
Une sélection insidieuse

Les savoirs scolaires dans l'apprentissage à Bamako

Bénédicte Kail



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/200>
DOI : 10.4000/etudesafriaines.200
ISSN : 1777-5353

Éditeur

Éditions de l'EHESS

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2003
Pagination : 279-298
ISBN : 978-2-7132-1809-5
ISSN : 0008-0055

Référence électronique

Bénédicte Kail, « Une sélection insidieuse », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 169-170 | 2003, mis en ligne le 21 décembre 2006, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/200> ; DOI : 10.4000/etudesafriaines.200

Bénédicte Kail

Une sélection insidieuse Les savoirs scolaires dans l'apprentissage à Bamako

Les études en Afrique subsaharienne ont longtemps présenté le système d'apprentissage comme le mode d'insertion professionnelle favorable aux jeunes exclus du système scolaire et aux non scolarisés (Devauges 1981 ; Maldonado & Le Boterf 1985). Au Mali, par exemple, l'apprentissage repose sur une relation quasi familiale où le patron est considéré comme un père. Aucun niveau d'étude préalable n'est requis et l'acquisition des connaissances passe essentiellement par l'observation. Sa durée n'est pas fixée, même si elle est plus ou moins connue selon les métiers. Il n'y a pas de cérémonie d'entrée, ni de départ, ni même de diplôme. La rémunération, quand elle existe, est à la pièce et augmente avec l'expérience¹. Il s'agit donc d'un début d'entrée dans la vie active ouvert aux jeunes peu ou pas scolarisés.

Cependant, des travaux plus récents montrent que l'apprentissage accueille de plus en plus de jeunes sortant du système scolaire avec des niveaux de plus en plus élevés (Bourdin 1992 ; Charmes & Oudin 1994 ; Lange & Martin 1993). Il s'agissait de jeunes que le manque de débouchés dans la fonction publique poussait à se tourner vers ce mode d'insertion professionnelle. Or, une autre évolution concerne l'apprentissage : son ouverture à de nouveaux secteurs comme la réparation et la maintenance informatique où des connaissances plus techniques sont nécessaires. Un lien existe-t-il entre ces deux évolutions ? Quelle place tiennent les savoirs scolaires dans l'apprentissage aujourd'hui ? Et quel rôle jouent-ils ? Je tenterai de répondre à ces questions en partant du cas de Bamako, où j'ai réalisé

1. Sur plusieurs de ces points, ce système, que Jacques CHARMES et Xavier OUDIN (1994 : 232) qualifient de « sahélien », s'oppose au système « côtier » — présent au Bénin ou en Côte-d'Ivoire par exemple — où l'apprentissage est payant et s'assimile à une extension de l'école avec une durée convenue, un contrat écrit, un diplôme et une cérémonie de sortie.

deux enquêtes de terrain², en analysant la place et le rôle de la scolarisation initiale à des moments-clés de l'apprentissage : le choix de l'apprentissage et du métier, l'acquisition des savoirs au cours de son déroulement et les possibilités d'évolution (bénéficier de formations externes, s'installer, exporter).

Le choix d'un métier : un processus largement déterminé

Au Mali, le choix parmi les nombreux métiers de l'artisanat correspond à un marché plus ou moins ouvert et développé selon les spécialités avec, en outre, une répartition très sexuée des activités puisque certaines d'entre elles, comme la poterie ou la teinture, sont toujours réservées aux femmes. L'apprentissage relève d'une tradition très ancienne et constituait encore il y a peu l'unique voie de transmission des savoirs pour l'ensemble des artisans (forgerons, bijoutiers, cordonniers, maroquiniers, artisans du bois, etc.), tous membres de la même caste. Cependant, l'urbanisation, la scolarisation et l'apparition des nouveaux métiers qui en ont découlé, ont progressivement incité certains membres d'autres castes, comme les agriculteurs, à travailler comme maçons, mécaniciens ou menuisiers ; tandis que parallèlement, des artisans traditionnels ont commencé à exercer des activités de commerçants ou fonctionnaires.

Néanmoins, aujourd'hui, nombre de métiers de l'artisanat traditionnel malien — comme les bijoutiers, les maroquiniers ou les forgerons — restent « réservés » aux gens de la caste des artisans. Un entretien collectif auprès de trois jeunes artisans maroquiniers a révélé qu'ils étaient tous des *Sarakollé*³, maroquiniers de père en fils depuis des générations. Ils disent spontanément « chez nous il n'y a pas d'apprentissage », la transmission des savoirs se faisant dès l'enfance, au sein de la famille. Les jeunes garçons aident leur famille dès leur plus jeune âge et commencent tout doucement

-
2. La première en 1994-1995, dans le cadre d'un travail de thèse sur l'insertion des jeunes sur le marché du travail à Bamako (KAIL 2000). La seconde, en 1999, lors d'une enquête sur les apprentissages en milieu informel urbain réalisée à la demande du ministère des Affaires étrangères de la Coopération et de la Francophonie (KAIL 2001). Des entretiens approfondis sur les parcours scolaires et les processus d'apprentissage ont été menés auprès de trente-cinq patrons et apprentis issus de cinq corps de métiers : la maroquinerie, la menuiserie, la teinture, la réparation mécanique-soudure-peinture automobile (mobylettes et voitures) et la réparation-maintenance de photocopieuses, réfrigérateurs, matériel hi-fi, électroménager ou informatique (secteur où le parcours est souvent plus complexe, associant éducation de base, école professionnelle et technique ainsi qu'apprentissage). Les besoins de la seconde enquête ont impliqué la sélection, pour la menuiserie, la teinture et la réparation-maintenance, d'une micro-entreprise faisant partie d'une association ou fédération professionnelle et d'une autre n'en faisant pas partie.
 3. Tous trois ont d'ailleurs pour nom de famille un des principaux patronymes de la caste des artisans du cuir.

à s'initier au métier. Il n'est donc pas surprenant de ne retrouver aucun jeune diplômé parmi les maroquinières rencontrés puisqu'ils cumulent très vite école et travail et interrompent leur scolarisation dès qu'ils ont atteint l'âge de 12-13 ans pour se consacrer alors entièrement à un métier et à un mode de formation professionnelle déterminés socialement.

L'analyse des trajectoires scolaires et professionnelles des apprentis et patrons insérés dans des métiers de l'artisanat présentant un éventail plus large en termes d'origine sociale du recrutement révèle également un certain nombre de déterminismes, aussi bien en ce qui concerne le choix de l'apprentissage que celui du métier. Ainsi, les jeunes exclus du système scolaire et ceux qui ont interrompu leur scolarité avant l'obtention du diplôme d'études fondamentales (DEF)⁴ ont des possibilités d'insertion professionnelle très restreintes, leur niveau de scolarisation ne leur permettant pas d'espérer autre chose que le commerce ou l'apprentissage. De même, les jeunes scolarisés à la médersa⁵ voient leur choix limité du fait qu'ils ne parlent pas le français. Les seuls débouchés de ce type de formation sont l'apprentissage, le commerce ou l'enseignement dans cette même catégorie d'établissement. Or, pour se lancer dans le commerce, il faut pouvoir bénéficier d'un capital de départ ou avoir les relations adéquates dans ce milieu, et l'enseignement nécessite d'avoir poursuivi longuement ses études dans un pays arabe. En outre, la question du déterminisme social se pose d'autant plus que nous pouvons interroger le lien à établir entre le choix d'une scolarité traditionnelle — la médersa étant considérée comme plus proche de l'éducation traditionnelle africaine que l'École publique — et son prolongement par une formation également de type traditionnel. Est-ce vécu comme une suite logique du choix opéré par la famille en matière d'éducation ? Comme le seul débouché possible ? Ou comme une combinaison des deux ? Les discours des chefs de ménage rencontrés⁶ montrent qu'il s'agit d'une suite logique. En effet, lorsqu'ils évoquent l'avenir de leur enfant, ils font référence exclusivement au commerce et aux métiers de l'artisanat, auxquels

4. L'enseignement public se fait en français et comporte trois niveaux : l'enseignement fondamental qui se divise en deux cycles, le Fondamental 1 de six ans, sanctionné par le certificat d'études du premier cycle (CEP) et le Fondamental 2 de trois ans, sanctionné par le diplôme d'études fondamentales (DEF) ; l'enseignement secondaire dont la durée est de trois ans pour le secondaire général (lycée) et varie de deux à quatre ans pour le technique ou le professionnel ; l'enseignement supérieur dont la durée varie selon l'école choisie (l'université malienne n'est entrée en fonction qu'en 1997).

5. La médersa est une école confessionnelle islamique qui fonctionne sur le même principe que l'école fondamentale (neuf années d'enseignement en deux cycles, sanctionnées par un CEP et un DEF) sans qu'il y ait d'équivalence directe avec le CEP et le DEF de l'école publique laïque. L'enseignement religieux s'y accompagne d'un enseignement général, similaire à celui des écoles publiques quant au contenu mais dispensé en arabe. Le français y constitue une matière comme une autre.

6. Sur la question des enjeux de la scolarisation et des choix qui s'opèrent entre les établissements publics-laïcs et les médersas, se reporter à KAIL (2000 : 140-172).

conduit l'apprentissage. En outre, lorsque le choix de la médersa a été fait pour des raisons idéologiques et religieuses, et non pas en réaction à l'École publique, les chefs de ménage se réfèrent surtout à la transmission d'un savoir-être, que l'on retrouve dans l'apprentissage. Il s'agit donc bien pour eux d'un mode de reproduction socioculturel et économique différent (Bourdieu 1992 : 240). L'enjeu de la scolarisation à la médersa est avant tout social. L'élève y apprend à respecter les règles de l'islam. Ce type de scolarisation ne vise pas une insertion professionnelle grâce à l'obtention d'un diplôme. Les activités professionnelles envisagées sont donc tout naturellement celles qui ne nécessitent pas une scolarisation dans un établissement public laïc. En outre, tous ces jeunes sont entrés en apprentissage entre 13 et 15 ans, quel que soit le niveau atteint à la médersa, ce qui tendrait également à aller dans le sens d'une suite logique entre les deux.

Les jeunes titulaires du DEF ou d'un diplôme supérieur peuvent, quant à eux, se présenter aux différents concours de la fonction publique. Néanmoins la faiblesse du nombre des embauches dans ce secteur rend leur insertion très aléatoire. Et pour ce qui est des diplômés de l'enseignement technique et professionnel, ils sont, proportionnellement parlant, les plus gros fournisseurs de jeunes diplômés chômeurs, leur taux d'insertion professionnelle ne dépassant pas les 15 %⁷. Par exemple, un jeune ne possédant que le DEF a dû interrompre ses études pour des raisons familiales (décès du père). Il était alors dans une situation d'urgence qui limitait l'étendue de ses projections professionnelles. En outre, sa position d'aîné des garçons en faisait l'objet d'attentes familiales importantes qui l'ont conduit à entreprendre un apprentissage auprès d'un membre de son réseau familial.

Mais l'apprentissage est un choix qui implique aussi, pour les plus scolarisés, de se couper de leurs amis écoliers car leur fréquentation rend difficile l'entreprise d'un apprentissage, cela aussi bien au niveau symbolique que matériel. En effet, le statut d'apprenti est peu valorisé socialement. Il nécessite une régularité, engendre un manque de temps pour les relations de camaraderie et implique une vie matérielle difficile. De plus, il constitue pour certains un choix d'autant plus malaisé à faire qu'il oblige parfois à obéir à quelqu'un de moins scolarisé (Duval-Arnould & Martinot-Lagarde 1994 : 605).

Tout cela montre que l'apprentissage apparaît comme le fruit d'une intériorisation par les familles et les individus des possibilités qui s'offrent à eux. Néanmoins, si la mesure entre le choix et l'obligation (ou la résignation causée par un échec scolaire et par le manque de moyens dans la famille) est difficile à faire pour les scolarisés de l'École publique laïque, elle l'est davantage encore pour ceux qui ont effectué leur scolarité en médersa. Mais qu'en est-il alors du choix du métier auquel conduit l'apprentissage ?

7. Selon l'Enquête emploi et secteur informel au Mali en 1989 (ESI). Résultats de l'enquête nationale sur les activités économiques des ménages, Bamako, 1994.

Lorsqu'un jeune choisit de faire de la menuiserie, d'étudier l'électricité, l'électronique ou de faire de la teinture, c'est très souvent qu'un membre de la famille, proche géographiquement, pratique cette activité. Cela semble plus particulièrement vrai pour la menuiserie (quatre menuisiers sur les cinq se sont orientés vers ce secteur parce qu'un oncle ou un « grand frère » vivant dans la concession l'était), et pour la teinture lorsqu'il s'agit de l'activité principale (deux sur les trois avaient une cousine ou une tante qui la pratiquait). Les quelques jeunes faisant exception ont vécu une rupture due au décès du père et/ou à une nécessité de se prendre en charge (Kail 2001 : 136).

Le fait que la réparation et la maintenance de matériel électrique et électronique soit non seulement un secteur relativement nouveau mais aussi un secteur s'adressant de préférence à des jeunes scolarisés, explique que ce soit celui où la continuité familiale apparaisse le moins fréquemment. L'analyse des cinq métiers montre que le secteur du froid et de la réparation informatique est celui qui fait appel à la main-d'œuvre apprentie la plus scolarisée. Ce qui semble répondre également à la volonté des patrons de ce secteur puisque tous ont déclaré souhaiter prendre en apprentissage des jeunes ayant un niveau au moins égal à la septième voire à la neuvième (même si la pratique du « confiage » ne leur permet pas toujours de mettre ces exigences en pratique), alors que ce souhait n'est exprimé que par un seul patron des autres secteurs (un menuisier). Néanmoins, la majorité des apprentis en réparation et maintenance est issue de familles de mécanographes (les machines à écrire mécaniques étant non seulement toujours utilisées à Bamako, mais pouvant être considérées comme les ancêtres des machines électroniques et des ordinateurs), et plusieurs d'entre eux ont fait des études d'électricité et ont un père électricien. Pour d'autres, il s'agit d'une continuité au niveau, plus large, du secteur de l'artisanat, voire d'un retour aux sources comme pour ce patron, fils d'artisan (mais élevé par un oncle fonctionnaire l'ayant poussé au maximum dans ses études) qui déclare : « J'ai abandonné en 7^e année parce que je ne me sentais pas à l'aise au milieu des écoliers » (Massa, patron en réparation et maintenance).

Le capital scolaire dans le déroulement de l'apprentissage

Le choix du patron

Généralement, le jeune (ou le patron lorsqu'il était jeune) se forme directement auprès d'un membre de sa famille ou auprès d'une connaissance de la famille à laquelle il a été confié. Les seules exceptions sont des femmes⁸,

8. En effet, les jeunes filles rencontrées semblent moins soumises que les jeunes hommes dans le choix de leur secteur d'insertion professionnelle. Cela pourrait s'expliquer par le fait que, dans une société fortement patriarcale, les jeunes filles bénéficient d'un espace relatif d'autonomie plus large que leurs homologues

des jeunes scolarisés ayant suivi une spécialisation technique ou des jeunes qui ont vécu une rupture, qu'elle soit géographique (jeune migrant) ou sociale (fils de fonctionnaire dans la nécessité de travailler en raison de la maladie du père). Ils ont alors eu recours au voisinage et ont pu choisir leur patron en fonction de leur réputation, sans qu'il n'y ait aucun lien familial ou social entre eux. Les jeunes scolarisés ayant suivi une spécialisation technique ont, quant à eux, été aidés par un ancien de leur école, professeur ou élève. Ainsi, en le dotant d'un capital social qui lui est propre, la poursuite des études permet au jeune de ne pas être dépendant du réseau familial.

Les savoirs scolaires et l'acquisition des savoirs professionnels

Les savoirs professionnels sont ceux acquis en situation de travail, qu'il s'agisse d'une situation d'emploi réelle ou d'une simulation lors d'une formation, initiale ou continue. Ils consistent alors en savoirs théoriques ou pratiques. Quant aux savoirs scolaires, à la suite de Viviane Isambert-Jamati (1995 : 5), nous les définissons comme les contenus d'enseignement prescrits par les autorités et enseignés par un corps de professionnels⁹. Les savoirs scolaires comprennent donc les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) mais ne s'y limitent pas. Néanmoins, l'acquisition même de ces savoirs fondamentaux diffère selon la nature de l'établissement. Parmi les scolarisés à l'École publique laïque, seuls ceux qui ont poursuivi au-delà du CEP maîtrisent la lecture et l'écriture en français. En revanche, parmi ceux qui ont été scolarisés à la médersa, seuls les titulaires du DEF sont capables de lire un livre et d'écrire une lettre en arabe. De plus, ayant fait 4 heures 30 de français par semaine pendant neuf ans, ils savent reproduire ce qu'ils voient écrit en français et lire un livre de lecture de première année, ce qui n'est pas le cas des jeunes scolarisés en deçà. Ainsi, une scolarisation au-delà du CEP pour le français et du DEF pour l'arabe est nécessaire aujourd'hui pour être alphabétisé.

En quoi les savoirs scolaires constituent-ils une ressource pour l'apprentissage ? L'analyse des trois corps de métier (teinture, menuiserie et réparation-maintenance) dans lesquels se trouvent à la fois des personnes scolarisées et des personnes peu ou pas scolarisées qui ne maîtrisent aucun des savoirs fondamentaux, va nous permettre de répondre à la question (Kail 2001). Parmi les savoirs fondamentaux, l'écriture est le plus prégnant car elle permet à l'apprenti de prendre des notes et de s'y référer, cela quel que soit

masculins parce qu'elles sont moins investies par leurs familles dans les logiques patrimoniales — mais cela reste une hypothèse qu'il nous est impossible de lever ici.

9. Sachant que des différences sont observables entre les contenus prescrits (curriculum formel) et les contenus enseignés (curriculum réel) du fait des choix et interprétations des enseignants (ISAMBERT-JAMATI 1995 : 5)

le corps de métier. Il offre aux teinturières, par exemple, la possibilité de noter par écrit les mélanges de couleurs effectués dans la journée en précisant les proportions respectives de poudre. Elles sont ainsi en mesure de refaire une couleur effectuée il y a longtemps, ce qui n'est pas le cas des apprenties non scolarisées. Ces dernières procèdent davantage par tâtonnements successifs car la maîtrise des couleurs ne se fait que par mémorisation. La lecture intervient bien évidemment pour ces notes, mais c'est dans le secteur de la réparation-maintenance que sa maîtrise constitue un réel atout car elle permet de lire les notices d'utilisation et les modes d'emploi des appareils. En outre, comme l'explique très bien un patron, un jeune analphabète peut apprendre, avec beaucoup de temps et de pratique, à remettre en marche un ordinateur, parce que tout est une question de pratique, mais il ne saura pas installer Windows ou un réseau car, pour l'installation du système et du disque dur, il faut configurer, et pour suivre les instructions, savoir lire.

Les savoirs scolaires ne se limitent pas aux savoirs fondamentaux. La connaissance des couleurs, par exemple, constitue un avantage supplémentaire pour les teinturières : « Le fait d'être allée à l'école m'a beaucoup aidée. Parce que le mélange des couleurs, tout ça, ce n'était pas un problème pour moi. Quand je voyais une couleur, je savais déjà ce qu'il fallait que je mette pour l'avoir » (Madina, teinturière). Le fait de ne pas maîtriser les couleurs peut alors freiner certains artisans dans leur créativité. Un apprenti menuisier explique ainsi qu'il ne parvient pas toujours à réaliser les modèles qu'il imagine : il saura construire un meuble en reproduisant la teinte exacte d'un modèle vu sur papier, puisqu'il pourra procéder à des essais successifs ; mais s'il souhaite faire le dessin d'un meuble qu'il imagine, il ne parviendra pas à produire la couleur qu'il a en tête parce qu'il ne saura pas quels crayons utiliser et, surtout, il ne pourra « tâtonner » (les crayons se mélangeant moins bien que les vernis ou les teintures). Il ne sera donc pas en mesure de représenter son projet au moyen d'un dessin. Il sera alors d'autant plus freiné qu'il ne dispose pas des moyens financiers nécessaires pour réaliser le meuble dans un premier temps et le mettre en vente dans un second (le matériel coûte cher et il lui faut déjà avoir un client qui lui fasse l'avance nécessaire aux achats).

La maîtrise des mesures fait aussi partie des savoirs scolaires directement mobilisables. Les masses, par exemple, permettent aux teinturières d'être plus rapides et plus précises pour modifier les proportions de poudre selon la quantité de tissu à teindre. Tandis que les dimensions font partie du quotidien des menuisiers : « Un menuisier c'est comme un géomètre, tu es obligé de travailler avec les équerres, les mètres. Donc, si tu ne connais pas les dimensions, comment tu vas travailler ? Parce que si tu n'es pas instruit, tu es obligé d'apprendre deux fois : les dimensions, centimètres, millimètres et puis tu vas aussi apprendre à travailler » (Mamadou, menuisier).

La maîtrise des savoirs scolaires permet donc à leurs détenteurs d'aller plus vite et plus loin dans leur apprentissage, cela quel que soit le type de scolarité suivi. Assitan, par exemple, a obtenu son DEF à la médersa. Lors de son apprentissage de la couture, elle note les termes utilisés (en français) ainsi que les mesures, ce qui lui permet de réviser le soir venu et d'aller plus vite que les apprenties non scolarisées. Le fait d'avoir été à la médersa la gêne pour ce qui est du français mais lui a permis d'acquérir le plus important : « J'ai appris à apprendre. [...] Que ce soit l'École publique ou la médersa ne change rien. Ce sont les débouchés qui changent » (Assitan, apprentie couturière).

Ces différents savoirs sont d'autant plus une ressource qu'ils se combinent entre eux. Les apprentis scolarisés peuvent ainsi noter des mesures ou des proportions, ou encore lire un voltage : « C'est l'école qui m'a beaucoup aidé. [...] Parce que quand tu es instruit, tu parviens rapidement à assimiler les choses. Tu connais aussi le voltage, en le lisant sur la machine » (Alpha, apprenti en réparation et maintenance). Néanmoins, ce dernier exemple souligne l'importance d'acquérir des notions en électricité. En effet, dans un secteur comme la réparation-maintenance (mais cela devient de plus en plus valable dans d'autres secteurs, comme la réparation automobile) la difficulté pour les analphabètes se présente dès qu'il s'agit de s'occuper de machines électriques et électroniques. Écoutons ce qu'en dit un patron, confronté à ce problème avec un apprenti qui a fait quatre années de médersa : « Pour lui faire comprendre ces trucs-là, c'est difficile, parce qu'il n'a jamais été à l'école. J'ai des problèmes avec l'électronique. Il ne sait même pas les multimètres. C'est difficile de lui expliquer le multimètre, le testeur. Là j'ai des problèmes. Ce n'est pas impossible, mais ça prend beaucoup de temps » (Modibo, patron en réparation et maintenance). Deux difficultés sont ainsi mises en évidence. La première, d'ordre technique, réside dans l'impossibilité pour le maître d'avoir recours au langage spécifique de son activité : le schéma. Ce qui nous amène à nous interroger sur l'importance d'un enseignement initial de type professionnel et technique. Tandis que la seconde difficulté, d'ordre pédagogique, nous amène à nous interroger sur l'importance de la scolarisation des patrons dans la formation dispensée à leurs apprentis.

L'utilisation des savoirs professionnels et techniques acquis au cours de la formation scolaire initiale

Bertrand Gille (1978) définit les savoirs techniques comme le savoir-faire opératoire dans une opération de production en interaction avec un médiateur technique outil, machine ou système de machines. Ces savoirs peuvent donc être acquis aussi bien en milieu scolaire que professionnel. Néanmoins, lorsqu'il leur était demandé de détailler le contenu de leur formation initiale,

seuls les femmes, les apprentis et les patrons du secteur de la réparation-maintenance ont évoqué ce type de savoirs. En outre, ce n'est jamais un critère de sélection de la part du patron, puisque aucun n'attend d'un de ses apprentis qu'il ait fait une école professionnelle ou technique.

Les enseignements tertiaires (secrétariat, bureautique, comptabilité ou informatique) ont été suivis par les femmes. Néanmoins, ils divergent aussi bien du point de vue de leur durée que du type d'établissement fréquenté : formation d'un an après le DEF pour obtenir un diplôme reconnu par l'État (école privée), CAP (certificat d'aptitude professionnelle) en deux ans après le DEF dans un CFP (centre de formation professionnelle) ou dans une école privée, ou BT (brevet de technicien) en quatre ans après le DEF à l'ECICA (École centrale pour l'industrie, le commerce et l'administration). Les femmes utilisent directement les savoirs acquis en comptabilité ou en secrétariat. En revanche, l'usage de la formation en informatique et bureautique est impossible, compte tenu de l'état de développement de leur activité, même si cette formation leur permet de planifier l'achat d'un ordinateur lorsqu'elles auront développé leur activité ou installé leur boutique. Leur formation permet d'envisager des développements futurs, mais elle est aussi directement valorisée lors de la recherche de financement. Ainsi, la micro-entreprise qui a déposé — et obtenu — des dossiers d'aide au financement auprès de bailleurs de fonds, est dirigée par une femme très diplômée qui pense que son niveau de formation initial n'a pas été indifférent à l'obtention de l'aide accordée pour son activité.

Les enseignements scientifiques ou techniques — exclusivement masculins — sont tout aussi divers : CAP en deux ans dans un CFP ou une école privée, BT en quatre ans à l'ECICA, ou même études supérieures, comme la section mathématique de l'ENSUP. L'utilisation des savoirs acquis est plus diverse que pour les femmes et dépend à la fois du type d'établissement fréquenté (privé ou public) et du niveau de diplôme obtenu (CAP, BT ou diplôme supérieur). Un CAP obtenu dans le privé ou dans le public ne permet pas la même pratique professionnelle. Ainsi, dans le cas de deux jeunes titulaires d'un CAP en électricité (tous deux fils d'électriciens de l'entreprise nationale malienne EDM), celui qui a suivi sa scolarité dans un établissement public a appris les schémas théoriques et les constructions de circuits électriques en série et en parallèle, sans jamais faire de réparation directement sur des appareils. En revanche, celui qui a fait sa formation dans le privé a travaillé sur des machines et appris à maîtriser les moteurs. Le premier n'avait aucune pratique lors de sa première expérience en tant qu'apprenti (à l'EDM avec son père), alors que le second était déjà opérationnel lors d'une expérience similaire (à l'EDM avec son père également), ce qui lui a permis d'aller plus loin dans l'acquisition de son savoir-faire.

Le niveau d'équipement d'un établissement est lié à son statut (privé ou public) — le prix de la scolarisation permettant au privé d'être mieux équipé —, ce qui aura une conséquence directe sur la durée d'apprentissage. En revanche, les savoirs théoriques sont identiques, et lorsque ces deux

jeunes ont dû se réorienter vers le secteur du froid faute d'une insertion professionnellement satisfaisante en électricité, ils ont été unanimes pour dire que : « Si tu maîtrises le schéma en électricité, c'est facile de maîtriser le schéma en froid, il n'y a pas beaucoup de différences. Sauf pour faire les charges » (Amadou, apprenti en réparation et maintenance).

Mais là encore, le CAP ne dispense pas d'un passage par le statut d'apprenti car « à la fin, théoriquement tu peux t'en sortir, mais pour la pratique, il faut faire des années dans la boue pour t'en sortir. Ça c'est un peu partout » (Alpha, apprenti en réparation et maintenance) alors que le parcours des titulaires d'un BT est plus complexe. En effet, les deux patrons interrogés, formés à l'ECICA, sont les seuls à avoir affirmé qu'ils auraient été capables d'exercer leur métier dès leur sortie de l'école, car ils y avaient acquis aussi bien les savoirs théoriques que pratiques nécessaires. Ils ne l'ont cependant pas fait. L'un a d'abord travaillé bénévolement avec un de ses professeurs et ils ont, selon ses dires, « tâtonné pour réparer les machines à écrire électroniques ». Tandis que l'autre a poursuivi, lui aussi bénévolement, le stage de fin d'études qu'il effectuait, avant de trouver un poste de salarié (qu'il a laissé pour monter son atelier). Il semble donc que les titulaires d'un BT ne passent pas par un statut déclaré d'apprenti¹⁰. Leur formation ne les dispense cependant pas d'une période de « mise à l'épreuve ». Tout comme le titulaire d'un diplôme d'enseignement supérieur, qui a dû lui aussi se plier à ce qui semble être une pratique obligée, mais qui a néanmoins clairement déclaré avoir eu le statut d'apprenti et avoir fait onze mois d'apprentissage. La différence de statut (entre apprenti ou stagiaire) viendrait alors du fait que l'enseignement supérieur dispense un enseignement théorique alors que l'école technique et professionnelle dispense un savoir à la fois théorique et pratique.

Les acquis de la formation initiale se répercutent donc directement sur la durée de l'apprentissage. Un jeune apprenti ne maîtrisant pas les savoirs fondamentaux mettra beaucoup plus de temps à assimiler les savoirs professionnels nécessaires à la pratique de son métier qu'un jeune qui les possède. De même, un jeune avec un CAP mettra plus de temps qu'un titulaire d'un BT ou d'un diplôme d'études supérieures, la différence pouvant alors passer de dix ans pour un jeune non scolarisé à huit ans pour un jeune de niveau septième, entre deux et quatre ans pour un titulaire d'un CAP et enfin environ un an pour ceux qui ont un BT ou un diplôme d'études supérieures. Dans le secteur de la réparation et maintenance, le niveau de scolarisation initial et le temps d'apprentissage apparaissent donc comme directement corrélés. Ce qui semble moins évident dans les autres secteurs où le recours à l'écrit permet néanmoins d'aller plus vite puisque l'apprenti peut prendre des notes et s'y référer.

10. Ou refusent de se voir qualifiés comme tels, ce que nos enquêtes ne permettent pas de confirmer ou d'infirmier.

*L'incidence de la scolarisation des patrons
sur la formation des apprentis*

L'apprentissage est une relation entre un maître et un apprenti. Elle revêt deux dimensions : la formation et le travail. Dans cette relation, trois modes de formation dominent : un mode de formation fondé sur l'observation et l'imitation (c'est l'image la plus courante de l'apprenti, celui qui apprend au côté de son patron en l'observant, avec un minimum de transmission explicite de sa part), un mode de formation fondé sur la transmission explicite du savoir entre deux personnes (c'est le mode de formation qui s'apparente le plus à un enseignement), un mode de formation où l'autonomie de la personne domine (c'est l'auto-formation) (MAE 2001 : 139, 308).

L'observation-imitation-reproduction concerne l'acquisition des savoirs procéduraux, autrement dit les savoir-faire de chaque métier, et constitue l'élément principal de l'apprentissage (Maldonado & Le Boterf 1985 ; Bourdin 1992 ; Charmes & Oudin 1994). Il constitue donc la dominante dans tous les corps de métier. En revanche, l'enseignement explicite de savoirs conceptuels passant par l'utilisation de graphiques et de schémas dépend de la scolarisation initiale des maîtres d'apprentissage. Un patron de la réparation mécanique ou de la réparation-maintenance peu ou pas scolarisé dira d'un apprenti qu'il a formé qu'il a appris son métier comme lui-même l'a appris, c'est-à-dire par observation-imitation-reproduction avec explications. Il transmet ainsi des savoirs exclusivement procéduraux (un savoir-faire) basés sur une mise en pratique immédiate. En revanche, un patron ayant suivi un enseignement technique et professionnel aura recours au livre, au cahier et au schéma pour expliquer un moteur automobile ou pour détailler les appareils, cela avant même de passer à la réparation proprement dite. Il reproduit ainsi un découpage dans la transmission des savoirs qui consiste à transmettre, dans un premier temps, des connaissances théoriques et conceptuelles sur la technique avant d'introduire, dans un second temps, une mise en pratique. Ces observations rejoignent celles de Fabienne Tanon (1996 : 68) concernant l'apprentissage comparé du tissage aux États-Unis et en Côte-d'Ivoire. Ainsi, selon elle, « il est reconnu que notre culture occidentale met en avant un découpage théorique du savoir et que les apprentissages se font en conséquence ». Le découpage observé chez les maîtres diplômés de l'enseignement technique et professionnel serait donc une reproduction du mode de transmission qui prévaut dans la culture occidentale, transmise au Mali par le système d'enseignement.

Les patrons et chefs d'ateliers diplômés de l'enseignement technique et professionnel ou de l'enseignement supérieur adaptent leur enseignement théorique au niveau de scolarisation de leur apprenti. L'un d'entre eux tente par exemple d'enseigner des rudiments d'électronique à son apprenti, scolarisé à la médersa, sans support écrit ni schéma. Un autre, diplômé de l'enseignement supérieur, profite des moments de pause dans le travail pour expliquer de façon imagée la théorie à son apprenti faiblement scolarisé.

Avec ce dernier, il pratique davantage l'observation qu'avec son autre apprenti, diplômé de l'enseignement technique, à qui il prête des livres techniques et discute longuement de points théoriques. Cependant, la formation initiale de ce patron intégrait des cours de pédagogie, ce qui l'a mieux préparé que les titulaires d'un BT.

Il arrive aussi qu'un patron soit moins formé sur le plan théorique que son apprenti, ce qui freine ce dernier dans son apprentissage. Néanmoins, les apprentis (ou patrons lorsqu'ils étaient apprentis) peuvent combler leurs lacunes par une auto-formation, grâce aux livres et manuels d'utilisation technique.

Bénéficiaire de la formation continue, et s'installer à son tour

Un accès à la formation continue très sélectif

À Bamako, la formation continue dispensée aux patrons et apprentis se développe. Elle permet d'acquérir ou d'approfondir différents types de savoirs : savoirs théoriques liés à leur pratique (notions d'électroniques, fonctionnement de nouveaux appareils ou moteurs, connaissance des différentes qualités de bois pour les sélectionner en fonction du travail à réaliser, etc.), savoirs procéduraux (technique pour tordre un bois, procédure de remplacement d'une composante d'un circuit, etc.) et savoirs transversaux (hygiène, sécurité, gestion, comptabilité, etc.).

La formation a offert aux apprentis menuisiers qui en ont bénéficié la possibilité d'utiliser de nouveaux procédés pour leur travail sur les armoires, les bibliothèques ou les buffets. Ils connaissent à présent les qualités de bois qu'ils doivent choisir pour confectionner tel ou tel meuble et transmettent ce qu'ils ont appris aux autres. Lorsqu'ils rentrent de formation, certains réalisent des plans pour les autres apprentis. Ils introduisent ainsi un mode de formation qui n'est plus uniquement procédural, mais basé sur le modèle d'enseignement reçu en formation, plus conceptuel. L'apport se répercute alors sur l'ensemble de l'atelier par le biais d'un transfert des connaissances acquises, ce qui s'observe également dans les autres secteurs concernés. La formation a aussi permis à un patron frigoriste de modifier l'organisation de son entreprise. Par son biais, les apprentis ont compris une notion théorique qu'il n'arrivait pas à leur expliquer. Ainsi, le fait que la formation soit dispensée par des pédagogues permet de combler les lacunes théoriques d'une formation basée exclusivement sur la pratique. En outre, avoir acquis de nouvelles techniques, savoir réparer d'autres appareils et aller plus vite constituent pour les apprentis une satisfaction indéniable. Ce qui se traduit par une augmentation des responsabilités, et donc une reconnaissance du patron, ainsi que par un plaisir non feint à transmettre aux autres, et donc

à se démarquer d'eux. Mais les jeunes semblent aussi réellement tirer satisfaction du fait de comprendre le phénomène ou de ne plus choisir un morceau de bois au hasard. En revanche, aucun n'utilise les savoirs transversaux enseignés, alors que ceux-ci sont très demandés par les patrons, car directement mobilisables par eux (avec la tenue d'un cahier de comptabilité, par exemple).

Pour les patrons, l'intérêt d'avoir des apprentis formés à l'extérieur diffère selon le secteur d'activité. Un frigoriste fera référence aux savoirs procéduraux mais aussi théoriques, considérant que comprendre le phénomène électrique constitue un plus pour l'exercice de la profession. Un menuisier ne parlera que des savoirs procéduraux : une rapidité accrue et de nouvelles techniques. Là encore, aucun ne parlera de l'usage des savoirs transversaux. En revanche, en ce qui concerne leur propre formation, les patrons font clairement référence à ces savoirs, en termes d'acquis pour celui qui a déjà bénéficié d'une formation de ce type et en termes de besoin pour celui qui n'en a pas encore profité.

Néanmoins, les formations continues, organisées par des ONG ou des coopérations bilatérales, ne sont pas ouvertes à tous. Elles ne sont accessibles qu'aux artisans membres d'une organisation professionnelle¹¹. Or, il s'avère que ce sont souvent les patrons les plus scolarisés dans leur spécialité qui adhèrent à une organisation professionnelle. La scolarisation initiale constitue alors un capital symbolique qui légitime l'appartenance à un groupement. En outre, même si l'apprenti choisit un patron qui est membre d'une organisation professionnelle dans l'espoir de bénéficier de ces formations, celles-ci ne s'adressent actuellement qu'aux apprentis alphabétisés. Ainsi, la maîtrise préalable des savoirs fondamentaux est le minimum requis, ce qui constitue une sélection aux yeux même des apprentis. Les cours d'alphabétisation représentent une solution pour certains. Néanmoins, les suivre nécessite de dégager du temps (ce qui n'est pas facile), mais surtout de lever les appréhensions, la « honte » et le manque de confiance en soi liés à l'analphabétisme. Appréhensions perceptibles chez tous les apprentis non scolarisés : « Pour le moment je ne lui ai jamais montré de schéma. Il va tout perdre, il va dire que c'est l'école maintenant. Il a dans sa tête qu'il n'a jamais été à l'école et il le regrette. Si tu lui amènes quelque chose... Il est complexé quoi. C'est un chef de famille, il se dit que s'il avait été à l'école, il allait devenir comme moi. Il a vu l'inconvénient qu'il n'a pas été à l'école » (Modibo, patron en réparation et maintenance).

Évoluer au sein de l'entreprise et accéder au statut de patron

Les projets d'avenir de plus des trois quarts des personnes rencontrées se construisent autour de l'ouverture d'un atelier ou d'une boutique. Les

11. Les possibilités d'accéder à une formation représentent d'ailleurs le premier argument avancé par les patrons pour justifier leur adhésion à une organisation professionnelle.

femmes qui déclarent préférer se marier ou les hommes qui souhaitent se limiter à un statut d'ouvrier ou de chef d'atelier sont ceux qui ont le niveau de formation scolaire le plus bas (niveau inférieur au CEP, scolarisation en médersa ou à l'école coranique, ou parfois même absence totale de scolarisation). Aucun d'eux ne maîtrise les savoirs fondamentaux. Ainsi, il est tout à fait révélateur que ce soient eux qui ne formulent pas le désir de devenir des indépendants. Ils vivent leur analphabétisme comme un handicap professionnel et savent qu'ils seront obligés de faire appel à des personnes extérieures pour l'exercice des aspects administratifs ou comptables (devis, factures...) de leur métier. Ce qu'ils ne souhaitent pas. Être chef d'atelier leur offre alors le meilleur des compromis, puisqu'ils pourront être responsables sur le plan technique et avoir recours au patron pour tout ce qui relève de l'écrit. Ils sont tout à fait conscients que cette lacune représente un véritable handicap puisque plusieurs d'entre eux expriment la volonté de suivre des cours d'alphabétisation. En effet, l'analphabétisme constitue un frein à l'installation à leur compte d'apprentis déjà formés. Elle participe à un manque de confiance en soi qui empêche le jeune de se lancer (même si, bien évidemment, il ne faut pas négliger non plus le manque de moyens financiers).

Dans le cas où il envisage de pouvoir s'installer un jour à son compte, l'apprenti va, au cours de son apprentissage, passer par des phases de prises de responsabilités progressives qui le conduiront doucement à quitter l'atelier. Mais la scolarisation initiale jouera un rôle dans cette progression. Ainsi, un apprenti instruit accédera plus rapidement au statut d'adjoint. En effet, il n'est pas rare que le patron fasse appel à lui pour faire les factures et les devis, ce qui lui permet de se familiariser avec les travaux de gestion (commandes de matériel, factures, etc.). Néanmoins, cette responsabilisation est plus facile lorsque le patron n'a pas peur de la concurrence exercée par son apprenti, c'est-à-dire lorsqu'il est de la même famille ou lorsqu'il a davantage d'expérience, de savoir-faire et surtout de moyens que l'apprenti (par exemple posséder un atelier important qui bénéficie de nombreuses commandes). Dans le cas contraire, la peur de la concurrence peut engendrer des tensions, et le patron qui se sent menacé fera alors de la rétention de savoir ou maintiendra l'apprenti dans un rôle purement technique sans jamais l'initier aux savoirs transversaux, indispensables à la fonction de patron. « Il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution relative d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir » (Foucault 1975 : 32), et la relation de pouvoir du patron repose très souvent sur la détention de ces savoirs transversaux — ce qui explique que, dans la majorité des cas, le patron soit plus instruit que ses apprentis.

Sur le plan des savoirs transversaux, le rôle d'initiateur du patron est d'autant plus important que l'élaboration d'une facture ou d'un devis, par exemple, n'est que très rarement enseigné de façon explicite. Le plus souvent, leur acquisition est le fruit d'une auto-formation et se fait en observant

les autres, lorsque ceux-ci laissent à l'apprenti la possibilité de le faire. Seuls ceux qui ont suivi des cours de comptabilité en formation initiale, comme les titulaires d'un diplôme de comptabilité de l'ECICA ou ceux qui ont bénéficié d'une formation continue, ont reçu un enseignement spécifique sur ces différents points. Et, même lorsque le patron considère un jeune comme son adjoint, l'acquisition des savoirs transversaux se fera par auto-formation.

On voit bien là en quoi la maîtrise des savoirs fondamentaux contribue à l'acquisition du statut de patron, l'utilisation du calcul et de l'écrit intervenant directement dans la capacité de faire un devis ou une facture. Pendant longtemps, lorsqu'un patron n'était pas en mesure de faire lui-même ces travaux, il pouvait demander à un collègue, un voisin ou un membre de la famille alphabétisé de les faire. Mais aujourd'hui, la concurrence rend cette demande plus difficile — sans compter que ces patrons ne souhaitent pas forcément que les autres soient au courant de leur activité.

En outre, les savoirs scolaires et les diplômes qui en résultent constituent un capital symbolique important. Être un diplômé de l'enseignement technique et professionnel dans un secteur où ceux-ci sont encore relativement rares — l'artisanat, et à l'intérieur de celui-ci certaines branches comme le froid ou la réparation automobile —, présente un avantage pour se constituer une clientèle : « Moi je suis passé par l'ECICA, les autres ont le plus souvent une formation sur le tas. [...] Mes études me permettent de mettre le client à l'aise. Je connais le processus d'ensemble et cela se sent (il sait aussi le faire sentir en donnant des explications). J'utilise cette technique avec les clients » (Morifing, patron en réparation et maintenance). De même, il semble plus facile pour une femme de devenir responsable de micro-entreprises quand elle est diplômée, notamment lorsqu'il s'agit de quitter la simple production artisanale, que ce soit pour faire de l'import-export en dehors de la sous-région ou pour diriger d'autres personnes au sein d'un atelier. Peut-être que les femmes se doivent d'être plus diplômées que les hommes pour mener une activité professionnelle à responsabilité¹². Peut-être aussi est-il plus facile pour les femmes diplômées de faire valoir leur volonté de travailler dans une société où « la femme mariée ne peut exercer le commerce sans l'autorisation préalable de son époux » (Article 37 du Code du mariage et de la tutelle). En effet, comme le souligne l'une d'elle : « Si je n'avais pas été à l'école [...] je n'allais pas pouvoir voyager librement. Parce que je connais des femmes qui voyagent qui ont des problèmes. Elles ne savent pas écrire, elles ne savent pas lire. Elles ont toujours recours à des gens. Ce n'est pas facile » (Madina, teinturière).

*

12. Mais cette hypothèse nécessiterait un travail spécifique pour être levée.

Le niveau de scolarisation préalable diffère selon les corps de métiers et, s'il reste relativement bas pour les secteurs de la maroquinerie, de la menuiserie et de la réparation mécanique, il est beaucoup plus élevé dans celui de la réparation-maintenance. Ainsi, en proposant d'autres savoirs et surtout d'autres transmissions de ces savoirs¹³, l'apprentissage permet toujours aux jeunes qui ne se sont pas sentis à l'aise dans le milieu scolaire ou à ceux qui sont peu ou pas scolarisés, d'accéder autrement au monde professionnel et de s'insérer sur le marché du travail. Cependant, une sélection s'opère entre les métiers, et on assiste à une différenciation dans le choix même du métier selon la formation initiale parce que l'augmentation du niveau de scolarisation des apprentis le permet mais aussi parce que le développement technologique justifie ce recours à une formation plus technique. En effet, les savoirs mobilisés diffèrent selon les corps de métier. La menuiserie ou la teinture font essentiellement appel à des savoirs procéduraux — le recours à l'écrit, la connaissance des couleurs ou des mesures servant ensuite à accélérer le processus d'acquisition des connaissances et à les fixer pour l'avenir — tandis que la réparation-maintenance mobilise davantage de savoirs conceptuels. Plus la machine sera perfectionnée et fera appel à de l'électronique, plus le niveau de savoirs scolaires requis sera élevé. En outre, la lecture y constitue un savoir seuil¹⁴. Dans ce secteur, la perception de la différence entre une personne qui maîtrise les savoirs fondamentaux et une autre qui ne les maîtrise pas joue sur deux niveaux : sur le statut professionnel qu'elle est censée pouvoir atteindre (être apprenti, c'est probable ; ouvrier, c'est possible ; technicien, c'est utopique), sur le type de machine qu'elle pourra réparer (des machines mécaniques et électriques, facilement ; électroniques, beaucoup plus difficilement et pas en totalité).

Par conséquent, ces savoirs sont beaucoup plus valorisés par les personnes de ce corps de métier. Y compris parce que ceux qui les incorporent sont aussi parmi les plus scolarisés du secteur de l'artisanat. En effet, comme le rappelle Jacques Beillerot (1996 : 127) : « Les savoirs dans une société donnée [...] se présentent comme concurrents entre eux [...]. Ils entretiennent entre eux des hiérarchies qui sont les hiérarchies sociales de ceux qui les détiennent et les pratiquent. » Or, dans la société malienne, les savoirs scolaires sont devenus des savoirs dominants parce qu'ils se rapportent aux structures de domination de la société où, depuis la colonisation, seuls les instruits accèdent au pouvoir. Ainsi, les savoirs scolaires se sont

13. « Pour moi, [...] dans la classe, il y a aussi la peur qui est là. Il y a des élèves qui ont peur de demander. Ils se laissent emporter par le courant des autres. Avec un patron tu vois bien que quand tu ne comprends pas tu ne progresses pas, parce qu'il ne peut pas te laisser progresser. Si tu ne sais pas démonter, on te fait regarder et on te laisse progresser. Mais dans la classe, on appelle un autre élève qui lui viendra démonter. » « [...] Dans la classe, vous êtes trop. Ce sont les plus intelligents qui sont favorisés en ce moment » (Alpha, apprenti en réparation et maintenance).

14. Comme le dit Mohamed : « Sans documents, tu n'es pas un technicien. Ce n'est pas inné » (Mohamed, réparation et maintenance).

vus dotés d'une plus grande légitimité que les savoirs procéduraux d'ordre technique (légitimité orchestrée par le pouvoir dominant). Là encore, « les savoirs, parce qu'ils sont toujours les savoirs de certains et non de tous, de certains individus, groupes ou classes, constituent les conflits sociaux et y contribuent. Les savoirs produisent et entretiennent les hiérarchies (même s'ils n'en sont pas les organisateurs de base), autrement dit "reflètent" les rapports de domination. Les conflits de savoirs, les conflits autour des savoirs sont des conflits politiques : les détenteurs de savoirs dominants tentent d'imposer pendant que d'autres cherchent à résister aux premiers. Les conflits de savoirs et les conflits autour des savoirs, c'est-à-dire autour de leur production et de leur acquisition, sont des conflits sociaux de savoirs sociaux » (*ibid.*). Dans l'activité, les savoirs sont jugés sur leur efficacité (on va plus vite quand on sait lire...). Or, les savoirs n'étant pas à égalité sur le plan de leur efficacité, une hiérarchisation s'opère. Cette hiérarchie permet alors de justifier la légitimité et donc la domination des savoirs scolaires.

Ainsi, la place de la formation scolaire initiale est essentielle. Elle joue à la fois sur l'acquisition des savoirs techniques et sur la possibilité de s'installer à son compte, de développer son entreprise et d'être indépendant. Non seulement les acquisitions sont plus rapides, et donc l'apprentissage plus court lorsqu'il y a un niveau de scolarisation initial suffisant (septième ou au-delà), mais le fait que tous les patrons aient été scolarisés montre bien que cela devient de plus en plus une nécessité pour l'acquisition de ce statut : du fait de la concurrence, un patron qui sait faire un devis et une facture sera avantagé ; de même, une teinturière scolarisée fera plus facilement de l'exportation. En outre, la maîtrise des savoirs fondamentaux constitue d'autant plus une ressource qu'elle permet d'aller plus vite dans la maîtrise des compétences techniques, d'augmenter ses possibilités et ses responsabilités et de renforcer sa confiance en soi et son autonomie¹⁵. Ainsi, c'est lorsque leur niveau de scolarisation augmente que les personnes rencontrées font preuve d'une utilisation abstraite des savoirs fondamentaux. Les non-scolarisés parlent de l'utilisation des savoirs scolaires pour lire et écrire, les faiblement scolarisés de la maîtrise des mesures ou de la théorie des couleurs et les fortement scolarisés de l'ouverture d'esprit que procure l'école et donc, à partir de là, de la transposition des savoirs.

Centre d'études d'Afrique noire, Pessac.

15. Car : « Quand tu as déjà été à l'école, il te sera très facile d'apprendre » (Mamadou, menuisier).

BIBLIOGRAPHIE

BEILLEROT, J.

- 1996 « Les savoirs, leurs conceptions et leur nature », in J. BEILLEROT, C. BLANCHARD-LAVILLE & N. MOSCONI (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan : 119-142.

BOURDIN, Y.

- 1992 *Analyse des modalités de transition professionnelle en milieu urbain dans un pays d'Afrique francophone : le Bénin*, Thèse de doctorat, Nancy, Université de Nancy II.

CHARLOT, B.

- 1997 *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CHARMES, J., OUDIN, X.

- 1994 « Formation sur le tas dans le secteur informel », *Afrique contemporaine*, 172 : 230-237.

DEVAUGES, R.

- 1981 « Le neveu et l'apprenti », in I. DEBLÉ & P. HUGON (dir.), *Vivre et survivre dans les villes africaines*, Paris, PUF : 208-217.

DUVAL-ARNOULD, C. & MARTINOT-LAGARDE, P.

- 1994 « Apprentis des villes africaines », *Études*, 380 (5) : 601-610.

FOUCAULT, M.

- 1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

GÉRARD, É.

- 1997 *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala-ORSTOM.

GILLE, B. (dir.)

- 1978 *Histoire des techniques : technique et civilisation, technique et science*, Paris, Gallimard.

ISAMBERT-JAMATI, V.

- 1995 *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leur réforme*, Paris, L'Harmattan.

JOLY, N.

- 1996 « Écriture du travail et savoirs paysans », in J. BEILLEROT, C. BLANCHARD-LAVILLE & N. MOSCONI (dir.), *op. cit.* : 269-282.

KAIL, B.

- 2000 *L'insertion des jeunes sur le marché du travail à Bamako (Mali). Enjeux de la scolarisation et de l'insertion professionnelle selon le genre*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

2001 « Les apprentissages en milieu urbain africain : le cas de Bamako », in MAE, *Les apprentissages en milieu urbain*, Paris, Direction de la coopération internationale et du développement du ministère des Affaires étrangères (« Études ») : 78-153.

KAVAS, A.

1996 *L'évolution de l'enseignement moderne arabo-islamique en Afrique francophone. Les médersas de la République du Mali (cas de Bamako 1980-1994). Rôle social, mode de fonctionnement et contenu de l'enseignement*, Thèse, Paris, Université de Paris VII.

LANGE, M.-F. & MARTIN, J.-Y.

1993 « La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain », in MINISTÈRE DE LA COOPÉRATION ET DU DÉVELOPPEMENT, *Jeunes, ville, emploi. Quel avenir pour la jeunesse africaine ?* Actes du colloque du 26-29 octobre 1992, Paris, Ministère de la Coopération et du Développement : 95-98.

MALDONADO, C. & LE BOTERF, G.

1985 *L'apprentissage et les apprentis dans les petits métiers urbains. Le cas de l'Afrique francophone*, Genève, BIT.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES (MAE)

2001 *Les apprentissages en milieu urbain*, Paris, Direction de la coopération internationale et du développement du ministère des Affaires étrangères (« Études »).

TANON, F.

1996 « Découpage du savoir, apprentissage et transfert de connaissance », *Techniques et culture*, 28 : 65-82.

RÉSUMÉ

L'étude de différents moments-clés de l'apprentissage, comme le choix du métier, l'acquisition des savoirs professionnels ou les possibilités d'évolution pendant et après l'apprentissage, et la comparaison entre des jeunes qui ont bénéficié de scolarités différentes, et cela dans cinq corps de métiers se situant à Bamako, permet d'analyser comment les savoirs scolaires interviennent dans l'apprentissage. Cet article montre en quoi les savoirs scolaires constituent à la fois un capital culturel permettant au jeune d'aller plus vite et plus loin dans les processus d'apprentissage, un capital social le rendant moins dépendant du réseau familial et, surtout, un capital symbolique l'autorisant à envisager de s'installer ou à bénéficier de formations extérieures. Les savoirs scolaires constituent ainsi une sélection d'autant plus insidieuse qu'elle n'est jamais présentée comme telle par les acteurs du système.

ABSTRACT

Insidious Selection: School Knowledge in Apprenticeship Programs in Bamako. — A study of key phases in apprenticeship (such as the choice of a trade, the learning

of occupational know-how or the opportunities open during and after apprenticeship) and a comparison between young people with different types of schooling (in five “trades” in Bamako, Mali) serve as the basis for analyzing how what is learned at school relates to apprenticeship. The knowledge gleaned in school is a cultural capital helping these young people to advance faster and farther in apprenticeship, a social capital making them less dependent on family networks and, above all, a symbolic capital authorizing them to imagine setting up business or benefiting from further training. It thus serves as a selection process that is all the more insidious in that actors in this system never present it as such.

Mots-clés/Keywords : Bamako, Mali, apprentissage, savoirs fondamentaux, savoirs professionnels, savoirs scolaires, savoirs techniques/Bamako, Mali, apprenticeship, basic knowledge, occupational know-how, school knowledge, technical know-how.