'il s'agit de

[410] Nous y reviendrons en 3ème partie.

faire de « l'acte même de produire un énoncé et non [du] texte de l'énoncé [son] objet ». La dimension centrale dans l'analyse des faits de langue devient alors celle de l'intersubjectivité : « Ce qui en général caractérise l'énonciation est l'*accentuation de la relation discursive au partenaire* » (*op. cit.* : 85). Comme le remarque Béatrice Fraenkel, cette analyse s'appuie essentiellement sur des exemples de situations orales (FRAENKEL, B. 2003). L'enjeu d'une distinction entre énonciation parlée et énonciation écrite est toutefois indiqué par Benveniste dans la conclusion de l'article, sous forme programmatique :

> Il faudrait aussi distinguer l'énonciation parlée de l'énonciation écrite. Celle-ci se meut sur deux plans : l'écrivain s'énonce en écrivant et, à l'intérieur de son écriture, il fait des individus s'énoncer (BENVENISTE, É.1974 [1970] : 88).

Notre propos consiste ici à poursuivre notre argumentation selon laquelle les formules, transcrites de l'oral, sont cependant mises par les scripteurs sous une forme proprement graphique, en soulignant leur maîtrise d'un jeu sur les pronoms qui suppose la pluralité d'énonciations liée à la forme écrite.

A l'intérieur des formules proprement dites, la forme déjà citée « ne karisa », *moi un tel* apparaît chez deux scripteurs. Ici, la formule est hautement décontextualisée, puisque la place même du sujet de l'énonciation est laissée vide, disponible pour chaque lecteur ou usager de la formule appelé à la proférer en son nom propre. La valeur personnelle du pronom de la première personne du singulier, *ne* est en quelque sorte immédiatement annulée par le déterminant « karisa »[411].

Le plus souvent toutefois, la formule comprend la mention du prénom (toujours seul) du scripteur. Cette deuxième possibilité connaît une réalisation singulière, dans le cahier de Hinda Coulibaly (cahier de formation devenu un recueil de « kilisi »)[412]. Celle-ci inscrit en effet son prénom dans une casse un peu plus grande que celle du reste du texte, ce qui produit un effet visuel qui donne l'impression que le nom remplit en quelque sorte un espace laissé vacant au sein d'un texte par ailleurs homogène. On rejoint là des habitudes scripturaires magiques, attestées chez les devins, qui consistent à laisser libre la place qu'un nom viendra occuper sur un écrit (en fonction des besoins du client), et qui leur permet de travailler sur des écrits alors qu'ils ne sont que très peu alphabétisés,

[411] Nous suivons ici G. Dumestre qui rattache « karisa » aux déterminants (DUMESTRE, G. 2003 : 163-164). Il note toutefois, à propos d'un exemple similaire à ceux que nous analysons ici, que « kàrisa, qui équivaut à un nom propre, est en apposition au nom qui précède ; c'est cette faculté d'apparaître en cette fonction qui distingue kàrisa des autres déterminants » (*ibid.*).

[412] Hawa Coulibaly, (GL 4, 6ème) est née à Kina dans la grande famille Coulibaly du centre, mais vit en ville, ce qui peut rendre compte de pratiques de l'écrit particulièrement développées pour une femme.

ou encore de travailler sur des écrits qu'ils font écrire par d'autres, se réservant le soin d'ajouter un nom ou un prénom.

Le déterminant « karisa » apparaît alors au sein de la formule pour désigner un tiers (récipiendaire dans le cas d'une formule récitée pour autrui, ami ou ennemi), ce qui signifie bien que la formule est la matrice d'usages indéfinis, puisque selon les circonstances cette place est occupée par tel ou tel[413]. Il n'est pas exclu non plus que cette notation obéisse également à une visée cryptique (permettant d'éviter de nommer sur son cahier un ennemi).

Enfin, l'interlocuteur apparaît à deux niveaux énonciatifs différents. A l'intérieur de la formule, il désigne les êtres (personnes ou puissances) à qui s'adresse celui qui la profère pour l'invoquer ou la menacer. Avant la formule, il peut intervenir dans une indication d'usage pour désigner l'énonciateur possible de la formule (dans un usage similaire au *tu* impersonnel de la recette de Ganda étudiée plus haut). Ainsi une formule du cahier de Laji Traoré est introduite par l'expression : « I b'a fɔ », *tu dis*, le pronom « tu » renvoyant ici à son interlocuteur-lecteur. La formule se poursuit en intégrant le pronom personnel de la première personne *ne*. Ce pronom renvoie dans ce contexte énonciatif au locuteur désigné au départ comme *i,* « tu ». On mesure à travers cet exemple, la complexité du dispositif, qui requiert de la part des scripteurs une aisance dans le maniement des différents contextes énonciatifs enchâssés, que nous interprétons comme le signe d'une familiarité avec l'écrit, qui joue à plein, même dans le registre de la notation de formules.

Conclusion : des productions qui s'inscrivent d'emblée dans un espace graphique

On peut maintenant revenir sur le tableau initial pour indiquer à quel point les lignes de démarcation apparemment claires ont bougé.

Toute prise d'écriture fait entrer dans un ordre graphique, même si les modalités en sont diverses.

[413] On sait que, dans le contexte sorcellaire, le moment de l'identification du sorcier, parmi les proches le plus souvent, est crucial. La formule écrite ne préjuge donc pas du résultat de cette opération, réalisée par consultation d'un devin.

Tableau 22 Formule et recette 2.

Formule	Recette
Deux genres liés à l'oralité comme source (radio ou interaction personnelle). Deux genres qui, une fois écrits, relèvent d'un espace graphique au sens plein.	
L'appareil de l'énonciation effectue un travail de mise à distance du contexte initial plus ou moins élaboré.	La décontextualisation est la visée de ce type d'écrits, mais des parts d'implicite peuvent demeurer selon ses sources.
Usages magiques liés à des pratiques médicinales.	Usages principalement médicinaux, mais la forme de certaines recettes suggère une efficacité de la profération.

Cette idée selon laquelle la transcription de l'oral à l'écrit par des scripteurs qui, pour beaucoup, ne sont scolarisés au-delà du premier cycle se fait en empruntant des dispositifs d'emblée pleinement graphiques, nous introduit au dernier acte d'écriture ici étudié, celui de signer.

2.4.4 Signatures

Nous avions envisagé dès le début de l'enquête de travailler sur la question de la signature, dans la perspective d'une reprise de la discussion des historiens sur la valeur de cette forme graphique comme indicateur d'alphabétisation, exposée ici en 2.4.4.1. Cette discussion se poursuit en 2.4.4.2 autour d'une réflexion sur les deux formes de signature qui coexistent : la signature manuscrite et l'apposition de l'empreinte digitale.

En revanche, l'intérêt pour les formes prises par les signatures et ses usages en dehors des contextes officiels où elle s'impose est apparu tardivement, aussi ne disposons-nous pas ici d'un corpus aussi fourni que pour les listes ou les comptes. C'est en scrutant les documents réunis dans notre corpus que la présence de signatures et de paraphes nous a amenée à poser la question d'usages détournés de cette forme graphique (2.4.4.3).

2.4.4.1 Un indicateur discuté

L'histoire de l'alphabétisation s'appuie traditionnellement sur la signature comme indicateur d'alphabétisation. Il s'agit de comptabiliser sur les actes juridiques, notamment les actes de mariage, les signatures et les mentions indiquant que les personnes ne savent pas signer. Le

traitement statistique permet ensuite l'établissement de cartes, comparant des taux d'alphabétisation en différentes régions, ou de chronologies de la diffusion de l'alphabétisation. Guy Astoul rappelle que cette « mesure de l'alphabétisation s'inscrit dans une longue histoire qui, depuis Colbert, a conduit les gouvernants de l'Etat français à vouloir apprécier les situations non plus en s'appuyant sur des évaluations sommaires, mais en se fondant sur des chiffres précis » (ASTOUL, G. 1999 : 108). La technique historiographique reprend donc un outil de la statistique, outil de gouvernement.

L'idée d'établir des séries statistiques à partir du comptage des signatures a été mise en œuvre dès le 19ème siècle par le recteur Maggiolo dans une enquête de grande ampleur et qui fait date dans l'historiographie (1877-1879). Nous ne reprendrons pas ici en ses détails le débat entre les historiens sur cette question, dont on trouve un bon état dans l'ouvrage de Guy Astoul déjà cité. Nous nous arrêterons simplement sur certains arguments qui nous permettront d'aborder la question de la signature sur notre terrain avec un peu de recul.
Signalons d'emblée que l'assurance avec laquelle F. Furet et J. Ozouf pouvait affirmer en 1977 dans *Lire et écrire* que « la capacité à signer renvoie donc bien à ce que nous appelons aujourd'hui alphabétisation » (FURET, F. & OZOUF, J. 1977 : 27) n'est plus couramment admise. On peut en effet s'interroger sur l'effectivité de la corrélation entre signature et alphabétisation, et ce à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, on peut se demander si toutes les personnes alphabétisées sont effectivement « signantes ». Répondre à cette question requiert que l'on distingue lecture et écriture, trop souvent confondues depuis que leur apprentissage scolaire moderne est conjoint. Comme nous l'avons déjà indiqué, Roger Chartier a souligné que pour l'Europe du 18ème siècle l'apprentissage commence par la lecture et de nombreux hommes n'ayant connu que quelques années d'école sont capables de lire, non d'écrire (CHARTIER, R. 1985).
Le cas inverse, savoir signer sans savoir écrire est également attesté. Ainsi, B. Fraenkel, citant J. Meyer (MEYER, J. 1970 : 336), rapporte que l'on trouve « sur certains actes de mariage en Bretagne des mentions comme : "a déclaré savoir signer, mais ne le pouvait, n'ayant pas son modèle" » (FRAENKEL, B. 1992 :156).

Au-delà de ces cas où signer et lire et/ou écrire apparaissent comme deux aptitudes distinctes, B. Fraenkel souligne que les historiens de l'alphabétisation se sont heurtés à un problème d'identification de certaines inscriptions comme signatures. Elle critique la tendance qu'ont eu certains de ces historiens à ériger en modèle la signature reprenant l'écriture alphabétique du nom :

« L'alphabétisation des signatures apparaît ici comme l'aboutissement de ce que les signataires auraient toujours cherché à faire, sans y parvenir cependant, par manque d'instruction » (*op. cit.* : 157). A propos des marques non-alphabétiques, souvent considérées par les historiens comme indicateurs de l'analphabétisme, elle rappelle que certaines sont identiques à des seings de clercs. Dans la perspective anthropologique qui est la sienne, B. Fraenkel propose une histoire de ce signe qu'est la signature qui l'intègre à l'histoire d'un ensemble de signes de validation, et l'articule à la question des formes historiques et sociales de l'identité.

Il faut à tout le moins, être attentif à trois éléments du contexte socioculturel : la nature du document à signer ; le contexte institutionnel de la signature ; la signification culturelle de l'acte de signer. Concernant les deux premiers points, Guy Astoul remarque que « le phénomène que l'on peut constater d'une baisse du nombre des signatures lors des actes de mariages, au début du XIXe siècle, dans les registres de l'état civil, n'est certainement pas dû à une diminution de l'alphabétisation mais à une nouvelle manière de faire signer à la mairie où graduellement ne signent que les personnes qui sont capables d'écrire » (ASTOUL, G. 1999 : 112). Un document est souvent présenté à signer sous le contrôle d'une autorité locale qui peut éventuellement préjuger de l'aptitude à signer de la personne qu'elle a face à elle. Quant au second point, la signification culturelle de l'acte de signer, il évoque la nécessité de « réfléchir aux attitudes collectives dictées par le respect des traditions juridiques et religieuses » (*op. cit.* : 117), mais sans développer cette approche.

Nous allons pour notre part proposer quelques éléments de mise en contexte du geste de signer sur notre terrain.

2.4.4.2 L'empreinte digitale et la signature manuscrite : les usages sociaux de la signature

Deux manières de signer coexistent sur notre terrain : l'apposition de l'empreinte digitale et la signature manuscrite. Nous désignerons ces deux pratiques comme deux manières de signer, il faudra donc entendre ici le terme de « signature » dans son sens large de mode reconnu de validation d'un document.

Nous prendrons dans un premier temps une perspective historique sur ces deux « signes de l'identité ». Nous envisagerons ensuite les contextes d'usage, multiples, de la signature et de

l'empreinte, en distinguant les cas où l'une de ces formes de signature s'impose, de ceux où une marge de choix existe. Puis nous évoquerons les problèmes linguistiques et méthodologiques d'une ethnographie de la signature sur notre terrain. Enfin, nous montrerons comment s'établit l'avantage à la signature manuscrite, dont le profit de distinction est évident, même si la question de la meilleure forme reste en débat.

Deux « signes de l'identité »

Nous prendrons comme point d'appui l'analyse des « signes de l'identité » proposée par B. Fraenkel dans *La Signature* (FRAENKEL, B. 1992). Par rapport au temps long de l'histoire occidentale de ce signe que prend en compte B. Fraenkel, la situation post-coloniale du Mali contemporain se caractérise par la juxtaposition d'échelles temporelles distinctes.

La rupture majeure est liée à la transition sous la colonisation de formes « traditionnelles » de l'identité (nom de clans ou « nom d'honneur », *jamu* ; devise, *pasa*, etc.) à des formes « civiles » (patronyme à transmission patrilinéaire)[414]. Nous avons signalé plus haut que souvent les termes d'adresse, surtout oraux, sont distincts des formes « civiles », en particulier pour les prénoms et les surnoms mais dans certains cas aussi pour les patronymes (jamu) (*cf.* supra 2.3.2.1).

Nous ne disposons malheureusement pas d'une histoire des signes d'identité antérieurs à la colonisation, dont il va de soi qu'ils ont connu des variations locales et des évolutions importantes liées à l'histoire sociale et politique complexe de la zone. On peut notamment faire l'hypothèse d'une modification de ces signes d'identité au contact de l'islam.

Pour les périodes coloniale et postcoloniale, nous n'avons pas non plus effectué de repérage historique qui permette de dater le recours à des systèmes d'identification distincts : noms propres ; description anthropométrique ; signature ; empreinte digitale. Nous pouvons simplement signaler que l'usage de l'ensemble de ces dispositifs est attesté.

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement à l'empreinte digitale et à la signature. Il faut souligner que la première a une fonction d'individualisation. Dans la triple dimension du signe analysée par Pierce (symbole, icône, indice), qui constitue le fil directeur de l'étude de B. Fraenkel, l'empreinte se situe du côté des signes « indiciels », en ce qu'elle manifeste la présence de celui qui l'appose. Elle est un outil sûr d'identification, depuis l'invention de la méthode « dactyloscopique » d'analyse des empreintes, par Galton à la fin du XIXe siècle. La signature manuscrite quant à elle

[414] Ce moment a été décrit précédemment à propos de l'état civil en 3.3.2.

combine les trois dimensions du signe : elle est symbole en tant qu'écriture du nom propre, icône dans sa matérialité visuelle et indice en tant que trace autographe.

Dans un système concurrentiel entre empreinte digitale et signature manuscrite, l'avantage peut être donné à l'empreinte en raison de l'identification plus sûre qu'elle permet. Cependant, on peut aussi considérer que l'empreinte n'est que l'indice d'une présence et non d'une intention de signer, ce que montre B. Fraenkel dans l'analyse d'un cas français de 1931 (FRAENKEL, B. 1992 : 250-252). Nous trouvons un écho de ces débats sur notre terrain, où l'empreinte digitale apparaît dans certains cas comme une garantie de fiabilité, et dans d'autres comme un pis-aller pour des populations partiellement alphabétisées. Dans ce dernier cas, il faut noter que c'est l'empreinte qui est retenue et non le tracé d'une croix.

Des contextes d'usage multiples

Sur notre terrain, différents contextes d'usages apparaissent : l'école, où s'impose la signature manuscrite ; d'autres lieux où le choix est laissé, au moins, théoriquement, à l'individu entre ces deux modes de signature. Nous nous appuyons ici sur des extraits d'entretiens et des observations.

A l'école fondamentale, les enfants apprennent à signer dans une perspective précise qui est celle de l'examen de fin de cycle. L'apposition d'une signature manuscrite identique lors de chaque épreuve est indispensable. Dramane Traoré déclare même qu'il n'a pas eu son examen la première fois parce qu'il s'est « trompé » de signature :

> **DT** (*à propos de l'examen de fin de premier cycle*) Bon ! a sijnɛ fɔlɔ a gɛlɛyara ne bolo, bon par les signatures. **Int.** Mmm ? (*incompréhension*). **DT** Ne trompera signature o de la, ne yɛrɛ fɛ. (...) **AM** Est-ce qu'il peut m'expliquer cette confusion des signatures ? **Int.** Voilà ! i ka/ o yɔrɔ in, examen na, ko i ye gɛlɛya min sɔrɔ, o tun ye jumɛn ye ? **DT** Bon ! ne ye o de fɔ, examen na, n ye gɛlɛya min sɔrɔ, o ye signature ye. Int. I b'a ɲɛfɔ quoi. **DT** Dans la dictée, o signature, sisan, i n'a fɔ, histoire-géo nalen, ne ye signature wɛrɛ ta donc o ma kɛ signature kelen ye quoi.
>
> **Traduction :**
>
> **DT** (*à propos de l'examen de fin de premier cycle*) Bon ! *la première fois j'ai rencontré une difficulté*, bon par les signatures. **Int.** Mmm ? (*incompréhension*). **DT** *Je me suis moi-même trompé de signature à cette occasion*. (...) **AM** Est-ce qu'il peut m'expliquer cette confusion des signatures ? **Int.** Voilà ! *ce point là, la difficulté que tu dis avoir rencontrée à l'examen, de quoi s'agit-il* ? **DT** Bon ! *je l'ai déjà dit, à l'examen, le*

problème que j'ai rencontré est celui de la signature. **Int.** *Il faut nous expliquer* quoi. **DT** Dans la dictée*, j'ai apposé une signature, eh bien, pour l'histoire-géo, j'ai apposé une autre signature, donc les signatures n'ont pas été identiques quoi* (K 45).

Quelle que soit l'exactitude de cette anecdote, le fait que l'échec à l'examen puisse être imputé à une erreur sur les signatures prouve l'importance de cet acte. Il est appris à l'école, et tout au long de l'année de 6ème, les élèves ont des occasions de s'y exercer, notamment lors des compositions, où le bordereau imprimé qui est à remplir lors des examens est recopié, et la signature apposée.

Parmi les femmes qui ne signent pas faute d'en avoir l'occasion, deux mentionnent l'examen scolaire comme dernière et unique occurrence de la signature (Diouma Konaté, K 12 ; Korotoumou Coulibaly, K 22).

Dans ce contexte scolaire, la signature manuscrite est donc exigée. Le moment de l'examen est celui de la convergence d'écrits scolaires et administratifs, puisque à cette occasion un extrait d'acte de naissance est requis, ce qui conduit la plupart du temps à déclarer les enfants qui bien souvent ne l'ont pas été. Lors de mes observations à l'école de Kina en février-mars 2003, j'ai constaté que ces formalités donnent lieu à une série d'actes particuliers : les enfants sont pris en photo par un photographe qui passe à l'école pour tirer leurs premières photos d'identité ; les parents, mais aussi souvent le directeur d'école et l'instituteur en charge de la classe de 6ème, se déplacent à la mairie, voire à la préfecture s'il faut déclarer l'enfant en effectuant un jugement supplétif ; toutes ces démarches sont coûteuses. Dans ce contexte, l'apprentissage de la signature et son apposition les jours d'examen sont parties prenantes d'un processus qui est un rite de passage (rappelons que l'examen s'il est obtenu permet de poursuivre sa scolarité en ville, à Fana).

Hormis ce contexte singulier, les contextes observables au village laissent le choix du mode de signature.

Dans le cas du vote, les textes stipulent ce choix possible : « L'électeur signe ou appose son empreinte digitale sur la liste d'émargement en face de son nom. Un assesseur émarge la carte d'électeur après y avoir porté la date du scrutin et la mention "a voté" et veille au trempage de l'index gauche de l'électeur dans l'encre indélébile » (loi 00-058 du 30 août 2000 portant loi électorale, article 81). Ici, l'encre fonctionne comme marquage de l'individu, pour éviter les fraudes par votes multiples (ce qui donne lieu à des contestations, l'encre dite « indélébile » étant souvent soupçonnée d'être frelatée). Dans la formulation, relevons que le terme de « signer » renvoie exclusivement à la signature écrite, l'apposition de l'empreinte digitale représentant une alternative à la signature ainsi définie.

De même, les banques paysannes (BNDA et *Kafo Jiginɛw*) laissent à leur sociétaire le choix entre l'empreinte et la signature manuscrite. Les documents de la CMDT, et notamment le reçu donné au producteur au moment du paiement, peuvent également être signés par les producteurs par la signature manuscrite ou par l'apposition de l'empreinte.
Avant de poursuivre l'enquête en se demandant comment s'opère le choix entre l'une ou l'autre des modalités de la signature, deux mises au point méthodologiques s'imposent.

Que désigne « bolonɔ » ?

La première concerne le vocabulaire. Nous avons posé au départ notre acception large de « signature » comme mode reconnu de validation d'un document. Nous rejoignons par là l'usage commun du bambara. En effet, « signature » se dit en bambara « bolonɔ » selon un néologisme constitué par un mot composé qui associe au substantif « bolo » le substantif « nɔ ». « Bolo » signifie bras ou main ; c'est un terme qui permet la formation de très nombreux mots composés (bolola, *poignée* ; boloma, *intermédiaire*, etc.). « Nɔ » a pour premier sens « trace, empreinte, place ». Le terme « bolonɔ » (*litt.* trace de la main), sert à traduire aussi bien « signature manuscrite », qu' « empreinte digitale ».
Cependant, quand les locuteurs souhaitent distinguer les deux, ce qui s'est produit lors de mes entretiens, soit de la part des enquêtés, soit de la part de l'interprète, ils ont le plus souvent recours à l'emprunt français « signature » pour la signature manuscrite, et dans ce contexte d'élocution, « bolonɔ » est réservé à l'empreinte digitale (ou à l'acte de l'apposer, dans un parallèle avec la signature qui désigne tantôt le résultat tantôt l'acte). Ainsi Makan Konaté reprend la partition qui apparaît dans le texte de loi cité précédemment :

> **AM** Est-ce que tu as une signature ? **MK** Mmm (*assentiment*). **AM** I tɛ bolonɔ kɛ ? **MK** Ka n bolo da ? Mmm (*négation*). Ne b'a signer.
>
> **Traduction :**
>
> **AM** Est-ce que tu as une signature ? **MK** *Oui*. **AM** *Tu n'apposes pas ton empreinte* [bolonɔ] ? **MK** *Poser mon doigt* [ka n bolo da] ? *Non. Je signe* [k'a signer] (K 34).

Notons que cet usage n'est pas stabilisé, et qu'il a fallu parfois dans les entretiens du temps pour identifier ce que l'enquêté désignait par « bolonɔ ».

Le risque d'« imposition de problématique »

Le principal problème rencontré lors des entretiens, outre les pièges du vocabulaire, est lié à la question elle-même. Rappelons que la partie des entretiens consacrée aux usages de l'écrit est assez directive puisqu'il s'agit d'explorer l'éventail des pratiques possibles sans s'en tenir aux usages spontanément évoqués (*cf.* Annexe 1). Après un moment où l'enquêté est libre d'évoquer ses activités d'écriture, et qui tourne souvent court après la mention des lettres et des pratiques professionnelles, j'oriente la discussion autour de pratiques particulières, et notamment la signature. La première question posée est à peu près : « Est-ce que vous signez plutôt par écrit ou par l'apposition de l'empreinte digitale ? », avec une relance prévue autour des usages de cette signature. Or, l'enquête a montré que certaines personnes, notamment les femmes, n'ont tout simplement aucun usage possible de la signature (à l'exception peut-être du vote). Dès lors la première question n'a pas grand sens, et peut amener à répondre de manières diverses mais qui ne renvoient à aucun usage. Il s'agit là d'un cas d' « imposition de problématique » au sens où le contexte de l'entretien amène l'enquêté à répondre à une question (avoir ou pas une signature) qui n'a tout simplement pas de sens.

Malgré l'ambiguïté de cette question, plusieurs femmes m'ont précisé qu'elles n'usent ni de signature écrite, ni d'empreinte digitale. Quelques-unes ont rapporté cet usage à un moment passé : l'école (K 12, K 22, déjà citées) ; un usage professionnel (K 11, Salimata Traoré, au moment où elle assurait pour le compte d'une ONG la vente de médicaments et de contraceptifs). Contrairement à certains villages visités lors du premier séjour en 2001, aucun programme de micro-crédit féminin n'est en place à Kina, ce qui limite les occasions de signer.

Le privilège à la signature manuscrite

Une fois ces précisions apportées, on peut aborder la question de la différence entre les deux modes de signature. Dans la perspective d'un premier repérage de la signature, une approche quantitative peut être envisagée. L'Encadré 14 rapporte un décompte, réalisé lors d'une enquête effectuée en 2001 dans des caisses de la banque paysanne *Kafo Jiginεw*[415], sur des documents donnés à signer aux sociétaires. Les résultats obtenus ici doivent être interprétés à la lumière des réserves émises par historiens et anthropologues quant à la technique du décompte des signatures.

[415] Pour une présentation de ce réseau, soutenu par des ONG, on peut se référer au document suivant : (PAUGAM, M. & LEBÈGUE, C. 1998).

Le principal problème est qu'en l'absence d'observations systématiques, notamment auprès des gérants, on ne peut dans le choix de l'une ou l'autre forme de signature faire la part de ce qui relève de la compétence scripturale et de l'injonction du gérant à faire un choix.
J'ai eu par exemple l'occasion d'observer, à Konséguéla, la scène suivante : deux paysannes arrivent à la caisse, qui est physiquement protégée par des barreaux. Sans leur demander si elles savent écrire ou non, la gérante leur indique l'encre (celle utilisée pour les tampons), puis tient fermement leur doigt pour le placer sur l'encre puis sur la feuille de papier[416].
Il faut donc nuancer les résultats produits en précisant que le choix de l'empreinte ou de la signature écrite est le produit de l'interaction entre gérant de caisse et sociétaire. La domination de l'empreinte en milieu rural est ainsi due à la fois aux compétences scripturales moins développées et au contexte de la signature.

Par ailleurs, il serait abusif d'extrapoler ces résultats à l'ensemble de la population. La population des sociétaires n'est pas représentative de l'ensemble de la population : parmi ceux-ci, on trouve pour l'essentiel des hommes - même si *Kafo Jiginεw* se propose de favoriser l'accès des femmes au micro-crédit à travers des programmes spécifiques - pour la plupart des chefs de famille, parmi les plus aisés. Tous ces critères suggèrent qu'il s'agit là d'une population plus alphabétisée que la moyenne.

Il ressort tout de même une opposition entre situations urbaine et rurale, à nuancer par le fait qu'à la caisse dite « urbaine » de M'Pessoba viennent aussi des villageois des alentours, issus des villages ne disposant pas de caisse, et qui profitent de la foire hebdomadaire pour régler leurs comptes. Cependant, il y a aussi des citadins, ce qui n'est pas le cas de ces bourgs ruraux, loin de l'axe routier goudronné Bamako - Ségou, que sont Konséguéla et Karagouana. On constate que la caisse urbaine est la seule des trois où la signature écrite domine, l'empreinte étant largement majoritaire dans les deux caisses rurales (plus du triple des signatures écrites à Karagouana ; près du double à Konséguéla).

[416] Observation du 19/09/2001 à Konséguéla. Il ne s'agissait apparemment pas de connaissances de la gérante.

Ces observations ont eu lieu lors de journées passées dans trois caisses de la banque paysanne *Kafo Jiginεw* de la région de Koutiala en septembre 2001 : les caisses rurales de Karagouana et Konséguéla ; la caisse urbaine de M'Pessoba.

Description des documents
Il s'agit des « liasses » journalières qui comprennent une série de documents utilisés quotidiennement dans les interactions avec les sociétaires, et sur lesquels leur « signature » doit figurer :

J 1 Souscription de capital (dépôt à vue ou DAV)
J 2 Epargne : dépôt, retrait, toutes opérations courantes
J 3 Dépôt à terme
J 4 Versement des crédits
J 5 Remboursement des crédits

D'autres documents sont à usage interne, notamment :

A 3 Arrêté (bilan financier d'une journée d'ouverture)
B 1 Bordereau de transfert de fonds
F 1 Fiche de contrôle d'émission des livrets

Pour le décompte des signatures, j'ai retenu les liasses de documents J, sur lesquelles doivent figurer une signature du sociétaire. Notons que sur tous les documents internes, les gérants signent toujours de manière écrite. Ces documents sont entièrement remplis par le gérant, puis donnés à signer au sociétaire.

Méthode : j'ai compté comme « signature écrite » toute trace écrite, qu'elle soit alphabétique ou non, par opposition à l'empreinte digitale apposée. Signalons que seule trois signatures en arabe apparaissent ainsi que de rares signes non alphabétiques.

Karagouana : (documents du 1/09 au 19/09 - sachant que la caisse ouvre quelques jours par semaine) 49 signatures écrites ; 182 empreintes.
Konséguéla : (5 liasses journalières) 42 signatures écrites ; 79 empreintes.
M'Pessoba : 122 signatures écrites ; 97 empreintes.

Encadré 14 Signature écrite ou empreinte ? Problèmes méthodologiques d'un décompte

Ce décompte permet de donner une idée de la place relativement équilibrée des deux modes de signature dans un des contextes où ce choix est libre, mais ses insuffisances suggèrent que l'analyse doit être poursuivie par une approche ethnographique.

Si l'on revient à Kina, la plupart des enquêtés qui ont l'occasion de signer sont des hommes, et en raison du dispositif d'enquête centré sur des personnes lettrées, ce sont des hommes alphabétisés. Ils répondent tous préférer la signature manuscrite à l'apposition de l'empreinte. La signature manuscrite est bien associée à la compétence. Les justifications varient, certains s'en tenant au fait qu'il s'agit d'un goût personnel (« Signature de ka di ne ye », *C'est la signature [manuscrite] que je préfère,* Karamokho Coulibaly, K 17). Cependant, dans l'ensemble les enquêtés se rejoignent

dans l'affirmation qu'il y a ce qu'on peut appeler en reprenant une expression de Pierre Bourdieu un « profit de distinction » à signer par écrit quand on le peut.

Sirima Camara évoque à propos de sa préférence pour la signature manuscrite le fait d'être instruit : « n'i ye kalan kɛ » (*si tu es instruit*, K 16). Baïné Traoré, secrétaire d'AV, souligne la différence entre sa signature écrite et les empreintes des producteurs, telles qu'elles apparaissent sur les reçus lors du paiement du coton :

> **AM** Ah tu as signé ici ? **Int.** Nin ye i nɔ ye ? **BT** Mmm (*assentiment*). **Int.** C'est lui. **AM** Et les paysans ils signent ou ils mettent leur doigt ? **Int.** Ko cikɛlaw bɛ signeni kɛ wa ou bien u bɛ u bolonɔ de bila ? **BT** U b'u bolo de bila. **Int.** C'est le doigt. **AM** C'est parce que ils ne savent pas signer ou parce que c'est mieux d'apposer son doigt ? **Int.** U tɛ se signature la ou bien o de ka di u ye ? **BT** U tɛ se dɛ ! Int. Ils ne savent pas signer. **BT** Mais dɔw bɛ se, minnu bɛ se signature la, u b'o kɛ biki la, mais minnu tɛ se u bɛ bolo da.
>
> **Traduction :**
>
> **AM** Ah tu as signé ici ? **Int.** *C'est ton écriture* ? **BT** *Oui*. Int. C'est lui. **AM** Et les paysans ils signent ou ils mettent leur doigt ? **BT** *Ils apposent leur empreinte.* **AM** C'est parce qu'ils ne savent pas signer ou parce que c'est mieux d'apposer son doigt ? **BT** *Ils ne savent pas signer ! Quelques-uns y arrivent, ils le font au bic, mais ceux qui ne savent pas apposent leur doigt*. (K 16 - *trad. de l'interprète omises*).

Sur les reçus conservés par l'AV, l'opposition entre la signature, systématiquement manuscrite, du secrétaire d'AV, et la signature du producteur, qui est généralement une empreinte, apparaît visuellement très nettement. On peut donc conclure que la signature manuscrite s'impose comme un attribut du lettré.

La fiabilité en discussion

L'empreinte digitale n'est-elle pour autant qu'un pis-aller, à défaut de pouvoir signer par écrit ? Sur ce point, des opinions opposées se font jour. Nous retiendrons ici deux formulations caractéristiques, mais plusieurs enquêtés ont semblé hésiter sur ce point.

Dans un premier temps, Sidi Sidibé (GL 2, alphabétisé) justifie sa préférence pour la signature manuscrite sur le ton de la préférence personnelle, mais suite à une nouvelle question, il précise que l'empreinte est moins fiable en raison des confusions possibles.

> **AM** Est-ce que vous avez une signature ? **Int.** Signature b'i bolo wa ? **SS** Awɔ. **AM** Et qu'est-ce qui est mieux, signer ou apposer son empreinte ? **Int.** E yɛrɛ bolo signeni de ka fisa ou bien bolonɔ de ka ɲi ? **SS** A ne kɔni ɲɛna signature de ka fisa. Int. C'est la signature qui est mieux **AM** Munna ? **SS** E ! Bolonɔ bɛ se ka bɔ ɲɔgɔn fɛ.
>
> **Traduction :**
>
> **AM** Est-ce que vous avez une signature ? **SS** *Oui.* **AM** Et qu'est-ce qui est mieux, signer ou apposer son empreinte ? **SS** *Ah, à mon avis en tout cas, la signature est mieux.* **AM** *Pourquoi* ? **SS** *Eh bien, les empreintes peuvent se ressembler* (K 18 - *trad. de l'interprète omises*).

Cette confusion des empreintes digitales renvoie au fait qu'en contexte rural aucun moyen scientifique n'est mis en œuvre pour distinguer une empreinte d'une autre. En réalité, l'apposition de l'empreinte est plutôt une manière symbolique de marquer le document qu'un mode d'identification particulier. La valeur indicielle de la signature apparaît ici plus grande : à l'œil nu, on peut souvent reconnaître un faux manifeste en écriture, alors que les empreintes se réduisent souvent à des taches d'encre.

A l'opposé, Maïmouna Touré (animatrice, école classique 7ème) soutient que l'empreinte digitale est un meilleur moyen d'identification.

> **AM** Quelle est la différence entre mettre le doigt et signer avec un crayon ? **MT** (*se passant de la traduction*) Signature bɛ se ka « changer » mais bolonɔ tɛ se ka « changer ». [*La signature peut être changée (altérée ?) mais l'empreinte ne peut pas être changée*] **AM** Donc c'est l'empreinte qui est plus sûre ? **MT** Mmm (*assentiment*). **AM** C'est plus sûr que écrire ? (...) Elle est certaine de ça, de ce qu'elle a dit que l'empreinte c'était plus sûr ? **Int.** K'i dalen don o de la kosɛbɛ de ? **MT** A, ne kɔni fɛ (*avec assurance*) parce que mɔgɔw bolonɔ tɛ kelen ye [*Ah, en tout cas c'est mon avis, parce que les gens ont des empreintes différentes*] (K 7 - *trad. de l'interprète omises*).

Maïmouna Touré, qui a grandi à Sanankoroba et dont le père était chef de ZAER, fait ici référence aux usages modernes de l'empreinte dont une expertise scientifique permet un usage sûr comme outil d'identification.

Ainsi, la pluralité des conceptions de l'empreinte digitale n'empêche pas la reconnaissance unanime du pouvoir socialement distinctif de la signature manuscrite.

Marquer ses bêtes

Avant de clore cette étude des manières de signer, il faut évoquer une pratique d'identification qui concerne essentiellement le bétail. Nous poserons ici la question du lien entre cette pratique et les formes de signature observées.

Comme nous l'avons indiqué en 1ère partie (1.1.4.2), si la possession de bétail est partagée, elle relève cependant de traditions plus ou moins anciennes selon l'origine familiale (notamment selon qu'il s'agit d'une famille d'éleveurs ou non), qui ont un usage différencié de la pratique de la marque.

On peut distinguer trois types de marques : les marques non-alphabétiques (étoiles, flèches, etc.) ; les marques inspirées de la graphie arabe ; les combinaisons de lettres majuscules de l'alphabet latin (en général, les initiales du propriétaires).

Les petits ruminants ne sont pas marqués, certains portant une entaille à l'oreille pour identification.

Sur cette question, un entretien avec un chef de famille peul m'a permis de recueillir quelques informations, qui ne constituent en aucun cas une enquête exhaustive sur le sujet[417]. Selon Issa Diallo, la répartition des marques est claire : les Peuls font usage de l'arabe et des signes, les Bambara des initiales, désignées comme « du français » (« bamananw ta ye tubabukan ye », *les Bambara ont recours au français*). Nous n'avons pas pu éclaircir la question de l'ancienneté des marques parmi les Peuls, mais Issa Diallo (né à Kina, 51 ans lors de l'entretien) dessine celle de son grand-père, ce qui suggère un usage remontant au moins à plusieurs décennies. Quant à la sienne, qu'il tient de son père, il s'agit d'un signe qui reprend la graphie arabe du nom du prophète « Mahammadou ». Nous n'avons pas réussi à comprendre en quoi cette marque, *a priori* fort banale, pourrait être un moyen d'identification des bêtes « jusqu'en Côte-d'Ivoire », comme le soutient Issa Diallo. Deux hypothèses sont possibles : soit un aspect du tracé la singularise de toute autre marque inspirée du nom du prophète ; soit l'identification s'effectue en combinant la marque et d'autres caractéristiques du bovin. Lors des avis de pertes diffusés à la radio, on constate que les descriptions des bovins peuvent être d'une grande précision, en bambara, et *a fortiori* dans la langue

[417] Entretien non enregistré du 24/07/2003, avec Yaya Diallo. L'entretien a eu lieu dans le quartier du centre à Kina (donc pas au domicile de l'intéressé) et en bambara, langue que comprend Yaya Diallo sans que ce soit sa langue première.

peule, dont on sait qu'elle dispose d'un vocabulaire extrêmement précis en la matière. La connaissance des marques est le fait des jeunes qui gardent et convoient les troupeaux. Aucun recueil écrit de marques, manuscrit ou imprimé, comparable à ceux disponibles dans les régions pastorales françaises - par exemple le *Llibre de conllochs* cité par D. Fabre (FABRE, D. 1993b) - n'est connu.

Les marques des chefs de famille non peuls, désignés ici comme « bambara » par Issa Diallo, mais qui s'identifient eux-mêmes plus volontiers comme « maraka », sont pour l'essentiel leurs initiales, même si certains utilisent des signes non-alphabétiques (par exemple un cercle souligné d'un trait pour Badugutigi). D'après Demba Coulibaly cet usage s'est répandu via la CMDT[418]. Il en a appris l'usage lors de sa formation à l'IRCT en 1972, et explique sur le ton de l'évidence : « Moi je suis Demba Coulibaly, j'ai DC, D représente Demba, C représente Coulibaly ». Il date la généralisation de leur usage au village d'une quinzaine d'années, soit de la fin des années 1980. Lui non plus n'a pas entendu parler de cahiers de marques.

La question de l'écriture des marques mérite d'être reprise à plus large échelle, en étudiant plus particulièrement les pratiques des pasteurs. Il faudrait explorer plus avant l'hypothèse selon laquelle les marques des bêtes s'inscrivent dans une tradition ancienne d'écriture, comme dans le cas des bergers pyrénéens étudiés par D. Fabre. Notons qu'à propos des Peuls, dont le mode de vie se caractérise par un nomadisme, sinon toujours pratiqué, du moins revendiqué, l'enquête devrait dépasser le cadre d'une étude centrée sur un village, et approfondir la question des pratiques de l'écrit en arabe.

Par ailleurs, même si elle est récente, la pratique en vigueur parmi les agriculteurs convertis à la culture attelée d'apposer leurs initiales sur les bêtes entre en résonance avec d'autres types d'inscriptions. Les murs des cases, en torchis, comportent parfois des noms et une date gravés au moment de la construction ou de la réfection de la case. Quelques objets marqués ont également été observés (charrette, baril) qui émaillent l'espace de la concession ou du village de quelques traces, rares mais visibles, d'écrit. Les cahiers, nous le verrons, comportent de nombreuses notations d'initiales similaires à ces marques.

[418] Entretien non enregistré du 27/07/2003, au domicile de Demba Coulibaly, en français et bambara.

2.4.4.3 La signature, de l'officiel au ludique

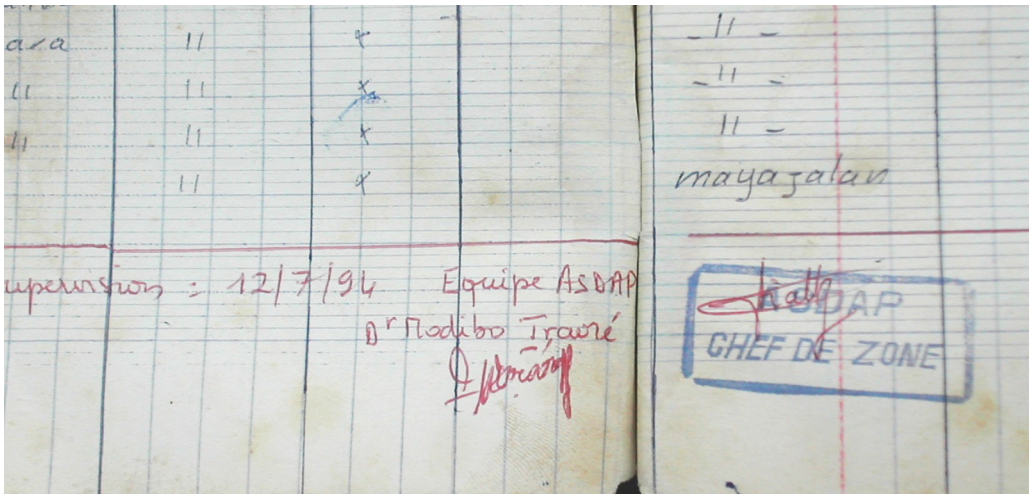
Nous avons caractérisé plus haut notre corpus d'écrits villageois (CEV) par le statut ambivalent d'écrits privés pris dans un rapport plus ou moins étroit aux écrits publics et aux usages imposés. Des signatures apparaissent sur les écrits qui relèvent de registres professionnels. Les quelques écrits officiels photographiés par ailleurs attestent de l'importance des signes officiels de validation, parmi lesquels les signatures. Mais, plus surprenant, les écrits qui relèvent du privé sont également émaillés de signatures. A propos de ces dernières, qui constituent un ensemble assez hétérogène, on explorera les hypothèses suivantes. S'agit-il d'exercices de signature ? Peut-on y voir des formes de jeux et de détournement de formes officielles, dans une perspective à la fois esthétique et ludique ? Faut-il envisager la signature comme lieu d'affirmation de soi comme lettré (ce qui rejoint la réflexion précédente sur les usages sociaux de la signature), ou encore comme scripteur, les signatures et paraphes procédant du marquage du cahier comme espace à soi ?
Conformément à notre méthode, nous nous proposons ici de faire le lien entre les usages officiels de la signature, ses usages naturels en quelque sorte, et les usages privés, détournés.

La signature, trace d'un contrôle

La signature occupe une place importante dans les quelques documents officiels que nous avons photographiés (hors CEV). Elle se combine souvent avec d'autres signes officiels de validation. Sur un extrait d'acte de naissance, l'officier d'état civil use d'un tampon simple pour décliner son identité, trace sa signature et imprime son cachet (tampon rond). De même sur un carnet de famille, le « chef d'équipe » signe et indique ses nom, prénom et statut.
Sur les cahiers des villageois, on observe également quelques cas de signature dans des contextes que l'on peut qualifier de semi-officiels, c'est-à-dire dans le cadre d'activités menées par la CMDT ou un autre intervenant extérieur.

Ainsi, sur un ancien cahier de gestion d'une « pharmacie villageoise » détenu par Mamoutou Coulibaly (K 1), un trait rouge est tracé au bas de la double page qui comporte le tableau des entrées et sorties de médicaments. Au bic rouge y est indiquée la date d'une « supervision » à côté de laquelle figurent deux signatures, toujours au bic rouge, et un tampon. A ces dispositifs graphiques de séparation et de distinction, s'ajoute la différence des langues : la formule qui figure sur le tampon comme les mentions manuscrites sont en français, alors que la page écrite par Mamoutou

Coulibaly est en bambara. La signature ici s'insère dans un dispositif qui permet de laisser une trace du contrôle.



Doc. 11 Une supervision

De la même manière, le cahier de comptes de Kamissa Traoré (animatrice Kafo Jiginɛw dans un hameau voisin ; GL 4, 6ème) porte la trace de contrôle régulier. Au bas de chaque opération vérifiée prend place un ensemble constitué par : la mention manuscrite « OK » au bic rouge, la signature au bic bleu, et parfois un tampon. Sur cet exemple toutefois, remarquons que sur certaines pages la signature de Kamissa Traoré apparaît également, ce qui rend la dissymétrie moins forte que dans le premier cas.

On peut dire qu'on a ici une forme matricielle, un « modèle scriptural » de l'usage de la signature comme contrôle de l'activité d'écriture qui précède. Voyons maintenant comment ce modèle peut être approprié et parfois détourné par les scripteurs.

S'exercer

Nous travaillons sur un corpus restreint, puisque dans l'ensemble du corpus CEV nous avons relevé 12 signatures dans des contextes « non officiels », apposées par 9 scripteurs. La notion de contexte « non officiel » désigne ici simplement le fait que ces écrits sont dépourvus de valeur juridique.

Notons d'emblée que cette pratique de la signature rejoint des formes plus fréquentes d'apposition du nom propre (notamment sur les couvertures et pages de garde des cahiers). Si la signature coexiste avec d'autres formes d'inscription du nom propre, un préalable méthodologique s'impose qui propose un critère permettant de distinguer les signatures des autres cas d'écriture du nom propre. En effet, dans ces contextes non officiels, on ne peut repérer la signature à la nature du document, et ce corpus comporte notamment un brouillon signé. Ici c'est un critère visuel qui joue,

dans la mesure où les 12 cas retenus sont des écritures du nom propre isolées (le nom n'apparaît pas au sein d'un énoncé) et travaillées graphiquement (il y a un jeu apparent sur la forme) de sorte qu'elles sont immédiatement identifiables comme signatures. Ce corpus comprend des signatures et des « paraphes », terme dont nous retenons l'acception moderne donnée par le Robert « 2. (1611) Signature abrégée (souvent réduite aux initiales) ».

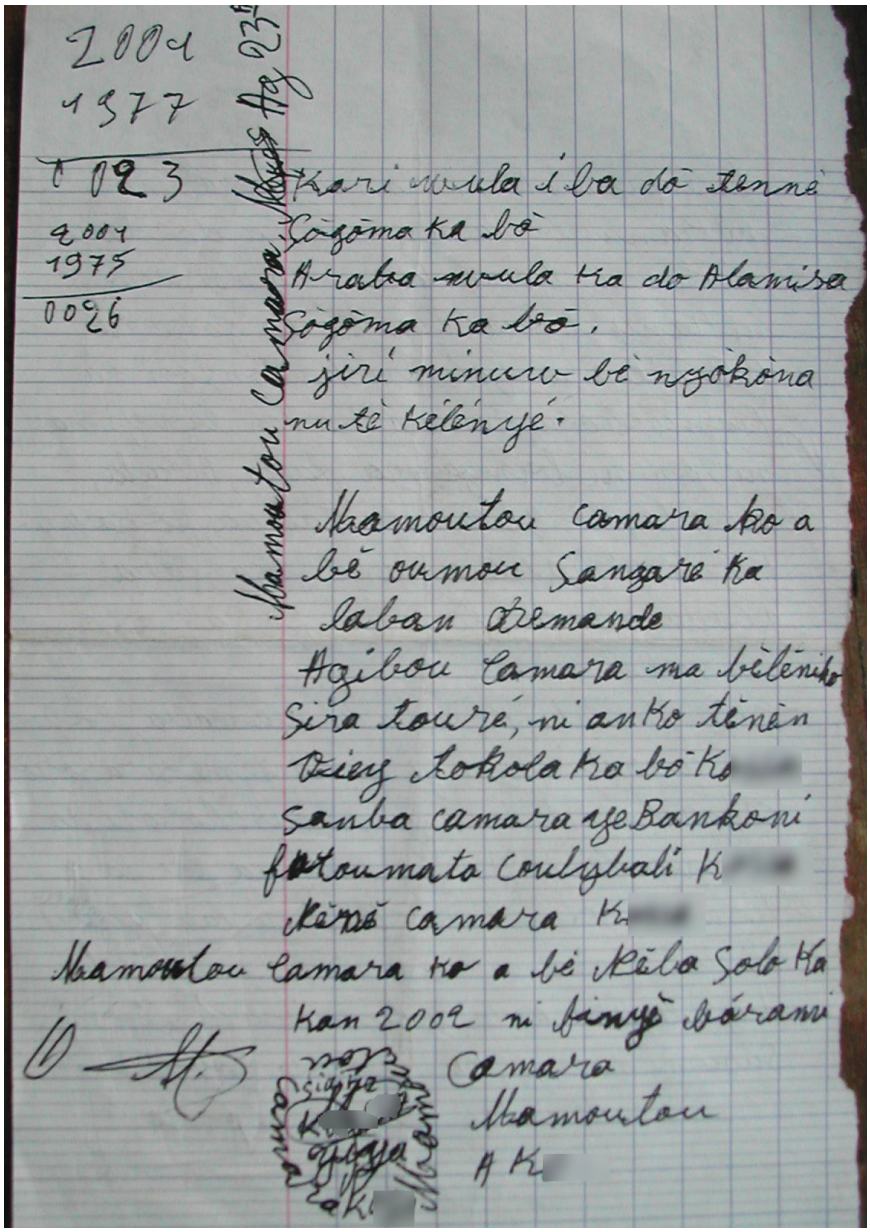
La première hypothèse que l'on peut avancer est celle selon laquelle signer ou parapher des écrits privés est une manière de s'exercer. Cette hypothèse est confortée par la présence de signatures au milieu d'un cahier copié lors d'une formation par Mamoutou Coulibaly. Ce cahier comprend deux pages où des exemples de documents de l'AV sont copiés, et où figure l'indication du lieu de la signature. Le second est titré « Musagaw yamari ya sɛbɛn » [musakaw yamariya sɛbɛn], *Document d'autorisation de dépenses* et dispose la place de trois signatures (trésorier, président, caissier) qui sont « imitées » (on peut penser qu'il s'agit de formes fantaisistes, imaginées soit par le scripteur, soit plus probablement par le formateur qui les a tracées au tableau). Dans ce cas, il ne s'agit pas de s'exercer à sa propre signature, mais de savoir quelles sont les signatures requises pour un document et où elles se placent. Le geste d'« imiter » des signatures tout de même retient l'attention, qui suggère une pratique de copie possible.

Jouer sur les formes

Dès cet exemple, on voit que s'exercer à signer, c'est retirer à la signature toute sa force, puisqu'on signe un document sans valeur. Ce geste ouvre la voie à des pratiques de détournement plus affirmées.

L'exemple le plus frappant est le « disque-demande » produit par Mamoutou Camara[419]. Nous avons évoqué plus haut ce genre de courrier à la radio qu'est la demande de dédicace de morceaux de musique. Ici, il s'agit visiblement d'un brouillon, qui comporte plusieurs ensembles textuels, dont au bas du verso le texte d'une demande de dédicace.

[419] S'agissant d'un document sans caractère confidentiel (la demande de dédicace est destinée à être diffusée à la radio), nous prenons la liberté d'insérer la photo de cet écrit en n'anonymisant que le village. L'anonymisation conjointe du nom du scripteur et du nom du village, par floutage, rend en effet ce document peu lisible et lui fait perdre sa valeur esthétique, qui est ici est centrale pour l'analyse. Par souci de cohérence, nous n'indiquons toutefois pas de quel enquêté (identifié par son pseudonyme) il s'agit. Précisons simplement qu'il s'agit d'un ancien élève de l'école bilingue, qui a atteint la classe de 6ème.



Doc. 12 Tampon-signature de Mamoutou Camara

La partie qui nous intéresse débute par le nom du scripteur, suivi du prédicat de parole « ko » et d'un énoncé qui est le contenu de sa demande :

Mamoutou Camara ko a bè oumou Sangaré ka laban Demande

Traduction :

Mamoutou Camara dit qu'il demande le dernier [morceau] d'Oumou Sangaré

Suit une liste, déployée en une colonne, de six de ses amis (trois garçons et trois filles), à qui il souhaite dédicacer ce morceau. Ces personnes sont identifiées de manière diverses, soit par prénom, nom et lieu de résidence, soit plus familièrement (« Sira Touré ni an ko tenen », *Sira Touré, dite*

Ténin). A la fin, et commençant dans la marge, une formule analogue à l'ouverture, « demande » un autre morceau (cette fois le nom du groupe et le nom de la cassette sont donnés). Enfin, ce texte est clôt par une signature qui prend trois formes distinctes, comme on le voit au bas du document inséré (Doc. 12).

A droite figure l'écriture du nom. Au centre, l'imitation d'un tampon, constitué par l'écriture circulaire du nom du scripteur et de celui du village, qui entoure la formule « signé + nom du village ». A droite, dans la marge un paraphe formé sur la majuscule cursive M, l'initiale de son prénom.

Ce dispositif combine recherche esthétique et détournement des formes administratives de validation (cachet, paraphe, signature) qui les ramène à leur valeur icônique. Cet exemple, singulier, nous semble tout de même démontrer la dimension ludique des écrits privés de certains scripteurs : ceux qui sont passés par l'école et dont la socialisation scolaire comprend sans doute des écrits parascolaires, où s'exerce un jeu sur les modèles enseignés.

Un exemple de tels écrits est le « cahier des souvenirs » de Ganda Camara décrit plus loin (*cf. infra* 3.3.2.3). Il s'agit d'un ancien élève de l'école de Kina, étudiant, interrogé à Bamako, qui a le même âge que Mamoutou Camara. Dans ce cahier aussi on trouve un cas de signature, au bas d'un texte qui prononce des vœux à l'occasion du mariage d'une de ses amies (Annexe 6, cahier 5, p. 5). La date et l'heure du mariage sont rappelées, comme sur un faire-part. Puis une bénédiction est formulée : « Que Dieu leur donnent une longétivité la prospérité, la concorde et de l'enfant à leur mariage. Bon mariage. Merci. G. ». Notons que le terme « merci » prend déjà la forme d'une signature (effet que l'on retrouve dans de nombreuses pages de ce cahier, *cf.* Annexe 6, l'ensemble de ce cahier).

S'affirmer comme lettré

Au-delà des dimensions d'apprentissage et de jeu, l'usage principal de la signature dans ces écrits apparaît cependant lié à l'affirmation de soi comme lettré. Nous retrouvons là le point établi grâce aux entretiens concernant la fonction de distinction sociale de la signature.

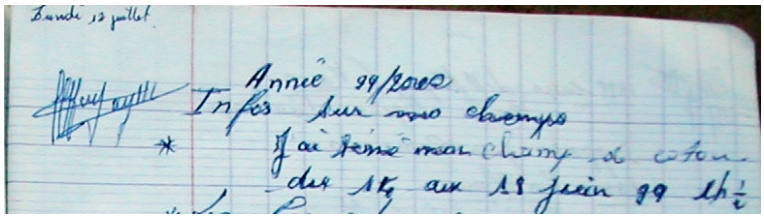
Ici encore nous développons cette hypothèse en partant d'un cas exemplaire mais isolé, parce qu'il nous semble que ce cas met en exergue une attitude partagée.

Il s'agit de la notation des éléments d'un « contrat » entre Demba Coulibaly et le pasteur à qui il confie ses troupeaux (*cf.* Annexe 6, cahier 3, p. 10). Sont mentionnés le nom du pasteur, les dates de début et de fin (cette dernière visiblement ajoutée ultérieurement), en français puis en bambara, et le

salaire convenu. Suit l'écriture du nom propre « Demba C. » puis la signature. Quel est ici le sens de la signature ? On pourrait supposer qu'il s'agit de donner à cet écrit un poids dans une éventuelle contestation. Cependant, deux indices laissent penser qu'il n'en est rien : il n'y a pas de signature des deux parties ; l'abréviation du nom propre trahit l'absence de caractère officiel du contexte. Dès lors, la signature ici prend son sens comme affirmation par Demba Coulibaly de sa maîtrise de la forme écrite du contrat, et épreuve de sa supériorité face au pasteur non lettré.

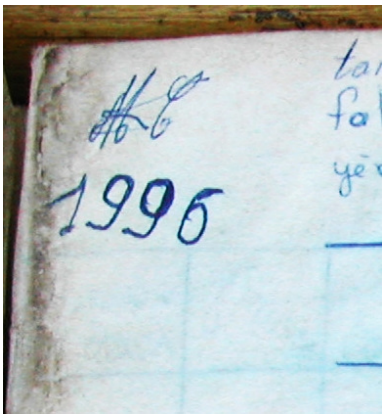
Signer, même par jeu, est ainsi toujours s'affirmer comme lettré. A cet égard, notons qu'aucune empreinte digitale n'est apposée dans les cahiers, ce qui étant donné le statut secondaire assigné à l'empreinte n'est pas surprenant. Mais au-delà de cette fonction distinctive qu'assume l'acte de signer, on peut envisager, et ce sera notre dernière hypothèse, que signatures et paraphes sont en même temps des traces qui fonctionnent comme des marques, contribuant à faire du cahier un espace à soi.

Marquer son cahier



Doc. 13 Une signature de Madou Camara

Nous avons évoqué plus haut la question des marques des bêtes, ou de certains lieux et objets. Il nous semble que les paraphes et signatures qui émaillent certains cahiers fonctionnent comme des marques. Tous les exemples relevés apparaissent sur des cahiers, à l'exception du « tampon » de Mamoutou Camara qui est sur une feuille de brouillon. Si par jeu ou par exercice on peut signer son cahier, c'est bien que l'on dispose librement de cet espace, et que l'on éprouve cette possession. Comment comprendre autrement la réitération des signatures sur trois pages du cahier de Madou dont le donne un exemple ? De même que Moussa Coulibaly investit divers lieux du paratexte pour identifier ses cahiers et carnets comme siens (pages de garde et couvertures notamment), d'autres scripteurs tracent dans les marges des signes d'identification qui marquent l'espace du cahier. Par exemple, Makan Camara trace dans le coin gauche de la première page de son cahier, dans la marge supérieure, ses initiales en belles cursives manuscrites.



Doc. 14 Un paraphe de Makan Camara

Il faut sans doute rapporter aussi cette pratique aux formes extrascolaires de l'écrit produit en classe, pendant ces moments d'ennui où on griffonne sur un coin de cahier. En effet, à l'exception des signatures copiées ou « inventées » par Mamoutou Coulibaly sur son cahier de formation sur les endroits destinés à recevoir une signature, toutes les autres apparaissent sur les écrits de scripteurs scolarisés au moins jusqu'en 6ème.

Cette dernière hypothèse concernant les usages ludiques de la signature nous amène à considérer le cahier comme une échelle d'analyse pertinente, perspective que nous allons adopter dans notre 3ème partie.

2.5 Conclusion de la 2ème partie

Au terme de cette 2ème partie, l'appropriation de l'écrit, redéfinie comme un jeu sur les modèles et les normes scripturaux, apparaît en cours sur le terrain étudié. Les modèles agricoles, administratifs et scolaires, sont réinvestis dans des domaines plus personnels. Des formes graphiques récurrentes (comptes, liste, formule, etc.) sont reprises, parfois détournées, dans des pratiques de l'écrit à soi. Celles-ci ressortissent à des sphères du privé dont elles contribuent à objectiver l'existence. Ainsi, l'écriture n'est pas seulement « entre » public et privé, mais joue un rôle actif dans la redéfinition de cette frontière, dans le contexte des transformations socio-économiques que connaît la zone cotonnière (notamment le morcellement croissant des exploitations).

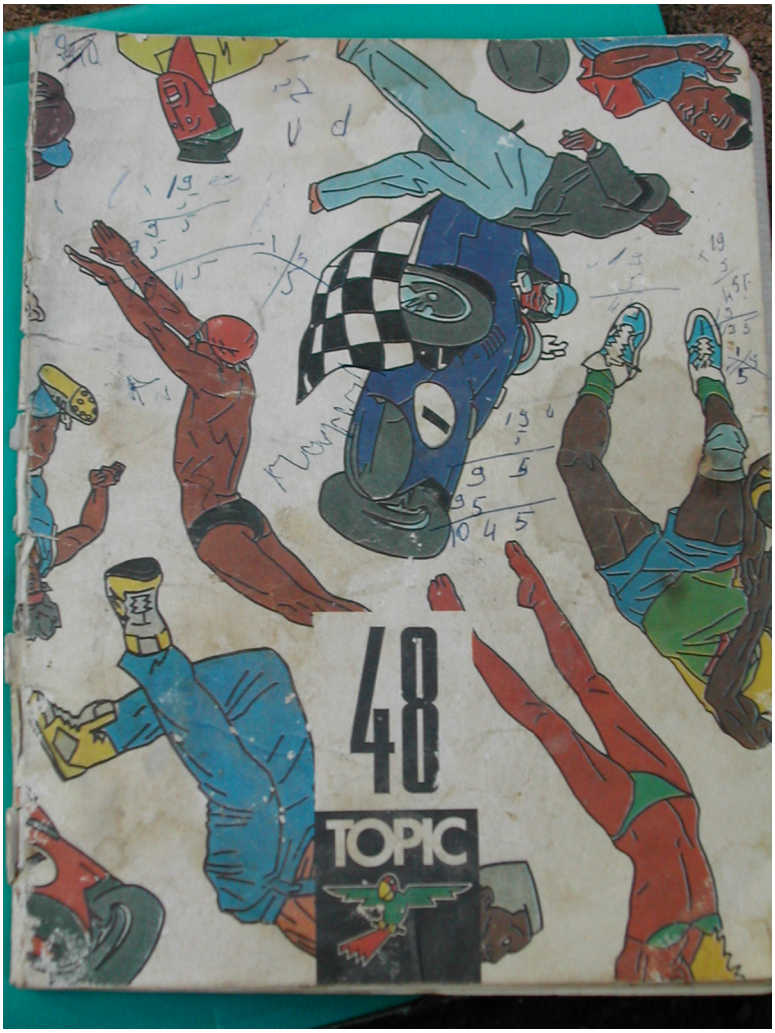
La question de la définition de l'ensemble des pratiques observées, désignées ici comme des écrits à soi, continue toutefois de se poser. Cette catégorie recouvre un continuum, entre écrit de travail, écrit aide-mémoire et chronique personnelle. Pour mieux saisir l'unité de cette diversité d'usages, il faut se reporter au contexte d'usage, d'écriture, et à la manipulation de l'objet qui est apparu comme central : le cahier.

La variété des pratiques étudiées rend également compte du fait que cette appropriation est partagée, mais selon des modalités différenciées selon les scripteurs. Nous avons observé dans cette 2ème partie, du côté des pratiques d'écriture, la traduction des transferts de compétences étudié dans la 1ère partie, par lesquels nous avions alors défini l'appropriation. En effet, c'est parce qu'ils sont à même de réinvestir des compétences scripturales dans des contextes distincts de celui dans lequel elles ont été constituées, que les scripteurs peuvent s'écarter des modèles et des normes qui leur ont été proposés lors de leur formation. A ce point, se font également sentir les effets des socialisations plurielles à l'écrit décrites en 1ère partie (migrations en contexte urbain, socialisations professionnelles à l'écrit) : la pluralité des expériences de l'écrit peut inciter à de tels déplacements. Les pratiques répétées sont aussi un lieu où s'expérimentent et où se cristallisent des formes individualisées d'écriture (nous l'avons vu à propos des listes de courses).
Ces deux dimensions de l'appropriation que nous avons définies (l'appropriation comme *transfert* de compétences scripturales - et de dispositions liées aux usages de l'écrit - ; l'appropriation comme *variation* sur des normes et des modèles scripturaux) apparaissent de la 1ère à la 2ème partie comme deux voies parallèles pour observer la pluralité des pratiques de l'écrit : la 1ère partie s'attache à décrire des trajectoires individuelles qui amènent certains villageois à être confrontés à des

expériences multiples de l'écrit ; la 2ème partie considère le résultat de ces socialisations plurielles à l'écrit, en observant la manière dont s'organise l'ensemble des pratiques.

Le choix de prendre pour objet, dans notre dernière partie, les cahiers, nous permettra de proposer une articulation plus étroite de ces deux dimensions de notre problématique. En effet, les cahiers que nous étudierons dans cette 3ème partie sont des objets tenus par un seul scripteur. A cette échelle, l'articulation entre une trajectoire singulière et un éventail de pratiques devient pertinente.

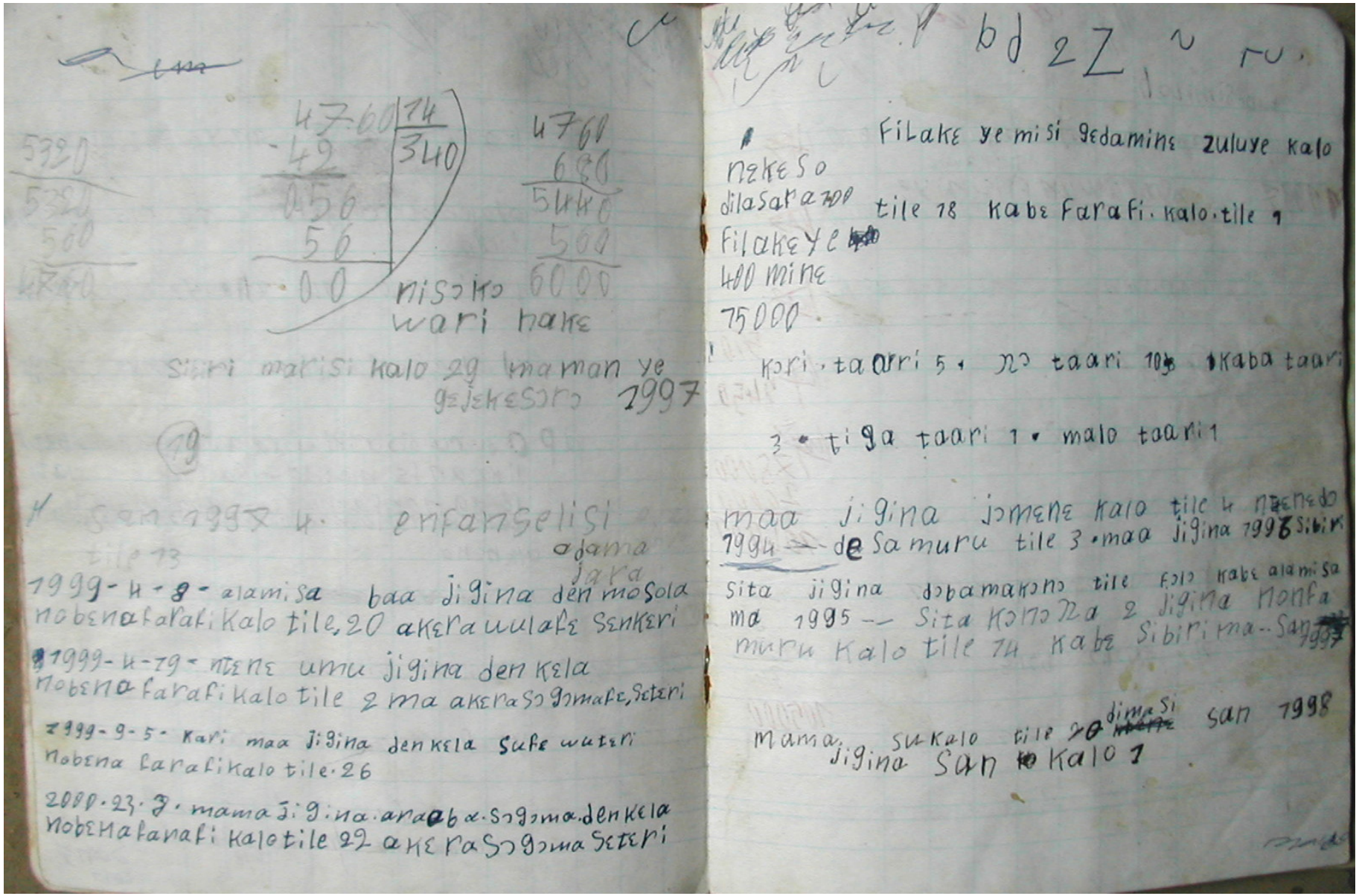
3 TENIR UN CAHIER



Doc. 15 Couverture d'un cahier de Thiémokho Coulibaly

Nous allons entamer cette partie en reprenant la question des catégories de désignation des écrits étudiés par la considération du support du cahier. L'enjeu est de comprendre les modalités singulières de l'appropriation de l'écrit : quelles sont les conditions sociales de la tenue d'un cahier « personnel » ? Comment décrire l'émergence d'un espace d'écriture « à soi » tant du point de vue de la matérialité de l'objet que de ses usages et des manières d'écrire ? L'examen des cahiers vise à poursuivre le travail de clarification de ces catégories et à prolonger l'investigation autour de l'hypothèse d'un processus de privatisation en cours, en lien avec la diffusion de la culture écrite

Nous considérons comme unité d'analyse le cahier, en le rapportant à son scripteur et aux circonstances qui ont présidé à son écriture (la décision d'acquérir un cahier ou la prise d'écriture sur un cahier destiné à un autre usage, les circonstances de sa tenue au fil du temps, son abandon éventuel, etc.). L'enjeu est d'articuler l'analyse sociologique de la trajectoire du scripteur et l'analyse linguistique, discursive et graphique, de ses productions écrites. Les matériaux empiriques sur lesquels nous nous appuyons sont premièrement, le sous-ensemble du corpus général constitué par le corpus des cahiers ; deuxièmement, les entretiens, qui sont mobilisés dans leur double dimension de récit de formation (pour reconstituer des trajectoires, scolaires et professionnelles notamment) et de récits de pratiques (pour reconstituer les gestes d'écriture et les contextes de manipulation des cahiers) ; troisièmement, les observations (observations des modes de présentation des cahiers, en contexte d'enquête le plus souvent, le contexte d'écriture du cahier ayant été rarement observé).



Doc. 16 Double-page du cahier de Modou Fomba

3.1 Le cahier est-il un genre ?

La 2ème partie a permis de prendre la mesure de la diversité des pratiques de l'écrit attestées à l'échelle d'un village, qui se déclinent dans une variété de types de texte[420]. Au terme de ce parcours, on pourrait penser que ces types de texte se distribuent, sinon selon les scripteurs, du moins selon des contextes et des supports d'écriture distincts. L'étude des cahiers montre qu'il n'en est rien. Nous allons partir de l'observation et de la lecture d'une double page d'un cahier afin de rendre compte de la difficulté à appréhender cette variété, apparemment irréductible (Doc. 16)[421].

Il s'agit d'un extrait d'un cahier tenu par un membre de l'AV d'un village voisin de Kina[422]. Modou Fomba a 32 ans au moment de l'enquête, il est trésorier de l'AV de son village, pour laquelle il tient d'autres cahiers. Non scolarisé, il a suivi les sessions d'alphabétisation organisées dans son village.

Pour décrire ce document, nous pouvons partir des zones de texte les plus denses, situées au bas des deux pages. Elles comprennent la liste de 9 dates de naissance d'enfants de 5 femmes désignées par leurs prénoms ou des termes d'adresse familiers. Cette liste est globalement chronologique, se déployant de haut en bas, et de la page de droite à la page de gauche. La chronologie concerne ici les dates notées, mais pas nécessairement le temps de l'écriture. Les deux premières notations fournissent tout de même un indice en ce sens, puisque l'on a d'abord la date d'accouchement de Maa, en 1994, suivie après un tiret moyen, d'une autre date concernant toujours Maa, en 1996. A la ligne, apparaît une première date d'accouchement de Sita, pour 1995, suivie après deux tirets, et dans une autre encre, d'une autre date, précisant qu'il s'agit de sa seconde grossesse (« Sita kɔnɔna 2 »), en 1997. Il semble ici que le scripteur ait ajouté à la suite de premières notations (Maa en 1994, Sita en 1995) les dates de naissances ultérieures. Sur cette première page, les notations sont irrégulières. Elles comportent systématiquement le jour de la semaine en bambara et l'année en

[420] Nous utilisons ce terme dans son acception la plus large, qui renvoie à la fois à des domaines (le champ magico-religieux, les écrits du travail agricole, etc.) et à des genres (les formules, les listes, etc.).

[421] Pour faciliter la lecture de notre commentaire, nous donnons ce document également à la fin de l'Annexe 6, dans le second volume, ce qui permet de l'avoir sous les yeux au fil de la lecture.

[422] Nous nous y sommes rendue afin de rencontrer une ancienne élève du village de Kina qui y est mariée, nous avons saisi l'occasion d'y rencontrer deux lettrés.

chiffres romains ; en revanche, le mois et son quantième se réfèrent de manière variable au calendrier officiel (le calendrier grégorien) ou au calendrier lunaire (le calendrier « bambara »). Notons qu'il s'agit toujours d'énoncés complets, de la forme « telle femme a accouché le tant ». Sur la page de gauche les notations sont beaucoup plus régulières, indiquant la date dans le calendrier officiel en détail et en chiffres, puis la concordance dans le mois bambara selon un procédé de traduction-transposition que nous avons décrit plus haut (*cf. supra* 2.4.1.2). Ici l'opérateur de la transposition est discursif, il s'agit de l'expression « n'o bɛnna farafinkalo tile[423] », *ce qui correspond dans le mois africain au jour…*).

Quand on s'attache au reste du document, la description est beaucoup moins aisée, le repérage d'unités étant moins évident. Sur la page de gauche, on voit figurer tout d'abord des ensembles numériques, divisions et additions. Le total de l'addition qui figure au plus près du centre est commenté ainsi : « somme d'argent de l'impôt » (« nisɔngɔ wari hakɛ »). Suit une autre date d'accouchement, au sein d'un énoncé. Puis une date est notée, celle du 13 avril 1997, sans commentaire (il s'agit de la date des élections législatives). Enfin, on repère une notation difficile à décrypter (« enfanselisi adama jara », peut-être une référence à Adama Diarra, Directeur du Fonds de Solidarité Nationale, une organisation qui œuvre en faveur des enfants ; dans ce cas, il pourrait s'agir d'une information diffusée à la radio). Dans la partie supérieure de la page de droite, on repère 3 ensembles textuels. Les deux premières lignes consignent la date de début de travail d'un pasteur peul dans le calendrier officiel, avec son équivalent dans le calendrier lunaire (comme on l'a vu chez Demba Coulibaly). Dans la marge, deux notations succinctes : le coût de la réparation d'un vélo, le montant donné au pasteur peul. Enfin, deux lignes qui s'étalent sur toute la largeur de la page, marge comprise, consistent en un relevé de superficies emblavées : 5 ha de coton, 10 ha de mil, etc.

Si l'examen du détail des notations permet de repérer une structuration graphique de la page d'où émergent des ensembles plus ou moins cohérents, le sentiment d'un certain désordre demeure, renforcé par la présence de griffonnages dans la marge supérieure (gribouillis pour faire venir l'encre d'un bic, exercices de tracé de lettres). Dates de naissance, dates d'événement, comptes familiaux ou villageois, aide-mémoire agricole… : des notations variées coexistent sur la même double page d'un cahier. La question à laquelle nous nous proposons de répondre dans ce premier

[423] Nous donnons les transcriptions en orthographe rétablie, on se référera à la page 3 de son cahier (Annexe 6, cahier 2) pour l'orthographe originale.

chapitre est la suivante : en quoi la considération du support du cahier et de ses usages permet-elle de rendre compte de cette diversité ?

Nous avons choisi ici un des écrits dont la structure est la moins évidente, produit par un scripteur parmi les moins lettrés des enquêtés. Ce qui apparaît ici de manière flagrante à l'échelle d'une double page est tout de même caractéristique de l'écriture des cahiers, sinon pris page à page, du moins considérés dans leur ensemble.

L'enquête procède d'un étonnement face à ces écrits, qui dans un premier temps semblent rétifs à l'analyse. Le détour par d'autres traditions lettrées permet toutefois de réduire l'étrangeté en soulignant la proximité avec d'autres pratiques.

3.1.1 Des traditions européennes proches

Nous nous intéresserons à différentes traditions de l'écrit privé telles qu'elles ont été étudiées pour l'Europe médiévale et moderne[424]. L'enjeu de cette section est à la fois de fournir des points d'appui à des comparaisons possibles avec notre corpus et d'entamer la réflexion sur le genre du cahier en soulignant que les chercheurs travaillant sur d'autres corpus se heurtent à des difficultés comparables pour définir leurs objets.

3.1.1.1 Les livres de raison

Pour Madeleine Foisil, les livres de raison relèvent, aux côtés des *Mémoires* et des journaux, du genre de l'écriture privée de la fin du XVIIe et du XVIIIe siècle (FOISIL, M. 1986). Elle renvoie aux définitions données par Furetière dans son *Dictionnaire*, dont on peut citer ici le passage concernant le livre de raison :

[424] Soulignons d'emblée les limites de ce repérage : nous nous référons à des travaux sur la France et l'Italie en raison de l'importance et de la qualité de la recherche, notamment francophone, dans ces deux aires. Signalons tout de même pour l'Angleterre l'ouvrage d'E. Bourcier Les Journaux privés en Angleterre de 1600 à 1660 (BOURCIER, E. 1976) ; pour la Suisse et l'Allemagne l'article de S. Teuscher « Parenté, politique et comptabilité. Chroniques familiales autour de 1500 (Suisse et Allemagne du Sud) » (TEUSCHER, S. 2004).

> Livre de raison est un livre dans lequel un bon mesnager ou un marchand escrit tout ce qu'il reçoit et despense pour se rendre compte et raison à luy mesme de toutes ses affaires (Furetière, cité par Foisil, *op. cit.* : 332).

Madeleine Foisil, éditrice du *Journal* de Gouberville, propose une caractérisation intéressante de ce genre (FOISIL, M. 1981). Le trait principal qu'elle retient est l'appréhension fragmentaire du temps, liée à une écriture au jour le jour. Elle y voit une source documentaire sur la vie privée, dans son articulation forte avec des actes publics. Mais elle souligne, reprenant une proposition de Philippe Ariès, l'absence de distinction nette entre espace privé et espace public (*op. cit.* : 340). Ce point nous semble très important pour appréhender tous les écrits étudiés, et en particulier les cahiers.

Ce n'est pas dans le *Journal* de Gouberville ou dans les autres textes cités dans cet article, qui font figure d'exceptions par le luxe des détails, que nous trouvons des écrits semblables à ceux recueillis sur notre terrain, mais dans d'autres que Madeleine Foisil hésite à intégrer à l'ensemble étudié :

> La densité, le volume, la durée des plus exceptionnels d'entre eux ne doivent pas faire illusion : un grand nombre d'entre eux se réduisent à quelques feuillets vite négligés, tôt abandonnés ; d'autres encore sont plus proches de la chronique villageoise, enregistrant baptêmes, mariages, décès et petits événements de la vie locale, tandis que le for du privé reste totalement secret. Le document est sec dans sa structure même, qu'il soit dense ou bref : sécheresse de la forme, sécheresse de l'expression sensible, absence de narration, absence de confidences (*op. cit.* : 335).

Nous pouvons dès lors nous interroger sur la caractérisation générale (et générique) proposée d'emblée par M. Foisil de l'ensemble de ces écritures du privé comme écritures « du for privé »[425]. Une catégorie qui conduit à écarter une grande partie de la production ne semble en effet pas satisfaisante. Pour notre part, nous avons insisté sur les difficultés à délimiter le champ du « personnel », ce qui nous amène à la plus grande prudence pour définir le genre des cahiers « à soi ».

Nous avons rencontré des textes plus proches de ceux recueillis sur notre terrain dans les livres de raison et de comptes provençaux édités et traduits par Marie-Rose Bonnet, datant de la fin du XIVe au début du XVIe siècle (BONNET, M.-R. 1995). Par exemple, le livre de raison de Jean de Barbentane comprend des indications liées à ses affaires (loyers, dettes contractées ou prêts

[425] Cette expression est reprise dans les travaux actuels, par exemple dans le recueil récent dirigé par J.-P. Bardet et F.-J. Ruggiu Au plus près du secret des coeurs? Nouvelles lectures historiques des écrits du for privé en Europe du XVIe au XVIIIe siècle (BARDET, J.-P. & RUGGIU, F.-J. 2005).

consentis, énumérations d'articles achetés, voyages…) mais aussi à sa famille, ainsi qu'une prière en latin (f° 36 v°) et une recette pour fabriquer un savon (f° 32 v°). Le caractère ambivalent du livre, entre public et privé, apparaît dans les formules qui introduisent de nombreuses notations « tout le monde doit savoir » ou « tout ceux qui liront cette cédule », qui suggèrent que le document peut avoir une valeur d'attestation[426]. En même temps, la dimension personnelle de l'ouvrage est soulignée par des expressions récurrentes telles « je me rappelle », ainsi que par certaines notations comme la prière, dont la présence dans un livre de comptes ne se justifie que par le choix du scripteur de rassembler dans ce livre les écrits dont il souhaite disposer. Ce « contenu assez hétéroclite », selon la description de M.-R. Bonnet, est très proche de celui des cahiers.

Cette édition présente l'intérêt de donner les textes dans les langues d'origine (provençal, latin, français), ce qui nous montre que le cas d'écrits à soi plurilingues dans un contexte diglossique est attesté sur d'autres terrains dans des périodes de transition. Cependant, concernant le genre, les indications sont succinctes, l'éditrice précisant à propos d'écrits qu'elle qualifie de « personnels » que « les documents proposés dans ce recueil concernent la mémoire familiale, non l'histoire événementielle » (*op. cit.* : 7). Un tel propos liminaire suffit à introduire à la lecture des textes, mais il nous semble que c'est précisément ce glissement entre « personnel » et « familial », et le rapport entre la temporalité du privé et des temporalités collectives qui sont intéressants à interroger.

La question de la caractérisation est posée de manière claire dans un article de Jean Tricard intitulé « Qu'est-ce qu'un livre de raison limousin du XVe siècle ? » (TRICARD, J. 1988). Il faut rappeler qu'en France l'édition des livres de raison, livres de comptes et journaux a une histoire. Une réflexion historiographique et critique est nécessaire pour appréhender ces textes dont les éditions, notamment celles du XIXe siècle, doivent beaucoup aux enjeux de l'époque. Les titres sont souvent ajoutés par les éditeurs, qui n'hésitent pas à intituler « cahier mémento » ou « mémorial » des textes que les auteurs désignent eux-mêmes comme « papier » ou « journal ».

J. Tricard pose la question de la caractérisation en ces termes :

> Devant l'étonnante diversité des textes publiés on en vient à se demander s'il n'est pas abusif de considérer tous ces écrits comme un même genre littéraire et d'un même type de sources (*op. cit.* : 265).

A cet égard, J. Tricard souligne une ligne de variation importante, celle de la langue, ici latin, langue d'oc, français, dont l'alternance se fait parfois « dans une même séquence » - Il cite à ce propos une « recette d'un préservatif contre le poison et la peste [qui] est donné moitié en français et moitié en latin » (*op. cit.* : 266). Quant au contenu, il relève le « désordre quasi complet dans la

[426] Les livres de familles italiens étudiés ci-dessous pouvaient être produits en justice.

rédaction des diverses séquences » (*op. cit.* : 267), et établit un tableau qui atteste de la variété des contenus (chronique familiale, affaires et contrats, écrits religieux, recettes, événements politiques ou autres, etc.). De plus, il souligne la pluralité des supports et des dimensions du document. Enfin, du côté des scripteurs, les origines sociales couvrent tout le champ de la bourgeoisie et incluent un noble.

Malgré ces variations multiples, J. Tricard aboutit tout de même à une définition autour du « souci commun » des scripteurs :

> Chaque auteur tient, à sa manière, une comptabilité des hommes et des biens de sa famille. A ce titre, chaque livre est bien un livre de raison au sens premier du terme, liber rationis se traduisant d'abord par livre de comptes. Ces comptes tournent toujours autour de deux notions fortement associées, famille et fortune. Ce souci de faire le point sur la situation démographique et économique d'une lignée, d'en préserver sinon d'en accroître le patrimoine et d'en assurer l'avenir fait l'unité et l'originalité de notre source (*op. cit.* : 270-271).

Il souligne enfin la singularité de la situation française par rapport à l'Italie où existe le modèle établi et reconnu des *ricordanze*. Avant de nous tourner vers cette autre tradition, on peut souligner que les livres de comptes et de raison recueillis en France sont des écrits très proches de ceux que nous observons : mélange des « genres » (comptes et chronique familiale), écriture au fil des jours, pluralité des langues.

3.1.1.2 Les livres de famille italiens

Notons d'emblée que la catégorie des « livres de famille » est la désignation la plus large d'un ensemble d'écrits dont la définition reste l'objet de débats. Il s'agit ici d'un champ mieux balisé (avec des corpus plus importants, des équipes de recherche plus développées) qu'en France, comme le rappellent Claude Cazalé Bérard et Christiane Klapisch-Zuber dans une synthèse récente sur la question (CAZALÉ BÉRARD, C. & KLAPISCH-ZUBER, C. 2004). Notons qu'en Italie, et notamment à Florence, le développement de cette tradition lettrée a été accompagné très tôt de prescriptions, par exemple, celles d'Alberti, ainsi que d'une volonté explicite d'identification, de classement, de conservation (*op. cit.* : 806).

Cette catégorie « critico-historiographique » est toutefois de portée opératoire, désignant des textes qui « sont encore à définir par rapport aux catégories consacrées des genres » (*op. cit.* : 807). Cette dénomination concerne une production qui recouvre des variétés de types d'écrits. Le parti pris est du reste de conserver pour chaque document la désignation du scripteur si elle est formulée. Nous

retiendrons cette option méthodologique, désignant les cahiers par leur nom original quand ils en ont un.

Les livres de famille sont un objet de recherche construit comme un système, c'est-à-dire un ensemble d'une part doté de formes internes d'organisation (les livres de famille se rapportent de manières diverses à un modèle dominant), d'autre part prenant sens au sein du système plus vaste de la mémoire individuelle et collective (*op. cit.* : 810). Le terme permet de rendre compte du fait que ces livres ont « une structure d'ensemble binaire - mémoire familiale/patrimoine familial »,

> ce qui justifie le choix d'écarter, pour la désignation d'ensemble de la production, les appellations techniques et spécifiques de *ricordi* ou de *ricordanze* plutôt réservées par leurs auteurs (…) aux notes sur le tout venant alors que le terme *memoria* renverrait davantage, selon certains auteurs du moins, aux informations qui sont dignes d'être transmises, voire transcrites dans un livre mémorial (*op. cit.* : 810).

Ce modèle heuristique a permis de dégager trois traits fondamentaux de cette production, que les auteurs de l'article déclinent ainsi en se référant à Raul Mordenti[427] :

> - la "conscience de soi", et en même temps la "représentation de soi" individuelle, en rapport avec le "nous familial" ;
>
> - la conception du temps, qui assume également une fonction organisatrice de l'écriture et du livre ;
>
> - le pouvoir d'écrire, qui illustre à la fois une capacité (alphabétisation) et un espace d'évolution conditionnés historiquement et socialement.
>
> Chaque livre proposerait donc une combinatoire particulière de ces éléments déterminants et du rapport qui s'établit entre eux selon les milieux, les circonstances, les lieux (*op. cit.* : 811).

Cette typologie, dont le dernier terme (le « pouvoir d'écrire ») est emprunté à un article d'Armando Petrucci (PETRUCCI, A. 1988), constitue un guide utile pour appréhender nos écrits.

Notons tout de même, et cela constitue une différence avec certains livres de raison français comme avec les cahiers de notre corpus, que pour les auteurs de l'article, « ces écritures domestiques codifiées dans leur forme, leur organisation interne et leur rituel se distinguent nettement des écrits professionnels - y compris pour un même auteur ou un même groupe - destinés à une consultation ouverte aux membres de la compagnie ou de la corporation » (*op. cit.* : 809). Pourtant, C. Cazalé Bérard et C. Klapisch-Zuber soulignent la « fluidité du genre », en raison de l'intrication qui

[427] Ce modèle est élaboré dans le premier volume consacré aux livres de famille en Italie de A. Cicchetti et R. Mordenti (CICCHETTI, A. & MORDENTI, R. 1985).

demeure entre pratiques de notations comptables et chroniques familiales, et de la récurrence des « changements d'affectation du livre en cours de route » (*op. cit.* : 820-822).

Les différences avec notre corpus tiennent à la spécificité d'une tradition lettrée liée à des milieux commerçants urbains, et même, comme le précise C. Klapisch-Zuber dans son ouvrage sur la question, « privilégiés » (KLAPISCH-ZUBER, C. 1990). Or les milieux marchands ont développé des pratiques scripturaires intenses articulées autour d'une pluralité de supports : Jean Hébrard détaille ainsi les pratiques de marchands italiens mais aussi d'Europe du Nord qui attestent d'un important travail de réécriture d'un texte à l'autre (transversal à différents types de texte), et souligne la fréquence des pratiques de renvoi et d'indexation (HÉBRARD, J. 1999). Nous travaillons pour notre part dans des milieux où les pratiques de l'écrit commercial constituent également la matrice de certains écrits pour soi.

Cette revue des travaux sur les « livres de famille italiens » permet de souligner d'une part la présence de formes d'écriture proches de celle étudiées, qui renvoient à des situations complexes (expansion d'une culture lettrée, contextes diglossiques), d'autre part, un certain embarras des chercheurs face à ce type de textes, dont les caractérisations les plus opératoires s'avèrent les plus larges.

3.1.2 Des représentations partagées

Poser la question de savoir si l'on peut considérer le cahier personnel comme un genre suppose une clarification préalable de ce que l'on entend ici par genre. Comme nous l'avons fait précédemment, nous retenons comme définition générale du genre celle d'une forme d'expression historiquement et socialement constituée, en nous référant aux analyses de Bakhtine (*cf. supra* 2.1.4.2).

S'agissant d'un genre écrit et non littéraire, les conventions qui le constituent sont d'emblée à la fois sociales (usages, représentations) et discursives (formelles, thématiques, stylistiques…). Nous verrons qu'à ces deux dimensions s'ajoute celle, matérielle, du support.

La notion de convention désigne une norme socialement instituée. On peut s'inspirer de la typologie élaborée dans le domaine littéraire par Antoine Compagnon, qui distingue deux types de conventions textuelles :

1. celles du sonnet ou de la tragédie classique, qui sont des prescriptions fixes et explicites, des conventions régulatrices, dont le non-respect n'interdit pas la compréhension de l'œuvre ;

2. celles du roman d'apprentissage ou de la fable, qui sont des relations de modélisation directe entre des œuvres individuelles (des relations hypertextuelles suivant Genette), et qu'on peut appeler des conventions de tradition. On est dans le domaine de l'air de famille[428].

Cette distinction peut être utilement rapportée au contexte qui est le nôtre. Envisager le cahier comme un genre nous invite en effet à explorer à la fois la manière dont les cahiers se conforment plus ou moins à des modèles (celui du cahier scolaire pour l'ensemble du cahier, ceux dégagés dans la 2ème partie pour les différents types discursifs que l'on observe dans les cahiers), et la façon dont on peut rendre compte de la tenue d'un cahier comme d'une habitude partagée, qui leur donne effectivement un « air de famille »[429]. Dans ce dernier cas, il faudra se demander s'il s'agit d'intertextualité, comme le propose A. Compagnon dans le domaine littéraire, et en quel sens : si chez un même scripteur on peut repérer des pratiques de copie d'un cahier à l'autre, la copie de cahiers écrits par d'autres n'est pas habituelle ; cependant, les cahiers puisent à des sources communes (imprimées notamment).

Nous allons nous demander si le cahier est un genre en considérant les deux niveaux d'analyse suivants : premièrement, du côté des représentations et des usages, le cahier personnel est-il sur notre terrain un objet aisément identifiable, connu de tous, ou du moins de certains ? Deuxièmement, l'examen du contenu des cahiers apporte-t-il une réponse à cette question du genre ?

3.1.2.1 Profils des scripteurs de cahiers

On peut signaler, à propos de ce que nous désignons comme des représentations partagées de la pratique de tenir un cahier, que nous nous en tenons aux déclarations de nos enquêtés. Or ceux-ci, comme nous l'avons vu en 1ère partie, ont des caractéristiques sociales particulières.

[428] Théorie de la littérature : cours d'Antoine Compagnon, Université de Paris IV-Sorbonne, en ligne sur le site http://www.fabula.org/compagnon/, consulté le 26/05/2006.

[429] La reprise de cette expression à Wittgenstein n'est pas une manière commode de clore l'analyse mais engage à une description des traits partagés qui permettent de considérer le cahier comme un genre.

Les personnes rencontrées dans le premier temps de l'enquête, où j'ai suivi les indications des enquêtés eux-mêmes vers d'autres personnes dont il est notoire qu'elles utilisent l'écriture, sont des individus dont les compétences sont socialement reconnues. Il s'agit pour l'essentiel d'hommes, chefs de famille, participant aux activités de l'association villageoise, ainsi que de quelques femmes connues pour avoir participé à des cours d'alphabétisation. Dans le second moment de l'enquête, le recours aux registres scolaires m'a permis de rencontrer d'autres villageois, plus jeunes, et dont les compétences ne sont pas toujours sollicitées dans l'AV. Le critère retenu pour le niveau scolaire (avoir atteint la 6ème) en fait bien sûr une population singulière. Ce sont également en majorité des hommes.

Parmi ces enquêtés, la pratique d'écrire sur un cahier des choses « pour soi » est fréquente. Sur 43 enquêtés auprès desquels l'entretien a porté sur ces questions, 33 déclarent tenir un cahier personnel[430]. On retiendra dans cette première approche ceux-ci, ainsi que ceux dans les écrits desquels cette pratique est observée. Nous ne distinguons pas pour l'instant les scripteurs qui tiennent un cahier personnel exclusivement consacré à de telles notations de ceux qui prennent de telles notes sur d'autres cahiers (cahiers de formation, cahiers d'écolier).

Au sein des enquêtés, font donc figure d'exceptions ceux qui n'ont pas cette pratique : 10 enquêtés, parmi lesquels 7 femmes et 3 hommes[431].

Il est difficile à partir de ces éléments de déterminer les propriétés sociales des scripteurs de cahiers, dans la mesure où ces derniers se confondent largement avec les enquêtés. Or ceux-ci ont été abordés, on l'a dit, dans un premier temps sur la base de l'interconnaissance, puis plus systématiquement à partir des registres scolaires, dans la phase de l'enquête centrée sur les anciens élèves de l'école. Nous avons donc mené des entretiens auprès des personnes les plus scolarisées d'une part, à qui l'alphabétisation a donné un statut reconnu d'autre part. On ne peut pas exclure *a*

[430] La série K comporte 45 entretiens transcrits, mais deux ont été réalisés auprès de personnes n'ayant pas de pratiques actuelles en raison de problèmes de vue.

[431] Kamory Konaté, K 38 ; Mamoutou Camara, K 54 ; Demba Coulibaly, K 59. Les deux premiers, issus de la GL 4, ont un profil identifié en 1ère partie comme celui de lettrés aux compétences inexploitées. L'un et l'autre écrivent des lettres, ont des pratiques de l'écrit liées à une sociabilité juvénile (notation des résultats de belote, demandes de dédicaces adressées à la radio…). Avec Kamory Konaté, les échanges sur la question des cahiers ne sont pas suffisamment précis pour que l'on puisse écarter toute prise de notes personnelles (il semble qu'il n'ait pas réussi à retrouver un de ses cahiers). Mamoutou Camara, dont le cas a permis d'illustrer plus haut l'ambiguïté du statut de cadet (*cf. supra* 1.3.3.2), tient des cahiers familiaux sous le contrôle de son grand frère. Demba Coulibaly (GL 3), est un faible scripteur, il n'écrit pas de lettres de peur de faire des fautes selon l'entretien (K 59), et ses pratiques déclarées se limitent à des notes prises lors des réunions de l'AV.

priori la possibilité que des personnes moins lettrées que nos scripteurs tiennent des cahiers[432]. On peut souligner cependant à partir de nos données le caractère relativement sexué de la pratique : 7 femmes déclarent ne pas disposer de cahier (alors qu'elles ont été retenues pour l'enquête sur les mêmes critères de scolarisation et/ou d'alphabétisation que les hommes) ; parmi les 6 femmes qui déclarent ou dont nous observons la pratique, plusieurs sont liées à des milieux urbains (Aminata Samaké, institutrice, est originaire de Fana[433] ; Maïmouna Touré, de Sanankoroba ; Hinda Coulibaly vit à Koutiala ; Hinda Diakité, à Fana), les deux autres ont des pratiques très limitées (Diouma Konaté et Aminata Souko notent des calculs).

Cette dernière remarque invite à considérer la pratique qui consiste à noter des choses personnelles dans un cahier comme plurielle. Elle est présente chez les scripteurs dont le profil correspond à une valorisation forte des compétences, mais aussi chez ceux que nous avons caractérisés comme opérant un repli des usages de l'écrit sur des sphères privées, ainsi que chez des individus, notamment des femmes, qui écrivent peu, mais qui, conservant le support scolaire du cahier, s'en servent de manière très ponctuelle.

3.1.2.2 Comment les scripteurs parlent de leurs cahiers ?

Tout d'abord, il faut signaler qu'il n'existe pas de terme pour désigner le cahier « personnel », ce qu'on comprend au vu des analyses présentées ci-dessus, qui montrent que la définition d'une sphère personnelle ou intime ne va pas de soi (*cf. infra* 3.2.2.2). Les cahiers que l'on désigne ici comme « personnels » pour les distinguer des cahiers scolaires ou professionnels, sont le plus souvent désignés de manière indéterminée comme des cahiers « à soi ». La seule désignation disponible en bambara revient à inclure le cahier dans le champ du « gundo », dont on a vu que l'acception est sans doute plus large que le français « secret », terme également utilisé. En général,

[432] L'exemple du cahier de Modou Fomba, étudié en ouverture de cette partie, suggère que cette pratique déborde le cercle des enquêtés de Kina (globalement plus lettrés que Modou Fomba).

[433] Nous retenons les écrits de cette institutrice, qui réside au village (33 ans, née à Fana, niveau 9ème, CAP), de même que ceux de l'étudiant Ganda Camara, bien que le parcours de ces scripteurs soit très différent de celui des autres (qui ont au plus le niveau 8ème). Ces cas-limite permettent de rapporter les habitudes lettrées des villageois à celles d'individus, dont les socialisations à l'écrit sont différentes, mais qui restent proches du village par leur résidence ou leurs attaches familiales.

la spécification est toute négative, un « autre cahier » est cité, qui est distingué des cahiers professionnels. Mais les notations personnelles s'inscrivent-elles toujours sur un cahier à part ?

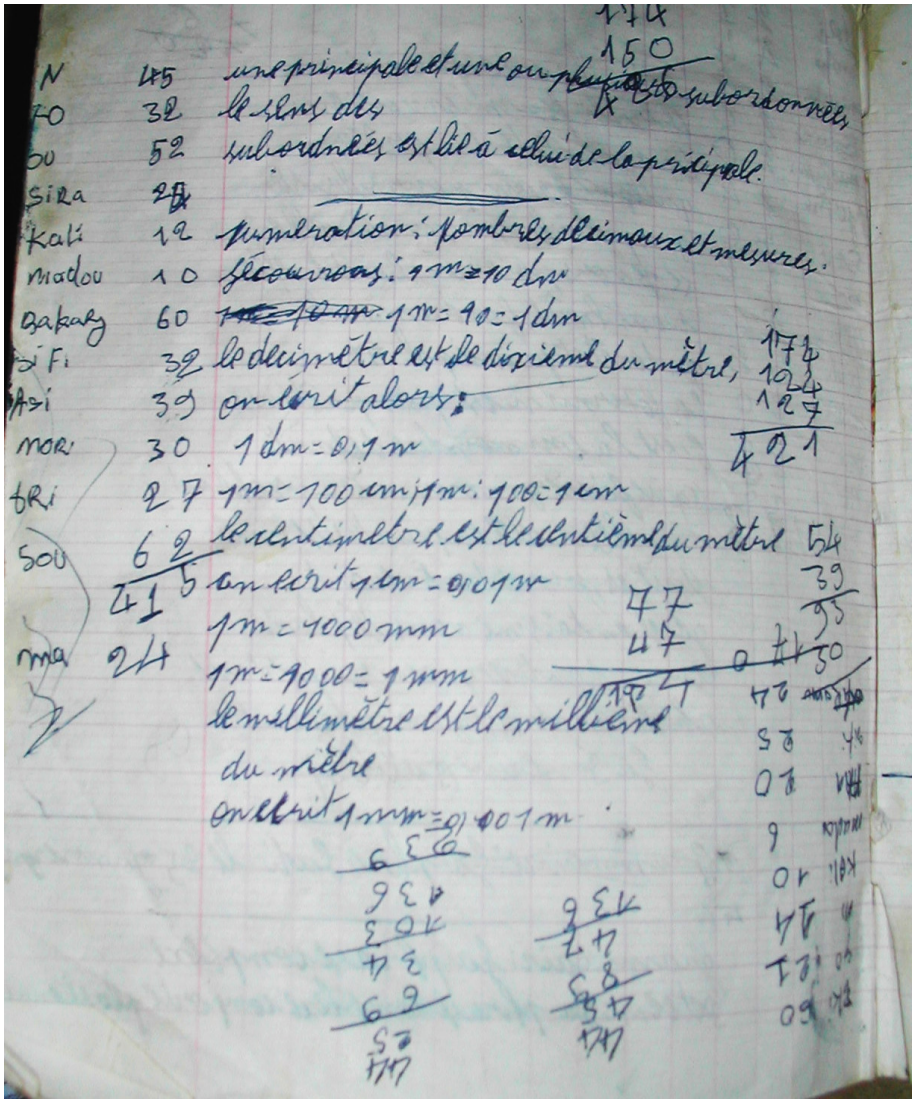
Un cahier à part ?

L'absence de terme partagé a rendu cette pratique difficile à aborder en entretien. Ainsi, lors de l'entretien avec Maïmouna Touré, l'enquêtée déclare dans un premier temps ne pas avoir de cahier personnel, mais décrit plus loin dans le cours de l'entretien des pratiques de notations personnelles.

> **AM** Est-ce qu'elle a des cahiers où elle note des choses pour elle ? **Int.** Ɔ, n'a sɔrɔ kaye b'i bolo n'a sɔrɔla i bɛ fɛn dɔw sɛbɛn, walima gundolakow, ou bien ko wɛrɛ wa ? **MT** Ayi, o kaye tɛ ne bolo.
>
> (*plus loin dans l'entretien*) **MT** Sɛbɛnni nafa ? Sisan n'an ye ko min kɛ bi, a kan ka sɛbɛn ka bila, k'a da don nataw kama. **Int.** Pour elle, quand un événement se passe aujourd'hui donc elle peut écrire la date pour les prochains jours quoi. **AM** Elle le fait ça, elle ? Int. E yɛrɛ de b'a kɛ e yɛrɛ ? **MT** Mmm (*assentiment*). **Int.** C'est elle-même qui fait ça. **AM** Mais elle l'écrit dans quoi ? **Int.** E b'a sɛbɛn mun kɔnɔ ? **MT** Kaye kɔnɔ. Int. Dans un cahier. **AM** Et c'est quel cahier ? **Int.** O ye kaye fasɔn jumɛn ye ? **MT** O kaye de bɛ ne yɛrɛ bolo ten don, ne yɛrɛ de ye... ne yɛrɛ kɔni ye n ka kaye kɔrɔ ta n b'a sɛbɛn ten.
>
> **Traduction :**
>
> **AM** Est-ce qu'elle a des cahiers où elle note des choses pour elle ? **Int.** Est-ce que tu as un cahier où tu notes des choses, ou bien des secrets [*gundolakow*], ou bien autre chose ? **MT** Non, je n'ai pas de tel cahier.
>
> (*plus loin dans l'entretien*) **MT** L'utilité de l'écriture ? Eh bien, si on fait quelque chose aujourd'hui, il faut l'écrire, afin de le conserver pour les jours à venir. **Int.** (...) **AM** Elle le fait ça elle ? **Int.** (...) **MT** Mmm (*assentiment*). **Int.** (...) AM **Mais** elle l'écrit dans quoi ? **Int.** (...) **MT** Dans un cahier. **AM** Et c'est quel cahier ? **Int.** (...) **MT** C'est un cahier que j'ai comme ça, c'est moi-même qui ai... pour moi, j'ai pris un de mes anciens cahiers, j'écris comme ça. (K 7 - *trad. de l'interprète omises*)

On voit apparaître une difficulté liée au fait que la prise d'écriture s'effectue souvent sur des cahiers utilisés d'abord à d'autres fins, ce qui fait qu'une interrogation sur un cahier spécifiquement réservé aux notations personnelles ne permet pas de la faire apparaître. Le Tableau 23, qui présente une synthèse pour le corpus des cahiers (défini ci-après), montre que le cas où un cahier est destiné à l'écriture personnelle est minoritaire.

Cependant, cette prise d'écriture, littéralement marginale, se fait selon des modalités diverses. Dans certains cas, il s'agit d'un cahier d'écolier dont les espaces vides sont investis.



Doc. 17 Un cahier d'écolier récupéré par Somassa Coulibaly

Sur cet exemple, on voit les additions se déployer de manière anarchique, dans différents sens d'écriture, empiétant parfois sur l'écriture antérieure. Il s'agit de récupérer un support, pour des écritures qui relèvent du brouillon ou de l'aide-mémoire. Rappelons la rareté du papier, et la pluralité des usages possibles du papier couvert d'écriture manuscrite : ici support d'autres écrits, ailleurs papier d'emballage de denrées diverses.

Une autre figure est celle du cahier de formation, détenu par le scripteur et converti en cahier « personnel ». La démarche est ici différente, car l'écrit antérieur n'est pas annulé par la prise d'écriture. Ce type de cahier est de la main du même scripteur, même si une rupture apparaît dans le

changement d'usage. Ici encore une différence apparaît selon que le cahier est complètement écrit ou non : dans le premier cas, l'écriture se loge dans les marges, les couvertures ; dans le second, elle peut se déployer sur les pages restantes. Dans ce dernier cas, le passage à un autre écrit peut se manifester graphiquement par un changement d'encre (cahier rose de Demba Coulibaly, cahier d'Hinda Coulibaly), une page laissée blanche (cahier de Sodian Coulibaly), un trait tiré (Somassa Coulibaly).

A ces pratiques s'oppose celle qui consiste à ouvrir un cahier pour soi. Certains scripteurs décrivent ainsi leurs pratiques personnelles comme s'exerçant sur un cahier « à part », comme dans l'entretien réalisé auprès de Mamoutou Coulibaly.

Nous avons déjà évoqué la manière dont Mamoutou Coulibaly est amené à décrire celui de ses cahiers où il note des choses personnelles (« gundolako ») comme étant un cahier « à part » (« dama »), en 2.3.2.2.

> **AM** Alors, ensuite par exemple les dates des semis, il note ça dans quel document ? **Int.** I ko i bɛ i ka dannidon ninnu ni fɛnw sɛbɛn, i b'a sɛbɛn mun kɔnɔ ? **MC** Kaye dɔ de bɛ n bolo. **Int.** Kaye dɔ de bɛ i bolo a kama ? **MC** Awɔ. **Int.** Il dit qu'il a un cahier pour ça. **AM** Kaye jumɛn ? Livre d'exploitation ou bien ? **MC** Bon, liburu, kaye, kayejɛ don ten. **Int.** Il a un cahier personnel pour ça. **MC** Voilà ! (*rires*) Kaye don ten. **AM** Et sur son cahier, il note uniquement les dates des semis ou il note d'autres choses ? **Int.** Walima o kaye in kɔnɔ i bɛ fɛnw wɛrɛw sɛbɛn o kɔnɔ min tɛ sumanw dondon ye, ou bien furakɛlikɛdon ye wa ? **MC** Aa ! fɛn wɛrɛ bɛ sɛbɛn a kɔnɔ dɛ, puisque an ka kayew tɛ kaye garatilenba ye ka se o ma. Fɛn wɛrɛ bɛ sɛbɛn a kɔnɔ. **Int.** Bon là dedans, très généralement, parce que dans le milieu rural c'est pour se rappeler : l'année dernière j'ai semé ça quand j'ai semé ça à telle date et puis le traitement du coton, ça se fait tous les 10 jours donc il faut se rappeler aussi, mais pour lui aussi tout ce dont il doit se rappeler il mentionne ça dans le cahier, c'est en quelque sorte un bloc-notes. **AM** Est-ce qu'il note dans ce cahier des choses personnelles ? **Int.** O kaye in kɔnɔ est-ce que gundolakoyɔrɔ b'o kɔnɔ ? **MC** Gundolako fana bɛ n bolo kaye dɔ kɔnɔ. **Int.** (*à MC*) A dama kaye kɔnɔ **?** **MC** Awɔ. **Int.** Pour ses choses personnelles il a un cahier spécial pour ça. **AM** Ah d'accord, « gundo sɛbɛn » (*rires*).
>
> **Traduction :**
>
> **AM** Alors, ensuite par exemple les dates des semis, il note ça dans quel document ? **Int.** (...) **MC** *J'ai un cahier*. **Int.** *Tu as un cahier pour cela* ? **MC** *Oui*. Int. Il dit qu'il a un cahier pour ça. **AM** *Quel genre de cahier* ? Livre d'exploitation ou bien? **MC** Bon, *un livre, un cahier, un cahier vierge c'est tout*. **Int.** Il a un cahier personnel pour ça. **MC** Voilà ! (*rires*) *un simple cahier*. **AM**

Et sur son cahier, il note uniquement les dates des semis ou il note d'autres choses ? **Int.** *Est-ce que sur ce cahier tu notes autre chose que les jours des semis, ou bien les jours des traitements [du coton]* ? **MC** Ah ! *vraiment j'écris d'autres choses dedans, puisque nos cahiers ne sont pas suffisamment XX*[434] *pour qu'on en arrive là. J'écris d'autres choses dedans*. **Int.** (*glosant*) Bon là dedans, très généralement, parce que dans le milieu rural c'est pour se rappeler : l'année dernière j'ai semé ça quand j'ai semé ça à telle date et puis le traitement du coton, ça se fait tous les 10 jours donc il faut se rappeler aussi, mais pour lui aussi tout ce dont il doit se rappeler il mentionne ça dans le cahier, c'est en quelque sorte un bloc-notes. **AM** Est-ce qu'il note dans ce cahier des choses personnelles ? **Int.** *Dans ce cahier-là, est-ce qu'il y a des passages secrets* [gundo] ? **MC** *J'ai mes secrets aussi dans certains cahiers*. **Int.** (*à MC*) *Dans un cahier à part* ? **MC** *Oui*. **Int.** Pour ses choses personnelles il a un cahier spécial pour ça. AM Ah d'accord, « gundo sɛbɛn » (*rires*) (K 1 - *trad. de l'interprète omises*).

Le modèle scolaire et professionnel selon lequel on dispose d'un cahier pour chaque domaine d'activité est connu par Mamoutou Coulibaly, qui s'excuse du caractère mixte de certains de ses cahiers. Si Mamoutou Coulibaly n'a pas été à l'école, il a été formé à l'écriture du bambara dans le cadre d'un centre saisonnier à Fana, structure très scolaire dans sa forme ; par ailleurs, il a des activités professionnelles de l'écrit importantes dans le cadre des diverses fonctions qu'il exerce (*cf.* portrait en 1.2.3.2). L'investigation sur ce que Mamoutou Coulibaly note dans son cahier personnel est rapidement close suite l'introduction par l'interprète du terme de « gundo », *secret* selon une pratique récurrente des différentes personnes qui m'ont assistée, qui rend indiscrète toute question supplémentaire (*cf. supra* 2.2.2.2).

On voit se dessiner une opposition entre des cahiers qui recueillent un ensemble de données, personnelles ou non, et un cahier réservé aux choses « secrètes ».

Moussa Sanogo parle également d'un cahier, que nous n'avons pu observer, où il note des événements qui lui paraissent importants.

AM Il note ça dans un cahier ? **Int.** K'i b'o kɛ cahier de kɔnɔ ? **MS** Mmm (*assentiment*). **AM** Il note des événements comme ça, ou bien il note d'autres choses ? **Int.** I bɛ kowɛrɛw sɛbɛn a kɔnɔ ou bien ? **MS** Ayi olu dama bɛ sɛbɛn o damata de kɔnɔ, u bɛ sɛbɛn a dama cahier de kɔnɔ.

Traduction :

AM Il note ça dans un cahier ? **Int.** (...) **MS** Mmm (*assentiment*). **AM** Il note des événements comme ça, ou bien il note d'autres choses ? **Int.** Tu écris d'autres choses dedans ? **MS** Non, cela

[434] La traduction du terme « garatilenba » pose problème (il pourrait s'agir d'un composé sur le français « garanti »).

seulement est écrit dans un cahier à part, je les écris dans ce cahier à part. (K 3 - *trad. de l'interprète omises*).

Ce procédé de distinction des cahiers selon les usages ou les domaines renvoie parfois à la conscience claire d'une sphère personnelle. Ainsi Demba Coulibaly, retraité au terme d'une carrière professionnelle à laquelle il fait souvent référence, a intériorisé une distinction entre professionnel et privé.

> **DC** Bon, comme j'ai fait l'étude, et appris l'écriture là-dedans, donc tout ce que j'entends, si c'est important je vais écrire. **AM** D'accord. Et tous vos cahiers, c'est des choses comme ça ? **DC** Oui. **AM** Tous les cahiers que vous avez ? **DC** Non non non, j'ai/ ça c'est personnel ça, pour le service y en a [d'autres]. **AM** D'accord. **DC** J'ai des cahiers là, il faut les voir, parce que (*fouillant dans ses documents*)/ Ça c'est mon cahier de formation à l'IRCT (K 28).

Certains enquêtés dont les pratiques professionnelles ne renvoient pas à un travail caractérisé par des procédures d'objectivation aussi nettes (statut professionnel défini par le nom d'une place et un diplôme ; temps de travail décompté ; lieu séparé) ont tout de même des habitudes de répartition des cahiers selon les usages.

Ainsi, Sinaly Diabaté (GL 2, alphabétisation + formation de la CMDT pour les forgerons) cite en entretien trois cahiers(K 23). Il déclare dans un premier temps détenir deux cahiers : l'un pour la forge (noter les services rendus « à crédit ») ; l'autre pour l'agriculture, activité qu'il exerce en la déléguant (intrants pris à crédit auprès de la CMDT). Puis, suite à une question sur ses pratiques personnelles, il mentionne un autre cahier, où il note des dates de naissances et de décès, et dont il dit qu'il ne le montre à personne. Ce cahier est donc privé dans son usage (pas d'autre destinataire que lui-même) et dans son contenu (la sphère domestique, distincte des activités professionnelles), même si on n'a pas d'indications sur les manières d'écrire (plus ou moins proches du modèle de l'état civil)[435]. On a ici affaire à un chef de famille établi, au statut socioprofessionnel déterminé, ce qui peut rendre compte d'une organisation aussi claire. Parfois des pratiques de spécialisation des supports de l'écriture personnelle sont parfois évoquées, et nous en étudierons quelques exemples[436]. Chez d'autres scripteurs au contraire, les pratiques sont beaucoup plus mixtes, comme nous le verrons dans l'examen des cahiers.

[435] On observe un partage similaire (2 cahiers pour le commerce, un pour l'agriculture, un pour la famille) chez Karamokho Coulibaly, K 17.

[436] Notamment dans les écrits détenus par Mamoutou Camara, analysés ci-après en 3.3.2.3.

L'expression de cahier « à part » indique cependant que le cahier à soi prend bien souvent place au sein d'un ensemble de documents plus vaste.

Des cahiers parmi d'autres

Nous nous appuyons sur l'inventaire des cahiers détenus par Baba Camara, un des premiers formateurs d'alphabétisation, détaillé dans l'encadré suivant.

La revue des cahiers détenus par Baba Camara (GL 2) sa eu lieu lors du premier entretien avec lui en juin 2002 (rappelons qu'il s'agit d'un des premiers formateurs d'alphabétisation du village, devenu le premier secrétaire de l'AV de Kina).

La plupart des documents sont contenus dans une caisse qui constitue les « archives » de l'AV, quelques autres (notamment les documents classés ici en g) sont dans deux pochettes plastiques, plus accessibles, visiblement pour son propre usage.
Le terme d'archives semble approprié dans la mesure où il y a un souci de préservation de ces documents. La volonté de constituer une mémoire villageoise amène Baba Camara à développer une activité de copie de certains vieux documents, afin d'en disposer au propre, comme je le constate lors d'un séjour ultérieur en 2004. Cependant, ce terme ne doit pas faire songer à un classement systématique, ni même à un rangement cohérent de la plupart des cahiers, qui s'entassent dans la caisse, et ne sont sortis que dans des circonstances exceptionnelles, comme un entretien avec une étrangère.

Sur une cinquantaine de cahiers (cahiers manuscrits ou imprimés laissant des espaces à remplir), 32 ont été examinés, dont la plupart relèvent de l'organisation du travail agricole et de l'administration du village, comme le montre ce classement élaboré de manière tout à fait opératoire.

a – l'organisation du village en association (3)
- *Sènèkèlaw ka tònba sèbèn 1989 Kina* [Document de l'association générale des agriculteurs]
- *Kina duguyiriwa tòn*, s.d. [Association de développement du village de Kina]
- *« Ton » villageois de Kina*, s.d. (Cahier de reçus imprimés quasiment inentamé)

b – les crédits (*juru*) (6)
- *Juru sèbèn 1979* [Document de crédit] (Crédit agricole de l'AV)
- *Juruw 1978, 1979, 1980* [Dettes] (titres manuscrits, de l'écriture de BC)
- *Kina 1979 san – Kinakaw ka juru sara sèbèn* [Kina année 1979 - document des dettes payées des villageois de Kina]
- *San 1981 Kina – san 1980 juru sèbèn* [Document de crédit année 1981 Kina - année 1980]
- *Sans titre*, [crédit 1982]
- *Juru sèbèn*, s.d. [Document de crédit]

c – les finances du village (7)
- *Kesu ka liburu* [Livre de caisse] (cahier imprimé, daté de 1985)
- *Kesu kaye – kesu kunafòni sèbèn 89/90* [Cahier de caisse - document d'informations sur la caisse 89/90]
- *Wari sègèsègè sèbèn*, s.d. [document de contrôle de l'argent] (dépenses du villages)
- *Idem*
- *Feerekè kaye*, s.d. [Cahier du vendeur ?]
- *Musow ka kèsukaye*, s.d. [Cahier de caisse des femmes]
- *Sans titre*, s.d. (billetage)

d – l'impôt (3)
- *Nisòngò sèbèn 1984* [Document d'impôt 1984]
- *Nisòngò sèbèn 1984/1985* [Document d'impôt 1984/1985]
- *Nisòngò sèbèn 1986* [Document d'impôt 1986]

e – le matériel agricole (5)
- *Damandima sèbèn 1980* [Document des demandes (de crédit)]
- *Damandima sèbèn 1984* id.
- *Damandima 84/85* id.
- *Sans titre*, s.d. (demande d'engrais)
- *Sari misi sèbèn*, s.d. [Document sur les charrues à atteler]
- ainsi que des documents imprimés : bordereaux d'expédition de la CMDT

f – cahiers d'écoliers (2)
- Sans titre (Cahier d'élève 1997)
- Récitation, Issa Camara, 2001

g – cahiers « personnels » (3)
- *Samiya lahalaya* [Informations sur l'hivernage]
- *Mamadu Camara ka du karinè*, 1977 [Carnet de la concession de Mamdou Camara] (une page est remplie d'une suite de dates- ce document est écrit « ici même dans la maison » au fur et à mesure des événements - naissances et décès - qu'il consigne)
- Sans titre (Sans date sur la couverture, s'ouvre sur ces mots « anka lakòliso daminèna sajumen 1978, kalo jumɛn o ye awurilikalo tilejoli 23 » - Suit une addition du coût total des dépenses encourues par le village pour l'école)

3 cahiers n'ont pas été identifiés :
- *I sameya* [Test ?]
- *Sans titre* [1984]
- *San 82-83* [juru?]

Outre ces cahiers ou registres, quelques documents imprimés sont conservés dans le carton :
- *Jate* [Calcul]
- *Kènèya sabatili waliw* [Les moyens de s'assurer de l'hygiène]
- *Livre de lecture* (Manuel scolaire, 6ème année 86/8)
- *Koperatiwu sigikaw* [Ceux qui mettent en place une coopérative] (Bilingue français-bambara, en trois exemplaires)
- de nombreuses brochures sur la religion musulmane, en arabe.

Enfin, s'y trouvent :
- un bloc de papier à lettre jauni ;
- des lettres ;
- un formulaire comportant les noms des représentants de l'UDPM[437] à Kina ;
- la carte d'électeur ;
- le carnet de famille d'un de ses amis ;
- les récépissés du recensement effectué à Kina en février 2001.

Encadré 15 Les cahiers de Baba Camara

[437] Parti unique sous le régime militaire de Moussa Traoré.

Cet exemple est un cas particulièrement développé d'écritures villageoises, mais le rapport entre les écrits villageois et les cahiers « à soi » rend compte d'une réalité partagée par tous les scripteurs ressortissant des premières vagues d'alphabétisation et dont les compétences ont été sollicitées au niveau du village.

Baba conserve un ensemble de cahiers qu'il n'a pas tous personnellement tenus, mais dont beaucoup sont de sa main, ce qui donne une idée de l'importance de l'écriture dans les pratiques professionnelles des membres du bureau d'une AV (en particulier d'un secrétaire). Rappelons que la seule langue d'écriture de Baba est le bambara. Ces cahiers concernent essentiellement les années 1980, Baba ayant depuis cédé ses fonctions à de plus jeunes ; du reste, l'organisation de l'AV a été largement modifiée avec la scission en 3 AV intervenue en 1996. Les dates permettent de l'établir avec certitude pour certains cahiers, pour d'autres, l'orthographe constitue un indice qui suggère qu'il s'agit d'une production de la même époque. En effet, si l'orthographe a été réformée en 1982, le changement s'est effectué plus tardivement dans l'alphabétisation des adultes. Les cahiers les plus récents (2001-2004), photographiés suite à cet entretien, montrent que Baba s'y est mis depuis.

Cette revue permet de souligner la faible part des cahiers ici identifiés comme « personnels ». Pour ceux-ci, il faut d'ailleurs souligner qu'il s'agit de trois cahiers très différents. Le relevé météorologique effectué depuis 1982, déjà étudié plus haut (*cf. supra* 2.3.1.2), constitue une pratique très particulière, inspirée par un formateur de la CMDT, et dont le caractère « personnel » est lié à la continuité de cette pratique, méthodiquement entretenue, et non au contenu. Le « carnet de concession » est également une pratique très spécifique et normée, qui consiste en un relevé systématique des naissances. Le modèle de l'état civil est ici suivi de près[438]. Le dernier cahier comporte quant à lui des notations sur l'histoire du village (date d'ouverture de l'école et liste des contributions pour sa construction ; date d'inauguration de la mosquée « de vendredi » à Kina), dont j'ai observé en 2004 la copie au propre sur un cahier neuf.

On mesure ici la complexité de la notion de cahier « personnel ». Le cahier météorologique distingue Baba, seul villageois à tenir un relevé aussi exhaustif, mais son contenu est tout à fait impersonnel. L'écriture lui permet de devenir avec le temps qui s'écoule le seul détenteur d'informations (la pluviométrie) par ailleurs accessibles à tous au moment de leur notation. Le « carnet de concession » touche des domaines privés (naissances et décès) mais sa forme est également impersonnelle, une telle pratique étant répandue. Le cahier contenant des informations

[438] Nous verrons que son fils adopte pour le même genre (la chronique familiale) un style plus narratif (*cf. infra* 3.3.2.3).

sur l'histoire récente du village est celui où se manifestent une sélection des informations et une mise en forme propres à ce scripteur, mais le domaine n'est pas ici privé. Trois critères d'une écriture à soi se dégagent : le caractère socialement distinctif et la rareté d'une pratique ; le caractère privé du contenu ; une sélection et une mise en forme personnelle. On observe qu'ils ne sont pas ici combinés dans le même cahier.

3.1.2.3 Ce que les cahiers disent

Poursuivons l'analyse des représentations du cahier par l'examen des cahiers.

Précisons tout d'abord comment nous avons construit le corpus des cahiers. Au sein du corpus général (corpus d'écrits villageois, CEV) présenté plus haut (*cf. infra* 3.1.3), ce corpus est défini par la nature du support d'écriture (cahier au sens large d'assemblage de feuilles reliées - carnet, livre ou cahier -), et l'existence d'une série de pages photographiées. Le critère retenu ici est de disposer d'au moins trois pages du même cahier ou carnet, strictement consécutives ou non[439].

Selon ces deux critères, 291 photos sont retenues, ce qui représente plus des trois quarts du corpus total. Ce corpus est composé de 38 séries de pages du même cahier ou carnet, présentées par 23 scripteurs. Le décompte par page est ici pertinent et permet de donner une idée du volume recueilli (406 pages). Le Tableau 23 récapitule les caractéristiques principales des cahiers de ce corpus.

C'est au fil de l'enquête que l'intérêt du cahier comme objet est apparu, aussi la prise en photo exhaustive et ordonnée d'un cahier ou d'un carnet s'est imposée relativement tardivement. Dans ce corpus figurent 8 cahiers ou carnets dans leur intégralité.

L'analyse discursive des cahiers ne permet de repérer que de rares procédés métadiscursifs de présentation ou de référence à l'objet. Les termes d'adresse qui émaillent les journaux intimes des sociétés européennes sont absents : pas de « cher journal » ni de « cher cahier ». La seule notation des circonstances de l'écriture apparaît dans le « cahier de souvenirs » de l'étudiant Ganda Camara : « c'est avec le cœur plein de joie et d'une bonne ambition que je me suis mis à table pour écrire mes idées » (Annexe 6, cahier 5, p. 10)[440].

En revanche, le « paratexte » fournit dans certains cas un réseau de désignations et de formes d'ouverture qui permettent de caractériser ces objets. Ce terme, emprunté à l'analyse littéraire, désigne tous les genres discursifs qui entourent le texte publié : titres, épigraphes, indication de

[439] A l'exception de trois cas où deux pages du même cahier ou carnet ont été retenues, chez un scripteur disposant par ailleurs d'une série d'au moins 3 pages sur un autre cahier.

[440] Les cahiers les plus régulièrement cités sont donnés en Annexe 6.

genre, etc. Si l'on reprend la définition de Genette dans *Seuils*, « ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public » (GENETTE, G. 1987), on peut se demander s'il est légitime d'utiliser ce terme pour décrire les cahiers. Dans certains cas, les « ouvertures » du cahier sont suffisamment marquées pour être utilement décrites en utilisant ce terme, comme nous allons le voir.

Le modèle scolaire est repris dans les cahiers copiés lors de formations. Un ancien cahier de formation de Demba Coulibaly comporte ainsi : sur la couverture, le nom de l'institution (IRCT), l'identité (prénom et nom) et le statut (stagiaire) de Demba ; sur la page de garde, le titre du cahier (Machinisme Agricole), à nouveau l'institution, et l'année. Un cahier de formation de Mamoutou Coulibaly (cahier rose), décline de même, sur la couverture, l'identité (prénom et nom) et l'origine (« ka bɔ Kina », *venant de Kina*) de son détenteur, l'année, et un sigle (B. i. t., non identifié) qui désigne sans doute cette formation ; la page de garde reprend ces indications en les précisant (date détaillée, lieu de la formation) et ajoute deux formules qui inscrivent le cahier sous de bons auspices (on peut citer ici la première : « kalan ka di fɛn caman ye » [orth. rétablie], *l'étude facilite bien des choses*). On repère une trace de l'usage scolaire de la « page de garde », selon lequel la première page d'un cahier, comme celle d'un livre, est réservée à l'identification du scripteur et du contenu. La formule liminaire qui apparaît sur le cahier de Mamoutou souligne que l'ouverture est un lieu symbolique important.

Comment ce modèle est-il approprié par les scripteurs ? On peut repérer des pratiques de titrage qui s'inscrivent dans la perspective d'une répartition des cahiers selon des usages : ainsi, Mamoutou Coulibaly indique-t-il sur les couvertures des cahiers leur contenu : « kafo kaye », *cahier de Kafo Jiginɛw* ; « hinda k. ka kɔɔri juru sɛbɛn », *cahier des dettes pour le coton de Hinda K.*, etc. Deux scripteurs recourent à la pratique de la page de garde : Ganda Camara, dans son « cahier de souvenir » et Moussa Coulibaly dans ses différents cahiers et carnets. Nous reviendrons plus loin sur ces cahiers, mais nous pouvons nous arrêter ici sur les pages de garde.

Celle de Ganda Camara, prenant le cahier dans le sens d'un bloc fait figurer les indications suivantes (*cf.* Annexe 6, cahier 5, p. 1) :

SOUVENIR - 96 -

Ganda Camara

dit

Gasson de fer

Cahier de souvenir de l'école.

C'est un cadeau pour ses meilleurs élèves parmi ses

classes.

(suivent une date et un horaire)

Bonne chance pour ceux qui n'ont pas eu cette année.

Le registre est celui de l'écriture extra-scolaire, et le genre du « cahier de souvenir » semble être partagé. L'inscription qui domine est celle du nom et du surnom, ainsi que le titre « Souvenir » et la date. Le dernier énoncé est une référence à l'admission au DEF (les pages suivantes sont occupées par la copie de la liste nominale des admis au DEF en 1996). On observe un calque assez précis du modèle scolaire de la page de garde, avec un détournement affirmé.

Les cahiers de Moussa Coulibaly s'ouvrent également sur des pages de garde qui reprennent les indications attendues : nom et prénom, date, titre. Deux cahiers sont titrés « cahier de contrôle[441] », ce qui renvoie d'une part, très directement, à l'habitude scolaire de tenir un cahier de compositions, d'autre part à l'un des usages de ce cahier, qui est de « contrôler » les crédits (s'assurer que les crédits consentis sont remboursés). Plus surprenant est la mention de la date de naissance et de la dernière classe atteinte par ce scripteur. Rappelons que Moussa n'a pas obtenu l'examen d'entrée en 7ème qui sanctionne la fin du premier cycle et permet de poursuivre sa scolarité à Fana. Pourtant, il revendique la 6ème comme classe atteinte, non comme le signe d'un échec mais comme une fierté. Il faut sans doute y voir également la nostalgie d'un temps scolaire où il était, au moins partiellement, libéré des contraintes qu'il subit en tant que cadet de la part de ses grands frères.

[441] Nous donnons toujours l'orthographe rétablie pour les titres de ces cahiers, respectivement titrés, en orthographe originale « cachier de côtrôl » et « cahier de côtrole ». Le cahier de 2001 est donné en intégralité dans l'Annexe 6.

On peut ajouter à ces rares exemples des pratiques qui signalent, plus modestement, le début des cahiers. Deux cahiers s'ouvrent ainsi sur la formule « Bismillâhi al-raḥmân al-raḥîm », *Au nom de Dieu, le Tout miséricorde, le Miséricordieux*, qui est comme nous l'avons vu l'incipit du Coran, et constitue une formule qui, telle quelle ou dans sa version abrégée (« Bismillâhi »), est prononcée au moment de commencer toutes sortes d'activités. Dans le cahier-livre[442] de Ba Madou Sanogo, elle figure sur la première page, sur la première ligne en arabe translittéré, et juste au-dessus dans la marge supérieure en graphie arabe[443]. Dans le cahier de Demba Coulibaly, elle occupe la première ligne en translittération latine (*cf.* Annexe 6, cahier 3, p. 1). Sur cet exemple, on peut se poser la question de l'échelle : il s'agit d'une formule d'ouverture de la page, mais aussi de la séquence consacrée à la copie de prières en arabe translittéré, et sa position liminaire fait qu'elle peut être interprétée aussi comme ayant une fonction d'ouverture de tout le cahier.
Une autre pratique déjà signalée, celle de marquer son cahier par une signature ou un paraphe, peut également jouer ce rôle, comme on le voit dans le cahier de Makan Camara, dont un détail est inséré plus haut (*cf.* Doc. 14, inséré en 2.4.4.3).

Ainsi, quelques indices permettent de souligner que certains scripteurs constituent leur cahier comme un objet relevant d'un genre d'écriture particulier. Nous allons voir, en examinant les contenus, que ceux-ci permettent également de rapprocher les cahiers.

3.1.3 La proximité des contenus

Si dans un premier temps, comme nous l'avons vu sur la double page présentée en ouverture de cette partie, les cahiers semblent comporter des notations disparates, l'examen approfondi donne au contraire une impression de monotonie. Les notations des cahiers relèvent en effet d'un petit nombre de domaines communs.

3.1.3.1 Thèmes

Le Tableau 23 donne une idée des contenus.

[442] Cette dénomination est la nôtre (comme l'indique l'absence de guillemets). Nous la justifions dans la section consacrée à l'étude de ce document (cf. supra 3.2.2.2). Ce cahier figure également en Annexe 6.

[443] Nous proposons une analyse de ce document, en nous arrêtant notamment sur la question du sens de lecture, ci-après 3.2.2.2.

Tableau 23 Description générale du corpus des cahiers

Description / Nom du scripteur	Description matérielle				Description thématique									Langues		
	nom (entre guillemets si original)	dédié à notation perso.	photogr. intégral.	nbre de pages photogr.	organisation du village	écrits agricoles	copie lors d'une formation	famille	copie d'un livre	comptes, crédits	autres	religion	magico.-médicinal	b	fr	arabe : graphie
Aminata Samaké	Bloc-notes	?	non	3							recettes cuisine		oui		x	
Baïné Coulibaly		?	non	3							lexique	oui		x		ar
Baba Camara		oui	non	4	construction école, mosquée					oui				x		
id.	« Samiya lahalaya »	non	non	3		météo								x		
Ba Madou Coulibaly		non	non	4	partage tourteau	AV				oui				x		
Ba Madou Sanogo	Cahier-livre	oui	non	60					oui		plan	oui		x		ar. lat.
Bokary Bah		non	non	5			apprentissage écriture							x		
Demba Coulibaly	Cahier IRCT	non	non	6		dates semis	oui				infos				x	
id.	Cahier rose	non	non	4			oui						oui	x		
id.	Cahier en cours	oui	oui	12					oui	oui	adresses	oui	oui	x	x	lat
Ganda Camara	« Cahier de souvenirs »	oui	oui	20				chronique			adresses		oui		x	
Modou Fomba		non	non	3		AV				oui				x		
id.		?	non	2		dates		chronique		oui				x		
Hinda Coulibaly		non	non	4			oui						oui	x		
Hinda Diakité		non	non	4	assoc. féminine			événement		oui					x	
id.		non	non	2			oui							x		
Kamissa Traoré	Cahier Kafo Jiginɛw	non	non	4	banque paysanne					oui				x		
Makan Camara		?	non	6				chronique		oui	infos			x	x	
Madou Camara	Cahier de formation	non	oui ?	10		dates	oui				sports			x	x	
id.	Cahier à soi	oui	non	2		dates							oui	x	x	
Moussa Camara	Carnet	oui	non	3		coton (famille)				oui				x		
id.	Cahier formation	non	non	3			oui, APE							x		
id.	« L'histoire des faits qui on[t] passé »	oui	oui	2				chronique							x	

Description / Nom du scripteur	Description matérielle				Description thématique									Langues		
	nom (entre guillemets si original)	dédié à notation perso.	photogr. intégral.	nbre de pages photogr.	organisation du village	écrits agricoles	copie lors d'une formation	famille	copie d'un livre	comptes, crédits	autres	religion	magico.-médicinal	b	fr	arabe : graphie
Moussa Coulibaly	« Cahier de contrôle » 2001	oui	oui	28		coton (fam.)				oui	sports	oui	oui	x	x	lat
id.	Cahier du ton 2001	non	non	8	ton jeunes				oui		chansons			x		
id.	« Cahier de contrôle » 2003	oui	non	7						oui			oui	x	x	
id.	Carnet 1	oui	non	4				chronique					oui	x	x	
id.	« Carnet de secrets »	oui	oui	35				chronique			chansons adresses		oui	x	x	
Moussa Sanogo		non	oui ?	8			oui, SIDA							x		
Mamoutou Coulibaly	Cahier rose	non	oui	52		décompte coton (AV)	oui, AV			oui				x		
id.		?	non	5	partage viande	dates de semis								x		
Thiémokho Coulibaly	Cahier de formation 1	non	non	4			oui	cotisations mariage			belote			x	x	
id.	Cahier de formation 2	non	non	12			oui		oui					x	x	
Sodian Coulibaly		non	oui	25			oui							x	x	
Somassa M. Cly		non	non	3				chronique		oui						
id.		oui	oui	24			oui	chronique		oui				x		lat
Somassa T. Cly		non	oui	16					oui			oui		x		ar lat ?
Toumani Sanogo		oui		8	assoc. religieuse				oui	oui	infos	oui		x	x	ar lat

Abréviations utilisées : pour les langues, b pour bambara, fr pour français ; pour les graphies, ar pour arabe, lat pour latine ; autres : assoc. pour association, Cly pour Coulibaly, fam. pour famille, photogr. intégr. pour photographié intégralement.

Il s'agit là d'une revue sommaire. Par exemple, nous avons souligné en 2ème partie qu'une frontière comme celle entre la religion et le domaine identifié comme magico-médicinal est poreuse. Nous verrons plus loin que le partage des langues est loin d'être évident (nous avons considéré ici qu'une langue figure dans un cahier si des énoncés dans cette langue apparaissent, les emprunts n'étant pas pris en compte, mais nous savons déjà que la mise en œuvre d'un tel partage est délicate). Par ailleurs, la rubrique « description thématique » fait intervenir des critères hétérogènes. Elle renvoie d'une part à des domaines thématiques (d'ampleur inégale), d'autre part à des contextes d'écriture (copie lors d'une formation, copie d'un livre). Ce tableau ne prétend donc pas proposer un classement définitif, mais a une visée opératoire, permettant de donner une vue d'ensemble du corpus.

Cette revue témoigne d'un certain éparpillement des thèmes abordés (le genre le plus fréquent, celui des comptes et crédits n'apparaît que dans 15 séries sur 38). Cependant, il faut souligner que tous les genres présents dans les cahiers sont signalés (moyennant la colonne « autres », où figurent quelques apax), ce qui montre la relative régularité des contenus. Ainsi, les écrits agricoles sont récurrents (12 cahiers), de même que les notations familiales (9 cahiers) et les formules et recettes magico-médicinales (10 cahiers). Une grande partie des cahiers comportent des notes prises lors d'une formation (13 cahiers). Enfin, quand on considère les cahiers un par un, en lisant ce tableau en lignes, on constate que la plupart des cahiers mêlent deux ou trois registres différents, et associent souvent plusieurs langues et graphies.

L'existence d'un modèle commun pourrait rendre compte de la récurrence de certains thèmes. Comme pour le calendrier (*cf. infra* 2.4.1.2), il nous semble pertinent de nous reporter aux pratiques des débuts de l'alphabétisation.

Le rapport de Bernard Dumont donne en effet un aperçu précis du matériel et des pratiques pédagogiques en vigueur à l'époque. Il évoque le genre du carnet d'exploitation, dont nous citons intégralement la description.

> Voici un petit carnet à couverture cartonnée, de huit pages imprimées, contenant surtout des cases vides, avec seulement quelques titres en bambara au début des colonnes ou des lignes : c'est le carnet d'exploitation. Il a été conçu et réalisé à la suite d'une enquête faite auprès des cultivateurs de coton, au début du projet.
>
> Deux questions ont été posées aux paysans alors illettrés :
>
> - Que conservez-vous chez vous comme papier ?

et

- Qu'aimeriez-vous écrire si vous saviez le faire ?

On s'est aperçu alors que, en dehors des papiers d'identité (jugement supplétif, carte d'état civil), les paysans conservent volontiers, même s'ils ne peuvent les lire eux-mêmes, les documents se rapportant aux résultats de leurs récoltes des années antérieures, notamment des tickets détachés des registres de l'opération de développement, témoignant des tonnages qu'ils ont récoltés et des sommes qu'ils ont retirées de la vente de cette récolte.

Or, leurs voeux étaient en parfaite harmonie avec leur comportement : ils souhaitaient tous, s'ils savaient écrire, pouvoir conserver les informations se rapportant à leur activité d'exploitant agricole.

C'est directement des informations ainsi recueillies que découle le ''carnet d'exploitation'', réalisé depuis 1969 : ses trois grandes divisions dans le sens de la hauteur, ses trois grandes "lignes" correspondent aux principales cultures pratiquées par un cultivateur de la zone du coton : coton, mil, et arachide ; les subdivisions prévues tiennent compte de la possibilité, pour le paysan, d'avoir plusieurs champs consacrés à la culture du même produit. Les colonnes, qui occupent toutes les pages du carnet, sont consacrées aux diverses caractéristiques ou opérations concernant chacun des champs : surface, date de semis, quantité de fumier ou d'engrais répandue, date des traitements par insecticide, quantité récoltée, rendement, dépenses d'exploitation. Les cours d'alphabétisation enseignent aux intéressés comment tenir ce carnet (DUMONT, B. 1973 : 10).

Ce genre du carnet d'exploitation, support imprimé destiné à l'écriture manuscrite, est mentionné par les animateurs auprès desquels nous avons enquêté comme étant toujours diffusé. Pour notre part, nous n'avons pas eu l'occasion d'en observer sur le terrain (ni tenus ni vierges). Cependant, l'existence de ce type d'imprimé constitue un modèle possible de l'écriture des cahiers. Contrairement aux autres imprimés, il s'agit d'un modèle qui incite à l'écriture, qui propose des rubriques dont certaines sont reprises dans les cahiers. Notons que le titre de « carnet d'exploitation » n'apparaît pas dans notre corpus. Nous envisageons l'influence de ce modèle non comme un guide d'écriture qui serait suivi mais comme une forme d'écriture, pour la gestion de l'exploitation familiale, que certains scripteurs reprennent.

3.1.3.2 Formats

Usages différenciés de l'espace du cahier

On peut poursuivre l'analyse du contenu des cahiers en s'intéressant maintenant aux dispositifs graphiques, aux formats d'écriture. Ici les cahiers apparaissent plus divers, mais des régularités sont observables du côté des pratiques qui relèvent de la composition.

Il faut signaler d'emblée que cette investigation suppose que l'on distingue des unités d'analyse, ce qui ne va pas de soi comme nous l'avons vu dans le cahier présenté au début de cette partie. Cette question se pose particulièrement dans les productions de scripteurs qui ne se conforment pas aux habitudes lettrées, comme l'ont montré S. Branca-Rosoff et N. Schneider dans leur corpus d'écrits datant de la période révolutionnaire en France (BRANCA-ROSOFF, S. & SCHNEIDER, N. 1994).

Concernant notre corpus, si les manières d'écrire, et en particulier l'usage de l'espace graphique du cahier, varient selon le capital lettré (scolaire et professionnel) du scripteur, des formes de structuration apparaissent toujours.

Certains scripteurs produisent des cahiers dont l'organisation graphique nous est familière, car ils ont incorporé des habitudes scolaires de découpage en paragraphe et de titrage - telles qu'elles ont été dégagées et analysées sur des corpus français (HUBERT, C. & HÉBRARD, J. 1979). Ainsi, Aminata Samaké, institutrice, distingue soigneusement les différentes recettes (culinaires et magiques) de son bloc-notes par des titres, qui sont centrés et isolés graphiquement par un saut de ligne avant et après ; ces titres servent davantage à séparer des unités qu'à indiquer leur contenu, comme le montre le fait que beaucoup sont des coquilles vides (« un autre », « encore »). Demba Coulibaly a également des pratiques de titrage, souvent dans la marge, comme sur le document où figure une adresse, signalée comme telle dans la marge, et entre parenthèses. Les traits de séparation sont également fréquents, comme dans la liste de formules de Hinda Coulibaly.

D'autres scripteurs, moins lettrés, comme Modou Fomba, ont un usage du cahier où la distinction des unités est moins apparente. Cependant, même dans ce cas analysé en ouverture de cette partie, nous avons dégagé des zones d'écriture qui montrent que le scripteur investit le cahier comme un espace, susceptible de structurations diverses. Nous n'avons pas dans notre corpus de cahier rempli de haut en bas sans aucune aération (dans tout le CEV, le seul texte de ce type est une feuille volante où Baïné Coulibaly copie la même ligne en arabe, sans doute un nombre de fois prescrit). On peut donc dire que l'appréhension du cahier comme un espace graphique est partagée. Un fil

conducteur de cette étude des formats d'écriture est de considérer la manière dont la liste est une forme d'écriture des cahiers.

De la liste au cahier

Des listes sur les cahiers

Des listes en tous genres figurent sur les cahiers. Par rapport aux listes sur feuilles volantes ou autres supports détachés, les listes écrites sur des cahiers ont un statut différent. On peut établir ce point par une comparaison entre les listes de courses et les listes d'achats qui figurent sur les cahiers. En effet, si les listes de courses à faire n'apparaissent pas sur les cahiers, des listes de courses effectuées y trouvent leur place. La différence de support est ici essentielle : si les listes de courses à faire sont des écrits destinés à être jetés, les cahiers constituent le lieu d'écrits à conserver, ce qui modifie la forme et l'usage des listes.

Certaines cependant se conforment relativement bien au modèle de la liste de courses. Ganda Camara (étudiant, Bamako) consigne ainsi ses achats du 22/02/1997 :

> J'ai acheté un pantalon à 5000 F
>
> une chemise à 2500 F
>
> une chaussure à 5000 F (...) (Annexe 6, cahier 5, p. 16).

Makan Camara note quant à lui dans son cahier :

> J'ai acheté une pompe une clé une pince dimanche le 19 mars 1998.
>
> une radio Mercredi le 12. Août. 1998. (Annexe 6, cahier 2, p. 6).

Mais l'horizon temporel différent change le sens de la liste : de plan qui permet de prévoir, voire d'organiser des courses, elle devient consignation d'achats effectués. On peut parler dans les deux cas d'aide-mémoire, mais c'est d'une mémoire distincte qu'il s'agit à chaque fois[444]. La liste de courses sert d'appui à une mémoire « vive », sollicitée une fois pour toutes dans l'instant de l'achat, et qui n'est normalement pas sollicitée après. La liste d'achats figurant dans le cahier est le support de remémorations ultérieures possibles, avec des fonctions différentes. Ganda, notant les prix, fait un bilan des dépenses effectuées. En vis-à-vis de la page citée, figure une autre liste (datée du 30/01/2000) qui relève les dépenses effectuées pour l'achat du matériel à Bamako, le transport jusqu'à Kina et le montage d'une charrette. Le total de ces dépenses clôt cette liste, isolé dans l'espace graphique de la page, et mis en valeur par une écriture plus large. Ce qu'il a pu retenir sur

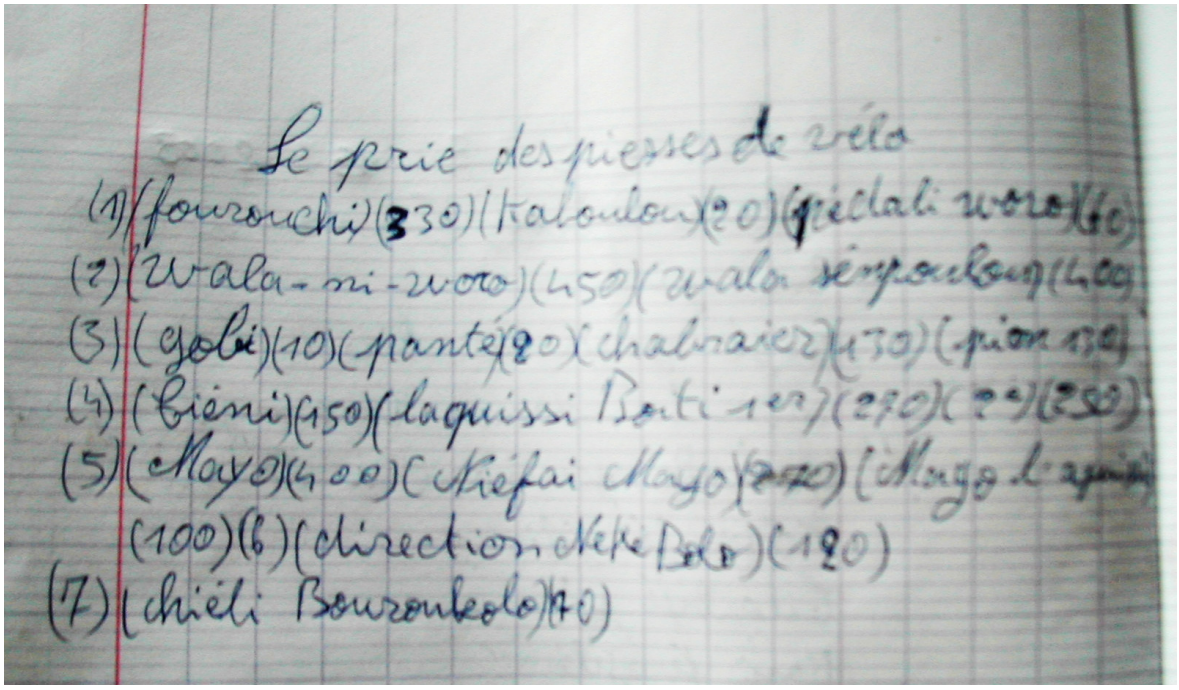
[444] Nous reprendrons en 3.3.1.1 ces distinctions.

ses maigres revenus d'étudiant pour offrir cet outil de travail à sa famille est ainsi consigné. Makan Camara, quant à lui n'indique pas les prix des articles achetés, et sa notation plus fluide (sans mise en colonnes) s'écarte du modèle de la liste. Ici il s'agit plutôt de garder le souvenir d'achats marquants, au sein d'un cahier qui consigne des séries d'événements dont nous analysons le détail ci-dessous (3.3.2.1).

Outre cette différence majeure qu'est l'orientation temporelle, les listes d'achats ou de dépenses qui figurent dans les cahiers se distinguent par deux traits : l'implication du scripteur (ici par la première personne du singulier ; ailleurs, comme dans le cahier de Toumani Coulibaly, par des titres) et la datation.

La liste, format d'écriture du cahier

Revenons à ce grand usager de listes de courses qu'est Moussa Coulibaly pour nous tourner maintenant vers ses cahiers. Sa pratique régulière de la liste est essentielle pour analyser ceux-ci. Listes nominales et tableaux constituent dans ses cahiers des unités distinctes, dont les limites sont aisément identifiables. Le début apparaît clairement, souvent marqué par un titre. Moussa Coulibaly intitule ainsi « le prix des pièces de vélo » un aide-mémoire destiné à appliquer un tarif adéquat à ses clients.

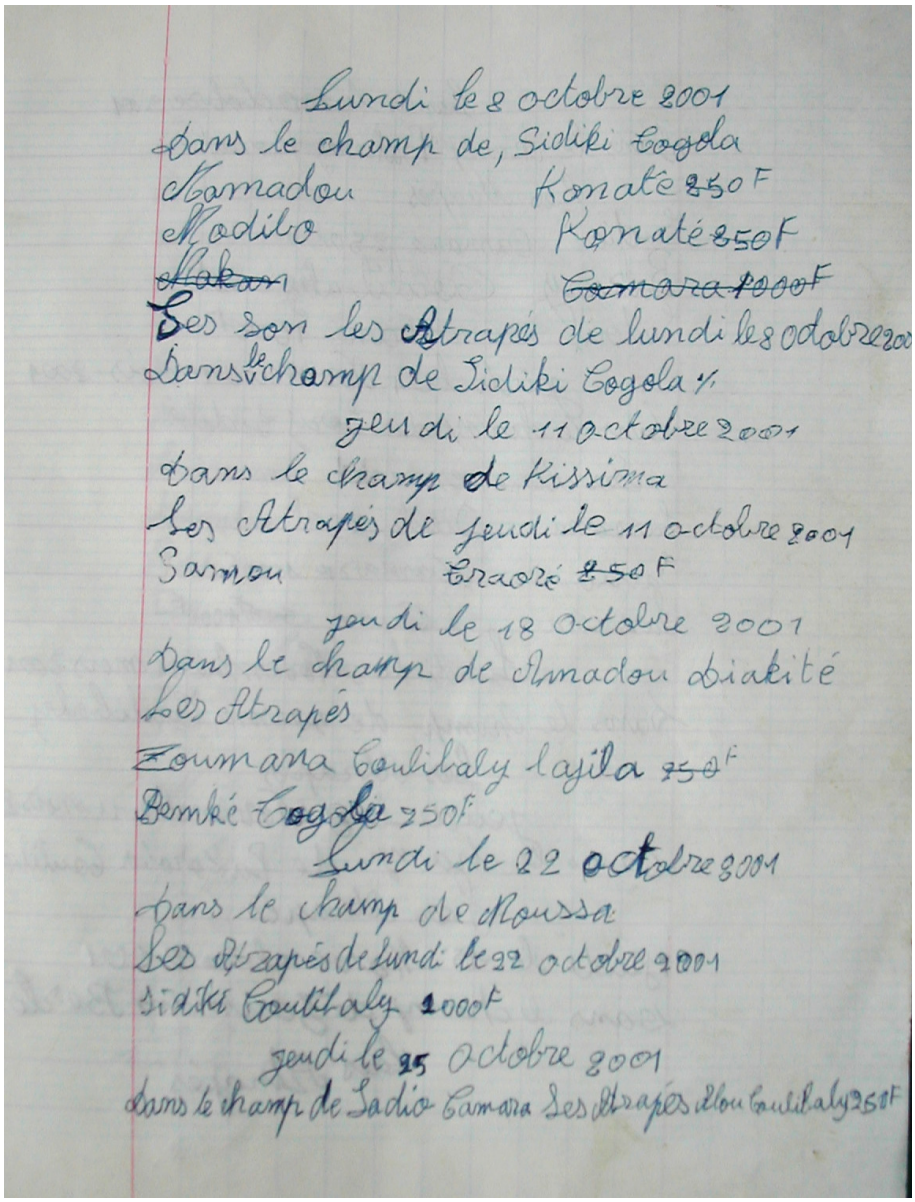


Doc. 18 Liste sur un cahier de Moussa Coulibaly

Dans cet exemple, il s'agit d'un enchâssement de listes : liste de groupes de pièces, numérotés de 1 à 7, chaque groupe comportant une à quatre pièces, dont le nom est écrit entre parenthèses, suivi de son prix entre parenthèses également. Les regroupements correspondent à une organisation délibérée, comme l'atteste le fait que le numéro 6 apparaît à l'intérieur d'une ligne (si le 6 était dans la marge on pourrait penser à une simple mise en ordre formelle, avec numérotation en début de ligne). Il semble qu'il s'agisse d'un arrangement mixte, certaines pièces étant associées parce qu'elles figurent dans une même partie du vélo (1 : « fourche, cable, pédale ») d'autres parce qu'elles sont nécessaires pour une réparation (3).

La fin d'une liste en revanche n'est pas toujours marquée, notamment si le scripteur laisse de la place comme pour d'éventuels ajouts. Mais même dans ce cas d'une liste ou d'un tableau inachevés, le passage à une autre unité textuelle est visible.

D'autres écrits apparaissent structurés par ce modèle de la liste, mais disposent des séries d'énoncés qui notent des événements ou des informations. Dans ce cas on peut considérer l'écrit soit comme une liste dont les items sont particulièrement développés, soit comme une succession d'unités textuelles autonomes. L'examen des écrits permet de repérer les indices graphiques du passage de la liste conçue comme telle à la série d'énoncés. Dans une liste, la succession des items va de soi : un marqueur de séparation, comme le fait d'aller à la ligne ou encore les parenthèses dans notre premier exemple, suffit à les distinguer. Mais si les différents items deviennent plus importants, le scripteur peut se donner les moyens d'isoler les différentes unités. Ainsi Moussa Coulibaly note pour le *ton*, l'association de jeunes à laquelle il appartient, ceux des membres qui sont mis à l'amende pour être arrivés en retard ou ne pas s'être présentés à une séance de travail collectif dans un champ.


Lundi le 8 octobre 2001
dans le champ de, Sidiki Cogola
Mamadou Konaté 250 F
Modibo Konaté 250 F
~~Mokan Camara 1000 F~~
Ses son les Atrapés de lundi le 8 odobre 200
Dans le champ de Sidiki Cogola ./.
jeudi le 11 octobre 2001
dans le champ de Kissima
Ses Atrapés de jeudi le 11 octobre 2001
Samou Traoré 250 F
jeudi le 18 octobre 2001
dans le champ de Amadou Diakité
Les Atrapés
Koumana Coulibaly Lajila 250 F
Bemké Cogola 250 F
Lundi le 22 octobre 2001
dans le champ de Moussa
Ses Atrapés de lundi le 22 octobre 2001
Sidiki Coulibaly 1000 F
jeudi le 25 octobre 2001
dans le champ de Sadio Camara Ses Atrapés Alou Coulibaly 250 F

Doc. 19 La liste, format d'écriture du cahier du *ton*

Il note sur la même page les informations concernant cinq dates, selon un schéma identique pour chacune : date, « dans le champ de ... », puis la liste des mis à l'amende sur trois colonnes (nom, prénom, somme due). La variation est introduite par le fait que la première fois il conclut par un énoncé « ce sont les attrapés de lundi le 8 octobre 2001 » et il poursuit en rappelant « Dans le champ de Sodian T », alors que par la suite il annonce la liste nominale en l'intitulant « les attrapés » (expression suivie ou non de la date).

Arrêtons-nous sur ce qui est écrit depuis le début jusqu'au signe « ´/. ». La date, centrée, constitue une ouverture, sur le modèle scolaire. Ensuite est écrit un énoncé non verbal, qui commence par une majuscule, puis une liste nominale en colonnes. Suit un énoncé verbal qui commence par une majuscule et se termine par un point. Enfin apparaît un énoncé non verbal, qui commence par une

majuscule et se termine par ce signe : ˙/. . Or ce signe est celui qui est enseigné à l'école comme celui du « point final », selon une pratique qui n'est plus en vigueur aujourd'hui en France. On apprend aux élèves à clore leur devoir par ce signe. Ces pratiques graphiques isolent ainsi cet ensemble comme une unité.

Ainsi, les ressources qui permettent d'identifier dans les cahiers des ensembles que nous désignerons comme des unités textuelles sont d'ordre graphique ou discursif.
Parmi les premières, on peut citer les sauts de ligne ou de page, les traits de séparation (trait horizontal ou découpage de la page en différents espaces d'écriture), le changement de couleur d'encre ou encore le signe de clôture « ˙/. ».
Les procédés discursifs de distinction des unités sont principalement les titres, les dates et les indications génériques. En effet, quand le passage considéré relève d'un genre discursif (prière, formule, recette, comptes, etc.) l'unité générique est pertinente dans cette identification d'un ensemble discursif. Notons que les deux dimensions, graphique et discursive, sont souvent associées, titres, dates et indications de genre étant mis en relief graphiquement (soulignés, mis en rouge, centrés ou mis dans la marge, etc.).

Cette analyse du passage de la liste de mots à la série de textes donne l'image d'une succession linéaire des unités textuelles. Cette première dimension de l'écriture, le déroulement des unités au fil des pages, se double d'une deuxième, exploitant l'espace de la page.

Marges et notes

Il nous faut tout d'abord justifier la pertinence de cette autre échelle d'analyse qu'est celle de la page.
Dans son travail sur les brouillons d'écrivains, Jean-Louis Lebrave propose de considérer la page comme « une unité matérielle ayant une pertinence sur la plan génétique, à la fois au cours de l'écriture et au cours de la ou des relectures par l'auteur de son propre brouillon » (LEBRAVE, J.-L. 1983 : 18). Parmi les indices qu'il présente d'une coïncidence de la page avec une unité de contenu, certains traits se retrouvent dans les cahiers. Ainsi, J.-L. Lebrave donne l'exemple de Heine, qui module son interligne en fonction de la taille prévisible de ce qu'il a à écrire sur une même page. Or nous pouvons repérer des processus identiques sur nos cahiers (par exemple, p. 1 du

cahier en cours de Demba Coulibaly - Annexe 6, cahier 3, celui-ci termine une phrase dans la marge inférieure, préférant tourner la page à partir du début de la phrase suivante).
A cet argument d'ordre cognitif, on peut ajouter la force de la socialisation scolaire à l'écrit dans l'incorporation de modèles de structuration graphique de l'espace du cahier dans lesquels l'espace de la page est central.

La marge, notamment, est exploitée de diverses manières.
Il faut distinguer les trois marges d'un cahier d'écolier : la marge proprement dite, délimitée par le trait rouge vertical sur la gauche de la page, que nous désignons comme la marge latérale ; l'espace non quadrillé en haut (marge supérieure) et en bas (marge inférieure).
La marge inférieure est peu utilisée, sinon comme prolongement de l'espace d'écriture au-delà des lignes quadrillées, comme nous venons de l'évoquer. La marge supérieure peut être utilisée soit, comme la marge latérale, comme espace d'indexation (titrage, datation), soit comme un véritable hors texte. La marge latérale est dans le cahier scolaire l'espace de la correction. Dans les cahiers à soi, elle a deux usages principaux : mise en forme et commentaire.
La fonction de mise en forme consiste le plus souvent en des pratiques d'indexation : numérotation, repérage par des lettres, etc. Des dispositifs de mise en forme proprement dits y apparaissent : distinction d'items par des tirets ou des accolades, numérotation. Cette première fonction fait de la marge le lieu de la mise en place d'un appareil graphique. Titres et dates, qui y débutent souvent, servent également à la mise en forme, en tant que points de repère dans l'espace graphique. Ils nous introduisent à la deuxième fonction qui est celle du commentaire.
En effet, les titres, qui se logent dans les marges latérales mais aussi supérieures, indexent tout en donnant des indications sur le contenu, voire sur le genre. Ce dernier cas est attesté notamment chez Demba Coulibaly (« (adrèsse) », « aide-mémoire », dans le cahier en cours - donné dans l'Annexe 6, cahier 3). Ces titres ont un rôle métadiscursif, assignant le texte à un genre. L'enjeu pragmatique d'une telle notation est évident, et rappelle les pratiques littéraires de désignation paratextuelle d'une œuvre comme « roman », parfois subversivement du reste.
Les marges sont également un espace privilégié de la traduction (marge latérale chez Madou Camara) ou de la translittération (marges supérieures où sont donnés en écriture arabe des extraits translittérés dans le corps du texte en graphie latine dans le cahier-livre de Ba Madou Sanogo[445]). On peut considérer cette activité comme relevant de l'ordre métadiscursif. Le commentaire n'est pas toujours de cet ordre ; il peut donner une indication d'usage, préciser la source d'une formule ,

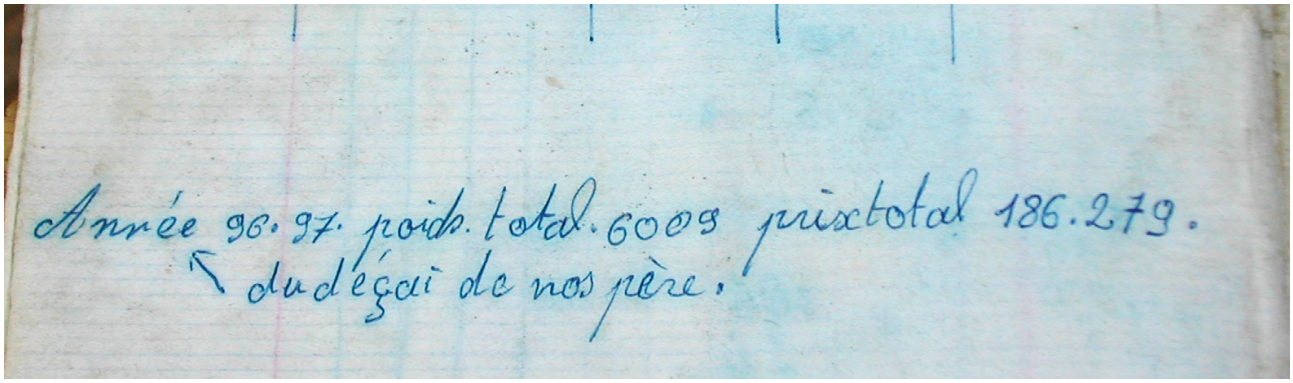
[445] *Cf. infra* 3.2.2.2.

résumer le propos. Ce dispositif graphique qu'est la marge permet au scripteur d'élaborer une polyphonie textuelle, au sens de Bakhtine : la marge est le lieu d'un écrit dont le statut discursif ou énonciatif est distinct de celui du corps du texte.

Enfin, la marge apparaît parfois comme un autre espace graphique, comme une sorte de hors-texte. Sur la page d'ouverture du cahier de Makan Camara où figurent, reprenant la forme de l'avis de décès, les données concernant la mort de son père, la question du lien entre l'inscription marginale et le tableau se pose (*cf.* Annexe 6, cahier 2, p. 1 commentée en détail ci-dessous en 3.3.2.1).

Dans le cas des cahiers reconvertis en cahier personnel après avoir eu un autre usage, la fonction de hors-texte de la marge est évidente. La marge peut servir de brouillon (comme nous l'avons vu sur le Doc. 17, inséré plus haut). Elle est aussi le lieu où se logent paraphes et signatures ludiques décrits en 2.4.4.3. Elle apparaît alors comme un espace d'écriture quasi-autonome. On peut cependant faire l'hypothèse que cette pratique du palimpseste place le scripteur, également lecteur, en position de mettre en correspondance les différentes strates d'écriture.

Ainsi sur le cahier de Makan Camara[446], apparaît l'indication suivante.



Doc. 20 Détail du cahier de Makan Camara

Ici c'est une flèche qui permet au scripteur d'insérer un commentaire dans un texte. Les deux énoncés relèvent de registres distincts (comptes agricoles, note familiale), le statut énonciatif diffère (énoncé impersonnel, énoncé à la première personne), seule l'année est commune aux deux notations.

Cette pratique de l'annotation signalée par une flèche est mise en œuvre par quelques scripteurs. Mamoutou Coulibaly (GL 2) en use dans un dispositif de calcul, spécifiant qu'un montant n'est pas pris en compte dans un calcul.

Hinda Diakité (GL 4, 7ème) systématise cette pratique, dans un cahier qui consigne des listes de crédits consentis à des femmes dans le cadre d'activités urbaines de micro-finance, qu'elle tient en

[446] Ce cahier figure dans l'Annexe 6.

tant qu'animatrice de cette association. Ce cahier fonctionne comme un agenda, puisque les tâches à accomplir sont indiquées par des notations marginales auxquelles renvoient des flèches, une date concernant un événement personnel (le départ de son mari en voyage) étant même signalée dans un dispositif comparable à celui de Makan Camara. Notons que si Hinda Diakité et Mamoutou Coulibaly sont par leurs fonctions des professionnels de l'écrit, tel n'est pas le cas de Makan Camara, ce qui interdit de faire de ces dispositifs le privilège des plus lettrés. Ces analyses nous invite à considérer les textes étudiés dans la complexité de leur statut énonciatif.

Ainsi, la lecture des cahiers permet de repérer des régularités discursives et graphiques. Cependant, la réponse à la question de savoir si le cahier est un genre n'est pas donnée par une telle analyse, qui permet de dégager des ensembles de cahiers qui partagent des traits communs, sans saisir l'unité de la diversité des thèmes et des manières d'écrire. Nous allons maintenant explorer une dernière dimension, celle de la matérialité du support.

3.1.4 Le support

3.1.4.1 Enjeux

Il ne faut pas sous-estimer l'importance de la question du support dans la perspective qui est la nôtre d'une analyse sociologique attentive aux productions écrites. En effet, le support d'écriture n'est jamais neutre. Il ouvre un espace de possibilités pour l'écriture tant dans la disposition graphique, que dans les usages sociaux qui lui sont associés. Cependant, il ne conditionne pas pour autant l'écriture. En amont, même si dans une première approche les choix des supports apparaissent contingents et dictés par un souci d'économie, l'analyse permet de montrer qu'une marge de liberté demeure. En aval, une fois le support déterminé, les scripteurs se réservent des possibilités d'aménagement de celui-ci. L'histoire culturelle et sociale du livre a insisté sur cette dimension essentielle de l'analyse, dans la perspective ouverte par les travaux de Donald McKenzie (McKENZIE, D. F. 1991) et développée par Roger Chartier (CHARTIER, R. 2006).

Le cahier, en particulier, est l'aboutissement d'une histoire longue, liée à la transition majeure dans l'histoire occidentale du *volumen* (livre se déroulant sur des rouleaux) au *codex* (feuilles reliées), et dont Jean Hébrard retrace les grandes lignes dans son article « Tenir un journal. L'écriture personnelle et ses supports » (HÉBRARD, J. 1999). Sur notre terrain, les lettrés en arabe disposent de documents qui déploient toute une variété de supports (tablettes en bois, manuscrits sur papier et peau, cahiers, imprimés). Mais même dans ce cas d'une tradition lettrée ancienne, la question des

conditions matérielles de l'écriture n'a fait l'objet d'aucune étude approfondie, comme le remarque Constant Hamès, qui souligne l'absence d'éléments historiques concernant la circulation du papier en Afrique (HAMÈS, C. 2002 : 174). Enquêtant auprès de scripteurs passés par l'école et l'alphabétisation, nous nous référons essentiellement aux usages scolaires du cahier manufacturé (en vigueur à l'école comme dans les cours d'alphabétisation pour adultes), mais la question de ce qui se transfère des cultures écrites plus anciennes (notamment islamique) aux habitudes actuelles reste ouverte.

Le cahier, objet manufacturé, est parfois transformé par le scripteur. Les cahiers de l'AV sont souvent découpés de manière à constituer une sorte de répertoire, dont la partie supérieure est visible à toutes les pages. Moussa Camara s'est découpé un carnet dans un cahier. Certaines pratiques montrent le soin attaché à l'entretien du cahier. Un des cahiers de Moussa Coulibaly est recousu au fil rouge. La reliure en tissu de soie et la couverture en papier qui le préserve contribuent à donner au cahier-livre de Ba Madou Sanogo un statut d'objet précieux comme nous le verrons dans la description détaillée que nous en donnons ci-dessous (*cf. infra* 3.2.2.2).

3.1.4.2 La faible variation des supports

Dans notre corpus, la forme dominante est celle du cahier petit format à grand carreaux, le cahier scolaire. Les cahiers reçus lors de formations sont de ce type. Une forme apparaît dans trois documents : celle du cahier quadrillé à grands carreaux avec un petit interligne pour écrire les minuscules ; il s'agit d'un support éminemment scolaire. Un bloc à grand format et à petits carreaux est le support des écrits de l'institutrice. Des feuilles volantes issues de cahiers ou de blocs grand format renvoient sans doute à des usages administratifs. Ce support est investi de manières diverses, qui ne renvoient pas toutes à l'usage attendu de « l'espace graphique du cahier scolaire » : si l'écriture qui fait opérer au cahier un quart de tour, le prenant comme un bloc, est apparemment recommandée lors de certaines formations, en revanche l'écriture transversale qui occupe plusieurs pages du « cahier de souvenirs » de Ganda Camara est plus inattendue.

Soulignons l'omniprésence de ce support d'écriture. En effet, la majorité des écrits photographiés sont des pages de cahiers, qu'il s'agisse de cahiers proprement dits, ou de feuilles volantes, dont le quadrillage et la marge, d'une part, les bords déchirés d'autre part, attestent qu'elles proviennent d'un cahier. Notons cependant que la domination du cahier ne signifie pas la méconnaissance d'autres supports possibles : au contraire, des imprimés, consciencieusement remplis, traduisent la diffusion d'une culture matérielle de l'écrit administratif ; les lettres reçues peuvent être écrites sur du papier blanc, ou à en-tête (Moussa Coulibaly reprend ainsi pour une de ses lettres une feuille

d'un document type « Manifold » où figure un emplacement indiqué pour la date, qu'il utilise du reste pour dater ce courrier).

3.1.4.3 Cahiers et carnets

Le terme générique de « cahier » utilisé ici recouvre du reste une variété de supports (blocs, carnets, cahiers). On peut distinguer, suivant en cela l'usage des scripteurs, deux grands types de document : les cahiers proprement dits, et les carnets.

Ce dernier support, que nous inclurons dans le genre des cahiers, engage un rapport différent à la prise de note : le carnet se glisse dans une poche, s'emporte plus facilement qu'un cahier (même si les pliures du cahier de Toumani Sanogo suggèrent qu'un cahier aussi peut faire l'objet de tels usages). L'espace plus restreint du carnet impose également une distance plus grande par rapport à l'occupation scolaire de l'espace graphique. Dans le cas de Moussa Camara (p = 8), l'usage du carnet s'inscrit dans une configuration de l'écriture personnelle où chacun des trois supports a une fonction claire : un cahier en français, dédié à une « histoire » personnelle, chronique familiale que nous analyserons en détail ci-après ; un cahier en bambara, où sont copiées les notes prises lors d'une formation sur le fonctionnement de l'association des parents d'élèves, dont il est membre ; un « carnet » fabriqué à partir d'un cahier, où est consignée en bambara la répartition de la récolte du coton à l'intérieur de la famille.

Même chez un scripteur comme Moussa Coulibaly (p = 65), chez qui la répartition des usages selon les supports, cahier ou carnet, est bien moins nette, l'écriture connaît des variations significatives. Nous disposons pour ce scripteur de trois cahiers et de deux carnets, dont un cahier et un carnet dans leur intégralité.

Notons tout d'abord un effet d'échelle : celle du carnet correspond mieux à des unités d'écriture restreintes. Dans ses cahiers, Moussa Coulibaly sépare parfois les pages en compartiments. Cette pratique se retrouve dans ses carnets mais l'espace de la page de carnet correspond davantage que celui de la page de cahier à certaines formes courtes : formules ; adresses. Le carnet est également un lieu privilégié de l'abréviation[447]. La pratique de notation de la date en tête de phrase est moins systématique que dans les cahiers, mais toujours présente.

[447] Nous reviendrons sur l'écriture abrégée en 3.4.1.2.

Mais le carnet semble aussi posséder une connotation intimiste : là où deux cahiers sont nommés « cahiers de contrôle », l'un des carnets est intitulé : « carnet de secrets[448] ». Il s'agit d'un cas très particulier, puisque c'est un carnet que j'avais emporté lors de mon premier terrain, pour mes propres besoins, et que j'avais donné en cadeau à Moussa Coulibaly en partant, n'en ayant pas eu besoin et ayant constaté qu'il en possédait un. Certes, cet exemple est délicat à manier, suscité qu'il est par une interaction avec l'ethnographe. Ce cadeau, fait sans arrière-pensée de ma part ni consigne d'écriture (il ne s'agissait pas comme dans certaines enquêtes d'un dispositif consistant à proposer à l'enquêté d'écrire pour le chercheur), est un matériau que je retiens dans mon corpus. L'interaction a sans doute influencé l'écriture, sans la susciter toutefois puisque Moussa Coulibaly écrivait déjà beaucoup (cahiers, carnets déjà, et listes observés lors du premier séjour en 2002). Par ailleurs le contenu du carnet ne m'est pas destiné. Il comporte notamment des passages que Moussa Coulibaly n'a pas souhaité m'expliquer lorsque j'ai lu avec lui son carnet lors de mes séjours ultérieurs. Si Moussa Coulibaly a sans doute anticipé cette lecture possible, elle n'a pas à elle seule guidé l'écriture, et la fin du carnet notamment abonde en notes de crédits, d'adresses visiblement à usage personnel. Un autre carnet détenu en 2002, de format encore plus réduit, m'avait été signalé comme assez fin pour pouvoir être transporté dans son portefeuille.

Cette pluralité des supports chez un même scripteur ouvre la voie à des pratiques de copie d'un support à l'autre, comme nous aurons l'occasion de le voir plus loin (3.4.2.4). Si, dans le détail de l'analyse, nous examinerons tout document dans sa spécificité (carnet ou cahier), nous recourons au terme de cahier comme à un terme générique désignant tout support destiné à l'écriture manuscrite constitué d'un assemblage de feuilles (bloc, cahier, carnet).

3.1.4.4 Le cahier, un objet à soi

Revenons ici sur la manière dont Baba Camara conserve ses documents. Nous avons signalé que les trois cahiers qu'à des titres divers on peut considérer comme « personnels » ont un point commun : ils sont conservés à part, dans des pochettes en plastique plus faciles d'accès que les cartons où s'entassent les cahiers collectifs. A propos d'un des carnets, nous venons d'évoquer l'intérêt que Moussa Coulibaly trouve au format de cet objet. La considération du cahier comme support matériel nous invite à revenir sur ce point. On peut faire l'hypothèse que ce qui donne un air de famille aux cahiers considérés tient au support, et ce à deux titres.

[448] Comme pour les « cahiers de contrôle », nous citons ce document par son titre en orthographe rétablie ; l'orthographe originale est « karrinéé de secréé » sur la couverture, « karrinéé dé sécrait » sur la page de garde.

D'une part, le support matériel renvoie à des usages socialement construits d'un espace graphique tri-dimensionnel (la page, espace à deux dimensions ; la série des pages, l'épaisseur comme troisième dimension). Cet espace ouvre des possibilités qui sont diversement exploitées par les scripteurs.

D'autre part, le support d'un ou de plusieurs cahiers localise l'écriture des scripteurs. Nous n'avons pas comme dans les sociétés occidentales modernes une pléthore de supports possibles (agendas, post-it, etc.), mais une relative rareté de ceux-ci. Aussi le cahier condense-t-il l'ensemble des thèmes qui peuvent faire l'objet d'une écriture à soi. Le cahier est physiquement un objet à soi. Les déclarations des enquêtés et les observations convergent sur ce point : le cahier est conservé et rangé avec un soin particulier (Somassa Sanogo le désigne simplement comme « lasagolen », *conservé*, K 49). Les descriptions des usages du cahier en soulignent le caractère individuel, en tant qu'objet.

Certes, on peut se déplacer avec son cahier. Somassa Coulibaly indique ainsi qu'il se rend aux champs avec son cahier pour prendre note des quantités de coton (K 39). Le cahier de Toumani Sanogo, plié en deux, a visiblement voyagé. D'autres dispositifs sont cependant possibles pour éviter de transporter le cahier dans des lieux où il est possible de le perdre ou de l'abîmer : pluralité des cahiers et carnets, pratiques de notation au brouillon. Plusieurs enquêtés ont déclaré avoir laissé leur cahier dans leur lieu de résidence principal, ce qui signifie que le souci de le préserver prime sur la nécessité d'en disposer quotidiennement[449]. On touche ici à l'essentiel : le cahier est un objet à soi, dans une société où une telle possession est rare.

On peut conclure que le cahier est bien un genre. Certes, cette catégorie du cahier « personnel » ou du cahier « à soi » est construite pour les besoins de l'enquête ; elle ne renvoie pas, dans les usages les plus communs, à une catégorie utilisée par les acteurs. Cependant, la variété des pratiques recouvre des habitudes partagées, repérables dans la proximité des contenus thématiques et dans des manières d'écrire voisines. Surtout, les cahiers ont des contextes de manipulation et des habitudes de conservation, qui, en tant qu'objets, les rapprochent. Ils ont en commun d'être des objets personnels.

[449] Yaya Coulibaly, interrogé à Kina, où il était de passage, alors qu'il réside à Bamako, a laissé son cahier chez lui (K 49) ; Bouya Konaté, revenu cultiver pendant les vacances scolaires, a laissé le sien dans le village où il enseigne (K 62).

A partir de cet acquis, nous nous proposons, dans la suite de ce travail, d'étayer l'hypothèse selon laquelle certains scripteurs font de leur cahier un espace à soi. Nous allons apporter trois séries d'arguments.

Dans un premier temps (3.2), l'examen de l'usage des différentes langues de l'écrit fait apparaître la domination du français. Nous soutiendrons que cette donnée linguistique conforte paradoxalement notre hypothèse : même si le français est une langue seconde, ce détour par une langue qui n'est pas celle des interactions verbales courantes sert au scripteur à faire du cahier un espace à soi (dans des usages divers du français comme langue cryptique, outil de distinction, marque d'une connivence scolaire ou juvénile).

Dans un second temps (3.3), l'étude des manières différenciées de tenir chronique permet de dégager des cas où le cahier apparaît comme le lieu de constitution d'une mémoire, individuelle ou collective. La consignation d'événements relevant de temporalités distinctes sur le cahier contribue à faire de ce support un des rares lieux où se cristallise une pluralité d'expériences.

Enfin, nous examinerons plus en détail (3.4) les formes de l'écriture qui permettent la constitution du cahier comme espace à soi.

3.2 Des cahiers et des langues

Comment décrire des écrits plurilingues ? Quelles sont les échelles d'analyse pertinentes dans une étude des langues des cahiers ? Quels sont les enjeux sociologiques des usages des différentes langues de l'écrit ? Comment les rapports des langues tout à la fois traduisent l'appropriation et sont une des ressources par lesquelles le scripteur fait du cahier un espace à soi ? Telles sont les questions auxquelles ce chapitre vise à répondre[450].

3.2.1 Concepts et corpus

3.2.1.1 Concepts : de l'oral à l'écrit

Les phénomènes d'alternance codique à l'écrit ont été peu décrits[451], et la réflexion sur la spécificité de ces phénomènes à l'écrit est encore plus rare.

Nous avons indiqué plus haut que l'attention à la coexistence d'une pluralité des langues de l'écrit est un axe de recherche relativement développé, que ce soit à travers de grandes enquêtes portant sur des sociétés plurilingues comme celles de S. Scribner et M. Cole ou D. Wagner (SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981 ; WAGNER, D. A. 1993), ou dans des recueils récents de monographies, portant souvent sur des minorités linguistiques (DURGUNOGLU, A. Y. & VERHOEVEN, L. 1998; MARTIN-JONES, M. & JONES, K. 2000). Cependant, ces travaux visent à repérer des parcours dans des contextes plurilingues ou à articuler des pratiques à des répertoires plurilingues, sans analyser pour elles-mêmes des productions. Du coup, la question des textes plurilingues en est singulièrement absente. Mettant l'accent sur l'aptitude des individus à passer d'un contexte à l'autre, à cumuler des aptitudes linguistiques et scripturales distinctes, on peut se demander si ce genre d'approche n'a pas précisément pour point aveugle les textes bilingues, dans la mesure où ils

[450] Tout ce chapitre doit beaucoup au travail entrepris avec C. Van den Avenne sur la question du plurilinguisme à l'écrit. Notre collaboration a déjà donné lieu à une communication à la conférence *Languages and Education in Africa*, Université d'Oslo, le 19/06/2006, « Comment les langues se mélangent à l'écrit ? Pratiques actuelles de deux agriculteurs passés par une école bilingue (franco-bambara) au Mali » (retenue pour publication en 2007), et à un article intitulé « "C'est bambara et français mélangés". Analyser des écrits plurilingues à partir du cas de cahiers villageois recueillis au Mali », à paraître dans la revue *Langage et société* en juin 2007.

[451] Un article d'E. Miller datant de 2001 qui commence par un point bibliographique recense ainsi une dizaine d'articles seulement sur la question (MILLER, E. R. 2001).

peuvent être assimilés à première vue à une non maîtrise de la différence des codes. Si le code-switching à l'oral ne souffre plus d'une telle appréhension normative, peut-être à l'écrit est-ce encore le cas.

Parmi les travaux portant sur le plurilinguisme à l'écrit, les rares articles disponibles sur des corpus contemporains portent sur des types de textes singuliers. Ainsi, Anne-Line Graedler a travaillé sur un corpus journalistique, relevant l'usage de l'anglais dans des articles en norvégiens, surtout dans un statut de citation (GRAEDLER, A.-L. 1999). Le cas de la correspondance, étudié par Einar Haugen à partir d'un corpus de lettres envoyées à un journal d'immigrants norvégiens aux Etats Unis est également particulier (HAUGEN, E. 1952). Une des hypothèses de ce travail est que le code-switching est moins développé dans les lettres qu'il ne le serait à l'oral, ce qui rend compte de la prédominance d'un modèle oral.

Les analyses sur des textes anciens sont plus poussées, mais sans toujours s'intéresser à la spécificité de l'écrit[452]. Un article de Linda Voigts sur le bilinguisme latin - anglais repérable dans des textes entre 1375 et 1475 pose tout de même cette question (VOIGTS, L. E. 1996). Elle pointe la difficulté, sur laquelle nous allons nous arrêter, du transfert de modèles d'analyse élaborés à l'oral pour l'analyse d'écrits, et décrit quelque cas d'usage du code-switching dans des stratégies discursives. Il faut enfin signaler le travail imposant de James Adams sur les contacts entre latin et grec, mais aussi étrusque, hébreu, copte, etc. dans des textes anciens, qui compte, par son érudition et par la manière dont il utilise les travaux développés en sociolinguistique (ADAMS, J. N. 2003).

D'une manière générale, les articles sur le plurilinguisme à l'écrit s'inspirent, en l'adaptant ou non, du cadre théorique élaboré pour le code-switching à l'oral. Nous allons donc reprendre celui-ci en nous reportant à quelques textes qui ont balisé ce champ, et en posant la question de la pertinence des outils et concepts qui y sont proposés pour décrire notre corpus de cahiers.

[452] Pour E. Miller, l'objectif est de repérer si les contraintes du code-switching sont identiques dans son corpus de taqqanot médiéval (mêlant hébreu et espagnol) et dans les corpus d'interactions orales qui constituent les matériaux les plus fréquemment convoqués (MILLER, E. R. 2001). Le corpus écrit sert à vérifier l'extension de la théorie élaborée à l'oral plutôt qu'à ouvrir un champ nouveau.

Une perspective interactionnelle

L'analyse des phénomènes de code-switching a été élaborée, si l'on se réfère à l'article fondateur de Blom et Gumperz[453] (BLOM, J.-P. & GUMPERZ, J. 2000 [1972]), dans le cadre d'une approche sociolinguistique qui combine les apports de la sociologie d'Erving Goffman (GOFFMAN, 1973 [1959]), de l'anthropologie de Fredrik Barth (BARTH, F. 1966), et de l'ethnographie de la communication de Dell Hymes. Ces sources théoriques ont pour point commun de donner un statut fondamental aux interactions, et à leur observation empirique. Les matériaux sur lesquels s'appuie l'article de Blom et Gumperz sont des extraits de conversations enregistrées dans le cadre d'une enquête ethnographique menée dans la petite ville d'Hemnesberget, au nord de la Norvège, soit exclusivement des interactions orales. Dans la préface à *Discourses strategies*, Gumperz situe l'ensemble de ses travaux sur la question comme portant sur « l'analyse de processus ayant lieu en temps réel dans des interactions de face à face », *the analysis of real time processes in face to face encounters* (GUMPERZ, J. J. 1982a : vii).

La transposition de ces outils d'analyse du code-switching élaborés dans le cadre d'une sociolinguistique interactionnelle et à partir de matériaux empiriques oraux à un corpus écrit ne va pas de soi.

Tout d'abord peut-on considérer un écrit, et en particulier un écrit dans un cahier, comme partie prenante d'une interaction ?

On peut dire qu'un écrit suppose généralement un lecteur. Sur notre terrain, les exceptions à cette règle sont certains écrits magico-religieux (comme les papiers pliés sur eux-mêmes qui constituent le corps de certaines amulettes, ou encore les prières écrites sur une planchette dont l'eau de lavage sert de protection) ; notons tout de même que, dans ce cas, l'absence de lecteur possible n'annule pas la dimension d'interaction, qui est au contraire très forte, puisque ce sont par excellence des écrits par lesquels on vise à agir sur des personnes via des entités divines (mais sans que la lisibilité soit centrale). Si l'on s'en tient aux écrits sur les cahiers, on peut dire qu'une lecture ou une relecture possible est à l'horizon de l'écriture, ce qui nous place dans le contexte d'une interaction au sens large (c'est-à-dire incluant le rapport à soi). Quelles sont les interactions observables, dans le processus d'écriture d'une part, entre un scripteur et son lecteur d'autre part ?

Du côté de la production, les cahiers personnels comportent des notations qui renvoient le plus souvent à un contexte d'écriture solitaire (s'appuyant éventuellement sur d'autres supports écrits),

[453] L'histoire de la constitution du code-switching comme objet d'étude est en réalité plus complexe. On peut la faire remonter aux années 1950 selon un article récent d'E. Benson (BENSON, E. 2001).

ce qui les distingue des cahiers collectifs dont l'écriture se fait sous le regard des autres ou du moins dans l'horizon d'un contrôle possible (cahiers de pesée du coton, cahiers des associations villageoises). Les cas où l'écriture est le résultat d'une interaction entre personnes distinctes (dictée, écriture à plusieurs mains) existent mais sont très minoritaires.

Si l'on se réfère aux principaux contextes de lecture du cahier, on constate que les protagonistes de la scène sont variables. Ils peuvent se réduire au scripteur, quand le cahier est lu pour soi, pour retrouver une information ou se remémorer un passage, ou encore pour être recopié sur un autre support (un autre cahier ou un support différent). Le cahier peut également être convoqué dans le contexte d'une interaction impliquant d'autres personnes que le scripteur, comme par exemple quand il s'agit du décompte familial du coton, ou dans tout autre contexte où la notation vaut comme preuve ; dans ce cas, la lecture implique plusieurs personnes. Il peut enfin être prêté ou lu à une personne choisie. Les lecteurs apparaissent donc de plusieurs types : le premier est le scripteur, envisagé dans un temps distinct de celui de l'écriture (on retrouve là l'idée souvent mise en avant par les scripteurs de la notation comme appui à la mémoire) ; le deuxième type de lecteur est un groupe, qui se réfère à l'écrit comme preuve (éventuellement pour trancher un différend) ; le troisième type de lecteur est une personne à l'appréciation duquel est confié l'écrit. Ce dernier cas est le plus rare.

Les usages du cahier sont différenciés selon les scripteurs, mais aussi chez le même scripteur selon le cahier ou le carnet considéré, et enfin, à l'intérieur du même cahier selon le passage considéré (témoignent de ce dernier cas les refus de me laisser lire ou photographier des passages circonscrits du cahier). D'une manière générale, les cahiers ont souvent été à un moment donné de leur histoire en tant qu'objet (par exemple un cahier donné lors d'une formation et dont le début consiste en la copie de textes écrits au tableau), ou sont dans certains de leurs passages, l'objet d'une interaction impliquant au moins une autre personne que le scripteur. Cependant, la présentation de cet objet comme personnel ou secret tend à minimiser ces cas, pour faire du cahier le lieu d'un rapport de soi à soi.

Il faut donc repenser la notion d'interaction, non plus entre personnes distinctes et coprésentes, mais dans le cadre d'un rapport entre écriture et lecture souvent décrit comme une « communication différée ». Cette expression ne résume pas tous les usages de l'écrit : nous avons vu que l'enjeu de communication ne peut être défini de manière étroite ; le terme de communication tend à faire de la transmission d'information le but premier de l'écriture, alors que le terme d'interaction, plus large convient mieux (on peut écrire pour manipuler, tromper, etc.). Elle permet toutefois d'introduire la dimension temporelle qui est centrale dans les cahiers, comme nous le verrons dans le chapitre

suivant (3.3). Le concept d'interaction suppose toutefois une action réciproque. L'extension de la notion à des cas où scripteur et lecteur constituent une même personne, prise à des moments différents du temps, suppose que l'on prenne en compte non seulement l'effet qu'a le scripteur sur son lecteur, par son écrit, mais aussi l'effet qu'a le lecteur possible, en tant que destinataire, sur l'écriture.

C'est donc en appréhendant le cahier comme destiné à des relectures ultérieures par le scripteur (ce qui distingue le cahier de la liste de courses par exemple), voire à des lectures d'autres personnes, que l'on peut transposer utilement certains outils de l'analyse de la sociolinguistique interactionnelle. On peut envisager le cahier comme l'espace d'une mise en scène de soi, par exemple comme scripteur du français ou encore comme quelqu'un qui tient bien son cahier, ce qui permet un jeu de distinction. Tant que le cahier ne circule pas, il s'agit d'un procédé de distinction pour soi. On peut interpréter ces processus comme étant des motifs de satisfaction en soi (le cahier permettant de se raffermir dans une croyance en son statut, qui peut par ailleurs ne pas être reconnu), mais également comme des lieux de mise à l'épreuve d'une telle mise en scène (le cahier servant à s'exercer).

Code-switching situationnel et métaphorique

La distinction entre *situational* et *metaphorical* switching est élaborée dans l'article de Blom et Gumperz (BLOM, J.-P. & GUMPERZ, J. 2000 [1972] : 126-127).

Dans ce compte-rendu de leur recherche à Hemnesberget, le travail de construction de l'objet s'appuie sur la mise en place de plusieurs niveaux de contexte : défini généralement, le cadre (*setting*) renvoie à des lieux tels que l'école, l'église, la maison ; un niveau d'analyse intermédiaire est celui de la situation sociale (*social situation*), soit une de ces scènes, mais caractérisée par des protagonistes et un temps particulier ; enfin, l'événement (*social event*), renvoie à une définition sociale de la situation, opérante en un temps limité dont le début et la fin sont marqués par des procédés reconnaissables d'ouverture et de clôture (*op. cit.* : 124-125).

Les processus de code-switching observés se situent tous dans un cadre (*setting*) commun. En revanche, le changement de code peut signaler une modification dans la définition sociale de la situation, soit un cas de *situational switching* ou *role switching*. Il s'agit par exemple de l'intervention de nouveaux protagonistes dans une discussion. Le changement de code peut servir à opérer un tel changement de situation. La violation par un des acteurs d'une norme communicative admise, par exemple le recours au norvégien standard là où le dialecte - qui constitue la seconde

variété linguistique dans le répertoire communément partagé - est attendu modifie de façon significative la situation. L'exemple paradigmatique du code-switching situationnel en tant qu'il participe de la définition d'une situation est celui de la cérémonie, où l'usage des langues (de même que des intonations, du rythme, etc.) est très contraint. Les « salutations et les routines du même ordre » tombent également dans cette catégorie (*op. cit.* : 126). Sur leur terrain, Blom et Gumperz constatent qu'une cérémonie à l'église luthérienne ou un cours dans une classe se font en norvégien standard, alors qu'une conversation intime (*heart to heart talk*) se tient dans la forme dialectale. Ces exemples fournissent l'élément à partir duquel une transposition à des contextes écrits est possible, celui du genre. En effet, il n'est pas question ici du cadre en général : à l'école par exemple, les commentaires et discussions autour du contenu du cours peuvent se faire dans la forme dialectale. Ce qui conditionne l'expression est un genre discursif : sermon, cours, type de conversation. Dès lors, l'équivalent dans les cahiers de ce type de code-switching peut être déterminé comme les genres pour lesquels l'utilisation d'une langue est contrainte, par exemple les prières qui sont toutes en arabe - il nous faudra nous demander bien sûr ce qui rend compte d'une telle contrainte.

L'analyse de Blom et Gumperz se poursuit par une attention à tous les cas où les interlocuteurs disposent d'une plus grande latitude dans leur choix d'une langue. Dans ces cas aussi des occurrences de code-switching sont observées, sans qu'il n'y ait de « changement significatif dans la définition des droits et obligations mutuels des participants » (*significant change in definition of participants' mutual rights and obligations*, *op. cit.* : 127), donc sans que l'analyse en termes de code-switching situationnel ne soit pertinente. Le changement est lié à des thèmes particuliers, introduisant un jeu sur les différents types de relations entre les interactants : le cas typique est celui de deux personnes qui sont en contact dans un cadre (*setting*) et une situation officiels, par exemple dans un bureau de la ville, où la forme standard du norvégien s'impose, mais qui entretiennent par ailleurs des rapports familiers. Le passage à des salutations ou à une conversation plus informelle sur les nouvelles de la famille se fait par le recours au dialecte. Notons que dans le cas où le répertoire des locuteurs s'organise différemment (comme chez des personnes étrangères à la communauté, mais parlant tout de même le dialecte), un effet de cet ordre peut être obtenu par un usage inverse des langues, le dialecte connotant la couleur locale dans un discours en norvégien standard.

Ces phénomènes sont définis comme *metaphorical switching*. L'emploi de l'épithète « métaphorique » est justifié par une comparaison avec l'effet poétique que peut créer l'emploi, dans une conversation commune, d'une expression associée à une œuvre poétique. De même,

indiquent les auteurs « quand des expressions de (R) [le dialecte] sont insérées métaphoriquement dans une conversation en (B) [la forme standard], cela peut, selon les circonstances, ajouter un sens particulier de confidentialité à la conversation ou en signaler le caractère privé » (*op. cit.* : 127). Cette comparaison peut induire l'idée d'un usage volontaire de cette forme, mais ce n'est pas toujours le cas : Blom et Gumperz montrent par exemple que des individus recourent ponctuellement à la forme standard dans des discours dont ils soutiennent qu'ils sont intégralement tenus dans le dialecte.

Le code-switching métaphorique se caractérise du point de vue de la morphologie et de la syntaxe par un relâchement des restrictions de co-occurrence (c'est-à-dire les incompatibilités au sein d'un même énoncé entre des éléments d'une langue et de l'autre). Ces phénomènes le distinguent du code-switching situationnel.

Du point de vue des caractéristiques sociales des locuteurs, des traits distinctifs apparaissent. Les étudiants, qui ont passé du temps dans des environnements où la variété standard du norvégien est la seule adéquate, usent beaucoup plus facilement du code-switching métaphorique. Cet exemple montre que l'analyse doit prendre en compte à la fois les normes interactionnelles d'une situation, les valeurs que les locuteurs déclarent attacher à chacune des langues mais aussi leurs attitudes telles qu'elles apparaissent dans les échanges. En effet, le contexte d'enregistrement est le même pour les conversations d'étudiants et les autres, ces étudiants se rapprochent de l'ensemble de la population locale pour ce qui est des valeurs déclarées, et pourtant leurs pratiques divergent.

Qu'en est-il de cette catégorie de code-switching métaphorique pour la description des cahiers ? L'usage expressif du code-switching nous semble caractériser adéquatement certains cas, comme nous le verrons. Il nous semble pertinent de poser la question du parcours du scripteur, qui selon ses expériences et son profil, peut avoir une propension plus ou moins grande à l'alternance codique en général, et à cet usage du code-switching en particulier. Le cas des étudiants, relevé par Blom et Gumperz, est exemplaire à cet égard.

La caractérisation structurelle de ces cas par un plus grand relâchement des règles d'incompatibilité peut être traduite, s'agissant de l'écrit, par le fait que le code-switching opère à des échelles différentes : si le code-switching situationnel, lié à un changement de genre discursif, s'opère par le passage d'une unité textuelle à une autre, donc entre des espaces graphiquement identifiés comme différents, le code-switching métaphorique rend sans doute mieux compte des alternances qui se produisent au sein d'une unité textuelle.

En revanche, le caractère inconscient de ces processus n'est pas évident s'agissant de scripteurs pour lesquels écrire est une activité qui n'est pas banale. Si l'on pense à des marqueurs graphiques de l'alternance codique comme les guillemets, on peut se demander si l'alternance de langue n'est pas plutôt mise en scène par le scripteur. Il nous semble prudent, en tout cas, de laisser cette question en suspens.

On peut indiquer d'emblée que contrairement à la notion de code-switching situationnel qui englobe une variété de cas où le choix de la langue est déterminé par le genre discursif, la notion de code-switching métaphorique n'explique qu'une partie des cas où le choix de la langue n'est pas contraint. Nous avons recours à des analyses ultérieures de Gumperz ainsi qu'à celles de Myers-Scotton, pour compléter cette perspective.

Myers-Scotton, travaillant au Kenya, est face à une situation de diglossies enchâssées comparable à celle qui caractérise le Mali, le swahili faisant ici office de langue commune, non marquée ethniquement, entre les langues maternelles et l'anglais[454]. Elle approfondit la notion de situation comme une configuration de droits et de devoirs qui peuvent être négociés ou renégociés. Elle en tire une typologie des interactions : celles-ci peuvent ou non relever d'un cadre où le choix d'un code va de soi par convention. Dans le premier cas, deux possibilités se présentent : soit les interlocuteurs vont utiliser le code qui s'impose (code dit « non-marqué »), soit l'un d'eux peut rompre cette convention, par l'utilisation d'un autre code qui apparaît alors comme « marqué », porteur d'une signification particulière. Dans le second cas, où l'interaction ne fait l'objet d'aucune convention évidente quant au choix de la langue, l'enjeu pour les interlocuteurs est de parvenir à se mettre d'accord sur un code à utiliser, le code-switching ayant alors une valeur exploratoire (MYERS-SCOTTON, C. 2000 [1988]). Cette approche, également liée à l'observation d'interactions orales, nous semble intéressante pour étudier les écrits parce qu'elle fait ressortir des cas où le choix de la langue n'est pas évident. Il peut s'agir, comme dans le dernier cas, de contextes où le choix d'une langue ne s'impose pas. De manière similaire, nous observons dans les cahiers que l'expression écrite peut être le lieu sinon d'une négociation de son statut, du moins d'une mise en scène de celui-ci comme scripteur de telle langue. Mais, même dans le premier cas, où la situation détermine le choix d'un code, celui-ci (le code non marqué) peut être précisément l'usage des langues (« orverall switching »). Ce dernier point, la possibilité qu'un genre soit

[454] Son statut de langue officielle, aux côtés de l'anglais, rend la situation sociolinguistique globale différente cependant.

caractérisé par la mixité des langues, permet de rendre compte de phénomènes tels ceux observés dans les listes de Moussa Coulibaly dans la partie qui précède.

Dans des travaux postérieurs à l'article de 1972, Gumperz propose une analyse plus large des cas de code-switching non situationnels. Le code-switching métaphorique devient un cas au sein d'un ensemble de stratégies liées à des enjeux conversationnels. Ainsi, dans *Sociolinguistique interactionnelle*, il propose la liste suivante des fonctions conversationnelles du code-switching : citation, désignation d'un interlocuteur, interjection, réitération, modalisation d'un message, personnalisation *vs* objectivisation (GUMPERZ, J. 1989 : 73-84).

La première de ces fonctions, celle de citation, se rencontre de manière importante dans les cahiers, et renvoie à une pratique écrite au moins autant qu'orale[455]. La spécificité de l'usage écrit de cette fonction du code-switching est à chercher du côté des marqueurs de la citation, s'ils existent (guillemets, couleur de l'encre, etc.). Notons que la citation, à l'écrit, renvoie souvent à un acte d'écriture particulier, celui de la copie.

La fonction de désignation d'un interlocuteur peut intervenir dans le choix différencié d'une langue selon les lecteurs anticipés. Ce type de stratégie est mentionné dans le cas où un écrit est laissé à disposition d'autres personnes en l'absence du scripteur, conditionnant le choix du bambara par Somassa Coulibaly, alors que le français est la langue privilégiée de ses écrits personnels. Le plus souvent, ce qui est mentionné est le souci de ne pas pouvoir être compris par certaines personnes. Myers-Scotton évoque ce cas du code-switching qui vise à exclure certaines personnes présentes d'une interaction (MYERS-SCOTTON, C. 2000 [1988] : 157). Mais alors qu'il est souvent perçu comme inconvenant à l'oral, l'usage cryptique d'une langue pour écrire des choses qu'on ne souhaite pas laisser lisibles par certains est bien sûr très différent, puisqu'il s'agit de prévenir une indiscrétion possible de la part du lecteur. Dans ce cas, il n'est pas connoté négativement dans la mesure où les cahiers ne sont pas destinés à être lus par d'autres. Le choix d'une langue cryptique peut donc être assimilé, à la limite, à ce cas.

La fonction d'interjection nous semble étroitement liée à un contexte d'interlocution. Elle n'a pas d'équivalent dans les cahiers[456]. Dans notre corpus, les seuls points d'exclamation prennent place

[455] Dans une société où l'usage de l'écrit est répandu, comme la société française, la pratique écrite de la citation est peut-être même le modèle de la citation orale, comme le suggère le geste de familier de mimer des guillemets avec les doigts quand on cite à l'oral.

[456] Bien entendu, dans des textes littéraires mêlant des codes et reconstituant des modalités de la communication orale ces dimensions là du code-switching pourraient être à prendre en compte.

dans des transcriptions de textes de chansons en bambara dans un carnet de Moussa Coulibaly, l'interjection se situant alors dans un texte monolingue.

Les cas de réitération du même message dans des langues différentes sont attestés à l'écrit, sous cette forme particulière qu'est la traduction, qui peut apparaître dans des genres très déterminés comme le lexique bilingue, ou comme une forme discursive utilisée de manière ponctuelle.

Le code-switching à l'écrit est enfin utilisé dans des fonctions métadiscursives proches de celles que Gumperz regroupe dans les deux dernières catégories. Il évoque notamment à propos de la dernière (personnalisation *vs* objectivation) la distinction entre parler d'une action et parler pour agir. On peut analyser en s'appuyant sur cette distinction l'usage du code-switching pour marquer la différence entre commentaire et citation dans des cahiers comme celui de Demba Coulibaly[457].

Nous pouvons conclure cette section en soulignant que la spécificité des phénomènes d'alternance codique à l'écrit doit être prise en compte à deux niveaux.

Premièrement, la situation d'interlocution, centrale dans le paradigme interactionnel qui domine l'analyse du code-switching à l'oral, ne décrit adéquatement que des écrits très particuliers (même pour les correspondances, le modèle de la conversation est historiquement daté et ne renvoie qu'à certains contextes épistolaires). Dans le cas d'écrits comme les cahiers, il faut, sans négliger la dimension d'interaction dans des écrits pourtant décrits comme des écrits pour soi, trouver d'autres modèles de celle-ci que l'échange entre personnes distinctes et co-présentes.

Deuxièmement, le mode graphique offre une gamme de marqueurs distincts de l'oral : si l'intonation et l'accent disparaissent des ressources du scripteur, l'orthographe, les signes de ponctuation, la disposition sur la page sont autant de marqueurs possibles du changement de langue.

3.2.1.2 Corpus : l'espace du plurilinguisme

Même si nous travaillons ici sur les cahiers, il est indispensable de situer les écrits plurilingues dans l'ensemble des productions écrites, afin de préciser l'extension des pratiques d'écriture plurilingues.

[457] Les fonctions discursives que nous retenons sont très proches de celles que L. Voigts reprend à S. Romaine (ROMAINE, 1995 [1989]) : « les fonctions discursives incluent l'usage du code-mixing pour réitérer un message, pour distinguer l'objet de discours de la discussion, pour différencier texte et commentaire, ou pour clarifier des catégories de textes » - discourse functions include code mixing to reiterate, to distinguish topic from discussion, to differentiate text from commentary, or to clarify categories of texts (VOIGTS, L. E. 1996 : 818).

Du côté de la production imprimée, les livres sont surtout des manuels scolaires, comme le montre l'inventaire des imprimés donné en Annexe 5. Ceux-ci sont monolingues, français ou bambara.

On peut signaler toutefois que ces ouvrages monolingues portent parfois la marque du contexte plurilingue de communication. Pour ce qui est des manuels en bambara, ils sont élaborés en référence à des programmes scolaires où le français domine, et par des linguistes et des chercheurs en sciences de l'éducation formés en français pour la plupart. Le travail sur la terminologie, que nous avons évoqué à propos des mathématiques en 2ème partie, est cependant assez élaboré et vise un recours minimal à des emprunts au français. Pour ce qui est des manuels français, il faut distinguer les manuels en vigueur en France, qui sont souvent obtenus suite à un changement de programme en France à prix modique ou à titre de dons, des manuels édités en France mais à l'attention des classes africaines. Parmi ces derniers, la production d'André Davesne, enseignant puis inspecteur de l'enseignement primaire en A.O.F, se distingue par son abondance[458]. Les ouvrages composant la collection « Mamadou et Bineta » (notamment le syllabaire *Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire*, 1931, mais aussi *Mamadou et Bineta apprennent à parler français,* 1931, *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*, 1931, *Mamadou et Bineta sont devenus grands*, avec Jospeh-Adrien Gouin, 1939) sont régulièrement réédités depuis leur parution et sont parmi les rares livres que l'on trouve en vente à bas prix sur les marchés. Ces manuels, réalisés à l'attention des classes africaines, s'appuient sur un lexique particulier, désignant des réalités propres aux terrains africains par un recours à des termes français spécialisés ou à des néologismes. Cette production, en français, fait donc une place limitée à un vocabulaire local, en général intégré dans les textes de lecture sans signalement graphique (italiques, guillemets)[459].

Dans le matériel didactique, les seuls textes bilingues à proprement parler sont les dictionnaires et les lexiques bilingues. On peut signaler que les instituteurs qui pratiquent actuellement la pédagogie convergente, comme ceux qui ont été interrogés sur leurs pratiques aux débuts de l'expérimentation du bilinguisme, se réfèrent à un même principe pédagogique, celui d'une séparation des deux codes,

[458] Son œuvre s'inscrit dans le projet d'africanisation des contenus pédagogiques impulsé par George Hardy, directeur de l'enseignement de l'A.O.F de 1912 à 1919.

[459] Parmi les travaux portant sur ce matériel pédagogique, nous n'avons pas trouvé d'analyse systématique des caractéristiques lexicales ; nous nous contentons ici d'indiquer les éléments d'un premier repérage. D'une manière générale, le lexique « africain » qui y figure est emprunté à la *lingua franca* que constitue le français des colonies (ces livres circulent dans toute l'Afrique francophone). Ces termes apparaissent le plus souvent sans marquage graphique particulier, signalant un fort degré de lexicalisation des termes. Une exception apparaît dans le livre du maître *La famille Diavara*, où les guillemets sont utilisés pour mentionner « le jeu du "guidi" », p. 41.

auxquels sont réservés des modes d'apprentissage et des temps distincts, le code-switching à l'oral n'étant que toléré pour des traductions ponctuelles du français en bambara.

Les rares autres livres (un roman, un livre d'opinion) sont en français, à l'exception des ouvrages religieux. Parmi ceux-ci, on trouve des ouvrages monolingues, en arabe, mais également des ouvrages bilingues franco-arabe, ou bambara-arabe.

On peut s'arrêter sur la manière dont les enquêtés rendent compte de ces brochures, qui constituent un des types d'imprimés les plus représenté. Les brochures imprimées concernant la religion, qui contiennent conseils pratiques et préceptes moraux d'une part, textes coraniques de l'autre (parfois les deux) sont un genre très répandu à travers le Mali[460].

Sur notre terrain, nous n'avons pas repéré de terme commun à tous les scripteurs pour les désigner. La pluralité des langues dans les brochures peut être soulignée, comme dans ce passage de l'entretien avec Mamoutou Coulibaly (GL 2) où il précise que les trois langues de l'écrit coexistent dans ce genre d'ouvrages, qu'il désigne pourtant de manière générique comme « franco-arabe » : « liburu dɔ bɛ n bolo, "franarabu", a bɛɛ b'a la, bamanankan b'a la, tubabukan b'a la, arabu b'a la », *j'ai un livre franco-arabe, tout y est, le bambara, le français, l'arabe* (K 1). Ces brochures sont parfois désignées simplement comme un « mélange »[461] de langues, mais certains lecteurs décrivent les modes de structuration des textes de manière plus précise, signalant une appréhension de l'ouvrage en tant que dispositif de traduction. Les listes plurilingues qui sont présentes dans les cahiers et que nous avons étudiées plus haut (2.4.2.3) témoignent de l'appropriation de ce type de dispositif.

La translittération de l'arabe en graphie latine est décrite comme une écriture de l'arabe en bambara (jamais en français). Nous définissons, de manière classique, la translittération comme l'activité qui consiste à faire passer un texte de l'écriture à laquelle est associée sa langue à une autre (ainsi la

[460] La production d'al-Hadj Modibo Diarra, auteur de la presque totalité des publications islamiques en bambara disponibles au Mali, est analysée par F. Zappa dans *L'islamizzazione della lingua bambara in Mali. Tra pubblicistica scritta e letteratura orale [L'islamisation de la langue bambara au Mali. Entre publications écrites et littérature orale]*, Supplément n° 2 de la *Rivista degli Studi Orientali*, vol. LXXVII (ZAPPA, F. 2004). Nous nous sommes référée, en français, au rapport non publié « Écrire l'Islam en bambara : lieux, réseaux et enjeux de l'entreprise d'al-Hâjj Modibo Diarra », à paraître dans une version abrégée dans les actes de la 2ème phase du programme de recherche « Réseaux transnationaux et nouveaux acteurs religieux en Afrique de l'Ouest », Institut Français de Recherche en Afrique (IFRA), antenne d'Ibadan (Nigéria).

[461] Pour désigner les écrits plurilingues en général (pas uniquement dans ce contexte des écrits où intervient l'arabe), les enquêtés recourent souvent en français au terme de « mélange » ou au verbe « mélanger », en bambara au verbe k'a ɲagami (trad. mélanger, brouiller).

translittération latine du grec consiste à écrire un texte en langue et écriture grecques toujours en langue grecque mais en écriture latine). Dans notre contexte, nous employons indistinctement les expressions de « translittération latine » et de « translittération en alphabet latin » pour désigner l'écriture d'un texte en langue arabe à l'aide de caractères latins. Nous ne pouvons pas repérer précisément les différentes manières de translittérer l'arabe, mais des variations existent entre des formes de translittération plus ou moins savantes. Certaines sont inspirées de la transcription phonétisante de l'alphabet phonétique international, d'autres sont plus proches du système orthographique français, le phonème [u] par exemple, pouvant alors être rendu « ou ». Par ailleurs, l'influence de l'orthographe du français ou du bambara peut se faire sentir selon les compétences du scripteur (dans les cas où la translittération est effectuée par le scripteur lui-même à partir de modèles écrits en arabe) de même que dans le cas voisin de la transcription (à partir d'énoncés oraux).

Décrivant leur propre activité ou le résultat qui figure dans les brochures, les enquêtés prennent pour référence de la translittération latine de l'arabe le bambara. Madou Camara décrit ainsi un passage de ses cahiers : « c'est de l'arabe, mais j'ai écrit ça en bambara » (K 61). Thiémokho Coulibaly décrit de la même manière des textes qu'il lit d'un support indéfini (un papier).

> **NC** Mɔrikalan, n ma ... fɛn kɛ mɔrikalan na, ne kɔni bɛ dɔɔnin kalan papier la ten, minnu sɛbɛnnen don balikukalan la, n'o tɛ ne ma sigi ka a kalan, a dama.
>
> **Traduction.**
>
> **NC** Les études coraniques, je n'en ai pas suivies... pour ma part je lis un peu sur des papiers, les choses qui sont écrites en bambara, mais sinon je n'ai pas appris l'arabe en tant que tel (K 26).

Cet extrait nous semble intéressant, car l'évocation de cette pratique de l'arabe translittéré en fait un pis-aller, à défaut d'un apprentissage digne de ce nom de l'arabe. La translittération apparaît comme une forme d'écriture qui n'est pas pleinement reconnue : les pratiques de l'écriture religieuse sont associées à un passage par la filière d'enseignement coranique[462], ce qui rend ces pratiques mixtes de la translittération peu légitimes au regard de la conception des filières comme des voies distinctes.

On repère dans cet extrait la même définition que chez Madou de l'arabe translittéré comme étant en bambara. On peut avancer deux raisons qui expliquent cette association de la graphie latine à l'écriture du bambara. D'une part, le bambara s'écrit d'une manière plus proche de la phonétique (même si nous avons signalé dans notre introduction générale qu'il faut bien parler de scripturalisation et non de transcription), donc le procédé de translittération, qui vise à une

[462] On peut se demander si le développement de la médersa va changer cette représentation.

restitution phonétique de l'arabe, est rapporté à cette graphie. D'autre part, la graphie du bambara est clairement identifiée comme un procédé pour transcrire une langue qui est d'abord d'usage oral, à la différence du français où langue, écriture et graphie sont fortement associées.

On peut conclure cette revue des imprimés en soulignant que l'espace du plurilinguisme y est restreint ; il n'apparaît que dans des contextes de traduction, soit dans des formes figées (dictionnaires ou lexiques), soit dans des dispositifs plus complexes mêlant traduction et translittération, dans le cas des brochures français-arabe ou bambara-arabe.

Du côté des écrits manuscrits, la production d'écrits plurilingues est plus importante. Elle requiert toutefois plusieurs conditions.

Premièrement, du côté des scripteurs et de leurs compétences, il s'agit d'écrits produits par des individus plurilettrés, qui sont le plus souvent des bilettrés français-bambara (qui sont soit des bi-alphabétisés, soit d'anciens élèves de l'école bilingue), mais des cas de plurilettrés arabe-bambara sont également attestés. Une autre configuration est possible, celle d'écrits plurilingues produits par une pluralité de scripteurs de langues différentes. Un seul exemple d'un travail plurilingue collaboratif apparaît dans les cahiers, celui de Ba Madou Sanogo (lui-même bilettré bambara-arabe), dont le cahier comporte des passages écrits par son ami Binan Dembélé (le seul plurilettré arabe-bambara-français du village)[463].

Une autre forme de contact des langues apparaît quand le français est utilisé pour marquer un contrôle sur un document tenu en bambara, cas fréquent sur les cahiers où sont consignées des activités collectives. Nous en avons vu une illustration sur un cahier de Mamoutou Coulibaly, où la supervision est marquée comme telle, en rouge et français, sur un cahier tenu en bambara (*cf.* Doc. 11, inséré en 2.4.4.3).

Cette forme d'hétérographie constitue un cas limite dans notre corpus d'écrits plurilingues. La différence de langue y est signifiante, mais sous la forme d'une superposition qui annule toute continuité possible entre les deux discours. Cette figure des rapports entre les langues, fortement dissymétrique et qui ne se retrouve que dans le contexte particulier de la supervision est tout de même un des modèles du plurilinguisme écrit qui est présent.

Deuxièmement, les écrits plurilingues ne peuvent se développer que dans des contextes d'écriture particuliers, où le choix de la langue n'est pas contraint. Or des contraintes institutionnelles existent : par exemple, les contextes officiels imposent le recours au seul français ; inversement, au niveau local, les documents de la CMDT sont seulement en bambara. Des contraintes

[463] *Cf. infra* 3.2.2.2.

communicatives existent également, ainsi dans les correspondances privées, cas que nous avons analysé en 2.3.3.3, où le choix de la langue renvoie à un jeu entre les compétences disponibles du côté du scripteur et celles qui sont anticipées du côté du destinataire. Ici encore, le choix se fait entre les différentes langues de l'écrit, aucun cas de lettre plurilingue n'étant mentionné[464], hormis un cas unique de lettre digraphe (mentionné en K 41).

Ces deux types de contraintes dessinent l'espace des écrits plurilingues comme celui des écrits produits par des scripteurs bilingues dans des contextes peu codifiés et sans destinataire autre que soi-même. Tel est le domaine des écrits « à soi », notamment les cahiers, mais aussi des genres très singuliers comme celui des listes de courses. Dans notre corpus en tout cas, les écrits plurilingues se trouvent essentiellement dans les cahiers et les listes.

3.2.2 Usages de la pluralité des langues

Ayant repéré le lieu de l'écriture plurilingue, nous allons mettre en œuvre les outils identifiés en 3.2.1.1 pour analyser ce corpus. Nous nous demanderons, dans les cas où la différence des langues est significative, quels en sont les usages.

Nous allons tout d'abord identifier les répertoires scripturaux dont disposent les scripteurs.

3.2.2.1 Répertoires et contextes

Répertoires : langues et graphies

De même qu'à l'oral l'analyse du code-switching suppose l'identification du répertoire plurilingue d'un individu (les langues qu'il comprend et/ou parle), l'analyse du code-switching écrit doit débuter par un repérage des langues de l'écrit et de la manière dont elles s'articulent dans un répertoire scriptural (les langues qu'un individu lit et/ou écrit). Cette expression permet de souligner que les répertoires ne sont pas nécessairement identiques à l'oral et à l'écrit.

[464] On pourrait objecter que nous travaillons, pour ce qui est des lettres, surtout sur des déclarations, et que le phénomène de mélange de langues, s'écartant des normes est sous-déclaré. Certes, l'étude d'un corpus permettrait de nuancer ce fait en étudiant l'importance des emprunts notamment. Cependant, les déclarations nous semblent fiables : dans le cas des listes et des cahiers, les scripteurs décrivent volontiers leur production comme mixte.

Les langues de l'écrit disponibles sont le français, le bambara et l'arabe. Le français a une norme écrite reconnue ; il est appris dans une seule filière (l'école, les contextes d'apprentissage informels du français écrit étant dans le village d'enquête inexistants). Concernant le français, l'usage écrit de la langue repose sur une compétence linguistique, mais celle-ci peut ne pas être mise en œuvre à l'oral. Ainsi, des enquêtés déclarent lire et écrire le français et non le parler.
Le bambara quant à lui est la langue première de nos enquêtés, et à ce titre constitue la principale langue de leur répertoire oral. Comme nous l'avons vu, cette langue dispose d'une orthographe officielle, mais peut être pratiquée à l'écrit de deux manières : soit en référence à cette norme, soit dans une transcription sur le schéma orthographique français. On peut considérer que le bambara peut être présent dans un répertoire scriptural sous des formes variables.
L'arabe possède deux formes que distingue la graphie, selon qu'il est utilisé en graphie arabe ou en translittération latine. Cette langue peut être incluse dans le répertoire scriptural de locuteurs dont elle ne constitue pas une des langues d'expression orale. En effet, il peut y avoir des usages de l'arabe écrit (lecture, copie) sans recours à cette langue dans des interactions orales, ni compétence linguistique développée dans cette langue.

Le repérage de ces différentes langues de l'écrit et de leurs rapports complexes aux mêmes langues à l'oral permet de souligner qu'il faut analyser dans sa spécificité l'articulation des langues de l'écrit. Le répertoire scriptural se constitue dans des liens étroits avec le répertoire oral, mais ne se réduit pas nécessairement à un sous-ensemble de celui-ci (comme le montre le cas de l'arabe).
Les répertoires décrits ici évoluent dans des dynamiques liées à des trajectoires individuelles d'une part (les langues disponibles à l'écrit peuvent varier au cours d'une vie selon les formations, les habitudes prises etc.) et à une variation des contextes d'autre part (les langues mobilisables par un locuteur varient selon le genre du texte). Nous avons travaillé en 1ère partie sur les variations des profils individuels selon le moment de la trajectoire et selon les domaines de la pratique. Ce dernier type de variation, la variation contextuelle, peut être à nouveau abordé ici à d'autres échelles : premièrement celle du contexte immédiat d'écriture ; deuxièmement celle du genre discursif mobilisé.

Langues et contextes

Contextes d'écriture

Les contextes d'écriture des écrits à soi n'ont pas fait l'objet d'observations systématiques. Cela tient à la difficulté d'observer les pratiques personnelles, par définition, puisqu'elles se font dans un retrait par rapport à l'espace public, et même par rapport à cet espace domestique très large qu'est la concession. Pour les cahiers, nous disposons de quelques éléments fournis dans les entretiens, surtout dans les moments de commentaires par les scripteurs de leurs cahiers.

Les différents genres discursifs observables dans les cahiers permettent toutefois de reconstituer certains contextes d'écriture.

Pour ce qui est des notes prises lors d'une formation, nous avons signalé qu'elles consistent le plus souvent en une copie de ce qui est écrit au tableau. Cette activité s'exerce en français ou en bambara selon la langue écrite par le formateur. Les autres contextes collectifs d'écriture, assez rares, ont été signalés, notamment les décomptes familiaux du coton. D'une manière générale, les écrits réservés à un entre-soi familial sont souvent en bambara, afin d'élargir le cercle des lecteurs possibles.

Du côté des pratiques de l'écrit à soi, deux actes d'écriture engagent un rapport particulier à la langue : celui de la copie, attesté ici encore ; celui de la transcription de données recueillies oralement. Dans ce dernier cas, il peut s'agir d'une interaction directe avec une personne (les formules sont souvent accompagnées du nom de cette personne dans les cahiers) ou de la transcription d'informations recueillies lors d'une écoute de la radio rurale. On peut faire l'hypothèse que ces données sont le plus souvent transcrites dans la langue dans laquelle elles ont été entendues, mais ce point est à vérifier par une enquête spécifique sur la question.

Cet axe d'investigation associant le choix d'une des langues de l'écrit à un contexte d'écriture est signalé ici car il nous semble important, mais nous ne pouvons le plus souvent le faire intervenir qu'à titre d'hypothèse. En revanche, disposant d'un corpus fourni et dans lequel certains genres discursifs sont récurrents, nous pouvons appréhender de manière plus approfondie la question du lien entre des langues et des genres discursifs.

Y a-t-il une répartition des langues selon les genres ?

Certains genres semblent contraindre fortement le choix de la langue d'écriture.

L'exemple le plus évident est celui des formules magiques et des recettes magico-médicinales, qui recourent toutes au bambara, parfois mêlé à d'autres langues. Chez les scripteurs qui déclarent un

privilège au français pour les écrits pour soi, ce domaine est le seul à être associé au bambara, avec parfois des expressions ou emprunts au français ou à l'arabe.

Les prières et bénédictions coraniques sont toujours en arabe, mais leur traduction ou des indications d'usage peuvent se faire en bambara ou en français. On peut identifier ces productions comme relevant au sens large de la citation.

Les adresses et les résultats sportifs sont dans notre corpus tous en français. Signalons tout de même qu'il s'agit de genres peu observés (dans le CEV, ils concernent l'un et l'autre 4 scripteurs). Pour ce qui est du premier cas, on peut signaler que les adresses consignées sont des adresses en milieu urbain, où les toponymes sont indiqués (quand ils le sont) en français. Les résultats sportifs, entendus à la radio, consistent souvent en des listes de noms de pays et de noms de joueurs, termes pour lesquels les possibilités de traduction sont limitées (la présence de titres en français nous permet cependant d'identifier ces énoncés comme en français)[465].

Comment rendre compte de ces usages ? On pourrait y voir des équivalents des cas de code-switching situationnel, en référence à la catégorie proposée par Gumperz. De même qu'un contexte précis d'écriture (copie, écriture sous la dictée, transcription d'une émission de radio) peut expliquer le choix d'une langue, on pourrait envisager qu'un genre discursif conditionne ce choix. On peut signaler premièrement qu'une telle explication serait partielle. En effet, d'autres genres discursifs très fréquents sont attestés en français comme en bambara et parfois dans des textes mixtes : comptes, informations agricoles, notation d'événements. De plus, l'association entre un genre et une langue suppose le monolinguisme à l'échelle d'un texte ; à l'échelle du cahier, le code-switching serait intertextuel, motivé par le passage d'un genre discursif à un autre. Or on observe des pratiques beaucoup plus mixtes, où le mélange des langues intervient à l'intérieur des unités textuelles repérables sur les cahiers.
Mais, même dans les cas d'une association étroite entre un genre et une langue, l'explication de la langue d'un texte par son genre discursif ne fait que déplacer le problème. Si l'on réfléchit aux raisons de cette association, on observe que selon les genres considérés le code-switching s'explique par la nature des réalités dont il est question (plantes médicinales dans les recettes), à la

[465] Nous reviendrons ci-après en 3.2.3 sur l'usage des titres dans le cadre d'une identification de la langue, dans une perspective pragmatique.

connotation culturelle du genre (la formule comme relevant d'un savoir bamanan), à son contexte d'écriture, à la forme matérielle de l'énoncé, etc.

Nous avons dégagé deux pistes d'explication du code-switching qui ouvrent des perspectives mais qui sont insuffisantes : l'explication par le contexte rend certainement compte de certains choix linguistiques, mais d'une part les contextes d'écriture sont peu documentés dans notre corpus, d'autre part, le code-switching intervient dans des écrits qui sont produits dans le même contexte, ce qui indique que l'investigation est à poursuivre ; l'interrogation sur les spécificités linguistiques des genres discursifs fait apparaître des régularités (certains genres étant associés à une langue) mais ne permet pas d'en rendre compte de manière adéquate.
Nous allons mettre en œuvre une approche différente, en nous inspirant des différentes fonctions dégagées par Gumperz de l'analyse du code-switching non situationnel pour identifier des actes d'écriture[466] dans lesquels la différence de langue est significative. Nous avons repéré trois actes qui mettent en scène la différence des langues : réitérer, citer, mettre à distance[467].

3.2.2.2 Réitérer

Répéter dans une langue ce qui vient d'être dit dans une autre, soit traduire, est une pratique que Gumperz repère dans les conversations entre les locuteurs bilingues qu'il étudie. A l'écrit, cette forme de la traduction apparaît dans des contextes bien particuliers.

Equivalences lexicales

Nous avons évoqué du côté des imprimés les formes du lexique ou du dictionnaire bilingue. Comme nous l'avons signalé en 2ème partie, ce dispositif apparaît dans les écrits de trois scripteurs de notre corpus, sous la forme de listes lexicales qui mettent en regard des termes de deux langues différentes (*cf. supra* 2.4.2.3).

[466] Cette expression d'« actes d'écriture », empruntée à B. Fraenkel, nous inscrit dans la perspective théorique d'une approche pragmatique des pratiques d'écriture (FRAENKEL, B. 2003). Dans le contexte qui est le nôtre d'écrits dépourvus de valeur juridique (même s'ils peuvent ponctuellement être produits comme preuve dans l'entre-soi), la question de la pragmatique de l'écrit est moins celle de la manière dont le scripteur agit sur les autres par l'écrit, que celle des modes d'action sur soi par ce type d'écrits. Dans ce chapitre, nous travaillons en particulier sur la manière dont les actes d'écriture instituent des rapports entre les langues.

[467] Dans le détail de l'analyse, nous verrons que certaines pratiques engagent plusieurs de ces actes. L'exposé qui suit s'ordonne donc autour de ces trois pôles, sans prétendre fournir une typologie définitive.

En dehors de cette forme figée du lexique bilingue, des pratiques de traduction apparaissent de manière plus ponctuelle. Dans un des cahiers de Demba Coulibaly, un terme du lexique agricole français (emprunté au latin) est ainsi traduit en bambara.

Le Moringa = Basi yiri (Annexe 6, cahier 3, p. 12).

Sur cet exemple, on retrouve comme dans le lexique recopié par Thiémokho Coulibaly, une équivalence entre langues et graphies, le français étant écrit en cursive, le bambara en script. Le terme bambara est une expression qui signifie « arbre à couscous ». Le signe égal effectue l'opération de traduction qui est l'objet de cet énoncé (le même signe apparaît dans un des lexiques de Baïné Coulibaly).

Dans d'autres cas, la traduction apparaît en incise, entre parenthèses, avec un statut différent, celui d'une élucidation ponctuelle au sein d'un énoncé qui a un sens par ailleurs. Cet usage des parenthèses comme espace de traduction n'est pas la fonction principale des parenthèses dans notre corpus[468]. Nous l'analysons en détail plus loin, car il renvoie à l'opération de mise à distance sur laquelle nous nous arrêtons (*cf. infra* 3.2.2.4).

Dans un cas récurrent, la traduction concerne non plus un terme mais une expression : il s'agit de la traduction-conversion de dates.

Convertir des dates

Cet usage apparaît dans trois cahiers de notre corpus, chez des scripteurs qui ont des profils assez contrastés, ce qui suggère une relative extension de la pratique.

Ainsi, Mamadou Fomba (alphabétisé), sur la page que nous analysons en ouverture de cette partie, signale les dates de naissance en chiffres dans le calendrier grégorien, avant de donner parmi d'autres détails (le sexe et l'heure) la date dans le calendrier lunaire, introduite par cette cheville

[468] On peut distinguer différents usages des parenthèses dans les cahiers donnés en Annexe 6 : chez Mamoutou Coulibaly, ce signe intervient pour isoler des items dans une énumération ; Ba Madou Sanogo généralise l'usage de la parenthèse qui veut qu'un chiffre en toutes lettres soit suivi du même chiffre en chiffres et entre parenthèses ; Demba Coulibaly use de ce signe de différentes manières (indication de genre, d'usage, etc.) mais toujours pour indiquer une rupture énonciative. On peut donc contraster des usages conformes aux normes (ceux de Demba Coulibaly) et d'autres usages qui nous semblent relativement aberrants par rapport aux normes lettrées (mais à prendre tout autant en compte dans une analyse de l'appropriation de l'écrit). Sur ces exemples, le profil plus ou moins scolarisé du scripteur semble décisif dans le rapport à la norme. Sur la parenthèse, nous renvoyons au travail de S. Pétillon-Boucheron qui l'analyse comme un signe de « décrochement typographique » (PÉTILLON-BOUCHERON, S. 2002).

« n'o bɛna » [n'o bɛnna], *qui correspond à*[469]. Il garde ainsi la mémoire des deux dates dont la transposition ultérieure risque d'être difficile. La date civile est la date de naissance destinée à figurer sur tout document officiel ; la date de naissance en bambara, notamment le jour de la semaine, est une information personnelle importante, à ne pas divulguer car des pratiques magiques malveillantes sont possibles, qui prennent appui sur cette donnée.

Makan Camara et Demba Coulibaly ont une pratique plus mixte puisqu'à la différence des calendriers est associée la pluralité des langues. Chez Makan Camara, les énoncés débutent en français mais incluent une partie en bambara pour la transposition dans le calendrier lunaire (*cf.* Annexe 6, cahier 2, p. 3). Le mélange des langues apparaît alors induit par le double référentiel. Demba a également une pratique mixte, mais plus organisée, dans le document qui reprend le modèle du contrat entre un pasteur peul et lui (Annexe 6, cahier 3, p. 10). La transposition de la date du début du travail du pasteur intervient dans un énoncé qui débute en français. La date en bambara dans le calendrier lunaire apparaît à la ligne (avec un tiret), en graphie script ; elle semble destinée à éviter des contestations liées à une confusion de dates. Il semble que le bambara soit destiné au pasteur peul, qui se référerait à ce calendrier (dans les cahiers de Demba, il s'agit de l'unique occurrence de ce calendrier).

La traduction-transposition de la date est un phénomène plus complexe que la traduction ponctuelle d'un élément du lexique. Cependant, il s'agit toujours d'une forme relativement figée. Dans notre corpus, le document qui mêle le plus les langues dans une perspective de traduction est le cahier de Ba Madou Sanogo sur lequel nous allons nous arrêter maintenant[470].

---

[469] Makan Konaté a la même pratique sur une feuille quadrillée (écrit qui ne fait pas partie du corpus des cahiers, mais sur lequel nous reviendrons dans l'analyse de l'abréviation, pour laquelle nous considérons dans un premier temps le CEV dans son ensemble (3.4.1.2). Il juxtapose les deux dates, en allant à la ligne et en suivant une structure régulière, ce qui permet de se repérer aisément. Il liste en bambara les dates de naissance de ses enfants en donnant en premier la date dans le calendrier officiel, le calendrier grégorien, (mois, quantième, année) puis la date équivalente dans le calendrier « bambara » (mois, quantième, jour de la semaine, heure).

[470] Il s'agit de la première des six études de cas présentées dans cette partie sur les cahiers, où nous proposons une analyse de l'ensemble d'un cahier, en nous appuyant sur les éléments connus de la trajectoire du scripteur. Pour chacun de ces cas, nous donnons dans l'Annexe 6 le cahier commenté (intégralité des photos prises).

Traduire et translittérer : un cahier-livre plurilingue et polygraphe

Nous nous appuyons ici sur un des rares documents de notre corpus qui fasse une part importante à la langue et à l'écriture arabes. C'est l'occasion d'indiquer tout l'intérêt de ce versant du plurilinguisme à l'écrit (les pratiques mêlant arabe et bambara) que, faute de compétences, nous n'avons pas approfondi[471].

Contexte du recueil

Les circonstances du recueil de ce cahier sont particulières, puisque contrairement à la plupart des cahiers, celui-ci n'a pas été photographié dans le contexte d'un entretien. La rencontre avec Ba Madou Sanogo s'est effectuée à l'occasion de la passation du questionnaire en avril 2004. Nous l'avions sollicité, mon assistant et moi, afin qu'il soit notre interlocuteur principal, comme nous l'avons fait auprès de chaque chef de famille du village, pour obtenir les informations sur le niveau scolaire et les compétences lettrées des membres de sa famille. L'ayant trouvé occupé à écrire, en compagnie de Binan Dembélé, imam et enseignant coranique installé depuis quelques temps à Kina[472], nous avons saisi cette occasion d'engager la conversation (entretien informel et non enregistré) sur ses cahiers.

Parmi ceux-ci, l'un comporte la transcription en bambara de textes en arabe, que sa belle-soeur lettrée lui a lus, à partir d'un original en arabe. Nous mentionnons le cas de ce cahier, non photographié, afin de signaler la pluralité des contextes d'écriture possibles, dans ce champ particulier des écrits en arabe liés à la religion musulmane. La variation des compétences

[471] J'ai été aidée dans la description et l'analyse de ce document par F. Zappa, auteur d'une thèse intitulée *Islam e lingua bambara nel Mali contemporaneo. L'islamizzazione della letteratura orale tradizionale e la nuova pubblicistica islamica scritta (Islam et langue bambara au Mali contemporain. L'islamisation de la littérature orale traditionnelle et la production imprimée islamique naissante)*, sous la direction de G. Calasso, Rome, Université de Rome 1 La Sapienza, 2004, dont avons cités plus haut les autres travaux sur les brochures bilingues bambara-arabe (ZAPPA, F. 2004, et *à paraître*).

[472] Agé de 34 ans en 2004, B. Dembélé est né dans le cercle de Bla. Il a été formé dans une école classique jusqu'en 5ème (il déclare pouvoir lire et écrire une lettre en français, et me demande à l'issue de l'entretien que je lui fasse parvenir une grammaire française). Alphabétisé en bambara pendant plus d'un an, il revendique également une compétence dans cette langue (lecture et écriture d'une lettre). Il a été à l'école coranique, a achevé l'apprentissage du Coran, et déclare lire et écrire en arabe. Il est le seul villageois à déclarer pouvoir lire et écrire une lettre dans les trois langues de l'écrit.

graphiques et linguistiques crée des situations plus complexes que dans le cas du plurilinguisme à l'écrit français-bambara.

Le cahier qui figure dans notre corpus m'a été présenté comme étant exclusivement consacré à des choses « qui concernent la prière ». J'ai demandé l'autorisation de le photographier, que Ba Madou lui-même m'a accordée volontiers, avant que Binan Dembélé ne rectifie en précisant que le 3ème de couverture comportait des secrets, dont nous convenons que je ne les prendrais pas en photo. Il est intéressant de voir un tiers s'associer à la négociation, cela témoigne du fait que, si Ba Madou est le propriétaire du cahier, son compagnon, qui y a aussi écrit et qui est un passeur de documents, n'hésite pas à s'impliquer dans la préservation de secrets qu'il a pour une part transmis.

J'ai commencé à photographier le cahier en entier (pages 1 à 25, p = 13), mais devant l'épaisseur du volume j'ai dû faire un choix. En effet, la prise en photo prenant du temps, il était un peu gênant de poursuivre de même, en présence de quatre personnes (mon assistant, Ba Madou, une de ses épouses, Binan Dembélé), et cela d'autant plus que je n'avais pas demandé expressément à prendre tout le cahier - rappelons en outre qu'il ne s'agit pas d'un entretien négocié comme portant sur les pratiques d'écriture personnelles du scripteur. J'ai alors pris le parti de passer à la fin, prise exhaustivement à partir d'un point arbitraire, à l'exclusion de la dernière page et du 3ème de couverture (pages numérotées 26 à 59[473], p = 17).

La prise en photo s'est effectuée assez rapidement, car je craignais un revirement possible. Une tension était perceptible dans l'attitude de Ba Madou entre la fierté de voir son ouvrage m'intéresser et le regret de m'avoir donné une autorisation large, alors qu'au fil des pages feuilletées apparaissaient des passages moins anodins que ce qui avait été annoncé. La présence d'un tiers intéressé a singulièrement compliqué la situation, en le rendant témoin d'une possible diffusion des secrets.

En l'absence d'entretien, les renseignements concernant le scripteur sont succincts. Ils sont issus du questionnaire (auquel il a lui-même répondu), et des notes prises lors de la conversation. Agé de 66 ans en 2004, Ba Madou Sanogo est né à Kina (il est issu d'une des familles fondatrices du village). Il vit dans une grande concession (comptant 62 personnes au total) qui regroupe quatre exploitations : la sienne et celle de chacun de ses trois frères. Son exploitation est notée A, il cultivait lors de la campagne 2003-2004 10 ha de coton, ce qui, pour une famille de 20 personnes, assure un revenu relativement élevé. Il est agriculteur mais exerce aussi comme tailleur, de même

[473] On voit bien par cette description que la numérotation est largement fictive : si la succession des pages est bien respectée, les pages 25 et 26 ne sont pas connexes.

qu'un de ses neveux (qui relève d'une autre exploitation mais réside dans la même concession). Il a effectué des migrations longues (plus d'un an) à la fois à l'intérieur du Mali et en dehors. Il a suivi un enseignement coranique, d'une part dans son enfance à l'école coranique, puis plus récemment dans le cadre de la formation proposée par l'association qui relève d'Ansar Dine, dont plusieurs membres de la concession sont les animateurs (notamment son fils Somassa, qui a atteint la classe de 6ème à Kina et avec lequel nous nous sommes entretenue - K 49 - et son neveu Toumani, qui a atteint la classe de 8ème à Balan - également rencontré, K 58). Il déclare pouvoir oraliser des passages du Coran et pouvoir copier des écrits en arabe, sans avoir une compétence de production d'écrits nouveaux ni de compréhension (dont les indicateurs sont la capacité à lire ou à écrire une lettre en langue arabe). Il a suivi des cours d'alphabétisation pour adultes, qui lui ont permis d'atteindre un niveau grâce auquel il dit pouvoir lire et pouvoir écrire une lettre en bambara.

Un cahier-livre ?

Nous nous référons au document photographié auprès de Ba Madou Sanogo comme à un cahier-livre. Précisons que cette dénomination est de notre fait (c'est pourquoi elle n'est pas mise entre guillemets, pour respecter la convention que nous avons adoptée selon laquelle les guillemets sont réservés aux désignations des scripteurs). La dénomination cahier-livre s'est imposée pour décrire cet objet pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il s'agit d'un cahier volumineux. Même si nous ne disposons pas du nombre de pages total, nous pouvons indiquer que ce qui a été photographié, qui représente 59 pages distinctes, ne constitue sans doute pas plus de la moitié du cahier. Ce document est donc particulièrement épais comparé aux autres cahiers de notre corpus, dont le nombre de pages, celui des cahiers d'écolier, est en général 48 pages, plus rarement 96 pages. Ce caractère volumineux du cahier de Ba Madou Sanogo le rapproche du format d'un livre.

Deuxièmement, nous avons déjà évoqué plus haut dans la partie consacrée au cahier comme support matériel (3.1.4.1), le soin apporté à la préservation de ce cahier, qui en fait un objet à la fois manufacturé et artisanal. Sur la première photo, où l'on voit le deuxième de couverture et la première page, on peut observer tout d'abord la manière dont la couverture est reliée au corps du cahier. Le procédé mis en œuvre, tel qu'on peut le reconstituer d'après l'examen de ce document, est le suivant. Il a consisté à détacher la couverture du corps du cahier (à moins qu'elle ne soit tombée à l'usage), puis à en renforcer la partie centrale par la couture (à la machine, comme l'indique la régularité des points au fil rouge) d'une bande de tissu soyeux. Ensuite, cette couverture a été remise en place, jointe au cahier par des points de couture (l'un, au fil blanc, est visible aux deux tiers de la hauteur, un autre au bas). Il est possible que Ba Madou Sanogo, qui exerce comme

tailleur, ait effectué lui-même ce travail soigneux. Par ailleurs, la couverture a été recouverte de papier type kraft, selon un usage beaucoup plus courant. On peut remarquer que la couverture en papier comme la couture du tissu empiètent sur des écritures antérieures, ce qui suggère que ces modifications ont été faites alors que le cahier était déjà utilisé. Cette dimension d'ouvrage, au sens artisanal du terme, fait de ce document un objet singulier, qui ressemble plus à un livre (couvrir un livre est une activité scolaire banale) qu'à un cahier.

Troisièmement, le cahier est présenté par Ba Madou Sanogo comme consistant en la copie d'un livre prêté par Daouda Diarra (autre lettré en arabe qui n'est pas originaire du village, comme Binan Dembélé) à Toumani Sanogo, son neveu animateur d'Ansar Dine. Ce dernier en a recopié une grande partie (il est possible que le cahier de Ba Madou Sanogo prenne appui sur la copie de Toumani[474]). La pratique qui consiste à copier dans son intégralité une brochure est attestée dans un autre cahier de notre corpus (nous reviendrons sur cet usage de la copie comme duplication ci-après en 3.2.2.2). Le cahier de Ba Madou Sanogo est loin de se résumer à la copie d'un livre, comme le montre l'examen de son contenu. Cependant, le fait qu'il désigne ainsi un livre comme étant la source principale de cet écrit est à prendre en compte.

Pour ces raisons matérielles et discursives, il nous a paru intéressant de considérer ce cahier comme un objet constitué comme livre par le scripteur. Dans un contexte de rareté relative des documents imprimés, cette dimension du cahier nous semble importante à souligner.

Avant d'aborder la question de l'intrication des langues et des graphies dans ce cahier, il est important d'indiquer que ce caractère mêlé ne concerne pas seulement les langues.

Diversité des registres, des mains et des formes

Le cahier, on l'a dit, est présenté comme relevant exclusivement du domaine religieux (des choses qui « concernent la prière »). Cela décrit bien la partie centrale, inspirée par le genre des brochures en arabe (pages 3 à 30). On y trouve à la fois des préceptes moraux (ne pas mentir, ne pas éprouver de jalousie, *etc.*), des prescriptions rituelles (concernant, dans la partie photographiée, essentiellement des détails d'hygiène : la manière de procéder aux différentes ablutions, les modalités de la toilette rituelle mortuaire notamment) et des indications dévotionnelles. Edification morale et instruction religieuse sont ainsi associées dans des textes qui prennent la forme de listes de préceptes, soigneusement numérotés et subsumés sous un titre. Cette partie se conclut, après une

[474] En effet, selon F. Zappa, la partie centrale ne correspond exactement à aucune des brochures de Modibo Diarra, principal auteur de ce genre d'ouvrages en bambara, tout en leur ressemblant fortement (F. Zappa, *communication personnelle*).

page blanche, par la copie de l'appel à la prière prononcé par l'orant, ou *iqâma* (p. 27-28), puis de l'appel à la prière du muezzin, ou *aḏân* (p. 29-30). Cette partie centrale occupe la moitié des pages prises en photo. Elle constitue une part plus importante encore de l'ensemble du cahier, puisque les pages que nous n'avons pas prises en photo sont de cet ordre.

Cependant, avant et après cette partie, des notations différentes apparaissent.
On peut remarquer sur le deuxième de couverture des notations éparses difficiles à identifier, en bambara et en arabe en graphie arabe, ainsi qu'une addition posée.
L'incipit est constitué sans surprise de la formule d'ouverture « bismillâhi al-raḥmân al-raḥîm » (p. 1 en haut), copiée sur la première ligne dans la translittération en caractères latins, dans la marge supérieure en écriture arabe. Sur cette page, sous le trait, figurent des bénédictions en bambara. Sur la page suivante figurent cinq prières de demandes (« dugawu » en bambara, de l'arabe) tirées du Coran.

C'est surtout la fin qui permet d'observer l'hétérogénéité des notations. Nous avons tout d'abord une série de textes en langue et graphie arabes : une prière de demande, d'origine non coranique, p. 31 ; une autre tirée de la Sunna p. 32-33 et p. 34. Le nombre qui figure page 35 sous deux noms de Dieu renvoie à une pratique numérologique classique dans la tradition lettrée de l'islam[475]. Les pages suivantes comportent d'autres prières de demande tirées du Coran. Sur la page 39 figure un plan (non identifié, peut-être lié à des usages magiques), puis sur la page 40 une série de graphes, dont certains sont dérivés de l'écriture arabe (mais dans des usages calculatoires et divinatoires) d'autres non. Ainsi, le tracé dans la marge latérale renvoie à la pratique des devins, pas nécessairement musulmans, qui utilisent des *turabu* ; la mention en bambara « so kɔnɔ », *dans la maison*, renvoie à ce procédé qui distingue les ensembles de traits comme celui que l'on voit ici comme autant de « maisons ». Dans le corps de la page, le scripteur joue avec le tracé de mots ou expressions, recourant à des techniques liées à l'écriture talismanique. S'il s'agit là de pratiques que l'on peut rattacher à des traditions liées à la diffusion ancienne d'une culture islamique dans la zone sahélienne, elles ressortent d'un registre qui est distinct tant de l'approche de la pratique de l'islam qui occupe la partie centrale du cahier, que des références directement coraniques qui précèdent immédiatement. Nous sommes ici dans le domaine magico-religieux. Les pages suivantes (p. 41 à

[475] Il s'agit de la transcription d'une invocation de Dieu à travers deux de ses noms, al-Ḥayy (le Vivant) et al-Qayyûm (« Celui Qui subsiste par Lui-Même »), mentionnés notamment dans le « Verset du Trône » (II, 255). Le nombre 174 qui figure sous ces deux noms correspond à la somme de leurs valeurs numériques selon le système qui est à la base de la numérologie utilisée par la magie islamique (F. Zappa, *communication personnelle*).

43) opèrent un retour à un domaine plus strictement religieux (avec un procédé de translittération-traduction que nous étudierons plus en détail ci-après). Les notations de la page 44, quant à elles, semblent tout à fait profanes : la première ligne est l'énumération de quatre mois (avril, mai, juin, juillet), en bambara (ce sont des emprunts au français). Dans la marge supérieure, ces termes sont copiés, comme s'il s'agissait d'un exercice. La suite comporte des bénédictions en bambara (p. 46 à 48), des graphes magico-religieux et des prières (p. 49 à 51), puis un passage, sur lequel nous reviendrons, où sont traduites en bambara certaines prières coraniques (p. 52-56), et enfin à nouveau des tracés liées à une activité magique (sans doute calculatoire, p. 57) et un écrit en bambara (p. 58). Ce dernier écrit, dont certains passages restent obscurs, constitue cependant clairement un récit, l'histoire d'une dispute après la mort d'un homme (sans doute un marabout) entre ses élèves et les villageois autour de sa dépouille.

Cette revue générale permet de souligner que si les notations identifiées comme profanes sont très marginales, à l'intérieur du domaine religieux des registres différents apparaissent, qui suggèrent un usage de ce cahier et des pratiques d'écriture beaucoup moins homogènes que ne le laisse entendre la description du scripteur selon laquelle il s'agit de la copie d'un livre[476]. Nous allons souligner deux facteurs d'hétérogénéité qu'il nous semble important de relever, car ils distinguent ce cahier des autres étudiés : premièrement, ce document n'est pas entièrement autographe ; deuxièmement, ce cahier recourt à des modes d'expression graphiques qui ne se laissent pas réduire à l'ordre scriptural. La présence de ce registre, rare dans notre corpus, contribue à la singularité de ce document.

Si Ba Madou présente ce document comme son cahier, tout n'y est pas écrit de sa main. La plus grande partie l'est visiblement. Il déclare en entretien avoir écrit ce qui est en bambara ainsi qu'une partie de ce qui est écrit en arabe, Binan Dembélé ayant aussi écrit certains passages. Il semble que l'on puisse attribuer à Ba Madou Sanogo ce qui est écrit au feutre vert (à ce propos, on peut noter comme on le verra dans un des cahiers de Moussa Coulibaly en 3.3.2.2, l'usage de cette couleur couramment associée à l'islam). Il s'agit de la totalité de la partie centrale, et d'une majorité du reste. En revanche, les notations en arabe au bic bleu semblent d'une main beaucoup plus assurée (*cf.* par exemple au haut de la page 41), sans doute celle de Binan Dembélé. Le fait d'une écriture à

[476] F. Zappa fait également remarquer l'hétérogénéité doctrinale de ce cahier qui emprunte à des traditions distinctes, voire inconciliables : en particulier, p. 50 figure une prière pour le Prophète issue de la tradition de la Tijjaniya, qui tranche au sein d'un ensemble dominé par des références au courant wahhâbite (F. Zappa, *communication personnelle*).

plusieurs mains est particulièrement intéressant car il est rare dans notre corpus. Il renvoie à un usage du cahier singulier. Contrairement aux scripteurs plus jeunes qui constituent le cahier en un espace personnel, Ba Madou Sanogo semble considérer le cahier moins comme un domaine réservé que comme un lieu de formation à l'écriture en arabe et de préservation de secrets transmis par des lettrés comme Binan Dembélé, à qui il peut laisser le soin d'écrire.

Enfin, on peut souligner l'entrelacs de tracés écrits et de formes graphiques non scripturales qui caractérise la séquence que l'on peut identifier comme magico-religieuse (p. 38-51). Ici apparaît le fonds culturel magique et divinatoire, dont nous avons rappelé en introduction qu'il est lié à la tradition islamique, donc à l'écrit, mais de manière singulière. En effet, le rapport à l'écrit peut être de l'ordre de la manipulation, comme dans les pratiques calculatoires (chaque lettre ayant une valeur numérique), ou encore d'une attention que l'on peut qualifier de sémiotique à la forme des lettres (*cf.* notamment p. 40). Il semble y avoir aussi un jeu de déformation des caractères dont le sens nous échappe (p. 47). D'autres graphes n'ont pas de lien direct avec l'écriture ; il en va ainsi du serpent qui figure sur les pages 49 et 51, qui est un support à des discours.

Pluralité des langues et des graphies

Un facteur majeur de ce que nous avons décrit comme l'hétérogénéité du cahier tient à ce qu'il mêle langues et graphies.

La partie centrale, la copie, est pour l'essentiel en bambara, en alphabet latin (l'orthographe officielle en vigueur depuis 1982, avec notamment les voyelles ouvertes « ɔ » et « ɛ », et la nasale palatale « ɲ », est ici respectée) et en graphie script. Les seules exceptions sont l'ouverture et les 4 dernières pages. Sur la page 3, le titre bambara « kalanso fɔlɔ », *première classe [leçon ?]* est encadré par la formule d'ouverture « bismillâhi al-raḥmân al-raḥîm » en écriture arabe au-dessus et en translittération latine au-dessous. Les pages 27-28 et 29-30 qui comportent les appels à la prière sont en arabe translittéré en graphie latine, mais avec des titres en bambara.

En revanche, le début (p. 1 et 2) et la fin (p. 31 à 59) sont beaucoup plus mixtes, faisant intervenir deux langues, l'arabe et le bambara, et deux graphies pour l'arabe : l'écriture arabe et l'écriture en alphabet latin[477].

Nous nous arrêterons particulièrement sur les activités de translittération et de traduction.

[477] Il ne semble pas que l'écriture arabe serve à transcrire autre chose que de l'arabe dans ce cahier (rappelons que nous n'avons pas observé de pratique de l'*ajami* à Kina).

Notons que dans le cas de ce cahier, la translittération désigne parfois effectivement l'activité du scripteur, mais aussi le résultat d'une opération qui peut avoir été effectuée bien avant (dans le cas de copie de brochures écrites en arabe « translittéré » par exemple).
Nous considérons que sont en arabe translittéré tous les passages où l'arabe apparaît en graphie latine, même si les normes d'une transcription savante ne sont pas respectées.

La translittération peut faire apparaître la coexistence de plusieurs formes graphiques du même énoncé. Cela concerne notamment la formule d'ouverture « bismillâhi al-raḥmân al-raḥîm ». C'est le cas p. 1 où la translittération latine occupe les deux premières lignes, la forme originale étant donnée au-dessus dans la marge supérieure. Une disposition semblable apparaît sur la page 2. Sur la page 50, la formule originale, toujours dans la marge supérieure, n'est pas translittérée.

La traduction intervient essentiellement dans une séquence qui occupe les pages 52 à 56. Nous constatons ici que nous ne pouvons nous en tenir à cet ordre de pagination qui repose sur le présupposé d'un cahier qui suit l'ordre d'un texte écrit de droite à gauche. La digraphie[478], qui associe sur la même page écriture arabe et écriture latine, pose un problème particulier concernant le sens d'écriture. Le problème peut être posé en des termes simples : l'écriture arabe s'écrit sur une ligne de droite à gauche ; un codex en arabe est relié à droite. L'écriture latine s'écrit et se lit en sens inverse, avec une reliure à droite. Notons qu'il s'agit là d'un problème que tout texte digraphe a à résoudre. Les éditions du Coran qui associent au texte original une traduction dans une langue écrite dans l'alphabet latin ont un choix à faire entre l'un ou l'autre des sens de lecture.

Si ce problème est globalement résolu par Ba Madou Sanogo dans le sens de l'ordre de la graphie latine, localement le problème resurgit, comme nous le voyons sur ces pages.
En effet, le texte de cette séquence commence page 56, par la formule d'ouverture, en translittération latine seule. Suit la formule « suran misali suran kɔrɔ », *litt.* « exemple d'une sourate, sens d'une sourate ». On peut rapprocher la pratique qui suit de la traduction par groupes de mots de l'arabe au bambara des modes d'enseignement dans les études religieuses supérieures, telle que l'a étudiée Tal Tamari (TAMARI, T. 1996). On peut se demander dès lors si cette formule « suran misali suran kɔrɔ » n'est pas la reprise d'une modalité orale de ce type d'enseignement. Elle apparaît en tout cas dans le cahier sous une forme identique à la page 54. Ensuite vient une

[478] Ce terme désigne l'usage de deux systèmes graphiques pour la même langue (COULMAS, F. 2003 : 231-234).

traduction, verset par verset, en bambara, de la sourate CXII (La religion foncière)[479], donnée ici en translittération latine. Il est intéressant de voir que la traduction est donnée de manière continue, sans marquage graphique du passage d'une langue à l'autre (si sur certaines lignes une régularité apparaît, l'arabe précédant le bambara, cela n'est pas le cas sur toutes les lignes). Nous n'avons pas ici une répartition en colonnes comme dans les listes lexicales étudiées précédemment (*cf. infra* 2.4.2.3). Il s'agit d'une pratique beaucoup plus mixte que celle des brochures, où texte original, translittération et traduction occupent des espaces graphiquement distincts.
Sur les pages précédentes dans l'ordre de lecture latin (p. 50-53), le même procédé est à l'œuvre. La traduction de la première sourate du Coran (la Fâtiḥa), qui commence p. 54, se poursuit p. 52, ce qui montre que le sens d'écriture est localement inversé. Le procédé est le même que celui qui est décrit précédemment, avec une régularité sur quelques lignes, mais qui n'aboutit pas à une répartition claire des langues sur des colonnes.

Nous ne nous permettons pas de généraliser à partir de cette analyse détaillée du cahier de Ba Madou Sanogo sur le cas de tous les bilettrés bambara-arabe. Cependant, il nous semble que le genre des brochures bilingues associant l'arabe au bambara fournit au scripteur un modèle imprimé bilingue par rapport auquel des pratiques d'écriture peuvent se développer, certes dans une distance par rapport à ces modèles, mais en conservant l'essentiel du dispositif (translittération, traduction, commentaire).

Nous allons poursuivre l'investigation sur les rapports entre français et bambara dans les cahiers en travaillant sur une autre fonction du code-switching reprise à la typologie de Gumperz, celle de la citation.

3.2.2.3 Citer

Citer consiste à insérer dans un discours un autre discours. Dans ce contexte, le choix de conserver la langue du discours d'origine ou le souci de marquer qu'il s'agit d'une citation par l'usage d'une langue distincte peuvent expliquer le code-switching.
Le genre de la citation apparaît à plusieurs échelles dans les cahiers. Il peut s'agir de textes, notamment dans le cas des prières et des formules. Plus rarement, de courts énoncés relèvent également de ce genre, notamment les titres de chansons en bambara reproduits sur les cahiers. Enfin, la mention de certains termes (notamment lorsqu'ils sont mis entre guillemets ou

[479] Il s'agit d'une des sourates de la fin du Coran, les plus courtes, et d'usage courant dans les prières.

parenthèses) peut être interprétée comme ressortissant de la citation. Nous étudierons ce dernier cas dans la sous-section suivante, retenant essentiellement dans cette sous-section l'usage de la citation dans les formules et prières, genres discursifs au sein desquels l'usage de la citation est récurrent dans les cahiers.

La formule : hétérogénéité discursive et hétérogénéité linguistique

Un discours rapporté

Nous avons signalé dans la 2ème partie la récurrence du genre discursif de la formule dans notre corpus. Les formules sont des énoncés qui sont transcrits d'après une source, le plus souvent orale. Les formules font référence à un corps de savoir détenu collectivement. Comme l'écrivent Hubert et Mauss,

> Les rites magiques et la magie tout entière sont, en premier lieu, des faits de tradition (…). Des actes à l'efficacité desquels tout un groupe ne croit pas, ne sont pas magiques (HUBERT, H. MAUSS, M. 1950 [1903] : 11).

Une formule, tirée d'un corpus beaucoup plus vaste, relève donc de la modalité de la citation. Nous l'analysons ici en référence à la catégorie de « discours rapporté ». Cette expression est définie ainsi par Bakhtine :

> Le discours rapporté, c'est le discours dans le discours, l'énonciation dans l'énonciation, mais c'est en même temps un discours sur le discours, une énonciation sur l'énonciation (BAKHTINE, 1977 [1929] : 161).

Comme le rappelle J. Authier-Revuz, cette définition dégage deux dimensions qui sont centrales dans l'analyse du discours rapporté : l'hétérogénéité, et le métalangage (AUTHIER-REVUZ, J. 2001). Ces deux dimensions sont à mobiliser dans l'analyse des cas de code-switching observés dans l'insertion des formules dans les cahiers.

Des formules en bambara

Les formules sont toutes en bambara dans notre corpus.

D'une manière générale, recettes, formules et prières sont des types de discours qui sont identifiés comme marqués par le plurilinguisme, comme nous l'avons vu sur l'exemple du cahier du devin languedocien, étudié par J. Lacroix, que nous avons évoqué en 2.4.3.2 (LACROIX, J. 1970). Dans leur revue de différents types de textes présents dans un corpus de « littérature ethnique occitane »,

D. Fabre et J. Lacroix relèvent que ce sont les genres qui mêlent le plus les langues (FABRE, D. & LACROIX, J. 1972)[480].

Pour ce qui est des formules de notre corpus, comment rendre compte du choix systématique du bambara ? Nous pouvons avancer plusieurs hypothèses.

La première nous renvoie à l'approche envisagée précédemment : le contexte du recueil (transcription de formules communiquées oralement en bambara) peut expliquer le choix de la langue. Cependant, on observe chez Moussa Coulibaly une pratique de la copie de ces recettes sur différents supports, ce qui suggère que le contexte immédiat de l'écriture ne justifie pas à lui seul la langue choisie.

Une deuxième hypothèse, du côté de la dénotation, consiste à remarquer que les formules - et plus encore les recettes - contiennent de nombreux noms d'espèces végétales et animales, soit une multiplicité de référents dont la traduction n'est pas connue ; d'ailleurs, pour la plupart de ces espèces la traduction ne s'opérerait pas à proprement parler en français, car en l'absence d'un nom commun, le nom utilisé en français serait le terme scientifique, latin.

Troisièmement, quant au signifiant, nous avons signalé dans le travail sur les formules en 2ème partie que certaines d'entre elles ont une forme sonore singulière qu'il importe de conserver.

Enfin, on peut évoquer la connotation culturelle de ces textes : dans le continuum de pratiques magico-religieuses entre deux pôles, *mori* (l'islam), *bamanan* (la tradition), les recettes et formules relèvent plutôt du second (BARRIÈRE, C. 1999). Pour parler de choses « bamanan », le choix de cette langue s'impose. On pourrait dire que dans ce cas l'intraductibilité en français aurait un sens.

Ces différentes hypothèses peuvent intervenir à des titres divers selon les textes. Ainsi, le fait que le bambara s'impose, pour diverses raisons, lors de la notation d'une formule explique l'hétérogénéité linguistique de ces textes dans le contexte de cahiers principalement en français. Il nous reste à comprendre comment cette hétérogénéité linguistique s'articule à l'hétérogénéité discursive des formules.

---

[480] Le titre de cet article « Langue, texte, société. Le plurilinguisme dans la littérature ethnique occitane » pourrait faire penser qu'il s'agit d'une analyse des phénomènes écrits. Ce n'est pas le cas, le concept de texte, emprunté à des sémioticiens russes, désigne des productions socialement valorisées (chansons, contes, etc.). La distinction est faite entre plurilinguisme de langue (lié aux contexte de communication) et plurilinguisme de texte. Ce dernier recouvre deux cas distincts : un plurilinguisme de dialogue (notamment dans les contes et chansons, un personnage étant identifié par sa langue) ; un plurilinguisme à fonction connotée qui est un procédé de signalisation du texte (FABRE, D. & LACROIX, J. 1972 : 60). Ce dernier usage, celui du plurilinguisme comme « indice textuel » (*op. cit.* : 58), c'est-à-dire comme manière de marquer la distance avec un contexte de communication ordinaire, est repéré surtout dans les domaines du sacré et de l'esthétique. On peut le rapprocher de la catégorie proposée par Gumperz de code-switching métaphorique.

La langue comme marqueur d'une rupture énonciative

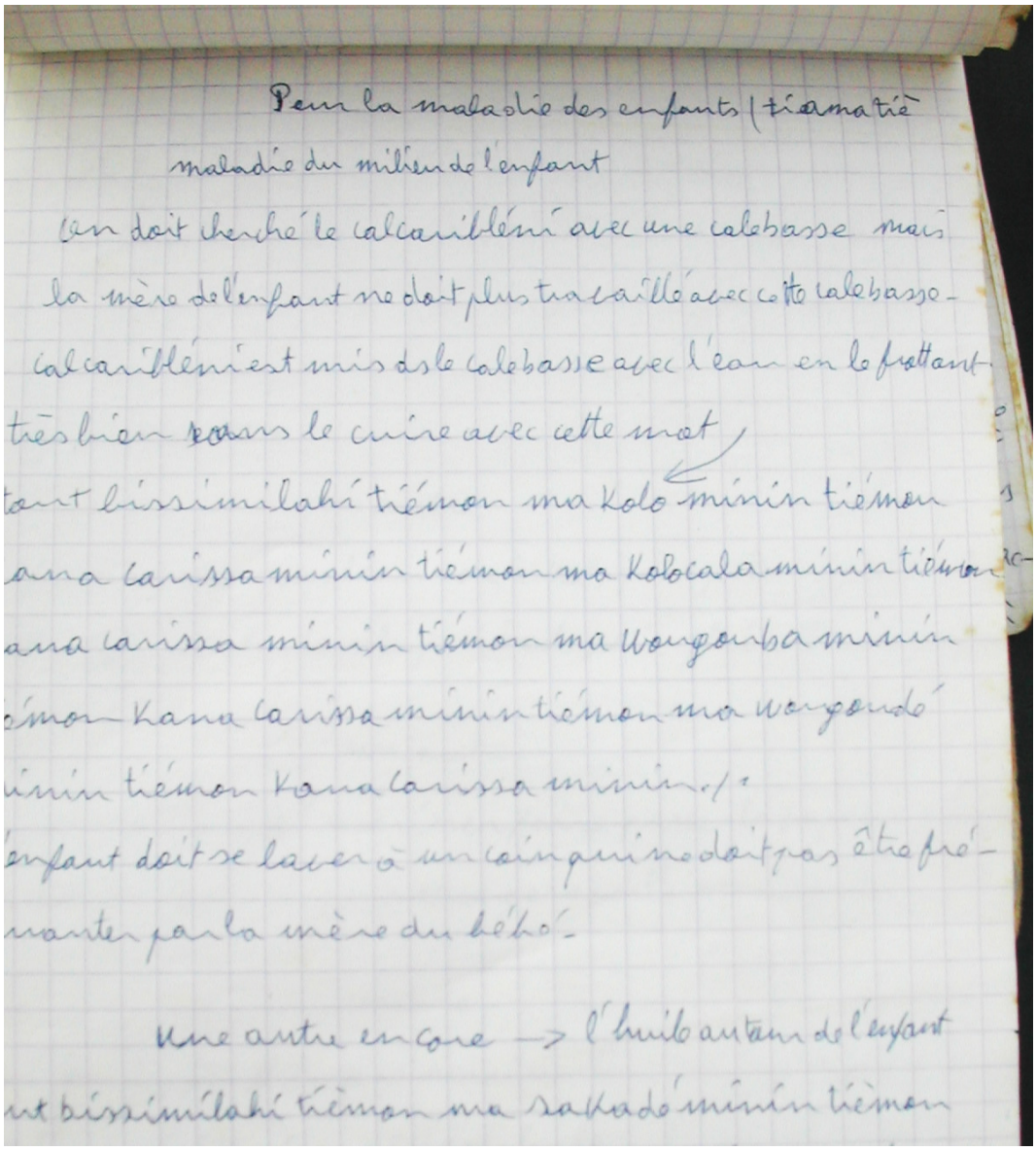
Nous avons évoqué dans l'analyse du genre de la formule les modes de structuration de l'espace graphique qui soulignent l'hétérogénéité discursive de ces écrits où interviennent des énoncés de statut énonciatifs divers : texte de la formule, indication d'usage, titre de la formule, éventuellement nom de la personne par laquelle cette formule a été obtenue.

Nous reprenons ici les principaux dispositifs qui permettent au scripteur de distinguer d'une part la formule ou la prière, de l'autre le discours encadrant (spécifiant l'usage, signalant la source, désignant la formule comme telle, etc.). Il est important en effet d'indiquer que la différence de langue est une ressource, parmi d'autres, permettant de marquer une rupture énonciative.

Dans les textes monolingues, on repère un ensemble d'outils discursifs et graphiques qui permettent de distinguer le texte de la formule.

La couleur de l'encre peut servir à marquer la rupture énonciative entre le texte de la formule et l'indication d'usage, comme chez Bouya Keïta (GL 2, alphabétisation + études coraniques), qui écrit l'une de ses formules au bic rouge, suivie après un petit tiret vertical de la description à l'encre bleue de cette formule (servant de remède à un problème urinaire). Le plus souvent, la disposition sur la page permet d'isoler la formule. L'usage de la formule « bismillâhi », précédée ou non de « tu », comme titre opère également comme marqueur du statut de l'énoncé qui suit. Cette expression, parfois soulignée, située au milieu d'une ligne, et suivie du signe de ponctuation « : », ouvre un espace qui est celui de la formule. Il s'agit d'un dispositif à la fois graphique et discursif (l'expression est la formule d'ouverture de ce genre de texte). Plus rarement le prédicat de parole « ko » remplit ce rôle. La clôture de la formule est également marquée par des formes graphiques (le signe du point final « ./. ») ou discursives (l'invocation de Dieu et de son prophète qui clôt l'énonciation orale de la formule).

La distinction des langues intervient comme une ressource supplémentaire, s'ajoutant à ces dispositifs ou les remplaçant, comme on peut le voir sur l'exemple d'une page du bloc-notes de l'institutrice Aminata Samaké.



Pour la maladie des enfants (tiamatié

maladie du milieu de l'enfant

on doit cherché le calcaribléni avec une calebasse mais

la mère de l'enfant ne doit plus travaillé avec cette calebasse-

calcaribléni est mis ds le calebasse avec l'eau en le frottant

très bien ~~sous~~ le cuire avec cette mot

tant bissimilahi tiémon ma Kolo minin tiémon

ana Carissa minin tiémon ma Kolocala minin tiémon

ana Carissa minin tiémon ma Wongorba minin

émon Kana Carissa minin tiémon ma Wongondé

inin tiémon Kana Carissa minin./.

enfant doit se laver à un coin qui ne doit pas être fré-

quenter par la mère du bébé-

Une autre encore → l'huile autour de l'enfant

nt bissimilahi tiémon ma Sakadé minin tiémon

Doc. 21 Les langues dans une recette d'Aminata Samaké

Un titre indique l'usage de ce remède, dont est donné le mode d'emploi (la recette) qui intègre une formule. La prescription proprement dite occupe les quatre premières lignes, le texte est en français, avec un emprunt au bambara intégré. Le lien avec la formule est effectué, discursivement avec l'annonce : « en frottant très bien (…) avec cette mot », et graphiquement avec une flèche qui désigne le pavé textuel suivant. La formule suit, sur cinq lignes. Elle est isolée, au départ par le fait d'aller à la ligne, à la fin par le signe du point final. Elle est en bambara, dans une graphie francisante[481] (par exemple le phonème /u/ est noté /ou/), et s'ouvre et se clôt par les formules convenues, empruntées au registre coranique. Après un saut de ligne, une phrase en français apporte

[481] Cette notation date d'avant son apprentissage de l'écriture du bambara lors des modules de formation à la pédagogie convergente. La graphie est francisante.

une précision quant aux conditions de félicité du remède (prescription négative). La différence des langues redouble les dispositifs graphiques et discursifs, puisque le français est la langue du titre, de l'indication d'usage et de la précision finale, la formule proprement dite étant en bambara. La convergence entre les différentes ressources (graphiques, linguistiques, et discursives) est-elle toujours aussi nette ? Nous allons étudier en détail le cahier de Demba Coulibaly afin de répondre plus précisément à cette question.

Les citations dans le cahier de Demba Coulibaly

Ce cahier, photographié en mars et juillet 2003, constituait cette année-là le cahier « personnel » de Demba Coulibaly, selon sa propre expression. Il s'agit d'un cahier neuf, dédié à ce type de notations. Nous allons d'abord en proposer une vue d'ensemble qui donne une idée de son contenu et de l'usage des langues, avant de revenir en détail sur l'usage des langues pour marquer une rupture énonciative[482].

Vue d'ensemble

Il s'ouvre sur une prière en arabe, copiée à partir d'un original manuscrit prêté par une connaissance. Commentant ce cahier, Demba évoque une chaîne de copies manuscrites dont l'original remonterait au fils du marabout Mamadou dit « hakili duman », *l'intelligent*. Sa propre copie a pour modèle celle d'un ami à lui.

Sur la première page figure, détachée par un blanc de deux lignes, une formule d'ouverture qui marque le début de ce texte mais aussi l'ouverture du cahier. Le premier texte recopié, en arabe translittéré en graphie latine et en orthographe francisante, occupe trois pages de droite consécutives, constituant un bloc beaucoup plus massif que les prières recopiées plus loin dans le cahier dans une perspective plus utilitaire. Une notation concernant des comptes liés à la campagne cotonnière fait face à la troisième page. Ces notes, en abrégé, sont en français.

La page 6 comporte un bilan des intrants acquis à crédit lors de la campagne 2002, recourant également à l'abréviation.
Le reste de la double page (6-7) est consacré à des notations religieuses, mais dans une perspective différente de la copie des premières pages : les notations sont plus courtes, encadrées par des

[482] Cahier 3, Annexe 6.

indications qui les inscrivent dans l'horizon d'un usage de ces prières : nombre de fois où réciter une formule, titre[483].

La page 8 est occupée par deux formules en bambara, suivie d'indications d'usage en bambara et en français. La première de ces formules est présentée selon un dispositif proche de celui que nous avons observé dans le bloc-notes d'Aminata : la formule est numérotée, titrée par l'expression « bismillâhi », soulignée, suivie du signe de ponctuation « : ». Suit l'énoncé de la formule en bambara en graphie script. Puis, après la formule de clôture « ne ko Ala ne ko a kira » [orth. rétablie], *au nom de Dieu et de son prophète*, un saut de ligne permet de passer à un autre énoncé, dont le premier terme « Recité » est souligné, ce qui accuse le parallèle avec l'ensemble précédent. Cet énoncé, en français et en cursive, comporte l'indication d'usage de cette formule, c'est-à-dire son contexte de récitation et la description de la manipulation à accomplir.
Enfin, dans la marge figure le nom de la femme qui lui a communiqué cette formule.
La seconde formule suit globalement le même schéma, mais l'opposition nette entre les langues de la formule et de l'indication d'usage est brouillée par le fait que la formule se poursuit par l'indication de l'usage d'un arbre (en complément de la formule) ce qui induit sans doute le fait que Demba poursuive en bambara, passant au français à l'intérieur même de l'énoncé, selon un procédé de code-mixing complexe :

> jiri : jangarable boulou, kourou 3 homme femme 4 kourou
>
> [jiri : cangarabilen[484] bulu, kuru 3 homme femme 4 kuru]
>
> **Traduction.**
>
> *arbre : feuille de kinkeliba, 3 boules homme femme 4 boules* (Annexe 6, cahier 3, p. 7).

Sur un autre de ses cahiers, Demba rend compte d'un usage qui associe l'homme au chiffre 3 et la femme au chiffre 4 en recourant seulement au bambara. On peut donc faire l'hypothèse selon laquelle l'indication, de la même manière que pour la première formule, devrait figurer en français, mais que le scripteur est amené à recourir au bambara en raison du lexique qui relève du registre botanique.

---

[483] Les quatre premières lignes de la page 7 forment un bloc plus hétérogène qui n'a pas été commenté par le scripteur et qui a résisté à l'analyse. Nous pouvons simplement indiquer qu'il associe à l'arabe le bambara (le terme nasi désigne les philtres composés à partir du lavage de planchettes coraniques sur lesquelles sont inscrits des versets du Coran), et un travail sur les nombres.

[484] cangɛrɛbilen ou cangarabilen : kinkeliba coriace, *Combretum glutinosum* (B.).

Enfin, les trois dernières lignes comportent une formule en bambara, avec entre parenthèses et en bambara une indication d'usage.

La page 9 comporte une adresse en français, titrée comme telle, entre parenthèses et dans la marge, puis une prière en arabe translittéré en graphie latine et en orthographe francisante. Cette prière est copiée du livre *Dimensions de l'Islam*[485], ouvrage qu'il m'a montré à chaque entretien, et auquel il attache un grand soin (il l'a fait relier). Ce livre comporte notamment le texte en arabe de différentes prières, leur translittération, leur traduction en français, ainsi que des indications sur les usages possibles des prières, en particulier sur les bénéfices de la répétition des noms de Dieu, en spécifiant pour chaque nom et chaque usage le nombre de fois adéquat.

La page 10 comporte une liste, en français et en bambara, et recourant à de nombreuses abréviations, des dépenses occasionnées par un mariage.

Nous avons déjà cité et commenté la page 11, où l'on voit Demba reprendre la forme du contrôle à son avantage, en consignant, sous la forme d'un contrat la date du début du travail, rémunéré, d'un pasteur. Le dernier bloc, séparé graphiquement par une ligne discontinue, contient des comptes liés à une dépense collective.

La page 12 revient à des usages religieux, avec des passages copiés du livre *Dimensions de l'Islam.* Dans son commentaire, il précise qu'il a écrit lui-même les trois lignes intitulées « aide-mémoire », qui constituent une synthèse personnelle, mais dont la source n'est pas précisée.

Sur la page 13 figure un premier ensemble textuel (jusqu'au tiret horizontal) qui constitue un mode d'emploi pour une prière : on identifie l'expression « Rakan 2 », *deux rak'a*[486] dans le haut de la marge latérale ; la mention de la Fâtiḥa figure dans la marge supérieure (à réciter une fois) ; le I indique un verset à réciter 70 fois ; le III indique la Fâtiḥa à réciter également 70 fois à la fin. Le passage intermédiaire titré II mêle les trois langues de l'écrit : l'essentiel est en arabe translittéré en graphie latine, mais en orthographe plus proche de celle du bambara que dans les transcriptions

[485] *Dimensions de l'Islam, Selon le Coran et la Sounnah par Amadou Tall*, 5e édition, Revue, Corrigée et Augmentée, 1995-1996

[486] Ce terme désigne l'unité élémentaire de la prière composée d'une série de gestes à accomplir et de prières à réciter.

précédentes ; le début est en bambara ; le français apparaît dans l'indication d'usage (« après salamuhaleykun »).

On peut faire l'hypothèse selon laquelle la différence graphique dans la transcription du bambara est due à un contexte et à un acte d'écriture distincts des précédents. En effet, selon le commentaire de Demba Coulibaly, il s'agit d'une transcription à partir d'une écoute de la radio, qui diffuse après la prière du vendredi des prêches en arabe (qui sont aussi disponibles en cassettes d'après une précision de l'enquêté[487]). L'écriture script serait l'indice graphique de cette occurrence d'une transcription de l'arabe qui s'effectue dans l'alphabet latin, mais en référence à l'orthographe du bambara. L'influence d'un modèle écrit comportant des transcriptions en arabe plus proche de l'orthographe du bambara n'est pas à écarter (par exemple une brochure de Modibo Diarra).

Enfin, séparée par un trait, figure l'annotation que nous avons évoquée ci-dessus, qui traduit une espèce végétale (le moringa) en bambara.

Le dernier énoncé est la notation d'une date de semis, genre fréquemment observé dans les cahiers.

> Date Semis Kente ani ɲɛŋɛbile [kende ani ŋɛɲɛbilen[488]]
>
> **Traduction.**
>
> *Date Semis Sorgho et X (une variété de plante)* (Annexe 6, cahier 3, p. 13).

On constate que l'énoncé débute en français, avant de passer au bambara (on vérifie qu'il s'agit d'un cas de code-switching et non d'emprunt car la fin de l'énoncé, avec la conjonction *ani*, est en bambara).

Le français, langue encadrant un discours rapporté en arabe ou en bambara

D'une manière générale on constate que Demba use des trois langues de l'écrit dans ce cahier.

L'arabe apparaît essentiellement dans un statut de mention, dans des énoncés qui occupent la plus grande part du cahier, ou dans des emprunts ponctuels liés au domaine religieux.

Le bambara intervient à la fois en statut de mention (citation des formules p. 8), dans des emprunts, et dans les passages qui encadrent les formules.

---

[487] Ces usages s'inscrivent dans le contexte d'un renouvellement des modes de diffusion de l'islam par l'usage de supports tels que radio, cassettes et vidéos, constitutifs d'une « spiritualité qui passe par les média » *mass-mediated spirituality*, selon l'expression de D. Schulz. Nous renvoyons à son article « "Charisma and brotherhood" revisited : mass-mediated forms of spirituality in urban Mali » (SCHULZ, D. E. 2003).

[488] On peut faire l'hypothèse (puisqu'il n'est pas possible en bambara d'avoir la nasale vélaire ŋ ailleurs qu'à l'initiale) qu'il s'agit d'un composé où entre le terme ŋɛɲɛ qui signifie « urticant, rugueux ». Il pourrait donc s'agir d'une plante urticante.

Le français est la langue principale des titres, des notes personnelles, souvent abrégées, et des indications d'usage.
On observe une certaine fluidité des usages entre français et bambara : dans l'indication d'usage de la deuxième formule p. 8, ou encore dans le dernier énoncé (la date de semis), des cas de code-switching intraphrastique sont repérables. Hormis ces cas, les éléments métadiscursifs (indications d'usage et titres) sont en français. Nous allons revenir sur la possibilité de déterminer une hiérarchie des langues dans un écrit (*cf. infra* 3.2.3.1). Du point de vue de l'énonciation, on peut cependant avancer dès à présent que la langue du métadiscours dans ce texte est le français.

On peut repérer également un traitement différent de l'arabe et du bambara, dans leur statut commun de discours rapporté. Si l'on suit les analyses de Jacqueline Authier-Revuz, on peut en effet considérer qu'il s'agit dans les deux cas d'une hétérogénéité qui est représentée (formules et prières sont données dans le cahier comme des éléments d'un discours autre), mais dont le traitement métalangagier est différent (AUTHIER-REVUZ, J. 2001). Dans le cas du bambara, une source orale est donnée pour l'une des formules[489] ; dans le cas des prières en arabe, aucune source n'est mentionnée. En revanche, les prières ont des titres qui les rattachent à une tradition lettrée : le plus souvent le titre les identifie précisément, par exemple la prière titrée p. 7 « Kourssiyou », le « Verset du Trône » (II, 255)[490] ; une seule est titrée d'un nom commun qui constitue une indication d'usage : « Roudi » (p. 7), du verbe bambara issu de l'arabe « k'a wurudi », *égrener [un chapelet]*. Les trois formules en bambara sont titrées, mais de manière générique, comme nous l'avons vu, avec la formule d'ouverture « bismillâhi ». On peut à partir de ces modalités métadiscursives esquisser deux modalités différentes d'inscrire un discours « autre » dans le cahier. Dans le cas de l'arabe, il s'agit d'une intertextualité déjà construite par une tradition lettrée imprimée (les brochures) et manuscrite (les chaînes de copies), qui peut passer par un canal oral (la radio) mais qui se réfère à des textes : dans ce cas, les sources sont connues et le statut de texte ne pose pas problème, il s'agit d'identifier des textes et de donner des précisions sur leur usage en contexte religieux. Dans le cas de formules en bambara, le statut de texte ne va pas de soi, il faut le préciser par un titre qui a pour seule fonction d'indiquer un genre textuel, et la source peut être indiquée. Le procédé de mise par écrit s'opère dans le cahier.

[489] Ce procédé apparaît dans un autre cahier de Demba Coulibaly.

[490] Ce verset donne lieu à des usages dévotionnels et magiques multiples.

Dans cet usage des langues où le contenu du discours rapporté (en arabe ou en bambara) se distingue de la langue de l'énonciation (le français, et occasionnellement le bambara), la différence des langues prend une valeur contrastive, liée à cet usage différencié selon le statut de l'énonciation. Dans d'autres contextes, des ressources graphiques spécifiques de la mise à distance sont mobilisées par les scripteurs.

3.2.2.4 Mettre à distance

Dans certains écrits, le traitement graphique des langues apparaît fortement asymétrique. L'opération graphique de la mise à distance est effectuée de la manière la plus forte par les guillemets, signe de ponctuation qui apparaît chez cinq scripteurs du CEV.

Dans un cahier de formation de Hinda Diakité, une leçon de grammaire sur les adjectifs en bambara décrit l'usage de marque verbale « ka » (entre guillemets) au positif, et de la marque « man » (entre guillemets) au négatif dans des énoncés où figurent des adjectifs. Les guillemets interviennent ici pour signaler l'usage autonymique de composants de l'énoncé (qu'en dehors de l'analyse grammaticale on n'isole jamais), selon une forme qui caractérise la grammaire et l'explicitation du fonctionnement de la langue en contexte savant ou scolaire.

Dans le cahier-livre de Ba Madou Sanogo, les guillemets, concurremment avec les parenthèses, encadrent des chiffres qui annoncent le nombre d'items d'une énumération, dans la partie centrale du cahier. Nous rapprochons cet usage d'autres utilisations des parenthèses qui sont déviantes par rapport aux normes de la ponctuation. Nous ne pouvons trancher entre l'hypothèse d'une habitude propre à ce scripteur et celle d'une reproduction d'un usage imprimé lui-même déviant.

Chez Aminata Samaké, ce signe intervient dans un texte monolingue, une recette culinaire en français (« le poisson "carpe" mariner [mariné]… »). Ce dernier exemple, même s'il s'agit d'un texte monolingue, nous introduit à l'usage qui nous intéresse, que l'on trouve dans les cahiers de Madou Camara et de Ganda Camara, où les guillemets signalent l'insertion de termes bambara dans des énoncés en français.

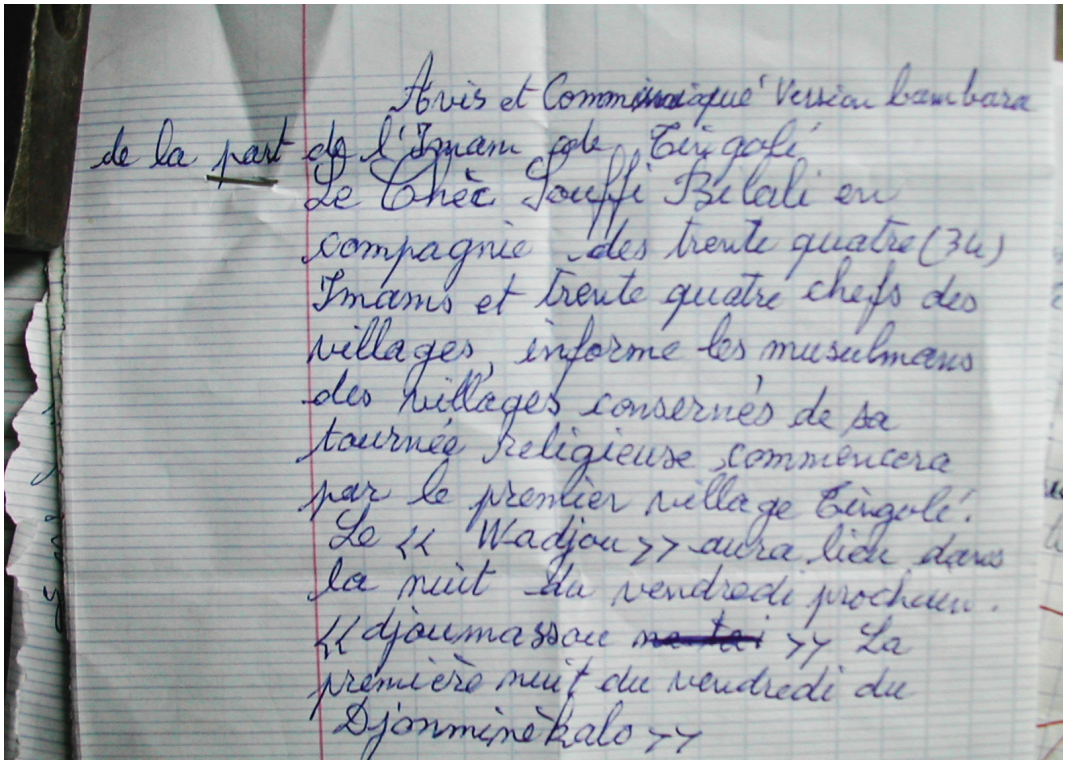
Pour analyser ce dernier usage, nous nous référons également à un texte observé[491] sur un cahier lors de l'enquête de 2001 auprès de Coumba Coulibaly à M'Pessoba et à un avis écrit par le

[491] Ce texte n'a pas pu être (pour des raisons matérielles) ni photographié ni photocopié. J'ai pu tout de même l'emprunter à sa propriétaire. Un passage de ce cahier ayant attiré mon attention en raison précisément de cet usage des guillemets, j'en ai effectué une transcription respectant ponctuation, mise en page et orthographe, qui sert de référence ici.

régisseur actuel d'une radio rurale de Fana. Nous nous permettons ponctuellement d'élargir le corpus à des écrits qui ne relèvent pas du CEV car ces deux écrits, recueillis auprès de scripteurs urbains et plus scolarisés que la plupart des villageois attestent qu'il s'agit d'une pratique répandue, et suggère qu'elle correspond à un modèle d'écriture[492]. Remarquons que si le texte de Coumba Coulibaly figure sur un cahier qui relève du genre du cahier personnel, celui du communiqué à la radio, que nous avons étudié plus haut (*cf. supra* 2.3.3.2) est bien distinct.

Parmi les écrits de ces quatre scripteurs, 12 occurrences sont observées.

Dans tous les cas, il s'agit de textes dont la langue principale est le français, et dans lesquels le bambara est traité comme hétérogène.


Avis et Communiqué Version bambara
de la part de l'Imam de Tingoli
Le Chéc Souffi Bilali en
compagnie des trente quatre (34)
Imams et trente quatre chefs des
villages informe les musulmans
des villages concernés de sa
tournée religieuse commencera
par le premier village Tingoli.
Le « Wadjou » aura lieu dans
la nuit du vendredi prochain.
« djoumassou ~~nantei~~ » La
première nuit du vendredi du
Djonminè kalo »

Doc. 22 Avis à la radio

Sur un des avis du régisseur de la radio (doc. ci-dessus), les seules occurrences de termes ou d'expressions en bambara (en dehors des noms propres) sont mises entre guillemets (la dernière paire n'est pas complète). Le premier, « Wadjou » [waaju], de l'arabe « wa´z », *prêche, sermon*,

[492] Pour ce qui est du régisseur de la radio, le rapprochement avec le cahier de Madou Camara nous semble pertinent car ce dernier a exercé cette fonction dans une autre radio : il permet d'interpréter les pratiques actuelles de Madou comme marquées par sa socialisation professionnelle à la radio. On vérifie ici que même si la radio locale émet exclusivement en bambara, elle s'appuie sur des pratiques écrites où le français domine, quantitativement et en termes de statut.

désigne la cérémonie. Les deux autres sont des chrononymes bambara : « djoumassou » [juma su], *nuit du jeudi au vendredi*[493] ; « Djonminèkalo » [jɔnminɛkalo], *premier mois de l'année lunaire*.

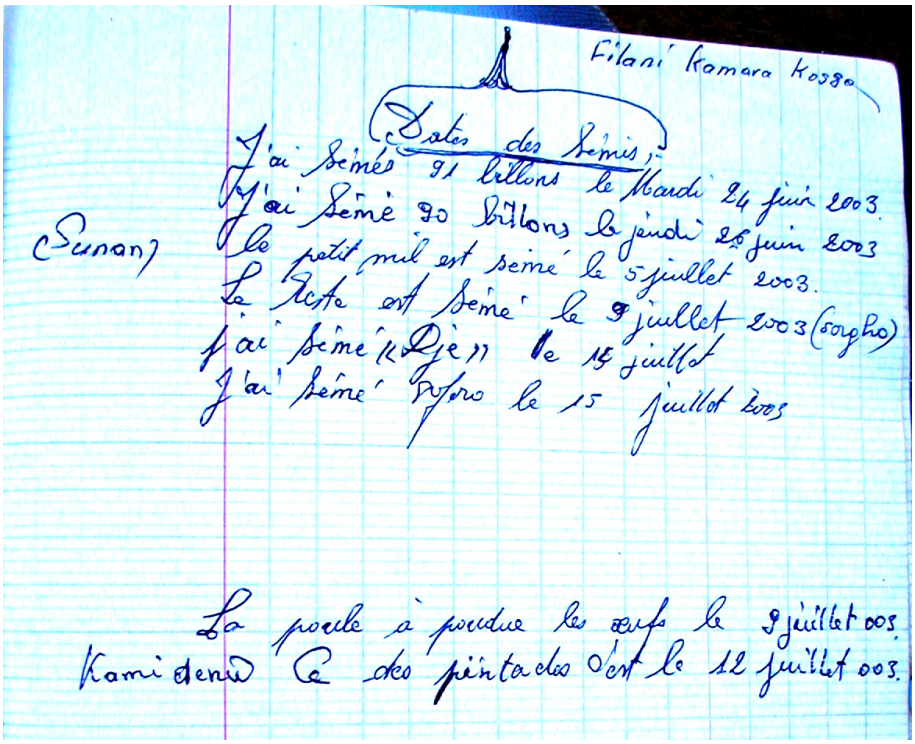
Ce même schéma d'une séparation stricte des langues est à l'œuvre dans le cahier de Coumba Coulibaly, dont nous avons cité dans la 2ème partie les propos sur la transmission de secrets héréditaires (*cf. supra* 2.2.2.2).
Dans l'extrait de son cahier dont nous disposons, la recette d'un remède destiné à faire cesser un saignement de nez est écrite en français, le bambara intervenant pour traduire des noms d'espèces animales et végétales. Ces insertions du bambara sont encadrées par des guillemets, ce procédé de mise à distance étant parfois redoublé par l'usage des parenthèses, de la marge, ou d'autres dispositifs de signalement liés à la mise en page, comme l'usage de la flèche dans l'énoncé suivant.

> Racine du « zaba »[494] (← liane goïne) en faire une poudre et le mettre dans le lait caillé et le boire.

L'opération de signalement des termes bambara comme étrangers est systématique, et autorise à avancer qu'il s'agit d'une stratégie discursive qui vise à affirmer que la langue du texte est le français, en soulignant le caractère étranger du bambara.
Dans les deux textes de nos scripteurs villageois, ce modèle est présent, mais la pratique est moins systématique.
Chez Madou Camara, la notation des dates de semis donne lieu à une pratique similaire.

[493] On peut remarquer que la traduction littérale en français qui figure dans le texte, « nuit du vendredi », prête à confusion, le bambara opérant le décompte des jours à partir de la veille du jour concerné.

[494] nsaban : *Saba senegalensis* (B.).


Filani Kamara Kossa

Dates des Semis :

J'ai semés 91 billons le Mardi 24 juin 2003.
J'ai semé 90 billons le jeudi 26 juin 2003
(Sunan) le petit mil est semé le 5 juillet 2003.
Le Riz est semé le 9 juillet 2003 (sorgho)
J'ai semé « Dje » le 15 juillet
J'ai semé Soforo le 15 juillet 2003

La poule a pondue les œufs le 9 juillet 003.
Kami dennin Le des pintades c'est le 12 juillet 003.

Doc. 23 Dates de semis de Madou Camara

On remarque que les marges constituent un espace de traduction, cet usage de la marge étant renforcé dans le cas de « sunan », *le petit mil* par l'usage des parenthèses. Les guillemets sont utilisés pour le terme « Dje » [jɛ], *la courge*. Au contraire, à la ligne suivante, le terme de « soforo », *champ domestique* (de même que celui de « koronfɛ, » *[champ] de l'est* dans un autre relevé de dates de semis qui figure sur un autre cahier du même scripteur) n'est pas marqué comme étranger, sans doute parce que sa qualité de toponyme justifie son intégration (sur le modèle de celle des noms propres). En revanche, pour le nom commun désignant la courge, les guillemets signalent le recours à un terme bambara.

L'étudiant Ganda Camara recourt également aux guillemets dans le même usage de mise à distance de termes désignant des réalités locales (des espèces végétales) dans la page de son cahier qui comporte des recettes magico-médicinales (Annexe 6, cahier 5, p. 14).

Un usage que nous pouvons rapprocher de cet emploi des guillemets est celui des parenthèses. Ce cas est distinct du premier car il renvoie à un autre acte, celui de la traduction. Cependant, il apparaît chez deux des quatre scripteurs dont nous venons d'étudier l'usage des guillemets, Madou Camara et le régisseur actuel d'une radio rurale de Fana, ainsi que chez Aminata Samaké, institutrice, qui a un profil comparable.

Dans les trois écrits concernés, un mot du lexique bambara est mis entre parenthèses au sein d'un énoncé en français. Il s'agit dans tous les cas de mots identifiés comme ressortissant du lexique spécialisé du bambara :

- la maladie du milieu de l'enfant (tiamatié[495]), Aminata Samaké[496]
- (sunan) [dans la marge] le petit mil est semé le 5 juillet 2003, Madou Camara (Doc. 23)
- Parmis les huit chèvres se trouvent trois femmes (Bamousso[497]) dont une blanche et deux rouges, *« Avis de perte » diffusé à la radio à Fana en janvier 2003*
- Il y a aussi quatre jeunes chèvres (baguéré[498])..., *id.*
- Le huitième est un bouc (bakoron[499])..., *id.*
- ... il a déposé le sac d'oignon (Layi[500])..., *« Avis de perte », diffusé à la radio à Fana en février 2003.*

Les mots en bambara traduits entre parenthèses sont des espèces animales ou végétales, c'est-à-dire des termes désignant des réalités locales, et un nom de maladie, qui ressort peut-être également de cette catégorie. Cette modalité-ci de la traduction se distingue des autres (mise en équivalence par le signe égal chez Demba, par des flèches dans les listes lexicales de Baïné Coulibaly, par la disposition graphique en colonnes chez les autres scripteurs de listes lexicales) en ce qu'elle est asymétrique : il s'agit de la traduction ponctuelle d'un terme en bambara dans un discours en français. Le recours au bambara peut être interprété (comme plus haut dans le cas des recettes) soit comme un pis-aller, en l'absence du terme français correspondant, soit comme connotant la couleur locale.

Tous ces exemples sont extraits de textes écrits par des individus scolarisés au-delà du premier cycle, et, pour trois d'entre eux, seulement en français. Ce profil particulier suggère que cet usage des guillemets renvoie à une tradition lettrée qui n'est pas celle des classes d'alphabétisation ni celle des écoles bilingues. En effet, comme nous l'avons souligné plus haut, les manuels scolaires africains ne mettent pas couramment en scène la différence des langues par un tel usage des

[495] Orthographe rétablie : cɛmancɛ.

[496] La parenthèse n'est pas refermée. Cɛmancɛ signifie le milieu.

[497] Orthographe rétablie : bamuso.

[498] Orthographe rétablie : bageren.

[499] Orthographe rétablie : bakɔrɔ.

[500] Ce terme signifie *ail* en bambara.

guillemets (ou des italiques)[501]. Dans le cas de Madou, on peut faire l'hypothèse que sa socialisation professionnelle dans le cadre de son emploi à la radio l'a mis en contact avec des textes opérant une mise à distance graphique de mots d'une autre langue dans des textes en français. L'enquête reste à poursuivre afin de déterminer les contextes d'acquisition de cette pratique. Il reste que l'usage des langues peut être décrit comme marqué par un souci de distinction, au sens propre, des deux codes. On peut aller plus loin et donner un sens sociologique au terme de distinction, en renvoyant au cadre d'analyse proposé par Bourdieu (BOURDIEU, P. 1979). Le sens de la légitimité, défini comme l'adhésion à la hiérarchie des langues de l'écrit, est acquis par ces scripteurs. En effet, cette pratique est fortement asymétrique, les emprunts au français en bambara n'étant pas traités comme hétérogènes. Le choix d'écrire en français, tel que Madou Camara s'en explique en entretien (dont nous rendons compte dans son portrait présenté en 1.3.3.3), est adossé à un discours qui traduit un rapport ambivalent à la communauté villageoise : il s'y inclut parfois en tant que résidant dans ce « milieu », selon ses termes, mais s'en excepte quand il est question des paysans pour lesquels le bambara est nécessaire. Dans tous les cas, il s'agit de scripteurs qui, même s'ils ne maîtrisent pas l'orthographe officielle du bambara, sont avertis de l'existence d'écrits en cette langue. Les guillemets ne mettent donc pas à distance des éléments inassimilables à un texte écrit, mais des éléments qui ne peuvent figurer dans un texte en français, et traduisent le choix d'écrire en français plutôt qu'en bambara.

Au terme de cette revue de trois actes d'écriture qui mettent en scène la différence des langues, on peut souligner un axe transversal à partir duquel on pourrait ordonner les deux premiers actes observés (réitérer et citer), selon que le traitement des différentes langues renvoie ou non à une hiérarchie de celles-ci. Par exemple, la réitération peut s'opérer dans des modalités où la différence de statut est minime : un lexique bilingue met en regard deux langues de statut équivalent (au sens de traduction près). Le même acte peut au contraire prendre des formes, comme l'usage des parenthèses avec traduction en incise, où la distinction entre les langues est forte. De même, dans la citation, les langues peuvent être assignées à des rôles fixes ou mobilisées à des niveaux énonciatifs différents. En revanche, la dernière pratique, celle de la mise à distance, est dans notre corpus associée à une hiérarchie des langues qui distingue le français des autres langues de l'écrit.

[501] Cet usage de la graphie pour distinguer entre emprunts intégrés (non signalés) et emprunts connotés culturellement est mis en œuvre chez des romanciers, comme A. Kourouma, dont J.-M. Bague étudie l'usage des mots étrangers dans le roman *Monnè, outrages et défis* (BAGUE, J.-M. 1998). Cependant, étant donné le profil de ces scripteurs, il faut plutôt envisager une matrice commune de cette pratique expliquant les pratiques du romancier et de ces scripteurs plutôt qu'une influence de la production littéraire, qui reste d'audience limitée en Afrique francophone.

3.2.3 Le français, langue d'écriture

3.2.3.1 Position du problème

L'hypothèse selon laquelle dans un texte plurilingue une langue d'écriture privilégiée peut être déterminée peut renvoyer à trois ordres de considération distincts.

Dans un premier sens, la langue principale peut être considérée comme celle qui domine quantitativement ; en ce sens, nous parlerons de langue majoritaire. La possibilité d'appliquer un critère statistique est alors le problème principal.

Un deuxième sens peut être donné à l'expression qui fait appel à la syntaxe du texte. C'est l'acception du terme de langue matrice que nous retiendrons ici. L'application de ce critère requiert qu'une forme syntactique puisse être assignée à l'écrit considéré, ce qui ne va pas de soi.

Troisièmement, nous verrons que l'on peut analyser les rapports entre les langues d'un écrit selon leur statut dans le dispositif d'énonciation : par exemple, dans ce dernier sens, la langue du métadiscours peut être considérée comme ayant un statut particulier.

L'échelle du texte

Il faut souligner d'emblée que selon l'échelle considérée, les critères retenus et surtout la mise en œuvre des méthodes diffèrent.

Quelle est l'échelle d'analyse minimale ? Nous avons indiqué en travaillant sur la manière dont la liste constitue le format d'écriture des cahiers (3.1.3.2) les ressources, graphiques ou discursives, qui permettent d'identifier des unités textuelles. A l'échelle d'une telle unité, quels sont les critères qui peuvent être mis en œuvre pour établir si une langue domine ?

L'idée selon laquelle on peut désigner une langue majoritaire renvoie à l'application du critère statistique qui à première vue peut sembler le plus simple. Mais des problèmes surgissent dès qu'on tente de l'appliquer. Tout d'abord faut-il compter des énoncés ou des mots ? Si l'on s'en tient au dénombrement des énoncés, le problème est simplement déplacé, car il faut faire intervenir un autre critère pour l'identification de la langue d'énoncés comprenant un code-switching intrasyntagmatique. Or le décompte des mots selon leur langue ne va pas de soi, car pour décider si un terme est un emprunt ou un cas de code-switching, il faut se référer à la syntaxe du texte. Même dans le cas de listes, comme celles de Moussa Coulibaly analysées en 2.4.2.2, le repérage de la langue matrice des différents items est ce qui permet dans certains cas de distinguer l'emprunt du code-switching. Nous avons montré que les listes constituées de séries de groupes nominaux

peuvent être analysées en référence à leur syntaxe. Cette analyse permet de repérer que dans ces textes très mixtes, la langue matrice peut être le français ou le bambara.

Dans certains cas, ces critères peuvent se révéler insuffisants ou inapplicables. Dans le cahier de Demba que nous venons d'examiner, si l'on isole chacune des prières en arabe accompagnée des indications d'usage et du titre en français, on obtient des textes où, statistiquement, la langue de l'écrit qui domine est l'arabe. Si l'on tente de déterminer la langue matrice on se heurte à la difficulté qu'il ne s'agit pas de textes suivis. On ne peut donc pas analyser l'indication d'usage comme étant dans un rapport de subordination grammaticale à la prière. La langue matrice ne peut être identifiée car le passage du texte de la formule, en bambara ou en arabe, à l'indication d'usage en français ne s'opère pas dans un même cadre syntactique Au-delà de la syntaxe, l'organisation textuelle est à envisager pour comprendre ce qui se joue entre les langues. La considération du statut de mention de la formule permet d'identifier le français comme langue encadrante, structurant le texte. Nous passons ici du critère strictement grammatical à celui, pragmatique, de la valeur accordée à chacune des langues dans les pratiques qui jouent sur le contraste. Le français apparaît comme la langue qui encadre des citations en d'autres langues, et comme celle au sein de laquelle des mots ou expressions en bambara sont mis à distance.

L'échelle du cahier ou des cahiers

Pour analyser la répartition à l'échelle d'un cahier, on peut procéder à des analyses partielles des langues des différentes unités textuelles qui y apparaissent, selon le modèle qui vient d'être indiqué. Dans le cas de textes très mixtes, qui rappellent les listes de courses de Moussa Coulibaly, on peut aussi tenter d'appliquer le critère de la langue matrice aux énoncés, afin d'opérer un décompte par énoncés. Nous avons suivi cette procédure dans le cahier de Makan, que nous présentons plus en détail dans le chapitre suivant dans l'étude du rapport au temps 3.3.2.1. Le tableau suivant résume cette analyse.

Tableau 24 Récapitulatif des langues utilisées dans le cahier de Makan Camara

L'énoncé figure dans la colonne où permet de le situer l'analyse en termes de langue matrice. Sont signalés sur la même ligne en italiques les cas éventuels d'alternance codique.		
	Bambara	**Français**
p.1	1 énoncé complexe (2 propositions) 1 tableau	*13h, 1h : 2 emprunts*
p. 2		3 syntagmes nominaux
p. 3	*dates traduites en bambara en fin d'énoncé = code-switching intrasyntagmatique ou code-mixing (CM)* *hypothèse : trad. en b. manquante* 1 énoncé en bambara *date traduite en bambara en fin d'énoncé = CM*	3 énoncés en français 1 énoncé en français *Mɛ : emprunt ; le soir : CM* 1 énoncé en français
p. 4	*hakili douman ; date : 2 CM* 1 syntagme nominal 1 énoncé complexe non achevé (on attend le verbe « to ») 1 syntagme 1 énoncé	[une date en français (sans doute la fin d'un énoncé débutant sur la page précédente)] 1 énoncé en français 1 énoncé en français
p. 5	*date : CM* 1 énoncé 1 énoncé complexe (2 propositions dont une relative)	1 énoncé complexe (2 propositions dont une relative)
p. 6	1 énoncé mixte *date : CS intersynt.*	1 énoncé en français 1 syntagme nominal (« j'ai acheté » est sous-entendu) 1 énoncé en français *idem*
Bilan : 6 énoncés en bambara, 2 syntagmes nominaux 10 énoncés en français, 4 syntagmes nominaux 1 énoncé non déchiffré		

On observe que ce cahier n'est pas le lieu d'une mise en scène des rapports entre les langues telle que celle qui apparaît chez Madou Camara ou Demba Coulibaly. Makan Camara (GL 4, 7ème), peu sollicité pour écrire par la collectivité, a des pratiques de l'écrit limitées et où l'enjeu de distinction ne paraît pas central. Cependant, le bilan quantitatif qui ramène chaque énoncé à sa langue matrice (ou pour les énoncés non verbaux à la langue dont en est tiré le lexique) ne rend pas compte du mélange important des langues. Si l'on prend la page 3, qui comporte la traduction-transposition de dates, il nous semble que l'on ne peut caractériser cette pratique par un seul décompte, car cette forme d'écriture rend compte à la fois de la domination du français (comme langue première de l'énonciation) et de l'importance du bambara comme lieu d'une transposition possible dans un autre calendrier. Le mélange ne semble pas perçu par ce scripteur comme un problème.

Dans d'autres cahiers, l'enjeu pragmatique du choix d'une langue apparaît plus nettement. Parmi les pratiques qui permettent à un scripteur d'inscrire l'appartenance de son texte à une langue, on peut citer les titres et les intertitres. Ainsi, Moussa Coulibaly (GL 4, 6ème), intitule ses cahiers : « cahier de contrôle », « carnet de secrets ». Ces titres en français figurent sur la couverture et souvent sur la page de garde (Annexe 6, cahier 4, p. 1). Cette pratique renvoie à l'usage scolaire selon lequel tout cahier doit porter un nom, inscrit en ouverture. Ce procédé peut être considéré comme un indicateur du souci de Moussa de produire un écrit en français, même si l'examen du détail de ses productions révèle leur caractère mixte.

Enfin, dans certains cas, l'échelle pertinente est celle de l'ensemble des cahiers d'un scripteur, notamment dans le cas de Moussa Camara (GL 3, 7ème), qui dispose de trois cahiers monolingues (deux en bambara pour la famille et la collectivité, un en français pour lui). Le répertoire scriptural bilingue se traduit physiquement dans une séparation des supports selon les sphères concernées : bambara pour les sphères villageoise et domestique, français pour la sphère « à soi », où les données consignées concernent la famille au sens restreint. Sur ce dernier exemple[502], même si le cahier personnel ne comporte qu'à peine plus d'une page (dont l'analyse détaillée suit en 3.3.2.3), on peut dire que dans une hiérarchie des langues selon le caractère plus ou moins personnel des notations, le français domine (alors qu'en termes quantitatifs, en se reportant au nombre de pages, cela n'est pas le cas).

[502] Ces pages figurent en Annexe 6 (cahier 1).

3.2.3.2 Hypothèses

Les différents exemples présentés rendent compte des rapports entre les langues, tels qu'ils se dessinent dans le corpus des cahiers des scripteurs bilingues : variables selon les scripteurs, ils laissent toutefois observer des récurrences.

La logique comptable nous a paru impuissante à saisir la manière dont s'articulent les différentes langues dans des usages qui reposent sur le contraste. La langue qui domine dans un texte ne nous semble pas devoir être identifiée comme la langue majoritaire. Les critères que nous avons retenus sont de type énonciatif.

Ils permettent d'établir que, dans le cas d'écrits produits par des scripteurs qui mettent en scène la différence des langues, le français est toujours en position privilégiée. Ces pratiques sont le fait de scripteurs scolarisés au-delà du premier cycle, qui sont ou ont été engagés dans des pratiques professionnelles où prévaut une hiérarchie implicite ou explicite des langues au sein de laquelle le français domine. Elles se distinguent des pratiques mixtes de scripteurs comme Makan Camara ou Moussa Coulibaly où les différentes langues de l'écrit sont utilisées sans mise à distance du bambara ni de l'arabe.

Même restreint, ce résultat est important, car il conduit à une remise en cause de l'idée selon laquelle la répartition des langues à l'écrit s'établirait selon un partage identitaire qui assignerait au français les usages imposés et au bambara les usages les plus personnels. L'opposition entre langue maternelle comme langue du privé, des relations informelles, marquées par un caractère plus chaleureux et langue officielle, liée à des interactions publiques relève du sens commun dans l'analyse des contextes plurilingues. Gumperz l'a théorisée dans une opposition entre le « we code » (langue de l'entre-soi) et le « they code » (langue des interactions officielles)[503]. Notons que ce schéma a été proposé pour analyser le cas de communautés minoritaires dans le cadre de la société américaine. Notre contexte est bien différent, puisque le bambara n'est pas une langue fortement connotée culturellement, mais plutôt une langue partagée. Cependant, à l'oral une description globale de la situation selon laquelle le français est réservé à des contextes officiels (scolaires ou administratifs) est assez juste, à certaines exceptions près : ainsi, le français, langue scolaire, peut chez les étudiants de passage au village fonctionner comme marqueur de connivence.

[503] Cette opposition est notamment discutée dans la contribution de M. Sebba et T. Wooton intitulée « We, they and identity » à l'ouvrage collectif dirigé par P. Auer *Code-switching in conversation* (SEBBA, M. & WOOTON, T. 1998).

Comment interpréter le fait que le français soit la langue d'écriture privilégiée par certains scripteurs bilingues dans leurs cahiers ? Nous allons avancer ici quatre hypothèses.

- *1ère hypothèse : le français, langue scolaire*

Nous avons souligné que la socialisation à l'écrit au sein de l'école bilingue est dissymétrique. Même la visée actuelle d'une « convergence des langues » ne rend pas compte de la réalité de pratiques pédagogiques orientées vers l'acquisition du français. A fortiori, pour ce qui est de notre population d'anciens élèves, scolarisés avant ce tournant pédagogique, le français est la langue que dans leur majorité ils déclarent avoir le mieux acquis au terme de leur premier cycle (*cf. supra* 1.3.2.2).

En particulier, la pratique de la rédaction en bambara n'est pas attestée pour ces anciens élèves, or on peut considérer que c'est avec cette pratique que se met en place une forme d'injonction à écrire à la première personne.

Pour les bialphabétisés passés par l'école classique (puis l'alphabétisation pour adultes en bambara), la socialisation à l'écrit est d'abord la socialisation scolaire en français seulement. N'ayant pas non plus été amenés à produire de rédaction en bambara, ces scripteurs s'orientent vers le français quand il s'agit d'écrire des textes comparables (par exemple, « l'histoire des faits qui on[t] passé » de Moussa Camara).

- *2ème hypothèse : le français, langue rare*

D'une manière générale, pour comprendre les usages de l'écrit, il faut prendre en compte le contexte scripturolinguistique. Or le français est, au village, une langue de l'écrit plus rare que le bambara. Le souci de préserver ses secrets est souvent avancé pour justifier le choix de cette langue, de manière tactique.

Signalons tout de même que cette explication peut valoir pour d'autres langues. D'autres configurations sont possibles qui amènent à privilégier d'autres langues dans cette fonction cryptique. Ainsi Bouya Keïta (GL 2, alphabétisé et école coranique), déclare écrire certains de ses secrets en arabe, le bambara étant connu de ses enfants (alphabétisés ou scolarisés). En revanche, un ancien élève interrogé à Bamako a déclaré écrire ses secrets en bambara, langue de l'écrit moins bien maîtrisée dans son environnement immédiat que le français (KU 12).

- *3ème hypothèse : le français, langue de l'écrit*

Certaines justifications du français comme langue « à soi » lui confèrent cependant une valeur autre que contextuelle. Le choix du français peut apparaître comme un choix expressif : le scripteur prend

le parti d'écrire dans une langue qui est d'un usage rare à l'oral afin de marquer la spécificité de cette expression écrite. A cet égard, les usages contrastifs du code-switching visant à mettre à distance les termes en bambara sont des indicateurs forts d'une telle posture. Cette attitude est souvent articulée à des discours sur l'enjeu de distinction, au sens sociologique, de cet usage, comme nous l'avons repéré chez Madou Camara.

- *4ème hypothèse : le français, langue de l'ailleurs*

Enfin, la constitution d'un espace à soi passe par la langue de l'écrit qui connote l'extérieur au village, notamment l'expérience migratoire souvent urbaine. Des modèles culturels circulent en cette langue, qui s'impose alors. Sur ce point, l'analyse doit être nuancée, car des éléments de la culture juvénile urbaine sont associés au bambara (notamment la radio locale et les pratiques de l'écrit associées aux émissions musicales). Cependant, les informations internationales et les résultats sportifs des compétitions mondiales sont transcrits en français.

Selon les cas considérés, l'une ou l'autre de ces hypothèses apparaît pertinente pour expliquer le choix du français. Elles permettent de rendre compte du fait que l'écriture pour soi n'a rien de spontané, et passe souvent par l'usage d'une langue seconde dans le répertoire oral, mais qui a toute sa place dans le répertoire scriptural.

3.3 Manières de tenir chronique

Nous avons évoqué à plusieurs reprises dans l'analyse des pratiques le rapport entre l'écrit et le temps. Il faut rappeler d'emblée que, comme nous l'avons indiqué en 2.4.1.2, la mesure du temps est liée à des dispositifs scripturaux, notamment le calendrier. Ainsi certaines notations de dates qui apparaissent dans les cahiers sont rendues possibles, en amont, par l'existence de ces outils propres à des cultures lettrées (l'écrit administratif et officiel, pour le calendrier grégorien ; les traditions écrites de l'islam dans certains usages du calendrier lunaire). Mais comment s'opère la mise en série de ces notations ? Quels rapports au temps suppose l'écriture des cahiers ?
Notons que ces questions sont soulevées dans les travaux qui portent sur les traditions européennes évoquées plus haut. Ainsi, l'un des trois traits de caractérisation des livres de famille italiens retenus par Raul Mordenti est « la conception du temps, qui assume également une fonction organisatrice de l'écriture et du livre » (cité par C. Cazalé Bérard et C. Klapisch-Zuber, *cf. supra* 3.1.1.2). Concernant les écritures qui se déploient sur des cahiers, la question se pose particulièrement dans la mesure où la troisième dimension du codex (celle de la série de pages par rapport à l'espace bi-dimensionnel de la page ou de la double page) est dans bien des traditions lettrées exploitée pour rendre compte du temps qui passe. Il faut signaler d'emblée que des rapports au temps distincts sont en jeu dans ces traditions : si l'écriture personnelle se situe dans un registre essentiellement rétrospectif, quelques genres, comme l'agenda, engagent des pratiques prospectives. Dans le champ rétrospectif, les livres de raison, parfois décrits comme des « mémentos », suggèrent un usage de l'écrit comme support d'une mémoire du quotidien[504], bien différent de celui qui caractérise les *Mémoires*, où s'élabore un retour sur une vie écoulée destiné à la postérité.

Nous allons analyser la manière dont l'écriture des cahiers s'organise dans la perspective d'une prise sur le temps ; puis nous travaillerons sur l'hypothèse selon laquelle le cahier déploie une temporalité propre.

[504] Pour M. Foisil, les livres de raison, de par leur écriture au jour le jour, nous livrent une appréhension fragmentaire du temps (*cf. supra* 3.1.1.1).

3.3.1 Cahiers et mémoire

3.3.1.1 Des aide-mémoire

On peut ici signaler que l'usage de l'écrit comme support de paroles est attesté dans la culture de l'écrit des devins, qui élaborent leur discours (diagnostic d'une situation actuelle ; éventuellement prévisions ; mesures à prendre) à partir de tracés géométriques sur le sol ou sur le papier. La différence par rapport aux pratiques où l'écrit est le support d'une remémoration est qu'ici le discours se construit à partir des figures, dans une interaction immédiate avec celui qui consulte, sans suivre une procédure mnémotechnique stricte.

Dans son sens littéral d'appui à la mémoire, l'aide-mémoire est bien présent à l'écrit. A propos des listes, nous avons cité les propos des enquêtés indiquant que le recours à la liste s'impose pour ne pas oublier des courses qui sortent de l'ordinaire. La liste ne décrit pas en détail l'action à accomplir. Elle consigne simplement une série d'articles, le scripteur se rappelant alors mentalement où il doit l'acheter (chez un grossiste ou sur le marché), auprès de qui en particulier, *etc*. Nous avons vu que ces listes sont destinées à être jetées une fois l'action accomplie.

Le calendrier est lui aussi souvent support à ces notations du moment, comme nous l'avons vu précédemment (*cf. supra* 2.4.1.2.). Si, le plus souvent, il porte la trace d'événements passés, il est le seul lieu cité de notations prospectives, aucun scripteur ne disposant d'agenda (même si ce genre est connu de quelques-uns).

On pourrait penser que ces usages de l'écrit ont pour espace privilégié ces supports tels que des feuilles volantes ou des calendriers, les cahiers étant réservés à ce qui a vocation à être gardé. En réalité un tel partage n'est pas rigoureusement suivi.

Certes, les notations sur les calendriers sont souvent effectuées, aux dires des scripteurs, dans l'attente d'une mise au propre sur les cahiers, comme nous l'avons vu plus haut. Dans les cahiers, l'absence de support imprimé déployant l'espace temporel rend obligatoire la mention de la date, accompagnée d'un énoncé explicite[505]. L'horizon temporel des deux notations est différent : le calendrier est celui de l'année en cours, une indication, même allusive, a des chances d'être comprise le temps où cet objet est en usage (suspendu sur un mur ou conservé avec d'autres documents). En revanche, dans un cahier dont la tenue court souvent sur plusieurs années, les notes, mêmes cryptiques, sont en général plus développées. On remarque ici une transformation de la

[505] A la différence d'autres traditions lettrées, comme celle des almanachs étudiée notamment dans l'ouvrage collectif Les lectures du peuple en Europe et dans les Amériques (XVIIe-XXe siècle) (LÜSEBRINK, H.-J., MIX, Y.-G., MOLLIER, J.-Y. *et al.* 2003).

notation avec le changement de support, du même ordre que celle déjà signalée à propos des listes (*cf.* l'analyse des listes d'achats sur les cahiers, développée plus haut en 3.1.3.2).

Cependant, il faut noter que figurent aussi sur les cahiers des notes qui relèvent d'une mémoire, sinon de l'instant, du moins associée au temps d'une action. Ainsi, une feuille d'un cahier de Demba Coulibaly concerne le partage de la viande d'un bœuf tué pour la fête de fin du ramadan. Il y consigne le paiement par les différents chefs de famille de leur part. De même, de nombreuses notations de crédits, raturées lorsque ceux-ci sont payés, figurent dans les cahiers de Moussa Coulibaly. Enfin, on peut évoquer la pratique, attestée par exemple chez Moussa Camara, et souvent citée dans les entretiens, de la notation du coton récolté par les membres de la famille. Dans ces cas, on ne peut à proprement parler évoquer une mémoire « vive », car le temps de l'action est long - dans le dernier exemple, il peut s'agir de plusieurs mois, entre la récolte et la commercialisation du coton. Cependant, ces écrits ont en commun que leur usage premier s'achève avec la réalisation de l'action.

Ainsi, des notations prises dans le temps d'une action apparaissent dans les cahiers, faisant de ceux-ci le support de remémorations ponctuelles. Cependant, un rapport au temps plus distant domine.

3.3.1.2 Longues durées

On peut revenir ici aux déclarations des enquêtés concernant l'intérêt de savoir lire et écrire. Nous avons dégagé dans la 2ème partie deux intérêts majeurs reconnus par les enquêtés à l'alphabétisation (*cf. infra* 3.2.1.1) : l'idée d'une indépendance, revendication que nous avons amplement analysée ; l'aptitude à la conservation que possède l'écrit, notion sur laquelle nous allons nous arrêter maintenant.

Cette notion est parfois exprimée en bambara dans des composés où entre le verbe « k'a mara », *conserver* : « maralikɛyɔrɔ », *lieu de conservation*, désigne l'écriture chez Thiémokho Koné dans l'extrait cité en 2.2.1.1 (K 63) ; « maramafɛn », *chose à conserver*, est utilisé par Moussa Sanogo pour désigner une notation (K 3). Le plus souvent, l'écriture est désignée comme le moyen de lutter contre l'oubli, puisqu'elle fournit l'assurance que l'information sera toujours accessible, « pour les jours à venir » (« dɔn nataw kama ») précise Maïmouna Touré (K 7) dans l'extrait d'entretien cité plus haut (3.1.2.2).

Issa Coulibaly formule ainsi cette idée :

> **IC** Ko kɔni, ko mana mɛɛn cogo o cogo, ayiwa, n'a sɛbɛnnen bɛ i bolo, don na a bɛ kɛ ko kura de ye i bolo. Ɔɔ ! sɛbɛnni kɔni bɛ na ni o de ye.

Traduction :

IC *En tout cas, une chose, aussi lointain soit le passé dont elle relève, eh bien, si tu en possèdes la notation écrite, un jour elle deviendra une chose neuve pour toi. Voilà, l'écriture possède cette aptitude* (K 50).

On voit l'écriture investie du pouvoir de rendre comme neuves des données passées. Notons que le passé dont il s'agit est souvent lointain, les enquêtés prenant comme exemple des nombres d'années très grands. Nous avons émis plus haut une réserve sur ces déclarations, nous demandant s'il s'agissait d'une expérience des scripteurs ou de la reprise d'un topos des discours sur le savoir véhiculés par les institutions d'éducation (scolaire ou d'alphabétisation). Nous pouvons ici nous tourner vers leurs cahiers pour essayer d'approfondir ce point.

La première remarque que l'on peut faire en considérant les cahiers est que leur temps d'écriture, tel qu'il peut être reconstitué par les dates d'écriture (souvent distinct du temps des événements notés, comme nous le verrons ci-après), est long. On peut prendre pour point de comparaison les périodes de rédaction des huit livres de raison limousins étudiés par J. Tricard, qui vont de 15 à 60 ans (dans ce dernier cas, l'écriture entreprise par un homme est poursuivie par un de ses fils et trois de ses petits-fils) (TRICARD, J. 1988). Dans notre cas, l'écriture, la plupart du temps autographe, et le caractère personnel du cahier n'autorisent pas de telles reprises (du moins dans les cahiers observés). Cependant, une durée d'écriture de plusieurs années est habituelle. Sur la double page observée en ouverture de cette partie, tirée du cahier de Modou Fomba, les dates de naissance notées vont de 1994 à 2000. Les changements d'encre accréditent l'hypothèse, ici, d'une écriture au fil des événements. La page du cahier de Makan Camara consignant des naissances et un mariage comporte de même des événements datés de 1996 à 2001. Sur le cahier de Moussa Camara qui consigne « l'histoire des faits qui on[t] passé », on repère un premier bloc d'écriture homogène concernant des faits de 1990 à 1993. Il s'agit là sans doute d'une copie de notations préalablement effectuées au brouillon ou sur un cahier plus ancien. Ensuite, après un saut de ligne, caractérisée par une écriture plus relâchée, et une encre bleue de couleur légèrement différente, une phrase ouvre une série de notations qui vont de 1993 à 1999 (au verso). Cet exemple montre que des indices graphiques liés à la disposition ou à la qualité de l'écriture manuscrite (couleur, forme) permettent parfois de dater l'écriture.

La pratique de la notation d'événements sur le moment caractérise le cahier de relevé pluviométrique de Baba ; dans ce cas exceptionnel, l'écriture a lieu depuis plus de 20 ans (le début date de 1982 ; observé en 2002, le cahier est toujours tenu en 2004). Dans ce cas, il y a coïncidence

entre la date de l'événement et la date de l'écriture. Lorsque cette dernière est indiquée, comme dans l'usage scolaire de débuter toute séquence d'écriture par l'indication de la date du jour, elle constitue l'indice le plus sûr concernant la durée effective d'écriture. Présente sur différents cahiers, elle nous permet d'évaluer à quatre ans la durée d'écriture du « cahier de souvenir » de Ganda Camara, à deux ans celle d'un des « cahier de contrôle » de Moussa Coulibaly, à un an celle du cahier de Demba Coulibaly en cours. Cette revue permet de souligner la longue durée (le plus souvent plusieurs années) qui caractérise le temps d'écriture des cahiers.

Entrant dans le contenu discursif des cahiers, nous pouvons envisager la question du temps, non plus de l'écriture, mais des notations elles-mêmes, en utilisant comme indicateur l'usage des temps verbaux.

D'un point de vue méthodologique, soulignons d'emblée la difficulté d'une investigation sur les temps concernant des écrits mêlant deux langues à la syntaxe différente. La notion de « temps » verbal ne recouvre pas exactement la même chose dans les deux langues. Rappelons qu'en bambara, parmi les six types d'énoncés possibles, seuls deux sont des énoncés verbaux[506]. Gérard Dumestre rappelle que « les marques de conjugaison expriment des aspects (accompli, inaccompli, injonctif…), dont les valeurs ne sont pas intrinsèquement temporelles » (DUMESTRE, G. 2003 : 203).

Signalons aussi que des tournures nominales, notations ne constituant pas des énoncés, apparaissent en français comme en bambara, et ce beaucoup plus souvent à l'écrit qu'à l'oral. Dans ce cas, la question du temps verbal n'est pas pertinente. Cependant, on remarque un recours assez important aux phrases verbales même dans des écrits relevant de la prise de note (par exemple dans le cas évoqué plus haut du calendrier, où on attendrait systématiquement un syntagme nominal, et où on lit une phrase).

Un repérage global permet de constater que le scripteur rapporte le plus souvent les événements comme relevant d'un passé révolu (passé composé en français et accompli bambara). Ainsi, l'« histoire des faits qui on[t] passé » de Moussa Camara est tout entière au passé composé. Les relevés agricoles (dates de semis ou de pluies) sont écrits au passé composé en français (« j'ai semé », Madou 1, *cf.* Doc. 23) et à l'accompli en bambara (« sanji nana », *la pluie est tombée* Mamoutou Coulibaly, *cf. supra* 2.3.1.2). Les dates de naissance sont le plus souvent exprimées au passé composé ou à l'accompli (un seul imparfait apparaît dans ce contexte, l'énoncé « s'était le

[506] Les énoncés non verbaux sont susceptibles de recevoir une marque, celle de l'inactuel (tun), mais elle n'est pas attestée dans notre corpus.

garçon » précisant le sexe d'un enfant dans une liste du cahier de Makan Camara, *cf.* Annexe 6, cahier 2, p. 3). Le « cahier de souvenir » est également écrit au passé (passé composé français) mais émaillé de souhaits (d'heureux mariage par exemple) formulés le plus souvent au subjonctif. Si l'on excepte les recettes et formules, au fonctionnement verbal très particulier (recours en bambara à différentes marques de l'injonctif ; en français à des tournures infinitives à valeur injonctive également, à des impératifs et à des subjonctifs), l'essentiel des énoncés verbaux est exprimé au passé composé. L'usage de ce temps relève d'une manière de relater des événements qui caractérise la chronique au sens propre. Celle-ci peut être définie comme une mise en série chronologique des faits qui se distingue de l'histoire en ce qu'elle n'inscrit pas ces événements dans une perspective orientée.

Si le passé domine, les autres temps sont cependant utilisés dans les cahiers. Le présent apparaît régulièrement en français et en bambara dans les copies lors des formations, marquant soit l'état, soit la valeur générale. Un seul futur apparaît dans l'interrogation formulée en français par Madou Camara p. 7 de son cahier : « Est-ce que la radio Fanakan sera en marche ? ». Il figure sous une liste de donateurs qui ont apporté des fonds lors du lancement de la radio. La juxtaposition de cette liste titrée « les informations sur la radio Fanakan » et de la question posée montre que le cahier se fait ici espace d'expression, le point d'interrogation apportant une valeur dubitative à l'énoncé.

Ainsi, l'analyse des temps verbaux permet de souligner la domination du passé. Celle-ci prend la forme de l'accompli (ou du passé composé qui a une valeur proche en français). La chronique semble donc enregistrer des événements non seulement passés, mais d'une part situés dans une temporalité révolue, et d'autre part rapportés sur le mode de la chronique au sens propre, c'est-à-dire en dehors d'un cadre historique qui leur donne sens. Nous aurons à reprendre ces deux hypothèses dans la suite de l'analyse.

Cette première sous-partie a permis de dégager la pluralité des mémoires mise en jeu par l'écriture, et la diversité des usages de l'écrit corrélative. Nous distinguons ici la « mémoire vive », faculté de remémoration dans son usage quotidien, de la mémoire constituée par un processus de mise en mémoire, d'organisation d'un ensemble de références qui peuvent être communes à un groupe (mémoire familiale, mémoire des pairs scolaires) ou à un individu. Quand l'écrit sert de support à une mémoire vive, sollicitée dans le cadre d'une action déterminée, il ne vise qu'à conserver des informations bien précises, et n'a pas à être gardé au-delà de l'action. L'écrit n'est alors qu'un point d'appui à des notations qui peuvent être succinctes. Les cahiers comportent des notations qui s'apparentent à ces usages (décomptes familiaux du coton par exemple). De manière différente, quand une information destinée à être conservée, comme un souvenir ou une archive, est consignée

dans des cahiers, l'écrit constitue la mémoire. Le relevé est alors plus soigné, plus explicite. Soulignons cependant la fluidité des pratiques entre ces deux pôles. Une notation prise pour soulager la mémoire de l'instant, peut *a posteriori*, être considérée comme un souvenir. Des pratiques de notations personnelles cryptiques sont avérées, qui relèvent littéralement de l'« aide-mémoire », puisqu'elles sont le support d'une remémoration possible chez le seul détenteur du chiffre, mais qui participe de la constitution d'une mémoire individuelle. Le passage d'un support à l'autre (de la croix sur un calendrier à la note sur un cahier) ainsi que les pratiques de réécriture introduisent du jeu dans cette répartition. D'une manière générale, on peut dire que les pratiques les plus utilitaires de l'aide-mémoire peuvent toujours être réinvesties d'un rôle de constitution d'une mémoire.
Cette porosité entre ce qui relève d'une mémoire vive et ce qui constitue une mémoire de la longue durée tient également à la pluralité des dimensions temporelles qu'engagent ces pratiques.

3.3.2 Temporalités

Dans les cahiers, trois dimensions temporelles s'entrelacent.
La première est le temps de l'écriture. Celui-ci peut-être indiqué sur le cahier, avec la notation de la date du jour d'écriture. Cette pratique reprend souvent la forme scolaire, la date (jour de la semaine, quantième, mois, année) permettant d'ouvrir une nouvelle page d'écriture. Le moment de l'écriture n'est pas toujours marqué ; dans ce cas, des indices graphiques (la qualité de l'écriture manuscrite, la couleur de l'encre) peuvent, comme nous l'avons vu précédemment, permettre de le reconstituer avec une précision plus ou moins grande.

La deuxième dimension temporelle est la chronologie des faits notés. Ceux-ci sont généralement datés. Dans les cahiers, la gamme des données factuelles va de la notation en apparence la plus insignifiante liée au quotidien du scripteur (il a plu ce jour) à l'« événement » médiatiquement constitué comme tel (la finale de la Coupe d'Afrique des Nations de football). Cette dimension temporelle est en réalité elle-même plurielle, si l'on distingue les temporalités selon leur échelle individuelle, familiale, locale (du groupe de pair ou du village), nationale ou internationale.

La troisième dimension temporelle en jeu dans les cahiers est celle qui suit la linéarité du support. Il s'agit en réalité d'une dimension spatiale (la troisième dimension du codex déjà évoquée), que l'on peut sans peine rapporter à un axe temporel si l'on considère le cahier comme un objet que l'on

feuillette, dans l'ordre de lecture qui est celui d'un livre. On peut travailler ici par analogie à partir des analyses portant sur le calendrier, dont Jeandillou écrit que « sous ses dehors de grille à la fois contrainte et facétieuse, [il] contribue à faire advenir, par la convention même de son organisation, un ordre qui se surajoute aux autres »[507] (JEANDILLOU, J. F. 2002 : 334). On considère ici, de manière similaire, que l'ordre linéaire de lecture ou d'écriture du cahier constitue un axe temporel que les scripteurs ont à prendre en compte, soit qu'ils en usent comme d'un ordre chronologique implicite, soit qu'ils le subvertissent. On définit, pour les scripteurs scolarisés ou alphabétisés, l'ordre « linéaire » d'écriture d'un cahier comme celui qui nous est familier : l'écriture des lignes de gauche à droite, la succession des lignes de haut en bas, et, la reliure étant à gauche, la succession de pages à partir de celle qui nous fait face. Ce modèle est celui des cahiers écrits en français et en bambara (dont le sens d'écriture est de gauche à droite comme le français). Quelques variantes apparaissent, comme la possibilité de prendre le cahier comme un bloc, ce qui modifie la manière de feuilleter le document, ou encore l'écriture transversale dans le cahier de Ganda Camara - dans ce dernier cas il s'agit d'une subversion de l'ordre scolaire d'écriture qui se comprend dans ce contexte d'un cahier en marge de l'école. Mais le modèle demeure celui que nous avons indiqué. En revanche, nous avons constaté que dans un cas comme celui du cahier-livre de Ba Madou Sanogo, la pluralité des graphies et l'inclusion de l'arabe (dont le sens d'écriture est différent) rendent la détermination d'un ordre d'écriture du cahier plus délicate (3.2.2.2).

Nous allons observer selon quelles modalités ces dimensions se superposent. Dans le cas d'une écriture quotidienne, consignant les faits du jour, et suivant l'ordre du cahier, ces trois dimensions coïncident. Nous verrons que ce modèle de la chronique journalière est rarement complètement suivi, même s'il est l'horizon de bien des pratiques.

3.3.2.1 Ecrire au jour le jour *vs* au fil des événements

Nous allons analyser tout d'abord deux figures différentes de la notation des événements, en reprenant la distinction proposée par Jack Goody entre deux manières de tenir chronique, déjà évoquée plus haut (*cf. supra* 2.4.2.1). Il oppose l'écriture à dates fixes, par exemple quotidienne, réglée sur un calendrier, et l'écriture qui s'effectue à chaque fois qu'un événement digne d'être noté survient (GOODY, 1979 [1977] : 166). Ces deux modes d'écriture articulent de manière différente

[507] Cité *in* (JOLY, N. 2004).

les deux premières dimensions temporelles de l'écriture que nous venons de dégager, temps de l'écriture et chronologie des événements. La chronique au jour le jour fait primer la première temporalité : la décision d'écrire quotidiennement motive l'écriture, qui peut porter aussi bien sur des événements concomitants que passés (par exemple dans le cas d'un journal intime ressassant des faits anciens). L'écriture au fil des événements suppose quant à elle que la chronologie des faits soit suivie, le temps de l'écriture se réglant sur celle-ci. Enfin, si Goody n'évoque pas dans cette distinction la troisième dimension, la linéarité du cahier, ces deux modèles de la chronique supposent soit qu'elle soit respectée, soit que d'autres indices (des dates) permettent de reconstituer un ordre d'écriture.

Ecrire au jour le jour : le temps de l'écriture comme matrice de la pratique

Dans sa forme accomplie, l'écriture quotidienne et systématique n'est attestée dans notre corpus que dans le cahier professionnel de Demba Coulibaly dont nous avons commenté plus haut une page consignant les détails de son « activité » (*cf. supra* 2.3.1.2 - Doc. 3). Il s'agit, dans l'horizon du contrôle, de notations régulières où à une date correspondent un lieu de travail (colonne « villages »[508]) et des activités (colonne « obsèrvations »). Dans la première colonne (« dates ») apparaissent toutes les dates consécutives durant la période concernée par cette page (du 09/08/1965 au 31/08/1965). Si l'on se réfère à la distinction des manières de tenir chronique effectuée par Jack Goody et rappelée plus haut, on observe qu'il s'agit d'une notation systématique : ce n'est pas l'événement qui guide l'écriture, mais la succession uniforme des jours. Même le repos hebdomadaire est signalé comme tel : « jour Dimanche ». Quand une même activité se poursuit sur plusieurs jours, elle est tout de même signalée pour chacun des jours concernés, par l'expression « Même devoir ». La liste des jours dans la première colonne reproduit une grille calendaire. Au sein de cette institution qu'est la CMDT, où il est entré en 1963, Demba semble pris dans un cadre disciplinaire fort. Le contrôle s'exerce directement, par voie hiérarchique (ce qui apparaît dans ce cahier dans l'inspection par son supérieur, déjà commentée), et indirectement, dans l'obligation qui lui est faite de rendre compte de manière exhaustive de son emploi du temps journalier. Le fait que les jours chômés apparaissent dans la liste, pour être indiqués comme tels suggère un quadrillage serré du temps, qui est *a priori* un temps de travail, de « service » selon l'expression qu'utilise Demba à l'oral. Il est ainsi amené à s'excuser de son inactivité forcée : « Empêché par la pluie »,

[508] Demba Coulibaly, en tant que chef de ZAF, avait sous sa responsabilité un ensemble de villages.

« Traite ma toux ». Dans ces formulations où l'usage de la prise de notes apparaît incomplètement maîtrisé, se fait jour une hésitation entre la notation personnelle (que serait la forme : « j'ai traité ma toux ») et le style télégraphique qui fait ici fonction de norme, et dans lequel l'énonciateur s'efface. La concision semble la règle, avec pour résultat une grande homogénéité des notations qui occupent pour chaque jour une ligne et une seule.

Dans une telle pratique, le temps de l'écriture, qui suit scrupuleusement le calendrier civil, est le fil directeur de l'écriture, avec une injonction forte, ici professionnelle, à l'écriture quotidienne. Nous avons signalé que la régularité ici déployée fait figure d'exception, mais que ce dispositif se retrouve sous des formes plus souples dans d'autres pratiques professionnelles. Ce modèle professionnel n'est toutefois pas repris dans l'écriture des cahiers, contrairement à ce que décrit Nathalie Joly concernant les carnets d'agriculteurs français qu'elle a étudiés. Au terme de l'analyse des huit monographies d'agriculteurs de Haute-Saône qu'elle présente dans sa thèse, elle constate qu'« écrire journellement s'énonce pour tous comme une règle » (JOLY, N. 1997 : 288). Elle cite cette déclaration forte d'un de ses enquêtés : « Une page blanche, c'est comme s'il ne s'était rien passé ». Sur notre terrain, cette injonction à une écriture quotidienne n'apparaît pas dans les cahiers personnels. Cette première configuration, l'écriture réglée sur le calendrier, est donc d'usage exclusivement professionnel[509]. En revanche, la chronique au gré des événements est une forme qui structure la plupart des cahiers.

Ecrire au fil des faits ? Ecriture et événement dans le cahier de Makan Camara

Dans cette deuxième figure, le temps de l'écriture et le temps des faits consignés coïncident, l' « événement » motivant l'écriture. Il s'agit du modèle qui structure les listes de dates de naissance qui apparaissent sur divers cahiers (Makan Camara, Mamadou Fomba). Dans ce cas, on observe également un respect de la linéarité de l'ordre de lecture du cahier, au moins à l'échelle de la page (dans le cas de la double page présentée au début de cette partie, la liste commence sur la page de droite de haut en bas pour se poursuivre sur la page de gauche de haut en bas). Le cahier météorologique de Baba procède de ce modèle : chaque phénomène météorologique impose l'écriture.

[509] Du moins sur notre terrain. La question de l'influence du genre des *tarikh*, chroniques attestées dans les cultures lettrées de l'islam, sur les écrits étudiés ici ne peut être abordée faute de données. L'enquête est à poursuivre sur ce point.

On doit cependant souligner, une fois de plus, la singularité de ce dernier exemple. Dans l'ensemble des cahiers, les notations agricoles et météorologiques ne constituent pas la matrice de l'écriture. Dans plusieurs cahiers, les données météorologiques ou agricoles sont listées sur des pages à part (cahiers de Madou Camara, Mamoutou Coulibaly, Demba Coulibaly). On observe que les cahiers mêlent souvent des temporalités diverses (familiale, individuelle, villageoise), sans en privilégier une. C'est ce que montre la lecture détaillée du cahier de Makan Camara, auquel nous nous sommes déjà référée précédemment pour l'analyse de la répartition précise des langues dans un cahier (*cf. supra* 3.2, Tableau 24).

Notre fil directeur dans cette étude de cas est la question de la nature des faits consignés, auxquels nous nous référons de manière générique comme à des « événements ». Nous verrons ici que ce qui est retenu ressortit à des registres différents (chronique individuelle, familiale et villageoise ; informations entendues à la radio), ce qui permet de discuter la désignation de ces faits comme des événements.

Rappelons que Makan Camara est né en 1967. Il a fait partie de la première cohorte d'élèves de l'école de Kina, entrés en 1979[510]. Il a accompli un cycle complet à l'école bilingue, sans redoublement, et après son succès à l'examen de fin de cycle, il a poursuivi ses études pour quelques mois à Fana en 7ème. Durant son enfance, il a suivi deux ans l'école coranique (il a appris par cœur les sourates du Coran les plus courtes qui composent le « Sabi »). Il a été en migration à l'étranger (sans doute en Côte-d'Ivoire) pendant moins d'un an. De retour au village, il a été associé au travail de l'association villageoise (AV), pour la tenue des documents liés à la production du coton. Il a été formateur d'alphabétisation pendant quelques années, et revendique toujours ce titre, même si aucune session d'alphabétisation pour adultes n'est actuellement organisée. Il a également été magasinier pendant trois ans et est actuellement secrétaire-adjoint de l'AV. Il est aujourd'hui agriculteur, et est devenu chef d'exploitation après la scission de l'exploitation familiale suite au décès de son père[511]. Les deux exploitations issues de cette scission, celle de son grand frère et la sienne, restent réunies dans la même concession.

[510] A l'ouverture de l'école de Kina, le recrutement a porté sur des enfants nés entre 1967 et 1972.

[511] Son exploitation est notée B par la CMDT ; lors de la campagne 2003-2004 il n'a pas cultivé de coton. Même avec une famille réduite (2 femmes, 2 enfants), le fait de ne pas cultiver de coton, et donc de n'avoir pratiquement pas de revenus monétaires, rend sa situation précaire (sa famille est souvent en situation de pénurie alimentaire durant la période de soudure).

Nous disposons de six photos, six pages de son cahier, dont nous n'avons pas l'intégralité[512]. Des détails des deux premières pages ont déjà été commentés (*cf.* Doc. 14 et 20). Sur la première page figure un tableau, dont l'identification précise pose problème. Il s'agit de la récapitulation de dons ou de cotisations. La première colonne (« nyɛfɔli », *explication*) déploie une liste de personnes (identifiées en général par leurs prénom et nom, suivis de l'indication du lieu d'origine). Deux autres colonnes (« ba », *chèvre* ; « nyò », *mil*) sont vides dans la partie du tableau photographiée. L'avant-dernière colonne comporte le montant d'argent versé par chaque personne, la dernière colonne en effectue l'addition progressive. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il s'agit là de la recension des montants reçus à l'occasion des funérailles. L'indication marginale qui précède serait alors de l'ordre du commentaire, voire du titre.

Le texte qui figure dans la marge supérieure reprend en effet les formules classiques du communiqué de décès, genre que nous avons analysé plus haut (*cf. supra* 2.4.2.3) en donnant le jour et l'heure du décès du père du scripteur. On peut relever l'usage du pronom de la première personne au pluriel, dans l'énoncé « alla y'*an* fakoroba ka kalifa minè », *Dieu a rappelé à lui* notre *vieux père* (le pluriel correspond à une forme de politesse usitée). Le paraphe déjà signalé, sur le coin gauche, accompagné de la date de l'année, a sans doute une fonction d'ouverture du cahier.

Sur la page qui suit[513], ce pronom personnel apparaît, en français cette fois, et toujours au pluriel dans l'expression insérée par une flèche : « année du déçai de *nos* père » (Doc. 20, commenté ci-dessus en 3.1.3.2). On peut interpréter cette forme comme un calque de l'usage bambara analysé précédemment. L'aide-mémoire mêle ici notations agricoles et familiales.

La troisième page photographiée consiste en une liste de dates d'accouchement de femmes de sa concession (mais pas toutes de son exploitation au sens strict, une des femmes de son frère y figurant) et de la date de la célébration d'un de ses mariages. Ces dates vont de 1996 (date probable de début de l'ouverture du cahier) à 2001 (les photographies ont été prises en 2003)[514]. Quatre énoncés débutent en français (les naissances), un seul est en bambara (le mariage). La traduction-

[512] Pour deux raisons, l'une liée à la prise de vue (ce cahier a été photographié au début du travail à Kina, à un moment de l'enquête où le cahier dans son ensemble n'était pas un objet central), l'autre au refus de l'enquêté de me laisser tout photographier (nous avons déjà évoqué la page concernant un projet de radio encore inabouti, *cf. supra* 2.1.3.1).

[513] Peut-être pas immédiatement consécutive, mais pour plus de commodité, nous considérons ici les photos comme autant de pages qui se succèdent (numérotées de 1 à 6), sans préjuger de leur contiguïté. Si l'exhaustivité n'était pas de rigueur au moment de la prise de vue, l'ordre de leur prise coïncide ici avec l'ordre du cahier.

[514] Le cahier semblait encore en usage lors de la première observation en 2002, mais plus en 2003. Entre temps, il a souffert de l'humidité.

transposition de la date, du calendrier civil au calendrier lunaire est soit effectuée (plus ou moins aboutie) soit prévue, un espace étant laissé vacant pour le faire dans un des cas.

La quatrième page disponible débute par une date en français qui est sans doute la fin d'une phrase débutée sur la page précédente[515]. La page date et détaille deux décès : celui du musicien congolais Pépé Kallé[516] ; celui d'un marabout. Le premier énoncé est tout en français. La transposition dans le calendrier lunaire n'est pas effectuée, ce qui confirme que celle-ci a une valeur symbolique, liée au contexte malien. Dans le second cas, un premier énoncé est principalement en français mais comporte deux incises en bambara : l'indication du surnom du marabout (« hakili douman », [hakili duman] *intelligent*) en orthographe francisante ; la transposition de la date dans le calendrier lunaire. Cet énoncé est suivi d'une série d'informations complémentaires dans quatre énoncés en bambara. Pour ces énoncés, l'écriture en minuscules (même après les points) et une forme de graphie plus proche du script sont adoptées (même si l'orthographe est instable, notamment le marquage du pluriel comme en français par le « s » final).

La cinquième page comporte également deux informations : la première l'avis de décès, en français, du chef de village de Kina ; la seconde, en bambara, concerne l'inauguration de la mosquée de Kina, avec un deuxième énoncé donnant le nom de l'animateur de la radio présent ce jour-là.

Enfin, la sixième page consigne tout d'abord deux données personnelles, concernant des achats (où la première personne du singulier, en français, apparaît pour la seule fois), et le départ d'un membre de sa famille. Le dernier bloc n'a pas pu être déchiffré complètement, il s'agit visiblement encore d'un avis de décès, donné avec la correspondance de la date d'un calendrier à l'autre.

Plusieurs axes d'analyse sont possibles. Nous étudierons ici les rapports entre la nature des événements (selon la « proximité » plus ou moins grande avec le scripteur), leur chronologie (2ème dimension temporelle dégagée plus haut), leur position dans le cahier (3ème dimension temporelle dégagée plus haut).

Quant à la nature des faits rapportés, il s'agit parfois d'événements reconnus comme tels, à l'échelle internationale (décès d'un chanteur congolais), nationale (décès d'un marabout) ou locale. A titre d'exemple de ce dernier cas, la date d'inauguration de la mosquée du vendredi à Kina le 10 juillet 1998 (p. 5), figure dans deux autres cahiers du corpus, et a été citée par un autre scripteur en entretien comme un événement à consigner[517]. En revanche, le souvenir des achats « j'ai acheté une pompe une clé une pince dimanche le 19 mars 1998 » (p. 6) apparaît plus anecdotique, même si le

[515] On ne peut pas l'interpréter comme la datation du jour d'écriture car elle est antérieure aux événements consignés.

[516] Pépé Kallé, célèbre musicien congolais, est décédé dans la nuit du samedi 27 au dimanche 28 novembre 1998.

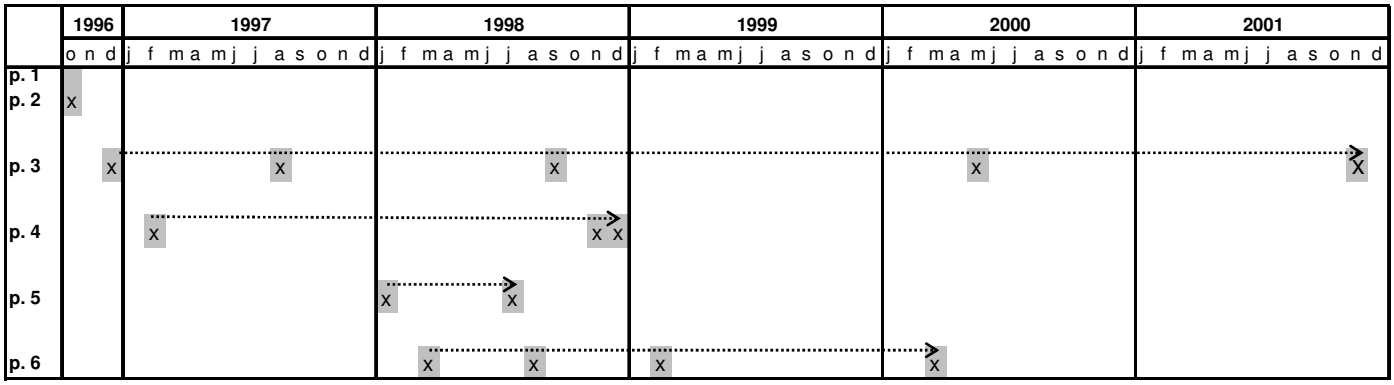
[517] K 6, Abdoulaye Coulibaly (en arabe).

fait qu'il soit daté et écrit dans le cahier suggère qu'il présente quelque intérêt. Nous utiliserons ici la catégorie d'événement de manière large, en nous rapportant précisément à la pratique d'écriture. On peut dire qu'un fait daté et consigné par le scripteur est constitué par là même en événement.

On remarque une répartition thématique claire (en laissant de côté les deux première pages dont l'analyse est complexe en raison du tableau difficile à interpréter). La page 3 est consacrée à une chronique familiale, sur le modèle de l'état civil ; la page 4 comporte deux événements « lointains » (la mort de Pépé Kallé, sans doute entendue à la radio, est un événement international ; la mort du marabout, un fait de portée nationale) ; la page 5 consigne deux événements marquants de la vie du village ; la page 6 liste des notations plus hétérogènes, les deux premières, seules identifiées, se rapportant à des faits personnels.

Pour rendre compte de la chronologie de ces événements, tous datés, on peut proposer la représentation graphique suivante.

Tableau 25 Différentes temporalités dans le cahier de Makan Camara



Sur ce schéma, une ligne figure une page (sauf pour les pages 1 et 2 qui se réfèrent au même événement, le décès du père de Makan, daté d'octobre 1996). Sur chaque ligne, sont indiquées par des croix les dates des événements consignés. Les lignes fléchées permettent de visualiser la durée sur laquelle s'étalent ces notations, l'ordre chronologique étant respecté à l'échelle de toutes les pages (de l'événement le plus ancien en haut, au plus récent en bas).

On observe tout d'abord que l'ordre chronologique des événements qui ouvre chaque page (le début de chaque flèche) correspond à l'ordre du cahier. Contrairement à ce que l'on observe sur d'autres cahiers[518], Makan n'a apparemment pas laissé de pages vacantes, mais a « ouvert » les pages les unes après les autres, comme autant d'espaces d'écriture, en suivant la linéarité du cahier.

On constate que les quatre pages qui se réfèrent à plusieurs événements (p. 3 à 6) portent sur des séries de faits dont les temporalités se chevauchent. En faisant l'hypothèse d'une écriture plus ou

[518] *Cf.* le cahier de Mamoutou Coulibaly analysé plus loin en 3.3.2.2.

moins concomitante des faits, on peut dire que Makan a ouvert successivement plusieurs pages, sur lesquelles il a écrit dans le même temps. Il y a classé les événements selon leur registre. On peut définir de manière globale ces quatre registres ainsi : « état civil » familial, informations générales, chronique villageoise, notations « à soi ».

On voit ici se dessiner le portrait d'un chef de famille, soucieux de consigner les naissances de sa concession (p. 3), mais aussi des renseignements plus personnels : la notation de son mariage (p. 3 également) ne renvoie pas à une nécessité administrative, les mariages n'étant pratiquement jamais célébrés civilement, mais au souci d'en conserver le souvenir (*cf.* aussi p. 6). Curieusement, dans ce cahier détenu par un agriculteur, aucune notation agricole ou météorologique n'apparaît ; il est possible qu'un autre cahier leur soit réservé, à moins qu'elles n'apparaissent sur une page non photographiée. En revanche, Makan apparaît ici attentif aux nouvelles, qu'elles s'inscrivent ou non dans l'horizon du village (p. 4 et 5). Son intérêt pour des informations venues d'ailleurs, sans doute entendues à la radio, est à peut-être à rapporter à ses expériences migratoires (une période d'environ un an à Fana à 18 ans en 7ème, une migration hors du Mali).

Le cas de Makan est relativement représentatif de qui est observable dans notre corpus et de ce que les enquêtés déclarent faire. Nous avons ici affaire à un scripteur qui, bien que scolarisé assez longuement (7ème) et habitué à écrire pour l'AV, n'est pas vraiment un professionnel de l'écrit. Il produit des notations concises (trois énoncés au maximum pour un même événement, la mort du marabout détaillée page 4), dans des formes souvent éloignées des normes orthographiques et syntaxiques. L'examen linguistique de ses productions a également permis de relever le caractère mixte de ce cahier, même si le français domine. Cependant, une fois de plus, nous avons pu faire ressortir l'aptitude de ce scripteur à se servir de l'écrit à des fins propres. Il reprend des modèles qui circulent (genre de l'avis de décès, modèle de l'état civil), et organise ses notations selon une répartition ordonnée des événements par registre, sur un temps long, ce qui indique qu'il s'est saisi de l'espace graphique.

Pour conclure, on peut s'arrêter sur la manière dont s'articulent les différentes temporalités de l'écriture du cahier. On peut faire l'hypothèse que, de manière globale, le moment de l'écriture coïncide plus ou moins avec la date de l'événement (même s'il peut y avoir un petit décalage, les événements semblent consignés, sinon sur le vif comme le suggère la possibilité de notations suite à l'écoute de la radio, du moins dans un temps suffisamment proche pour se souvenir des dates et des heures[519]). Cette hypothèse est appuyée par l'examen de l'écriture manuscrite qui fait apparaître

[519] La possibilité d'un premier jet au brouillon n'est cependant pas exclue.

nettement sur certaines pages des changements d'encre. La dimension du temps de l'écriture et celle du temps de la chronologie coïncident donc relativement. Peut-on parler pour autant d'une écriture au fil des événements ? Cette expression ne décrit pas exactement la pratique de Makan en ce qu'elle suggère une forme de passivité du scripteur. Or ce qui ressort de l'examen du cahier de Makan est au contraire l'activité de celui-ci dans le choix des informations et leur constitution comme événement par la notation. Cela est manifeste page 3 dans le choix de deux informations parmi bien d'autres qui circulent (diffusées par la radio) ; à la page 5, la notation des achats est aussi une sélection parmi d'autres courses. Au-delà de cette activité de sélection, nous avons relevé également l'opération de classement qu'effectue Makan, en utilisant comme ressource la forme du cahier, ce qui nous amène à considérer la troisième dimension temporelle de l'écriture sur ce support. A l'échelle de la page, la linéarité de l'écriture (succession de notes de haut en bas) correspond au déroulement chronologique des événements. A l'échelle du cahier nous avons vu que l'ordre du codex est respecté pour ce qui est des événements qui ouvrent la page, mais une fois ces pages devenues des espaces d'écriture, la notation d'un événement s'effectue dans celle qui correspond « thématiquement » à cet objet. L'écriture n'est donc pas à proprement parler guidée par les événements. Le contenu du cahier se résume bien à la notation de faits, mais qui font l'objet d'une mise en forme scripturale particulière.

Il ne faudrait pas pour autant supposer que tous les cahiers s'organisent de manière aussi régulière. L'examen de deux autres cahiers va nous permettre de mettre en évidence les manières plurielles de s'approprier l'espace du cahier.

3.3.2.2 Ordre du cahier et temps de l'écriture : le « cahier de contrôle » de Moussa Coulibaly

Dans cette section, nous nous appuierons sur un exemple, le « cahier de contrôle » de Moussa Coulibaly. Il rappelle à bien des égards le cahier de Makan Camara présenté ci-dessus, notamment par l'intrication des registres et le mélange des langues. Nous verrons cependant que l'enchevêtrement des temporalités ne se réduit pas aussi simplement que chez Makan à une distinction des registres. Ce cahier ne relève pas à proprement parler du genre de la chronique, même si les notations ont bien une fonction d'aide-mémoire. Il nous semble tout de même important de le décrire ici car l'examen de ce document permet de nuancer l'impression de régularité que donne un cahier comme celui de Makan Camara.

Ce cahier, dont nous disposons en quasi-intégralité, est titré par Moussa Coulibaly « cahier de contrôle »[520]. Il a été photographié in extenso, pages blanches incluses, jusqu'à l'avant-dernière page, en avril 2004 (30 pages ; p = 16). Signalons que j'avais déjà observé ce cahier en août 2002, et même pris en photo certaines pages. Mon intérêt pour ce cahier a pu modifier la manière de le tenir de Moussa Coulibaly avec lequel j'ai noué des liens d'amitié. Cependant, la plus grande partie du cahier était déjà écrite lorsque j'ai observé ce document pour la première fois ; on ne peut donc pas dire que dans son ensemble le cahier soit suscité par l'interaction avec l'ethnographe.

Pour décrire et analyser ce cahier, on se référera au Tableau 26 qui en récapitule de façon synthétique le contenu, en mentionnant les dates qui y figurent et les langues d'écriture.

[520] Rappelons que les guillemets signalent un titre donné par le scripteur, mais donné ici en orthographe rétablie. Ce cahier figure en Annexe 6..

Tableau 26 Le « cahier de contrôle » de 2001 de Moussa Coulibaly

page	date	contenu	langues[521]
couverture	23/10/2001	nom, prénom, date, nom d'un camion	fr (date)
p. 1	-	nom, prénom , titre, autres indications	fr (date)
p. 2	-	page blanche	-
p. 3	23/10/2001	crédits	fr (date)
p. 4	-	suite et fin [« ses fini . /. »]	fr (date), fr
p. 5	01/01/2002	crédits	fr (date)
p. 6	-	calcul familial du coton	fr
p. 7	-	idem	-
p. 8	-	page blanche	-
p. 9	-	données numériques (?)	b
p. 10	26/08/2003	copie de prières et d'indications, encre verte	ar (lat.), fr
p. 11	-	idem	ar (lat.)
p. 12	-	idem	ar (lat.)
p. 13	27/08/2003	idem	ar (lat.)
p. 14	28/08/2003	idem	ar (lat.)
p. 15	01/09/2003	idem	ar (lat.), fr (date)
p. 16	-	page blanche	-
p. 17	-	page blanche	-
p. 18	-	page blanche	-
p. 19	28/04/2002	adresse, formules	fr (date, adresse), b (formules)
p. 20	-	suite et fin d'une formule [. /.]	b
p. 21	-	page découpée	-
p. 22	-	idem	-
p. 23	août 2003	crédits	fr
p. 24	[2002][522]	résultats sportifs, Coupe d'Afrique	fr
p. 25	[2002]	idem	fr
p. 26	[2002]	idem	fr
p. 27	[2002]	idem	fr
p. 28	[2002]	idem + Coupe du Monde	fr
p. 29	-	page blanche	-
p. 30	-	page blanche	-
p. 31	-	page partiellement découpée	-
p. 32[523]	-	idem + dessin d'un camion	-
p. 35[524]	-	dessin (suite)	-

[521] Nous recourons ici aux abréviations suivantes : pour les langues, « fr » pour « français » ; « b » pour « bambara » ; « ar » pour arabe ; pour l'arabe, la mention « lat. » précise qu'il s'agit d'une translittération en graphie latine.

[522] Les crochets indiquent qu'il ne s'agit pas de la datation de l'écriture comme dans le reste du cahier mais de la date des événements (les matchs).

[523] Une autre page a apparemment été déchirée ici.

Le titre « cahier de contrôle », que porte également un autre cahier ouvert par Moussa en mars 2003 (p = 4), est sans doute l'emprunt d'une dénomination scolaire. Il décrit adéquatement l'usage premier de ce cahier, tel qu'il apparaît sur les trois premières pages de ce cahier, de même qu'au début de celui de 2003, qui consiste à noter des crédits consentis et à les rayer au fur et à mesure qu'ils sont honorés. Il s'agit bien d'une activité de « contrôle » : contrôle des autres, contrôle de sa propre gestion de la boutique. Ces crédits sont répartis selon des ensembles distincts (des périodes d'activité ?) : ici un premier bloc couvre la page 3 et le haut de la page 4, il est clôt doublement, par la mention « ses fini [c'est fini] » et par le signe de point final ˙/. ; un second bloc occupe la page 5, dont l'espace est divisé en 4 par une ligne verticale et une ligne horizontale. Chacun de ces ensembles est daté (octobre 2001 pour le premier, janvier 2002 pour le second).

Si l'on suit l'ordre de lecture du cahier, on rencontre ensuite une double page (p. 6-7), déjà analysée à propos des pratiques de comptes (*cf. supra* 2.4.1.2), non datée.

Suit une page blanche (p. 8), puis une liste numérique non identifiée, ainsi qu'un calcul posé (avec des indications en bambara), sur la page 9.

Les pages 10 à 15 constituent un ensemble homogène. Les dates d'écriture sont très resserrées : du 26/08/2003 au 01/09/2003[525], soit une semaine. Le texte est constitué par la copie d'un texte, sans doute tiré d'une brochure en arabe translittéré (peut-être une brochure bilingue franco-arabe ou bambara-arabe). Les textes sont copiés en arabe translittéré en graphie latine. Ils sont écrits au stylo à bille vert, la couleur verte étant souvent associée à l'islam ; cela constitue une manière pour le scripteur de distinguer ce bloc d'écriture au sein d'un ensemble de notations profanes. Les dates figurent sous forme numérique (quantième, mois, année), précédées de l'initiale du jour de la semaine en français (sauf la dernière pour laquelle le jour est donné en toutes lettres). Chaque prière est titrée de la formule d'ouverture « bismillâhi al-raḥmân al-raḥîm », *Au nom de Dieu, le Tout miséricorde, le Miséricordieux*, chacun des versets étant numéroté. La page 10 constitue une sorte

---

[524] Seul le recto est pris en photo, il y a au moins une page de plus, ce qui ferait 36 pages. Il ne s'agit pas là d'un format très répandu, le cahier pourrait être aussi un cahier de 48 pages, toutes les pages découpées ne laissant pas de traces.

[525] L'interprétation de la dernière date, « Lundi 9.1.003 » n'est pas évidente. Suivant le mode d'écriture de la date des pages qui précèdent (par exemple « J. 28.8.003 » pour jeudi 28 août 2003) on pourrait penser qu'il s'agit du 9 janvier (mais la mention du jour de la semaine permet d'exclure cette hypothèse, ni le 9 janvier 2003 ni le 9 janvier 2004 n'étant un lundi). Il faut donc supposer que Mamoutou a repris ici un ordre qu'il adopte souvent par ailleurs, qui consiste à mentionner d'abord le mois (parfois explicité sous la forme « Xème mois ») puis le quantième. Cela s'accorde avec le calendrier (le 1er septembre 2003 est bien un lundi) et avec ce qui précède immédiatement (les autres dates sont les 26, 27 et 28 août 2003).

d'aide-mémoire de ce qui constitue la base de la prière musulmane, permettant d'accomplir une « rak'a », c'est-à-dire l'unité élémentaire de la prière composée d'une série de gestes et de prières à réciter. En effet, sur cette page figure la Fâtiḥa, par laquelle débute toute prière ; puis la prière à dire en position assise ; et enfin, sous le trait horizontal, deux formules, avec entre parenthèses une indication d'usage en français « (3 fois) », qui sont à réciter respectivement lors de la prosternation assise et lors de la prosternation debout. A ces textes fixes, s'ajoute la récitation d'une sourate du Coran. Celle-ci est très souvent puisée dans les dernières sourates du Coran, les plus courtes. La suite des pages copiées par Moussa constitue précisément la copie, en partant de la fin, des 12 dernières sourates du Coran : sourates CXIV, CXIII et CXII sur la page 11 ; sourates CXI, CX et CIX sur la page 12 ; sourates CVIII, CVII et CVI sur la page 13 ; sourates CV, CIV et CIII sur la page 14 ; début de la sourate CII sur la page 15. Cette activité de copie quasi-quotidienne, exceptionnellement intense par rapport au temps d'écriture du cahier, s'interrompt brusquement, au beau milieu de la copie d'une sourate. Il semble que Moussa ait pris un rythme d'écriture qu'il n'a pu tenir au-delà d'une semaine[526].

En progressant dans la lecture du cahier, on revient en arrière du point de vue de la chronologie de l'écriture, puisque la séquence suivante date d'avril 2002, après trois pages blanches. Moussa a laissé en 2002 environ 8 pages vierges sans que l'on puisse savoir s'il prévoyait déjà la copie des prières, si ces pages étaient destinées à autre chose qui n'est pas venu, ou encore s'il a ouvert un nouvel espace d'écriture bien distant du début pour des notations d'un autre ordre.
Le changement de thème est notable (aussi bien avec ce qui précède dans le cahier - les prières - qu'avec ce qui précède chronologiquement - les crédits), puisque sur les pages 19 et 20 sont consignées d'une part une adresse, d'autre part une série de formules magiques. Les langues d'écriture sont ici le français (pour la date, comme toujours, et l'adresse) et le bambara pour les formules (selon une répartition des langues qui caractérise non seulement ce scripteur mais beaucoup d'autres bi-alphabétisés). L'adresse est celle d'un travailleur saisonnier, embauché à Kina, et avec qui Moussa Coulibaly avait sympathisé lors de son séjour. Ce genre de l'adresse, présent dans les cahiers, nous semble intéressant en ce qu'il manifeste la volonté du scripteur d'élargir son réseau de relations au-delà du champ de l'interconnaissance villageoise. Nous avons ensuite trois formules clairement séparées, par des tirets horizontaux et le signe du point final. Le commentaire oral effectué par Moussa Coulibaly rattache les formules de cette page à des genres

[526] Dans l'abondant corpus d'écrits de ce scripteur (p = 62) figure une feuille volante où sont également copiées de prières en arabe.

distincts, ce qui n'apparaît pas dans leur version écrite (pas de titre ni de commentaire marginal). La première est présentée comme un *dalilu* (un des sens que Bailleul donne est *puissance occulte*, le terme venant de l'arabe {dalīl, *indication*}), il s'agit d'un remède ou d'un contre-poison (selon l'explication orale, il est destiné aux femmes dont les règles sont trop abondantes). Le texte donne le mode de fabrication du remède, à base de plantes médicinales, mais dont le procédé d'exécution inclut la profération d'une formule coranique. La deuxième est un *kilisi*, une formule magique à réciter, comme Moussa le précise dans son commentaire oral, et comme l'indique la forme même du texte (présence du déterminant « karisa » ; formulation binaire « a kɛra ɲuman ye, a kɛra juguman ye », *que ce soit pour le bien, que ce soit pour le mal*)[527]. La dernière est un remède (*bamanan fura*), dont le procédé de fabrication est décrit très minutieusement (par exemple, il est précisé que pendant qu'on pile les plantes on ne doit pas laisser reposer le pilon dans le mortier). L'indication thérapeutique ne m'en a pas été précisée par Moussa Coulibaly.

La feuille suivante a été découpée (p. 21-22). Suit une notation de crédits, sans date (p. 23), dont l'explication orale précise qu'il s'agit de crédits consentis lors d'un séjour à Bamako (ce qui nous renseigne sur la circulation matérielle de l'objet qu'est le cahier).

L'avant dernière séquence est constituée par une série de notations, en français, des résultats de la CAN (Coupe d'Afrique des Nations de Football, qui a eu lieu au Mali en 2002) : les notations qui occupent les pages 24-25 et 26-27 sont quasiment identiques, ce qui suggère une activité de copie dont il n'est pas aisé de déterminer le sens (les deux double pages se ressemblant beaucoup). La page 28 poursuit sur ce thème, avec la notation des résultats de quelques matchs de la Coupe du monde de football de 2002.

Enfin, sur la dernière double page photographiée s'étale le dessin d'un bus au bic et au feutre. La dernière page est vierge.

On peut souligner, au terme de cette revue des thèmes du cahier de Moussa, en quoi il se distingue de celui de Makan.

Tout d'abord, Moussa est plus prolixe : aux notations concises de Makan s'opposent les pages de copie de Moussa. On observe aussi sur ce cahier sa tendance à recopier les informations (résultats sportifs, titres de chansons). L'examen conjoint de ses différents cahiers et carnets permet de repérer son souci de se constituer un « corpus » de références propres. On ne peut rendre compte de cette différence par la seule considération du niveau scolaire atteint par les deux scripteurs, relativement proche (7ème pour Makan ; 6ème pour Moussa, tous deux ayant été scolarisés à l'école

[527] *Cf.* les analyses de ce genre qu'est la formule développées plus haut en 2.4.3.3.

bilingue de Kina). Il semble que les pratiques commerciales de l'écrit (notamment les listes décrites précédemment) de Moussa constituent une socialisation à l'écrit suffisamment forte pour en faire un scripteur régulier, ce qui n'est pas le cas de Makan. En revanche, qualitativement (en termes de respect de l'orthographe par exemple), les deux scripteurs ont des productions assez comparables (sauf pour le bambara car, si Makan se conforme plus ou moins à l'orthographe officielle, Moussa transcrit en graphie francisante[528]).

Enfin, pour revenir à la question de l'usage du cahier, on remarque que Moussa a une organisation beaucoup moins nette que celle de Makan. Si le temps de l'écriture, scandé par l'écriture de la date, est le plus souvent marqué, Moussa consigne ici assez peu d'événements, ce qui rend la dimension chronologique des faits peu pertinente. Quant à la troisième dimension, celle du codex, elle permet une intelligibilité locale (à l'échelle des quelques pages qui constituent une même séquence d'écriture) mais elle est subvertie à l'échelle du cahier tout entier. L'ordre du codex n'est pas ici respecté dans la chronologie des espaces « ouverts » dans le cahier. On peut signaler toutefois que Moussa n'utilise pas comme Makan un support unique, mais une variété de supports (cahiers et carnets), et que la mise en ordre s'effectue partiellement (mais pas aussi rigoureusement que chez Makan) par des procédures de copie de ses propres écrits.

Cet exemple permet donc de souligner la variété des manières de « tenir » un cahier. Il montre qu'il ne faut pas toujours entendre ce verbe au sens d'une maîtrise de l'ensemble de l'espace du cahier, puisqu'il peut désigner une manière assez souple de disposer d'un objet. Ici on voit la manière dont un espace vacant peut être investi pour y développer une pratique d'écriture non prévue au départ. Sur ce point, nous pouvons renvoyer également à l'analyse effectuée précédemment du cahier-livre de Ba Madou Sanogo, déjà décrit en détail (*cf. supra* 3.2.2.2). Nous avons souligné la pluralité des registres, la récurrence de notations d'une autre main que celle du scripteur, l'intrication des langues d'écriture, des graphies et des formes scripturales (un plan, des graphes et tracés magiques, des supports de calculs, *etc*.). Plus particulièrement, l'hésitation sur le sens d'écriture que nous y avons repérée est une autre manière de « brouiller » l'ordre linéaire du cahier.

Ainsi, quelle que soit la prégnance des modèles du cahier scolaire ou du registre professionnel, qui ont en commun un usage réglé du cahier qui repose sur la linéarité de son ordre, certaines pratiques introduisent des ruptures dans cet ordre. L'investigation sur les manières de tenir chronique doit

[528] Il faut rappeler que certaines cohortes de l'école de Kina ont souffert d'une formation au bambara par des maîtres insuffisamment préparés. C'est le cas de Mamoutou, alors que Makan, issu de la première cohorte, a eu pour enseignants d'abord un linguiste, puis un maître très bien formé à l'écriture du bambara.

donc prendre en compte ces usages pluriels de la troisième dimension du cahier que nous avons mis en évidence.

3.3.2.3 Ce qui est mis en mémoire

Nous avons, dans les exemples qui précèdent, souligné la pluralité des registres de la mémoire qui se mêlent dans les cahiers (au côté d'autres notations qui ne relèvent pas de la chronique, telles que les notations religieuses). Cette pluralité n'est pas réductible à une variation d'échelles : certes, on peut distinguer, par exemple dans le cahier de Makan, mémoire individuelle, familiale et villageoise. Mais on observe aussi la notation d'événements qui renforcent des sociabilités particulières liées à des groupes transversaux à différentes échelles (mémoire scolaire du groupe de pairs ; mémoire d'événements lointains qui renvoient à une sociabilité juvénile, comme les événements sportifs internationaux consignés par Moussa Coulibaly). De plus, l'idée d'une simple variation d'échelle risque de faire manquer le rôle constitutif que peut avoir l'écriture dans la cristallisation de l'une ou l'autre de ces échelles. Or il est essentiel de toujours se demander, par exemple, si l'échelle « familiale » est conçue comme la famille réduite au groupe minimal des parents et consanguins directs ou non, ou encore ce que signifie l'échelle « individuelle ».

Cette pluralité des ordres de faits peut être précisément réglée, comme nous l'avons observé dans le cahier de Makan Camara où une organisation selon des registres ressort. Cette diversité des registres rapproche toutefois le cahier de l'aide-mémoire, l'écriture apparaissant largement commandée par l'événement.

D'autres cahiers, au contraire, s'organisent tout entiers autour du projet de mise en mémoire. Dans notre corpus, c'est le cas de deux cahiers, que nous analyserons en détail ici : le cahier de Moussa Camara qui débute par une page titrée « l'histoire des faits qui on[t] passé » et le cahier de Ganda Camara titré « Souvenir - 96 », auquel nous nous référons communément comme « cahier de souvenirs »[529]. Nous allons mener l'analyse de ces deux cahiers avec pour axe problématique la question de ce qui est jugé digne d'être mis en mémoire, et celle de la place de l'écrit dans cette constitution du mémorable.

Nous allons d'abord présenter conjointement ces deux documents, ce qui permet d'indiquer d'emblée ce qui les distingue, tout en signalant un point de comparaison possible. Nous en suivrons ensuite le détail de manière séparée, avant de reprendre la comparaison en conclusion de cette partie.

[529] Ces deux cahiers sont donnés dans leur intégralité dans l'Annexe 6.

La première différence qui apparaît a trait au volume écrit. Le cahier de Moussa Camara, pourtant consacré exclusivement à son projet de chronique et rapportant des événements datés de 1990 à 1999 ne remplit que la première page et trois lignes de la deuxième page du cahier, pour le reste vierge. Quant au cahier de Ganda Camara, nous disposons de 19 pages photographiées (l'ensemble du cahier comportait au moins une page de plus à la fin, ainsi que deux pages visiblement arrachées). Toutes les pages sont remplies, plus ou moins densément.

La deuxième différence, qui est liée à la première, est qu'à la régularité qui domine le texte de Moussa s'oppose le foisonnement du cahier de Ganda. On peut le montrer en pointant le respect de la chronologie des faits dans le cahier de Moussa, qui coïncide avec l'ordre linéaire de la page ; au contraire, le cahier de Ganda superpose, à une première strate d'écriture en 1996-1997, des notations qui se sont ajoutées par la suite dans tous les espaces vacants, ce qui donne des dissociations, facilement repérables grâce aux dates, entre la progression linéaire du cahier et la chronologie des faits (pour s'en tenir à ces deux dimensions).

Troisièmement, on peut souligner que ces deux scripteurs ont des profils distincts. Moussa Camara, né en 1966, est le fils de Baba Camara, un des premiers formateurs d'alphabétisation pour adultes au village. Il a fait partie de la première cohorte d'élèves de Balan, recrutés à l'ouverture de l'école en 1974. Il a donc été scolarisé exclusivement en français. A l'issu de son premier cycle, il a obtenu l'examen de fin de cycle, qui lui a permis d'aller au second cycle à Fana, mais a dû s'interrompre au bout de quelques mois pour revenir travailler auprès de son père (il est le fils aîné). Il a dès la fin de scolarité appris à lire et écrire le bambara auprès d'un des premiers maîtres de l'école bilingue de Kina, au cours de sessions intensives organisées pendant la saison sèche (pas encore sous l'égide de la CMDT). Il a occupé diverses fonctions dans l'AV, dont il occupe actuellement le poste de secrétaire. Il est également membre du bureau de l'APE. Il réside dans la concession de son père, qui forme une unique exploitation (notée A ; 4 ha de coton en 2003-2004 ; 27 personnes). Il a deux femmes et 8 enfants en 2004 (d'après les données du questionnaire). On peut dire que la position de sa famille (dont son père est le « chef de famille », mais dont en tant que fils aîné il est appelé à prendre la suite) est bonne : économiquement, il s'agit d'une exploitation bien équipée ; socialement, son père Baba, en tant qu'ancien formateur d'alphabétisation et ayant occupé différents postes de responsabilité, a une certaine autorité (nous avons évoqué aussi la reconnaissance liée à son activité de lettré à propos de son cahier de relevés météorologiques, qui lui confère le statut de ressource pour la collectivité). Le statut de lettré de Moussa Camara le prépare à prendre aussi la relève de cette position-là.

Ganda Camara est issu de la concession voisine (ils ont un lien de parenté que je n'ai pas établi avec précision), qui forme une exploitation distincte, dont le chef est Madou Camara (K 61). Cette

exploitation compte 7 membres (Madou, sa femme et leurs trois enfants, ainsi que deux petits frères de Madou : Sékou, qui réside au village, et Ganda). Ce dernier a 27 ans, et il vit à Bamako, où il poursuit ses études supérieures[530]. C'est d'ailleurs à Bamako que je l'ai rencontré (dans la phase de l'enquête consacrée aux anciens élèves de Kina résidant hors du village), et que j'ai photographié son cahier, ce qui distingue ce document de la grande majorité des écrits qui composent mon corpus et qui ont été recueillis à Kina (*cf. infra* 2.1.3.3). La concession dont il est issu au village constitue une exploitation anciennement notée B, mais qui ne fait plus partie à proprement parler de l'AV puisque Madou a arrêté de cultiver du coton. On ne peut pas en déduire cependant la précarité de leurs conditions matérielles d'existence dans la mesure où Madou part régulièrement en migrations saisonnières, et où Ganda lui-même fournit un appoint financier quand il a les moyens de trouver quelque source de revenus en ville, en travaillant en marge de ses études. Comme la famille est très restreinte, ces sources de revenus, associées à des cultures vivrières, peuvent suffire à constituer un niveau de vie décent.

Par-delà ces différences (dissemblance matérielle, caractéristiques des scripteurs distinctes), un point commun rapproche ces deux documents, qui nous semble inviter à leur étude conjointe. En effet, ces deux cahiers sont organisés par le projet d'une chronique personnelle, projet qu'ils réalisent de manière différente, mais qui est suffisamment rare pour justifier leur confrontation.

Une chronique familiale entre carnet de famille et livre de naissance

Si l'on se réfère à l'analyse effectuée en 2ème partie des modèles administratifs de l'écrit, le cahier de Moussa apparaît très proche du modèle du carnet de famille. La famille est ici conçue au sens étroit des liens ascendants (mère) et descendants (enfants) directs, ainsi que de la relation d'alliance directe (ses deux épouses). Seule une personne sur les dix citées dans cet écrit est en dehors de ces relations (Assa Diarra, non identifiée, dont le décès est mentionné). Toutes ces relations sont rapportées au scripteur, les membres de la famille étant le plus souvent identifiés par cette relation (« ma première femme », « la première fille », « ma mère », « mon quatrième fils [fille] », etc.), plus rarement par leur prénom, parfois suivi de leur nom de famille.
La succession des faits notés renvoie également à cette forme : deux mariages, sept naissances, deux décès. Cependant, il faut noter l'insertion d'événements qui ne relèvent pas à strictement

[530] En 2003, il était en 3ème année de droit à la Faculté des Sciences Juridiques de Bamako.

parler de l'état civil : le début de la marche de sa première fille, son sevrage, le départ d'Aminata K. à Bamako. Les deux premiers évoquent le registre du livre de naissance, tel qu'il a été étudié pour la France dans un article intitulé « Lettres de naissances » (FINE, A., LABRO, S. & LORQUIN, C. 1993). Les auteurs montrent que ce modèle d'écriture ressort à la fois du registre de la chronique familiale et du carnet de santé. Nous n'avons pas observé sur notre terrain de livre de naissance comparable à ceux qui sont commercialisés en France, ce qui ne permet pas de trancher entre l'hypothèse selon laquelle le scripteur aurait vu un modèle de ce genre, et celle d'un mélange du même ordre opéré par le scripteur lui-même entre la forme du carnet de santé (connue) et celle du carnet de famille[531]. La notation de la date du départ de sa fiancée à Bamako nous fait sortir de ces registres administratif et médical pour esquisser une chronique un peu plus intime (on peut se demander par exemple si ce départ s'est fait avec son accord ou pas).

On peut dans ce cas particulier comparer les données du cahier et celles du questionnaire passé en 2004. On constate une concordance globale des dates. Dans le questionnaire sont mentionnés deux enfants (de la première femme, nés en 2001 et 2003) dont les naissances ne sont pas reportées sur le cahier (ce qui pourrait indiquer, soit qu'il n'est pas à jour, soit qu'il n'est plus en usage). Dans le cahier apparaît la mention d'un enfant (le garçon né en 1999) qui n'est pas mentionné dans les réponses au questionnaire passé en 2004. Ici on peut supposer qu'il s'agit soit d'un oubli, soit d'un décès survenu entre temps, la mortalité infantile étant importante au Mali, particulièrement en milieu rural. Par ailleurs, la seule rupture avec l'ordre chronologique concerne un accouchement de sa seconde femme, qui apparaît dans le premier paragraphe à la date de février 1991. Si on maintient cette date, on peut supposer qu'il s'agit d'un accouchement antérieur à son mariage (sa femme avait 16 ans en 1991). On peut aussi corriger cette date, sachant que la première fille recensée en 2004 dans la concession de ce mariage est née en 1997, mais cela pose par ailleurs un problème de datation de l'écriture du premier bloc (du début au saut de ligne).

En effet, la régularité de l'écriture de cette première partie accrédite l'hypothèse d'une écriture au même moment de l'ensemble de ces événements datés de 1990 à 1993 (soit rétrospectivement, soit en copiant un support où les dates ont été notées au fur et à mesure des faits). Les notations qui suivent semblent quant à elles relever de moments d'écriture différents, comme l'indiquent les changements de couleur de l'encre, ou encore l'écriture du prénom « fatumata » au centre de la

[531] L. Puchner raconte qu'elle a participé lors de sa recherche sur l'alphabétisation des femmes au Mali à l'élaboration d'un livre de naissance en collaboration avec une ONG locale. Elle décrit ce document comme une brochure de post-alphabétisation composée sur le modèle des livres de naissance (*baby-book*) occidentaux (PUCHNER, L. 2001 : 247).

page qui suit l'orthographe du bambara et la graphie script (même si la suite est en français, comme le texte dans son ensemble).

Si l'on suit cette hypothèse, on peut donc considérer que la prise d'écriture sur ce cahier s'est effectuée avec le projet de rassembler dans un même texte continu un ensemble de données jugées importantes. Ici la socialisation familiale a sans doute joué, car nous savons que Baba tient un carnet du même genre (il faut cependant rappeler que les rapports père-fils sont assez distants au Mali). Le projet en tout cas est signalé par le titre « l'histoire des faits qui on[t] passé ». Ce titre ouvre le cahier comme un espace dédié à cette pratique d'écriture.

Il est en français, comme l'ensemble du texte, nous l'avons dit. On peut rappeler que parmi les trois cahiers observés auprès de Moussa Camara, celui-ci est le seul à être écrit en français, ce qui contribue à le singulariser.

On peut relever que ce titre annonce une « histoire ». Sur ce point, on peut se demander s'il nous introduit au registre de l'histoire au sens de la distinction de Paul Ricœur entre chronique et histoire (RICŒUR, P. 1985). Il faut noter que ce texte est écrit à la première personne, qui intervient essentiellement dans les pronoms possessifs (« ma première femme », « mon cegon mariage »), et une fois dans le pronom personnel dans la phrase « J ais perdu ma mère vendredi le 15-aout-97 a 11h00 ». Cependant, le contenu, tel qu'on l'a détaillé, et le caractère factuel de toutes les notations, font de ce texte, comme tous ceux étudiés jusqu'ici, un exemple de chronique plutôt que d'histoire.

C'est du côté du cahier de souvenir scolaire de Ganda Camara que des signes plus forts d'une mise en scène des fait rapportés apparaissent.

Souvenirs du temps scolaire

La page de garde a déjà été présentée ci-dessus (*cf.* 3.1.2.3). On peut simplement indiquer que le surnom nous inscrit dans l'univers de la sociabilité scolaire qui se développe à la fois en marge des activités scolaires proprement dites et en lien étroit avec elles (mêmes lieux, temps entre le temps scolaire ou volé à celui-ci, *etc.*), un univers de « potaches » en quelque sorte. Il s'agit d'un cas unique où le cahier est non seulement titré mais décrit : « c'est un cadeau pour ses meilleurs élèves parmis ses classes ». Cette indication s'avère toutefois ambiguë : est-ce un cahier qu'il offre à ses amis (ou du moins qu'il réalise à leur attention, puisque le cahier est, quand il est photographié en juillet 2003, entre les mains de Ganda) ou un cahier qui lui a été donné, et dans ce cas par qui ?

Nous n'allons pas ici proposer une lecture continue du cahier, écrit pour l'essentiel en français, et dont le déchiffrage est assez aisé[532]. Nous allons donner tout d'abord une vue d'ensemble, puis nous arrêter sur deux passages qui nous semblent significatifs.

Nous avons indiqué ci-dessus que deux strates d'écriture sont repérables : une première date de 1996-1997 ; ensuite des notations datées de 1998 à 2000 émaillent le cahier, dans les espaces laissés vacants. Durant la période qui suit immédiatement l'ouverture du cahier le registre d'écriture est assez homogène : Ganda suit bien le programme d'une écriture qui se rapporte au temps scolaire, même si divers événements sont également consignés ; en revanche les notations ajoutées postérieurement en fonction de l'espace vacant relèvent de domaines plus variés.

Après la page de garde, le cahier commence par la liste nominale des admis au DEF en 1996, qui commence par Ganda Camara lui-même (la liste suit l'ordre alphabétique), sur trois pages. Puis est notée une série d'événements (organisation de fêtes par des associations de jeunes; mention de la date et vœux de bonheur pour deux mariages ; adresse ; départ en voyage d'une personne à qui il adresse ses vœux de bon voyage ; événements concernant la vie du village[533]). Les deux double-pages 11-12 et 13-14 constituent un ensemble sur lequel nous reviendrons, consacré à une lettre fictive qui retrace les éléments de son parcours scolaire et se poursuit par un poème. Suivent des notations plus hétérogènes (des événements familiaux, un baptême et deux décès ; deux recettes médico-médicinales ; des récapitulatifs d'achats).

Sur les double-pages centrales, se déploie un texte qui semble donner son sens au cahier de « souvenir » comme cahier « offert » à ses amis (non pas au sens d'un cadeau effectif, mais au sens où l'on dédie une œuvre à quelqu'un). Le texte est écrit sur des lignes tracées transversalement à la règle aux bics rouge et bleu. Ici encore on observe un détournement de la norme scolaire, dans le sens particulier d'un jeu conscient sur un modèle, d'une distorsion assumée. Le texte commence par une lettre dont l'adresse est la suivante : « Cher(es) ami(es) ». Il offre ainsi ce texte collectivement à l'ensemble de ses amis, mais de manière distributive en quelque sorte. Nous avons déjà signalé le caractère convenu de la formule « c'est avec le cœur (…) que je me suis mis à ma table ». La lettre s'interrompt après le vœu : « je vous souhaite une bonne et heureuse année 96-97 ». Suit une équation amoureuse, où l'on peut deviner, accolées aux initiales du scripteur, celles d'une jeune fille (les unes et les autres étant tracées avec application, dans un souci esthétique évident), le

[532] L'intégralité des 19 pages photographiées est donnée dans l'Annexe 6.

[533] L'inauguration de la mosquée du vendredi à Kina et l'ouverture d'une radio, deux événements que l'on retrouve consignés dans d'autres cahiers.

« résultat » de cette addition étant indiqué de manière cryptique « A. S. F. » (pour « amour sans fin » ?). A la suite figure le texte suivant :

Un garçon sans amour est un arbre sans fleur.

De même the girl sans amour est une sauce sans sel.

L'amour est indispensable dans la vie.

On peut relever dès cette première double page le souci d'une mise en scène esthétique du texte, avec des choix précis d'orientation du texte, de couleur d'encre, de taille des caractères. On peut signaler également l'insertion d'un groupe nominal en anglais (« the girl », *la fille*), procédé utilisé également p. 8 (« a good travel », *un bon voyage*) qui renvoie à l'usage d'une langue à laquelle les lycéens et les jeunes urbains empruntent volontiers (notamment les rappeurs)[534]. Nous pouvons noter que ces termes ne sont pas mis à distance graphiquement, alors que le bambara est traité comme hétérogène (p. 15, dans les recettes, les noms de plantes en bambara apparaissent entre guillemets et avec une majuscule initiale[535]), ce qui signale, comme nous l'avons montré dans le chapitre 3.2, une incorporation de la hiérarchie des langues. On voit ainsi s'opposer l'anglais intégré dans des énoncés en français et qui sert comme marqueur de distinction et le bambara mis à distance dans les cas où le scripteur est contraint d'y recourir ou dans des contextes où il connote un domaine traditionnel (usages médicinaux). Le français apparaît comme la langue de l'expression écrite (le code non marqué pour reprendre l'expression de Myers-Scotton).

La double page suivante poursuit dans la même veine poético-proverbiale. Puis, à la troisième ligne débute un passage où il retrace son parcours scolaire

J'ai [été] admis au DEF session de juin 1995-96 ds[536] le centre

avec une moyenne de 12,46

de Fana, là où j'ai fait mes études de second cycle. L'année 1996-97 je faisait

la 10e lettre II au Lycée D. Marico de Dioïla. Voici les moyennes : 1er trimestre 10,36

2ème 11,82. Après j'ai fait le transfert au Lycée Kankan Moussa de Daoudabougou BKO

1997-98 là j'étais en 11e XX [*illisible*] : moyenne 10,40 c'était une seule composition

---

534 V. Vydrine relève le prestige de cette langue parmi les lycéens de Kayes auprès desquels il a enquêté (VYDRINE, V. 1994 : 213).

535 La nasalisation à l'initiale de termes bambara est même traitée selon la transcription française de certains noms propres : « N'to », « N'Kε ». Dans le dernier exemple, la présence de la voyelle ouverte ε signale cependant la connaissance par le scripteur de certains éléments de l'orthographe du bambara.

536 Les abréviations sont du scripteur.

1998-99 la terminale 12e XX [*illisible*], les moyennes de cette année sont

1er trimestre : 9,86, 2ème trimestre : 10,01. Malheureusement le baccalauréat n'a pas été un succès

Le 1999-2000 la même 12e [*inachevé*] »

Nous avons là une chronique très factuelle de son parcours scolaire, seul l'adverbe « malheureusement » signalant une implication (du reste fort convenue[537]) du scripteur. Nous ne pouvons pas faire d'hypothèse concernant le temps de l'écriture (rétrospectif, une fois arrivé en 12e, ou au fur et à mesure des classes atteintes).

La rareté de telles notations rend ce cas intéressant. Comme nous l'avons constaté en essayant de faire mener des entretiens biographiques avec quelques villageois, les seuls récits possibles sont ceux qui sont sous-tendus par la chronologie serrée d'une carrière professionnelle (récit de vie avec Demba Coulibaly) ou scolaire (le cas présent de ce passage du cahier de Ganda), d'un parcours migratoire (Sira Diaby) ou à la limite de péripéties conjugales (Assitan Coulibaly). Quand une telle trame fait défaut, l'exercice est très difficile.

Cette séquence donne une bonne idée du contenu du cahier de « souvenir ». On y repère les références à une culture juvénile lycéenne et urbaine, liée à un usage particulier des langues (proverbes en français ; emprunts à l'anglais) et à des thèmes (l'école : les classes et les notes ; la relation amoureuse qui s'écrit à la fois ostensiblement et de manière conventionnellement cryptée).

Pour ce qui est de l'usage second du cahier comme cahier « à soi », du type de ceux observés au village, on peut se reporter à la dernière page photographiée (p. 19). Y figure la date et l'heure du décès de sa mère, en 2000 ; elle est suivie, selon l'habitude de Ganda, d'une bénédiction : « que la terre lui soit légère », un peu en retrait sur le corps du texte - comme tous les vœux, « merci », signature, et autres commentaires, qui font suite à ses notations d'événements. On peut supposer, d'après les dates des événements qui figurent sur le cahier, que cette notation a été effectuée peu de temps après la mort de sa mère. Or, juste en dessous, Ganda a inséré, de manière assez semblable, la date de la mort de son père (en 1981). On voit que la consignation d'un premier événement (décès de sa mère) appelle, comme son complément, et de manière symétrique, celle d'un autre, bien antérieur (pour lequel il a peut-être dû faire des recherches, dans ses documents ou auprès d'autres personnes). Cette notation emprunte une formule au genre des avis de décès (« à la suite d'une maladie »), et se clôt, comme la première sur une bénédiction : « Dort en paix ».

[537] Comme dans l'expression consacrée « ne pas avoir la chance d'aller à l'école » qui est quasiment lexicalisée dans le français d'Afrique.

On peut donc souligner au terme de l'examen de ce cahier que la sociabilité lycéenne et urbaine propose avec ce genre du cahier de souvenir un genre d'écriture qui incite à l'expression de soi, même s'il s'agit de sentiments convenus (camaraderie scolaire ; effusion amoureuse). Il s'agit là de quelque chose qui tranche avec tous les modèles d'écriture présents au village. Il ne s'agit d'ailleurs pas que d'un modèle et de convention, car, quand le cahier est réinvesti d'un usage plus banal d'aide-mémoire, le scripteur complète chaque notation factuelle par la formulation d'un souhait ou de vœux. Ce modèle engendre un type d'écriture singulier, caractérisé par un engagement du scripteur différent de celui que nous observons dans les autres cahiers.

En conclusion de cette section, on peut revenir sur la comparaison des deux cahiers de Moussa Camara et Ganda Camara. On y voit à l'œuvre deux modèles distincts liés à la différence des expériences (essentiellement villageoise pour Moussa ; plus urbaine pour Ganda) et des statuts (un homme mûr ayant des responsabilités familiales ; un étudiant). Cependant, ces deux documents ont en commun qu'il s'agit de deux cahiers consacrés à une mise en mémoire, écrite à la première personne. Pour Moussa Camara, il s'agit d'une mémoire familiale qui déborde à peine du cadre de l'état civil ; pour Ganda, d'une mémoire juvénile et scolaire. Même dans ces cas exceptionnels, le temps qui passe, dans sa durée, le vécu subjectif du temps n'apparaît guère. On peut toutefois déceler l'implication subjective du scripteur. Elle apparaît dans le titre et le choix d'une écriture en français chez Moussa Camara ; de manière beaucoup plus massive, les multiples « adresses » qui émaillent le cahier de Ganda Camara dans l'expression de souhaits et de vœux, indiquent la présence assumée du scripteur dans son texte.

Les analyses proposées des manières de tenir chronique ou de garder la mémoire d'événements, en particulier à travers l'étude détaillée de quatre cahiers, permet de souligner certaines constantes.
Tout d'abord, le temps de l'écriture apparaît bien comme étant relativement sporadique (avec parfois des périodes d'intensification ponctuelles). On ne relève pas d'astreinte à l'écriture quotidienne, du moins à l'échelle d'un cahier. Cela distingue la société étudiée d'autres contextes, même ruraux, où l'injonction à une écriture régulière est incorporée (par exemple les travaux de N. Joly déjà cités). La socialisation à l'écrit dans le cadre professionnel ne met pas en place des modèles d'écriture journalière suffisamment forts ; la notion d'une écriture quotidienne de soi n'est pas non plus diffusée par ailleurs.
Aussi relève-t-on une primauté de la chronologie des faits : l'« événement » commande l'écriture. Notons que dans cette catégorie entrent des faits dont certains ont antérieurement un statut « mémorable » (par exemple les dates de décès, ou encore les événements médiatiquement

constitués comme tels) mais pas tous. L'écrit joue ici un rôle majeur dans la constitution de certains faits comme des événements, comme dignes d'attention et de remémoration.

Cependant, les cahiers présentés permettent aussi de relever des différences majeures, que l'on peut imputer assez largement aux caractéristiques sociales et à la trajectoire des scripteurs, mais aussi à des habitudes d'écriture qui se constituent dans l'intensification des pratiques de l'écrit. Ces variations concernent notamment les trois dimensions suivantes :

- Le contenu des cahiers, plus précisément la nature des événements consignés, dépend largement des caractéristiques telles que l'âge du scripteur[538] (même si quelques événements apparaissent dans des cahiers de scripteurs aux profils différents, notamment des faits qui concernent le village).
- Le caractère plus ou moins réglé de l'usage du cahier apparaît comme un axe de variation important. La troisième dimension temporelle (ordre du cahier) est toujours prise en compte (il n'y a pas d'écriture au hasard dans le cahier) mais elle est suivie de manière plus ou moins lâche. Ici, ce sont les habitudes d'écriture (écriture sur un cahier unique ou sur plusieurs supports ; régularité du rythme d'écriture) qui rendent compte des ruptures plus ou moins grandes dans la régularité de l'ordre du codex.
- Enfin, des rapports distincts à la mémoire se font jour, qui sont liés à des périodes et des statuts : le souvenir scolaire ; la chronique familiale, où le scripteur apparaît en chef de famille ; la carrière professionnelle.

Nous pouvons revenir ici sur l'hypothèse émise à partir du repérage des temps verbaux qui a permis de faire ressortir la domination du passé. Cette hypothèse est que les chroniques enregistrent des faits situés dans une temporalité révolue, et auxquels le scripteur n'indique pas comment il se rapporte depuis un point présent. On peut dire que cette hypothèse est très largement vérifiée. Le point de vue de l'« histoire », pour reprendre le terme de Ricœur, n'apparaît que marginalement - notamment dans le dernier cahier étudié (le cahier de « souvenir » de l'étudiant Ganda Camara).

Ainsi, on peut conclure qu'il n'y a pas dans les cahiers un modèle d'écriture d'une histoire de soi, mais des modèles localisés de la chronique liés à un statut. L'inscription des faits relatés dans la perspective d'une histoire ne se fait qu'à la marge, chez des scripteurs dont les pratiques d'écriture sont plus intenses pour diverses raisons (scolaires ou professionnelles notamment). Nous allons, pour terminer l'enquête, nous intéresser à la manière dont le cahier, dont nous savons que l'écriture se déploie sur la durée, est le lieu où peut se développer le goût d'écrire.

[538] On peut faire la remarque suivante : les scripteurs de cahiers constituent du point de vue de certaines caractéristiques sociales (sexe, scolarisation) un groupe relativement homogène, au sein duquel l'âge apparaît comme un critère éminemment distinctif.

3.4 Le cahier, un espace à soi

Les analyses qui précèdent nous ont permis de relever des traits qui font du cahier le lieu d'une écriture singulière : premièrement, certains usages des langues sont caractéristiques de ce support, avec d'une part le recours au français, rare en d'autres contextes, d'autre part des pratiques de mélange, distinctif ou non, des langues ; deuxièmement, le support du cahier permet des mises en forme temporelles diverses, mais qui ont en commun de proposer des séries d'événements ou de notations dont une trame chronologique est donnée.

Nous nous proposons de clore cette partie en approfondissant cet axe de recherche selon lequel le cahier permet à certains scripteurs de constituer un espace à soi. Nous entendons la notion d'espace comme renvoyant à ce support matériel déterminé qu'est le cahier envisagé dans la pluralité de ses échelles (échelle du texte, de la page ou du cahier) et de ses dimensions temporelles.

3.4.1 Manières d'écrire pour soi

Les scripteurs de cahiers mettent en œuvre sur ce support des manières d'écrire qui renvoient à une pluralité d'expériences de l'écrit, comme l'attestent les transferts de compétences et de dispositions lettrées étudiés en 1ère partie. Les cahiers empruntent souvent genres et modèles à des pratiques de l'écrit professionnelles ou scolaires. Cependant, ils sont aussi le lieu où se constituent des habitudes propres.

3.4.1.1 Notations, prise de notes

Dans les entretiens, certains enquêtés précisent à propos de leurs écrits personnels (listes, cahiers) que l'écriture n'est pas soignée car il leur suffit de pouvoir se relire. Ce point de vue est exprimé par Soumana Coulibaly (GL 3, 6ème) : « i bɛ se ka o sɛbɛn i yɛrɛ ye, bon, hali ni mɔgɔ t'a faamu, mais, i yɛrɛ kɔni bɛ se ka dɔw faamu a la », *tu peux l'écrire pour toi, bon même si personne ne le comprend, toi quand même tu peux y comprendre quelque chose* K 60[539]. Ces propos, tenus ici par un scripteur dont nous n'avons pas observé le cahier, et ailleurs par deux scripteurs qui ont des

[539] Des propos identiques apparaissent dans les entretiens avec Mamoutou Coulibaly (K 31, GL 4, 6ème) et Baba Coulibaly (K 65, GL 4, 7ème).

pratiques où le rapport de distinction que nous avons dégagé dans le rapport des langues n'apparaît pas, ne rendent pas compte de tous les usages du cahier. Chez d'autres, le souci d'une mise en scène de soi comme scripteur est présent, comme nous l'avons vu dans la mise à distance du bambara. Cependant, ils permettent de poser la question suivante : comment écrit-on pour soi ?

Dans les cahiers, on observe des formes d'écriture qui relèvent de la notation. La discontinuité caractérise l'écriture, puisque les unités textuelles se succèdent sans être nécessairement reliées. On a observé l'ensemble des dispositifs qui permettent de distinguer ces unités. On peut remarquer que les opérateurs de transition sont rares. La numérotation des items, qui aboutit à les intégrer dans un ensemble de niveau supérieur, les dates, ou les titres dont certains se répondent (par exemple ceux déjà cités « un autre » ou « un autre encore », titrant des recettes dans le bloc-notes d'Aminata Samaké) opèrent un classement ou une mise en série des notations. La logique de leur succession peut tenir dans la constitution d'une série, que rompt simplement le passage à un autre ordre de notations. Les dates renvoient à la structuration temporelle dont nous avons détaillé les modalités dans le chapitre précédent (3.3).

A l'intérieur de ces unités, les formes ne sont pas toujours syntactiques. En dehors du cas singulier des listes lexicales ou nominales, les énoncés sont le plus souvent verbaux. Nous avons signalé que même sur un calendrier, où l'économie d'espace tend à réduire les notations au minimum, des énoncés verbaux figurent (« Founé est né », calendrier de Mamoutou Sanogo). De même, dans le cahier d'activités de Demba Coulibaly (Doc. 3 inséré en 2.3.1.2), les lignes fournissant le compte-rendu de son activité journalière laissent apparaître une hésitation entre des formules nominales ou des énoncés verbaux abrégés (« Traite ma toux »). Sur ces exemples, la pratique de la prise de notes, dont nous savons par les travaux de linguistes qu'elle est un code constitué et non une manière d'écrire improvisée (BRANCA-ROSOFF, S. 2004), ne semble pas mise en œuvre selon les normes qui nous sont familières.

En effet, la pratique de la prise de notes, au sens de la notation synthétique par un scripteur d'éléments issus de l'audition ou de la lecture, ne renvoie qu'à des pratiques bien circonscrites.

Pour le seul étudiant dont le cahier est retenu dans notre corpus de cahier, Ganda Camara (né en 1977), une pratique semblable à celle décrite par Sonia Branca-Rosoff sur des corpus de cours d'étudiants en France est visiblement acquise. En témoigne un usage singulier de l'abréviation que nous détaillons dans la sous-section suivante.

Pour les autres scripteurs, qui ont un niveau scolaire au plus équivalent au second cycle, la prise de notes n'a pas été acquise en contexte scolaire. Il s'agit d'une aptitude constituée ultérieurement, en contexte professionnel, que quelques-uns d'entre eux décrivent. Ndiamba Coulibaly détaille ainsi la façon dont, dans le cadre du « Programme de gestion rurale », il prend des notes dans un registre, en notant les « mots-clefs », les paroles les plus importantes prononcées lors de la réunion (K 19). Les enquêtés qui nomment cette pratique recourent à des emprunts au français dans les entretiens en bambara (« notes », K 41 et K 61). La prise de notes requiert des aptitudes particulières : l'aisance et la rapidité dans l'écriture, la mise en œuvre de critères de sélection et de hiérarchie des informations, des techniques synthétiques d'écriture. Quand elle se double d'une activité de traduction (cas de Toumani Sanogo prenant des notes en français au cours de réunions en bambara) l'opération est encore plus complexe. Les enquêtés concernés ont en commun d'avoir connu une socialisation professionnelle après l'école, qui a pu être le lieu du développement d'une telle aptitude. Fait-elle l'objet d'un apprentissage spécifique ? Les situations semblent différenciées. D'après la description de Ndiamba Coulibaly, et l'usage d'un vocabulaire technique (les « mots-clefs »), on peut envisager cette hypothèse. En revanche, dans le cas de Toumani Sanogo, qui décrit sa pratique sans disposer de terme pour la désigner, il semble que ce soit une aptitude acquise par la pratique, ce qui indique qu'une telle habitude peut se développer par intensification des pratiques d'écriture, peut-être en prenant modèle sur d'autres, mais en dehors de tout apprentissage direct.

En dehors de ces contextes assez rares de prise de notes au sens propre, l'écriture des cahiers est le lieu d'une pratique qui renvoie à un style d'écriture que l'on peut caractériser par la pratique de la notation. Le support, en tant qu'objet personnel, justifie la mise en série d'unités textuelles souvent hétérogènes.

La pratique de l'abréviation est une manière d'écrire étroitement associée au style de la prise de notes, et qui est présente dans notre corpus.

3.4.1.2 Ecrire en abrégé

Nous allons nous arrêter sur la pratique de l'abréviation, dont nous allons décrire les usages en général, avant de nous interroger sur la spécificité de cette pratique sur les cahiers.

Nous tenons là une pratique qui renvoie à une incorporation de normes lettrées, ce qui permet, premièrement, d'attester du processus d'appropriation en cours sur notre terrain. Le second enjeu de cette étude renvoie à la caractérisation du cahier comme lieu d'une écriture pour soi. Dans certains

de ses usages, nous ferons l'hypothèse que la pratique de l'abréviation renvoie à cette constitution de soi comme destinataire du cahier.

Normes

Notre corpus général[540] comprend plusieurs sortes d'abréviations, que l'on peut ramener à trois types selon leur proximité à des normes écrites (scolaires ou techniques).

Un premier cas est celui des abréviations communes, qui font partie de la langue, qu'elles soient lexicalisées (« kilo » pour « kilogramme »), dans ce cas il s'agit de langue orale comme écrite, ou simplement admises comme code écrit normalisé (« kg » pour « kilogramme », « h » pour « heure »). Certaines de ces abréviations, notamment celles des unités de mesure, sont utilisées à l'écrit en français comme en bambara.

Un deuxième cas concerne les formes qui renvoient à une norme partagée mais non officielle, du registre scolaire ou administratif de la prise de notes. Ainsi en est-il, par exemple, de l'usage des noms de mois en abrégés, très répandu dans les écrits (« sept » pour « septembre ») ou encore de formes courantes comme « ds » pour « dans ». Plus locale, mais tout aussi partagée, la forme « Bko » (parfois « Bk » ou « BK ») pour Bamako. Une autre abréviation commune est, curieusement, celle d'un nom de famille très répandu, celui de « Coulibaly », dont la forme courte est « Cly ». Sur un des cahiers, une signature recourt à cette forme abrégée[541]. On constate que ces abréviations sont toutes en français (même dans ce dernier cas du nom de famille, l'abréviation concerne l'orthographe française de ce nom).

Enfin, le troisième cas concerne des abréviations qui ne renvoient pas à une norme identifiable, dont l'interprétation requiert une attention à l'environnement graphique et discursif immédiat. Ce dernier cas concerne toutes les langues de l'écrit[542].

Sur cette question des langues, on peut remarquer d'emblée que le français, comme langue écrite, comporte un stock d'abréviations disponibles, ce qui n'est pas le cas du bambara. En revanche, quand il s'agit de procéder à une abréviation sans référence à une forme déterminée, celle-ci peut

---

[540] Nous considérons au départ le CEV dans son ensemble, avant de nous interroger à la fin de cette section sur la spécificité de cette pratique sur les cahiers.

[541] Sur un cahier d'écolier de Somassa Coulibaly, reconverti en cahier à soi, un directeur de l'école M. Samaké, signe aussi « Ské ».

[542] Le français, le bambara et l'arabe sont concernés. On peut même indiquer que dans le contexte d'une répétition d'énoncés transcrits du wolof (au sein du lexique qu'il se constitue), Baba Coulibaly abrège un de ces énoncés.

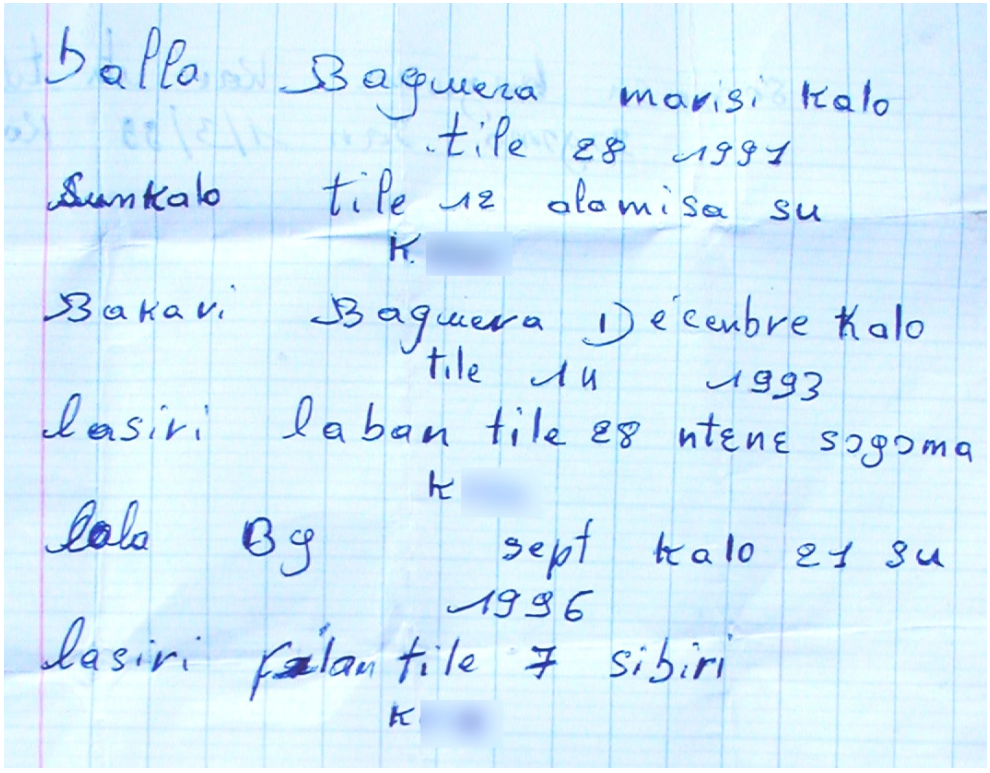
s'opérer dans une n'importe quelle langue. Ce dernier type d'abréviation obéit cependant à des règles comme nous allons le montrer.

Formes

Les abréviations repérées prennent les deux formes classiquement repérées dans les travaux de linguistes sur la question (ANDRIEUX-REIX, N. & BOSREDON, B. 2004) : l'apocope et la contraction.

Ainsi, Baba (GL 2) abrège-t-il les termes qui qualifient les pluies dans son relevé pluviométrique étudié plus haut (*cf.* Doc. 4, en 2.3.1.2) en retenant la première syllabe, par exemple « fu » pour « funfun »*, petite pluie, crachin*. Il s'agit là d'une forme classique de l'apocope.

Makan Konaté (GL 3, 6ème) quant à lui procède à une contraction dans une liste de dates de naissances qui opère selon le procédé décrit plus haut (3.2.2.2).



Doc. 24 Liste de dates de naissance de Modibo Konaté

Transcription (orthographe originale) et traduction.

(a) Ballo Baguera marisi Kalo/ tile 28 1991/ Sunkalo tile 12 alamisa su/ K.

Ballo est née le 28 mars 1991, le 12 du mois « sunkalo *» (litt. mois de jeûne)*[543] *dans la nuit de mercredi à jeudi à K.*

(b) Bouya Baguera Décembre Kalo/ tile 14 1993/ lasiri laban tile 28 ntɛnɛ sɔgɔma/ Kina

Bouya est né le 14 décembre 1993, le 28 du mois « lasiri laban *» lundi matin à Kina*

(c) lala Bg sept kalo 21 su/1996/lasiri filan tile 7 sibiri/ Kina

Lala est née le 21 septembre 1996 au soir, le 7 du mois « lasiri filan *» samedi à Kina*

La notation « Bg » est mise pour « Baguera » [bangera], *est né(e)*, dans une liste des dates de naissance d'enfants qui comprend trois énoncés de structure similaire. On peut reconstituer le procédé suivi ainsi : tout d'abord, seule la racine verbale est retenue « bange », et de là les consonnes sont extraites[544]. Bien entendu, il ne s'agit pas de présupposer une conscience linguistique de ce type chez le scripteur. La décomposition que nous effectuons ici a pour fin d'indiquer que le procédé est le même que celui dégagé à propos des pratiques d'abréviations dans des corpus d'étudiants. Ce fait signale une familiarité certaine avec l'écrit et une incorporation de procédures propres à des milieux lettrés. On repère là une forme d'appropriation au sens d'une reprise pour son propre compte de pratiques acquises au contact d'écrits scolaires et professionnels (il est secrétaire d'AV).

A ces deux formes il faut en ajouter une troisième, de l'ordre du « rébus de lettres », comme dans la forme, récurrente sur les carnets de famille, « DCD » pour « décédé(e) »[545]. La forme « Ag » que

[543] Nous reprenons la traduction commune qui désigne ce mois comme celui du jeûne musulman. R. Luneau précise qu'avant la diffusion de l'islam ce terme désignait le mois de soudure (soit à peu près le mois de septembre), le suivi du calendrier islamique avec emprunt des noms de mois bambara s'étant effectué précisément sur la coïncidence du « sunkalo » avec le mois de ramadan, marqués l'un et l'autre par une fête majeure à leur fin (LUNEAU, R. 1975 : 155). Il suit ici l'analyse de Delafosse (DELAFOSSE, M. 1921).

[544] Le scripteur omet la nasale dans la forme complète.

[545] Signalons ici le goût malien pour les sigles et acronymes : par exemple, des personnalités politiques majeures sont couramment désignées comme par leurs initiales : ATT pour le président actuel Ahmadou Toumani Touré, IBK pour un de ses opposants Ibrahim Boubacar Keïta, etc.

l'on trouve dans l'indication de son âge de Mamoutou Camara sur le brouillon de demande de dédicace à la radio (*cf.* Doc. 12, inséré en 2.4.4.3) dans l'énoncé « Mamoutou Camara Ag 23 » est ambiguë : elle peut relever de cette dernière catégorie (dans ce cas elle serait à lire « âgé ») comme de l'apocope (elle serait mise pour « âge »). On observe le phénomène inverse, la lexicalisation d'une abréviation qui devient un nom écrit en toutes lettres, notamment dans des cas de traduction, comme dans la forme extrêmement courante « AV » pour « association villageoise » qui apparaît en bambara sous la forme « Awe » (mais plus souvent la forme « AV » demeure en bambara).

Si l'on poursuit l'analyse à l'aide du concept proposé par Julie Lefèbvre de « couple abréviatif » et de la typologie qu'elle élabore, on constate que la plupart des cas relevés dans notre corpus sont du type où le rapport entre la forme longue et la forme courte relève d'une interprétation (LEFÈBVRE, J. 2004)[546]. On rencontre quelques cas où le lien entre les deux formes est explicité (toujours en contexte d'apprentissage, dans des énoncés qui sont copiés). Ainsi, on lit « b = bilalen », dans le cahier de formation de Mamoutou Coulibaly, la forme courte étant utilisée dans les colonnes d'un tableau. Ici il y a citation des deux termes et explicitation de l'abréviation.
Dans les autres cas, le lien entre les deux formes est d'ordre interprétatif. Dans ces cas, on constate que la mise en rapport s'effectue graphiquement. Ainsi, la forme « bg » pour « bangera » intervient au sein d'une énumération d'énoncés qui suivent strictement la même structure, dans le troisième énoncé. Graphiquement, ce fait est marqué par la position du terme qui prend la place de la forme longue dans les énoncés précédents, et qui est mis au milieu d'un espace qui correspond à l'espace que celle-ci occuperait. De façon similaire, le sens de la forme « fu » s'éclaire dès que l'on considère le cahier dans sa totalité et que l'on revient à la première page du cahier où dans le tableau au même endroit figure la forme développée.

Ainsi, le mode de mise en relation des deux formes (troisième terme du « couple abréviatif ») est la structuration graphique, visuelle, de l'espace de la page ou du cahier.

[546] Le couple abréviatif est défini dans cet article comme l'ensemble de ces trois termes : une forme longue X, une forme courte Xab, unies l'une à l'autre par une relation d'équivalence. On distingue différents types de « mises en scène » (de réalisations) du couple abréviatif selon le degré de marquage de la relation d'équivalence qui les unit (LEFÈBVRE, J. 2004).

Quelles traditions lettrées ?

Entrer dans le détail de l'écriture et des formes graphiques retenues permet ainsi de déceler les signes d'une accointance avec des procédés scripturaux marqués par la forme scolaire. Les scripteurs qui recourent à l'abréviation (s = 12) ont des profils contrastés (alphabétisés, bi-alphabétisés, scolarisés). Leurs usages de l'abréviation montrent que ces scripteurs, loin d'être « malhabiles » comme une première approche de leurs écrits pourrait le suggérer, sont des manipulateurs avertis de l'écrit.

Les abréviations relèvent d'une pluralité de traditions lettrées. Dans son article « Le style abrégé des écrits de travail », Béatrice Fraenkel dégage des traits communs entre les écrits contemporains qui composent son corpus et une « logique scribale de l'abréviation », attestée par la paléographie (FRAENKEL, B. 1994 : 184-186). Elle souligne la variation quantitative des abréviations selon les contextes et les supports d'écriture : « nombreuses dans le livre d'usage ordinaire (livre scolaire, universitaire), elles disparaissent dans le manuscrit de luxe ». Dans ses formes également, l'abréviation varie : on repère une tension entre la tendance à l'individualisation de l'écriture (qui peut amener l'abréviation à devenir un code personnel) et les contraintes de la lecture ou de l'usage collectif des textes (qui restreignent les possibilités de l'abréviation à celles qui sont reconnues au sein d'une communauté professionnelle).

Sur notre terrain, les formations, école ou alphabétisation, constituent le premier lieu d'apprentissage de cette pratique. Un vieux cahier d'écolier donne ainsi une liste sur ce modèle :

> le décimètre est le dixième du mètre, on écrit alors 1dm= 0,1 m

On retrouve ici, en contexte scolaire, la modalité de l'explicitation de l'abréviation.

Les abréviations présentes sur le cahier de Ganda Camara, étudiant, renvoient à une pratique de la prise de notes que nous avons mentionnée plus haut (comme le montre l'usage des lettres suscrites dans « Fabricat° » et « Réparat° », Annexe 6, cahier 5, p. 17).

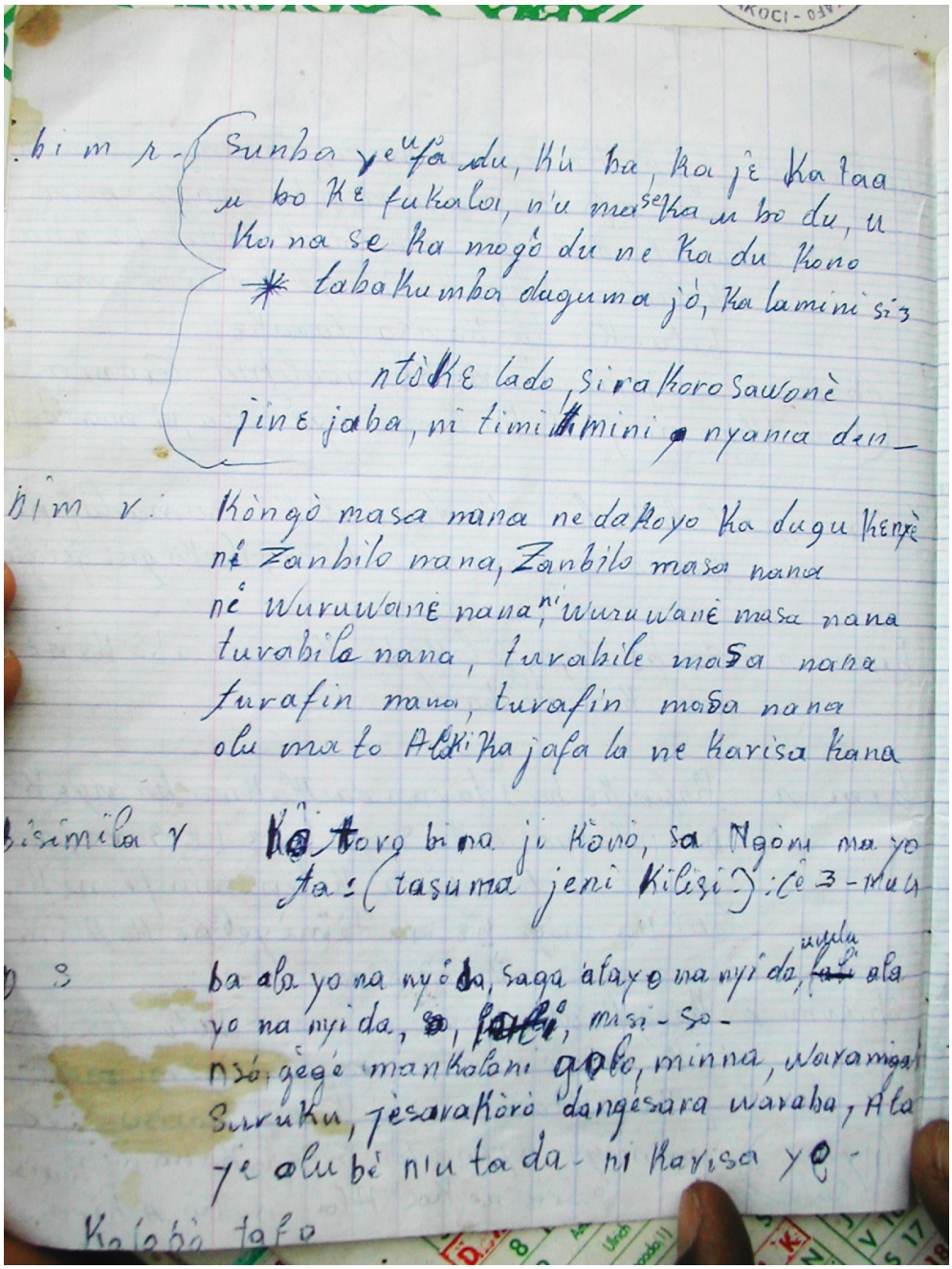
Enfin, on peut évoquer une autre tradition lettrée, qui pourrait être la source d'abréviations d'usage différent, celle des écrits liés à l'islam. Par exemple, dans le cahier de Mamoutou Sanogo qui comporte une série de formules, figure dans la marge latérale l'indication « b i m r. », pour la formule d'ouverture « Bismillâhi al-raḥmân al-raḥîm », *Au nom de Dieu, le Tout miséricorde, le Miséricordieux*. Cette abréviation apparaît trois fois sur cette page, toujours dans la marge et indexant une formule[547]. De la part d'un scripteur scolarisé (GL 4, 7ème) et qui a des responsabilités dans l'AV, on peut interpréter cette notation comme renvoyant à l'incorporation de cette habitude

[547] La troisième occurrence est plus développée : « Bisimila r ».

en contexte scolaire ou professionnel. Une autre abréviation qui ne relève pas du registre religieux figure sur cette même page dans l'indication d'usage d'une formule (« cɛ 3 - mu 4 », *trois [fois] pour un homme, quatre [fois] pour une femme*)[548]. Mais l'importance des manipulations de lettres et de chiffres dans la tradition islamique suggère un rapprochement possible avec cette culture de l'écrit[549].

[548] Nous avons indiqué que l'association de ces chiffres à l'homme et à la femme est classique dans l'aire culturelle mandingue.

[549] Nous avons eu l'occasion d'observer des pratiques combinatoires ou calculatoires à partir de mots ou d'énoncés écrits en arabe, auprès des lettrés en arabe du village, mais aussi auprès d'individus alphabétisés ou scolarisés n'ayant reçu pour formation à l'arabe que quelques années d'école coranique.



Doc. 25 Cahier de Mamoutou Sanogo

Comment interpréter ce recours à l'abréviation ? Certes, on observe que les scripteurs développent des formes courtes d'écritures dans une perspective d'économie d'espace (Baba) ou de temps (sans doute peut-on interpréter ainsi le « bg » de Makan). Mais un rapport plus ludique à cette forme est évident dans certains des cas cités, le scripteur prenant plaisir à écrire dans ce qui est un style de lettré.

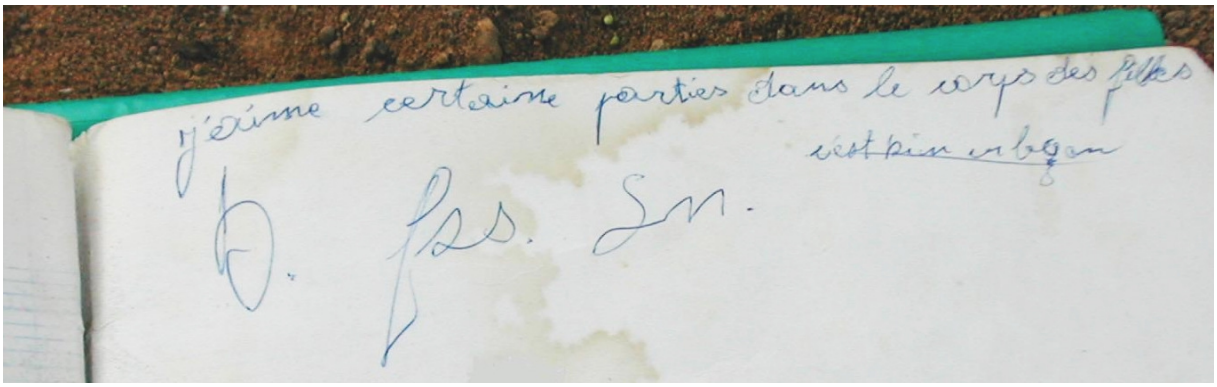
Des abréviations sur les cahiers

La plupart des exemples convoqués ici figurent sur des cahiers. Il est hors de notre propos toutefois de quantifier ces occurrences sur les différents supports. La bonne échelle d'analyse pour comprendre une occurrence est en général la page, plus rarement le cahier (comme dans le cas de Baba Camara).

On peut toutefois faire l'hypothèse, pour des scripteurs dont la tenue d'un cahier constitue une des principales pratiques de l'écrit, que le cahier est un lieu où se développe cette pratique. Le fait que le cahier personnel, de même que d'autres écrits comme les listes, soit destiné à soi justifie un recours à l'abréviation en dehors des formes communes.

Un usage de l'abréviation semble cependant spécifiquement lié au support du cahier ou carnet personnel. Les procédés d'explicitation en sont absents comme nous l'avons indiqué, mais de plus la dimension proprement cryptique est essentielle dans certaines abréviations (retenant les initiales en lettres capitales) de prénoms et noms. Tel est le cas notamment dans le « carnet de secrets » de Moussa Coulibaly, où il consigne la venue au village de deux jeunes femmes en les désignant par leurs initiales. Il s'agit d'un des rares passages qu'il n'a pas souhaité commenter. Le « cahier de souvenirs » de Ganda Sanogo comporte aussi, nous l'avons vu, des initiales sous la forme classique de l'équation amoureuse : « G.S. + B.K. = ASF » (amour sans fin ? - Annexe 6, cahier 5, p. 11).

D'autres notations cryptiques apparaissent en dehors de la notation des noms et prénoms, comme chez Thiémokho Coulibaly qui écrit ainsi sur le troisième de couverture d'un de ses cahiers : « J'aime certaines parties dans le corps des filles ».



Doc. 26 Le 3ème de couverture du cahier de Thiémokho Coulibaly

Dans les tracés qui suivent, on devine que *fss.* est mis pour « fesses », *sn.* pour « sein(s) »[550]. Le procédé est ici celui de la contraction, mais on peut remarquer la présence du point qui en général clôt des formes d'apocope, et qui souligne ici l'abréviation par contraction. Comme le cahier de Ganda Camara, ce passage, figurant dans un espace hors-texte, est à rattacher aux pratiques ludiques et de détournement des modèles qui se développent en marge des pratiques scolaires.

Nous avons donc montré premièrement que l'abréviation est l'indicateur d'une maîtrise des normes lettrées (soit dans le recours à des abréviations communes, soit dans l'aptitude abréger selon les formes de l'apocope ou de la contraction), dont la présence dans les cahiers s'explique par le statut de notations des écrits du cahier, ainsi que par le fait que le scripteur en est le premier destinataire. Nous avons indiqué deuxièmement que l'abréviation constitue une ressource dont certains scripteurs peuvent jouer à des fins cryptiques, mais dont l'enjeu esthétique n'est sans doute pas absent. Nous avons avancé à ce propos la notion de style, sur laquelle il nous faut maintenant revenir.

3.4.1.3 Des styles individuels ? Position du problème

Les manières d'écrire dans les cahiers que nous avons dégagées tiennent à la spécificité du cahier comme objet personnel. Ces manières sont socialement différenciées : nous rappelons régulièrement les profils des scripteurs dont nous étudions les productions, et soulignons l'importance de cette donnée pour étudier les écrits.

On peut se demander si cette analyse des manières d'écrire peut être prolongée dans le sens d'une identification de styles dans l'écriture des cahiers, passant d'une acception du terme de manière comme « façon » à une autre acception de ce terme, comme « style » précisément.

On peut définir le style comme un processus de production singulier du sens qui passe par l'appropriation de formes socialement constituées. La notion de style, telle qu'elle a été élaborée en histoire de l'art, notamment dans une étude classique de Meyer Schapiro, repose sur l'idée qu'il y a un certain « degré de constance en art », qui permet d'identifier une œuvre ou un ensemble d'œuvres comme possédant des traits communs (SCHAPIRO, 1982 [1953] : 39).

[550] Si on interprète la première lettre comme « b. », on pourrait faire l'hypothèse qu'il s'agit du terme bambara « byɛ », parties sexuelles féminines.

L'idée selon laquelle on peut repérer des styles individuels dans les cahiers ne s'appuie pas sur l'hypothèse d'un travail poétique visant une création originale. A cet égard, les emprunts méthodologiques à des outils forgés dans le domaine de la génétique textuelle ne doivent pas faire oublier ce qui sépare notre corpus des textes littéraires. La dimension proprement esthétique quand elle apparaît dans les cahiers, est soit marginale (et parfois physiquement rejetée dans des marges ou des hors textes, tels le troisième de couverture de Thiémokho Coulibaly) soit combinée à d'autres dimensions (visée ludique et parti pris de détournement des modèles scolaires et administratifs dans le cahier de Ganda Camara et dans la demande de dédicace de Mamoutou Camara). En revanche, par la notion d'habitude d'écriture, il est possible d'envisager une réflexion plus large sur la possible cristallisation des manières d'écrire dans une forme individuelle.

Cette hypothèse peut être formulée à partir de plusieurs études de cas déjà présentées, où nous avons souligné que l'intensification des pratiques amène le développement de certaines aptitudes : l'usage des listes de courses par Moussa Coulibaly ; la pratique de la prise de notes chez Toumani Sanogo ; la copie et la mise en forme des prières et formules chez Demba Coulibaly.

Cette position du problème autour de la notion de style nous amène à la question centrale de cette partie, du rapport à la subjectivité, que nous allons aborder par la question de l'énonciation.

3.4.1.4 L'énonciation dans les cahiers

La question de l'énonciation a été mise au cœur de l'analyse linguistique par Benveniste, qui approche le langage comme le lieu d'émergence de la subjectivité : « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet* » (BENVENISTE, É. 1966 : 259)[551]. Cette opération s'effectue grâce à certaines formes de la langue, notamment le pronom « je » qui permet l'énonciation. Or dans les cahiers, le recours à la première personne est rare.

En bambara, la première personne apparaît sous la forme du pronom personnel sous forme emphatique « ne », dans le contexte particulier qui est celui des formules magiques dont nous avons étudié plus haut les modes d'énonciation (*cf. supra* 2.4.3.3). Dans certains cas, sa valeur personnelle

[551] Sur la notion de subjectivité, nous nous référons à l'entrée « Subjectivité » du Dictionnaire d'analyse du discours (CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. 2002), rédigée par C. Kerbrat-Orrecchioni, également auteur de L'énonciation. De la subjectivité dans le langage (KERBRAT-ORRECCHIONI, C. 1980).

est immédiatement annulée dans la formule « ne karisa », *moi Untel* qui indique la place d'un sujet, qui à l'oral se nommerait « moi Madou » par exemple. Il s'agit là d'un effet lié à la scripturalisation qui laisse vide la place où s'inscrit l'identité de l'énonciateur dans l'usage effectif de la formule. Mais même dans les cas où le nom propre figure, la possibilité de le remplacer par un autre, s'agissant de formules relativement fixes, rend caduque l'assignation du discours à ce locuteur.
Nous avons repéré un seul usage du pronom personnel en bambara, dans les deux pages déjà commentées du cahier de Makan Camara où il reprend les formules classiques du communiqué pour noter sur son cahier le jour et l'heure du décès de son père (Annexe 6, cahier 2, p. 2). Le pronom personnel apparaît ici sous la forme du pluriel de politesse, dans le texte en bambara « alla y'an fakoroba ka kalifa minè », *Dieu a rappelé à lui notre père*. Cette première personne du pluriel est reprise dans la mention en français de l'année de décès de son père qui apparaît quelques pages plus loin : « [année] du déçai de nos père ».

En français on repère des usages plus larges de l'énonciation à la première personne.
Dans la chronique familiale ou personnelle, qui peut apparaître comme le lieu naturel d'une expression à la première personne, la prégnance du modèle du carnet de famille, qui recense de manière impersonnelle les membres de la famille explique que certains scripteurs s'en passent. S'y manifeste un souci d'identifier, comme cela se pratique sur les documents officiels, les individus dont sont consignées les dates de décès, naissance, mariage. Cette pratique renvoie à la nécessité de préparer le recours à l'état civil, comme nous l'avons vu plus haut (*cf. supra* 2.3.2.3). L'écriture à la première personne apparaît cependant parfois dans les pronoms possessifs (par exemple, pour les décès de « ma mère », « mon père » dans le cahier de Ganda Camara).
Le texte commenté plus haut de Moussa Camara, « l'histoire des faits qui on[t] passé », est celui dans lequel la prise de distance avec le modèle de l'état civil est la plus grande, puisque la prise d'écriture s'y déploie dans la perspective d'une « histoire » personnelle, annoncée comme telle (3.3.2.3). Si le pronom personnel « je » est présent dans un énoncé (« j ais perdu ma mère »), c'est le pronom possessif qui revient le plus fréquemment « ma première femme, mon second mariage, ma mère, mon quatrième fils, mon fils » [orth. rétablie]. Moussa Camara ayant été scolarisé exclusivement en français, le recours à cette langue peut s'expliquer par sa plus grande aisance en cette langue, dès qu'il s'agit de formes scolaires d'expression. En effet, un texte à la première personne pourvu d'un titre annonçant une « histoire » peut être considéré comme s'inspirant du modèle scolaire de la rédaction.

On rencontre des usages de la première personne du singulier dans d'autres textes. Par exemple dans les notations telles que les « infos sur mes champs » de Madou Camara où il formule ainsi les dates qu'il souhaite retenir concernant ses cultures : « j'ai semé mon champ (...) j'ai été au hameau » (Doc. 23). Dans son cahier, Makan Camara note « J'ai acheté une pompe une clé une pince dimanche le 19 mars 1998 » (Annexe 6, cahier 2, p. 6).

Le résultat sur les langues de l'écrit obtenu ici conforte les hypothèses émises plus haut pour expliquer le privilège au français dans certains cahiers, notamment celle selon laquelle le français est la langue qui s'impose dans la reprise de certaines formes, dont l'énonciation à la première personne.

Mais du point de vue de la méthode, cette voie d'investigation s'avère limitée. Isoler les recours, au demeurant fort rares, à la première personne du singulier comme moments du passage d'une écriture pour soi à une écriture de soi nous semble de nature à faire manquer la singularité de notre corpus.

Nous reprendrons la question de l'écriture de soi en conclusion de ce chapitre. Pour le moment, pour maintenir la perspective qui est la nôtre d'un travail sur les modes d'appropriation de l'écrit, il nous semble plus pertinent de continuer à situer l'implication du scripteur dans l'écart avec les normes et modèles qui circulent. A cet égard, l'acte de copier, souvent conçu comme le lieu d'une écriture impersonnelle, permet en réalité d'observer la manière dont le scripteur s'affirme dans ses choix dans l'écriture du cahier.

3.4.2 La copie, mode d'appropriation

Comme le rappelle, en introduction à l'ouvrage collectif consacré à la copie qu'elle a dirigé, Christine Barré-De Miniac, la copie est aujourd'hui dévalorisée en France dans les pratiques pédagogiques (BARRÉ-DE MINIAC, C. 2000a).

De ce point de vue là, la situation est un peu différente sur notre terrain. Certes, l'évolution récente des pratiques pédagogiques, avec l'introduction depuis le début des années 1990 de la pédagogie convergente a mis en cause la copie, tout comme en France. La pratique du « texte libre », proposée par C. Freinet, s'inscrit en effet contre des pratiques de copies assimilées à un dressage. Cependant, à la différence de ce qui se produit en France, on peut noter qu'une indifférence prévaut dans la société pour le détail des pratiques pédagogiques. L'incidence de ces pratiques se limite aux dernières générations d'écoliers - elle est du reste limitée comme le montrent les travaux

disponibles (TRÉFAULT, T. 2000). La copie est une pratique d'écriture centrale dans la socialisation connue par nos enquêtés, de même que dans les formations d'alphabétisation et de post-alphabétisation. Elle joue un rôle prépondérant également dans la filière coranique.

Le travail sur la copie s'inscrit dans la problématique qui est la nôtre d'une articulation des socialisations à l'écrit et des pratiques observées. En effet, cette pratique pose la question des conditions culturelles d'acquisition et d'usage de l'écriture.

3.4.2.1 La copie comme exercice

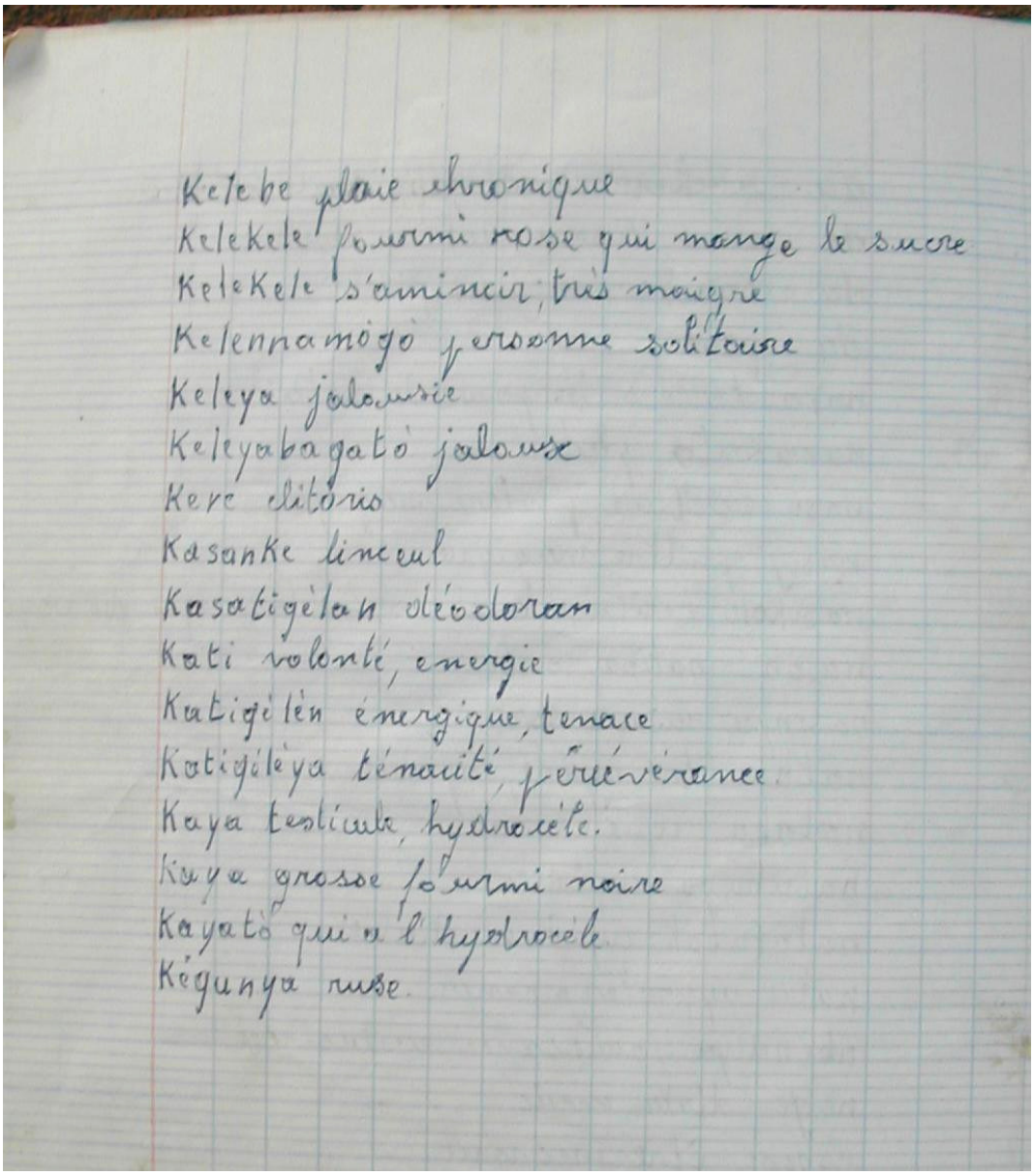
Une partie importante des cahiers consiste en notes prises durant des formations, qui sont en réalité des copies d'énoncés écrits au tableau. Nous nous référerons ici aux passages qui constituent des copies à partir de modèles imprimés, ce qui constitue une pratique différente, dans la mesure où le scripteur dispose du modèle, et possède une plus grande marge dans son choix de copier ou pas (à la différence du contexte collectif et fortement encadré de la copie d'un énoncé écrit par un formateur au tableau).

Le contexte scolaire d'acquisition est essentiel pour comprendre des pratiques qui restent liées à l'école du côté de la forme de cette opération, qui apparaît comme un exercice, et des modèles choisis : des ouvrages didactiques.

Ainsi, Moussa Coulibaly copie dans un de ses cahiers des passages d'une grammaire française[552] qu'il détient. Nous disposons d'une page qui traite de la ponctuation, où il copie une liste de signes de ponctuation avec des exemples, puis dans un espace délimité par un trait horizontal et scindé en deux par un trait vertical d'autres exemples qui sont peut-être un exercice. On peut remarquer que le premier exemple est annoncé comme tel (« exemple : »), mais non les suivants, ce qui suggère une certaine prise de distance avec le modèle imprimé.

Le second exemple est celui du lexique bambara-français copié par Thiémokho Coulibaly sur 8 pages d'un de ses cahiers, déjà évoqué précédemment (2.4.2.3).

[552] *Grammaire française par l'observation*, éditions Jamana, ACTT, imprimée au Canada.



Kelebe plaie chronique
Kelekele fourmi rose qui mange le sucre
KeleKele s'amincir, très maigre
Kelennamogo personne solitaire
Keleya jalousie
Keleyabagato jalouse
Kere clitoris
Kasanke linceul
Kasatigelan oléodoran
Kati volonté, energie
Katigelen énergique, tenace
Katigileya ténacité, persévérance.
Kaya testicule, hydrocèle.
Kaya grosse fourmi noire
Kayato qui a l'hydrocèle
Kegunya ruse.

Doc. 27 Une page de copie d'un lexique bambara-français

Nous pouvons indiquer une particularité de ce document : l'ordre est alphabétique à l'échelle d'unités qui déclinent une série de noms commençant par le même ensemble de lettres (par exemple, les noms commençant par « ke », puis par « ka » sur la page que nous insérons ici). Cet ordre n'est suivi ni à l'échelle de la page, ni dans la succession des pages. En l'absence d'observation directe de l'activité de copie, on constate que la pratique est marquée par une discontinuité, probablement temporelle, dans l'écriture.

En nous reportant au modèle imprimé qui a servi de source à cette page, nous constatons que Thiémokho Coulibaly procède à un travail de sélection complexe. Tous les termes bambara qui

figurent sur cette page du cahier, ainsi que les traductions françaises qui en sont données, sont extraits de la page 31 du *Lexique bambara-français, 3ème édition* (1980)[553]. La sélection opère surtout sur les entrées lexicales retenues[554].

Pour ce qui est des entrées, on observe par exemple que les trois premiers termes figurent sur la colonne de droite du lexique, à la suite les uns des autres, et dans cet ordre. En revanche, entre la deuxième occurrence de « kelekele » et « kelennamògò », trois entrées figurent sur l'original, qui sont omises ici (« keleku » et « kelen », mentionné deux fois avec une traduction française différente à chaque fois). Les items retenus sur le cahier ne constituent donc qu'une partie du document original. La part de ce qui est retenu est d'ailleurs limitée : le cahier reprend 7 entrées sur les 44 que compte la colonne de droit sur le modèle imprimé, puis 9 sur les 42 qui occupent la colonne de gauche.

Le non-respect de l'ordre alphabétique s'explique ici par le fait que Thiémokho a procédé par colonne, en prenant d'abord celle de droite (qui se lit après normalement). A l'échelle du cahier, le critère de sélection des entrées reste obscur. Par exemple, Thiémokho ne retient pas sur cette page « keninge », *gros mil*, mais copie deux pages plus loin « suna », *petit mil*. On peut simplement remarquer que les suites de mots sont récurrentes (plus nombreuses que si le choix des termes était aléatoire), suggérant qu'une fois son attention attirée par un terme, le scripteur a tendance à poursuivre sur cette lancée d'écriture.

Dans l'analyse de cet exemple, la dimension d'exercice de la copie est sans doute combinée à celle, que nous étudions dans la sous-section suivante, de la copie comme mode de reproduction d'un document. Cette activité, qu'il évoque avec intérêt[555], revêt sans doute aussi un aspect ludique.

A partir de ces deux exemples, on peut souligner la difficulté à inférer de l'observation des productions leur contexte d'écriture. Ces passages n'ayant pas été commentés de manière détaillée en entretien, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses sur les modalités d'écriture. Cependant, la présence de ces écrits dans des cahiers à soi montre que la copie est une activité qui est appropriée par les scripteurs, puisqu'ils y recourent en l'absence de toute contrainte. L'élucidation des dispositifs de sélection et de collage reste à faire pour poursuivre cette analyse.

---

[553] Sur les trois premières éditions que nous avons consultées, seule cette 3ème édition correspond terme à terme au texte de Ndiamba.

[554] La sélection s'exerce plus marginalement sur les traductions, dont certaines ne sont pas reprises dans leur intégralité.

[555] Ndiamba Coulibaly m'a demandé, à l'issue d'un entretien avec lui, de lui rapporter un dictionnaire français-bambara identique à celui que je possède.

L'autre champ dans lequel la copie est d'usage récurrent est le domaine religieux. Dans le cahier de contrôle de Moussa Coulibaly dont nous avons détaillé plus haut le contenu, la copie d'une brochure franco-arabe en arabe translittéré occupe cinq pages à l'encre verte, qui constituent un ensemble homogène au sein du cahier. Le cahier de Demba Coulibaly également étudié précédemment est aussi consacré à des pages de copies de différentes sources (une source manuscrite et une source imprimée). Nous avons souligné que le seul passage qui relève d'une activité de transcription et non de copie a des caractéristiques graphiques (recours à la graphie script notamment) qui permettent de le distinguer.

Chez ces scripteurs, les passages copiés apparaissent au sein de cahiers, et encadrés par des dispositifs qui les intègrent à l'ordre du cahier (dates chez Moussa Coulibaly), titres et indications en français. Ces pratiques en arabe translittéré se rapprochent des pratiques scolaires de copie. Cependant, une autre valeur de la copie religieuse, la copie comme épreuve, analogue ou support de l'incorporation dans l'apprentissage par cœur, peut être envisagée[556].

La copie apparaît ici comme un moment important de l'appropriation de l'écrit, comme cela a été montré sur des terrains européens (FABRE, D. 1985).

3.4.2.2 La copie comme duplication intégrale

Nous avons signalé que la copie d'un ouvrage peut également être motivée par le souci, dans un contexte de rareté de l'imprimé, d'en disposer.

Cet usage de la copie comme procédé de duplication est à l'œuvre dans les carnets de Moussa Coulibaly. Dans l'un d'eux, évoqué en 2.3.2.3, il recopie un extrait d'acte de naissance et imite le tampon et la signature de l'officier d'état civil ; dans le « carnet de secrets » il recopie sa carte d'identité. En entretien, ce procédé est justifié par la nécessité d'en disposer d'une copie, en cas de perte. Cependant, le changement de support (mais aussi la copie de la signature) fait bien entendu perdre toute valeur juridique au document. On peut analyser cette pratique comme ressortissant aussi des dispositifs d'appropriation du support comme sien, comme relevant d'un espace personnel, que nous avons détaillés précédemment (*cf.* supra 2.4.4.3).

Plus couramment, la copie d'un ouvrage peut servir à disposer d'un exemplaire équivalent à l'original imprimé. Dans son enquête sur les pratiques d'écriture d'étudiants, Mathias Millet note

[556] Cette modalité de la copie comme une épreuve, au moins physique, apparaît dans un texte du CEV qui ne relève pas du corpus des cahiers, une page non quadrillée format A4 où Baba Coulibaly copie 49 fois une ligne en arabe en graphie arabe.

que la copie peut s'effectuer pour « faire du livre une ressource personnelle » observant que « prendre des notes sur le livre que l'on ne possède pas est un moyen de disposer de son propre spécimen » (MILLET, M. 2000 : 190). Nous disposons ainsi dans notre corpus d'une brochure en bambara portant sur la religion copiée sur un cahier de 16 pages. Le cahier-livre de Ba Madou Sanogo comporte également en sa partie centrale une série de plus d'une dizaine de pages qui constitue une telle copie.

Seuls les cas de duplication intégrale sont rapportés ici. Mais l'activité de copie s'organise le plus souvent différemment, combinant l'opération de duplication à celle de sélection.

3.4.2.3 La copie comme sélection

Dans l'article cité, M. Millet poursuit l'investigation autour des pratiques de la prise de notes par les étudiants en abordant les processus de sélection d'informations, distincts selon la filière suivie. Pour les étudiants en sociologie (par opposition aux étudiants en médecine), « les notes de lectures constituent des dispositifs mnémoniques objectivés qui réduisent, associent, organisent et sélectionnent des corpus textuels » (*op. cit.* : 191)[557].

Dans le même ouvrage, Jean-Pierre Albert poursuit cette investigation en s'intéressant aux situations où on copie un texte pour son propre usage, ce qui nous ramène à un contexte proche du nôtre (ALBERT, J.-P. 2000). Il s'arrête notamment sur deux pratiques de l'écrit : l'élaboration d'encyclopédies personnelles et la confection de recueils de poésies et belles pensées. Pour J.-P. Albert, ces exercices de copie, dans la sélection qu'ils opèrent, relèvent de l'écriture intime, même s'il s'agit aussi d'une manière de manifester ses goûts. La copie « consacre des choix et constitue un acte cognitif complexe associant au moins reconnaissance de la valeur d'un texte, fixation de l'attention sur lui et souci de mémorisation » (*op. cit.* : 203). La copie apparaît là comme une forme renforcée de la lecture.

L'activité de sélection est présente dans toutes les formes de copie sur lesquelles nous nous sommes arrêtée : la copie intégrale d'une brochure suppose en amont le choix de cet ouvrage ; la copie d'un passage d'un manuel suppose aussi une décision, même si le souhait de s'exercer peut amener à un choix assez arbitraire. Nous allons maintenant travailler sur une pratique où cette modalité de la sélection est mise en scène, les listes de titres de chansons.

Précisons d'emblée que cette pratique peut relever de la copie ou de la transcription (copie à partir d'une pochette de cassette ou transcription suite à l'écoute de la radio). Un ensemble de pratiques se

[557] De telles pratiques lettrées s'inscrivent dans l'histoire longue des traditions lettrées. On peut renvoyer pour la Renaissance à l'analyse du lieu commun par F. Goyet (GOYET, F. 1996).

greffe autour de cet usage de l'écrit. Il peut s'agir de commander un morceau à la radio, que l'on dédicace à des amis, comme dans le brouillon de « disque-demande » de Mamoutou Camara. Un autre usage est signalé par Moussa Coulibaly, qui consiste à faire faire une « sélection » selon son propre terme, c'est-à-dire une compilation pirate, dans un magasin spécialisé en ville. Sur cet exemple, l'exemplaire du titre de chanson copié ou transcrit sur cahier apparaît comme un maillon d'une chaîne qui associe l'écrit et l'oral, et qui comprend au moins les éléments suivants : le titre de la chanson annoncé à la radio, sa mention imprimée sur la pochette d'une cassette non piratée, son écriture manuscrite sur le cahier ou la feuille volante qui sert à faire faire la compilation. De même que le genre, plus étoffé, du carnet de chansons (que nous n'avons pas observé sur notre terrain[558]), ces pratiques de l'écrit autour des chansons sont sans surprise attestées chez les scripteurs les plus jeunes (Molobali Diallo, Mamoutou Camara et Moussa Coulibaly sont nés en 1977). Elles font du cahier le lieu d'expression de goûts individuels.

Les pratiques décrites jusqu'ici renvoient à des pratiques de copies de modèles imprimés (ou de transcription à partir de corpus oraux). Cependant, l'activité de copie nous introduit aussi à une autre dimension qu'il nous reste à explorer, celle de la réécriture.

3.4.2.4 Ecrire, réécrire

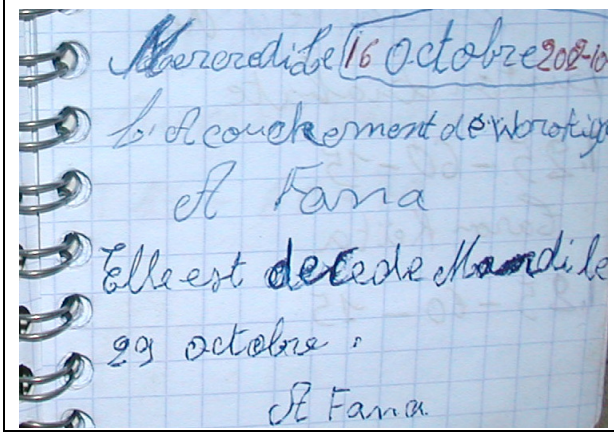
Nous avons dans notre corpus de plusieurs textes dont il nous a été dit qui ont été « mis au propre » à partir de versions précédentes. Nous disposons dans notre corpus de plusieurs versions d'un même texte pour deux scripteurs, Somassa Coulibaly et Moussa Coulibaly.

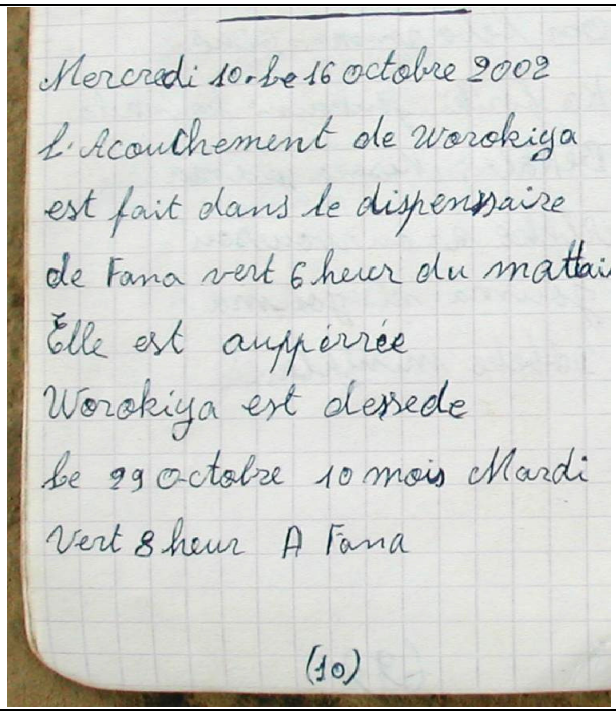
Chez Somassa Coulibaly (GL 4, 7ème), la réécriture s'effectue d'une feuille volante à un cahier. Le premier enjeu de la copie est d'assurer la sauvegarde du document, sur le mode de ce que nous avons décrit plus haut. Les différences entre les deux versions sont faibles. On observe toutefois un procédé de réorganisation dans le sens d'une plus grande régularité dans la présentation des dates.

Chez Moussa Coulibaly (GL 4, 6ème), nous avons quatre textes en plusieurs versions : les résultats de la Coupe de monde de football sur des pages successives de son cahier (Annexe 6, cahier 4, p. 24 à 28) ; une formule sur un cahier, puis, à deux reprises dans le « carnet de secrets » (sur des pages différentes) ; une formule sur les deux carnets ; la mention de la mort de sa belle-sœur sur les deux carnets. C'est sur ce dernier écrit que nous allons nous arrêter ici.

[558] Pour un cas français nous renvoyons à l'étude de D. Roche et F. Roche (ROCHE, D. & ROCHE, F. 1979).

Notons que les deux versions dont nous disposons ne constituent qu'une partie du corpus écrit auquel a donné lieu cet événement. En effet, Moussa Coulibaly nous a indiqué sur un calendrier suspendu dans sa chambre des encoches face aux deux dates de l'accouchement de Rokia et de son décès[559].


Mercredi le 16 octobre 2002
L'Acouchement de Worokiya
A Fana
Elle est decede Mardi le
29 octobre :
A Fana


Mercredi 10 le 16 octobre 2002
L'Acouchement de Worokiya
est fait dans le dispensaire
de Fana vert 6 heur du mattai
Elle est auppérrée
Worokiya est dessede
le 29 octobre 10 mois Mardi
Vert 8 heur A Fana
(10)

Doc. 28 Deux versions du décès de Rokia.

Entre les deux versions, les différences sont notables. Des détails sont précisés dans la seconde, qui n'apparaissent pas dans la première (heure et lieu de l'accouchement, heure du décès). Un fait central est mentionné dans la seconde, l'opération. L'écriture est plus sobre dans la version finale (pas d'encre rouge). La première version peut avoir été écrite au fil des deux événements (le changement d'encre entre les deux suggère des temps d'écriture distincts). La seconde leur est postérieure.

La seconde version représente un des rares textes de notre corpus à propos duquel la catégorie de récit nous semble pertinente. En effet, le texte a un début et une fin, et on y repère un travail

[559] Pour préciser les circonstances où ces écrits m'ont été donné à voir, il faut rappeler que la concession de Mamoutou et de Rokia est celle où je suis logée. Ayant rapporté en 2003 des photos de la famille prises l'année précédente, j'ai suscité une certaine émotion en montrant une photo des femmes en train de puiser de l'eau où figurait Rokia. Mamoutou Coulibaly m'a alors raconté les circonstances de son décès en s'appuyant sur ces traces écrites.

d'écriture par rapport à la version initiale, la mention de l'opération notamment dramatisant le propos[560]. Clos sur la mention de la mort de Rokia, il apparaît comme un tombeau, au sens littéraire.

Nous pouvons conclure cette section en revenant à la notion d'intertextualité que nous avions mobilisée à propos de la définition du cahier comme genre (*cf.* supra 3.1.2). La manière dont les scripteurs se saisissent de matériaux divers, imprimés ou manuscrits, est en effet caractéristique de ce genre. La copie est une activité centrale, à travers laquelle sont mises en œuvre des habitudes, distinctes selon les scripteurs, mais qui toutes témoignent d'une appropriation de l'écrit.

[560] Cependant, la présence d'une narration en bambara à la fin du cahier de Ba Madou Sanogo nous interdit de faire du français la langue du récit, ou de ce mode d'expression l'apanage des scolarisés.

3.5 Conclusion de la 3ème partie

Cette partie a permis de détailler les traits par lesquels le cahier est constitué en un espace à soi. Nous allons conclure en reprenant trois points : premièrement, les profils des scripteurs de cahiers, afin de préciser la portée de nos analyses ; deuxièmement, la question du plaisir pris à écrire, qui est apparue en filigrane mais sur laquelle nous ne nous sommes pas arrêtée ; enfin, l'enjeu principal, celui de la constitution d'une sphère à soi, en revenant sur les distinctions entre privé et intime, écriture pour soi et écriture de soi.

3.5.1 Profils des scripteurs de cahiers

Nous avons indiqué d'emblée que la pratique de tenir un cahier à soi s'observe de manière privilégiée chez certains scripteurs, notamment des hommes. Pour tenir un cahier, il faut qu'au moins quatre ordres de conditions soient réunis : il faut savoir écrire (la délégation peut s'opérer à la marge, mais la tenue d'un cahier semble réservée aux lettrés[561]), avoir du temps pour écrire, posséder un matériel minimal (un cahier, un bic), disposer d'un endroit à soi où ranger cet objet. Pour ce qui est du matériel, nous avons indiqué que la tenue d'un cahier ne signifie pas qu'un cahier neuf soit acquis, puisque l'écriture peut démarrer sur cahier reçu lors d'une formation. Ce dernier cas n'élargit pas le spectre des scripteurs possibles au-delà des individus dont les compétences sont socialement reconnues, puisque ceux-ci sont les seuls bénéficiaires des formations.
Au-delà de ces pré-réquisits minimaux (qui ont pour corollaire la rareté des femmes), une diversité de profils apparaît parmi les scripteurs de notre corpus.

Du point de vue des filières, l'alphabétisation et la scolarisation sont toutes deux pourvoyeuses de scripteurs de cahiers : nous avons étudié les cahiers de scripteurs alphabétisés seulement (par exemple Mamoutou Coulibaly), scolarisés seulement (Moussa Coulibaly) et bi-alphabétisés

[561] Cependant, la possibilité que des personnes non-lettrées détiennent un cahier sur lesquels elles feraient écrire pour elles par d'autres n'est pas exclue. Un exemple d'un tel cas est donné par A. Petrucci, avec le livret de Maddalena Grattaroli qui date du XVIe siècle (PETRUCCI, A. 1988 : 836-837). Cette femme non-lettrée, originaire de Bergame (Italie), fait écrire plus de cent personnes dans ce document pour la tenue de sa charcuterie.

(Moussa Camara). Les usages divers de l'arabe dans les cahiers suggèrent que l'investigation sur le rôle des filières islamiques reste à poursuivre.
Du point de vue des générations lettrées, la pratique de tenir un cahier à soi semble également transversale : nous avons examiné les cahiers de scripteurs issus des différentes générations lettrées que nous avons dégagées[562].
Quant au niveau de formation, on constate là encore une diversité de niveaux, aussi bien parmi les alphabétisés (la double page analysée en ouverture est d'un scripteur visiblement moins familier avec l'écrit que Baba Camara, qui tient très régulièrement plusieurs cahiers dont un relevé pluviométrique) que parmi les scolarisés (du niveau 6ème aux études supérieures).
Enfin, si l'on reprend un critère qui nous a paru essentiel dans la 1ère partie, celui de la reconnaissance sociale ou non du statut de lettré, on peut préciser que la tenue d'un cahier est observée aussi bien chez des lettrés reconnus que chez des individus (souvent de la GL 4) dont les compétences restent socialement inexploitées.

Cette disparité des profils de scripteurs de cahiers permet de souligner l'extension de la pratique selon les âges et les profils lettrés. Cependant, cela ne signifie pas que la pratique revête le même sens dans tous les cas.
Pour reprendre le dernier critère, celui de la reconnaissance sociale des compétences (dont un indicateur est le fait de se voir confier un poste dans l'AV), on voit que selon que cela est ou non le cas, la pratique de tenir un cahier n'est pas interprétée de la même manière. Dans le premier cas, le transfert sur des champs privés des dispositions couramment mises en œuvre dans le champ professionnel ou public est un prolongement naturel de ses activités, souvent sur une sphère domestique où ce scripteur, chef de famille, exerce une autorité également reconnue socialement (cas de Mamoutou Coulibaly, notant des dates de semis). Dans le second cas, le cahier constitue parfois la seule pratique, il est le lieu où s'opère le repli sur le privé d'une compétence non reconnue socialement.

Nous avons indiqué au fil de l'analyse que certaines pratiques s'ordonnent à une différence de niveau de formation et à la pluralité ou non des socialisations à l'écrit. Ainsi, l'usage contrasté des langues dans un souci de distinction ne se repère que chez des scripteurs scolarisés au moins

[562] Citons simplement un scripteur par GL : Demba Coulibaly pour la GL 1 ; Ba Madou Sanogo pour la GL 2 ; Mamoutou Camara pour la GL 3 ; Mamoutou Coulibaly pour la GL 4 ; auxquels s'ajoute Ganda Sanogo, issu de la 4ème cohorte de l'école de Kina.

jusqu'en 7ème et dont la socialisation à l'écrit s'est prolongée (par des expériences professionnelles de l'écrit et des pratiques estudiantines).

Les pratiques des anciens élèves nous semblent cependant montrer des traits communs. Sur ce point, la spécificité de notre terrain et de notre enquête jouent, qui nous ont conduit à nous entretenir davantage, et sans doute plus librement en raison de la proximité d'âge, avec les jeunes adultes. Les pratiques des anciens élèves sont souvent marquées par une référence au temps scolaire, dans sa double dimension de temps d'étude et de moment où se développent en marge des pratiques de l'écrit extra-scolaires. Les pratiques de l'écrit dans ces cahiers font référence à une culture juvénile, et manifestent un intérêt pour ce qui est diffusé à la radio (informations, chansons). Ces pratiques montrent que l'on écrit aussi pour le plaisir.

3.5.2 Le goût d'écrire

Dans enquête ethnographique sur l'écriture de soi dans un village du Sud Ouest de la France, Vera Mark rappelle que les autobiographies paysannes sont le fait de personnes qui se sentent en rupture avec leur milieu d'origine. Cette figure de l'autodidacte populaire constitue un des cas d'acculturation exemplaire que nous avons cités. Mais V. Mark poursuit en indiquant un autre type, plus commun.

> La pratique de l'écriture peut aussi trouver sa source dans une disposition familiale à investir les apports du capital scolaire, moins aux fins d'une ascension sociale qui marquerait une rupture, difficile à gérer avec le statut de la famille, que dans un processus de culture individuelle dont l'expression passe par une pratique en amateur, au sens premier, de l'écriture (MARK, V. : 374).

L'idée selon laquelle une telle pratique tiendrait à une disposition familiale nous semble difficile à explorer concernant notre terrain. En revanche la notion de pratique en amateur, sans visée d'ascension sociale déterminée (même si cet horizon peut demeurer), nous semble éclairante.

Nous la prolongeons ici en indiquant que l'idée qu'écrire est un plaisir est exprimée dans les entretiens, dans les déclarations et dans la manière dont ceux-ci se sont déroulés.

Dans les cahiers, nous avons eu l'occasion de relever cette dimension ludique dans la pratique de l'inscription, par laquelle le scripteur s'approprie l'espace graphique en y apposant sa marque. Plusieurs écrits exhibent aussi des signatures calligraphiées avec soin dans un souci visiblement esthétique. Plus rarement, le jeu apparaît dans des notations cryptiques.

Sur ce point, on peut appliquer à l'écriture ce que Roger Chartier dit de la lecture. Dans *Pratiques de la lecture*, il nuance ainsi les propos de Bourdieu selon lesquels « Il est probable qu'on lit quand on a un marché sur lequel on peut placer des discours concernant les lectures » (CHARTIER, R. 1985).

> C'est une perspective un peu réductrice, parce qu'il est sûr que même dans les sociétés traditionnelles, qui sont pourtant plus éloignées de l'écrit imprimé que la nôtre, il est des situations et des besoins de lecture qui ne sont pas réductibles à une compétence de lecture prisées sur un marché social, mais qui sont, dans un certain sens, très profondément enracinées dans des expériences individuelles ou communautaires (*op. cit.*).

Les expériences individuelles, de l'école ou de la migration, constituent des moments forts dans les trajectoires des jeunes adultes. Le cahier permet alors d'en conserver des souvenirs (du temps scolaire ou étudiant, mais aussi de la migration comme dans le carnet de secret de Moussa Coulibaly), et de maintenir le lien avec la culture urbaine, qui s'organise autour de l'intérêt pour des événements qui dépassent l'échelle locale (compétitions de football dont les comptes-rendus apparaissent dans les cahiers ; informations nationales et internationales, comme dans le cahier de Makan Camara), et de la diffusion de produits culturels, notamment musicaux, à une plus large échelle également. Les pratiques de l'écrit autour des chansons participent des usages de l'écrit qui s'appuient sur des goûts que l'on désigne comme individuels et par lesquels une communauté affective se constitue en partie grâce à l'écrit[563].

[563] Même si cela ne concerne pas une pratique sur un cahier, on peut citer les expressions qu'emploie Laji Camara (GL 4, 7ème) en entretien pour décrire la pratique de la demande de dédicace à la radio. Il désigne la demande de dédicace comme « sɛbɛn nidungɔfoliw », *litt. écrit pour une salutation amicale*, le terme de « nidungɔfoliw » étant composé à partir de « nidɔngɔ » / « nidungɔ »/ *plaisir, ce qui plaît personnellement ; goût, choix personnel* (Bailleul). Il poursuit en expliquant « donc nin de ka di i ye, i bɛ i kanuɲɔgɔnw foli bila a la », donc [le morceau] qui te plaît, tu salues tes amis avec celui-là. Là encore le terme de « kanuɲɔgɔn », que nous traduisons par ami, est chargé affectivement.

3.5.3 Conclusion : une sphère à soi

En suivant l'hypothèse émise par F. Weber selon laquelle les dispositifs matériels d'écriture permettent une séparation des scènes sociales, il faut souligner que le cahier, constitué comme un espace à soi, est souvent une des seules manières d'objectiver l'existence d'une telle sphère (WEBER, F. 2006). Nous avons vu en 2ème partie comment l'écrit permet d'objectiver des scissions d'exploitation (avec l'apparition de nouveaux noms sur les listes des chefs d'exploitations sur les registres de l'agent de la CMDT). Il s'agit ici d'un processus différent, non pas la scission d'un groupe familial en des unités de même nature que celles qui préexistent, mais l'émergence d'un espace à soi qui n'est pas nécessairement lié à un statut de chef d'exploitation ni même de chef de famille (même si certains usages du cahier participent de la mise en scène de ces rôles-là).

Nous avons amplement indiqué que la notion de « personnel » ne va pas de soi, d'où l'importance d'une pratique (l'écriture) et d'un support (le cahier) qui objectivent l'existence d'un espace à soi. Quant au contenu des notations, la notion d'appropriation nous semble pertinente pour décrire les processus en cours. L'idée d'une écriture de soi ne régit pas les cahiers. Les moments de l'énonciation à la première personne sont rares, et pour ce qui est de la chronique familiale, fortement structurés par des modèles. L'appropriation est pleinement à l'œuvre dans des processus de copie, de collecte et de sélection où s'affirment des choix et parfois des goûts individuels, dans la reprise de formes communes.

CONCLUSION GENERALE

Parcours

Au moment de clore ce travail, nous souhaitons tout d'abord revenir sur l'articulation des trois grandes parties qui le composent : profils de lettrés, revue des pratiques, étude de cahiers. Ces trois moments peuvent être parcourus selon deux lignes problématiques différentes.

Questions de méthode

Suivant la première ligne d'investigation, liée à des enjeux méthodologiques, nous avons tout d'abord identifié un contexte et des acteurs locaux, puis détaillé leurs pratiques de l'écrit, plus particulièrement leurs pratiques d'écriture, avant de nous arrêter sur une de ces pratiques, la tenue d'un cahier à soi.

Cette logique, d'exposition plus que de découverte, nous a amenée à privilégier dans chaque partie un type de matériau empirique, ou une approche singulière pour les matériaux convoqués à plusieurs reprises.

La première partie s'appuie sur le traitement d'un questionnaire que nous avons passé à l'échelle d'un village, sur des entretiens semi-directifs (utilisés pour reconstituer des trajectoires), sur des observations et sur un test des compétences.

Elle a permis de dégager les déterminants majeurs de l'alphabétisation à Kina, notamment ceux du sexe et de la génération (dans un emploi du terme de génération que nous avons justifié, en montrant la pertinence d'une approche par générations lettrées à l'échelle de ce village). Des caractéristiques communes à chacune de ces générations, en termes de filières et de langues d'apprentissage, et plus largement de socialisations à l'écrit ont été dégagées. Pour chaque

génération lettrée, le recours à des portraits a permis de mettre au jour les tendances partagées, et de faire ressortir la singularité de certaines configurations (selon le sexe, mais aussi la position dans la fratrie, le statut de la famille, l'expérience migratoire, le détail du parcours scolaire, etc.).

A ce stade de l'analyse, nous avons introduit, grâce aux entretiens, une première approche des pratiques de l'écrit des enquêtés. Des profils ont ainsi pu être mis en place, qui associent la formation (les filières traversées et les langues acquises), la rentabilité sociale des compétences acquises, et les grands domaines de la pratique où celles-ci s'exercent. Une ligne de partage a émergé entre des scripteurs reconnus, dont les pratiques privées prolongent les pratiques professionnelles et publiques, et des scripteurs dont l'essentiel des pratiques relève d'un domaine que nous avons premièrement identifié comme « à soi ». Au terme de cette partie, la nécessité d'entrer dans la considération du détail des pratiques est apparue.

La deuxième partie consiste en une revue des pratiques, que nous avons menée en croisant une approche par grands domaines (écrits du travail agricole, écrits administratifs) et une approche par formes graphiques transversales. Un nouveau type de matériau empirique est introduit et présenté dans cette partie, un corpus constitué à partir d'écrits que nous avons recueillis en les photographiant. Ce corpus permet d'une part d'établir le répertoire des pratiques (et de justifier le choix des domaines de pratiques et des formes graphiques), d'autre part de dégager les normes et modèles scripturaux. Les entretiens sont à nouveau convoqués, cette fois comme récits de pratiques et comme sources pour reconstituer des discours sur l'alphabétisation. L'observation d'usages collectifs et individuels permet également de progresser dans l'analyse.

L'ambition d'exhaustivité qui nous anime ici nous fait courir deux risques majeurs. Le premier est de manquer des domaines importants (nous avons indiqué par exemple que les écrits relatifs à la santé constituent un axe de recherche à poursuivre, que nous n'avons pas envisagé car nous disposons de trop peu de données ; le registre scolaire est, par la construction de notre objet autour des pratiques des adultes, écarté, mais constitue bien sûr un autre domaine d'investigation de choix). Le second risque couru est celui d'aborder certains domaines trop superficiellement (ainsi, l'analyse des écrits du travail agricole pourrait être approfondie en recourant à d'autres outils, permettant des observations plus fines des processus collectifs d'écriture et des négociations orales qui les entourent, par exemple la vidéo). Cependant, nous assumons cette approche transversale, qui nous a paru nécessaire en abordant un champ de recherche peu balisé. Cette revue est du reste indispensable à la compréhension d'une pratique qui mêle des registres d'écriture et des dispositifs graphiques hétérogènes, celle de tenir un cahier.

La troisième partie constitue une investigation de ces supports d'écriture que sont les cahiers à soi. Nous justifions tout d'abord la possibilité de traiter le cahier comme un genre, en montrant que, par-delà l'hétérogénéité des notations et les variations des manières d'écrire, il s'agit bien d'une pratique socialement constituée. La sous-partie du corpus général que constitue le corpus des cahiers est notre principal matériau empirique à ce stade. Nous en faisons un usage un peu différent de celui qui est mis en œuvre dans la deuxième partie, puisque nous considérons comme échelle d'analyse un scripteur et son cahier, ou parfois un scripteur et ses divers cahiers et carnets. L'enjeu méthodologique est d'articuler l'analyse des écrits, au plus près des formes graphiques et linguistiques, la reconstitution d'un contexte d'écriture quand elle est possible, et le profil et la trajectoire singuliers d'un scripteur. Les entretiens sont ainsi utilisés dans leur double dimension de récits de pratiques (quand ils peuvent nous éclairer sur les raisons de la tenue d'un cahier, sur le contexte d'écriture d'un cahier) et de récits de formation (comme dans la première partie).

Cette première articulation des trois parties qui constituent notre travail rend compte de sa dimension expérimentale sur le plan méthodologique.

En effet, la place que nous avons accordée à l'analyse des productions écrites nous a amenée à nous poser des problèmes qui sont rarement mis au centre des travaux sociologiques sur l'écriture. L'analyse des productions est souvent menée sur des corpus singuliers - copies d'élèves ou tests. Notre choix d'analyser des écrits très divers nous a conduit à emprunter à la linguistique des outils de description et des catégories d'analyse. Nous avons également attaché une importance particulière à la présentation des écrits produits, non pas comme des illustrations mais comme des documents. Cette approche nous amène enfin à aborder de manière neuve des questions méthodologiques classiques des sciences sociales.

Tout d'abord, la notion d'observation se décline différemment quand il s'agit d'observer des productions écrites. En effet, qu'est-ce qu'observer des écrits ? Nous nous sommes appuyée ici sur l'acquis méthodologique des travaux d'anthropologues ou d'historiens sur les écrits « ordinaires ». Nous avons retenu de ces travaux, premièrement, qu'il faut regarder et lire ces textes en les rapportant aux normes écrites et non à la langue parlée (BRANCA-ROSOFF, S. 1989) ; deuxièmement, que ces normes ne sont pas forcément scolaires ou savantes, mais peuvent être professionnelles (BORZEIX, A. & FRAENKEL, B. 2001) ou techniques (WEBER, F. 1993).

Si l'hétérogénéité des matériaux est le lot de tout chercheur qui recourt à l'ethnographie, celle-ci est le plus souvent pensée comme articulant entretiens et observations. Or une approche des pratiques de l'écrit doit combiner une observation des productions écrites, une observation de leur contexte

d'écriture et une identification des acteurs. Il faudrait donc disposer, pour chaque pratique dont on veut rendre compte, du document écrit, d'un compte-rendu d'observation des circonstances de sa production et d'un entretien avec le ou les scripteurs. Dans notre recherche, le deuxième élément manque souvent. Pour ce qui est des cahiers, nous en rendons compte par le fait que le contexte d'écriture est rarement public, et donc difficile à observer. Si l'on s'en tient aux deux autres types de matériaux, nous avons mis en œuvre trois types d'articulations différentes entre entretien et écrit.

Premièrement, l'entretien peut être utilisé comme un récit de pratiques, que l'on confronte aux pratiques de l'écrit attestées par les productions écrites. Ici, l'articulation entre entretien et observation de l'écrit prend une figure classique, qui consiste à mettre en regard ce que les acteurs disent qu'ils font, et ce que l'on constate qu'ils font. Cette première figure correspond à notre approche initiale des écrits : face à des discours enthousiastes sur l'alphabétisation, mais qui ne semblaient pas correspondre à des pratiques effectives, le fait d'observer des productions nous a permis de constater à la fois l'écart avec les discours, et l'engagement effectif de certains scripteurs dans des pratiques.

Deuxièmement, on peut recourir à l'écrit comme support à un entretien. Ce procédé nous est apparu extrêmement riche. Rétrospectivement, il nous semble même que nous aurions pu, dans certains cas, laisser dans le cours de l'entretien semi-directif une place plus importante à la lecture commentée des cahiers[564]. L'intérêt de ce dispositif est tout d'abord de permettre d'expliciter des notations qui restent obscures à la lecture. Il permet également de reconstituer des contextes d'écriture : on peut ainsi préciser les modèles (imprimés ou manuscrits) auxquels l'enquêté a eu recours dans ses pratiques de copie, ainsi que les sources orales des transcriptions (radio, interaction personnelle, etc.). Cette lecture commentée est aussi une occasion d'observation, permettant par exemple de repérer l'écart entre ce qui est montré et ce qui est commenté, dans les cas où l'enquêté s'attarde sur certains passages alors qu'il passe rapidement sur d'autres. L'analyse du commentaire

[564] Cela ne signifie pas que nous revenions sur la pertinence de l'entretien semi-directif pour appréhender notre objet. Comme B. Lahire le souligne, l'entretien semi-directif est un outil efficace pour faire apparaître un ensemble de pratiques qui ne seraient pas spontanément évoquées par les enquêtés. Seule une grille très détaillée permet de poser « une multitude de petites questions extrêmement précises, notamment en matière de pratiques de lecture et d'écriture » (LAHIRE, B. 1996 : 110). S'il faut être sensible aux effets de ce dispositif sur notre terrain, et toujours s'attendre à ce que les enquêtés répondent dans un premier temps selon les attentes (HOFFMAN, B. 2000), l'orientation de la grille vers une description des pratiques permet de limiter ce biais.

requiert alors une double contextualisation par rapport au temps de l'écriture et à celui du commentaire.

Troisièmement, les productions écrites peuvent être considérées comme des matériaux spécifiques qui permettent de poser de nouvelles questions, auxquelles l'entretien peut éventuellement permettre de répondre. L'analyse sociologique permet de rapporter les normes et modèles scripturaux observés à des contextes de socialisation à l'écrit liés à des parcours de formation et à des trajectoires professionnelles ou migratoires singulières. L'analyse linguistique, menée dans son détail, en portant une attention particulière à l'usage des signes de ponctuation ou de mise en forme graphique, permet de poser des questions nouvelles : ainsi, l'interprétation des rapports entre les langues de l'écrit que nous proposons s'appuie sur une analyse des formes du mélange de langues dans les productions observées.

Ce premier fil de la réflexion, par lequel nous rendons compte de la progression de notre travail, trouve son aboutissement dans l'étude de la tenue d'un cahier à soi. En effet, à la différence des pratiques décrites dans la deuxième partie, la tenue d'un cahier, en tant que pratique individuelle, souvent prise dans un temps long, est le lieu où peuvent le mieux s'articuler dans l'analyse la trajectoire du scripteur et sa production écrite.

Avancées

Le second fil qui nous permet de rendre compte de la progression de notre travail est argumentatif, et s'organise autour de notre problématique principale, celle de l'appropriation.

Notre idée initiale était d'appréhender l'appropriation en travaillant sur des pratiques non fonctionnelles, notre hypothèse, très large, pouvant être formulée ainsi : on alphabétise les paysans pour améliorer la production cotonnière et l'organisation des collectivités villageoises, mais ils doivent bien faire autre chose de l'écriture. Notre point d'arrivée est l'étude de cahiers à soi. Cependant, entre ces deux moments, la possibilité d'isoler un registre de l'écrit personnel, qui ne relèverait pas des modèles imposés est apparue caduque. Il ne faut donc pas se méprendre : le travail sur les cahiers ne constitue pas un retour à l'hypothèse initiale. Celle-ci postule en effet une séparation des registres (personnel et professionnel, privé et public) dont tout notre travail consiste à montrer qu'elle est socialement construite.

La notion d'appropriation a été déclinée de deux manières complémentaires au cours de notre travail. En abordant les profils, nous avons retenu comme critère de l'appropriation le réinvestissement des compétences et dispositions lettrées dans des domaines distincts de ceux dans lesquels elles ont été constituées. En étudiant les pratiques, nous avons situé l'appropriation dans la manière dont les scripteurs se saisissent de normes et modèles scripturaux imposés pour les faire servir à d'autres fins.

Dans le premier sens, exploré en première partie, l'appropriation peut être le fait de scripteurs qui, tout en n'étant pas sollicités à l'échelle de la collectivité, manifestent tout de même un intérêt pour l'écrit qui les amène à développer leurs pratiques. D'autres, dont les compétences sont socialement reconnues et collectivement mobilisées, usent également de l'écrit dans la constitution d'une sphère à soi que différents dispositifs permettent d'isoler (choix du français comme langue d'écriture, adoption d'un cahier distinct des cahiers professionnels ou familiaux).

Dans le second sens, l'appropriation s'observe dans la manière dont ces scripteurs manipulent, reprennent, détournent parfois les modèles imposés, par exemple en réutilisant la forme de la comptabilité enseignée dans les formations pour des comptes privés. Dans notre deuxième partie, nous avons relevé une multiplicité de configurations de cet ordre, qui nous ont permis d'avancer que le caractère personnel des écrits tient moins à un contenu intime qu'à une manière propre de se saisir des modèles et des normes qui circulent.

Ce sens de l'appropriation est central pour aborder l'étude du genre du cahier que nous menons en troisième partie. Cette étude permet de faire progresser l'analyse en montrant que l'objectivation de cette sphère à soi est permise par un dispositif et un support d'écriture singuliers : la tenue d'un cahier à soi. Or celle-ci est mise en œuvre, avec des enjeux différents, par des profils de scripteurs divers.

Dans les processus de redéfinition des rapports entre soi et les autres qui sont en cours sur notre terrain, l'écrit occupe une place importante.

L'écrit est central dans la logique d'identification et de contrôle des individus. Celle-ci s'effectue à travers des écrits qui leurs sont imposés, et par la reprise que les individus lettrés en font. La question de la réaction des individus non lettrés à ces processus n'est abordée que marginalement dans notre étude, mais eux aussi sont des acteurs dans ces processus, selon des modalités que nous avons esquissées en travaillant sur la question de la délégation d'écriture.

L'écrit contribue par ailleurs à modifier le partage entre public et privé. Il est constitutif de certains processus de privatisation, objectivant la scission des exploitations agricoles et des familles reconnues civilement, rendant de plus en plus nécessaire une maîtrise, individuelle ou à l'échelle d'une famille restreinte, de l'écriture.

L'écrit est enfin une ressource qui permet de constituer une sphère à soi dans la pratique de la tenue d'un cahier. Le cahier peut permettre de mettre en scène son statut de chef de famille ou de chef d'exploitation, coïncidant alors avec une sphère du privé reconnue socialement, dans le cas d'un homme exerçant effectivement de telles responsabilités. La plupart du temps toutefois le cahier ne se limite pas à cela, mais comporte des notations plus hétérogènes. Il constitue une mémoire parfois collective, plus souvent individuelle, retraçant un parcours scolaire, professionnel ou migratoire auquel le scripteur est attaché. Il contribue à l'émergence de nouvelles formes du rapport à soi, par la constitution d'un univers de références propres, dans des ordres variés, de la religion à la culture juvénile urbaine.

Si des formes d'injonction à écrire trouvent un écho dans les cahiers (injonction à écrire à la première personne dans la forme scolaire de la rédaction, injonction à une gestion rationnelle de son exploitation dans le « carnet d'exploitation »), l'injonction à une écriture de soi n'est pas présente sur notre terrain, à la différence des sociétés occidentales contemporaines, où la tenue d'un journal intime est une activité courante, et attendue à certaines périodes de la vie. Nous soutenons qu'il s'agit d'un genre, au sens où cette activité est répandue et qu'il s'agit d'une pratique connue. Cependant, ce genre est une forme ouverte, presque expérimentale. La diversité des manières dont les individus s'en emparent, le foisonnement des thèmes, des formes et des modèles, font des cahiers des objets dont notre étude est loin d'avoir épuisé la richesse.

Résultats

La pluralité des langues à l'écrit

Rappelons tout d'abord qu'en cherchant des outils de description des écrits plurilingues nous avons constaté qu'il s'agit d'un champ de recherche très peu exploré. Ce travail en sciences sociales est donc l'occasion de signaler l'intérêt qu'il y a à développer des outils linguistiques de description et d'analyse des écrits plurilingues[565].

Les résultats que nos analyses des écrits plurilingues permettent d'avancer sont de deux ordres : tout d'abord, dans un contexte singulier caractérisé par la conjonction de l'alphabétisation pour adultes en bambara et l'école bilingue franco-bambara, nous pouvons nous prononcer sur l'accession du bambara au statut de langue écrite et sur sa position par rapport au français ; plus largement, il nous semble que la dynamique sociolinguistique gagne à prendre au sérieux la question des langues de l'écrit.

Le statut ambigu du bambara comme langue écrite

Notre enquête montre que le bambara est une langue de l'écrit mobilisée par les villageois.

Il ne s'agit pas de revenir sur les études qui pointent les faiblesses de l'alphabétisation en bambara ou de l'école. Nous avons travaillé dans un village caractérisé par un fort engagement en faveur des institutions d'éducation, et au sein de ce village, auprès de personnes qui, pour la plupart, utilisent l'écriture (même si l'enquête auprès des femmes nous a permis de rencontrer des personnes dont les usages effectifs sont quasi nuls). Dans ce contexte, nous avons pris le parti d'observer les pratiques de l'écrit là où elles sont présentes, plutôt que de mesurer leur extension. Cependant, la récurrence des pratiques observées invite à penser que la singularité du village d'enquête réside moins dans les pratiques observées que dans leur concentration[566].

---

[565] Comme nous l'avons déjà indiqué, le travail effectué avec C. Van den Avenne sur ce thème est l'occasion d'une collaboration entre linguiste et sociologue qui permet à la fois de proposer des outils de description précis, et de montrer leur pertinence pour décrire un contexte sociolinguistique.

[566] Rappelons que la pratique de tenir un cahier à soi a été observée lors de notre premier séjour dans différents villages et bourgs autour de Koutiala.

Notre premier résultat concernant les langues de l'écrit est que pour les alphabétisés et les scolarisés bilingues, le bambara est une langue qui fait partie du répertoire scriptural. La comparaison des cahiers des alphabétisés et des scolarisés montre que les premiers, qui usent essentiellement du bambara (plus rarement de l'arabe), couvrent un spectre de registres et de genres discursifs aussi large que les seconds. Les anciens élèves de l'école bilingue ont une maîtrise inégale du code orthographique du bambara (ce constat est également valable pour le français) mais y recourent généralement dans certains de leurs écrits. Nous avons donc montré que le bambara est, sur notre terrain, une langue écrite couramment utilisée.

Cependant, cela ne signifie pas qu'il concurrence le français. L'examen des productions des bilettrés (scolarisés bilingues ou bialphabétisés) montre un déséquilibre net en faveur du français. Ce rapport des langues n'est pas fondé sur une analyse statistique, dont nous avons pointé les limites en troisième partie. Il s'appuie sur une analyse du statut énonciatif des différentes langues dans les productions bilingues, et sur l'examen des profils de scripteurs. Si certains scripteurs pratiquent un mélange des langues généralisé, ceux qui ont été le plus loin dans leur cursus scolaire ou qui ont connu une socialisation à l'écrit dans le contexte d'un emploi formel, manient les langues de l'écrit en recourant à des dispositifs graphiques de mise à distance du bambara au sein des écrits en français. Ces procédés signalent qu'ils ont intégré la hiérarchie des langues caractéristique de la situation diglossique du Mali. Nous avons démontré ce point par des analyses de textes portant notamment sur l'usage des guillemets.

Ainsi, pour reprendre une distinction posée en introduction, si le bambara est une langue de l'écrit, utilisée comme telle, le statut de langue écrite ne lui revient que de manière secondaire.

Nous rejoignons ici les résultats des enquêtes sur l'école bilingue[567], qui indiquent que la volonté affichée de donner accès au français et au bambara comme langues écrites se heurte au réalisme des parents et enseignants, qui souhaitent voir les enfants accéder à la connaissance de la seule langue officielle, et qui jouit du plus grand prestige, le français.

Ce second résultat, sur le statut secondaire du bambara dans les écrits à soi, a pour corollaire le privilège du français dans ces écrits chez les scripteurs bilingues. Nous retrouvons ici un élément

[567]Nous nous sommes notamment référée notamment à l'enquête de T. Tréfault (TRÉFAULT, T. 2000).

important de notre analyse : le registre du personnel se constitue dans les cahiers en empruntant des matériaux et des formes expressives hétérogènes, loin de la spontanéité que l'on pourrait lui associer. La transposition du schéma diglossique, valable à l'oral, selon lequel la langue première est la langue de l'expression de soi alors que la langue officielle est réservée à des situations formelles, ne vaut pas pour l'écrit.

Transferts et mélanges : un tableau sociolinguistique plus contrasté

Au-delà de ces résultats importants, notre travail permet de souligner la fluidité des parcours, qui mêlent souvent plusieurs filières, et la mixité de certaines pratiques.

En première partie, nous avons observé que des compétences acquises dans une langue au sein d'une filière peuvent être réinvesties dans une autre filière éducative ou dans un contexte d'usage inattendu.

Certaines configurations sont récurrentes : ainsi, l'alphabétisation pour adultes intervient souvent en complément d'une scolarisation, bilingue ou non, comme une socialisation professionnelle à l'écrit, préalable à la prise de fonctions au sein de l'AV. D'autres sont plus singulières, comme dans le cas où l'alphabétisation est facilitée par un passage préalable à l'école coranique, ou dans celui où les acquis scolaires sont mobilisés dans la filière coranique.

Cette approche est aussi centrale dans nos analyses des pratiques et des écrits produits. Ainsi nous avons observé que l'alphabétisation en bambara et la scolarisation permettent de développer des pratiques de l'écrit autour de la religion en recourant à une translittération de l'arabe en graphie latine. Mais, ce type de pratiques, qui a pour modèle des brochures bilingues imprimées, peut donner lieu, comme nous l'avons constaté sur un cahier analysé en troisième partie, à la mise en place de dispositifs de traduction où le texte coranique est décomposé et traduit presque terme à terme. Ici l'arabe et le bambara s'entremêlent selon des figures différentes des dispositifs de traduction présents dans la tradition lettrée liée à l'islam. Sur cet exemple, un rapport singulier au texte religieux émerge de la conjonction d'un parcours (le passage par l'alphabétisation pour adultes en bambara) et de modèles imprimés (les brochures bambara-arabe).

Des configurations inédites se dessinent ainsi, qui suggèrent l'intérêt de recherches attentives aux procédés de traduction, aux transferts d'aptitudes et de dispositions lettrées.

L'écriture dans les dynamiques sociales

Les transformations actuelles de la zone Mali-Sud

A travers cette recherche, nous souhaitons également avoir contribué à une meilleure compréhension des dynamiques en cours dans la région cotonnière dans laquelle nous avons travaillé.

Nous avons rappelé en introduction générale le contexte immédiat de notre travail. La privatisation de la CMDT est annoncée depuis plusieurs années déjà, et la Compagnie se retire des activités de développement, notamment dans le domaine de la formation. Or, de 1975 au début des années 1990, l'alphabétisation menée par la CMDT a occupé une place importante. Le fait de montrer son succès relatif, malgré des limites évidentes, permet de souligner la nécessité que soient assumées aussi les fonctions non productives de la Compagnie. En l'absence d'acteurs (étatiques ou non) disposés à prendre le relais de la formation, le recentrage de ses activités sur la filière coton risque de poser des problèmes à moyen terme, car l'organisation de l'activité agricole est liée à des usages de l'écrit. Si, dans le village dans lequel nous avons le plus enquêté, l'école bilingue a pris le relais de l'alphabétisation pour adultes dans la formation d'une élite villageoise lettré, cela n'est pas le cas partout, et notre travail permet de souligner l'importance de la connaissance, au moins par certains, de l'écrit.

De plus, les transformations qui affectent l'organisation de la production cotonnière imposent aux paysans un recours de plus en plus fréquent et de plus en plus individualisé à l'écriture. Nous avons montré comment la scission d'une exploitation est objectivé à plusieurs niveaux par des documents : liste des chefs d'exploitation au niveau de la CMDT, nouveau carnet de famille au niveau de l'administration. Les pratiques que nous avons décrites comme participant d'une rationalisation de l'activité agricole, mises en œuvre par des jeunes adultes pas encore chef d'exploitation, les préparent à assumer seuls la gestion d'une partie de l'exploitation familiale. La juridicisation accrue des rapports sociaux dans les réformes en cours, ainsi que l'éclatement des AV et le morcellement des exploitations tendent à rendre nécessaire une maîtrise individuelle de l'écrit.

Dans la crise actuelle que connaît la zone cotonnière, les enjeux du développement de l'écriture sont importants. On peut s'interroger sur le rôle joué par la maîtrise, non seulement de l'écrit, mais des

médias, des acteurs paysans qui se sont hissés, avec l'appui des ONG, sur la scène médiatique internationale. Au Burkina, une pétition a été adressée à l'OMC. Sur internet divers sites défendent cette cause emblématique de l'injustice des échanges internationaux.

Si la dimension politique qui est sous-jacente à notre objet a été centrale dans le choix de ce sujet, notre étude est cependant centrée sur le temps long des apprentissages, de la prise d'habitudes d'écriture liées à l'histoire des trente dernières années. L'actualité récente n'y apparaît guère. L'articulation entre les usages de l'écrit et l'émergence de porte-parole lettrés, la question de la prise d'écriture militante est une piste de recherche désormais ouverte, à poursuivre à une autre échelle que celle d'un village.

Effets sociaux des différentes filières

Notre travail ne porte pas directement sur l'école, mais apporte des éléments dont nous espérons qu'ils pourront être utiles à une meilleure compréhension des processus de scolarisation et d'alphabétisation. Dans son enquête sur les stratégies de scolarisation au Mali, E. Gérard souligne qu'en scolarisant leurs enfants, les familles visent davantage à leur faire acquérir des compétences scripturales qui peuvent être utiles, même en milieu rural, qu'à obtenir un titre qui ne garantit plus l'accès à un emploi (GÉRARD, É. 1997a). Nos résultats indiquent que ce raisonnement est fondé.

En effet, nos enquêtés scolarisés, qui ont un niveau égal ou à peine supérieur à la 6ème (dernière classe du premier cycle de l'enseignement fondamental), pourraient être assimilés à des « déscolarisés », en mettant l'accent sur le fait qu'ils ont au mieux un titre de peu d'utilité (le certificat de fin de premier cycle). Or, notre travail rend compte de l'importance de l'écriture dans divers champs de leurs pratiques : perspectives professionnelles en terme de participation à l'AV ; appui à des activités de commerce ; rationalisation de l'exploitation agricole ; pratiques personnelles, etc.

Notre approche des différentes générations rend également compte des acquis de l'alphabétisation pour adultes en bambara. Nous avons montré dans notre première partie que la différence majeure entre l'alphabétisation pour adultes et l'école est que la première est organisée pour répondre à une demande précise, la formation des premiers lettrés étant destinée à appuyer l'organisation du village en AV. L'école, en revanche, fournit des lettrés dont le village ne sait que faire, ce qui rend compte de profils de lettrés dont les compétences ne sont pas exploitées par la collectivité, mais tout de même cultivées pour soi. Les effets de l'école apparaissent donc beaucoup plus diffus, et moins contrôlés par la collectivité, que ceux de l'alphabétisation pour adultes. Cependant, dans tous les cas

(passage par l'une ou l'autre de ces filières, ou par les deux), les pratiques mises en avant par les enquêtés, et attestées dans notre corpus, sont des pratiques à soi.

Il nous semble que cette dimension de la scolarisation ou de l'alphabétisation, comme occasion de développer des pratiques d'écriture dans les domaines les plus divers d'une existence individuelle, est souvent ignorée dans des évaluations des filières qui soulignent l'enjeu de décrocher un diplôme, de trouver un emploi, ou de servir une collectivité.

Il y a là, sans doute, une piste possible pour une réflexion sur les contenus des enseignements.

Perspectives

Au terme de ce travail, nous espérons avoir balisé un domaine de recherche au sein duquel différentes perspectives d'investigation se dégagent.

Compléments d'enquête

Signalons tout d'abord qu'au fil de l'enquête, nous avons rencontré des objets qui nous semblent mériter un traitement plus approfondi que celui que nous leur avons réservé. Outre ceux que nous avons délibérément écartés dans la construction de notre objet (par exemple les pratiques de lecture) ou faute de compétences (les écrits en arabe), nous pouvons en mentionner deux parmi ceux que nous avons relevés au cours de notre travail.

La question historique, évoquée dans l'introduction générale, du processus de scripturalisation du bambara nous semble importante à reprendre. Notre attention s'est portée, pour ce travail, sur le contexte de l'alphabétisation en zone CMDT. Les choix qui ont été faits dans les années 1960 et 1970 (option en faveur d'une alphabétisation en bambara, décision de reprendre l'alphabet latin aménagé, choix d'une écriture du bambara tout en minuscules et en graphie script) sont décisifs pour comprendre les pratiques observées. Mais on peut aussi envisager que le choix la graphie latine inscrive ce moment de la scripturalisation du bambara dans une histoire plus longue. Il

pourrait être utile, en l'absence de synthèse sur la question, de retracer plus précisément les débuts de cette histoire.

Réinscrire les pratiques d'écriture dans le fonds culturel graphique qui caractérise la société étudiée est une autre voie d'investigation que nous n'avons pas poursuivie, mais qui nous paraît également intéressante. L'enjeu serait de renouveler l'approche d'objets classiques de l'anthropologie de l'aire mandingue, comme la divination, en mettant l'accent sur le lien entre les pratiques graphiques qui y sont en jeu et les traditions lettrées dans les différentes langues. La question du parcours lettré des devins est un moyen d'aborder cette question, et de prolonger la réflexion que nous avons proposée sur ce qui se transfère d'une langue à l'autre et d'une culture de l'écrit à l'autre.

Scripturalisation de la mémoire et des savoirs

Dans un prolongement plus direct de notre travail, il nous semble qu'après avoir envisagé très largement les pratiques de l'écrit, il est maintenant possible de délimiter des objets plus restreints. Ceux-ci permettraient de reprendre frontalement la question théorique des effets de l'écriture, en opérant une confrontation, sur le même objet, des pratiques orales et écrites. Nous aurions alors des dispositifs expérimentaux de comparaison entre ces deux types de processus. Les genres scripturaux analysés ici peuvent en effet être rapportés à des contextes de communication plus larges.

Deux exemples d'un tel travail peuvent être donnés.

Le premier porte sur les procédés de mise en mémoire. Ayant mesuré la complexité de la mise en œuvre d'un outil tel que le récit de vie sur notre terrain, il s'agirait de trouver d'autres équivalents oraux des chroniques présentes sur les cahiers, afin de procéder à une comparaison.

Le second consisterait à prendre pour échelle d'analyse le genre de la formule magico-médicinale et d'en observer les différents contextes de transmission oraux (contextes informels et radiodiffusion). Le processus de scripturalisation, que nous avons détaillé autant que notre corpus nous le permet dans notre travail, pourrait alors être décrit plus précisément.

Ce dernier exemple, en introduisant la radio, invite enfin à situer les usages de l'écrit dans des processus de circulation des savoirs qui impliquent une variété de médias. Le processus de mise par

écrit s'inscrit dans des réseaux de transmission de l'information plus larges. Sur les terrains ruraux, la radio est un des médias les plus présents, autour duquel se greffent différents usages de l'écrit (courrier des auditeurs, transcription d'informations entendues, etc.), dont il pourrait être d'intéressant d'approfondir le rôle dans la circulation des écrits en partant, non pas d'un village, mais d'une station de radio locale.

Nous espérons que notre travail fournit des outils pour prolonger l'investigation sur les pratiques de l'écrit dans le Mali contemporain, et qu'il donne un aperçu de l'intérêt théorique et méthodologique de ce champ de recherche, en montrant que l'écriture est une entrée pertinente pour appréhender les dynamiques sociales et les transformations de l'organisation des savoirs.

BIBLIOGRAPHIE

Documents publiés

(1973) *La notion de personne en Afrique noire* Colloque International du CNRS, Paris, 11-17 octobre 1971, organisé par Germaine Dieterlen, Paris, CNRS, L'Harmattan.

(2004) "Vos papiers!" *Genèses. Sciences sociales et histoire* n°54 –2004/1 Paris.

ABÉLÈS Marc, COLLARD Chantal, eds (1985). *Age, pouvoir et société en Afrique noire*, Paris, Karthala.

ADAMS James Noel (2003) *Bilingualism and the latin language* Cambridge, Cambridge University Press.

ADLER Alfred, ZEMPLENI Andras (1972) *Le bâton de l'aveugle. Divination, maladie et pouvoir chez les Moundang du Tchad* Collection Savoir, Paris, Hermann.

ALBERT Jean-Pierre (2000) "Je copie donc je suis. Quelques bénéfices marginaux d'une pratique illégitime" *in Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit* BARRÉ-DE MINIAC Christine, Paris, INRP : 195-206.

AMSELLE Jean-Loup (1990) *Logiques métisses* Paris, Payot.

--- (2001) *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures* Paris, Flammarion.

AMSELLE Jean-Loup, M'BOKOLO Elikia, eds (1985). *Au cœur de l'ethnie. Ethnie, tribalisme et Etat en Afrique*, Paris, La Découverte.

AMSELLE Jean-Loup, SIBEUD E., eds (1998). *Maurice Delafosse. Entre orientalisme et ethnographie : l'itinéraire d'un africaniste (1870-1926)*, Paris, Maisonneuve et Larose.

ANDERSON Allonzo B., TEALE William H., ESTRADA Elette (1997 [1980]) "Low-income children's preschool literacy experiences: Some naturalistic observations" *in Mind, culture, and activity. Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition* COLE Michael, ENGESTRÖM, Yrjö et VASQUEZ, Olga, Cambridge, Cambridge University Press: 313-329.

ANDRIEUX-REIX Nelly, BOSREDON Bernard (2004) "Abréger au quotidien" *in Ecritures abrégées (notes, notules, messages, codes...)* ANDRIEUX-REIX Nelly, BRANCA-ROSOFF Sonia et PUECH Christian, Gap et Paris, Ophrys : 113-123.

ASTOUL Guy (1999) *Les chemins du savoir en Quercy et Rouergue à l'époque moderne : alphabétisation et apprentissages culturels* Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

ATTIAS-DONFUT Claudine (1991) *Générations et âges de la vie* Paris, Presses Universitaires de France.

AUSTIN John L. (1970 [1962]) *Quand dire, c'est faire* Paris, Le Seuil.

AUTHIER-REVUZ Jacqueline (2001) “La représentation du "discours autre"” *in Grands repères culturels pour "Une langue : le français"* TOMASSONE Roberte, Paris, Hachette Education : 192-193.

BAGUE Jean-Marie (1998) “L’utilisation de mots "étrangers" dans un roman ouest-africain de langue française : Monnè, outrages et défis d’Ahmadou Kourouma” *Le français en Afrique* 12 : 33-53.

BAILLEUL Charles (1997) *Dictionnaire Français-Bambara* Bamako, Donniya.

--- (2000) *Dictionnaire Bambara-Français* Bamako, Donniya.

BAKHTINE Mikhail (1977 [1929]) *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* Paris, Minuit.

BAKHTINE Mikhail (1984 [1979]) *Esthétique de la création verbale* Paris, Gallimard.

BALANDIER Georges (1985 [1974]) *Anthropo-logiques* Paris, Livre de poche.

BARBER Karin, ed. (1997). *Readings in African popular culture*, Indiana, Indiana University Press & James Currey.

BARDET Jean-Pierre, RUGGIU François-Joseph, eds (2005). *Au plus près du secret des cœurs ? Nouvelles lectures historiques des écrits du for privé*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

BARRÉ-DE MINIAC Christine, ed. (2000a) *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*, Didactiques des disciplines, Paris, INRP.

BARRÉ-DE MINIAC Christine, avec la collaboration de BAUTIER, É. (2000b) “Écrire et copier : des pratiques d'apprentissages aux pratiques sociales” *in Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit* BARRÉ-DE MINIAC Christine, Paris, INRP.

BARRIÈRE Catherine (1999) “Techniques d'agression magique en pays bamana (région de Segu, Mali) : emprunts réciproques entre islam et religion traditionnelle” *Journal des africanistes* 69 (1) : 177-197.

BARTH Fredrik (1966) *Models of social organization* London, Royal anthropological institute.

BARTON David, HAMILTON Mary, eds (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one community*, London, Routledge.

BARTON David, HAMILTON Mary, IVANIC Roz, eds (2000). *Situated Literacies*, London, Routledge.

BATTESTINI Simon (1997) *Ecriture et texte : contribution africaine* Québec et Paris, Presses de l'Université Laval et Présence africaine.

---, ed. (2006). *De l'écrit africain à l'oral : le phénomène graphique africain (publications de contributions à la Journée d'étude sur le thème : "De l'écrit africain à l'oral" organisée au Musée de l'homme, Paris, 24 mai 2003)*, Paris, L'Harmattan.

BAYNAM Mike (1995) *Literacy practices*, London and New York, Longman.

BAZIN Hippolyte (1906) *Dictionnaire bambara-français, précédé d'un abrégé de grammaire bambara* Paris, Imprimerie Nationale.

BAZIN Jean (1972) "Commerce et prédation. L'Etat bambara de Ségou et ses communautés marka" *in Conference on Manding Studies/Congrès d'études manding, School of Oriental and African Studies* Londres, *communication non publiée*.

--- (1975) "Guerre et servitude à Ségou" *in L'esclavage en Afrique précoloniale* MEILLASSOUX Claude, Paris, Maspero : 135-181.

--- (1979) "La production d'un récit historique" *Cahiers d'études africaines* n°73-76 : 435-483.

--- (1985) "A chacun son Bambara" *in Au cœur de l'ethnie. Ethnie, tribalisme et Etat en Afrique* AMSELLE Jean-Loup et M'BOKOLO Elikia, Paris, La Découverte.

--- (1988a) "Genèse de l'Etat et formation d'un champ politique : le royaume de Segu" *Revue française de Science Politique* 38 (5) : 709-719.

--- (1996) "Retour aux choses-dieux" *in Corps des dieux* MALAMOUD Charles et VERNANT Jean-Pierre, Paris, Gallimard.

BEAUD Stéphane, WEBER Florence (1998) *Guide de l'enquête de terrain* Repères, Paris, La Découverte.

BECKER Howard S. (*à paraître*) "The Epistemology of Qualitative Research" *in Essays on Ethnography and Human Development* JESSOR Richard, COLBY Anne et SCHWEDER Richard, Chicago, University of Chicago Press.

BEILLEVAIRE Patrick, BENSA Alban (1984) "Mauss dans la tradition durkheimienne: de l'individu à la personne" *Critique* 445-446 : 532-541.

BELLONCLE Guy (1982 [1979]) "Quelle alphabétisation pour les associations villageoises ? (Rapports de mission, juillet 1979) - Texte n°8" *in Alphabétisation et gestion des groupements villageois en Afrique sahélienne* BELLONCLE Guy, EASTON Peter, ILBOUDO Paul et SÈNE Pape, Paris, Karthala, Club du Sahel, CILLS: 151-158.

--- (2005) *Alphabétiser les adultes africains et malgaches en trois mois* Paris, Karthala.

BELLONCLE Guy, EASTON Peter, ILBOUDO Paul*, et al.* (1982) *Alphabétisation et gestion des groupements villageois en Afrique sahélienne* Paris, Karthala, Club du Sahel, CILLS.

BENSA Alban (2006a) *La fin de l'exotisme*, Anacharsis.

BENSA Alban (2006b) “Compter les dons. Echanges non marchands et pratiques comptables en Nouvelle-Calédonie kanak contemporaine” *in Écrire, compter, mesurer* COQUERY Natacha, MENANT François et WEBER Florence, Paris, Presses de la rue d'Ulm : 65-85.

BENSON Erica (2001) “The neglected early history of codeswitching research in the United States” *Language & Communication* 21: 23-36.

BENVENISTE Émile (1966) *Problèmes de linguistique générale* Paris, Gallimard.

--- (1974 [1970]) “L’appareil formel de l’énonciation” *in Problèmes de linguistique générale II* Paris, Gallimard : 79-88.

BÉRHAUT Jean (1967) *Flore du Sénégal* Dakar, Clairafrique.

BERQUE Jacques (2002 [1990]) *Le Coran. Essai de traduction* Spiritualités vivantes, Paris, Albin Michel.

BHOLA H. S. (1986) *Les campagnes d'alphabétisation : étude de l'action menée par huit pays au 20ème siècle et note à l'intention des décideurs* Paris, Unesco.

BINGEN James (1998) “Cotton, Democracy and Development in Mali” *Journal of Modern African Studies* Vol. 36 (2 - June) : 265-285.

BINGER Louis (1886) *Essai sur la langue bambara parlée dans le Kaarta et le Bélédougou* Paris, Maisonneuve.

BIRD Charles S. & KENDALL Martha B. (1987) “The Mande Hero. Text and Context” *in Explorations in African Systems of Thought* KARP Ivan & BIRD Charles S., Bloomington, Indiana University Press: 13-26.

BLANC Dominique (1993) “L'esprit sans la lettre : la comptabilité des illettrés” *in Illettrismes* FRAENKEL Béatrice, Paris, BPI : 187-197.

--- (1997) “Le calcul mental entre oralité et écriture” *in Par écrit. Ethnologies des écritures quotidiennes* FABRE Daniel, Paris, Maison des sciences de l’homme : 165-186.

BLEDSOE C., ROBEY K. (1993) “Arabic literacy and secrecy among the Mende of Sierra Leone” *in Cross-cultural approaches to literacy* STREET Brian, Cambridge, Cambridge University Press.

BLOCH Maurice E.F. (1998) *How We Think They Think. Anthropological Approaches to Cognition, Memory and Literacy* Boulder and Oxford, Westview Press.

BLOM Jan-Petter, GUMPERZ John (2000 [1972]) “Social meaning in linguistic structure : code-switching in Norway” *in The Bilingualism Reader* WEI Li, London, Routledge: 111-136.

BLÖSS Thierry, GROSSETTI Michel (1999) *Introduction aux méthodes statistiques en sociologie* Le sociologue, Paris, Presses Universitaires de France.

BLOUD Henry (1925) *Le problème cotonnier et l'Afrique Occidentale Française. Une solution nationale* Paris, Librairie Émile Larose.

BONHOMME Julien (2006) “"La feuille sur la langue". Pragmatique du secret initiatique” *Cahiers Gabonais d'Anthropologie* n°17: 938-953.

BONNAL Jean, ed. (1995). *Participation et risques d'exclusion - Réflexions à partir de quelques exemples sahéliens*, Rome, FAO.

BONNET Marie-Rose (1995) *Livres de raison et de comptes en Provence, fin du XIVe- début du XVIe siècle* Aix, Publications de l’Université de Provence.

BORZEIX Anni, FRAENKEL Béatrice, eds (2001). *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS éd.

BOUCHE Denise (1968) *Les villages de liberté en Afrique Noire française 1887-1910* Paris, Mouton.

BOURCIER Elisabeth (1976) *Les Journaux privés en Angleterre de 1600 à 1660* Paris, Publications de la Sorbonne.

BOURDIEU Pierre (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement* Paris, Minuit.

--- (1980) *Le sens pratique* Paris, Minuit.

--- (1987) *Choses dites* Paris, Minuit.

--- (1992) *Réponses. Pour une anthropologie réflexive* Paris, Seuil.

--- (1993) *La misère du monde* Paris, Seuil.

BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc, CASTEL Robert*, et al.* (1965) *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie* Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1970) *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* Paris, Minuit.

BRANCA-ROSOFF Sonia (1989) “Vue d'en bas : des écrits "malhabiles" pendant la période révolutionnaire” *Langage et société* 47 (Pratiques langagières vues d'en bas) : 9-27.

--- (1995) “Stéréotypes lexicaux et agencements syntaxiques non-conventionnels dans les textes peu-lettrés” *in Langages de la révolution (1770-1815). Actes du 4ème colloque international de lexicologie politique* Paris, Institut National de la langue française (INALF), Klincksieck : 215-227.

--- (2004) “Les étudiants de langue française et l'abréviation. Savoirs déclaratifs et comportements en situation d'écriture” *in Ecritures abrégées (notes, notules, messages, codes...)* ANDRIEUX-REIX Nelly, BRANCA-ROSOFF Sonia et PUECH Christian, Gap et Paris, Ophrys : 125-141.

BRANCA-ROSOFF Sonia, SCHNEIDER Nathalie (1994) *L'écriture des citoyens : une analyse linguistique des peu-lettrés pendant la période révolutionnaire* Paris, Klincksieck.

BRANDT Deborah, CLINTON Katie (2002) "Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice" *Journal of Literacy Research* 34 (3) : 337-356.

BRENNER Louis (1991a) "Introduction : essai socio-historique sur l'enseignement islamique au Mali" *in L'enseignement islamique au Mali* SANANKOUA Bintou & BRENNER Louis, Bamako, Jamana : 1-23.

--- (1991b) "Médersas au Mali. Transformation d'une institution islamique" *in L'enseignement islamique au Mali* SANANKOUA Bintou & BRENNER Louis, Bamako, Jamana : 63-85.

--- (1993) "La culture arabo-islamique au Mali" *in Le radicalisme islamique au sud du Sahara. Da'wa, arabisation et critique de l'Occident* OTAYEK René, Paris, Karthala : 161-195.

--- (2000) *Controlling knowledge : religion, power, and schooling in a West African Muslim society* Indiana, Indiana University Press.

BRUIJN Mirjam de, DIJK Han van, eds (1997). *Peuls et Mandingues. Dialectique des constructions identitaires*, Paris, Karthala.

BRUNETON-GOVERNATORI Ariane, MOREUX Bernard (1997) "Un modèle épistolaire populaire. Les lettres d'émigrés béarnais" *in Par écrit* FABRE D , Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme : 79-103.

CALAME-GRIAULE Geneviève, LACROIX Pierre-Francis (1969) "Graphies et signes africains" *Semiotica*, La Haye.

CALVET Louis-Jean (1974) *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.

--- (1987) *La guerre des langues et les politiques linguistiques* Paris, Payot.

--- (1992) "Les langues des marchés au Mali" *in Les langues des marchés en Afrique* CALVET Louis-Jean, Paris, ACCT, diff. Didier Erudition : 193-217.

CAMARA Seydou (1996) "La tradition orale en question" *Cahiers d'études africaines* n°144 : 763-790.

CAMBIANO Giuseppe (1988) "La démonstration géométrique" *in Les Savoirs de l'écriture. En Grèce ancienne* DETIENNE Marcel, Lille, Presses Universitaires de Lille : 251-272.

CANUT Cécile (1996) *Dynamiques linguistiques au Mali* Langues et développement, Paris, ACCT, diff. Didier érudition.

--- (2000) "Le nom des langues ou les métaphores de la frontière" *Ethnologies comparées* (automne 2000) : 18.

CANUT Cécile, DUMESTRE Gérard (1993) "Français, bambara et langues nationales au Mali" *in Le français dans l'espace francophone* 1 : 219-227.

CAPELLE Jean (1990) *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances* Paris, Karthala.

CAPRON Jean (1977) "Association d'âge, économie, pouvoir chez les populations bwa pwesya" *in Classes et associations d'âge en Afrique de l'Ouest* PAULME Denise, Paris, Plon : 24-62.

CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique, eds (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Le Seuil.

CHARTIER Roger (1985) "Du livre au lire" *in Pratiques de la lecture* CHARTIER Roger, Marseille, Rivages : 79-113.

---, ed. (1985). *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages.

--- (1986) "Les pratiques de l'écrit" *in Histoire de la vie privée.* ARIÈS P. et DUBY G. (eds), Le Seuil, tome 3, "De la Renaissance aux Lumières".

--- (1987) *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime* L'Univers historique, Paris, Le Seuil.

---, ed. (1991). *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*, Paris, Fayard.

--- (1996) *Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIVe-XVIIIe siècle)* Paris, Albin Michel.

--- (2006) *Inscrire et effacer. Culture écrite et littérature (XIe-XVIIIe siècle)* Paris, Gallimard, Le Seuil.

CHAUDENSON Robert (1991) *La francophonie: représentations, réalités, perspectives* Paris, ACCT, diff. Didier Erudition.

CHAUDENSON Robert, ROBILLARD Didier de (1990) *Langues, économie et développement, tome 1* Paris, ACCT, diff. Didier Erudition.

CIARCIA Gaetano (2003) *De la mémoire ethnographique. L'exotisme du pays dogon* Cahiers de l'Homme, Paris, Editions de l'EHESS.

CICCHETTI Angelo, MORDENTI Raul, eds (1985) *I libri di famiglia in Italia, I, Filologia et storiografia letteraria,*, Rome, Edizioni di storia e letteratura.

CISSÉ Seydou (2001) "La postalphabetisation - Cas du Mali" *Éducation des Adultes et Développement* 57.

CLASTRES Hélène, PINTON Solange (1997) "La tournée des voisins. L'annonce du décès en Basse Normandie" *in Par écrit. Ethnologies des écritures quotidiennes* FABRE D. ed., Paris, Maison des sciences de l'homme : 343-359.

COLE Michael, GOODY Jack, SCRIBNER Sylvia (1994 [1977]) "Ecriture et opérations formelles : une étude de cas chez les Vai (article initialement paru dans Africa 47 (1977)" *in traduit et repris dans Entre l'oralité et l'écriture* GOODY Jack, Paris, PUF: 201-217.

COLLINS James, BLOT Richard K. (2003) *Literacy and Literacies. Text, Power, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

CONRAD David, FRANK Barbara, eds (1995). *Status and Identity in West Africa. Nyamakalaw of Mande*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press.

CORBIN Alain, ed. (1995). *L'avènement des loisirs 1850-1960*, Paris, Aubier.

COULMAS Florian (2003) *Writing Systems. An introduction to their linguistics analysis* Cambridge, Cambridge University Press.

CUOQ Joseph (1984) *Histoire de l'islamisation de l'Afrique de l'Ouest. Des origines à la fin du XVIe siècle* Paris, Librairie orientaliste Paul Geuthner.

DALBY David, ed. (1970). *Language and History in Africa*, New York, Africana publications.

--- (1986) *L'Afrique et la lettre. Africa and the written word* Paris., Centre Culturel Français, Lagos, diff. Karthala.

DARMON Muriel (2006) *La socialisation* Paris, Armand Colin.

DAVESNE André (1931) *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment. Livre de français à l'usage des écoles africaines. Cours préparatoire 2e année et cours élémentaire* Strasbourg, Librairie Istra.

DECOTTIGNIES R. (1955) "L'état civil en Afrique occidentale française" *Annales africaines* : 41-78.

DELAFOSSE Maurice (1921) "L'année agricole et le calendrier soudanais" *L'Anthropologie* 31.

--- (1929) *La langue mandingue et ses dialectes (Malinké, Bambara, Dioula)* Paris, Librairie orientaliste Paul Geuthner.

--- (1955) *La langue mandingue et ses dialectes (Malinké, Bambara, Dioula), vol. II, Dictionnaire mandingue-français* Paris, Librairie orientaliste Paul Geuthner.

--- (1972 [1912-1]) *Haut-Sénégal Niger. Tome 1 Les pays, les peuples, les langues* Paris, Maisonneuve & Larose.

--- (1972 [1912-2]) *Haut-Sénégal Niger. Tome 2 L'histoire* Paris, Maisonneuve & Larose.

--- (1972 [1912-3]) *Haut-Sénégal Niger. Tome 3 Les civilisations* Paris, Maisonneuve & Larose.

DELBOS Geneviève, JORION Paul (1990/1984) *La transmission des savoirs* Paris, Editions de la MSH.

DELMOND P. (1945) "Quelques observations sur l'état civil indigène au Soudan occidental" *Bulletin de l'Institut Français d'Afrique Noire* VII (1-4) : 54-79.

DERIVE Jean, DUMESTRE Gérard, eds (1999). *Des hommes et des bêtes. Chants de chasseurs mandingues*, Classiques africains (27), Paris, Armand Colin.

DIDEROT Denis (1964 [1749]) "Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient" *in Oeuvres philosophiques (édition de P. Vernière)* Paris, Garnier : 73-164.

DIAKITÉ Drissa (1991) “Les fondements historiques de l'enseignement islamique au Mali” *in L'enseignement islamique au Mali* SANANKOUA Bintou & BRENNER Louis, Bamako, Jamana : 25-44.

DOMBROWSKY Klaudia (1994) “La situation socio-linguistique du sud du Mali (pays minyanka)” *in Stratégies communicatives au Mali : langues régionales, bambara, français* DUMESTRE G., Paris, Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACTT), diffusion Didier Erudition : 13-88.

DOMBROWSKY Klaudia, DUMESTRE Gérard, SIMONIS Francis (1993) *L'alphabétisation fonctionnelle en bambara dans une dynamique de développement. Le cas de la zone cotonnière (Mali-Sud)* Paris, ACCT, diff. Didier Erudition.

DOQUET Anne (1999) *Les masques dogon. Ethnographie savante et ethnologie autochtone* Paris, Khartala.

--- (2002) “Se montrer dogon. Les mises en scène de l'identité ethnique” *Ethnologies comparées* 5 (Passé recomposé) : 10 p.

DOUMBIA Amadou Tamba (2001) “La problématique de la transcription d'une langue nationale au Mali : le bamanankan” *Études maliennes* 54: p. 59-68.

DOUMBIA Tamba (2001) *Groupes d'âge et éducation chez les Malinké du Sud du Mali* Culture et Cosmologie, Paris, L'Harmattan.

DUMESTRE Gérard (1993) “Bibliographie des ouvrages parus en bambara” *MANDENKAN, Bulletin semestriel d'études linguistiques Mandé* 26: 67-90.

--- (1994a) *Stratégies communicatives au Mali : langues régionales, bambara, français* Paris, ACCT, diff. Didier Erudition.

--- (1994b) “Le bambara dans la presse orale” *in Stratégies communicatives au Mali : langues régionales, bambara, français* Paris, ACCT, diff. Didier Erudition : 281-308.

--- (1998) “Le bambara véhiculaire du Mali” *Faits de Langues* n° 11-12 (N° spécial *Les langues d'Afrique subsaharienne*) : 121-127.

--- (2000) “De la scolarité souffrante (compléments à « De l'école au Mali »)” *Nordic Journal of African Studies* 9 (3) : 172-186.

--- (2003) *Grammaire fondamentale du bambara* Paris, Karthala.

DUMONT Bernard (1973) *L'alphabétisation fonctionnelle au Mali : une formation pour le développement* Paris, Unesco.

DURGUNOGLU Aydin Yücesan, VERHOEVEN Ludo, eds (1998). *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-Cultural Perspectives*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

DURKHEIM Emile (1986 [1893]) *De la division du travail social* Quadrige, Paris, Presses Universitaires de France.

DURKHEIM Emile, MAUSS Marcel (1968 [1903]) "De quelques formes primitives de classification" *in Essais de sociologie* MAUSS Marcel, Paris, Minuit.

ELIAS Norbert (1991) *La société des individus* Paris, Fayard.

FABRE Daniel (1985) "Le livre et sa magie. Les liseurs dans les sociétés pyrénéennes aux XIXème et XXème siècles" *in Pratiques de la lecture* CHARTIER Roger, Marseille, Rivages : 231-263.

---, ed. (1993a). *Ecritures ordinaires*, Paris, P.O.L., Centre Georges-Pompidou, BPI.

--- (1993b) "Le berger des signes" *in Ecritures ordinaires* FABRE Daniel, Paris, P.O.L., Centre Georges-Pompidou, BPI : 269-313.

---, ed. (1997a). *Par écrit. Ethnologies des écritures quotidiennes*, Paris, Maison des sciences de l'homme.

--- (1997b) "Introduction. Seize terrains d'écriture" *in Par écrit. Ethnologies des écritures quotidiennes* Paris, Maison des sciences de l'homme.

FABRE Daniel, LACROIX Jacques (1972) "Langue, texte, société. Le plurilinguisme dans la littérature ethnique occitane" *Ethnologie française* II (1-2) : 43-66.

FALOLA Toyin, JENNINGS Christian, eds (2003) *Sources and Methods in African History : Spoken, Written, Unearthed*, Rochester, University of Rochester Press.

FAVRET-SAADA Jeanne (1977) *Les mots, la mort, les sorts* Folio essais, Paris, Gallimard.

FERGUSON Charles (1959) "Diglossia" *Word* 15 : 325-340.

FINE A., LABRO S., LORQUIN C. (1993) "Lettres de naissances" *in Ecritures ordinaires* FABRE Daniel, Paris, POL : 117-147.

FISHMAN Joshua (1967) "Bilingualism with and without diglossia ; diglossia with and without bilingualism" *Journal of Social Issues* 23: 29-38.

FOISIL Madeleine (1981) *Le Sire de Gouberville, un gentilhomme normand au XVIe siècle* Paris, Aubier.

--- (1986) "L'écriture du for privé" *in Histoire de la vie privée. sous la dir. de Philippe Ariès et de Georges Duby* Paris, Le Seuil tome 3, De la Renaissance aux Lumières.

FOK Michel (2000) "Histoire et développement de la filière cotonnière au Mali. Rôle et place des innovations institutionnelles" *in Rôle et place de la recherche pour le développement des filières cotonnières en évolution en Afrique. Actes du séminaire 1-2 sept. 1999*, Montpellier, CIRAD : 19-26.

FORTIER Corinne (2003) “"Une pédagogie coranique". Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie)” *Cahiers d'études africaines*, n°169-170 : en ligne sur http://etudesafricaines.revues.org/document198.html, consulté le 12/10/2006).

FOUCAULT Michel (1975) *Surveiller et punir. Naissance de la prison* Paris, Gallimard.

--- (1984) *Histoire de la sexualité 3. Le souci de soi* Paris, Gallimard.

--- (2001a) “L'écriture de soi” *in Dits et écrits II, 1976-1988* Paris, Quarto Gallimard : 1234-1250.

--- (2001b) “La technologie politique des individus” *in Dits et écrits II, 1976-1988* Paris, Quarto Gallimard : 1632-1647.

FRAENKEL Béatrice (1992) *La signature : genèse d’un signe* Paris, Gallimard.

--- (1994) “Le style abrégé des écrits de travail” *Cahiers du français contemporain* 1 (Décembre 1994) : 177-1994.

--- (2003) “Signature et force graphique. Pour une pragmatique de l'écrit” *La lettre de l'AREHESS* n°31 (Sept-déc.) : 14-24.

FURET F., OZOUF J., eds (1977) *Lire et écrire. L’alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit.

GALLAND Olivier (1998) *Sociologie de la jeunesse, Paris, A. Colin.* Paris, Armand Colin.

GALTIER Gérard (1987) “Un exemple d'écriture traditionnelle mandingue : le "Masaba" des Bambara-Masasi du Mali” *Journal des africanistes* 57 (fascicules 1-2) : 255-272.

GENETTE Gérard (1987) *Seuils* Paris, Le Seuil.

GÉRARD Étienne (1997a) *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d’éducation au Mali* Paris, Karthala et ORSTOM.

--- (1997b) “La lettre et l'individu : marginalisation et recherche d'intégration des "Jeunes Diplômés" bamakois au chômage” *in L'Afrique des individus* MARIE, Alain éd. Paris, Karthala : 203-248.

--- (2002) “Trajets d’écriture en Afrique. Le développement de la culture scolaire en questions” *Communications* n°72 (*L'idéal éducatif*).

GINZBURG Carlo (1980) *Le fromage et les vers. L’univers d’un meunier au XVIe siècle* Paris, Flammarion.

GOFFMAN Erving (1973 [1959]) *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 1 : La présentation de soi* Paris, Minuit.

GOODY Jack ed. (1968a). *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge, Cambridge University Press.

--- (1968b) “Restricted Literacy in Northern Ghana” *in Literacy in Traditional Societies*¸ Cambridge, Cambridge University Press : 198-265.

--- (1976) “Civilisation de l’écriture et classification, ou l’art de jouer sur les tableaux” *Actes de la recherche en sciences sociales* n°1.

--- (1977) “Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du Bagré” *L’Homme* XVII (1) : 29-52.

--- (1979 [1977]) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage (trad.fr. par BENSA A. et BAZIN J. de The Domestication of the Savage Mind)* Paris, Minuit.

--- (1986) *La Logique de l’écriture. Aux origines des sociétés humaines, trad. fr. de The Logic of Writing and the Organisation of Society* Paris, Armand Colin.

--- (1994) *Entre l'oralité et l'écriture* coll. "Ethnologies", Paris, Presses Universitaires de France.

--- (1996) *L'homme, l'écriture et la mort : entretiens avec Pierre-Emmanuel Dauzat* Paris, les Belles Lettres.

--- (2000) *The Power of the Written Tradition* Washington and London, Smithsonian Institution Press.

GOODY Jack, WATT I. P. (1963) “The Consequences of Literacy” *Comparative Studies in Society and History* 5 : 304-345.

GOYET Francis (1996) *Le sublime du "lieu commun". L'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance* Paris, Honoré Champion.

GRAEDLER Anne-Line (1999) “Where English and Norwegian meet: Codeswitching in written texts” *in Out of corpora : Studies in honour of Stig Johansson* HASSELGARD Hilde et OKSEFJELL Signe, Amsterdam, Rodopi: 327-343.

GRIAULE Marcel, DIETERLEN Germaine (1951) “Signes graphiques soudanais” *L'Homme, Cahiers d'ethnologie, de géographie et de linguistique* Paris n°3.

GRÉGOIRE Henri-Baptiste, Abbé (1975 [1794]) “Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française (16 prairial an II)” *in Une politique de la langue* CERTEAU Michel de, REVEL Jacques et JULIA Dominique, Paris, Gallimard : 300-317.

GRIGNON Claude, PASSERON Jean-Claude (1989) *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature* Paris, Le Seuil.

GUMPERZ John (1989) *Sociolinguistique interactionnelle* Paris, L'Harmattan.

GUMPERZ John J. (1982a) *Discourses strategies* Cambrigde, Cambridge University Press.

HALVERSON John (1992) “Goody and the implosion of the literacy thesis” *Man* 27 (2) : 301-317.

HAMÈS Constant (2002) “Les manuscrits arabo-africains : des particularités ?” *Revue des mondes musulmans et de la méditerranée* 99-100 (La tradition manuscrite en écriture arabe) : 169-182.

HAUGEN E. (1952) “The Impact of English on American-Norwegian Letter Writing” *in Studies in honor of Abert Morey Sturtevant* Lawrence, University of Kansas Press: 76-102.

HEATH Shirley Brice (1983) *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms* Cambridge, Cambridge University Press.

HÉBRARD Jean (1985) “Comment Valentin Jammerey- Duval apprit-il à lire ? L’autodidaxie exemplaire” *in Pratiques de la lecture* CHARTIER, Roger (dir.), Marseille, Rivages : 29-76.

--- (1988) “La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne” *Histoire de l'éducation* 38 (mai 1988) : 7-58.

--- (1991) “La lettre représentée. Les pratiques épistolaires populaires dans les récits de vie ouvriers et paysans” *in La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle* CHARTIER Roger, Paris, Fayard : 279-365.

--- (1999) “Tenir un journal. L’écriture personnelle et ses supports” *Cahiers IRTM* 20 : 9-50.

HÉRITIER Françoise (1981) *L'exercice de la parenté* Paris, Le Seuil.

HOCHET Peter (2006) “Migrations, agro-élevage et développement parmi les Minyanka du sud-est du Mali. La construction de l'étranger utile” *Cahiers d'études africaines* n°183 : 615-631.

HOFFMAN Barbara G. (1998) “Secrets and Lies : Context, Meaning, and Agency in Mande” *Cahiers d'études africaines* n°149 : 85-102.

--- (2000) “Classifying Information Secrets, Lies and Other Categories in Mande” *Mande Studies* 2 : 81-95.

HOGGART Richard (1970 [1957]) *La culture du pauvre (*trad. fr. de *The Uses of literacy, aspects of working-class life, with special references to publications and entertainments)* Paris, Minuit.

HØJBJERG Christian Kordt (2002) “Religious reflexivity” *Social anthropology*. 10, part 1.

HORNBERGER Nancy H. (1991) “Extending enrichment bilingual education : revisiting typologies and redirecting policy” *in Bilingual education. Focus-schrift in honor of Joshua A. Fishman* GARCIA Ofelia, Amsterdam, John Benjamins : 215-234.

HUBERT Christiane, HÉBRARD Jean (1979) “Fais ton travail !” *Enfances et culture* 2 (juin 1979) : 47-57.

HUBERT H., MAUSS Marcel (1950 [1903]) “Esquisse d'une théorie générale de la magie” *in Sociologie et anthropologie* MAUSS Marcel, Paris, PUF: 1-141.

JAMES Wendy, MILLS David, eds (2005). *The Qualities of Time. Anthropological Approaches*, ASA Monographs, Oxford, New York, Berg.

JEANDILLOU J. F. (2002) “Le langage du temps” *in Les calendriers. Leurs enjeux dans l'espace et le temps: colloque de Cerisy du 1er au 8 juillet 2000* LE GOFF J., MANE P. et LEFORT J., Paris, Somogy : 331-344.

JEWSIEWICKI Bogumil, NEWBURY David, eds (1986). *African Historiographies : What History for Which Africa ?*, Beverly Hills, Sage Publications.

JÉZÉQUEL Jean-Hervé (2003) “Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture "configurationnelle" de la scolarisation à l'époque coloniale.” *Cahiers d'études africaines* n°169-170 : 409-433 (en ligne sur http://etudesafricaines.revues.org/sommaire1609.html, consulté le 12/10/2006).

JOLY Nathalie (2004) “Ecrire l'événement : le travail agricole mis en mémoire” *Sociologie du travail* 46 (4) : 511-527.

JONCKERS D. (1987) *La société minyanka du Mali. Traditions communautaires et développement cotonnier* Paris, L’Harmattan.

--- (1994) “Le mythe d’une tradition communautaire villageoise dans la région Mali-Sud” *in Les associations paysannes en Afrique. Organisation et dynamiques* JACOB J.-P. et LAVIGNE DELVILLE Ph., Paris, Karthala : 121-134.

KANOUTE Mamadou Lamine (2000) “Mathématiques et langue nationale en milieu scolaire bambara” *Nordic Journal of African Studies* 9 (3) : 80-97.

KASSIBO Bréhima (1992) “La géomancie ouest-africaine. Formes endogènes et emprunts extérieurs” *Cahiers d'études africaines* n°128 : 541-596.

KERBRAT-ORRECCHIONI C. (1980) *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage* Paris, Armand Colin.

KLAPISCH-ZUBER Christiane (1990) *La maison et le nom. Stratégies et rituels dans l'Italie de la Renaissance* Paris, Editions de l'EHESS.

KLEIN Martin A. (1998) *Slavery and colonial rule in French West Africa* Cambridge, Cambridge University Press.

--- (2005) “The Concept of Honour and the Persistence of Servility in the Western Soudan” *Cahiers d'études africaines*, n° 179-180 : 831-851.

LABOURET Henri (1934) *Les Manding et leur langue* Bulletin du Comité d'Etudes Historiques et Scientifiques de l'A.O.F, Larose.

LACROIX Jacques (1970) “Eléments de l'épistémé populaire. Un "cahier de secrets" languedocien” *Via Domitia. Annales de la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de Toulouse* tome VI (5) : 1-49.

LAHIRE Bernard (1990) “Sociologie des pratiques d'écriture. Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier” *Ethnologie française* (3) : 262-273.

--- (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l’« échec scolaire » à l’école primaire* Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

--- (1995a) “Ecritures domestiques. La domestication du domestique” *Social Science Information/Information sur les sciences sociales* 34 (4) : 567-592.

--- (1995b) *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* Paris, Gallimard/Le Seuil.

--- (1996) “Du travail d'enquête à l'écriture des paroles des enquêtés : réponse aux interrogations de Stéphane Beaud” *Critiques sociales* n°8-9 (juin 1996) : 108-114.

--- (1998) *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action* collection Essais & Recherches, Paris, Nathan.

--- (1999) *L'invention de l'"illettrisme". Rhétorique publique, éthique et stigmates* Paris, La Découverte.

--- ed. (2001 [1999]). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris, La Découverte/Poche.

--- (2002a) *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles* Essais et Recherches, Paris, Nathan.

--- (2002b) *Pluralité des compétences et instances d'unification : usages sociaux de l'écrit et compétences scolaires* Colloque "Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances", ENS-lsh.

--- (2003) “La légitimité culturelle en question” *in Regards croisés sur les pratiques culturelles* DONNAT Olivier, Paris, La documentation Française : 41-62.

--- (2004) *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi* Textes à l'appui/ Laboratoire des sciences sociales, Paris, La Découverte.

LANGE Marie-France ed. (1998) *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala.

--- (2003) “Vers de nouvelles recherches en éducation,” *Cahiers d'études africaines,* n°43 : en ligne sur http://etudesafricaines.revues.org/document6338.html, consulté le 16/11/2006.

LARSEN Mogens Trolle, SCHOUSBOE Karen, eds (1989). *Literacy and Society*, Copenhagen, Akademisk Forlag.

LAVE Jean (1988) *Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life* New-York and Cambridge, Cambridge University Press.

LEBRAVE Jean-Louis (1983) “Lecture et analyse des brouillons” *Langages* 69 (Mars 1983) : 11-23.

LEFÈBVRE Julie (2004) “La mise en scène du couple abréviatif : esquisse d'une typologie” *in Ecritures abrégées (notes, notules, messages, codes...)* ANDRIEUX-REIX Nelly, BRANCA-ROSOFF Sonia et PUECH Christian, Gap et Paris, Ophrys : 33-44.

LENCLUD Gérard (1992) “Le Grand Partage ou la tentation ethnologique” *in Vers une ethnologie du présent* ALTHABE Gérard, FABRE Daniel & LENCLUD Gérard, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme : 9-38.

LEROI-GOURHAN A. (1964) *Le geste et la parole, I. Technique et langage* Paris, Albin Michel.

--- (1965) *Le geste et la parole, II. La mémoire et les rythmes* Paris, Albin Michel.

LESCLINGAND Marie (2004) “Nouvelles stratégies migratoires des jeunes femmes rurales au Mali : de la valorisation individuelle à une reconnaissance sociale” *Sociétés Contemporaines* 55: 21-42.

L'ESTOILE Benoît de (2000) “Science de l'homme et "domination rationnelle". Savoir ethnologique et politique indigène en Afrique coloniale française” *Revue de synthèse* 4e semestre (n° 3-4, juillet-décembre) : 291-323.

--- (2005) “"Une petite armée de travailleurs auxiliaires". La division du travail et ses enjeux dans l'ethnologie française de l'entre-deux-guerres” *Cahiers du Centre de recherches historiques* 36 (octobre 2005) : 31-59.

LÉVI-STRAUSS Claude (1955) *Tristes tropiques* Paris, Plon.

LUNEAU René (1975) *Les chemins de la noce. La femme et le mariage dans le société rurale du Mali*, Service de reproduction des thèses, Université de Lille III.

LURIA Alexander R. (1976 [1974]) *Cognitive Developement. Its Cultural and Social Foundations, translated by Martin LOPEZ-MORILLAS & Lynn SOLOTAROFF, edited by Michael COLE* Cambridge & London, Harvard University Press.

LÜSEBRINK H.-J., MIX Y.-G., MOLLIER J.-Y., *et al.*, eds (2003). *Les lectures du peuple en Europe et dans les Amériques du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Complexe.

MACBRAIR Robert R. Maxwell (1837) *A Grammar of the Mandingo Language, With Vocabularies* London, John Mason.

MALINOWSKI Bronislaw (1974 [1935]) *Les jardins de corail* Paris, Maspero.

MARIE Alain, ed. (1997). *L'Afrique des individus*, coll. "Hommes et Sociétés", Paris, Karthala.

MARK Vera (1997) “L'écriture de soi entre Histoire et autobiographie” *in Par écrit. Ethnologies des écritures quotidiennes* FABRE Daniel, Paris, Maison des sciences de l’homme : 361-376.

MARTIN Jean-Yves (2003) “Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire” *Cahiers d'études africaines* n°43 : en ligne sur http://etudesafricaines.revues.org/document188.html, consulté le 12/10/2006.

MARTIN-JONES Marilyn, JONES Kathryn, eds (2000) *Multilingual literacies : reading and writing different worlds*, Studies in written language and literacy, Amsterdam, John Benjamins.

MAUNIER René (1942) *Sociologie coloniale III. Le progrès du droit* Paris, Dolmat-Montchrestien.

MAUSS Marcel (1950/1938) “Une catégorie de l'esprit humain: la notion de personne, celle de "moi"” *in Sociologie et anthropologie* MAUSS Marcel, Paris, Presses Universitaires de France : 331-362.

McKENZIE Donald F. (1991) *La bibliographie et la sociologie des textes* Paris, Editions du Cercle de la Librairie.

MEILLASSOUX Claude (1986) *Anthropologie de l'esclavage* coll. "Quadrige", Paris, Presses Universitaires de France.

MESSICK Brinkley (1983) “Legal documents and the concept of "restricted literacy" in a traditional society” *International Journal of the Sociology of Language* 42 : 41-52.

MEYER J. (1970) “Alphabétisation, lecture et écriture. Essai sur l'instruction populaire en Bretagne du XVIe au XIXe siècle” *in Actes du 95e Congrès des sociétés savantes, Reims, 1970, Section d'histoire moderne et contemporaine* Paris. t. I.

MIERS Suzanne, KLEIN Martin A., eds (1999). *Slavery and Colonial Rule in Africa*, London, Frank Cass Publishers.

MILLER Elaine R. (2001) “Written Code Switching in a medieval document: a comparison with some modern constraints” *Canadian Journal of Linguistics/ Revue canadienne de linguistique* 46 (3/4) : 159-186.

MILLET Mathias (2000) “Deux figures de la copie étudiante : notes de lecture chez les apprentis sociologues et notes de cours chez les apprentis médecins” *in Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit* BARRÉ-DE MINIAC Christine, Paris, INRP: 177-194.

MOMMERSTEEG Geert (1991) “L'éducation coranique au Mali : le pouvoir des mots sacrés” *in L'enseignement islamique au Mali* SANANKOUA Bintou et BRENNER Louis, Bamako, Jamana : 45-61.

MYERS-SCOTTON Carol (1995) *Social motivations for code switching. Evidence from Africa* Oxford Studies in language contact, Oxford, Clarendon Press.

MYERS-SCOTTON C. (2000 [1988]) “Code-switching as indexical of social negotiations” *in The Bilingualism Reader* WEI Li, London, Routledge : 137-165.

NUNES T., SCHLIEMANN A., CARRAHER D. (1993) *Street mathematics and School Mathematics* Cambridge, Cambridge University Press.

PASSERON Jean-Claude (2006 [1991]) *Le raisonnement sociologique. Un espace non-popperien de l'argumentation* Paris, Albin Michel.

PAPEN Uta (2005) “Literacy and development: what works for whom? or, how relevant is the social practices view of literacy for literacy education in developing countries?” *International Journal of Educational Development* 25 (1) : 5-17.

PAUGAM Marina, LEBÈGUE Christophe (1998) *Kafo Jiginew, une banque dans la brousse* Paris, CFD-Le Félin.

PERROT Claude-Hélène, ed. (1993 [1989]). *Sources orales de l'histoire de l'Afrique*, Paris, CNRS.

PERSON Yves (1968) *Samori. Une révolution dyula*, Faculté des lettres de Paris.

PÉTILLON-BOUCHERON Sabine (2002) *Les détours de la langue. Etude sur la parenthèse et le tiret double* Louvain - Paris, Peeters.

PETRUCCI Armando (1978) “Scrittura, alfabetismo ed educazione grafica nella Roma del primo Cinquecento. Da un libretto di conti de Maddalena pizzicarola in Trastevere” *Scrittura e Civiltà* 2: 163-208.

--- (1988) “Pouvoir de l'écriture, pouvoir sur l'écriture dans la Renaissance italienne” *Annales ESC* n°4 (juillet-août 1988) : 823-847.

--- (1993) *Jeux de lettres. Formes et usages de l'inscription en Italie XIe-XXe siècles* Paris, Ed. EHESS.

POMIAN Krzysztof (1992) “Les Archives, du Trésor des chartes au Caran” *in Les lieux de mémoire, tome 3, Les France* NORA Pierre, Paris, Gallimard: 162-233.

POSTILL John (2003) “Knowledge, literacy and media among the Iban of Sarawak. A reply to Maurice Bloch” *Social Anthropology* 11 (1) : 79-99.

POUBLAN Danièle (1991) “Affaires et passions. Des lettres parisiennes au milieu du XIXe siècle” *in La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle* CHARTIER Roger, Paris, Fayard: 374-406.

PUCHNER Laura (2001) “Researching Women's Literacy in Mali : A Case Study of Dialogue among Researchers, Practioners, and Policy Makers” *Comparative Education Review* vol. 45 (no. 2) : 242-256.

--- (2003) “Women and literacy in rural Mali : a study of the socio-economic impact of participating in literacy programs in four villages” *International Journal of Educational Development* 23 (2003) : 439-458.

RICHARDS Audrey I. (1938) “The village census in the study of culture contact” *in Methods of study of culture contact in Africa* London, Oxford University Press. Memorandum XV: 46-59.

RICŒUR Paul (1985) *Temps et récit* Paris, Le Seuil.

ROBERTS Richard L. (1996) *Two worlds of cotton. Colonialism and the regional economy in the French Soudan, 1800-1946* Stanford, Stanford University Press.

ROCHE Daniel, ROCHE Fanette (1979) “Le carnet de chansons d'un conscrit provençal en 1922” *Ethnologie française* IX (1) : 15-28.

ROMAINE Suzanne (1995 [1989]) *Bilingualism* Oxford & Cambridge, Blackwell.

RONDEAU Chantal (1994) *Les paysannes du Mali. Espaces de liberté et changements* Paris, Karthala.

RUSSO Giuseppina (2004) “Kèlèdenyasira. L'arte della guerra. Pratica delle armi e identità a Kignan (Mali)” *in Guerra e violenza in Africa Occidentale* VITI Fabio, Milan, Franco Angeli: 38-82.

SANANKOUA Bintou, BRENNER Louis, eds (1991). *L'enseignement islamique au Mali*, Bamako, Jamana.

SCHAPIRO Meyer (1982 [1953]) “La notion de style” *in Style, artiste et société* Paris, Gallimard : 35-85.

SCHULZ Dorothea E. (2000) “Seductive Secretiveness : *Jeliw* as Creators and Creations of Ethnography” *Mande Studies* 2: 55-79.

--- (2001) *Perpetuating the politics of praise. Jeli singers, radio and political mediation in Mali* Studien zur Kulturkunde 118, Köln, Köppe.

--- (2003) “"Charisma and brotherhood" revisited : mass-mediated forms of spirituality in urban Mali” *Journal of Religion in Africa* : 146-171.

SCHWARTZ Olivier (1990) *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord* Paris, Presses Universitaires de France.

SCRIBNER Sylvia, COLE Michael (1981) *The Psychology of Literacy* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

SEBBA Mark, WOOTON Tony (1998) “We, they and identity. Sequential versus identity-related explanation in code-switching” *in Code-switching in conversation : language, interaction and identity* AUER Peter, London, New-York, Routledge: 355.

SEVERI Carlo (1994) “Paroles durables, écritures perdues. Réflexion sur la pictographie cuna” *in Transcrire les mythologies. Tradition, écriture, historicité,* DETIENNE M., Paris, Albin Michel: 45-73.

SEYDOU Christiane (1989) “Raison poétique contre raison graphique” *L'Homme* 110 (XXIX-2) : 50-68.

SIBEUD Emmanuelle (2002) “Ethnographie africaniste et "inauthenticité" coloniale” *French Politics, Culture and Society* 20 (n° 2) : 11-28.

SKATTUM Ingse (1994) “La presse écrite au Mali : un état des lieux” *in Stratégies communicatives au Mali : langues régionales, bambara, français* DUMESTRE Gérard, Paris, ACCT, Didier Erudition : 309-360.

--- (2000) “L'école et les langues nationales au Mali” *Nordic Journal of African Studies* Studies Nordic Association of African Helsinki, Helsinki University Press. 9 : 186.

STREET Brian (1984) *Literacy in Theory and Practice* Cambridge, Cambridge university Press.

---, ed. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge Studies in Oral and Literate Culture, Cambridge, Cambridge University Press.

--- (1995) *Social Literacies : Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education* Real Language Series, London and New York, Longman.

TAMARI Tal (1994) “Cinq textes bambara en caractères arabes : présentation, traduction, analyse du système graphique” *Islam et sociétés au sud du Sahara* 8.

--- (1996) “L'exégèse coranique (tafsir) en milieu mandingue. Rapport préliminaire sur une recherche en cours” *Islam et sociétés au sud du Sahara* 10 (nov. 1996) : 43-79.

--- (2002) “Islamic Higher Education in West Africa : Some Examples from Mali” *in Yearbook of the Sociology of Islam, volume 4, Islam in Africa* BUCHHOLT Helmut et STAUTH Georg, Münster, Lit Verlag.

TERRAIL Jean-Pierre (2002) *De l'inégalité scolaire* Paris, La Dispute.

TEUSCHER Simon (2004) “Parenté, politique et comptabilité. Chroniques familiales autour de 1500 (Suisse et Allemagne du Sud)” *Annales HSS* 4 (juillet-août 2004).

THIESSE Anne-Marie (1991) “Des plaisirs indus. Pratiques populaires de l'écriture et de la lecture.” *Politix* n°13 Le populaire et le politique (1). Les usages populaires du politique : 57-67.

TODOROV Tzvetan (1973) “Le discours de la magie” *L'Homme* XIII (4) : 38-75.

TRÉFAULT Thierry (2000) *L'école malienne à l'heure du bilinguisme. Deux écoles rurales de la région de Ségou* Paris, ACCT, diffusion Didier Erudition.

TRICARD Jean (1988) “Qu'est-ce qu'un livre de raison limousin du XVe siècle ?” *Journal des savants* juillet-décembre 1988 : 263-276.

TWELLS Alison (1995) “"So Distant and Wild a Scene" : language, domesticity and difference in Hannah Kilham’s writing from West Africa, 1822-1832” *Women’s History Review* Volume 4 (Number 3) : 301-318.

VAN DEN AVENNE Cécile (1998) “Le bambara dans la migration : identité et véhicularité” *Faits de Langues* n° 11-12 (n° spécial *Les langues d'Afrique subsaharienne*) : 129-134.

--- (2001) “De l'expérience plurilingue à l'expérience diglossique. Migrants maliens en France” *Cahiers d'études africaines* n°163-164 : 619-636.

--- (2004) *Changer de vie, changer de langues. Paroles de migrants maliens entre le Mali et Marseille* Paris, L'Harmattan.

VANSINA Jan (1961) *De la tradition orale, essai de méthode historique* Tervuren (Belgique), Musée royal de l'Afrique centrale.

--- (1985) *Oral tradition as history*, University of Wisconsin.

VEBLEN Thorstein (1978/1899) *Théorie de la classe de loisir* Paris, Gallimard.

VELLARD Dominique (1988) “Anthropologie et sciences cognitives : une étude des procédures de calcul mental utilisées par une population analphabète” *Intellectica* n°6 (1988/2, Langage et cognition) : 169-209.

VERNANT Jean-Pierre (1989) *L'individu, la mort, l'amour* Folio/Histoire, Paris, Gallimard.

VINCENT Guy, éd. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

VOIGTS Linda Ehrsam (1996) “What's the word. Bilingualism and preaching in late medieval England” *Speculum* (71) : 813-826.

VYDRINE Valentin (1994) “Etude socio-linguistique en pays khassonké” *in Stratégies communicatives au Mali : langues régionales, bambara, français* DUMESTRE Gérard, Paris, ACCT, diff. Didier Erudition : 197-280.

--- (1998) “Sur l'écriture mandingue et mandé en caractères arabes (mandinka, bambara, soussou, mogofin)” *Mandenkan* 33 : 1-87.

VYGOTSKI Lev (1997 [1934]) *Pensée et langage* Paris, La Dispute.

WAGNER Daniel A. (1993) *Literacy, Culture, and Development. Becoming Literate in Morocco* Cambridge, Cambridge University Press.

WEBER Florence (1993) “L'ethnographe et les scripteurs populaires : quelques remarques sur l'écriture comme interaction et comme compétence” *Enquête* Cahiers n° 8 (septembre) : 159-189.

--- (1995) “La lettre et les lettres : codes graphiques, compétences sociales. Des outils pour l'analyse des écritures ordinaires” *Genèses* 18 (janv. 1995) : 152-165.

--- (2006) “Séparation des scènes sociales et pratiques ordinaires du calcul. A la recherche des raisonnements indigènes” *in Écrire, compter, mesurer (2. Vers une histoire des rationalités pratiques)* COQUERY Natacha, MENANT François et WEBER Florence, Paris, Presses de la rue d'Ulm : 65-85.

WEBER Florence, LAMBELET Alexandre (2006) “Introduction : ethnographie réflexive, nouveaux enjeux” *Ethnographiques.org* 11 (octobre 2006).

ZAPPA Francesco (2004) “L’islamizzazione della lingua bambara in Mali. Tra pubblicistica scritta e letteratura orale [L’islamisation de la langue bambara au Mali. Entre publications écrites et littérature orale]” *Supplément n° 2 de la Rivista degli Studi Orientali* Internazionali Istituti Editoriali e Poligrafici Pise/Rome. LXXVII : 119.

--- (à paraître) “Écrire l'Islam en bambara : lieux, réseaux et enjeux de l'entreprise d'al-Hâjj Modibo Diarra” *in Actes de la 2ème phase du programme de recherche " Réseaux transnationaux et nouveaux acteurs religieux en Afrique de l'Ouest, Institut Français de Recherche en Afrique (IFRA), antenne d'Ibadan (Nigeria).*

ZASLAVSKY Claudia (1995 [1973]) *L'Afrique compte ! Nombre, formes et démarches dans la culture africaine* Argenteuil, Editions du Choix.

ZOBEL Clemens (2001) “De la renaissance à la rémanence. La politique de décentralisation au Mali” *in Post colonialisme, post socialisme et postérité de l'idéologie* LANDRY Tristan et ZOBEL Clemens, Paris, Éd. de l'EHESS-CEAf : 123-139.

ZUIDBERG Lida, DJIRÉ Tata (1992) *Les paysannes du Mali-Sud* Bulletins de l'Institut Royal des Tropiques (KIT), Amsterdam, Royal Tropical Institute/CMDT.

Documents officiels

(1968) *Lexique bambara-français, 1ère édition* Bamako, Centre National de l’Alphabétisation Fonctionnelle.

(1980) *Lexique bambara-français, 3ème édition* Bamako, Imprimerie DNAFLA.

CMDT (1999) *Annuaire Statistique 98/99. Résultats de l'enquête agricole permanente*. Bamako, août 1999, DPCG Suivi Evaluation, Direction régionale de Fana.

--- (2003) *Annuaire Statistique Régional 02/03. Résultats de l'enquête agricole permanente à Fana*. Fana, mai 2003, DPA Suivi Evaluation, Direction régionale de Fana.

EDSM (2001. Rapport final de l'Enquête Démographique et de Santé du Mali III. Cellule de Planification et de Statistique du Ministère de la Santé Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique. Series Rapport final de l'Enquête Démographique et de Santé du Mali III. Bamako, http://www.measuredhs.com/ consulté le 12/07/2006.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Centre National de l'Alphabétisation Fonctionnelle (Mali) (1971) *L'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique*, septembre 1971.

Ministère de l'Education Nationale. Institut Pédagogique National (1989) *Etude sur la demande sociale d'éducation en milieu rural au Mali* Bamako, avril 1989.

Ministère de l'Éducation Nationale République du Mali (2002) *Annuaire statistique 2001-2002*, Ministère de l'Education Nationale, Cellule de Planification et de statistique.

Ministère de l'Education Nationale République du Mali, Centre National des Examens et des Concours (2005) *Tableau statistique du C.F.E.P.C.E.F 2005, écoles PC et classiques*.

PNUD (2005), *Rapport Mondial sur le Développement Humain 2005*, en ligne sur http://hdr.undp.org/reports/global/2005/francais/, consulté le 13/05/2006.

UNESCO (1978). Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics, Adopted by the General Conference at its twentieth session. Paris **:** 9.

UNESCO (2006) *Education Pour Tous Rapport mondial de suivi 2006: L'alphabétisation, un enjeu vital*.

UNESCO/PNUD (1976) *Programme expérimental mondial d'alphabétisation : évaluation critique* Paris, Unesco.

Rapports

AMSELLE Jean-Loup, BENHAMOU Jean (1985) *Réactualisation de la filière coton au Mali (1984-1985). Mission d'évaluation*. Paris, Ministère des Relations extérieures, Coopération et développement : 145.

BAUDELOT Christian, LECLERCQ François, CHATARD Armand, *et al.* (2004) *Les effets de l'éducation. Rapport à l'intention du Piref*. Paris, 15 janvier 2004, Ecole Normale Supérieure.

CISSÉ Morifing, DIARRA Abel, MARCHAND Jacques, *et al.* (2000) *Les écoles communautaires au Mali*. Paris, novembre 2000, Institut international de planification de l'éducation/UNESCO : 225.

GOREUX Louis, MACRAE John (2003) *Réformes des filières cotonnières en Afrique subsaharienne*, 23 février 2003, Banque Mondiale - Ministère Français des Affaires étrangères.

HUTCHISON John P, DIARRA Abou, POTH Joseph (1990) *Evaluation de l'expérimentation en langues nationales dans l'enseignement fondamental en République du Mali. Rapport final*, Ministère de l'Education du Mali-USAID.

KONÉ Morctar, AKEREDOLU Mercy (2004) *Indigenous Knowledge and Skills for Multifunctional Agriculture in the Bambara Culture of Mali* Association for International Agricultural and Extension Education, Dublin. En ligne sur http://www.aiaee.org/2004/Accepted/051.pdf, consulté le 12/05/2006.

KONÉ Yaouga Félix, FAY Claude, eds (2002). *Pouvoirs locaux, pouvoir d'État, démocratie et décentralisation au Mali : rapport final*, ISH - EHESS - MAE.

TRAORÉ Samba (2001) *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. Monographies -INNODATA 6, Unesco/BIE.

Thèses et mémoires non publiés

BOUCHE Denise (1974) *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920- Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, doctorat d'histoire, (sous la dir.) Paris, Université de Paris I.

BOUWMAN Dinie (2005) *Throwing stones at the moon : the role of Arabic in contemporary Mali*, PhD Thesis, OOSTEN, J. G., VERSTEEG, C. (sous la dir.) Leiden.

CISSÉ Mamadou Youssouf. (1986) *Alphabétisation et associations villageoises en Afrique sahélienne. L'expérience de la Compagnie Malienne de Développement des Textiles dans la région de Koutiala*, mémoire du Diplôme Universitaire d'Etudes de la Pratique Sociale

(DUEPS), Belloncle Pr. Guy (sous la dir.) juin 1986 Tours, Université François-Rabelais de Tours.

FOK Michel (1993) *Approche historique du développement du coton au Mali par l'analyse des contradictions. Les acteurs et les crises de 1895 à 1993*, Mémoire de DEA "Economie du Développement Agricole, Agro-alimentaire et Rural", FOURCADE C. & CAMPAGNE P. (sous la dir.) Montpellier, Université de Montpellier I, Faculté des Sciences Economiques & Ecole Nationale Supérieure Agronomique de Montpellier.

JOLY Nathalie (1997) *Ecritures du travail et savoirs paysans. Aperçu historique et lecture de pratiques. Les agendas des agriculteurs*, Thèse de doctorat de 3ème cycle, BEILLEROT Jacky (sous la dir.), Paris X - Nanterre.

OPHEIM Marianne (1999) *L'éducation bilingue au Mali. Le cas de Dougoukouna, une "école expérimentale en bambara"*, Mémoire de maîtrise, SKATTUM Ingse (sous la dir.) Oslo, Université d'Oslo.

VELLARD Dominique (1982) *Pratiques de calcul et opérations logiques en milieu traditionnel africain (exemples maliens et rwandais)*, Thèse de doctorat de 3ème cycle, REVUZ André (sous la dir.) 15 décembre 1982 Paris, Université Paris 7.

ZAPPA Francesco (2004) *Islam e lingua bambara nel Mali contemporaneo. L'islamizzazione della letteratura orale tradizionale e la nuova pubblicistica islamica scritta (Islam et langue bambara au Mali contemporain. L'islamisation de la littérature orale traditionnelle et la production imprimée islamique naissante)*, CALASSO Giovanna (sous la dir.) Rome, Université de Rome 1 " La Sapienza ".

Table des documents photographiés

Doc. 1 Vue du village de Kina 73
Doc. 2 Ce qu'il faut pour écrire 249
Doc. 3 Le cahier d'activités de Demba Coulibaly 350
Doc. 4 Relevé pluviométrique de Baba Camara 355
Doc. 5 Calcul de Moussa Coulibaly 418
Doc. 6 Listes de courses de Moussa Coulibaly 432
Doc. 7 Lexique bambara (et français) - dogon de Somassa Sanogo 456
Doc. 8 Une recette de Madou Camara 462
Doc. 9 Recettes et formules dans le cahier de Laji Camara 468
Doc. 10 Les points cardinaux dans une recette de Moussa Coulibaly 471
Doc. 11 Une supervision 491
Doc. 12 Tampon-signature de Mamoutou Camara 493
Doc. 13 Une signature de Madou Camara 495
Doc. 14 Un paraphe de Makan Camara 495
Doc. 15 Couverture d'un cahier de Thiémokho Coulibaly 499
Doc. 16 Double-page du cahier de Modou Fomba 502
Doc. 17 Un cahier d'écolier récupéré par Somassa Coulibaly 515
Doc. 18 Liste sur un cahier de Moussa Coulibaly 532
Doc. 19 La liste, format d'écriture du cahier du *ton* 534
Doc. 20 Détail du cahier de Makan Camara 537
Doc. 21 Les langues dans une recette d'Aminata Samaké 578
Doc. 22 Avis à la radio 585
Doc. 23 Dates de semis de Madou Camara 587
Doc. 24 Liste de dates de naissance de Modibo Konaté 633
Doc. 25 Cahier de Mamoutou Sanogo 638
Doc. 26 Le 3ème de couverture du cahier de Thiémokho Coulibaly 639
Doc. 27 Une page de copie d'un lexique bambara-français 645
Doc. 28 Deux versions du décès de Rokia. 650

Tables des cartes et encadrés

- Cartes

Carte 1 Le Mali, découpage administratif 71
Carte 2 La zone CMDT 72

- Encadrés

Encadré 1 Les langues nationales au Mali 27
Encadré 2 Combien d'habitants compte le village de Kina ? 86
Encadré 3 Précisions sur la construction des tableaux statistiques 96
Encadré 4 La fluidité des assignations ethniques 155
Encadré 5 Devoir de Bakary Konaté 239
Encadré 6 Descriptif des photographies d'écrits 283
Encadré 7 Passer par des interprètes autorisés 301
Encadré 8 Une AV du village de Kina 335
Encadré 9 Une journée à la pesée du coton 341
Encadré 10 Le programme de post-alphabétisation « écrivains villageois » 346
Encadré 11 Une monographie villageoise 347
Encadré 12 Procédé de calcul utilisé pour la pesée du coton 415
Encadré 13 Une délégation d'écriture sous contrôle. 452
Encadré 14 Signature écrite ou empreinte ? Problèmes méthodologiques d'un décompte 485
Encadré 15 Les cahiers de Baba Camara 520

Table des tableaux

Tableau 1 Compétences lectorales en bambara. 95
Tableau 2 Compétences lectorales en français. 95
Tableau 3 Compétences lectorales en arabe. 95
Tableau 4 Compétences scripturales en bambara. 95
Tableau 5 Compétences scripturales en français. 95
Tableau 6 Compétences scripturales en arabe. 95
Tableau 7 Tous les lecteurs sont-ils des scripteurs ? Le français 100
Tableau 8 Tous les lecteurs sont-ils des scripteurs ? Le bambara scolaire 101
Tableau 9 Tous les lecteurs sont-ils des scripteurs ? Le bambara acquis à l'alphabétisation 101
Tableau 10 Lire et écrire en arabe ? 103
Tableau 11 L'école bilingue et l'alphabétisation pour adultes : deux filières qui se recoupent 105
Tableau 12 Deux filières au rendement différent ? 107
Tableau 13 Les compétences scripturales selon l'âge. 126
Tableau 14 Des migrants plus lettrés 135
Tableau 15 Répartition des exploitations selon la note de la CMDT 138
Tableau 16 Le statut socio-économique de la famille détermine-t-il l'alphabétisation ? 138
Tableau 17 Un investissement inégal dans la culture cotonnière 142
Tableau 18 Que sont devenus les premiers élèves de l'école de Kina ? 207
Tableau 19 Destin scolaire des recrutés des trois premières cohortes. 209
Tableau-20 A quoi servent les compétences ? 246
Tableau 21 Formule et recette 1. 467
Tableau 22 Formule et recette 2. 476
Tableau 23 Description générale du corpus des cahiers 526
Tableau 24 Récapitulatif des langues utilisées dans le cahier de Makan Camara 592
Tableau 25 Différentes temporalités dans le cahier de Makan Camara 610
Tableau 26 Le « cahier de contrôle » de 2001 de Moussa Coulibaly 614

TABLE DES MATIERES (VOLUME 1)

Remerciements **3**

Sigles et abréviations **5**

Note sur la transcription du bambara **7**

0 INTRODUCTION GENERALE **9**

0.1 Théorie : cadre initial et avancées 12
0.1.1 Des « effets » de l'écriture ? 12
0.1.2 Effets de l'écriture et effets de l'école 17
0.1.3 Des paradigmes alternatifs ? 19
0.1.4 Echelles et niveaux d'investigation 21

0.2 Contexte 24
0.2.1 Pluralité des langues et des filières éducatives 24
0.2.1.1 La situation sociolinguistique 24
Une situation diglossique 25
Un complexe diglossique 28
Graphies et langues de l'écrit 31
0.2.1.2 Les filières éducatives 42
L'école 44
L'enseignement islamique 49
0.2.2 La CMDT : production cotonnière, alphabétisation et encadrement rural 54
0.2.2.1 Des débuts timides (1896-1946) 54
0.2.2.2 Les innovations de l'après-guerre 55
Innovations institutionnelles 55
Innovations techniques 56
0.2.2.3 L'ambition du développement (1974-1988) 57
Les débuts de la CMDT et la mise en place des associations villageoises 57
L'alphabétisation fonctionnelle en bambara 60
0.2.2.4 La crise d'un modèle (1989 à nos jours) 62
Les causes d'une crise 63
Un bilan à nuancer 64

0.3 Positionnement 66
0.3.1 Objets : déplacements et enjeux 66
0.3.2 Terrains 67

1 Profils **73**

1.1 La distribution inégale d'une pluralité de compétences 76
1.1.1 Questions de méthode 77
1.1.1.1 Faut-il mesurer ? 77
1.1.1.2 Problèmes méthodologiques du questionnaire 83
1.1.2 La mesure de l'alphabétisation 87
1.1.2.1 Les statistiques à l'échelle nationale 87
1.1.2.2 Niveaux d'alphabétisation à Kina 92
1.1.2.3 Compétences lectorales, compétences scripturales 99
1.1.2.4 Des langues et des filières éducatives qui se recoupent 104

Passer par l'école et par l'alphabétisation pour adultes 105
Une école, des langues 108
La filière coranique à part 110
Quelles langues « vont ensemble » ? 112
1.1.2.5 Situer Kina 113
1.1.3 Déterminants individuels de l'alphabétisation 117
1.1.3.1 Des profils sexués 117
Des compétences sous-déclarées ? 117
Des filières moins masculines ? 119
La condition des femmes en milieu rural 120
1.1.3.2 Générations lettrées 125
Données statistiques 125
Quels usages du terme de génération ? 129
1.1.3.3 Migrations 133
1.1.4 Déterminants familiaux de l'alphabétisation 136
1.1.4.1 Alphabétisation et richesse économique 136
1.1.4.2 Alphabétisation et statut social 139
L'« origine » : ethnies et groupes statutaires 139
La pluralité des ordres de légitimité 143
1.1.4.3 Des familles lettrées ? 147

1.2 Une histoire locale : alphabétisation et scolarisation à Kina 152
1.2.1 L'écrit dans l'histoire du village 153
1.2.1.1 Sujets sensibles 153
Premières versions de l'histoire 153
Problèmes méthodologiques 156
Des non-dits qui circulent 159
Rappel historique 162
1.2.1.2 Un village modèle ? 164
Repères chronologiques 164
L'islam comme identité 169
1.2.2 Des lettrés exemplaires (avant 1971) 171
1.2.2.1 Axes d'analyse des « générations lettrées » 171
Des générations ? 171
Hypothèse : des socialisations à l'écrit plurielles, voire hétérogènes 173
1.2.2.2 Les deux premiers « anciens élèves » 176
Enjeux d'une approche biographique 176
Ba Soumaïla Konaté (1928-2003), première réussite scolaire 177
Demba Coulibaly (né en 1932), « chef de ZAF en retraite » 181
Une génération ? 184
1.2.3 Une alphabétisation « par le haut » (1971-1979) 185
1.2.3.1 Les premiers alphabétisés 185
1.2.3.2 Un alphabétisé au pouvoir 186
1.2.3.3 Des lettrés reconnus 189
1.2.4 L'école au village 191
1.2.4.1 Une scolarisation à reculons (1974-1978) 191
L'école à Balan 191
Destins scolaires et professionnels 192
Compétences et usages 193
1.2.4.2 L'école bilingue de Kina (1979) 196

L'ouverture de l'école 196
Les débuts d'une expérimentation nationale 198

1.3 Une génération clef 203
1.3.1 Les premiers élèves de l'école de Kina 203
1.3.1.1 La constitution d'une population 203
La 6ème comme dernière classe atteinte 204
Les trois premières cohortes 205
Une enquête étendue 205
1.3.1.2 Aperçu général 207
1.3.2 Des socialisations à l'écrit plurielles 211
1.3.2.1 Cadre théorique 211
Champ de pertinence d'une théorie de la socialisation plurielle 211
Compétences et dispositions 214
1.3.2.2 La scolarité et sa fin 215
Une socialisation à l'écrit avec le français pour horizon 215
La filière coranique en plus ? 216
La famille et l'école 216
Une conscience commune ? 218
1.3.2.3 Expériences urbaines de l'écrit 219
1.3.2.4 Socialisations professionnelles à l'écrit 221
1.3.3 Continuités et ruptures 224
1.3.3.1 Des profils contrastés 224
1.3.3.2 Prendre la relève 226
Des lettrés reconnus 226
Se tenir prêt 229
1.3.3.3 L'écrit dans d'autres champs 231
Un statut perdu : Madou Camara 231
Des usages intermittents : Baïné Coulibaly, « secrétaire » et paysan 234
Sortir de la condition paysanne : Bakary Konaté 236
Le commerce à côté 240
1.3.3.4 Des compétences en sommeil ? 242

1.4 Conclusion de la 1ère partie 244
1.4.1 Alphabétisation et école 244
1.4.2 Profils 245
1.4.3 Transferts et séparations 246

2 Pratiques 249

2.1 Pratiques de l'écrit, pratiques d'écriture 251
2.1.1 Aborder l'écrit par les pratiques 251
2.1.1.1 L'écriture comme pratique sociale 251
2.1.1.2 Les pratiques *de l'écrit* 254
2.1.1.3 Des écritures ordinaires ? 257
2.1.1.4 Outils de l'ethnographie 260
2.1.2 De la lecture à l'écriture 263
2.1.2.1 Questions de méthode 263
« Lire et écrire » : une association qui a une histoire 263
Lectures déclarées : comment limiter les « effets de légitimité » ? 265
2.1.2.2 Lire et écrire ? 269

Rappel : une corrélation statistique 269
Un inventaire des livres 270
2.1.2.3 Lecteurs et scripteurs, des figures socialement différenciées 271
Le texte coranique comme support de lecture et d'écritures 271
Des scripteurs plutôt que des lecteurs 273
2.1.3 Un corpus d'écrits photographiés 274
2.1.3.1 Conditions de la prise de vue 275
La photo d'écrit *vs* le portrait 275
La négociation de la prise de vue 276
2.1.3.2 Une logique de l'archive 279
Photographier des écrits, photographier des textes 279
La matérialité du support 279
2.1.3.3 Du recueil au corpus 281
Constitution du corpus 281
Dénombrement 282
2.1.4 Outils d'analyse des écrits 283
2.1.4.1 Des scripteurs sans qualités ? 283
Apprécier les écrits 283
Montrer des fautes ? Un enjeu scientifique et déontologique 285
2.1.4.2 Modèles et genres, codes et normes 287
Enjeux 287
Définitions 288

2.2 Hypothèses 291
2.2.1 « Régler soi-même ses affaires » 292
2.2.1.1 Les intérêts reconnus à l'alphabétisation 292
Partir des déclarations ? 292
L'écho des discours sur l'alphabétisation 294
Deux intérêts majeurs 299
2.2.1.2 Se passer des intermédiaires attendus 300
L'intermédiaire comme norme 300
« Je passe par moi-même » 302
Les sens d'un court-circuit 304
2.2.2 Ecrire « pour soi » ? 308
2.2.2.1 Ecriture et individualisation 308
L'emphase sur la personne 308
La notion d'individualisation 309
Distinctions conceptuelles : l'individuel, le privé, le personnel 315
2.2.2.2 Personnel, secret, intime 319
Préalables méthodologiques 319
Du personnel au secret (gundo) 321
Ecrire des secrets ? 324
2.2.2.3 Formulation de l'hypothèse 328
L'écriture modifie la configuration public/privé 328
Des écrits à soi 329

2.3 L'écrit entre public et privé 331
2.3.1 Les écrits agricoles, des écrits de travail 332
2.3.1.1 L'écrit qui encadre : mesure, organisation, contrôle 333
La CMDT et ses acteurs villageois 333

Gérer une campagne cotonnière 336
Une dynamique de formation 342
2.3.1.2 Prendre contrôle 349
L'horizon du contrôle 349
Ecrire pour pouvoir contrôler à son tour 351
Ecrire pour maîtriser son exploitation 354
2.3.2 Administrer par l'écrit 359
2.3.2.1 L'état civil 359
Fixer l'état civil : un enjeu ancien 359
Des termes d'adresse aux prénoms et noms civils 360
Registres d'état civil 363
2.3.2.2 Enjeux de l'identification 364
2.3.2.3 La concession, la famille, l'exploitation : quelle unité pertinente ? 366
Définitions 366
Du carnet de famille au cahier personnel 367
2.3.3 Ecrire des lettres 369
2.3.3.1 La correspondance : difficultés d'une enquête 370
Un oubli ? 370
Analyser les déclarations 371
Qu'est-ce qu'une lettre ? 373
2.3.3.2 Manières d'écrire 378
Fréquence 378
Quelques indications sur le contenu des échanges 379
Le courrier à la radio : communiqués, dédicaces, jeux 380
2.3.3.3 Langues des lettres 381
Des scripteurs aux aptitudes différenciées selon les langues 382
Compétences anticipées des destinataires 383
2.3.3.4 La délégation 387
Ecrire, adresser, envoyer 387
Des configurations multiples 389
Par qui passer ? 391
Des « idées » à la lettre : modalités de la délégation 392

2.4 Des formes graphiques transversales 395
2.4.1 Compter, faire ses comptes 396
2.4.1.1 Calcul et écriture 396
Calcul mental et calcul « oral » 396
Des mathématiques bilingues ? 400
2.4.1.2 Du décompte à la comptabilité 403
Des chiffres comme repères 403
Dénombrer 404
Mesurer 405
Calculer 413
Tenir une comptabilité 419
2.4.2 La liste comme genre et comme forme 421
2.4.2.1 Le genre graphique par excellence ? 421
2.4.2.2 Les usages de la liste de courses 425
Quand la liste s'impose 426
Les listes de Moussa Coulibaly 429
2.4.2.3 Types de listes 445

Listes nominales 445
Listes lexicales 454
2.4.3 Recettes et formules 457
2.4.3.1 Le champ « magico-religieux » 457
2.4.3.2 La recette, genre graphique *vs* la formule, transcription de l'oral ? 459
2.4.3.3 Deux genres entre oral et écrit 467
2.4.4 Signatures 476
2.4.4.1 Un indicateur discuté 476
2.4.4.2 L'empreinte digitale et la signature manuscrite : les usages sociaux de la signature 478
Deux « signes de l'identité » 479
Des contextes d'usage multiples 480
Que désigne « bolonɔ » ? 482
Le risque d'« imposition de problématique » 483
Le privilège à la signature manuscrite 483
La fiabilité en discussion 486
Marquer ses bêtes 488
2.4.4.3 La signature, de l'officiel au ludique 490
La signature, trace d'un contrôle 490
S'exercer 491
Jouer sur les formes 492
S'affirmer comme lettré 494
Marquer son cahier 495

2.5 Conclusion de la 2ème partie 497

3 Tenir un cahier 499

3.1 Le cahier est-il un genre ? 503
3.1.1 Des traditions européennes proches 505
3.1.1.1 Les livres de raison 505
3.1.1.2 Les livres de famille italiens 508
3.1.2 Des représentations partagées 510
3.1.2.1 Profils des scripteurs de cahiers 511
3.1.2.2 Comment les scripteurs parlent de leurs cahiers ? 513
Un cahier à part ? 514
Des cahiers parmi d'autres 519
3.1.2.3 Ce que les cahiers disent 522
3.1.3 La proximité des contenus 525
3.1.3.1 Thèmes 525
3.1.3.2 Formats 530
Usages différenciés de l'espace du cahier 530
De la liste au cahier 531
Marges et notes 535
3.1.4 Le support 538
3.1.4.1 Enjeux 538
3.1.4.2 La faible variation des supports 539
3.1.4.3 Cahiers et carnets 540
3.1.4.4 Le cahier, un objet à soi 541

3.2 Des cahiers et des langues....545
3.2.1 Concepts et corpus....545
3.2.1.1 Concepts : de l'oral à l'écrit....545
Une perspective interactionnelle....547
Code-switching situationnel et métaphorique....549
3.2.1.2 Corpus : l'espace du plurilinguisme....554
3.2.2 Usages de la pluralité des langues....559
3.2.2.1 Répertoires et contextes....559
Répertoires : langues et graphies....559
Langues et contextes....561
3.2.2.2 Réitérer....563
Equivalences lexicales....563
Convertir des dates....564
Traduire et translittérer : un cahier-livre plurilingue et polygraphe....566
3.2.2.3 Citer....574
La formule : hétérogénéité discursive et hétérogénéité linguistique....575
Les citations dans le cahier de Demba Coulibaly....579
3.2.2.4 Mettre à distance....584
3.2.3 Le français, langue d'écriture....590
3.2.3.1 Position du problème....590
L'échelle du texte....590
L'échelle du cahier ou des cahiers....591
3.2.3.2 Hypothèses....594

3.3 Manières de tenir chronique....597
3.3.1 Cahiers et mémoire....598
3.3.1.1 Des aide-mémoire....598
3.3.1.2 Longues durées....599
3.3.2 Temporalités....603
3.3.2.1 Ecrire au jour le jour *vs* au fil des événements....604
Ecrire au jour le jour : le temps de l'écriture comme matrice de la pratique....605
Ecrire au fil des faits ? Ecriture et événement dans le cahier de Makan Camara....606
3.3.2.2 Ordre du cahier et temps de l'écriture : le « cahier de contrôle » de Moussa Coulibaly612
3.3.2.3 Ce qui est mis en mémoire....619
Une chronique familiale entre carnet de famille et livre de naissance....621
Souvenirs du temps scolaire....623

3.4 Le cahier, un espace à soi....629
3.4.1 Manières d'écrire pour soi....629
3.4.1.1 Notations, prise de notes....629
3.4.1.2 Ecrire en abrégé....631
Normes....632
Formes....633
Quelles traditions lettrées ?....636
Des abréviations sur les cahiers....639
3.4.1.3 Des styles individuels ? Position du problème....640
3.4.1.4 L'énonciation dans les cahiers....641
3.4.2 La copie, mode d'appropriation....643
3.4.2.1 La copie comme exercice....644

3.4.2.2 La copie comme duplication intégrale 647
3.4.2.3 La copie comme sélection 648
3.4.2.4 Ecrire, réécrire 649

3.5 Conclusion de la 3ème partie 653
3.5.1 Profils des scripteurs de cahiers 653
3.5.2 Le goût d'écrire 655
3.5.3 Conclusion : une sphère à soi 657

Conclusion générale 659

Parcours 659
Questions de méthode 659
Avancées 663
Résultats 666
La pluralité des langues à l'écrit 666
Le statut ambigu du bambara comme langue écrite 666
Transferts et mélanges : un tableau sociolinguistique plus contrasté 668
L'écriture dans les dynamiques sociales 669
Les transformations actuelles de la zone Mali-Sud 669
Effets sociaux des différentes filières 670
Perspectives 671
Compléments d'enquête 671
Scripturalisation de la mémoire et des savoirs 672

BIBLIOGRAPHIE 675

Documents publiés 675
Documents officiels 696
Rapports 697
Thèses et mémoires non publiés 698

Table des documents photographiés 701

Tables des cartes et encadrés 703

Table des tableaux 705

Des cahiers au village. Socialisations à l'écrit et pratiques d'écriture dans la région cotonnière du sud du Mali.

RÉSUMÉ

Ce travail consiste en une ethnographie des pratiques d'écriture dans la zone cotonnière du sud du Mali. Cette région se caractérise par une pluralité de filières d'alphabétisation (alphabétisation pour adultes ; école bilingue ou non ; enseignement islamique) et de langues de l'écrit (le français, langue officielle, et langue d'enseignement dominante ; le bambara, utilisé dans l'alphabétisation et les écoles bilingues ; l'arabe, aux usages surtout religieux). Passés par une ou plusieurs de ces filières, les villageois lettrés ont souvent connu d'autres socialisations à l'écrit (en contexte professionnel ou migratoire). Ces trajectoires singulières sont analysées à l'échelle d'un village, en portant une attention à la manière dont s'articulent les différentes filières par lesquelles passe un individu.

L'étude des pratiques d'écriture se poursuit par une analyse des productions écrites, rapportées aux profils lettrés identifiés. L'analyse procède à partir d'un corpus d'écrits photographiés - pour l'essentiel des cahiers personnels. Ceux-ci déclinent une variété de thèmes et de genres scripturaux (recettes, comptes, chroniques, etc.). L'usage des langues de l'écrit y est très souvent mixte. Sur ce point, l'étude du mélange des langues dans les cahiers permet d'avancer que le bambara est utilisé comme langue écrite, tout en restant souvent, chez les scripteurs bilingues, subordonné au français. Le support du cahier, dans sa matérialité et dans ses usages, fait l'objet d'une analyse détaillée, qui permet d'étayer l'hypothèse selon laquelle la pratique de la tenue d'un cahier permet d'objectiver une sphère « à soi » (privée mais non intime). L'écriture apparaît ainsi comme un facteur essentiel dans la recomposition du partage entre public et privé, liée aux transformations socio-économiques actuelles de la région.

MOTS-CLES : PRATIQUES DE L'ECRIT/SUPPORTS D'ECRITURE/SOCIALISATION/PLURILINGUISME/POLITIQUE LINGUISTIQUE/ LANGUES NATIONALES/ ALPHABETISATION/BAMBARA / MALI (AFRIQUE DE L'OUEST)

Notebooks in a village. Writing practices and literate socializations in the cotton-growing area of Southern Mali.

ABSTRACT

This research is an ethnographic approach of writing practices in the cotton-growing region of Southern Mali. The setting is multilingual: different ways of acquiring literacy are available: adult literacy classes, schooling (bilingual or not), Islamic learning. These practices involve three languages: French, the official language is still dominant at school; Bambara, has been developed for adult literacy classes and bilingual schools; Arabic, though mainly used for religious purposes, is also an important written language. Becoming literate involves studying in one or more of these educational settings, and often other experiences, especially when migrating for work in urban places. Those different experiences of writing are analysed as different "literate socializations". These paths to literacy are considered more specifically for one village.

The study of written pieces can give a more thorough view of the practices villagers engage in. This study relies on the analysis of a corpus of written documents, especially notebooks. They deal with various topics and display a number of types of text (recipes, accounts, chronicles, etc.), and they are often multilingual. One result of the research is that Bambara is actually used as a written language, but, writers who are also proficient in French tend to preserve the higher status of the official language.

Our analysis support the hypothesis that keeping a personal notebook is a way of objectifying the existence of a domain "of one's own" (private but not intimate).The uses of literacy are essential to understand how is currently redefined, in this area, the line between public and private.

KEYWORDS: LITERACY PRACTICES/ WRITTEN PIECES/ MEMORY/ SOCIALIZATION/MULTILINGUALISM/ LANGUAGE POLICY/NATIONAL LANGUAGES/MALI (WEST AFRICA)

Thèse préparée dans le cadre du **GROUPE DE RECHERCHE SUR LA SOCIALISATION**
(GRS-UMR5040, CNRS/ENS-Lettres Sciences Humaines/Université Lyon 2)
Université Lumière Lyon 2 - 5, avenue Pierre Mendès-France - F-69696 BRON cedex