



Le défi de l'analphabétisme en milieu de travail en Guinée

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail
en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences (M.Sc.)

PAR

© **MAMADOU MALADHO BARRY**

Avril 2025

Composition du jury :

Kabore Philippe, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Marie-Noelle Hervé-Albert, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Alassane Konaté, examinateur externe, CIBC

Dépôt initial le 23/03/2025

Dépôt final le 23/04/2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À toi, maman, mon pilier et ma force.
Grâce à ton courage et tes sacrifices, je
suis arrivé jusqu'ici. Ce travail est aussi
le tien.

À vous, papa, tantie Nènen, dont
l'absence est une douleur, mais dont le
souvenir me porte. Ce mémoire est aussi
pour vous.

À mes sœurs, Binta, Mariam et Kadiatou,
pour votre amour et votre soutien sans
faille.

À mes amis, pour leur présence et leurs
encouragements qui ont rendu ce
parcours plus supportable.

Et à tous ceux qui ont cru en moi et m'ont
soutenu...

Merci, du fond du cœur.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est l'aboutissement d'un parcours intense, fait de défis, de doutes, mais surtout de rencontres et de soutiens indéfectibles. Il est le reflet d'un travail personnel, mais aussi d'un engagement collectif, d'encouragements constants et de sacrifices consentis par ceux qui m'ont accompagné dans cette aventure.

Je tiens d'abord à exprimer mes plus sincères remerciements à Madame Marie Noëlle, ma directrice, pour son accompagnement bienveillant, sa rigueur académique et ses précieux conseils. Son regard éclairé et son soutien constant ont été déterminants dans l'élaboration de ce travail. Grâce à elle, ce mémoire a pris forme avec méthode et clarté, et je lui en suis profondément reconnaissant.

Ma plus grande gratitude va à ma mère, la femme la plus forte que je connaisse. Maman, ce travail t'est dédié. Chaque ligne, chaque réflexion porte en elle un hommage à ton courage, à ton amour inconditionnel et à tes sacrifices. Depuis toujours, tu as été mon pilier, mon modèle de résilience et de détermination. Sans toi, ce parcours aurait été impensable.

Une pensée remplie d'émotion va à mon père, qui n'aura malheureusement pas la chance de célébrer avec moi cette étape cruciale. Ton absence est un vide, une douleur permanente, mais elle est aussi une force qui me pousse à aller plus loin. Ce rêve que nous partageons, je le réalise en ton honneur. Chaque réussite est une façon de te rendre fier, où que tu sois.

À mes sœurs, Binta, Mariam et Kadiatou, vous avez été des soutiens indéfectibles. Votre amour, votre patience et votre encouragement ont été ma source de réconfort dans les moments difficiles. Merci d'avoir cru en moi, même lorsque moi-même j'en doutais. À mes cousines Dja Fabi, Aissatou et mon cousin Abdoul, je tiens aussi à exprimer ma

reconnaissance. Votre soutien et vos encouragements ont été constants, et vous avez su trouver les mots justes pour me motiver et me rappeler l'importance de persévérer.

À mes amis, qui ont été là dans les moments de doute comme dans ceux de célébration. Squadra et QG Mackay, vous avez été plus que des amis : une famille de cœur, un refuge dans les moments d'incertitude. Vos encouragements, vos fous rires et votre présence ont été un moteur puissant pour avancer.

Un remerciement particulier à Soufiana, qui a joué un rôle clé dans ce travail. Par ses conseils avisés, son soutien intellectuel et sa précieuse aide dans la recherche d'articles et de documents, il a enrichi ma réflexion et affiné mon approche. Son engagement et son amitié ont été d'une aide inestimable.

Je remercie aussi l'Université du Québec à Rimouski, le Syndicat des Professeures et Professeurs de l'Université du Québec à Rimouski.

À toutes ces personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire, je vous exprime ma gratitude la plus profonde. Ce travail est le fruit de votre soutien, de votre confiance et de votre présence précieuse dans ma vie.

Je vous en suis infiniment reconnaissant.

RESUME

Cette recherche explore les réalités vécues par une personne confrontée aux défis de l'analphabétisme en milieu de travail en Guinée. Elle s'appuie sur mon expérience personnelle pour analyser les obstacles liés à l'incapacité à lire et à écrire, ainsi que les stratégies mises en place pour y faire face. Ce travail vise à comprendre l'impact de l'analphabétisme sur l'autonomie professionnelle, l'évolution de carrière et le bien-être psychologique. L'étude met en lumière une problématique souvent sous-estimée, alors même qu'elle constitue un facteur de marginalisation et d'exclusion dans le monde du travail.

La méthodologie repose sur une approche qualitative, s'appuyant sur l'analyse de mon propre récit de vie. L'étude porte exclusivement sur mes expériences personnelles dans différents milieux professionnels : l'entrepreneuriat, le secteur hospitalier, l'industrie de la bauxite, le nettoyage et l'éducation religieuse. Ces expériences ont été analysées à travers plusieurs axes clés : la gestion des tâches impliquant l'écrit, les interactions professionnelles, les stratégies de contournement, l'impact psychologique et les limitations en matière de progression de carrière.

Les résultats de cette recherche montrent à quel point l'analphabétisme engendre une anxiété constante et un sentiment d'infériorité. La crainte d'être exposé et jugé pousse à développer des stratégies d'évitement, comme la délégation des tâches impliquant l'écrit, l'observation des gestes des autres pour apprendre, ou encore le refus des promotions nécessitant la gestion de documents. Toutefois, ces stratégies, bien qu'utiles à court terme, conduisent à un isolement social et professionnel et limitent les perspectives d'évolution de carrière. L'étude révèle également une forme d'analphabétisme fonctionnel : bien que maîtrisant une autre langue écrite (l'arabe), l'incapacité à lire et écrire en français devient un frein majeur dans un contexte où cette langue est dominante dans l'administration et le monde du travail. Cette exclusion linguistique illustre l'impact du cadre socioprofessionnel sur la définition même de l'analphabétisme.

Au-delà du témoignage personnel, cette recherche met en évidence un enjeu structurel majeur : l'analphabétisme en milieu de travail ne doit pas être perçu uniquement comme un déficit individuel, mais comme un facteur de précarisation économique et sociale. Il nécessite une réflexion approfondie sur l'accompagnement des travailleurs en difficulté, la mise en place de formations adaptées et l'adoption de mesures favorisant leur inclusion professionnelle.

Mots clés : Analphabétisme, travail, adaptation, exclusion, alphabétisation fonctionnelle

ABSTRACT

This research explores the realities experienced by a person confronted with the challenges of illiteracy in the workplace in Guinea. It draws on my personal experience to analyze the obstacles associated with the inability to read and write, as well as the strategies put in place to deal with them. The aim is to understand the impact of illiteracy on professional autonomy, career development and psychological well-being. The study sheds light on a problem that is often underestimated, even though it constitutes a factor of marginalization and exclusion in the world of work.

The methodology is based on a qualitative approach, drawing on the analysis of my own life story. The study focuses exclusively on my personal experiences in different professional environments: entrepreneurship, the hospital sector, the bauxite industry, cleaning and religious education. These experiences were analyzed through several key axes: the management of tasks involving the written word, professional interactions, work-around strategies, psychological impact and limitations on career progression.

The results of this research show the extent to which illiteracy engenders constant anxiety and a feeling of inferiority. The fear of being exposed and judged leads to the development of avoidance strategies, such as delegating tasks involving the written word, observing the actions of others to learn, or refusing promotions requiring document management. However, these strategies, while useful in the short term, lead to social and professional isolation, and limit career development prospects. The study also reveals a form of functional illiteracy: despite mastering another written language (Arabic), the inability to read and write in French becomes a major hindrance in a context where this language is dominant in the administration and the world of work. This linguistic exclusion illustrates the impact of the socio-professional framework on the very definition of illiteracy.

Beyond personal testimony, this research highlights a major structural issue: illiteracy in the workplace must not be perceived solely as an individual deficit, but as a factor of economic and social precarity. This calls for in-depth reflection on how to support workers in difficulty, set up appropriate training and adopt measures to promote their professional inclusion.

Keywords: Illiteracy, work, adaptation, exclusion, functional literacy.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	v
RESUME	vii
ABSTRACT.....	viii
TABLE DES MATIÈRES	ix
LISTE DES TABLEAUX	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 CADRE CONCEPTUEL	5
1.1 COMMUNICATION ECRITE	5
1.1.1 Définition et importance de la communication écrite	5
1.1.2 Communication écrite et la littéracie.....	10
1.2 ALPHABETISATION ET ILLETTRISME	11
1.2.1 Définitions	13
1.2.2 Causes.....	19
1.2.3 Conséquences	27
1.3 CONTEXTE GUINEEN	32
1.3.1 Contexte géographique.....	32
1.3.2 Historique de la guinée.....	34
1.3.3 L'économie Guinéenne	37
1.4 OBJECTIF DE LA RECHERCHE	43
CHAPITRE 2 CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	44
2.1 POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE.....	44
2.1.1 Une approche constructiviste : comprendre plutôt qu'expliquer	45
2.1.2 Méthode et démarche : une analyse qualitative ancrée dans l'expérience	45
2.2 METHODE DE L'AUTOPRAXEOGRAPHIE	46

2.2.1	Processus de la méthode	46
2.3	ETHIQUE DE LA RECHERCHE.....	49
2.4	UTILISATION DE L'IA.....	50
CHAPITRE 3 RESULTATS.....		52
3.1	TEMOIGNAGE 1	52
3.2	TEMOIGNAGE 2	54
3.3	TEMOIGNAGE 3	55
3.4	TEMOIGNAGE 4	56
3.5	TEMOIGNAGE 5	58
3.6	TEMOIGNAGE 6	59
CHAPITRE 4 ANALYSE – DISCUSSION		62
4.1	ANALYSE	62
4.1.1	Dépendance aux autres pour la gestion des documents	62
4.1.2	L'impact psychologique et professionnel de l'analphabétisme en milieu hospitalier	65
4.1.3	Le syndrome de l'imposteur et ses répercussions psychologiques chez un travailleur analphabète.....	68
4.1.4	Stratégies de contournement et impact de l'analphabétisme en milieu professionnel.....	72
4.1.5	Une alphabétisation qui n'en est pas une	75
4.2	DISCUSSION	81
4.2.1	Confrontation des analyses avec la littérature existante	81
4.2.2	Un alphabétisme fonctionnel à plusieurs visages : entre exclusion et adaptation	82
CONCLUSION GÉNÉRALE		86
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		88

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Confrontation des théories existantes avec les analyses	83
---	----

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'analphabétisme en milieu de travail constitue un défi majeur en Guinée, un pays où l'accès à l'éducation varie fortement selon le lieu de résidence. Une personne vivant en zone urbaine n'a pas les mêmes opportunités scolaires qu'une autre vivant en milieu rural, où les infrastructures éducatives sont souvent limitées, voire absentes. Cette inégalité territoriale contribue à maintenir un taux élevé d'analphabétisme parmi les travailleurs. Dans un monde du travail de plus en plus structuré autour de la communication écrite, l'incapacité à lire et à écrire limite l'autonomie des travailleurs analphabètes, freine leur progression professionnelle et les rend dépendants de leurs collègues ou supérieurs pour accomplir des tâches essentielles. Cette réalité est particulièrement préoccupante en Guinée, où le taux d'alphabétisation des adultes reste faible. Selon les données de la Banque mondiale, en 2022, seulement 45,3 % des personnes âgées de 15 ans et plus étaient alphabétisées, avec une disparité notable entre les sexes : 61,2 % des hommes contre 31,3 % des femmes (Banque mondiale, 2022).

Cette réalité, je l'ai personnellement côtoyée à travers mon parcours académique et professionnel. J'ai observé des travailleurs, notamment dans l'industrie de la bauxite et dans le secteur hospitalier, qui redoublaient d'efforts pour masquer leur difficulté à lire et à écrire, au prix d'une pression psychologique considérable. Mon tuteur, un entrepreneur brillant, évitait systématiquement les documents administratifs et confiait la gestion écrite de son entreprise à son assistante, par peur de commettre des erreurs. Ma tante, aide-soignante, vivait sous une angoisse permanente à l'idée de mal interpréter des consignes médicales écrites. Ces situations ne sont pas isolées : elles traduisent une problématique structurelle qui touche une part significative de la main-d'œuvre guinéenne et soulève de nombreuses questions. L'analphabétisme en entreprise ne se limite pas à un manque de compétences techniques ; il engendre un sentiment de précarité professionnelle, une faible estime de soi et un risque accru

de marginalisation sociale. De plus, en Guinée, où le français est la langue administrative dominante, de nombreux individus alphabétisés en arabe se retrouvent exclus du marché du travail, leur savoir n'étant pas reconnu par les employeurs. Ces travailleurs doivent alors naviguer dans un environnement qui leur est hostile, multipliant les stratégies d'adaptation pour masquer leur illettrisme et éviter d'être stigmatisés.

Face à ce constat, plusieurs questions se posent : comment les travailleurs analphabètes parviennent-ils à s'adapter aux exigences du monde du travail en Guinée ? Quelles stratégies développent-ils pour contourner leurs difficultés ? Quelles sont les conséquences de cette situation sur leur bien-être psychologique et leur évolution professionnelle ? Et surtout, quelles sont les initiatives mises en place – ou qui pourraient être développées – pour mieux accompagner ces travailleurs dans leur intégration ?

L'objectif de ce mémoire est d'analyser la complexité de l'analphabétisme en milieu de travail en Guinée, en mettant en lumière : Les obstacles rencontrés par les travailleurs analphabètes dans différents secteurs d'activité, les stratégies d'adaptation qu'ils développent pour surmonter ces difficultés l'impact psychologique et professionnel de cette réalité sur leur quotidien.

L'organisation de ce mémoire repose sur une approche structurée visant à cerner les multiples facettes de l'analphabétisme en milieu de travail en Guinée. Le premier chapitre établit les bases théoriques et conceptuelles nécessaires à la compréhension du phénomène. Il explore les notions de communication écrite, d'analphabétisme, d'illettrisme et de littératie, en s'appuyant sur des travaux académiques et des données spécifiques au contexte guinéen. Cette réflexion permet de situer la problématique dans un cadre plus large, en identifiant les facteurs qui contribuent à l'exclusion des travailleurs analphabètes et les défis qu'ils rencontrent dans leur quotidien professionnel. Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie employée dans cette recherche, une approche qui repose avant tout sur mon propre vécu. Ayant moi-même été témoin des réalités de l'analphabétisme en milieu de travail en Guinée, j'ai choisi de m'appuyer sur l'autopraxéographie, une méthode qui permet d'analyser un phénomène à travers l'expérience personnelle du chercheur. Cette démarche

qualitative me permet de structurer et d'interpréter les situations que j'ai observées au fil des années, en tant que proche de travailleurs analphabètes, mais aussi en tant qu'étudiant ayant côtoyé et accompagné des personnes confrontées à ces défis. Dans ce chapitre, j'explique comment j'ai organisé ces témoignages, en les confrontant à la littérature scientifique, tout en veillant à en restituer toute la complexité et l'authenticité. Le troisième chapitre est le cœur de mon témoignage. Il rassemble les récits des travailleurs analphabètes que j'ai rencontrés au fil de ma vie : un entrepreneur brillant mais dépendant de son assistante pour la lecture des contrats, une aide-soignante angoissée à l'idée de commettre une erreur en raison de son incapacité à lire les prescriptions médicales, un employé d'usine qui, faute de savoir lire, observe ses collègues pour reproduire leurs gestes, et d'autres encore. À travers ces récits, je mets en lumière les stratégies d'adaptation que ces travailleurs développent pour compenser leur manque de compétences en lecture et en écriture, mais aussi les souffrances invisibles qu'ils endurent : la peur constante d'être démasqués, la honte, le stress quotidien et les limites que cette situation impose à leur évolution professionnelle. Ce chapitre est avant tout une immersion dans leurs réalités, une tentative de donner une voix à ces expériences souvent ignorées et de montrer que derrière chaque stratégie de contournement, il y a une lutte quotidienne pour s'intégrer et exister dans un monde où l'écrit est omniprésent. Enfin, le quatrième chapitre propose une analyse approfondie des témoignages en les confrontant aux recherches existantes. En croisant ces expériences de terrain avec la littérature scientifique, ce chapitre met en évidence les principaux enjeux liés à l'analphabétisme en entreprise, notamment sur le plan organisationnel, psychologique et social

CHAPITRE 1 CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre vise à poser les bases théoriques nécessaires à la compréhension du phénomène. Il s'ouvre sur une réflexion autour de la communication écrite, en mettant en évidence son rôle fondamental dans le fonctionnement des organisations et son lien avec la littéracie. La section suivante aborde la question de l'alphabétisation et de l'illettrisme, en clarifiant ces notions, en explorant leurs causes et en examinant leurs conséquences tant sur le plan individuel que collectif. Ensuite, une analyse du contexte guinéen permettra de mieux situer cette problématique dans son cadre géographique, historique et économique. Enfin, ce chapitre se conclura par la présentation des objectifs de la recherche, qui orienteront l'analyse et la discussion des résultats.

1.1 COMMUNICATION ÉCRITE

1.1.1 Définition et importance de la communication écrite

1.1.1.1 Définition

Selon Marie-Anne Paveau (2019), la communication écrite occupe une place importante dans nos vies quotidiennes, particulièrement à l'ère numérique. Cette communication ne se limite plus aux supports traditionnels, mais s'intègre pleinement dans les technologies numériques, influençant et transformant les interactions sociales. La communication écrite en ligne se manifeste dans les discours numériques natifs, produits directement au sein des dispositifs logiciels du web, sans migration depuis des espaces scripturaux traditionnels.

La communication écrite désigne l'ensemble des messages transmis par le biais de supports textuels, qu'il s'agisse de documents formels (rapports, contrats, manuels) ou de communications informelles (courriels, notes, messages) Giroux (1994). Selon Giroux

(1994), la communication écrite en milieu organisationnel peut être abordée sous trois perspectives majeures : la communication productive, la communication intégratrice .

a) *LA COMMUNICATION PRODUCTIVE*

La communication productive repose sur une vision mécaniste et instrumentale de la communication au sein des organisations (Giroux, 1994). Cette approche, inspirée des travaux des théoriciens classiques tels que Taylor et Fayol, conçoit la communication comme un simple processus de transmission d'informations entre un émetteur et un récepteur, dans un but opérationnel et hiérarchique. Elle vise essentiellement à optimiser la production et à assurer l'efficacité des processus organisationnels. Dans ce cadre, la communication est descendante et formalisée, privilégiant des supports écrits standardisés tels que les règlements internes, les mémos et les procédures administratives (Giroux, 1994). La direction détient le monopole de l'information et dicte aux employés les actions à suivre, renforçant ainsi une division nette entre ceux qui possèdent le savoir (les gestionnaires) et ceux qui l'exécutent (les employés).

b) *LA COMMUNICATION INTEGRATRICE*

En réaction aux limites de la communication productive, le modèle de la communication intégratrice met l'accent sur les relations interpersonnelles et la cohésion organisationnelle (Giroux, 1994). Cette approche, influencée par les théories des relations humaines, repose sur l'idée que la communication ne se réduit pas à un simple transfert d'information, mais qu'elle constitue un processus interactif permettant de renforcer les liens entre les membres de l'organisation. L'objectif principal de cette communication est de favoriser l'intégration des individus dans l'organisation, en développant un climat de confiance et en encourageant la participation active des employés. L'accent est mis sur l'écoute, l'échange et la reconnaissance des contributions individuelles, dans une logique d'engagement collectif. Ce modèle valorise également la communication informelle et horizontale, considérée comme

essentielle pour créer un sentiment d'appartenance et faciliter la circulation des idées (Giroux, 1994).

1.1.1.2 Importance de la communication écrite dans la vie quotidienne

La communication écrite permet d'organiser les idées de manière claire et cohérente. Lorsqu'un message est rédigé, chaque mot est soigneusement choisi pour réduire les risques de malentendus. Dans des contextes critiques comme le travail ou les démarches administratives, cette précision évite des erreurs pouvant avoir des conséquences majeures (Britts Imperial University College, 2025). Les écrits servent de références tangibles et permanentes. Ils permettent de documenter des décisions, des accords ou des échanges importants, constituant ainsi une ressource précieuse pour des consultations futures. Par exemple, dans un cadre professionnel, les rapports ou notes de service offrent une base solide pour éclairer les décisions futures (Britts Imperial University College, 2025). Une communication écrite soignée renforce la crédibilité de son auteur. Dans un contexte professionnel, un email bien structuré ou un rapport clair traduit un haut niveau de professionnalisme et de respect envers le destinataire. À l'inverse, un écrit négligé peut nuire à la réputation et freiner l'évolution professionnelle (SoME, 2022). Grâce aux outils numériques, la communication écrite est devenue omniprésente et accessible en tout lieu. Emails, messageries collaboratives et réseaux sociaux permettent de partager rapidement des informations à un large public, transcendant les barrières géographiques. Cette universalité facilite les connexions et collaborations dans un monde globalisé (Britts Imperial University College, 2025). Les documents écrits jouent un rôle clé dans un environnement professionnel marqué par des collaborations internationales. Ils assurent une compréhension claire entre les parties et la continuité des processus organisationnels. À titre personnel, écrire une lettre ou un message attentionné renforce également les relations interpersonnelles (Britts Imperial University College, 2025).

1.1.1.3 Importance de la communication écrite dans le milieu professionnel

La communication écrite est essentielle dans le monde professionnel. Contrairement à la communication orale, elle implique une transmission différée et demande une clarté exemplaire, car elle ne permet pas de réponses ou de rectifications immédiates. Elle garantit des échanges structurés et une traçabilité durable, évitant ainsi les malentendus et assurant une continuité dans la transmission des informations (Brunel, 2014). Dans un contexte professionnel, un écrit clair et précis reflète le sérieux et la compétence de son auteur. Qu'il s'agisse d'un rapport, d'un email ou d'une présentation, la qualité des écrits professionnels contribue à renforcer la crédibilité individuelle et organisationnelle. Les erreurs orthographiques ou syntaxiques, à l'inverse, peuvent nuire à la réputation et à l'efficacité des échanges (Brunel, 2014).

Un des grands avantages des écrits professionnels est leur fonction de documentation. Ils fournissent une preuve tangible des échanges et des décisions, utiles pour les audits, les litiges ou les références futures. Par ailleurs, ils favorisent une communication neutre et objective, centrée sur la résolution de problèmes et la gestion des conflits (Brunel, 2014). Cependant, rédiger dans un contexte professionnel présente des contraintes. L'absence de retour immédiat oblige le rédacteur à anticiper les questions ou incompréhensions potentielles du destinataire. De plus, le message doit être adapté à son lecteur, en tenant compte de son profil, de ses attentes et du contexte. Un ton plus formel est requis pour écrire à un supérieur ou à un client, tandis qu'un style plus direct peut être adopté pour une communication interne Faÿ et Albert (2005). Une communication écrite efficace repose sur des principes simples : la personnalisation du message, l'utilisation d'un langage clair et compréhensible, et évitement des digressions ou des jargons inutiles. Ces éléments, combinés à une présentation soignée et au respect des conventions de politesse, garantissent un échange professionnel de qualité. La communication écrite reste donc un outil incontournable dans le monde du travail. Elle favorise une transmission efficace de l'information tout en renforçant l'image professionnelle de l'émetteur et de son organisation (Brunel, 2014).

1.1.1.4 Importance de la communication dans la citoyenneté

La communication écrite joue un rôle essentiel dans la citoyenneté en facilitant l'accès des citoyens aux services publics et en leur permettant de mieux comprendre leurs droits et responsabilités. La littératie administrative, un concept relativement récent, illustre parfaitement cette relation. Elle englobe l'ensemble des compétences nécessaires pour interagir efficacement avec les institutions publiques, qu'il s'agisse de comprendre des documents, de remplir des formulaires ou de naviguer dans des processus administratifs complexes (Döring, 2021). Dans un contexte citoyen, la communication écrite permet de maintenir une relation de confiance entre l'État et ses administrés. Au Québec, l'initiative visant à simplifier les communications administratives après l'adoption de la Loi sur l'administration publique en 2000 reflète la volonté de rendre les échanges plus accessibles et inclusifs pour tous les citoyens, y compris les immigrants nouvellement arrivés (Michaud, 2024). Cependant, pour que cette communication soit réellement efficace, elle doit tenir compte des niveaux de littératie variés des citoyens. Les intervenants communautaires jouent un rôle clé dans ce processus en agissant comme médiateurs en littératie administrative. Ces professionnels aident les citoyens vulnérables à surmonter les obstacles liés à la compréhension des messages administratifs et à naviguer dans les démarches complexes. Leur travail met en lumière l'importance de concevoir des messages écrits clairs, compréhensibles et adaptés au public cible (Papen, 2010). Un autre aspect central est la formation continue des citoyens à travers des initiatives éducatives et communautaires. Par exemple, les écrivains publics ou les programmes de médiation en littératie offrent un soutien direct aux personnes ayant des difficultés à comprendre ou à produire des écrits administratifs (Fernandez, 2009). Ces initiatives contribuent non seulement à améliorer l'accès aux services, mais également à renforcer l'engagement citoyen en rendant les individus plus autonomes dans leurs relations avec l'administration publique. La communication écrite dans la citoyenneté ne se limite pas à la compréhension des messages administratifs. Elle joue également un rôle dans l'inclusion sociale et la réduction des inégalités. Les citoyens qui maîtrisent la communication écrite sont mieux équipés pour participer activement à la vie

démocratique, en exerçant leurs droits, en accédant aux services publics et en tenant les institutions responsables de leurs actions (Roy, 2010).

1.1.2 Communication écrite et la littéracie

La communication écrite et la littératie sont étroitement liées, car la capacité à lire et écrire conditionne la manière dont les individus interagissent avec leur environnement et accèdent à l'information. La littératie, définie par l'UNESCO (2006) comme la capacité à identifier, comprendre, interpréter et utiliser l'information écrite, va au-delà des compétences techniques de lecture et d'écriture. Elle englobe des aspects fonctionnels et contextuels essentiels pour participer activement à la vie sociale, professionnelle et citoyenne.

1.1.2.1 Littératie Fonctionnelle : Capacité d'Utiliser la Lecture et l'Écriture pour des Tâches Pratiques

Dans le cadre de l'éducation, la littératie fonctionnelle dépasse la simple acquisition de compétences de base en lecture et écriture pour inclure l'application de ces compétences à des contextes réels. Elle permet aux apprenants de développer leur capacité à accéder à l'information, à la comprendre et à l'utiliser pour résoudre des problèmes, prendre des décisions ou accomplir des tâches spécifiques, telles que remplir un formulaire, suivre une procédure écrite ou rédiger un message professionnel (Ontario Ministry of Education, 2012). L'importance de la littératie fonctionnelle s'illustre dans divers aspects de la vie. Par exemple, dans un contexte administratif, une personne dotée d'une littératie fonctionnelle peut naviguer efficacement à travers des documents complexes, tels que des formulaires gouvernementaux ou des contrats, et en comprendre les implications. À l'ère numérique, cette compétence prend une nouvelle dimension en intégrant l'utilisation des technologies pour rechercher, gérer et évaluer des informations (Kajder, 2010). Dans le domaine éducatif, les enseignants jouent un rôle important en développant des environnements d'apprentissage qui relient les compétences de base en littératie aux besoins réels des apprenants. Les programmes efficaces favorisent des activités pratiques, telles que l'analyse de textes pertinents, l'élaboration de projets collaboratifs et l'utilisation des outils numériques, pour

engager les élèves et les préparer aux exigences de la société moderne (Ontario Ministry of Education, 2013). En tant que fondement de la participation citoyenne, la littératie fonctionnelle permet aux individus de comprendre leurs droits et responsabilités, de naviguer dans les systèmes administratifs et de s'engager activement dans des processus démocratiques. Par exemple, la capacité de lire et d'interpréter des informations sur des bulletins de vote ou des propositions politiques est cruciale pour permettre une prise de décision éclairée (OCDE, 2006).

1.2 ALPHABÉTISATION ET ILLETTRISME

L'analphabétisme est la condition d'une personne qui n'a jamais appris à lire ou à écrire UNESCO (1958). Il désigne l'incapacité totale à déchiffrer un texte écrit ou à rédiger des mots, résultant souvent d'un manque d'accès à l'éducation de base. Tant dis que, l'illettrisme désigne la situation de personnes qui, bien qu'ayant appris à lire et écrire, ne maîtrisent pas suffisamment ces compétences pour les utiliser de manière efficace dans leur vie quotidienne. C'est souvent un phénomène observé dans les sociétés où l'accès à l'éducation est généralisé, mais où certaines personnes n'ont pas acquis ou conservé une maîtrise fonctionnelle de la lecture et de l'écriture. En outre, la littératie est un terme englobant qui se réfère non seulement à la capacité de lire et écrire, mais aussi à la capacité d'utiliser, comprendre, interpréter et critiquer l'information écrite dans divers contextes. Elle inclut également des compétences numériques, financières, et de santé, qui sont essentielles pour une participation efficace à la vie moderne.

Goledzinowski (1988) souligne que l'analphabétisme et l'illettrisme sont des conditions distinctes bien qu'interconnectées. L'analphabétisme désigne une incapacité complète à lire et à écrire, souvent liée à un manque total d'éducation formelle, typiquement observé chez les personnes qui n'ont jamais eu l'occasion d'acquérir ces compétences de base. À l'inverse, l'illettrisme concerne des individus qui ont appris à lire et à écrire, mais qui, en raison de divers facteurs (comme un enseignement inadéquat, un désintérêt, ou des conditions de vie

difficiles), n'ont pas développé ou ont perdu ces compétences au point de ne pas pouvoir les utiliser efficacement dans la vie quotidienne.

Par ailleurs, dans l'article de Goledzinowski (1988), il explique comment les conditions socio-économiques influencent ces deux phénomènes. Les personnes illettrées ont souvent été victimes de situations familiales difficiles ou de handicaps non traités, ce qui a entravé leur capacité à acquérir des compétences de base pendant leur enfance. Dans certains contextes, notamment en Europe, les personnes analphabètes sont souvent des migrants ayant grandi dans des environnements plus stables dans leur pays d'origine, mais confrontés à des obstacles culturels, linguistiques ou administratifs une fois installés à l'étranger. Toutefois, cette réalité ne peut être généralisée à l'Afrique, où l'analphabétisme est souvent le résultat d'inégalités d'accès à l'éducation, de conditions économiques précaires ou de barrières linguistiques internes.

De plus, Goledzinowski (1988) fait une distinction entre les attitudes des analphabètes et des illettrés face à l'éducation. Les analphabètes, en particulier les migrants, sont souvent flexibles d'apprendre et voient l'alphabetisation comme un moyen de s'intégrer et de progresser dans la société. Par contre, les personnes illettrées éprouvent souvent de la honte à avouer leur incapacité à lire et à écrire, ce qui peut les amener à cacher leur handicap et à rejeter l'apprentissage.

En outre, la pédagogie pour l'alphabetisation et pour la lutte contre l'illettrisme nécessite des approches différentes. L'éducation des analphabètes se concentre souvent sur la maîtrise de la langue et la satisfaction d'une forte motivation à apprendre. Toutefois, la lutte contre l'illettrisme exige une sensibilité accrue aux facteurs émotionnels et sociaux, car les illettrés sont souvent confrontés à un environnement hostile qui nécessite un soutien psychologique, social, et pédagogique plus intensif. Le formateur doit faire preuve de patience, de souplesse, et de compréhension pour surmonter les obstacles liés à l'apprentissage, car chaque individu possède des capacités de compréhension différentes et a vécu des expériences de vie variées.

De plus, l'article discute également des différences dans l'apprentissage du calcul et de l'écriture entre les analphabètes et les illettrés. Les travailleurs migrants analphabètes peuvent avoir des difficultés avec les systèmes de numération ou la culture mathématique du pays d'accueil. Les illettrés, quant à eux, peuvent rencontrer des problèmes plus fondamentaux liés à une expérience limitée avec l'argent et à une difficulté à prévoir et gérer un budget, en raison de leur manque d'expérience concrète.

Enfin, Goledzinowski (1988) met en lumière l'importance de l'écriture pour les migrants analphabètes, qui en ont besoin pour remplir des documents administratifs, correspondre avec leurs familles, et participer à des cours. Cependant, pour les illettrés, l'accent est souvent mis d'abord sur la lecture, avec l'écriture venant en second plan, une fois la honte surmontée. Quant à Hamilton et Barton (2012) rejettent l'idée de Goledzinowski (1988) selon laquelle l'éducation devrait être distincte pour les analphabètes et les illettrés. Ils soutiennent que l'éducation ne peut pas être standardisée en fonction de catégories fixes comme l'analphabétisme et l'illettrisme, car les pratiques littéraires varient énormément selon les contextes sociaux et culturels. Plutôt que de diviser les apprenants en fonction de leur niveau de compétences, Hamilton et Barton (2012) plaident pour une approche éducative flexible qui s'adapte aux besoins spécifiques de chaque individu, en tenant compte de leur milieu social et culturel. Ils mettent en avant que la littératie doit être vue comme une pratique sociale, ce qui signifie que l'éducation doit non seulement se concentrer sur l'acquisition de compétences techniques, mais aussi sur la manière dont ces compétences sont utilisées et valorisées dans la vie quotidienne des apprenants. En d'autres termes, l'éducation doit être contextualisée, sensible aux relations de pouvoir et aux pratiques culturelles présentes dans chaque contexte d'apprentissage.

1.2.1 Définitions

L'UNESCO (1958) propose une définition pragmatique de l'alphabétisation, considérant qu'une personne est alphabète si elle peut lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne. Cette définition met l'accent sur

l'utilité quotidienne des compétences de base en lecture et écriture, en excluant toute dimension plus complexe ou critique (UNESCO, 1958). En revanche, Paulo Freire (1970) offre une perspective bien différente, voyant l'alphabétisation non seulement comme une compétence technique mais aussi comme un processus de conscientisation et de libération. Selon lui, l'analphabétisme est une forme d'oppression, et l'acte de devenir alphabète permet à une personne de comprendre et de transformer sa réalité sociale, ce qui en fait un instrument d'émancipation (Freire, 1970). Par ailleurs, Bélanger et Voyer (2004) introduisent le concept d'analphabétisme fonctionnel. Ils définissent ce dernier comme l'incapacité d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de sa communauté. Cette définition met en lumière le fait que, même si une personne peut avoir des compétences de base, elle peut être considérée comme fonctionnellement alphabète si elle n'est pas capable de les appliquer dans des contextes pratiques et significatifs (Bélanger et Voyer, 2004, p. 23). De manière plus traditionnelle, Legendre (2005) décrit l'analphabétisme comme l'état d'une personne qui ne sait ni lire ni écrire, bien qu'elle en ait théoriquement les capacités en fonction de son âge et de son développement mental. Cette définition est plus restrictive et se focalise sur un déficit de compétence dans un cadre où les aptitudes devraient être présentes (Legendre, 2005, p. 98). Enfin, Hauteceur (1992) adopte une approche plus large et systémique en définissant l'analphabétisme comme un phénomène social complexe lié aux inégalités socio-économiques et culturelles. Cette perspective englobe non seulement l'absence de compétences, mais aussi les conditions structurelles qui empêchent l'accès à l'alphabétisation (Hauteceur, 1992).

1.2.1.1 Impact de la littératie sur la réception de la communication écrite

La littératie, définie comme la capacité d'utiliser efficacement la lecture et l'écriture dans divers contextes, joue un rôle fondamental dans la manière dont les individus perçoivent, interprètent et exploitent les messages écrits. Une population dotée d'un niveau élevé de littératie peut non seulement décoder des textes, mais également en comprendre les nuances, en évaluer la pertinence et les intégrer dans leur quotidien ou leur milieu

professionnel. À l'inverse, un faible niveau de littératie compromet gravement la capacité des individus à tirer parti de la communication écrite.

a) *DECODAGE ET COMPREHENSION DES MESSAGES ECRITS*

Le décodage constitue la première étape dans la compréhension des messages écrits. Il s'agit de la capacité à transformer les symboles écrits en sons ou en significations, une opération particulièrement importante pour les personnes ayant des troubles spécifiques du langage ou de la lecture. Comme le souligne l'Institut des troubles d'apprentissage (2023), la reconnaissance des mots et des structures grammaticales peut varier en fonction des contextes et des exigences linguistiques. La compréhension écrite repose sur plusieurs stratégies qui facilitent l'interprétation des textes. L'Institut des troubles d'apprentissage (2023) propose des approches pratiques pour améliorer cette compétence, notamment :

- Lire le titre et les sous-titres avant de commencer : Cela permet d'anticiper le contenu et de se préparer mentalement au sujet traité. Institut des troubles d'apprentissage (2023)
- Observer les images et diagrammes associés : Ces éléments visuels offrent des indices contextuels précieux qui complètent le texte. Institut des troubles d'apprentissage (2023)
- Identifier les mots clés : Souligner ou noter les termes importants aide à structurer l'information. Institut des troubles d'apprentissage (2023)

Faire des inférences : Comprendre ce qui est implicite dans le texte est une compétence clé pour une lecture approfondie. Institut des troubles d'apprentissage (2023).

b) *NUANCES CULTURELLES ET LINGUISTIQUES*

Les conversations familières, telles qu'examinées dans le contexte québécois, illustrent à quel point les normes culturelles influencent la communication. Traverso (2007) souligne

que pour un locuteur non natif, il est souvent difficile de se détacher des normes interactionnelles de sa langue d'origine, ce qui peut biaiser ses interprétations dans un nouveau contexte linguistique et culturel. Des actes illocutoires aussi simples que saluer ou remercier peuvent varier considérablement d'une culture à l'autre. Wierzbicka (2003) compare le script culturel occidental du remerciement, axé sur une expression explicite de gratitude, au script japonais où le remerciement prend souvent la forme d'un regret ou d'une excuse, illustrant ainsi la diversité des interprétations culturelles.

Dans une analyse comparative des pratiques conversationnelles, Béal (1993) met en évidence des différences subtiles mais significatives entre les ouvertures de conversations dans les cultures anglo-australiennes et franco-françaises. Alors que la première valorise la vérification préalable de la disponibilité de l'interlocuteur, la seconde privilégie une entrée directe dans le sujet. Ces distinctions, qui peuvent sembler minimales, sont cruciales pour la compréhension et l'interaction interculturelle, car elles reflètent des attentes implicites sur la manière dont les échanges doivent se dérouler. Le contexte québécois, en particulier, offre une richesse d'exemples illustrant l'importance des normes sociolinguistiques. Les registres de langue, les références culturelles et les codes de politesse varient selon le cadre social et la hiérarchie des interlocuteurs. Le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (PCFQC) met en avant des repères socioculturels spécifiques, tels que les valeurs communes de la société québécoise, pour guider les enseignants dans la transmission de ces éléments aux apprenants MICC (2011). Pour surmonter les défis posés par ces différences, il est crucial d'utiliser des approches pédagogiques qui valorisent la diversité linguistique et culturelle des apprenants. La métalangue sémantique naturelle (MSN), proposée par Wierzbicka (1972), offre un outil puissant pour analyser et expliquer les actes illocutoires en tenant compte des contextes culturels. En utilisant des scripts universels basés sur des primitives sémantiques communes à toutes les langues, la MSN facilite la compréhension des différences culturelles tout en respectant la diversité linguistique des apprenants.

c) *LITTÉRACIE ET INTERPRÉTATION CRITIQUE*

La notion de littératie critique transcende le cadre traditionnel de l'analyse textuelle en intégrant une dimension idéologique et sociale dans l'interprétation des textes. Elle se distingue ainsi de la simple lecture critique par son approche qui met en évidence les enjeux sociaux, culturels et politiques des textes, tout en questionnant les structures discursives et les systèmes de pouvoir qui les sous-tendent Hébert (2007). Apprendre à lire dans une perspective critique implique donc non seulement le décodage et l'analyse des significations implicites, mais également le développement d'une conscience critique capable de remettre en question les contextes idéologiques qui influencent la production et la réception des textes Hébert (2007).

Selon Rosenblatt (1995/1938), la lecture littéraire est une expérience transactionnelle qui engage le lecteur dans une exploration éthique, esthétique et sociale. Cette approche rejoint les théories progressistes de Paulo Freire (1977), pour qui l'apprentissage de la lecture constitue un outil de conscientisation et de transformation sociale. Alors que la lecture critique se limite souvent à une compréhension analytique et distanciée, la littératie critique incite le lecteur à s'interroger sur son propre rôle dans le processus de création du sens et sur les interactions entre son contexte personnel et les dynamiques socioculturelles du texte. Dans le cadre de l'enseignement de la littérature, les dispositifs pédagogiques tels que les cercles littéraires ou les journaux dialogués, inspirés des travaux de Hébert (2003), apparaissent comme des outils précieux pour favoriser une interprétation partagée et réflexive. Hébert (2003) souligne que ces échanges dialogiques, bien qu'innovants, nécessitent un déplacement progressif de l'autorité interprétative du professeur vers les élèves, ce qui constitue un défi pédagogique majeur. Les résultats des recherches de Hébert (2003) indiquent cependant que, bien que les élèves adoptent divers modes de lecture – littéral, personnel, analytique et critique – dans les cercles littéraires, le mode critique demeure rarement atteint, en raison du manque de grilles culturelles et de références externes chez les jeunes lecteurs. Il apparaît donc essentiel que les enseignants soutiennent explicitement le développement des compétences nécessaires pour dépasser une

compréhension purement littérale ou personnelle et pour intégrer les dimensions critiques et inter discursives des textes.

1.2.1.2 Analphabétisme et illettrisme comme obstacles à la production écrite

L'analphabétisme et l'illettrisme, bien qu'étroitement liés, diffèrent dans leur définition. L'analphabétisme désigne l'incapacité totale à lire ou écrire, tandis que l'illettrisme qualifie une situation où des personnes ayant été scolarisées ne parviennent pas à utiliser efficacement les compétences de lecture et d'écriture pour répondre aux exigences de la vie quotidienne ANLCI (2003). Ces conditions limitent directement la capacité à communiquer par écrit, un aspect fondamental de la vie sociale, professionnelle et culturelle.

Comme l'a écrit Gérard Noiriel, « l'une des formes essentielles de la domination dans l'histoire a opposé ceux qui détenaient le pouvoir de décrire et d'interpréter le monde au moyen de l'écriture et ceux qui ne disposaient que d'un langage oral » Noiriel (2020). Cette fracture entre les lettrés et les non-lettrés, toujours présente, met en lumière l'inégalité d'accès aux outils d'expression écrite. Sans ces outils, les personnes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme peinent à s'exprimer, à transmettre leurs idées et à participer pleinement à la vie citoyenne. Le rapport à l'écrit est souvent marqué par une prise de risque et une insécurité linguistique, même parmi les individus ayant acquis un certain niveau de scolarisation. Comme le rappelle Edris Abdel Sayed, tout acte d'écriture « est une prise de risque vécue plus ou moins difficilement selon les cas » Sayed (2008). Cette difficulté est exacerbée chez les adultes ayant perdu la pratique de l'écriture faute de situations où elle est mobilisée, un phénomène également constaté par l'OCDE : « Les gens peuvent perdre une certaine partie de leurs savoirs fondamentaux si ceux-ci ne sont pas maintenus par une pratique régulière et exigeante » OCDE (1997). Les impacts sociaux et professionnels de ces lacunes sont particulièrement visibles dans les milieux de travail où l'écrit est indispensable, mais où il n'est pas systématiquement mobilisé pour permettre l'entretien des compétences. Ce phénomène, nommé « déperdition des savoirs », a été observé lors de campagnes

nationales d’alphabétisation où les compétences acquises étaient rapidement perdues faute d’utilité concrète OCDE (1999).

En parallèle, les traumatismes liés à l’expérience scolaire contribuent également à creuser l’écart. Certains adultes associent encore l’apprentissage à des expériences négatives, renforçant ainsi leur appréhension face à l’écrit. Une recherche conduite par Lenoir (2018) montre que des violences symboliques ou physiques subies dans l’enfance à l’école peuvent bloquer tout rapport positif à l’écriture. Comme le souligne Pastré (1998), il appartient aux formateurs de construire des environnements propices à l’apprentissage, en s’appuyant sur les forces et expériences des apprenants.

1.2.2 Causes

L’analphabétisme et l’illettrisme représentent des défis majeurs au sein de nos sociétés contemporaines, notamment dans le cadre de la production écrite. Comme le souligne l’Institut de coopération pour l’éducation des adultes (ICÉA) dans son avis sur la lutte à l’analphabétisme, ces situations touchent des millions de personnes à travers le Québec et au-delà. L’incapacité d’utiliser l’écrit dans la vie quotidienne ou les limitations fonctionnelles liées à la lecture et à l’écriture entravent non seulement la capacité des individus à agir de manière autonome, mais affectent également leur participation active à la vie économique, sociale et culturelle ICÉA (2018).

Les causes de l’analphabétisme sont multiples et reflètent une combinaison de facteurs, tels que le faible niveau de scolarité, le manque d’exposition à des environnements écrits complexes ou encore des conditions socio-économiques défavorables. Ces limitations deviennent des barrières directes à la production écrite, une compétence essentielle dans des sphères variées comme le travail, la citoyenneté et l’éducation. Par ailleurs, les conséquences de l’analphabétisme ne se limitent pas à l’individu : elles impactent également les familles, les communautés et les sociétés, contribuant à des inégalités sociales et économiques significatives (UNESCO, 2006 ; ICÉA, 2018).

1.2.2.1 Facteurs liés aux systèmes éducatifs

Comme l'explique Hirtt (2004), les enfants issus de milieux populaires n'ont souvent pas accès, dans leur environnement familial, à des pratiques qui facilitent une familiarisation précoce avec l'écrit. Dans ces familles, l'accès aux livres, aux journaux ou à d'autres supports écrits peut être limité, non seulement pour des raisons financières, mais aussi parce que ces supports ne font pas partie des habitudes culturelles. Par ailleurs, la culture orale tend à prédominer dans ces milieux, où les échanges verbaux sont souvent axés sur des besoins pratiques et immédiats, en contraste avec le langage formel et abstrait utilisé à l'école. Cette absence d'exposition précoce au langage écrit crée un décalage qui se traduit par des difficultés dès les premiers apprentissages Hirtt (2004).

Ce fossé se manifeste particulièrement dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui nécessitent une conscience phonologique (la capacité à identifier les sons et les syllabes) et une compréhension du langage écrit comme un outil symbolique Hirtt (2004). Les enfants qui n'ont pas été préparés à cette transition entre la culture orale et écrite peuvent éprouver un sentiment de frustration et d'incompréhension face aux attentes scolaires. Par exemple, un élève qui n'a jamais manipulé un livre ou qui ne comprend pas le fonctionnement d'une histoire écrite (avec un début, un développement et une fin) aura du mal à donner du sens aux textes qu'il découvre en classe Hirtt (2004). Face à ces difficultés, l'absence d'un accompagnement spécifique pour ces élèves aggrave leur situation. Le système éducatif, au lieu de reconnaître ces décalages culturels et sociaux, tend à les interpréter comme un manque d'effort ou une faiblesse individuelle. En conséquence, ces élèves accumulent des échecs dès les premières années de scolarisation. Chaque difficulté non résolue, qu'il s'agisse de la lecture, de l'écriture ou même de la compréhension des consignes, renforce leur sentiment d'incompétence et diminue leur motivation. Progressivement, ces enfants finissent par être marginalisés dans le système scolaire, jusqu'à risquer l'exclusion définitive Hirtt (2004). Cette marginalisation peut prendre différentes formes : redoublements successifs, orientations précoces vers des filières considérées comme moins valorisées, ou encore désengagement scolaire total. Ces mécanismes, bien que souvent

perçus comme neutres ou méritocratiques, participent en réalité à la reproduction des inégalités sociales, en maintenant les enfants issus de milieux populaires dans des trajectoires éducatives défavorisées Hirtt (2004).

Le système scolaire tend à valoriser des méthodes pédagogiques qui s'appuient sur des modèles culturels et cognitifs éloignés de ceux des enfants de milieux populaires. Par exemple, comme l'a démontré Bourdieu (1970), les enseignants privilégient des habitus culturels en lien avec le capital culturel des classes aisées, excluant ainsi tacitement les élèves qui ne s'inscrivent pas dans ces codes. Cette pratique contribue à renforcer un sentiment d'infériorité chez ces enfants, alimentant des attitudes de rejet ou de repli.

a) *INFRASTRUCTURE SCOLAIRES INADEQUATES EN GUINEE*

En Guinée, de nombreuses écoles sont confrontées à des infrastructures insuffisantes ou inadéquates, limitant considérablement les opportunités éducatives des élèves. Comme le souligne l'UNESCO (2021), ces lacunes infrastructurelles sont particulièrement marquées dans les zones rurales, où la répartition géographique des établissements scolaires est inégale.

La Guinée, à l'instar de nombreux pays en développement, souffre d'une faible densité d'écoles dans les régions reculées, obligeant les élèves à parcourir de longues distances pour accéder à une salle de classe. Cette situation est particulièrement problématique pour les filles, qui, en raison de préoccupations liées à la sécurité, sont souvent privées de leur droit à l'éducation. En outre, certaines écoles existantes sont dans un état de délabrement avancé, manquant de ressources essentielles telles que des toilettes fonctionnelles, des points d'eau potable ou encore des salles de classe suffisantes pour accueillir tous les élèves UNESCO (2021). Dans les écoles guinéennes, il est courant de trouver des classes surchargées, souvent avec plus de 60 élèves par enseignant. Ces conditions compromettent non seulement la qualité de l'enseignement, mais aussi la capacité des enseignants à répondre aux besoins individuels des élèves. En l'absence d'équipements pédagogiques de base, tels que des tableaux, des bancs ou des manuels scolaires, les élèves sont contraints d'apprendre dans des environnements peu propices au développement cognitif (UNESCO, 2021).

Selon l'UNESCO (2021), la COVID-19 a exacerbé les défis liés à l'infrastructure scolaire et à l'éducation en général. Entre mars 2020 et octobre 2021, les écoles ont été complètement ou partiellement fermées pendant 55 % des jours. Ces fermetures ont engendré une perturbation massive des systèmes éducatifs mondiaux, aggravant les inégalités préexistantes dans l'accès à l'éducation. Les fermetures prolongées ont particulièrement affecté les enfants dans les régions à faible revenu, où seul un enfant sur trois avait accès à internet, et un sur six parmi les plus pauvres. Les solutions d'apprentissage à distance, bien que prometteuses, ont exclu une majorité d'élèves, notamment dans les zones rurales guinéennes où les infrastructures numériques sont quasiment inexistantes. Par ailleurs, les enseignants ont dû faire face à des défis considérables, tels que l'absence de formation adaptée à l'enseignement en ligne et le manque d'accès aux technologies nécessaires UNESCO (2021). Une étude menée dans six pays d'Afrique subsaharienne a révélé que les approches d'apprentissage à distance, comme les applications mobiles, étaient parmi les moins utilisées. Au Nigeria, par exemple, seulement 17 % des enfants y avaient recours, et les chiffres étaient encore plus faibles dans des pays comme le Mali ou le Burkina Faso UNESCO (2021). En Guinée, les inégalités dans l'accès à ces technologies ont exacerbé les disparités éducatives UNESCO (2021).

b) FAIBLES INVESTISSEMENTS PUBLICS

Les faibles investissements publics dans l'éducation constituent une barrière structurelle. Selon l'UNESCO (2021), les pays en développement allouent souvent moins de 4 % de leur PIB à l'éducation, bien en deçà des 6 % recommandés. En Guinée, les budgets éducatifs sont insuffisants pour répondre aux besoins croissants d'une population jeune et en pleine expansion. Les écoles souffrent d'un manque chronique de financement, ce qui se traduit par des salaires insuffisants pour les enseignants, des infrastructures dégradées, et une incapacité à élargir l'accès à l'éducation dans les régions rurales.

Un autre problème récurrent est la gestion inefficace du système éducatif, qui se traduit par des taux élevés d'abandon scolaire. En Guinée, comme dans de nombreux pays d'Afrique,

les enfants quittent souvent l'école pour contribuer économiquement à leur famille. Ce phénomène est particulièrement courant chez les filles, qui sont confrontées à des attentes culturelles ou familiales, comme le mariage précoce ou les responsabilités domestiques (UNICEF, 2020).

Même pour ceux qui restent à l'école, les résultats d'apprentissage sont souvent insuffisants. Selon le rapport PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN) de 2019, une grande partie des élèves guinéens en fin de cycle primaire n'atteignent pas un niveau de lecture fonctionnel. Cela reflète les insuffisances du système à fournir une éducation qui permette de développer les compétences essentielles.

1.2.2.2 Facteurs Individuels et Familiaux

a) *PAUVRETE ET PRECARITES ECONOMIQUE EN AFRIQUE DE L'OUEST*

L'Afrique de l'Ouest est confrontée à une pauvreté chronique et à une précarité économique généralisée qui entravent son développement global et l'accès à l'éducation. Les faibles investissements publics dans l'éducation, couplés à des conditions économiques difficiles, renforcent ce cercle vicieux de pauvreté et d'exclusion sociale (UNESCO, 2022). L'Afrique de l'Ouest, qui abrite certains des pays les plus pauvres du monde, voit ses populations lutter pour répondre aux besoins fondamentaux. Environ 40 % de la population de la région vit avec moins de 1,90 USD par jour, seuil international de pauvreté UNESCO (2022). Selon la Banque Mondiale (2023), La région compte environ 141,32 millions de personnes vivant avec moins de 2,15 USD par jour, soit 32,47 % de la population. Cette situation varie fortement entre les pays : alors que le Cabo Verde, la Guinée et le Sénégal affichent des taux de pauvreté inférieurs à 16 %, le Niger et le Nigeria enregistrent des proportions très élevées de 47,2 % de personnes vivant dans l'extrême pauvreté.

Cette situation s'aggrave dans les zones rurales, où l'accès limité aux services de base, y compris l'éducation, maintient les populations dans une pauvreté multidimensionnelle. Ces conditions économiques difficiles affectent directement la scolarisation et l'alphabétisation,

car les familles préfèrent souvent engager leurs enfants dans des activités génératrices de revenus plutôt que de les envoyer à l'école UNESCO (2022). L'analphabétisme, à son tour, exacerbe la pauvreté économique. En Afrique de l'Ouest, plus de 65 millions d'adultes, dont 40 millions de femmes, ne savent ni lire ni écrire Pamoja West Africa (2009). Ces lacunes limitent les opportunités économiques et sociales des individus, les privant des moyens d'accéder à des emplois décents ou de participer pleinement à la vie civique et politique. Par exemple, les femmes analphabètes, particulièrement dans les zones rurales, sont souvent confinées à des tâches informelles et sous-payées, ce qui perpétue leur marginalisation économique et sociale Pamoja West Africa (2009). Le taux d'emploi informel en Afrique de l'Ouest est l'un des plus élevés du monde, atteignant 88,2 % en moyenne, avec des pics à 96,9 % au Bénin et 94,8 % au Burkina Faso (OIT, 2023). Le chômage des jeunes (15-24 ans) est un autre facteur aggravant, avec un taux moyen de 8,3 %, largement supérieur à celui de la population générale (4,6 %). En raison du manque d'opportunités formelles, une grande partie des jeunes se tourne vers des activités précaires dans l'économie informelle (CEA, 2023).

Les femmes en Afrique de l'Ouest continuent de faire face à des inégalités économiques et sociales significatives (PNUD, 2022). L'indice d'autonomisation des femmes reste faible dans toute la région, variant de 0,307 au Niger à 0,537 au Togo, bien en dessous de la moyenne mondiale de 0,607. Les obstacles à l'accès à l'éducation, à l'emploi formel et à la participation politique freinent le potentiel économique des femmes et contribuent à la persistance des inégalités (ONU Femmes, 2023).

b) OBSTACLE LINGUISTIQUE AU SEIN DES FAMILLES

En Afrique de l'Ouest, le plurilinguisme engendre une dynamique complexe au sein des familles, où cohabitent souvent plusieurs langues locales et la langue officielle héritée de la colonisation, notamment le français. Cette diversité linguistique, bien que riche sur le plan culturel, peut aussi être source de conflits et d'incompréhensions dans les foyers. Par exemple, dans des pays comme le Togo, les parents maîtrisent souvent mieux une langue

locale, telle que l'éwé ou le kabiè, tandis que les enfants, éduqués dans un système scolaire francophone, deviennent plus à l'aise en français qu'en langue maternelle. Cette asymétrie linguistique entraîne parfois un éloignement générationnel, les enfants ayant du mal à communiquer avec leurs aînés ou à comprendre les traditions transmises dans leur langue native (Fabris, 2021).

Le cas de la Guinée illustre particulièrement bien ces tensions linguistiques. Avec une population estimée à près de 10 millions en 2010 et une répartition géographique des langues locales dominantes (le pular en Moyenne Guinée, le malinké en Haute Guinée, le soussou en Basse Guinée et le kissi, toma, guèzé en Guinée Forestière), le pays fait face à une situation de diglossie fonctionnelle où le français est la langue officielle, mais n'est parlé que par 10 % de la population Hassan et Barry (2012). Les langues locales restent prédominantes dans les interactions familiales, mais l'influence croissante du français dans l'éducation et les médias modifie progressivement les dynamiques intrafamiliales.

Le rôle prédominant du français comme langue d'enseignement, d'administration et de mobilité sociale limite l'usage des langues locales dans les espaces publics et privés. Les parents, parfois analphabètes ou peu formés en français, sont souvent incapables d'aider leurs enfants dans leur parcours scolaire, ce qui crée un déséquilibre dans les relations parent-enfant. En Guinée, l'augmentation de l'usage du français à Conakry illustre ce phénomène : entre 1984 et 2005, son usage a progressé de 2 % à 25 % dans les réseaux familiaux, reflétant son adoption croissante comme langue intra- et interethnique (Diallo, 2004). Cependant, cette dynamique provoque une marginalisation des langues locales, qui perdent leur statut de vecteur culturel principal au sein des foyers. Le désintérêt ou la méconnaissance des langues locales par les jeunes générations impacte directement la transmission des savoirs culturels et des pratiques ancestrales. Par exemple, en Guinée, où six langues nationales sont officiellement reconnues mais faiblement enseignées, les récits historiques, chants et proverbes transmis oralement risquent de disparaître faute de locuteurs compétents. La suppression de l'enseignement des langues nationales après 1984, en raison de changements

politiques, a également contribué à leur dévalorisation dans le système éducatif et la société en général (Hassan et Barry, 2012).

Cette marginalisation des langues locales reflète également une orientation idéologique héritée de la période postcoloniale, où le français était perçu comme un outil de modernisation et d'unification nationale, souvent au détriment des identités linguistiques locales. Les réformes éducatives impulsées sous le feu Président Ahmed Sékou Touré, bien qu'ambitieuses, ont échoué en grande partie à cause d'un manque d'évaluation et d'une faible adhésion populaire, révélant les limites de la planification linguistique centralisée (Hassan et Barry, 2012).

c) *DYNAMIQUE FAMILIALE ET PRIORITE CULTURELLE*

En Afrique de l'Ouest, les confréries islamiques, telles que la Mouridiyya, la Tijaniyya et la Qadiriyya, jouent un rôle central dans la vie spirituelle, familiale et sociale. Ces confréries ne se contentent pas de transmettre des enseignements religieux, elles encadrent aussi les valeurs et les pratiques familiales, encourageant la tolérance et le respect mutuel. Au Sénégal, les musulmans représentent 95 % de la population, les confréries façonnent les priorités culturelles, notamment dans la gestion des relations interpersonnelles et la résolution des conflits LeBlanc (2021). L'islam en Afrique de l'Ouest, introduit par le commerce transsaharien dès le Xe siècle, s'est enraciné en devenant un pilier de la culture locale. Il est associé à des pratiques sociales distinctes, comme l'éducation informelle à travers les écoles coraniques. Ces structures éducatives traditionnelles ne visent pas seulement à transmettre des savoirs religieux, mais aussi à inculquer des valeurs fondamentales comme le respect, la solidarité et l'équité, qui sont au cœur de la dynamique familiale ouest-africaine.

1.2.3 Conséquences

1.2.3.1 Coût économique

Selon Arrighi (2021), l'analphabétisme dans une communauté minoritaire affecte l'intégration sociale et professionnelle, renforçant ainsi les inégalités économiques. Cette situation est particulièrement préoccupante dans les pays en développement où le capital humain est un levier essentiel de croissance économique.

a) *UN FREIN A LA CROISSANCE ECONOMIQUE*

L'analphabétisme réduit la compétitivité économique d'un pays en limitant le développement des compétences nécessaires à l'innovation et à l'adaptation aux nouvelles technologies (UNESCO, 2006). Un travailleur analphabète est moins productif et plus vulnérable aux mutations du marché du travail, ce qui entraîne un ralentissement de la croissance. Dans une étude menée par OCDE (2013), il est démontré que les pays ayant un faible taux d'alphabétisation enregistrent une productivité plus faible et une croissance du PIB réduite. À l'inverse, un investissement dans l'éducation et la formation des adultes contribue directement à une augmentation de la production et à une meilleure insertion dans l'économie formelle.

b) *UN COUT ELEVE POUR LE MARCHE DU TRAVAIL*

L'analphabétisme est synonyme de précarité économique. Les personnes analphabètes occupent souvent des emplois peu qualifiés et instables, avec des rémunérations plus faibles (Arrighi, 2021). Leur capacité à évoluer professionnellement est limitée, ce qui les empêche d'accéder à des postes mieux rémunérés et réduit leurs perspectives de carrière. Cette situation contribue à un taux de chômage plus élevé parmi les adultes analphabètes et alimente le secteur informel, où les protections sociales sont quasi inexistantes.

Par ailleurs, selon la World Literacy Foundation (2015), le manque de compétences en littératie entraîne une perte de productivité évaluée à plusieurs milliards de dollars par an dans les économies à faible et moyen revenu. Les entreprises doivent souvent compenser ces lacunes par des formations internes coûteuses ou par l'embauche de personnel plus qualifié, augmentant ainsi leurs dépenses de gestion.

c) *UNE CHARGE POUR LES FINANCES PUBLIQUES*

L'analphabétisme pèse lourdement sur les finances publiques en raison de la nécessité d'allouer des ressources supplémentaires à la protection sociale, à la santé et à la sécurité (UNESCO, 2010). Les individus analphabètes sont plus susceptibles de dépendre des aides sociales en raison de leur précarité économique et de leur difficulté à trouver un emploi stable. De plus, leur méconnaissance des services de santé préventifs entraîne une augmentation des coûts médicaux et hospitaliers, ce qui alourdit encore le budget des États.

Dans une analyse réalisée par OCDE (2013), il est estimé que l'analphabétisme coûte aux gouvernements entre 0,5 % et 2 % du PIB en dépenses sociales et en manque à gagner fiscal. Un faible niveau d'éducation se traduit par une baisse des recettes fiscales, car les travailleurs peu qualifiés gagnent moins et paient donc moins d'impôts. À cela s'ajoute l'incapacité à attirer des investissements étrangers, car un pays avec une main-d'œuvre peu qualifiée est moins compétitif sur le marché mondial.

d) *IMPACT SUR L'INNOVATION ET L'ENTREPRENEURIAT*

L'analphabétisme limite la capacité des individus à entreprendre et à innover. Un entrepreneur analphabète a plus de difficultés à gérer son entreprise, à comprendre les obligations légales et fiscales ou à accéder aux financements nécessaires à son développement (World Literacy Foundation, 2015). En Afrique de l'Ouest, où le secteur informel représente une part importante de l'économie, l'analphabétisme constitue un obstacle majeur à la structuration et à la formalisation des entreprises.

Selon Save the Children (2022), les petites entreprises dirigées par des personnes analphabètes affichent un taux d'échec plus élevé, notamment en raison d'une mauvaise gestion financière et d'un accès limité aux marchés internationaux. Un meilleur niveau d'alphabétisation permettrait non seulement de développer l'entrepreneuriat local, mais aussi d'améliorer l'accès aux opportunités économiques.

e) *TRANSMISSION INTERGENERATIONNELLE DE LA PAUVRETE*

L'analphabétisme contribue au maintien des inégalités économiques à travers les générations. Les enfants de parents analphabètes ont moins de chances de réussir à l'école, ce qui réduit leurs perspectives d'emploi et perpétue la pauvreté (UNESCO, 2010). Ce cycle d'exclusion économique nuit à la mobilité sociale et freine le développement des communautés. Dans les pays en développement, le manque d'investissement dans l'éducation conduit à un retard économique structurel, rendant les efforts de réduction de la pauvreté moins efficaces. Comme le souligne Arrighi (2021), la persistance de l'analphabétisme dans certaines communautés linguistiques minoritaires en Acadie a renforcé les inégalités socio-économiques entre francophones et anglophones. De manière similaire, en Afrique, où l'accès à l'éducation reste un défi, l'analphabétisme continue de creuser les écarts entre les populations urbaines et rurales.

1.2.3.2 Impact sur la croissance économique

En Afrique de l'Ouest, les inégalités économiques et l'analphabétisme constituent des freins majeurs à la croissance économique durable et inclusive. Bien que la région ait enregistré une croissance économique notable, notamment grâce aux industries extractives, les bénéfices de cette expansion se sont concentrés entre les mains d'une minorité, laissant la majorité de la population marginalisée et privée d'accès à des services essentiels comme l'éducation, la santé et l'emploi décent (Oxfam, 2019). Cette concentration extrême des richesses freine l'expansion économique globale en limitant la participation des couches les plus vulnérables à l'économie nationale.

Selon le rapport de Pamoja West Africa (2009), l'analphabétisme, en particulier, représente un obstacle majeur au développement économique. Chaque année supplémentaire de scolarisation augmente le revenu individuel d'environ 10 %, ce qui démontre que l'éducation est non seulement un droit fondamental, mais aussi un levier essentiel pour améliorer les conditions de vie et stimuler l'économie. L'impact de l'éducation dépasse largement celui des investissements dans les infrastructures physiques, soulignant l'importance cruciale d'un accès élargi à l'éducation dans les politiques de développement économique.

L'analyse de l'indice d'engagement à la réduction des inégalités (ERI), développé par Oxfam et Development Finance International (2019), montre que les gouvernements d'Afrique de l'Ouest figurent parmi les moins engagés du continent dans la lutte contre les inégalités. Par conséquent, la concentration de la richesse se poursuit : au Nigeria, les cinq personnes les plus riches possèdent une fortune cumulée de 29,9 milliards de dollars, soit davantage que le budget national en 2017. Pendant ce temps, environ 24 milliards de dollars seraient nécessaires chaque année pour faire passer l'ensemble des Nigériens au-dessus du seuil de pauvreté extrême (Oxfam, 2019). Cette situation s'aggrave avec les disparités dans l'accès à l'éducation. Au Niger, par exemple, 70 % des filles les plus pauvres n'ont jamais fréquenté l'école primaire, ce qui réduit considérablement leurs chances d'accéder à un emploi stable et bien rémunéré. Une main-d'œuvre sous-éduquée limite l'innovation et la productivité, deux moteurs essentiels à une croissance économique soutenue.

1.2.3.3 Conséquence sur la santé et le bien-être

L'analphabétisme a des répercussions directes et profondes sur la santé et le bien-être des individus, particulièrement en Afrique de l'Ouest. Selon ANCEFA, Pamoja West Africa, la Plateforme Africaine pour l'Éducation des Adultes, Oxfam International et ActionAid (2009), le faible niveau d'alphabétisation est directement lié à des problèmes de santé publique, notamment la mortalité infantile, la prévention des maladies et l'accès aux soins. Cette réalité se manifeste également dans les contextes éducatifs affectés par les crises, où la

santé mentale et le bien-être psychosocial (MHPS) des enseignants et des élèves sont particulièrement vulnérables.

a) *PREVALENCE DU STRESS ET DE L'ANXIETE*

Les perturbations éducatives amplifient les problèmes de santé mentale. Selon une étude menée par UNESCO IICBA (2023) en Éthiopie, 57,6 % des élèves présentent des niveaux modérés à sévères de détresse psychologique, avec une prévalence plus élevée dans la région de Tigray (70,2 %). Les enseignants, notamment les femmes, sont également touchés par l'anxiété et la dépression en raison de l'insécurité et du manque de soutien professionnel. Les personnes en situation d'analphabétisme ont une moins grande propension à adopter des pratiques préventives essentielles, comme les bilans de santé réguliers et la vaccination (World Literacy Foundation, 2015). Cela augmente leur vulnérabilité face à diverses maladies évitables. Leur difficulté à comprendre les informations médicales peut également entraîner des erreurs graves dans la prise de médicaments, avec des conséquences potentiellement mortelles.

b) *RISQUES ACCRUS AU TRAVAIL*

Selon l'UNESCO (2006, 2010), les faibles compétences en littératie sont corrélées à une augmentation des risques professionnels. Les travailleurs analphabètes sont plus exposés aux accidents et aux maladies professionnelles, car ils peinent à comprendre les consignes de sécurité et les protocoles de prévention. Le faible niveau d'alphabétisation expose les individus à des risques accrus d'infections telles que le VIH ou l'hépatite. L'UNESCO (2010) et la World Literacy Foundation (2015) soulignent que les personnes analphabètes ont moins de connaissances sur les comportements sexuels à risque et adoptent plus rarement des méthodes de protection efficaces. À l'inverse, les femmes éduquées sont trois à cinq fois plus susceptibles de connaître les moyens de prévention du VIH.

c) *IMPACT SUR LA SANTE MENTALE ET LE BIEN-ETRE PSYCHOSOCIAL*

L'isolement social et le sentiment d'incompétence liés à l'analphabétisme augmentent le risque de troubles psychologiques, tels que l'anxiété et la dépression (OCDE, 2013; UNESCO, 2006). En milieu scolaire, ces problèmes sont exacerbés par l'absence de mécanismes d'adaptation et de soutien. Les enseignants et élèves manquent souvent de ressources professionnelles pour gérer leur bien-être psychosocial (UNESCO IICBA, 2023). L'insécurité et le manque d'opportunités de développement professionnel aggravent ces troubles, compromettant la motivation des enseignants et la qualité de l'apprentissage.

d) *CONSEQUENCES SUR LA SANTE MATERNELLE ET INFANTILE*

L'absence de compétences en lecture limite la capacité des mères à comprendre les consignes médicales essentielles, comme les instructions sur les médicaments ou les campagnes de prévention sanitaire. Dans des pays comme le Sénégal, le Niger et le Nigeria, les taux de mortalité infantile sont au moins deux fois plus élevés chez les enfants de mères non alphabétisées que chez ceux dont les mères ont une éducation secondaire (ANCEFA et al., 2009). L'alphabétisation des femmes contribue à une meilleure santé familiale et à une réduction significative de la mortalité infantile. L'environnement scolaire joue un rôle essentiel dans le bien-être. Pourtant, selon UNESCO IICBA (2023), les écoles ne sont souvent pas perçues comme des lieux sûrs. Les élèves et les enseignants signalent des cas de violence verbale, physique, et même de harcèlement, ainsi que des abus de substances. Ces facteurs aggravent les troubles mentaux et réduisent le sentiment de sécurité à l'école.

1.3 CONTEXTE GUINÉEN

1.3.1 Contexte géographique

La République de Guinée, souvent appelée Guinée-Conakry, est un pays d'Afrique de l'Ouest situé sur la côte atlantique. Elle couvre une superficie totale de 245 857 km², avec

une façade maritime de 300 km sur l'océan Atlantique. La capitale, Conakry, située sur la presqu'île de Kaloum, est le principal port du pays et son centre économique. Le pays est bordé par six nations : le Sénégal (frontière nord, 330 km), la Guinée-Bissau (frontière nord-ouest, 386 km), le Mali (frontière nord-est, 858 km), la Côte d'Ivoire (frontière est, 610 km), le Liberia (frontière sud, 563 km), la Sierra Leone (frontière sud-ouest, 652 km) Diallo, A. G. (2011).

Le climat de la Guinée est tropical, avec une saison des pluies (mai à octobre) et une saison sèche marquée par l'harmattan, un vent chaud et sec soufflant du désert. La République de Guinée, est un pays riche en diversité géographique, culturelle et économique Diallo, A. G. (2011).

Le relief de la Guinée est varié et structuré autour de quatre grandes régions naturelles qui influencent directement la vie économique et sociale du pays Diallo (2011).

-La Basse-Guinée : Située sur le littoral atlantique, la Basse-Guinée est une région côtière composée de plaines, de mangroves et de vallées fluviales. Elle bénéficie d'un climat chaud et humide favorable à l'agriculture, notamment la culture du riz et des fruits tropicaux. La capitale, Conakry, est située dans cette région, jouant un rôle stratégique en tant que principal centre économique et portuaire du pays. La Basse-Guinée est également une zone densément peuplée, où se concentre une grande partie de l'activité commerciale et industrielle (Hatier,1997) .

-La Moyenne-Guinée : Dominée par le massif du Fouta-Djalon, la Moyenne-Guinée est connue comme le "château d'eau de l'Afrique de l'Ouest". Elle abrite les sources de grands fleuves tels que le Niger, le Sénégal et la Gambie, qui irriguent plusieurs pays voisins. Ce relief montagneux culmine au mont Loura à 1 53 mètres et se caractérise par un climat tempéré et des savanes herbeuses. Cette région, traditionnellement habitée par les Peuls, se consacre principalement à l'élevage et à l'agriculture (Diallo ,2011).

-La Haute-Guinée : Située à l'est, cette région est dominée par des savanes et se distingue par sa richesse en ressources minières, notamment en or. Elle est également le grenier

agricole du pays, produisant du coton et des arachides. Cependant, la Haute-Guinée souffre d'un climat plus sec, limitant certaines activités agricoles (Hatier,1997) .

-La Guinée Forestière : Localisée au sud-est, cette région est recouverte de forêts tropicales denses et se distingue par sa biodiversité exceptionnelle. Elle est idéale pour la culture du café, du cacao et d'autres produits tropicaux. Cette région, habitée par des groupes ethniques tels que les Kissis et les Guerzés, est aussi connue pour son potentiel touristique, bien qu'insuffisamment exploité (Hatier,1997).

1.3.2 Historique de la guinée

Avec une population estimée à 14 millions d'habitants en 2021, la Guinée est marquée par une forte diversité ethnique et culturelle. Le pays est une mosaïque de plus de 24 groupes ethniques, chacun ayant ses propres caractéristiques culturelles, linguistiques et historiques (Diallo, 2011). Cette diversité reflète l'histoire complexe et les interactions entre les peuples de la région au fil des siècles.

1.3.2.1 Répartition ethnique et historique des principaux groupes

a) *LES PEULS (33 % DE LA POPULATION)*

Population et localisation : Les Peuls, ou Fulbés, constituent le groupe ethnique majoritaire en Moyenne-Guinée, principalement dans la région du Fouta-Djalon.

Origines et histoire : Originaires des régions sahéliennes de l'Afrique de l'Ouest, les Peuls ont migré vers le Fouta-Djalon à partir du XI^e siècle, attirés par des conditions climatiques favorables à l'élevage (Diallo, 2011). Au XVIII^e siècle, ils ont fondé l'Imamat du Fouta-Djalon, un État théocratique musulman ayant joué un rôle central dans la diffusion de l'islam.

Rôle socioculturel et économique : Les Peuls sont historiquement reconnus pour leur expertise dans l'élevage et le commerce transsaharien. Aujourd'hui, ils sont actifs dans le

commerce, l'agriculture et l'élevage, avec un fort dynamisme économique dans les zones urbaines (Diallo, 2011).

b) *LES MALINKES (30 % DE LA POPULATION)*

Population et localisation : Les Malinkés, ou Mandingues, sont concentrés principalement en Haute-Guinée.

Origines et histoire : Descendants des habitants de l'Empire du Mali fondé par Soundiata Keïta au XIII^e siècle, les Malinkés sont porteurs d'un héritage historique majeur, notamment la Charte du Manden, souvent considérée comme une des premières déclarations des droits de l'homme (Diallo, 2011).

Rôle socioculturel et économique : Les Malinkés se distinguent par une tradition agricole (riz, coton, arachide) et une forte activité artisanale. La musique tient une place centrale dans leur culture, avec des instruments emblématiques comme la kora et le balafon (Diallo, A. G., 2011).

c) *LES SOUSSOUS (20 % DE LA POPULATION)*

Population et localisation : Les Soussous habitent principalement la Basse-Guinée, le long de la côte atlantique.

Origines et histoire : Issus de migrations mandingues au XIV^e siècle, les Soussous ont formé des royaumes côtiers tels que celui de Boffa, avant d'être intégrés dans l'administration coloniale française (Diallo, 2011).

Rôle socioculturel et économique : Historiquement pêcheurs, agriculteurs et commerçants, les Soussous jouent un rôle central dans l'économie côtière. À Conakry notamment, ils dominent le commerce local et participent activement à l'urbanisation (Hatier, 1997).

d) LES GROUPES FORESTIERS (ENVIRON 10 % DE LA POPULATION)

Population et localisation : Regroupant les ethnies Kissis, Guerzés, Tomas et Koniankés, ces populations vivent en Guinée forestière, dans le sud-est du pays.

Origines et histoire : Ces groupes figurent parmi les plus anciens habitants de la région. Leur culture a évolué en lien étroit avec l'environnement forestier, renforçant leur identité spécifique (Hatier, 1997).

Rôle socioculturel et économique : La Guinée forestière est riche en traditions culturelles : danses rituelles, cérémonies spirituelles et artisanat local. Économiquement, ces groupes se consacrent à l'agriculture, notamment la culture du café et du cacao (Hatier, 1997).

1.3.2.2 Influence coloniale et construction de l'identité guinéenne

Pendant la période coloniale française (XIXe-XXe siècles), les relations entre les groupes ethniques ont été influencées par la politique de division des colons. Cependant, avec l'indépendance en 1958, sous la direction de Ahmed Sékou Touré, la Guinée a cherché à promouvoir une identité nationale unifiée, tout en valorisant la diversité culturelle (Diallo, 2011).

Rôle des langues nationales : Bien que le français soit la langue officielle, les langues nationales comme le poular (Peuls), le malinké et le soussou jouent un rôle important dans la communication et l'éducation (Diallo, 2011).

Cohésion sociale : Malgré des tensions ethniques occasionnelles, la Guinée est reconnue pour la coexistence pacifique entre ses différentes communautés. Les mariages interethniques et les échanges culturels renforcent cette harmonie (Diallo, 2011).

1.3.3 L'économie Guinéenne

L'économie guinéenne repose principalement sur trois secteurs clés : les mines, l'agriculture et l'énergie. Ces ressources constituent des piliers essentiels de l'économie nationale, mais leur exploitation soulève des questions quant à leur impact sur le développement local et la gouvernance du secteur minier.

1.3.3.1 *LA BAUXITE : UN PILIER STRATEGIQUE DE L'ECONOMIE GUINEENNE*

La Guinée est mondialement reconnue comme l'un des plus grands producteurs et exportateurs de bauxite, ce minerai essentiel à la production d'aluminium. Avec environ 25 % des réserves mondiales de bauxite, le pays occupe une position stratégique dans l'industrie minière globale. La production nationale a atteint 123 millions de tonnes métriques en 2023, enregistrant une croissance de 19 % par rapport à l'année précédente. Les exportations, qui ont atteint 127 millions de tonnes, ont également augmenté de 24,5 % sur la même période (Invest Time, 2023). Cette performance est en grande partie attribuable aux investissements étrangers massifs dans les mines de bauxite guinéennes, notamment par des sociétés chinoises, russes et des Émirats arabes unis. Ces investisseurs ont modernisé les infrastructures minières et renforcé la capacité d'exportation, principalement vers l'Asie, qui représente le principal marché de la bauxite guinéenne. Malgré ces succès, plusieurs défis importants freinent le potentiel de ce secteur. Actuellement, la majorité de la bauxite guinéenne est exportée sous forme brute, sans transformation locale. Cette pratique limite les retombées économiques pour le pays, en termes de création d'emplois qualifiés et de revenus additionnels. La transformation de la bauxite en alumine ou en aluminium nécessiterait des investissements dans des raffineries locales, des infrastructures énergétiques et des compétences techniques avancées. Bien que le secteur minier contribue à environ 15 % du PIB et à 80 % des recettes d'exportation, son impact sur le développement local reste limité. Les communautés vivant à proximité des mines bénéficient rarement des infrastructures ou des opportunités économiques générées par les opérations minières. Par ailleurs, des tensions sociales liées au déplacement des populations et à la dégradation de l'environnement

persistent dans les zones d'exploitation. Le développement de raffineries locales est limité par des défis liés aux infrastructures (Invest Time, 2023). La Guinée manque de réseaux électriques fiables et de transport adapté pour soutenir les activités industrielles à grande échelle. Des projets comme le barrage hydroélectrique de Souapiti visent à fournir une énergie suffisante pour alimenter les futures raffineries, mais leur mise en œuvre est encore en cours. L'extraction massive de bauxite a un impact significatif sur l'environnement, y compris la destruction des forêts, l'érosion des sols et la pollution des cours d'eau. Ces problèmes aggravent la vulnérabilité des communautés locales, particulièrement dans les zones rurales où les moyens de subsistance dépendent des ressources naturelles. Pour remédier à ces défis, plusieurs initiatives ont été mises en œuvre ou sont en cours de développement (Invest Time, 2023) .

Le gouvernement guinéen, en partenariat avec des investisseurs étrangers, a signé des accords pour développer des raffineries locales d'alumine. Ces installations transformeraient la bauxite brute en alumine, un produit intermédiaire utilisé dans la fabrication d'aluminium. Par exemple : la raffinerie de TBEA (Société Chinoise), prévue pour produire de l'alumine à grande échelle (Energy Capital et Power, 2023), le projet GAC (Guinea Alumina Corporation), qui vise à inclure une capacité de transformation locale (Reuters, 2024). Par ailleurs le barrage hydroélectrique de Souapiti, d'une capacité de 450 MW, est conçu pour fournir une énergie durable aux industries minières et à la population. Ce projet est essentiel pour attirer des investisseurs dans le secteur de la transformation. La Guinée a amélioré ses cadres réglementaires pour garantir une redistribution équitable des revenus miniers. Le Fonds National de Développement Local (FNDL), alimenté par une taxe de 0,5 % sur les revenus d'exportation de la bauxite, vise à financer des projets de développement dans les communautés minières (Lexology, 2023). Enfin bien que la majorité de la bauxite guinéenne soit destinée à la Chine, le pays explore des opportunités pour diversifier ses marchés, notamment vers l'Europe et l'Amérique du Nord (Intellinews, 2023).

a) *LES RESSOURCES AURIFERES, DIAMANTAIRES ET LE FER : POTENTIEL ET DEFIS*

L'exploitation aurifère en Guinée est un secteur stratégique qui contribue de manière significative à l'économie nationale. Avec des réserves aurifères estimées à environ 700 tonnes, la Guinée possède un potentiel considérable pour le développement de l'industrie de l'or (Avenir Guinée, 2023). Cette richesse est exploitée par des grandes mines industrielles, principalement situées dans les régions de Siguiri, Dinguiraye, Kouroussa et Mandiana. Toutefois, une grande partie de la production provient du secteur artisanal, qui reste largement informel et sous-régulé.

b) *CONTRIBUTION DES MINES INDUSTRIELLES*

Les principales compagnies industrielles opérant en Guinée incluent :

- Société Aurifère de Guinée (SAG), une filiale d'AngloGold Ashanti, exploitant la mine de Siguiri.
- Nordgold, opérant dans la région de Lefa.
- Predictive Discovery et Hummingbird Ressources, qui développent de nouveaux projets aurifères.

Ces sociétés contribuent à hauteur d'environ 60 % de la production totale d'or et apportent des revenus fiscaux considérables à l'État guinéen (Avenir Guinée, 2023). Elles investissent également dans le développement des infrastructures locales et des programmes de responsabilité sociale.

1.3.3.2 *Projet Simandou 2040 : Un enjeu stratégique pour la Guinée*

Le Projet Simandou 2040 est une initiative ambitieuse du gouvernement guinéen visant à transformer la Guinée en une nation prospère et équitable d'ici 2040. Ce programme s'articule autour d'un développement économique et social inclusif, avec pour objectif

d'améliorer durablement les conditions de vie de tous les citoyens guinéens (Invest Time, 2024).

a) *LE GISEMENT DE SIMANDOU : UN POTENTIEL MINIER COLOSSAL*

Le gisement de fer de Simandou, situé à environ 800 km de la capitale Conakry, est considéré comme l'une des plus grandes réserves de minerai de fer non exploitées au monde, avec des estimations atteignant 2,4 milliards de tonnes (Invest Time, 2023). Ce minerai de haute qualité (concentration en fer de plus de 65 %) représente un atout stratégique pour la Guinée sur le marché mondial des matières premières (Ambassade de Guinée en Russie, 2023). Le développement du projet Simandou nécessite des investissements massifs, estimés à environ 20 milliards de dollars US (Invest Time, 2024). Ces fonds sont destinés à la construction d'infrastructures essentielles, notamment :

- Une ligne de chemin de fer de 650 km reliant la zone minière à un nouveau port en eau profonde prévu à Moribaya, dans la préfecture de Forécariah (Invest Time, 2023).
- Des terminaux miniers et des installations de stockage destinés à optimiser la logistique d'exportation du minerai de fer (Ambassade de Guinée en Russie, 2023).

Une raffinerie potentielle d'acier pour transformer localement une partie du minerai et générer plus de valeur ajoutée (Invest Time, 2024).

b) *UNE DIVERSIFICATION ECONOMIQUE GRACE AUX REVENUS MINIERS*

Le programme Simandou 2040 vise également à diversifier l'économie guinéenne en investissant les revenus miniers dans d'autres secteurs stratégiques, tels que :

La modernisation de l'agriculture pour améliorer l'autosuffisance alimentaire du pays (Invest Time, 2024).

- Le développement des énergies renouvelables, notamment l'hydroélectricité et le solaire, afin de réduire la dépendance aux énergies fossiles (Ambassade de Guinée en Russie, 2023).
- L'amélioration des infrastructures éducatives et sanitaires, afin d'assurer un développement humain durable (Invest Time, 2024).
- Cette approche intégrée est conçue pour assurer une croissance économique durable et inclusive, réduisant ainsi la dépendance du pays vis-à-vis des ressources minières (Invest Time, 2023).

c) *PERSPECTIVES D'AVENIR ET IMPACT SUR LE DEVELOPPEMENT DU PAYS*

Le gouvernement guinéen et ses partenaires internationaux poursuivent activement la réalisation du Projet Simandou 2040, reconnaissant son importance stratégique pour l'économie nationale (Invest Time, 2024). Parmi les initiatives en cours :

- Mise en place d'un cadre réglementaire renforcé pour garantir une répartition plus équitable des revenus miniers (Invest Time, 2023).
- Développement de politiques environnementales strictes pour limiter l'impact écologique de l'exploitation minière (Ambassade de Guinée en Russie, 2023).

Diversification des marchés d'exportation afin de réduire la dépendance vis-à-vis de la Chine et explorer de nouveaux débouchés en Europe et en Amérique du Nord (Invest Time, 2024).

1.3.3.3 L'Exploitation Artisanale : une activité cruciale mais problématique

Le secteur artisanal représente environ 74 % de la production nationale d'or, avec 58,06 tonnes sur 78,4 tonnes exportées en 2023 (Emergence GN, 2023). Cette activité concerne près de 500 000 travailleurs en Guinée, dont une grande majorité pratique l'orpaillage comme principale source de revenus (Africa Guinée, 2023). Les méthodes utilisées dans l'orpaillage artisanal sont souvent rudimentaires et incluent : utilisation du mercure pour amalgamer l'or,

entraînant une contamination des sols et des cours d'eau , déforestation et érosion des sols causées par l'extraction non réglementée , dégradation des écosystèmes aquatiques, affectant les populations de poissons et la qualité de l'eau potable (Emergence GN, 2023). Ces pratiques présentent un danger pour la biodiversité et la santé des communautés locales exposées au mercure. Des études montrent que les niveaux de mercure dans certaines rivières guinéennes dépassent largement les seuils recommandés par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (Emergence GN, 2023).

1.3.3.4 Conséquences Économiques : Les Pertes Fiscales

L'informalité du secteur artisanal engendre des pertes fiscales importantes pour l'État. Environ 30 à 40 % de l'or extrait échappe au contrôle des autorités, représentant un manque à gagner annuel de plusieurs millions de dollars (Avenir Guinée, 2023). Cette situation limite les ressources disponibles pour financer les services publics et les infrastructures.

L'exploitation artisanale attire environ 300 000 orpailleurs étrangers venant principalement des pays voisins (Mali, Burkina Faso, Côte d'Ivoire). Cette migration crée des tensions avec les populations locales en raison de : la compétition pour les ressources minières , les conflits fonciers liés à l'accès aux terres d'exploitation , l'impact sur les moyens de subsistance locaux, notamment l'agriculture et l'élevage (Africa Guinée, 2023).

1.3.3.5 Réformes et Initiatives Gouvernementales

Le gouvernement guinéen a entrepris plusieurs réformes pour formaliser et réguler le secteur de l'orpaillage artisanal :

- Délivrance de permis d'exploitation : des permis officiels sont attribués aux orpailleurs pour régulariser leurs activités et assurer un meilleur suivi de la production (Africa Guinée, 2023).
- Formation et sensibilisation : des programmes de formation sont mis en place pour enseigner des techniques d'exploitation plus sûres et respectueuses de

l'environnement, notamment l'utilisation d'alternatives au mercure (Emergence GN, 2023).

- Création de coopératives minières : le gouvernement encourage les orpailleurs à se regrouper en coopératives pour faciliter l'accès au financement, aux équipements modernes et aux marchés formels (Avenir Guinée, 2023).
- Surveillance et lutte contre l'exploitation illégale : des brigades de surveillance sont déployées pour lutter contre l'exploitation illégale et les activités de contrebande (Africa Guinée, 2023).
- Programmes de réhabilitation environnementale : Des initiatives visent à restaurer les sites dégradés par l'exploitation minière, à travers le reboisement et la dépollution des sols et des cours d'eau (Emergence GN, 2023).

1.4 OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre la situation de l'analphabétisme en milieu de travail en Guinée, un phénomène peu étudié mais bien présent.

CHAPITRE 2

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce second chapitre explique la démarche adoptée pour mener cette recherche et comprendre au mieux l'analphabétisme en milieu de travail en guinée. Il s'agit de clarifier les choix méthodologiques, la manière dont les témoignages ont été recueillis et analysés, ainsi que les précautions prises pour garantir la rigueur et l'éthique de l'étude.

D'abord, j'expliquerai pourquoi j'ai choisi une approche constructiviste, qui privilégie la compréhension des expériences vécues plutôt qu'une simple analyse causale. Ensuite, je détaillerai la méthode de l'autopraxéographie, qui me permet d'analyser les pratiques et les stratégies mises en place par les travailleurs analphabètes pour s'adapter à leur environnement. J'aborderai aussi la façon dont j'ai organisé et interprété les témoignages, en croisant différentes observations tout en prenant en compte les limites méthodologiques de l'étude. Enfin, je traiterai des enjeux éthiques, notamment la confidentialité des témoignages et l'objectivité de l'analyse. Pour conclure, je reviendrai sur l'utilisation de l'intelligence artificielle, expliquant comment elle m'a aidé à structurer mes idées et à approfondir mon travail de recherche.

2.1 POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE

Dans le cadre de cette recherche, l'analphabétisme en milieu de travail est envisagé sous un prisme constructiviste, permettant de dépasser une simple approche déficitaire pour comprendre la manière dont les travailleurs analphabètes construisent leur propre réalité à travers des stratégies d'adaptation et des interactions sociales. Cette posture s'inscrit dans la continuité des réflexions sur les choix épistémologiques en sciences sociales, notamment sur la complémentarité entre positivisme et constructivisme dans l'analyse des phénomènes complexes.

2.1.1 Une approche constructiviste : comprendre plutôt qu'expliquer

L'adoption d'une approche constructiviste repose sur l'idée que la réalité sociale est dynamique et contextualisée, façonnée par l'expérience des individus et leur manière de donner du sens à leur quotidien (Avenier, 2015). Contrairement au positivisme, qui vise à objectiver les phénomènes en les réduisant à des faits mesurables, le constructivisme considère que la connaissance est située et interprétative. Dans ce cadre, l'analphabétisme en milieu de travail ne peut être étudié uniquement comme une absence de compétences en lecture et en écriture, mais comme un ensemble de stratégies d'adaptation et de représentations que les travailleurs développent pour s'intégrer malgré les barrières imposées par l'écrit. Cette approche rejoint les débats sur l'étude des stéréotypes en sciences sociales, où l'on observe une prédominance des méthodologies positivistes visant à catégoriser et mesurer ces phénomènes, alors qu'une perspective constructiviste permet de mieux comprendre leur dynamique et leur évolution dans des contextes spécifiques (Bertereau, Marbot et Chaudat, 2019). De la même manière, appliquer un prisme strictement positiviste à l'analphabétisme en milieu de travail risquerait de le réduire à un simple déficit mesurable, sans prendre en compte la manière dont les travailleurs le vivent et le contournent dans leurs interactions professionnelles.

2.1.2 Méthode et démarche : une analyse qualitative ancrée dans l'expérience

La méthodologie adoptée dans cette recherche s'inscrit dans une logique compréhensive et qualitative. Comme le souligne Avenier (2015), le constructivisme pragmatique met l'accent sur la viabilité des connaissances produites, c'est-à-dire sur leur capacité à rendre compte des pratiques réelles des individus dans leur environnement. Cette posture se distingue du constructivisme post-moderne, qui repose sur un relativisme épistémique extrême où toute réalité est considérée comme une construction sociale multiple et indéfinie.

Dans le cas de cette recherche, l'approche adoptée consiste à comprendre comment les travailleurs analphabètes perçoivent leur environnement de travail et interagissent avec lui, en mettant en lumière les stratégies qu'ils mobilisent pour s'adapter. Cette méthodologie rejoint les critiques formulées par Bertereau, Marbot et Chaudat (2019) à propos de l'étude des stéréotypes, où une approche purement positiviste peut masquer la complexité des phénomènes sociaux en les figeant dans des catégories rigides. De la même manière, une approche constructiviste de l'analphabétisme en milieu de travail permet d'éviter une vision statique et normative, au profit d'une analyse plus fine des dynamiques individuelles et collectives.

2.2 MÉTHODE DE L'AUTOPRAXÉOGRAPHIE

L'autopraxéographie est une approche de recherche qui permet d'analyser un phénomène à partir du vécu du chercheur lui-même, en mettant en dialogue expérience personnelle, connaissances scientifiques et posture réflexive (Albert & Michaud, 2020). Contrairement aux méthodes classiques qui collectent des données externes, l'autopraxéographie considère le chercheur comme un acteur central du processus, lui permettant d'explorer en profondeur des réalités souvent invisibles ou difficilement accessibles par d'autres méthodes (Albert et al., 2023). Cette méthode repose sur une démarche co-constructiviste pragmatique, où le savoir se construit progressivement par un va-et-vient entre l'expérience, la théorie et l'analyse critique. Elle favorise ainsi une compréhension plus fine des dynamiques en jeu, tout en intégrant des perspectives interdisciplinaires pour enrichir la réflexion.

2.2.1 Processus de la méthode

Dans cette étude, mon témoignage constitue la principale source d'analyse. Il s'inscrit dans une démarche où je suis à la fois sujet et objet de la recherche, suivant le principe de l'autopraxéographie qui valorise la subjectivité du chercheur, tout en exigeant une mise en perspective rigoureuse avec des travaux interdisciplinaires (Albert et al., 2023). L'objectif

est ainsi de transformer mon vécu en un savoir praticable, applicable aux réalités du milieu de travail.

L'organisation de l'analyse repose sur plusieurs étapes clés, qui permettent d'assurer une rigueur scientifique tout en préservant l'authenticité du vécu analysé :

2.2.1.1 Sélection et structuration des expériences

La première phase consiste à identifier et organiser mes expériences personnelles en lien avec la thématique étudiée, afin de structurer l'analyse et de faciliter leur mise en dialogue avec la littérature scientifique (Albert & Michaud, 2020).

Identification des expériences significatives : J'ai sélectionné les situations dans lesquelles l'analphabétisme en milieu de travail en Guinée a joué un rôle central, qu'il s'agisse de stratégies de contournement, de répercussions psychologiques ou de défis professionnels.

Écriture naïve : Une fois ces expériences choisies, elles ont été rédigées sous forme brute, sans interprétation immédiate, suivant le principe de l'écriture naïve propre à l'autopraxéographie (Albert et al., 2023). Cette approche permet de préserver l'authenticité du témoignage, avant d'en faire une analyse critique.

Classification thématique : les récits ont été regroupés en six grands sujets. Cela a permis de mieux comprendre les différents aspects de l'analphabétisme au travail, comme par exemple : comment les personnes évitent de lire ou d'écrire, comment cela les affecte moralement, et les difficultés qu'elles rencontrent pour évoluer dans leur travail (Albert & Michaud, 2020) .

2.2.1.2 Mise en dialogue avec la littérature académique

L'autopraxéographie ne se limite pas à un simple témoignage subjectif : elle exige une confrontation systématique avec les recherches existantes, afin d'assurer la crédibilité des analyses produites (Albert et al., 2023).

Croisement des expériences avec les recherches académiques : J'ai mis en relation mes observations avec des études existantes sur l'analphabétisme en milieu professionnel, ainsi qu'avec des concepts issus de différentes disciplines (psychologie du travail, sociologie, éducation).

Identification des convergences et divergences : Cette analyse comparative a permis de valider certaines tendances observées dans mon vécu (par exemple, la dépendance aux collègues pour la gestion des documents) tout en mettant en lumière des aspects moins étudiés dans la littérature (Albert & Michaud, 2020).

Approche interdisciplinaire : Loin de se limiter à un cadre théorique unique, cette mise en dialogue avec différentes disciplines a permis d'enrichir la compréhension du phénomène, en intégrant des perspectives variées (Albert et al., 2023).

2.2.1.3 Réflexivité et limites méthodologiques

Une prise de recul critique est essentielle dans toute démarche autopraxéographique, afin de minimiser les biais liés à la subjectivité du chercheur (Albert et Michaud, 2020).

Limite de la généralisation : Cette approche ne vise pas à établir des résultats généralisables, mais plutôt à fournir une compréhension approfondie des réalités vécues (Albert et al., 2023).

Risque de subjectivité : Étant donné que l'analyse repose sur mon propre témoignage, certaines interprétations pourraient être influencées par ma perception personnelle.

Posture réflexive : Pour atténuer cet écueil, j'ai adopté une attitude critique et réflexive, en confrontant mes analyses avec des études académiques et des données institutionnelles (Albert et Michaud, 2020).

Acceptation de la complexité : Loin de rechercher une vérité absolue, cette démarche intègre les contradictions et ambiguïtés inhérentes aux situations étudiées, soulignant la diversité des expériences et des stratégies d'adaptation possibles (Albert et al., 2023).

2.3 ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

L’alphabétisme en milieu de travail étant un sujet sensible, j’ai veillé à adopter une approche éthique garantissant la confidentialité des observations et l’intégrité de mon analyse. Mon travail repose exclusivement sur mon propre vécu et mes expériences personnelles, sans interroger d’autres participants, afin d’éviter toute exposition ou inconfort pour les personnes concernées. Ce choix méthodologique permet de respecter les principes éthiques fondamentaux liés à la recherche impliquant des êtres humains, tels qu’énoncés dans l’Énoncé de politique des trois conseils (EPTC 2), qui insiste sur l’importance du respect de la dignité, de la confidentialité et du consentement libre et éclairé des participants (Gouvernement du Canada, 2022).

Dans cette démarche, j’ai pris toutes les précautions nécessaires pour préserver la confidentialité des situations analysées. Aucun nom, lieu précis ou élément permettant d’identifier des individus ou des entreprises n’a été mentionné. Toutes les données ont été anonymisées afin d’assurer une protection totale des travailleurs et de leur environnement professionnel. Cette rigueur éthique vise à éviter tout risque de reconnaissance involontaire et à garantir que les observations présentées dans cette étude ne puissent être attribuées à des personnes spécifiques. Conformément aux directives de l’EPTC 2, qui stipule que la recherche doit minimiser les risques pour les participants tout en maximisant les bénéfices potentiels, j’ai veillé à ce que l’analyse de mon vécu et de mes observations ne cause aucun tort aux personnes concernées et contribue à une meilleure compréhension du phénomène de l’alphabétisme en milieu de travail.

En adoptant cette approche, j’ai pu traiter la question de l’alphabétisme en milieu de travail de manière discrète et respectueuse, tout en garantissant une analyse rigoureuse et fidèle à la réalité. Cette posture éthique renforce la crédibilité de mon travail et permet de mettre en lumière un phénomène souvent invisibilisé, sans compromettre la dignité et la confidentialité des travailleurs concernés.

2.4 UTILISATION DE L'IA

Dans le cadre de mes recherches pour ce mémoire, j'ai utilisé l'intelligence artificielle comme un outil d'appui, sans jamais qu'elle ne remplace mon propre raisonnement ni ma démarche scientifique. Son usage a été strictement encadré afin de garantir l'authenticité et l'intégrité de mon travail, en évitant toute forme de plagiat ou d'assistance excessive qui pourrait remettre en cause la valeur de ma recherche. Cette approche est conforme aux recommandations de l'Université de Montréal (2024), qui insiste sur la nécessité d'une transparence dans l'utilisation de l'IA afin de garantir l'intégrité académique.

ChatGPT m'a principalement aidé à structurer mes idées et à organiser mes analyses de manière plus fluide. Elle m'a permis de reformuler certaines parties pour améliorer la clarté du texte, tout en veillant à conserver mes propres mots et mon interprétation des concepts abordés. Chaque reformulation a été relue, validée et ajustée afin qu'elle respecte pleinement le fond de ma réflexion. J'ai également utilisé DeepL pour la traduction de certains documents rédigés en anglais vers le français, et Reverso et Scribens pour vérifier la cohérence et la qualité linguistique de mon mémoire. Comme le souligne Livian et Laurini (2024), l'IA générative peut être un appui dans la correction et l'amélioration de la rédaction, en particulier pour les étudiants ayant besoin d'un soutien linguistique.

L'utilisation de l'IA dans la rédaction académique, bien que bénéfique, pose certaines limites. Heddouche (2024) met en avant le fait que l'IA peut aider à structurer et clarifier les idées, mais ne doit pas remplacer l'effort intellectuel de l'étudiant. Dans cette optique, j'ai strictement limité son usage à des tâches d'optimisation de rédaction, sans jamais lui confier la production d'analyses ou de réflexions critiques. Les recommandations de l'Université de Montréal (2024) insistent également sur cette distinction entre l'assistance technique et la réflexion scientifique, ce que j'ai scrupuleusement respecté.

En revanche, à aucun moment l'IA n'a été utilisée pour produire du contenu scientifique ou générer des idées à ma place. Toutes les analyses, les conclusions et les réflexions développées dans ce mémoire sont le fruit de mon travail personnel, basé sur

l'étude approfondie des sources académiques que j'ai consultées et croisées avec mes propres observations. Comme l'affirme Heddouche (2024), l'IA peut être un atout pour améliorer la clarté et la structure des textes, mais elle ne saurait remplacer la démarche intellectuelle propre à chaque étudiant. Je me suis aussi assuré que toutes les informations extraites de mes lectures soient citées correctement et vérifiées, afin d'éviter toute omission ou confusion qui pourrait être assimilée à du plagiat. L'IA a donc été un outil de soutien, mais elle n'a jamais remplacé l'effort intellectuel et méthodologique que j'ai fourni pour mener cette recherche.

CHAPITRE 3 RESULTATS

Ce chapitre repose sur mon propre témoignage, basé sur les expériences que j'ai vécues en côtoyant des personnes analphabètes dans différents contextes professionnels en Guinée. À travers mes échanges et mes observations directes, j'ai pu constater les défis quotidiens auxquels ces travailleurs font face, que ce soit en entreprise, en milieu hospitalier ou dans d'autres environnements. Ces situations, souvent invisibilisées, méritent d'être mises en lumière afin de mieux comprendre l'impact de l'analphabétisme en milieu de travail. Ce récit, présenté ici sans analyse à ce stade, servira de base à l'étude approfondie menée dans le chapitre suivant, où les éléments récurrents et les particularités de ces expériences seront examinés en détail.

3.1 TÉMOIGNAGE 1

Un témoignage marquant qui illustre l'impact de l'illettrisme dans le milieu professionnel est celui de M. Diallo, mon tuteur durant tout mon parcours universitaire. M. Diallo possède la plus grande entreprise événementielle du pays, et c'est un homme extrêmement talentueux en matière de stratégie marketing. Cependant, il n'a pas poursuivi ses études au-delà du secondaire, une réalité qui a façonné bien des aspects de sa vie professionnelle.

Durant les quatre années que j'ai passées à vivre avec lui, j'ai pu observer certaines de ses habitudes, notamment son approche vis-à-vis des documents écrits. Ce qui m'a frappé très tôt, c'était sa réticence à traiter directement les aspects administratifs de son entreprise. Chaque fois qu'il recevait des contrats, des rapports financiers ou tout autre document important, il les confiait systématiquement à son assistante Mme Kaba, sans même jeter un coup d'œil au contenu. Cette habitude était devenue presque un automatisme pour lui. Il évitait à tout prix de les lire lui-même, préférant déléguer ces tâches qu'il considérait comme

des pièges potentiels. Très vite, je me suis rendu compte qu'il préférerait s'en remettre aux autres pour tout ce qui concernait les papiers administratifs, non pas par manque de temps, mais par peur de ne pas comprendre ou de mal interpréter les termes techniques ou juridiques.

Cette dépendance à son assistante pour gérer les documents écrits avait des répercussions bien plus larges sur son travail quotidien. Par exemple, j'ai remarqué qu'il redoutait également les conférences de presse, les réunions importantes ou tout événement public où il devait s'exprimer devant un large auditoire. Pourtant, en tant que chef d'une entreprise aussi influente, ces moments auraient pu être des plateformes parfaites pour renforcer sa notoriété, attirer de nouveaux clients ou renforcer la relation avec ses partenaires. Cependant, la crainte de faire des erreurs en s'exprimant, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, l'empêchait de saisir ces opportunités. Il était évident qu'il préférerait rester en retrait lors de ces événements, craignant d'être mis en difficulté si des questions complexes étaient soulevées ou si une explication claire de ses idées lui était demandée.

Cette situation était pour moi révélatrice d'un malaise plus profond. Bien que M. Diallo soit extrêmement brillant et doté d'une vision stratégique unique, son manque de maîtrise des compétences de base en lecture et écriture limitait sérieusement son potentiel. Cela créait des obstacles visibles dans sa carrière. Par exemple, il m'a souvent demandé de rédiger certains de ses messages. Il était particulièrement soucieux de ne pas faire d'erreurs d'orthographe ou de grammaire, surtout dans les communications importantes avec des partenaires ou des clients. Cette tâche, bien que simple en apparence, devenait pour lui un enjeu majeur. Chaque message devait être impeccablement rédigé pour éviter tout malentendu ou pour préserver l'image de professionnalisme de l'entreprise.

Ce qui est encore plus marquant, c'est que M. Diallo n'était pas simplement quelqu'un qui négligeait l'écrit par paresse ou par manque de temps, mais bien parce qu'il redoutait de faire des erreurs qui pourraient lui coûter cher, que ce soit sur le plan de sa crédibilité ou des affaires. À plusieurs reprises, il m'a confié son angoisse face à l'idée de mal comprendre une clause contractuelle, ce qui aurait pu entraîner des conséquences graves pour l'entreprise. Il

vivait avec cette pression constante, sachant que des décisions importantes reposaient sur des documents qu'il n'était pas à l'aise de lire lui-même.

3.2 TÉMOIGNAGE 2

Une situation touchante qui m'a profondément marqué concerne ma tante, aide-soignante dans un hôpital. Pendant un certain temps, j'avais remarqué qu'elle s'enfermait chaque soir dans la salle de bain pour pleurer, ce qui a rapidement suscité mon inquiétude. Troublé et soucieux de comprendre ce qui la tourmentait, j'ai pris l'initiative de mener discrètement ma propre enquête afin de découvrir la raison de son chagrin. Un jour, sous prétexte d'une visite impromptue, je me suis rendu sur son lieu de travail. C'est là que j'ai remarqué qu'elle semblait constamment mal à l'aise, hésitante à s'exprimer devant ses collègues ou même à accomplir certaines tâches de peur de faire des erreurs. C'était comme si elle portait en permanence un lourd fardeau de stress et de doute. J'ai alors saisi l'occasion pour lui parler et l'interpeller, sentant qu'il y avait quelque chose de plus profond à découvrir. Au début, elle était réticente, mais petit à petit, elle s'est ouverte à moi et a commencé à partager ses craintes. Elle m'a confié qu'elle avait énormément de mal à lire et à comprendre les instructions médicales ou les fiches de suivi des patients, ce qui la mettait dans une position de vulnérabilité constante.

Elle m'a expliqué que, chaque jour, elle redoutait d'être découverte et jugée par ses collègues, surtout lors des moments où elle devait remplir des documents ou suivre des consignes écrites. Elle avait peur d'être perçue comme incompetente ou de commettre une erreur qui pourrait affecter les patients. Cette peur l'a poussée à adopter une attitude de repli, préférant parfois déléguer certaines tâches ou éviter de poser des questions, de crainte de révéler son handicap. Elle m'a également avoué qu'elle pleurait tous les soirs parce qu'elle se sentait prisonnière de cette situation, incapable de demander de l'aide par peur d'être stigmatisée.

3.3 TÉMOIGNAGE 3

Quand je travaillais chez By ISSA, un agent de nettoyage, dans la cinquantaine, qui travaillait depuis de nombreuses années dans cette entreprise, où il assurait la propreté des bureaux et des espaces communs. Ce travail, bien que perçu comme simple par certains, nécessitait parfois des interactions avec les collègues, les responsables, ainsi que l'utilisation de documents écrits comme des feuilles de route, des consignes ou des formulaires administratifs. Pour lui, chaque situation impliquant la lecture ou l'écriture devenait une source d'angoisse.

Dès les premiers instants de notre entretien, il a évoqué la peur qui l'accompagne chaque jour, une peur liée à son incapacité à lire et à écrire correctement. "Chaque fois que je devais signer quelque chose, ou lire devant les autres, je paniquais", a-t-il admis, avec une voix tremblante, comme si le simple fait d'évoquer ces souvenirs faisait remonter cette anxiété profondément ancrée. Il m'a décrit avec une grande précision les moments où cette peur devenait presque insupportable, notamment lors des réunions d'équipe, où il était souvent demandé aux employés de prendre connaissance de nouvelles consignes ou de signer des documents.

"Je me souviens d'une réunion où ils ont distribué des papiers, et chacun devait lire une partie à voix haute", m'a-t-il raconté. "Mon cœur battait si fort que j'avais l'impression qu'il allait sortir de ma poitrine. J'essayais de trouver une excuse pour m'éclipser, mais c'était impossible." À cet instant, il s'est rendu compte que son secret, celui qu'il cachait depuis des années, risquait d'être découvert. "Cela me rendait malade de penser que quelqu'un pourrait découvrir mon secret", a-t-il confié. Pour lui, l'analphabétisme n'était pas seulement une incapacité technique, mais un lourd fardeau émotionnel qu'il portait constamment.

Je pense par crainte que ses collègues ou ses supérieurs découvrent son incapacité à lire ou à écrire correctement, il a développé des stratégies pour éviter d'exposer cette difficulté. Il m'a confié qu'il trouvait toujours un moyen de contourner les tâches écrites. Par exemple, lorsqu'il devait signer des documents, il attendait que tout le monde soit parti pour

demander discrètement à un collègue de lui indiquer l'endroit où apposer sa signature. "Je faisais toujours semblant de lire les papiers avant de signer," m'a-t-il expliqué. "Je ne voulais pas que les autres sachent que je ne pouvais pas lire ce qui y était écrit. J'avais trop honte."

3.4 TÉMOIGNAGE 4

Au cours de mon stage dans une entreprise de transformation de bauxite, j'ai eu l'opportunité de travailler dans le même département que M. Cissé, un employé de la société depuis plus de vingt ans. C'était également lui qui avait été désigné comme mon maître de stage. À travers nos conversations, j'ai découvert un aspect caché de sa vie professionnelle. Il m'a confié qu'au fil des années, il avait appris à accomplir des tâches complexes non pas en suivant les instructions écrites, comme ses collègues, mais en observant attentivement leur manière de faire. "Je fais semblant de comprendre, mais en réalité, je suis toujours sur mes gardes, de peur que quelqu'un découvre mon secret", m'a-t-il avoué.

Dès les premiers jours de mon stage, j'ai remarqué qu'il évitait de se plonger dans les manuels techniques, les fiches d'instructions ou les mises à jour des procédures. Lorsqu'on lui donnait des directives écrites, il adoptait une attitude de faux-semblant, feignant de lire, puis se tournant vers ses collègues pour observer discrètement comment ils s'y prenaient. Il m'a expliqué qu'il compensait son incapacité à lire les manuels en observant ce que faisaient les autres et en mémorisant chaque étape. "Je ne peux pas lire les instructions techniques, donc je regarde les autres, j'imité ce qu'ils font, et j'espère que personne ne remarque rien", m'a-t-il expliqué avec une certaine résignation.

Cette stratégie lui a permis de se maintenir à son poste pendant des années, mais elle était loin d'être sans conséquence. Il m'a raconté qu'il vivait dans une crainte permanente que ses collègues ou ses supérieurs découvrent son illettrisme. "Je fais toujours semblant de comprendre, mais je suis toujours sur mes gardes", m'a-t-il dit. Chaque jour, il devait surveiller ses arrières, éviter de se retrouver seul face à une tâche qui nécessitait de lire ou d'écrire, et faire en sorte que quelqu'un d'autre prenne la responsabilité des actions impliquant des consignes écrites. "Je préfère travailler en groupe, comme ça, si on me

demande quelque chose, je peux m'en sortir en laissant un autre prendre le relais", m'a-t-il confié.

J'ai senti que cette manière de contourner ses lacunes en lecture et en écriture était épuisante pour lui. "C'est mentalement fatigant de toujours devoir jouer ce rôle", m'a-t-il expliqué. Le stress de devoir dissimuler son illettrisme jour après jour a fini par affecter non seulement sa santé mentale, mais aussi sa vie professionnelle et personnelle. Il me parlait souvent de son besoin constant de se protéger de la découverte, ce qui l'isolait de ses collègues et limitait ses interactions. "Je garde mes distances avec les autres, parce que j'ai peur qu'un jour, ils se rendent compte que je ne sais pas lire", m'a-t-il avoué, visiblement affecté par cette situation.

C'était visible que cette peur d'être exposé l'a également empêché d'évoluer dans sa carrière. "Plusieurs fois, on m'a proposé de superviser une petite équipe ou de former les nouveaux", m'a-t-il confié. "Mais j'ai toujours refusé. Je ne me vois pas prendre plus de responsabilités alors que je ne peux pas lire les manuels. Comment pourrais-je diriger une équipe alors que je ne peux même pas comprendre les consignes écrites ?" Ces occasions ratées de promotion témoignent de la manière dont l'analphabétisme peut constituer une barrière invisible, empêchant même les travailleurs les plus expérimentés et compétents de progresser dans leur carrière.

Il m'a également partagé son sentiment de solitude, malgré les années qu'il avait passées dans cette entreprise. "Je me sens souvent seul, même si je suis entouré de mes collègues. C'est comme si je vivais dans un autre monde, un monde où je dois constamment cacher qui je suis vraiment", m'a-t-il confié. Cette lutte quotidienne pour maintenir cette façade l'a poussé à se refermer sur lui-même, évitant de tisser des relations plus profondes avec ses collègues.

3.5 TÉMOIGNAGE 5

Lorsque j'étais au collège, j'avais un camarade qui semblait avoir des problèmes d'apprentissage. Il était pourtant très intelligent et doué dans plusieurs domaines, notamment l'expression orale, le sport, et il était très sociable. Cependant, il éprouvait d'énormes difficultés lors des évaluations écrites. Durant les examens, il lui arrivait souvent de regarder nos feuilles et de recopier ce que nous avions écrit.

Curieux, je lui posais des questions pour comprendre comment il pouvait être si à l'aise à l'oral, mais rencontrer tant de difficultés à l'écrit. Nous faisons des simulations d'évaluations entre amis après nos révisions, mais les résultats n'étaient jamais à la hauteur de ses capacités orales. Avec le temps, il a fini par se décourager et a décidé d'abandonner l'école. Nous nous sommes perdus de vue pendant un certain temps. Quelques années après avoir quitté l'école, j'ai appris que mon ancien camarade avait réussi à trouver un emploi en tant qu'agent de vente. Il excellait dans ce domaine, grâce à ses compétences interpersonnelles et sa capacité à bien communiquer à l'oral. Cependant, l'entreprise pour laquelle il travaillait a malheureusement fait faillite, ce qui l'a poussé à chercher un nouvel emploi. Mais pour accéder à ce nouveau poste, il lui fallait impérativement un diplôme professionnel. Ainsi, il a décidé de reprendre ses études afin de se donner une chance de réussir.

Par un curieux coup du sort, nous nous sommes retrouvés dans la même institution. Il était revenu étudier pour obtenir son diplôme, et j'étais ravi d'apprendre cela. Je pensais que, avec le temps, il avait surmonté ses difficultés scolaires, mais à ma grande surprise, il rencontrait toujours les mêmes problèmes avec les évaluations écrites. À plusieurs reprises, nous avons eu à faire des examens dans le cadre de notre formation, mais lui, malgré ses efforts, n'arrivait pas à avancer de manière significative.

Sa manière de progresser a fini par attirer l'attention de notre formatrice, qui avait déjà rencontré des étudiants présentant des troubles d'apprentissage similaires. Elle a donc décidé de le soumettre à une série de tests pour mieux comprendre la source de ses difficultés. Et

après plusieurs tests , c'est ainsi que nous avons découvert qu'il souffrait de dyslexie. À l'époque où nous faisons le collège, ni lui ni nous ne connaissions vraiment ce trouble, qui affecte la capacité à lire, écrire et orthographier correctement, malgré une intelligence normale, voire élevée. Tout au long de sa scolarité, il avait été mal jugé et stigmatisé, perçu comme "bête" ou "paresseux", alors que sa dyslexie était en réalité à l'origine de ses difficultés académiques, surtout à l'écrit.

Une fois son trouble identifié, les formateurs ont adapté leur méthode d'enseignement pour lui offrir un apprentissage plus personnalisé et adapté à ses besoins spécifiques. Cependant, malgré ces ajustements, il a échoué à l'examen à deux reprises. Ce n'est qu'à sa troisième tentative qu'il a finalement réussi à obtenir son diplôme, une réussite qui a été pour lui une grande victoire.

Aujourd'hui, malgré les défis liés à son trouble, il travaille comme agent de vente dans une grande entreprise.

3.6 TÉMOIGNAGE 6

Quand j'avais 10 ans, mon père a ramené à la maison mon oncle, Cheikh Oumar un homme qui vivait au village et dont la présence allait profondément marquer ma perception de l'intelligence et du savoir. Cet oncle, Cheikh Oumar qui n'avait jamais fréquenté l'école française, avait consacré toute sa vie à des études coraniques. Son arrivée dans notre foyer avait un objectif clair : il était là pour nous éduquer sur notre religion et nous aider à approfondir nos connaissances en arabe. Bien que nous, les enfants, ne comprenions pas encore l'ampleur de cette mission, sa présence a rapidement eu un impact majeur sur notre vie quotidienne.

Dès son arrivée, il m'a impressionné. Cheikh Oumar possédait une maîtrise remarquable de l'arabe. Il lisait le Coran avec une aisance qui me fascinait, et son écriture en arabe était d'une élégance rare, chaque lettre tracée avec soin et précision. Pour lui, l'arabe n'était pas seulement une langue ; c'était le véhicule de la spiritualité, un moyen de se

connecter à Dieu et à la sagesse universelle contenue dans les textes sacrés. Il avait mémorisé de nombreux versets coraniques, et il était capable d'en expliquer les significations avec une clarté qui captait l'attention de toute la famille. À travers ses enseignements, il partageait des leçons profondes sur la vie, la morale et les valeurs humaines, enrichissant ainsi nos discussions quotidiennes. Pourtant, malgré son immense savoir dans ce domaine, mon oncle était limité par son incapacité à lire ou écrire en français. Cette faiblesse, dans un pays où le français était la langue officielle, se faisait ressentir dans de nombreux aspects de sa vie. Par exemple, lorsque mes amis venaient chez nous, il lui était difficile de transmettre ses enseignements à ceux qui ne comprenaient pas l'arabe ni le poular, notre dialecte familial. Certains de mes amis parlaient malinké ou uniquement le français, et mon oncle devait souvent s'appuyer sur mes frères et moi pour traduire ses explications religieuses. Cette barrière linguistique, bien qu'elle ne l'empêchât pas de partager ses connaissances, limitait sa portée et nécessitait un effort collectif de notre part pour combler le fossé linguistique. Cette situation ne se limitait pas au cadre familial. Plus tard, lorsqu'il a pris un poste de technicien de surface dans un hôpital, son illettrisme en français s'est avéré être un obstacle important. Les consignes, panneaux d'instructions et étiquettes des produits qu'il utilisait étaient presque exclusivement rédigés en français. Bien qu'il sache lire et écrire en arabe, ces compétences ne lui étaient d'aucune utilité dans ce contexte. Il devait donc se tourner vers nous, ses proches, pour l'aider à déchiffrer des informations ou remplir des formulaires administratifs. Ce rôle d'assistance, bien que gratifiant pour nous, mettait en lumière la vulnérabilité de mon oncle face à un système où la maîtrise du français était essentielle. "Malgré sa discipline et son sérieux, il rencontrait des difficultés à comprendre les consignes écrites en français, ce qui compliquait ses tâches quotidiennes" m'a-t-il dit. Cela n'était pas dû à un manque d'efforts de sa part, mais simplement à une inadéquation entre ses compétences linguistiques et les exigences de son environnement professionnel. Cette situation, bien que frustrante pour lui, était aussi un rappel poignant de la manière dont la société moderne peut marginaliser ceux qui ne répondent pas aux critères linguistiques ou académiques dominants.

Avec le recul, en grandissant, j'ai réalisé que ces défis ne définissaient en rien la valeur ou l'intelligence de mon oncle. Il était un homme profondément cultivé dans son propre domaine, un érudit de la spiritualité et de la langue arabe. Ses connaissances et ses enseignements avaient une profondeur que peu de gens pouvaient égaler. Pourtant, son incapacité à naviguer dans une société dominée par le français le plaçait souvent dans une position de dépendance et d'infériorité dans des contextes pratiques.

CHAPITRE 4 ANALYSE – DISCUSSION

Ce chapitre 4 est consacré à l'analyse des témoignages présentés précédemment, afin d'en extraire les principaux enjeux liés à l'analphabétisme en milieu professionnel. À partir des récits recueillis, je mettrai en lumière les dynamiques observées, les impacts psychologiques et professionnels, ainsi que les stratégies mises en place par les travailleurs pour s'adapter à un environnement où la lecture et l'écriture sont essentielles.

L'analyse s'articulera autour de plusieurs axes, en explorant notamment la dépendance aux autres dans la gestion des documents, les conséquences de l'analphabétisme dans des contextes spécifiques comme le milieu hospitalier et éducatif, ainsi que l'impact psychologique, notamment à travers le syndrome de l'imposteur ressenti par certains travailleurs. Une réflexion sera également menée sur les stratégies de contournement développées par les employés et sur les formes d'analphabétisme qui restent parfois invisibles dans le monde du travail.

En deuxième partie, la discussion viendra confronter mes analyses avec la littérature existante, en mettant en perspective les témoignages avec les recherches académiques sur le sujet. Il sera également question d'interroger la diversité des formes d'analphabétisme fonctionnel, entre exclusion et adaptation, pour mieux comprendre comment ces travailleurs naviguent au sein de leur environnement professionnel malgré leurs difficultés.

4.1 ANALYSE

4.1.1 Dépendance aux autres pour la gestion des documents

L'un des aspects les plus marquants de mon témoignage de M. Diallo est sa stratégie d'évitement face à l'écrit, qui se manifeste par la délégation systématique des tâches administratives à son assistante :

« Chaque fois qu'il recevait des contrats, des rapports financiers ou tout autre document important, il les confiait systématiquement à son assistante Mme Kaba, sans même jeter un coup d'œil au contenu. » (Témoignage 1).

Cette gestion indirecte des documents révèle une incapacité à interagir directement avec l'écrit et traduit une forme de vulnérabilité. Plutôt que d'affronter ses lacunes, M. Diallo a mis en place un système lui permettant d'y échapper tout en maintenant le bon fonctionnement de son entreprise. Mais cette stratégie a ses limites : en perdant progressivement le contrôle sur la gestion des documents clés, il devient entièrement dépendant d'une personne qui détient une partie du pouvoir décisionnel à sa place. Cette dépendance n'est pas anodine, comme l'explique Couture (2019) :

« Dans de nombreux cas, les dirigeants illettrés doivent confier la gestion des documents financiers et juridiques à des collaborateurs de confiance, ce qui peut générer un sentiment de vulnérabilité et d'insécurité. » (Couture, 2019, p. 37).

La délégation des tâches administratives chez les personnes illettrées est donc une solution temporaire qui entraîne une perte d'autonomie à long terme. Ce phénomène est bien documenté dans les recherches sur l'expérience en milieu de travail. De nombreuses personnes illettrées développent des stratégies similaires pour masquer leurs difficultés, préférant se concentrer sur des tâches où l'écrit n'est pas indispensable (Viracaoundin, 2001). On retrouve cette même dynamique dans le témoignage de Paul, un ouvrier forestier :

« Dans les chantiers, je ne me suis pas senti à part des autres; je n'avais pas besoin de lire puis d'écrire pour bûcher du bois. » (Viracaoundin, 2001, p. 126).

4.1.1.1 Une crainte légitime des erreurs contractuelles et une perte d'autonomie décisionnelle

Ne pas être capable de lire et de comprendre un document juridique constitue une source de stress importante pour M. Diallo. Il sait que la moindre erreur peut avoir des conséquences lourdes, ce qui alimente son anxiété :

« À plusieurs reprises, il m’a confié son angoisse face à l’idée de mal comprendre une clause contractuelle, ce qui aurait pu entraîner des conséquences graves pour l’entreprise. » (Témoignage 1).

Cette peur est bien fondée, car une simple incompréhension peut mener à des engagements involontaires ou à des litiges juridiques. Chevallier-Gaté et Gaté rappellent d’ailleurs que :

« Ne pas savoir lire ni écrire place les personnes en situation d’illettrisme dans un rapport de dépendance qui les contraint à s’en remettre à autrui pour toutes leurs démarches administratives. » (Chevallier-Gaté et Gaté, 2020, p. 9).

Cette dépendance pose problème car elle empêche M. Diallo d’avoir une vision claire et indépendante des enjeux financiers et juridiques de son entreprise. Il est dans la même position que beaucoup d’autres travailleurs illettrés qui doivent s’appuyer sur des proches ou des collègues pour comprendre des documents essentiels, une situation décrite par Hautecour comme une « confiscation du pouvoir décisionnel » (Hautecour, 1987).

L’histoire de Paul illustre bien cette réalité :

« Moi, j’ai eu des problèmes avec l’assurance-chômage. J’ai perdu de l’argent parce que je n’ai jamais pu leur expliquer mon affaire. Quand tu ne sais pas lire puis écrire, c’est plus facile de ‘se faire arranger’ par eux-autres! » (Hautecoeur, 1987, p. 73).

4.1.1.2 L’anxiété sociale face aux conférences de presse et aux prises de parole en public

L’illettrisme ne se limite pas aux difficultés de lecture et d’écriture ; il engendre également une anxiété sociale qui pousse les personnes concernées à éviter les situations où elles pourraient être exposées. Pour M. Diallo, cette peur se manifeste notamment dans les événements où il devrait prendre la parole :

« Il redoutait également les conférences de presse, les réunions importantes ou tout événement public où il devait s’exprimer devant un large auditoire. » (Témoignage 1).

Ce comportement n'est pas anodin. Beaucoup de personnes illettrées développent une appréhension face à l'oral, par crainte d'être jugées ou de commettre des erreurs. Couture l'explique ainsi :

« L'anxiété face à l'écrit et à l'oral est une conséquence directe de l'illettrisme, car elle alimente un sentiment d'infériorité qui pousse les individus à limiter leurs interactions professionnelles. » (Couture, 2019, p. 58).

Cette peur de parler en public est également présente chez Julie, une employée qui vit au quotidien la pression de devoir écrire et s'exprimer en milieu professionnel :

« Le fait d'avoir de la misère à écrire, ça m'amène toujours un grand stress dans mon travail et du découragement, puis une grande insécurité. » (Viracaoundin, 2001, p. 132).

4.1.2 L'impact psychologique et professionnel de l'analphabétisme en milieu hospitalier

Le témoignage 2 fait allusion à une aide-soignante et met en lumière les conséquences psychologiques et professionnelles de cette réalité : la peur d'être découverte, l'anxiété constante, l'isolement social et les stratégies d'évitement qui, loin de résoudre le problème, ne font que l'aggraver.

« Elle m'a confié qu'elle avait énormément de mal à lire et à comprendre les instructions médicales ou les fiches de suivi des patients, ce qui la mettait dans une position de vulnérabilité constante. » (Témoignage 2)

L'analphabétisme ne se limite pas à une simple difficulté fonctionnelle, il devient une source de stress quotidien. Dans un environnement où les erreurs peuvent avoir des conséquences graves, l'incapacité à lire les fiches patientes ou à suivre des consignes écrites place l'aide-soignante dans une situation de grande insécurité. Cette peur de mal faire ou d'être prise en défaut génère une charge mentale importante. Grenier et al. (2019) expliquent que les travailleurs analphabètes développent une hypervigilance pour éviter d'être démasqués, ce qui engendre une anxiété constante et une surcharge cognitive (Grenier et al., 2019).

Dans ce contexte, chaque journée devient une épreuve, rythmée par la crainte de faire une erreur qui pourrait être fatale. Cette tension permanente impacte non seulement la performance au travail, mais aussi le bien-être général. Perrin (2018) souligne que l'accumulation de stress liée à l'incertitude professionnelle peut mener à des troubles anxieux et à un épuisement émotionnel (Perrin, 2018), ce qui semble être le cas pour cette aide-soignante.

« Elle m'a également avoué qu'elle pleurait tous les soirs parce qu'elle se sentait prisonnière de cette situation, incapable de demander de l'aide par peur d'être stigmatisée. » (Témoignage 2)

L'un des aspects les plus marquants de ce témoignage est la souffrance silencieuse que vit cette femme. Son incapacité à lire ne lui cause pas seulement des difficultés professionnelles, elle affecte aussi profondément son estime de soi et son équilibre psychologique. Incapable de partager son mal-être, elle finit par s'isoler, persuadée que demander de l'aide reviendrait à s'exposer à la critique ou au rejet. Jetté (2013) met en évidence ce phénomène dans son étude sur l'analphabétisme et l'exclusion sociale :

« Les personnes identifiées comme analphabètes parlent souvent de leur vécu en termes de honte, d'exclusion et de non-accessibilité à des informations vitales. » (Jetté, 2013)

L'aide-soignante ne se contente pas de cacher son analphabétisme, elle évite aussi toute interaction qui pourrait la mettre en difficulté. Elle renonce à poser des questions, délègue certaines tâches et se replie sur elle-même. Cette stratégie d'évitement, bien que protectrice à court terme, renforce son isolement et sa détresse. Le Roy-Hatala (2024) compare cette situation à celle des travailleurs souffrant de troubles psychiques qui doivent gérer non seulement leur charge de travail, mais aussi la gestion émotionnelle liée à leur situation (Le Roy-Hatala, 2024). Ce double poids devient un facteur d'épuisement et de souffrance silencieuse

« Elle avait peur d'être perçue comme incompetente ou de commettre une erreur qui pourrait affecter les patients. Cette peur l'a poussée à adopter une attitude de repli,

préférant parfois déléguer certaines tâches ou éviter de poser des questions. »
(Témoignage 2)

L'évitement est une réaction fréquente chez les personnes qui craignent d'être découvertes. Plutôt que d'affronter directement leur difficulté, elles développent des stratégies pour détourner l'attention et minimiser le risque d'exposition. Dans ce témoignage, l'aide-soignante adopte deux formes de compensation :

- L'overdoing : elle se concentre sur d'autres aspects de son travail (soins physiques aux patients) pour masquer ses lacunes.
- L'underdoing : elle évite les tâches administratives ou les interactions qui pourraient révéler son analphabétisme.

Ce comportement s'inscrit dans ce que Wikipédia (2025) décrit comme le syndrome de l'imposteur, une condition où l'individu doute constamment de sa légitimité et redoute d'être "démasqué" (Wikipédia, 2025). Ce syndrome, bien que souvent associé aux travailleurs qualifiés, touche aussi les personnes en situation de fragilité professionnelle. Ce sentiment d'illégitimité alimente un cercle vicieux : plus elle évite certaines tâches, plus elle se convainc qu'elle n'est pas à la hauteur, ce qui renforce son anxiété et sa souffrance.

« Elle redoutait d'être découverte et jugée par ses collègues, surtout lors des moments où elle devait remplir des documents ou suivre des consignes écrites. »
(Témoignage 2)

Ce passage soulève une question essentielle : pourquoi cette aide-soignante n'a-t-elle accès à aucun soutien ? L'analphabétisme est encore perçu comme un problème individuel plutôt qu'une problématique collective, ce qui empêche la mise en place de solutions adaptées. Jetté (2013) explique que les politiques d'alphabétisation se concentrent essentiellement sur l'accès à l'emploi, mais qu'elles ignorent ceux qui, déjà en poste, rencontrent des difficultés quotidiennes (Jetté, 2013).

4.1.3 Le syndrome de l'imposteur et ses répercussions psychologiques chez un travailleur analphabète

4.1.3.1 Une angoisse permanente liée à la peur de l'exposition

L'un des éléments les plus marquants du témoignage est la peur constante d'être découvert comme analphabète, notamment dans les situations où la lecture et l'écriture sont requises. Cette angoisse se manifeste de manière particulièrement aiguë lors des réunions d'équipe :

«Je me souviens d'une réunion où ils ont distribué des papiers, et chacun devait lire une partie à voix haute. Mon cœur battait si fort que j'avais l'impression qu'il allait sortir de ma poitrine. J'essayais de trouver une excuse pour m'éclipser, mais c'était impossible. » (Témoignage 3)

Cet extrait illustre parfaitement l'impact psychologique de l'analphabétisme en milieu de travail. La panique ressentie par l'agent ne relève pas seulement d'un inconfort passager, mais d'une anxiété intense qui affecte son bien-être quotidien. Cette réaction est typique des personnes souffrant du syndrome de l'imposteur, un phénomène bien documenté où l'individu vit dans la crainte permanente d'être "démasqué". Cette peur est d'autant plus forte que l'environnement professionnel valorise la maîtrise de la lecture et de l'écriture, rendant l'agent particulièrement vulnérable. Il sait qu'une simple demande de lecture à voix haute peut suffire à révéler sa difficulté, ce qui lui donne un sentiment de danger constant.

Ce type de stress chronique a des effets délétères sur la santé mentale. Tulk (2018) met en évidence une angoisse similaire chez des étudiants en médecine confrontés à la peur de ne pas être à la hauteur :

«J'avais peine à dormir la nuit en pensant à ma journée du lendemain. Je me comparais aux autres qui avaient tellement de connaissances. L'anxiété a eu raison de moi. » (Tulk, 2018)

De plus, selon le *CICMH* (2021), le syndrome de l'imposteur touche une large proportion de travailleurs :

«Le phénomène de l'imposteur touche 70 % des individus à un moment de leur vie, générant une anxiété persistante liée à la crainte d'être découvert. » (CICMH, 2021)

Dans ce contexte, bien que l'agent de nettoyage ne soit pas dans un environnement universitaire ou hautement qualifié, il vit une forme similaire d'anxiété, avec la peur d'être perçu comme "incompétent" par ses collègues et supérieurs. Cette crainte intense de l'exposition constitue un obstacle majeur à l'épanouissement professionnel et à l'intégration sociale.

4.1.3.2 L'évitement et la dissimulation comme stratégies de survie

Face à cette angoisse quotidienne, l'agent de nettoyage développe des stratégies d'évitement pour contourner les situations impliquant l'écrit. Il témoigne :

«Je faisais toujours semblant de lire les papiers avant de signer. » (Témoignage 3)

Ce comportement montre à quel point la peur d'être découvert pousse à des mécanismes de compensation. Plutôt que de risquer de dévoiler son analphabétisme en demandant de l'aide, l'agent simule la lecture. Ce type de stratégie est courant chez les personnes peu alphabétisées qui, pour éviter la stigmatisation, préfèrent feindre une compréhension des documents plutôt que d'admettre leur difficulté. Ce phénomène est bien documenté par *Barton et Hamilton (2012)*, qui expliquent que les travailleurs analphabètes adoptent des routines spécifiques leur permettant de fonctionner dans un environnement dominé par l'écrit, tout en évitant d'être exposés.

«Je ne voulais pas que les autres sachent que je ne pouvais pas lire ce qui y était écrit. J'avais trop honte. » (Témoignage 3)

Ici, la honte est un moteur puissant de l'évitement. L'agent préfère dissimuler son problème plutôt que de risquer d'être jugé. Ce comportement est caractéristique du syndrome de l'imposteur, où les individus s'efforcent de masquer leurs lacunes plutôt que de chercher de l'aide. Tulk (2018) illustre bien cette tendance avec le cas de professionnels qui, par peur de l'échec, adoptent des comportements d'évitement :

«Je tentais de fuir les questions et je travaillais de plus en plus fort lors de mes admissions, en angoissant à l'idée de ne pas avoir le bon diagnostic. » (Tulk, 2018)

L'évitement est aussi documenté dans le rapport du CICMH (2021), qui explique que les personnes concernées adoptent des mécanismes de compensation pour masquer leurs difficultés :

«Travailler extrêmement fort pour se prouver à soi-même qu'on est capable de réussir ou se mettre une pression malsaine. » (CICMH, 2021)

Dans le cas de l'agent de nettoyage, la stratégie d'évitement prend une forme particulière : il attend que ses collègues soient partis pour demander discrètement où signer. Il s'agit d'un mécanisme de défense bien connu dans les recherches sur l'analphabétisme en milieu de travail (Barton & Hamilton, 2012), où les employés analphabètes développent des routines pour naviguer dans un monde dominé par l'écrit sans être exposés.

4.1.1.1 Honte et perte de confiance en soi : des conséquences psychologiques profondes

Le témoignage met en évidence un sentiment de honte intense, qui affecte profondément l'estime de soi du travailleur :

«Cela me rendait malade de penser que quelqu'un pourrait découvrir mon secret. »
(Témoignage 3)

Cet extrait illustre une souffrance psychologique profonde. Ce n'est pas seulement la difficulté de lire qui est pesante, mais aussi la pression sociale qui pousse à cacher cette incapacité. Le regard des autres devient un facteur d'anxiété constant, rendant chaque situation impliquant l'écrit extrêmement stressante. Cette honte empêche également toute démarche d'apprentissage, puisque l'agent ne veut pas être perçu comme incompetent.

Cette réaction est typique du syndrome de l'imposteur. Tulk (2018) met en avant le rôle du jugement des pairs dans l'auto dévalorisation des individus concernés :

«J'avais honte, pourtant, quand j'ai commencé à m'ouvrir à certains collègues, j'ai été extrêmement surprise de voir à quel point plusieurs partageaient les mêmes craintes. » (Tulk, 2018)

Le CICMH (2021) met également en avant les répercussions psychologiques de cette honte, notamment en termes de perte d'estime de soi :

«Faible estime de soi et détresse psychologique font partie des effets du phénomène de l'imposteur, menant parfois à une planification de carrière à la baisse. » (CICMH, 2021)

Dans le cas du témoignage, cette honte pousse l'agent de nettoyage à s'isoler davantage et à éviter toute possibilité d'évolution. Au lieu de chercher une aide en alphabétisation, il préfère cacher son problème, ce qui limite ses perspectives professionnelles et renforce son anxiété.

4.1.3.3 Enjeux organisationnels et perspectives d'amélioration

Le témoignage révèle un cadre professionnel où l'agent de nettoyage est contraint de masquer ses difficultés au lieu de recevoir un accompagnement. Comme le souligne le CICMH (2021) :

«Opérer des changements culturels : reconnaître et enlever les obstacles limitant la progression des étudiantes et des étudiants de divers horizons. » (CICMH, 2021)

Ces recommandations s'appliquent aussi au monde du travail. Une meilleure inclusion des travailleurs analphabètes pourrait passer par :

- Des formations adaptées, qui permettent aux employés d'améliorer leurs compétences sans être stigmatisés.
- Une communication plus accessible, avec des pictogrammes ou des consignes audios.

Un système de mentorat, où des collègues de confiance pourraient aider discrètement les employés en difficulté.

4.1.4 Stratégies de contournement et impact de l'analphabétisme en milieu professionnel

4.1.4.1 L'adaptation par l'observation : un substitut précaire à la lecture

Ne pouvant pas lire les instructions techniques, M. Cissé s'appuie sur l'observation et la mémorisation pour accomplir ses tâches :

« Je ne peux pas lire les instructions techniques, donc je regarde les autres, j'imité ce qu'ils font, et j'espère que personne ne remarque rien. » (Témoignage 4)

Cet extrait illustre une stratégie de compensation fréquente chez les travailleurs analphabètes. Plutôt que de lire des documents techniques ou des fiches de procédure, il reproduit les gestes de ses collègues. Cette méthode lui permet de continuer à travailler, mais elle repose sur des repères instables : en cas de mise à jour des protocoles ou de nouvelle tâche, il n'a aucun moyen d'apprendre de manière autonome.

Cette dépendance à l'observation se retrouve également dans le domaine médical, où Margat et al. (2021) ont observé que les patients analphabètes mémorisent la forme et la couleur des médicaments au lieu de lire les étiquettes, ce qui augmente les risques d'erreurs. Dans le cas de M. Cissé, cette stratégie l'empêche d'évoluer et le place dans une position de vulnérabilité permanente.

4.1.4.2 La peur permanente d'être découvert : un stress psychologique intense

Le témoignage de M. Cissé met en avant une tension psychologique constante liée à la nécessité de cacher son illettrisme :

« Je fais semblant de comprendre, mais en réalité, je suis toujours sur mes gardes, de peur que quelqu'un découvre mon secret. » (Témoignage 4)

Cet extrait montre la charge mentale écrasante qui accompagne l'analphabétisme en milieu de travail. Pour éviter d'être exposé, M. Cissé est contraint de jouer un rôle en permanence, ce qui génère un stress continu et un sentiment d'insécurité. Il sait que s'il est découvert, il risque d'être marginalisé, voire de perdre son emploi.

Cette peur de l'exposition est courante chez les personnes analphabètes. Le guide Lire et Écrire indique que beaucoup préfèrent éviter toute situation impliquant la lecture et l'écriture, ce qui les empêche d'accéder à des formations ou de demander de l'aide. De plus, Margat et al. (2021) soulignent que dans le secteur de la santé, les patients illettrés évitent de poser des questions aux soignants, ce qui compromet leur prise en charge médicale

L'impact psychologique de cette situation est encore plus évident lorsque M. Cissé confie :

« C'est mentalement fatigant de toujours devoir jouer ce rôle. » (Témoignage 4)

Cet aveu met en évidence l'usure mentale liée à cette dissimulation. À force de cacher son illettrisme, il accumule du stress et de la fatigue, ce qui affecte sa concentration, sa confiance en lui et son bien-être général. Cette pression peut même entraîner un repli sur soi et une perte d'estime de soi, comme l'indique le guide Lire et Écrire.

4.1.4.3 L'évitement des responsabilités : un frein à l'évolution professionnelle

L'analphabétisme ne limite pas seulement l'autonomie au travail, mais aussi les perspectives d'évolution professionnelle. Malgré vingt ans d'expérience, M. Cissé refuse toutes les opportunités de promotion :

« Plusieurs fois, on m'a proposé de superviser une petite équipe ou de former les nouveaux, mais j'ai toujours refusé. » (Témoignage 4)

Ce refus montre l'impact direct de l'analphabétisme sur la carrière professionnelle. Malgré son expérience et sa maîtrise technique, il refuse toute montée en responsabilité par

peur d'être exposé. Cette auto-censure est fréquente chez les travailleurs analphabètes, qui craignent que de nouvelles fonctions impliquent la lecture et l'écriture.

Il exprime cette crainte avec clarté :

« Je ne me vois pas prendre plus de responsabilités alors que je ne peux pas lire les manuels. Comment pourrais-je diriger une équipe alors que je ne peux même pas comprendre les consignes écrites ? » (Témoignage 4)

Ce passage met en évidence un cercle vicieux : ne pas savoir lire le prive d'opportunités, et l'absence d'opportunités renforce son sentiment d'infériorité et de stagnation. Margat et al. (2021) ont observé un schéma similaire en milieu médical : les patients illettrés évitent les examens médicaux nécessitant des documents écrits, ce qui retarde leur diagnostic et leur traitement.

Le guide Lire et Écrire insiste sur la nécessité de proposer des formations adaptées, car moins de 1 % des adultes en difficulté avec la lecture et l'écriture accèdent à un programme d'apprentissage. Sans formation, les travailleurs illettrés restent confinés à des postes subalternes, malgré leur potentiel.

4.1.4.4 Isolement social et conséquences psychologiques

M. Cissé exprime un profond sentiment d'isolement, malgré ses années passées dans l'entreprise :

« Je me sens souvent seul, même si je suis entouré de mes collègues. C'est comme si je vivais dans un autre monde, un monde où je dois constamment cacher qui je suis vraiment. » (Témoignage 4)

Cet extrait montre que l'analphabétisme ne se limite pas à une barrière professionnelle, mais aussi sociale. En étant constamment sur la défensive, il se prive d'interactions authentiques avec ses collègues, par peur d'être découvert.

Le guide Lire et Écrire explique que cette situation pousse les personnes illettrées à s'isoler, car elles évitent toutes les situations où elles pourraient être exposées. Margat et al.

(2021) décrivent le même phénomène chez les patients analphabètes, qui réduisent leurs interactions avec les soignants, car ils ont peur d'être jugés ou incompris. Le risque est qu'à force de se couper des autres, l'isolement renforce la marginalisation et limite encore plus l'accès aux opportunités de formation et d'évolution.

4.1.5 Une analphabétisation qui n'en est pas une

4.1.5.1 L'influence historique de l'islam et la formation religieuse

L'implantation de l'islam en Afrique de l'Ouest ne s'est pas seulement faite par le biais des conquêtes ou des conversions, mais surtout par les réseaux de commerce transsaharien et l'enseignement religieux structuré. Cet enseignement, qui s'est développé dès le Moyen Âge, a donné naissance à d'importantes institutions éducatives, tels que Tombouctou (Mali), Al-Azhar (Égypte), Zitouna (Tunisie) et Al Quaraouiyine (Maroc), qui ont joué un rôle dans la diffusion des savoirs islamiques et de la langue arabe. Comme le souligne LeBlanc (2021) :

« À partir du XIV^e et du XV^e siècle, on observe cette fois une diffusion via les réseaux d'enseignement, notamment universitaires, avec par exemple l'université Al-Azhar au Caire, de Zitouna à Tunis ou d'Al Quaraouiyine à Fès, ainsi que celle de Tombouctou. » (LeBlanc, 2021)

Cette dynamique a structuré une forme d'alphabetisation distincte, où la lecture et l'écriture en arabe étaient perçues comme les moyens d'accéder aux textes religieux et au savoir théologique. Contrairement aux systèmes éducatifs européens qui ont évolué vers un modèle de scolarisation universelle et diversifiée, l'enseignement islamique traditionnel ouest-africain est resté essentiellement centré sur l'étude du Coran et des sciences religieuses.

Les écoles coraniques ont servi de principal levier de transmission du savoir, formant des générations de lettrés en arabe, mais sans adaptation aux langues administratives imposées par la colonisation. L'éducation religieuse reposait donc sur une continuité historique entre les modèles d'apprentissage anciens et ceux qui existent encore aujourd'hui. Cette réalité est directement perceptible dans le témoignage 6, qui illustre le cas de Cheikh

Oumar, un individu ayant suivi une formation coranique rigoureuse sans jamais être intégré au système éducatif moderne :

« Cheikh Oumar, qui n'avait jamais fréquenté l'école française, avait consacré toute sa vie à des études coraniques. Il possédait une maîtrise remarquable de l'arabe et lisait le Coran avec une aisance qui me fascinait. » (Témoignage 6)

Dans ce passage, on retrouve les caractéristiques d'un lettré religieux traditionnel, dont les compétences sont reconnues et valorisées dans le cadre de la communauté musulmane, mais qui, en dehors de ce cadre, se retrouve dans une situation de marginalisation linguistique et administrative. Son incapacité à lire et écrire en français le place en situation d'exclusion socio-professionnelle, car les compétences qui lui ont été transmises ne correspondent pas aux attentes du marché du travail ou des institutions officielles.

4.1.5.2 Une alphabétisation reconnue dans la sphère religieuse, mais non valorisée ailleurs

L'éducation de Cheikh Oumar est un exemple typique d'une alphabétisation qui a du sens dans un cadre religieux, mais qui est inopérante dans un environnement où le français est la langue dominante. En effet, bien qu'il soit hautement instruit en arabe et dans les sciences islamiques, son éducation ne lui permet pas d'interagir de manière autonome avec l'administration, le marché du travail ou les institutions modernes. Cette distinction entre alphabétisation utile dans un domaine spécifique et analphabétisme fonctionnel dans un autre contexte illustre une forme d'exclusion linguistique et sociale.

Le concept d'analphabétisme fonctionnel, développé par Sotomayor (1995). Contrairement à la définition classique de l'analphabétisme, qui désigne une absence totale de compétences en lecture et écriture, l'analphabétisme fonctionnel se manifeste lorsqu'un individu sait lire et écrire dans une langue donnée, mais que ces compétences ne lui permettent pas de répondre aux exigences de son environnement. Sotomayor (1995) explique cette dynamique en affirmant que :

« L'analphabétisme fonctionnel vise l'insuffisance de compétences de base en fonction des exigences des contextes économique, technologique et culturel de chaque société. » (Sotomayor, 1995)

Ce passage met en évidence une réalité fondamentale : l'alphabétisation n'a pas de valeur absolue, elle dépend du contexte dans lequel elle est utilisée. Ainsi, Cheikh Oumar n'est pas analphabète au sens strict, mais ses compétences linguistiques en arabe ne sont pas adaptées aux exigences de la société guinéenne moderne, où le français est la langue de l'administration, de l'éducation et du travail.

Dans ce contexte, même une personne possédant un savoir religieux profond peut être considérée comme analphabète fonctionnelle si elle ne peut pas lire ou comprendre les documents administratifs, remplir des formulaires officiels ou interagir dans des situations professionnelles nécessitant le français. Ce type d'exclusion est particulièrement visible dans le monde du travail, où les exigences linguistiques constituent une barrière majeure à l'intégration professionnelle des personnes alphabétisées uniquement en arabe.

4.1.5.3 Un savoir reconnu dans la communauté, mais inutile dans l'administration et le monde du travail

L'analphabétisme fonctionnel de Cheikh Oumar ne provient donc pas d'un manque d'éducation, mais d'un décalage entre ses compétences et les réalités linguistiques et économiques de son pays. Cette situation le place dans une précarité linguistique et fonctionnelle, car il est incapable de réaliser des tâches quotidiennes qui exigent la lecture et l'écriture en français.

« Cheikh Oumar, malgré son érudition religieuse, est perçu comme un individu en situation de précarité linguistique et fonctionnelle dans la société guinéenne actuelle, où le français est la langue du travail et de l'administration. Il ne manque pas de savoir, mais son savoir est inadapté aux besoins pratiques de son environnement. » (Témoignage 6)

Ce passage met en évidence un double paradoxe :

D'un côté, Cheikh Oumar est respecté pour son savoir religieux, ce qui lui confère une autorité morale et éducative dans son entourage.

De l'autre, il est marginalisé dans les sphères professionnelles et administratives, car il ne possède pas les compétences linguistiques nécessaires pour fonctionner dans la société guinéenne moderne.

Autrement dit, il est à la fois érudit et exclu, un savant dans un domaine qui n'a pas de valeur en dehors de la communauté religieuse. Ce décalage entre alphabétisation spécialisée et analphabétisme fonctionnel montre que l'éducation ne se mesure pas uniquement en fonction du niveau d'instruction, mais aussi de son adéquation avec les exigences d'une société donnée.

4.1.5.4 La marginalisation des écoles coraniques dans le système éducatif moderne

Les écoles coraniques, qui étaient autrefois des centres d'excellence en Afrique de l'Ouest, ont progressivement perdu leur statut face à l'expansion du système éducatif moderne dominé par le français. Historiquement, ces écoles formaient des élites religieuses et intellectuelles, capables d'exercer des fonctions de juges islamiques (cadis), d'enseignants ou de leaders spirituels. Cependant, avec l'imposition du modèle scolaire occidental par la colonisation, leur rôle a été relégué aux marges du système éducatif officiel.

Maurer (2024) met en lumière ce déclin en soulignant que, bien que ces écoles continuent de jouer un rôle important dans l'alphabétisation religieuse, elles ne sont pas reconnues comme un parcours éducatif légitime dans les cadres administratifs et professionnels modernes :

« Les écoles coraniques jouent un rôle majeur dans l'alphabétisation religieuse, mais cette alphabétisation est rarement valorisée dans les systèmes éducatifs officiels. » (Maurer, 2024)

Autrement dit, un individu ayant étudié dans une école coranique peut être hautement instruit en arabe et en sciences islamiques, mais ce parcours ne lui permet pas d'accéder aux opportunités économiques et professionnelles offertes par le système éducatif formel. Cette marginalisation des formations islamiques a eu un impact direct sur l'intégration sociale et professionnelle des personnes alphabétisées uniquement en arabe, les plaçant dans une position de vulnérabilité.

La mise à l'écart des écoles coraniques a engendré deux conséquences majeures :

D'une part, elle creuse un fossé entre les lettrés en arabe et le reste de la population, qui bénéficie d'un enseignement en français. Cette fracture linguistique entraîne une séparation entre deux mondes : d'un côté, ceux qui ont accès aux emplois qualifiés et aux responsabilités administratives grâce à l'éducation moderne, et de l'autre, ceux qui, bien que lettrés, se retrouvent marginalisés faute de compétences en français.

D'autre part, les savoirs religieux et linguistiques transmis dans ces écoles sont de moins en moins valorisés, ce qui crée une invisibilisation des compétences acquises hors du cadre scolaire formel. En d'autres termes, une personne alphabétisée en arabe ne sera pas considérée comme instruite par les institutions qui ne prennent en compte que la formation en français.

Ce phénomène est particulièrement visible dans le témoignage de Cheikh Oumar, qui, bien qu'érudit en arabe, n'est pas en mesure de comprendre les consignes dans son environnement professionnel :

« Son illettrisme en français se faisait ressentir dans de nombreux aspects de sa vie. Lorsqu'il a pris un poste de technicien de surface dans un hôpital, son incapacité à lire les consignes en français a compliqué ses tâches quotidiennes. » (Témoignage 6)

4.1.5.5 La dépendance administrative et la marginalisation des lettrés en arabe

L'une des conséquences les plus directes de la fracture linguistique entre les lettrés en arabe et la société francophone est l'impossibilité pour ces individus de s'autonomiser dans les démarches administratives et professionnelles. En Guinée comme dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest, les institutions étatiques, les entreprises et les services essentiels fonctionnent presque exclusivement en français, ce qui crée une barrière pour ceux qui ne le maîtrisent pas. Cheikh Oumar, malgré son savoir religieux et linguistique en arabe, se retrouve ainsi dépendant de ses proches pour comprendre et traiter les documents officiels.

« Il devait souvent s'appuyer sur mes frères et moi pour traduire ses explications religieuses ou remplir des formulaires administratifs. » (Témoignage 6)

Ce passage illustre une forme d'exclusion sociale, où un individu, bien que lettré dans sa propre langue, est considéré comme illettré dans le système administratif moderne. Cette situation limite sa capacité à gérer seul des aspects essentiels de la vie quotidienne, comme les démarches de santé, les transactions bancaires, les demandes de documents officiels ou encore la lecture des consignes au travail.

4.1.5.6 Un système qui favorise une forme d'inégalité éducative

Le problème central n'est pas l'analphabétisme en soi, mais le fait que seule une alphabétisation en français est reconnue comme légitime par l'administration et le marché du travail. Cette hégémonie linguistique crée une situation où toute personne alphabétisée dans une autre langue est marginalisée et dépendante.

LeBlanc (2021) souligne que les normes administratives et éducatives favorisent certains types de savoirs au détriment des autres, ce qui accentue les inégalités d'accès aux opportunités socio-économiques :

« Les normes de la bonne religiosité deviendront centrales et joueront un rôle important dans la différenciation des différentes mouvances de l'islam de la région.
» (LeBlanc, 2021)

Dans ce contexte, le fait de ne pas maîtriser le français devient un facteur d'exclusion, même lorsque l'individu possède une expertise avancée dans un domaine précis, comme la théologie ou l'interprétation du Coran. Ainsi, les compétences en lecture et écriture de Cheikh Oumar ne sont pas reconnues parce qu'elles ne sont pas adaptées aux exigences modernes du travail et de l'administration.

4.2 DISCUSSION

Cette étude vise à analyser la réalité de l'analphabétisme en milieu de travail en Guinée, un phénomène sous-exploré mais ayant un impact significatif sur la performance des employés et des entreprises. L'objectif est d'identifier les manifestations de l'analphabétisme dans différents secteurs, d'en comprendre les causes et les conséquences, et d'examiner les stratégies mises en place – ou absentes – pour y remédier. À travers cette recherche, il s'agit également de comparer la situation guinéenne avec des études menées dans d'autres contextes afin d'apporter une contribution nouvelle à la compréhension de cette problématique.

4.2.1 Confrontation des analyses avec la littérature existante

Les analyses menées à partir de mes expériences vécues en Guinée mettent en évidence des stratégies d'évitement de l'écrit, une forte dépendance aux autres et un impact psychologique significatif chez les travailleurs analphabètes. Ces observations corroborent les travaux de Couture (2019) et Chevallier-Gaté et Gaté (2020) qui soulignent que l'incapacité à interagir avec l'écrit entraîne une vulnérabilité professionnelle et une perte d'autonomie. L'expérience de M. Diallo, entrepreneur, illustre parfaitement cette réalité : la délégation systématique des tâches administratives à une assistante traduit une dépendance contraignante qui limite son contrôle sur les décisions stratégiques de son entreprise.

Cette situation renvoie à la notion de « confiscation du pouvoir décisionnel » développée par Hautecoeur (1987), où les personnes en situation d'illettrisme perdent progressivement leur capacité à agir de manière autonome. En milieu professionnel, cette

dépendance est d'autant plus problématique qu'elle expose les travailleurs à des risques juridiques et financiers, comme en témoignent les craintes de M. Diallo face aux contrats qu'il ne peut lire.

L'analphabétisme ne se limite pas à un obstacle fonctionnel : il affecte aussi la santé mentale et l'estime de soi des individus concernés. L'aide-soignante ayant partagé son expérience illustre parfaitement cet enjeu, en témoignant d'une anxiété constante face à la possibilité d'être démasquée. Ce stress, associé à une surcharge cognitive (Grenier et al., 2019), rejoint les descriptions du syndrome de l'imposteur analysé par Tulk (2018) et le CICMH (2021), selon lesquelles la peur d'être exposé comme incompetent pousse les individus à adopter des stratégies d'évitement, limitant ainsi leur évolution professionnelle.

4.2.2 Un analphabétisme fonctionnel à plusieurs visages : entre exclusion et adaptation

L'une des dimensions les plus frappantes des analyses obtenues réside dans la diversité des formes d'analphabétisme rencontrées. Alors que M. Diallo et l'aide-soignante représentent un illettrisme fonctionnel en milieu professionnel, le cas de Cheikh Oumar met en exergue une autre forme d'analphabétisme : celle d'une personne alphabétisée dans une langue non reconnue par le système administratif et professionnel en Guinée.

Cette analyse met en avant la manière dont l'analphabétisme fonctionnel se manifeste dans un contexte où la langue dominante est le français. Cette exclusion linguistique trouve un écho dans les travaux de Sotomayor (1995), qui définit l'analphabétisme fonctionnel en fonction des exigences socio-économiques et administratives d'un pays. Le fait que Cheikh Oumar soit lettré en arabe mais perçu comme analphabète dans le monde du travail montre comment les normes linguistiques institutionnelles conditionnent l'accès aux opportunités professionnelles et sociales.

En parallèle, les stratégies de compensation utilisées par les travailleurs analphabètes, comme l'observation et l'imitation, soulignent une dynamique d'adaptation qui permet à ces individus de fonctionner malgré leurs limitations. Cette analyse est en phase avec les travaux

de Barton et Hamilton (2012), qui démontrent que les travailleurs analphabètes développent des routines spécifiques pour naviguer dans un monde dominé par l'écrit. Cependant, cette adaptation reste fragile et précaire, rendant ces employés vulnérables aux changements et à l'évolution des exigences professionnelles.

Enfin, la confrontation des analyses avec la littérature permet de souligner la marginalisation institutionnelle des formes alternatives d'alphabétisation. L'exclusion des lettrés en arabe du marché du travail guinéen met en lumière une problématique plus large liée à la reconnaissance des compétences linguistiques dans un cadre administratif et professionnel dominé par une seule langue. Maurer (2024) explique que cette marginalisation des écoles coraniques a progressivement renforcé une fracture sociale et éducative, un phénomène qui mérite d'être approfondi pour mieux comprendre les dynamiques d'inclusion et d'exclusion en milieu de travail.

Tableau 1 : Confrontation des théories existantes avec les analyses empiriques sur l'analphabétisme en milieu de travail en Guinée

Thématique	Théorie existante	Apport de cette recherche
Une approche empirique contextualisée à la Guinée	L'analphabétisme est une problématique qui varie selon les contextes socio-économiques et culturels. L'UNESCO (2006) souligne que les politiques d'alphabétisation doivent être adaptées aux réalités locales pour être efficaces.	- Mise en lumière des réalités vécues par des travailleurs analphabètes guinéens. - Adaptation des concepts théoriques à un contexte où l'écrit joue un rôle différent (influence des langues locales et de l'éducation religieuse).

		-Identification de facteurs spécifiques influençant l'analphabétisme en Guinée (hégémonie du français, marginalisation des écoles coraniques, absence de formations adaptées).
Une vision nuancée de l'analphabétisme fonctionnel	L'analphabétisme fonctionnel est défini comme l'incapacité à utiliser l'écrit dans des situations de la vie courante et professionnelle, malgré une instruction de base. (Sotomayor, 1995). Barton et Hamilton (2012) expliquent que les individus analphabètes développent des stratégies d'adaptation pour contourner leurs difficultés.	- Distinction entre analphabétisme fonctionnel professionnel (ex. l'aide-soignante incapable de lire les fiches médicales) et analphabétisme linguistique-administratif (ex. Cheikh Oumar, lettré en arabe mais exclu du monde du travail francophone). - Mise en évidence des stratégies de compensation utilisées par les travailleurs analphabètes (observation, imitation), rarement étudiées dans la littérature.
L'impact psychologique de l'analphabétisme en milieu de travail	L'illettrisme est une source majeure d'anxiété et de stress, entraînant une faible estime de soi et un sentiment d'infériorité. (Grenier et al., 2019). Tulk (2018) et le CICMH (2021) évoquent le syndrome de l'imposteur chez les travailleurs analphabètes, qui redoutent d'être découverts et évitent certaines responsabilités.	- Identification d'un lien direct entre analphabétisme et anxiété sociale (évitement des réunions, des contrats, des interactions avec les supérieurs). - Explication de la charge mentale des travailleurs analphabètes, contraints de masquer leurs lacunes en permanence.

		- Mise en évidence des freins à l'évolution professionnelle causés par la peur d'être démasqué.
Un regard critique sur l'hégémonie linguistique et l'exclusion des lettrés en arabe	L'analphabétisme institutionnalisé est le résultat d'un système éducatif qui valorise certaines compétences linguistiques au détriment d'autres. Maurer (2024) montre comment l'exclusion des écoles coraniques a renforcé la marginalisation des lettrés en arabe.	- Identification d'un analphabétisme institutionnalisé, où le système éducatif lui-même exclut certaines formes d'alphabétisation. - Mise en évidence de la fracture sociale et professionnelle entre ceux qui maîtrisent le français et ceux issus d'une éducation religieuse. - Questionnement sur la place des écoles coraniques dans un modèle éducatif qui valorise uniquement la langue dominante.

Ce tableau met en évidence la manière dont les concepts théoriques sur l'analphabétisme sont confrontés aux réalités spécifiques du contexte guinéen, en soulignant les dynamiques d'exclusion, les stratégies d'adaptation et les implications psychologiques et professionnelles des travailleurs analphabètes.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'analphabétisme en milieu de travail en Guinée est une problématique souvent invisibilisée mais dont les répercussions s'étendent bien au-delà de la simple incapacité à lire et à écrire. Cette recherche, en s'appuyant sur une approche qualitative et sur mon propre témoignage, a permis de mettre en évidence les défis quotidiens rencontrés par les travailleurs analphabètes, les stratégies qu'ils développent pour contourner ces difficultés et l'impact psychologique et professionnel que cette réalité engendre.

Les résultats de cette étude montrent que l'analphabétisme en entreprise ne se résume pas à une absence de compétences techniques en lecture et en écriture. Il influence profondément l'autonomie des travailleurs, leur évolution de carrière et leur bien-être psychologique. Loin d'être passifs face à leur situation, ces travailleurs développent des stratégies d'adaptation qui leur permettent d'assurer leurs fonctions, bien que celles-ci impliquent souvent une dépendance accrue vis-à-vis de leurs collègues ou supérieurs. Cependant, ces mécanismes d'évitement, bien qu'efficaces à court terme, limitent leur progression professionnelle et contribuent à renforcer leur sentiment d'exclusion.

Un constat central de cette étude est que l'analphabétisme fonctionnel ne touche pas uniquement ceux qui n'ont jamais été scolarisés. En Guinée, où le français est la langue dominante de l'administration et du travail, de nombreux travailleurs alphabétisés en arabe ou dans d'autres langues locales se retrouvent marginalisés, leur savoir n'étant pas reconnu dans le monde professionnel. Cette exclusion linguistique souligne l'importance de repenser la manière dont l'alphabétisation est définie et valorisée dans le contexte guinéen.

Toutefois, certaines limites doivent être mentionnées. Cette recherche repose sur un échantillon limité et une approche autopraxéographique, ce qui implique une subjectivité que seule une étude plus large pourrait nuancer. De plus, bien que l'analyse ait permis d'identifier les stratégies de contournement utilisées par les travailleurs analphabètes, elle ne prétend pas

à une généralisation absolue des résultats. Pour approfondir la compréhension de ce phénomène, des recherches quantitatives pourraient être menées afin de mieux mesurer l'ampleur du problème et d'évaluer les politiques mises en place pour y remédier.

Ces constats ouvrent plusieurs pistes pour de futures recherches et interventions. Il serait pertinent d'examiner plus en détail les dispositifs d'alphabétisation existants en Guinée et d'évaluer leur adéquation avec les besoins réels des travailleurs analphabètes. Une réflexion sur l'intégration des langues locales et de l'arabe dans les formations professionnelles et administratives pourrait également favoriser une meilleure inclusion. Par ailleurs, la mise en place de programmes de sensibilisation au sein des entreprises permettrait de réduire la stigmatisation associée à l'analphabétisme et de proposer des solutions adaptées aux travailleurs concernés.

En définitive, cette recherche souligne la nécessité d'un changement de regard sur l'analphabétisme en milieu professionnel. Plutôt que d'être perçu comme une simple lacune individuelle, il doit être compris comme un enjeu collectif nécessitant des solutions inclusives et adaptées. La reconnaissance des différentes formes d'alphabétisation, la mise en place de formations accessibles et la sensibilisation des employeurs à cette problématique sont autant de leviers qui peuvent contribuer à une meilleure intégration des travailleurs analphabètes dans le monde du travail. Cette étude invite ainsi à une prise de conscience et à une action concertée en faveur d'une société plus inclusive, où chaque travailleur, quelle que soit sa relation à l'écrit, puisse pleinement s'épanouir dans son environnement professionnel.

Au-delà de cette problématique, cette recherche soulève une réflexion plus large sur l'accès à l'éducation et son rôle fondamental dans la réduction des inégalités sociales et économiques. Si l'analphabétisme constitue un obstacle majeur à l'insertion professionnelle, il est aussi un frein au développement global d'un pays. Ainsi, la question de l'éducation des adultes et de la formation continue mérite une attention particulière, notamment dans des contextes où les transformations économiques et technologiques redéfinissent en permanence les compétences nécessaires sur le marché du travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdel Sayed, E. (2008). Pratiques culturelles des personnes en situation d'illettrisme. *TransFormations* n° 1.
- Africa Guinee. (2024). Les impacts sociaux de l'exploitation minière en Guinée. Récupéré de <https://www.africaguinee.com>.
- Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI). (2007). *Illettrisme : Pour ne plus dire qu'on ne savait pas* (p. 34). ANLCI.
- Albert, M.-N., & Michaud, N. (2020). Les utilisations de l'autopraxéographie pour le dirigeant-chercheur. Dans S. S. Frimousse & J.-M. Peretti (dir.), *Produire du savoir et de l'action – Le vade-mecum du dirigeant-chercheur*. Caen : EMS éditions
- Albert, M.-N., Lazzari Dodeler, N., Couture, M.-M., & Michaud, N. (2023). L'autopraxéographie, une méthode pour construire des savoirs à partir de son expérience dans une perspective complexe et interdisciplinaire. *Journal of Interdisciplinary Methodology and Issues in Science (JIMIS)*, 11. DOI : 10.46298/jimis.10387.
- Ambassade de Guinée en Russie. (2023). Le développement du projet Simandou : opportunités et défis. Récupéré de ambaguimoscou.com.
- ANCEFA. (2007). *Observatoire de l'éducation – Rapport régional*. African Network Campaign for Education for All.
- ANLCI. (2003). Définition de l'illettrisme.
- Association Lire et Écrire. (2012). *Illettrisme : Petit guide pratique*. Reconnaître, orienter, motiver. Fédération suisse Lire et Écrire. <https://www.lire-et-ecrire.ch>
- Avenier, M.-J., & Thomas, C. (2015).
- Banque Mondiale. (2021). Données démographiques et économiques sur la Guinée. Récupéré de <https://data.worldbank.org>.

- Banque mondiale. (2022). Taux d'alphabétisation des adultes, total (% de personnes âgées de 15 ans et plus) – Guinée. Données issues de World Bank Open Data. <https://databank.worldbank.org/embed/Adult-literacy-rates-in-Sub-Saharan-Africa/id/3aa273b7>
- Banque Mondiale. (2023). Macro poverty outlook for Sub-Saharan Africa.
- Barry, B. (2000). Histoire de la Guinée : Des origines à l'indépendance. Paris : Karthala.
- Béal, C. (1993). Les interactions quotidiennes en français et en anglais : conventions ou reflet de divergences culturelles profondes ? *Langue française*, 98, 79-106.
- Bélanger, P., & Voyer, B. (2004). L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec. Montréal: CIRDEP-UQAM.
- Berger, M.-J., & Desrochers, A. (2011). Littératie, éducation et société. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bertereau, C., Marbot, É., & Chaudat, P. (2019).
- Besse, J.-M. (2003). Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit (p. 23). Retz.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Boyer, H. (2008). Langue et identité : sur le nationalisme linguistique. Limoges : Lambert-Lucas.
- Britts Imperial University College. (2025). The importance of strong written and oral communication. Retrieved from <https://www.brittsimperial.com>.
- Brunel, P. (2014). Bien communiquer à l'écrit dans un contexte professionnel. Paris : Éditions Universitaires.
- Bureau des Nations Unies pour l'Afrique de l'Ouest et le Sahel (UNOWAS). (2023). Impact of security instability on education in West Africa.
- Calvet, L.-J. (1987). La guerre des langues et les politiques linguistiques. Paris : Payot.
- Camara, M. (2005). La société peule et l'imamat du Fouta-Djalon. Conakry : Éditions Harmattan Guinée.
- Castoriadis, C. (1975). L'institution imaginaire de la société. Paris : Le Seuil.

- Commission économique pour l'Afrique (CEA). (2023). Profil socio-économique de l'Afrique de l'Ouest.
- Conseil National du Numérique. (2015). Ambition numérique : Pour une politique française et européenne de la transition numérique. Consulté en ligne ici.
- Couture, M.-M. (2019). L'analphabétisme en milieu de travail : réalités et interventions. Québec : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF).
- Diallo, A. G. (2011). Géographie de la Guinée. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Diallo, A. M. (2004). « Usages et images des langues en Guinée », *Revue du ROFCAN*, n° 19, Nice, pp. 9-36.
- Döring, M. (2021). How-to Bureaucracy: A Concept of Citizens' Administrative Literacy. *Administration & Society*, 53(8), 1155-1177. <https://doi.org/10.1177/0095399721995460>.
- Duplâa, E. (2011). Lire et écrire Internet : définition, enjeux et évaluation des littératies numériques. Dans M.-J. Berger & A. Desrochers (Éds.), *L'évaluation de la littératie* (pp. 255-286). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Energy Capital & Power. (2023, décembre 4). Top 4 alumina refinery projects to watch in Guinea-Conakry. <https://energycapitalpower.com/top-4-alumina-refinery-projects-to-watch-in-guinea-conakry/>
- Farace, R. V., Monge, P. R., & Russell, H. M. (1977). *Communicating and Organizing*. Addison-Wesley.
- Faÿ, E., & Albert, M.-N. (2005). Information ou parole ? *Anthropologie psychanalytique et fiche qualité*. *Gestion* 2000, 51(1), 79-92.
- Fernandez, B. (2009). L'écrivain public dans l'action sociale. *Vie sociale*, (2), 121-134.
- Finding one's way around various methodological guidelines for doing rigorous case studies: A comparison of four epistemological frameworks. *Systèmes d'Information & Management*, 20(1), 61-98.
- Fishman, J. A. (1971). *Sociolinguistique*. Bruxelles : Labor ; Paris : Nathan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (p. 45). New York: Continuum.
- Gava, C. (2015). La littératie numérique : une nouvelle (r)évolution ? Travail de fin d'études, Université de Liège.

- Giroux, N. (1994). La communication interne : une définition en évolution. *Communication et organisation*, 5.
- Goledzinowski, F. (1988). Analphabétisme - illettrisme : divergences et convergences. *Hommes et Migrations*, (1117), 23-26. doi:10.3406/homig.1988.1236.
- Gondrand, F. (1983). *L'information dans les entreprises et les organisations*. Éditions d'organisation.
- Gouvernement du Canada. (2022). Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC 2), version 2022. Panel sur l'éthique de la recherche. <https://ethics.gc.ca/fra/documents/eptc2-2022.pdf>
- Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale : Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les Cahiers du Numérique*, 5(1), 19-44.
- Hamilton, M., & Barton, D. (2000). The social practices approach to literacy and numeracy. *International Journal of Educational Development*, 20(3), 225-233.
- Hanemann, U. (2015). Lifelong Literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective. *International Review of Education*, 61(3), 295-326, p. 300.
- Haugen, E. (1983). "The implantation of corpus planning: Theory and practice". In Corbarrubias, J., & Fishman, J. A. (Eds.), *Progress in Language Planning: International Perspectives*. Berlin : Mouton, pp. 269-289.
- Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR). (2023). *West Africa displacement crisis report*.
- Hauteceour, J.-P. (Dir.). (1992). *Alpha 90. Recherches en alphabétisation*. Direction générale de l'éducation des adultes, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Heddouche, O. (2024). *L'intelligence artificielle dans le contexte universitaire : Un aperçu sur son usage dans la rédaction académique*.
- Henriet, B., & Boneu, F. (1990). *Audit de la communication interne*. Éditions d'organisation.
- Hirtt, N. (2004). *L'école de l'inégalité : Les discours et les faits*. Bruxelles: Labor/Espace de libertés.
- Holtzer, G. (2005). « Plurilinguismes urbains – Le cas de la ville de Conakry ». In Paulin, C. (Ed.), *Multilinguisme, multiculturalisme et milieu urbain*. Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 139-152.

<https://revue-tdfle.fr/articles/revue-84/3762-quelles-alphabetisations-pour-l-afrique>

ICÉA. (2018). Lutte à l'analphabétisme : circonscrire le problème et identifier des solutions. Institut de coopération pour l'éducation des adultes.

Institut des troubles d'apprentissage. (2023). Guide pratique adulte : Trouble du langage, mieux comprendre pour mieux s'y prendre.

Institut National de la Statistique (INS). (2021). Données démographiques et culturelles en Guinée. Conakry : INS.

Institut National de la Statistique (INS). (2023). Rapport annuel sur la démographie et l'économie en Guinée.

Institut statistique de l'UNESCO. Tendances dans l'enseignement supérieur : l'Afrique subsaharienne. Bulletin d'information de l'ISU, n° 10, décembre 2010.

Intellinews. (2023, juillet 24). Bauxite fervour has the potential to transform Guinea's economy. <https://www.intellinews.com/bauxite-fervour-has-the-potential-to-transform-guinea-s-economy-306917/>

Invest Time. (2023). Guinée : Le potentiel très élevé du gisement de fer de Simandou. Récupéré de invest-time.com.

Invest Time. (2023). Réserves de fer de Simandou : Comment les militaires guinéens ont rebattu les cartes ?. Récupéré de invest-time.com.

Invest Time. (2024). Simandou 2040 : Stratégie d'avenir pour la Guinée. Récupéré de invest-time.com.

Jablin, F. M. (1985). Task/Work Relationships: A Life-Span Definition. Dans Knapp, M. L., & Miller, G. R. (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication* (pp. 615-655). Sage.

Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). MIT Press.

Kajder, S. (2010). *Adolescents and digital literacies: Learning alongside our students*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English Publications.

Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme : Rhétorique publique, éthiques et stigmates*. Paris : La Découverte.

LeBlanc, J. (2021). L'islam en Afrique de l'Ouest : Dynamiques culturelles et éducatives. *Revue des études africaines*, 37(2), 215–240.

- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre*, 3(2).
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd., p. 98). Montréal: Guérin.
- Lexology. (2023, septembre 14). Mining in Guinea – what future for local communities? <https://www.lexology.com/library/detail.aspx?g=ac73d313-7ded-4cfa-a530-41d1b34cbdb1>
- Liu, K. (2017). Conscientization, conscience, and education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 240-242).
- Livian, Y. F., & Laurini, R. (2024). L'utilisation de l'IA générative pour la rédaction académique en français par les étudiants allophones : l'expérience du CPU Lyon.
- Margat, A., Naudin, D., Gagnayre, R., & Reach, G. (2021). Intelligibilité et non-observance : l'analphabétisme est-il compatible avec une bonne observance au traitement ? *Médecine des Maladies Métaboliques*, 15(4), 387-393. <https://doi.org/10.1016/j.mmm.2021.03.001>
- Masny, D. (2001). La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Maurer, B. (2011). « La contextualisation : l'exemple francophone africain ». In Blanchet, P., & Chardenet, P. (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 225-239.
- Maurer, B. (2024). Quelle(s) alphabétisation(s) pour l'Afrique ? *Revue TDFLE* (84).
- McDaniel Johnson, B. (1977). *Communication: The Process of Organizing*. Allyn and Bacon.
- McQuail, D. (1987). Functions of Communication: A Non-functionalist Overview. Dans Berger, C. R., & Chaffee, S. H. (Eds.), *Handbook of Communication Science* (pp. 327-350). Sage.
- Michaud, É. (2024). La littératie administrative au service de la communication État-citoyen : le cas de l'échange de permis à la SAAQ [Mémoire de maîtrise]. Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/139183>.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Montréal : MICC.

- Moreau, D., Savriama, S., & Major, M. (2009). *Littératie en santé et services sociaux*. Québec : Commissaire à la santé et au bien-être.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil, Coll. « Points. Essais », n° 534.
- Mosaïque Guinée. (2023). *Les divisions géographiques et économiques de la Guinée*. Consulté à <https://mosaïqueguinee.com>.
- Mosaïque Guinée. (2024). *Analyse des retombées économiques du secteur minier en Guinée*. Récupéré de <https://www.mosaïqueguinee.com>.
- Noiriel, G. (2020). *Une histoire populaire de la France*. Agone.
- OCDE. (1997). *Littératie et société du savoir*. Paris : OCDE.
- OCDE. (1999). *Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2006). *Compétences en sciences, lecture et mathématiques : Le cadre d'évaluation de PISA 2006*. Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264010543-fr>.
- Ontario Ministry of Education. (2012). *Adolescent literacy guide: A professional learning resource for literacy, Grades 7–12*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. (2013). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- ONU Femmes. (2023). *The gender gap and economic empowerment in Africa*.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2021). *Education statistics for West Africa*.
- Organisation internationale du Travail (OIT). (2023). *Estimates on informal employment and unemployment in West Africa*.
- Ouane, A., & Glanz, C. (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Oxford Reference. (2024). *Written communication*. Oxford Reference.

- Pamoja West Africa. (2009). Ouvrez les livres, ouvrez les portes - Le défi d'alphabétisation en Afrique de l'Ouest. Plateforme Africaine pour l'Éducation des Adultes. ANCEFA.
- Papen, U. (2010). Literacy mediators, scribes or brokers: The central role of others in accomplishing reading and writing. *Langage et société*, 133, 63-82. <https://doi.org/10.3917/ls.133.0063>.
- Pastré, P. (1998). L'analyse des compétences en didactique professionnelle. AECSE.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In Search of Excellence*. Warner Books.
- Plateforme Africaine pour l'Éducation des Adultes. (2008). Forger un nouveau partenariat basé sur une vision renouvelée de l'éducation des adultes en Afrique.
- Positionnement épistémologique et orientation de la recherche : un focus sur l'étude des stéréotypes. *Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, (34), 52-65.
- Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). (2022). Human development report 2021/2022.
- Putnam, L. L. (1983). The Interpretative Definition: An Alternative to Functionalism. Dans Putnam, L., & Pacanowsky, M. (Eds.), *Communication and Organizations: An Interpretative Approach* (pp. 31-55). Sage.
- Réseau Éducation Médias. (2010). La littératie numérique au Canada : De l'inclusion à la transformation. Consulté en ligne ici.
- Resource Governance Institute. (2024). Indice de Gouvernance des Ressources Naturelles : Guinée. Récupéré de <https://resourcegovernance.org>.
- Reuters. (2024, juin 7). Guinea signs alumina refinery deal with Emirates Global Aluminium subsidiary. <https://www.reuters.com/markets/commodities/guinea-signs-alumina-refinery-deal-with-emirates-global-aluminium-subsiidiary-2024-06-07/>
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Roy, S. (2010). De l'exclusion à la vulnérabilité. Dans V. Châtel et S. Roy (dir.), *Penser la vulnérabilité : visages de la fragilisation du social* (p. 13-34). Presses de l'Université du Québec.
- School of Meaningful Experiences (SoME). (2022). Effective written communication and its importance. Retrieved from <https://www.some.education>.

- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press.
- Sotomayor, C. (1995). Analphabétisme fonctionnel en Amérique latine et au Chili. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(3), 555–584. <https://doi.org/10.7202/1018203ar>
- Study.com. (2025). What is written communication? Definition, types & examples. Study.com.
- Tajfel, H. (1972). « La catégorisation sociale ». In Moscovici, S. (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse, pp. 292-314.
- Taylor, J. R., & Giroux, N. (1993). *The Rhetoric of Management: Conversation and Text*. Présentation à la conférence EGOS, Paris.
- TopResume. (2025). What is written communication and why is it important? TopResume.
- Traverso, V. (2007). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- UNESCO. (1958). Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. Records of the General Conference, 10th Session, Paris, p. 12.
- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programmes (p. 14). UNESCO Education Sector Position Paper.
- UNESCO. (2006). *L'alphabétisation, un enjeu vital. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.
- UNESCO. (2021). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021-2022 : Les progrès en matière d'éducation et d'alphabétisation dans le monde*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Ouvrir des livres, ouvrir des portes : Rapport mondial sur l'éducation en Afrique*. Paris : UNESCO.
- UNICEF Guinée. (2021). *Rapport sur la diversité culturelle en Guinée*. Récupéré de ANAFIC. (2024). *Rapport annuel sur la gouvernance locale en Guinée*. Récupéré de <https://www.anafic-gn.org>.
- UNICEF. (2022). *Rapport sur l'éducation en Guinée et les défis économiques*. New York : UNICEF.

- United Nations Development Programme (UNDP). (2020). Human Development Report: Guinea. New York : UNDP.
- Université de Montréal. (2024). Lignes directrices pour une utilisation appropriée de l'intelligence artificielle générative dans les travaux de recherche et de rédaction académique.
- Wagner, D. A. (2018). Learning as Development: Rethinking International Education in a Changing World (p. 45). Routledge.
- Watkins, K., & al. (2008). Vaincre l'inégalité : L'importance de la gouvernance. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. UNESCO et OUP.
- Weick, K. E. (1969). The Social Psychology of Organizing. Addison-Wesley.
- Wierzbicka, A. (2003). Cross-Cultural Pragmatics. Berlin/New York : Mouton de Gruyter.
- World Bank. (2021). Data on Guinea: Literacy rates and economic indicators. Consulté à <https://data.worldbank.org>.

