



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'éducation en Afrique
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)**

Programmes d'alphabétisation efficaces

**Session parallèle A-2
Programmes Efficaces et
Prometteurs**

**Processus, approches et pédagogies
dans les programmes d'alphabétisation
- Etude de cas de l'expérience
de l'Institut pour l'Education Populaire (IEP) au Mali -**

par Mme KEITA Maria Diarra – IEP Mali

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

DOC A-2.4

Ce document a été préparé par l'ADEA pour sa biennale (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) (l')auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2006

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
Institut international de planification de l'éducation
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris, France
Tél. : +33(0)1 45 03 77 57
Fax : +33(0)1 45 03 39 65
adea@iiep.unesco.org
Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

1.	ABREGE	4
2.	RESUME EXECUTIF	5
3.	INTRODUCTION	6
4.	Participation populaire : « Moyen et fin » du développement et droit fondamental des peuples	7
4.1.	Les politiques macros pour la promotion de la participation populaire	7
4.2.	Les danseuses, les batteurs de tam-tam et les tapeurs de mains : La pertinence d'une stratégie d'éducation populaire dans le contexte de la démocratie et la décentralisation	9
5.	La réalité et la réforme des systèmes éducatifs : Vers une éducation « populaire » pour la participation	10
5.1.	L'historique d'éducation : Les trois premiers types d'éducation au Mali	10
5.2.	Les réalités actuelles : La participation et l'éducation	10
5.2.1.	Les écoles communautaires : Populariser le formel	11
5.2.2.	Les CEDs : Formaliser le non formel	11
5.3.	La Refondation de l'éducation au Mali : A la recherche d'un quatrième type d'éducation pour le peuple malien	12
5.3.1.	L'impact de la politique sur les pratiques	12
5.4.	L'éducation populaire	13
6.	Demande social et actions en éducation populaire : Le cas de l'expérience de l'IEP	18
6.1.	La carte de l'expérience	18
6.1.1.	La politique et la problématique	18
6.1.2.	Le besoin, la demande et l'action	20
6.2.	L'analyse de l'expérience	24
6.2.1.	Les actions que suscite la demande sociale	24
6.2.2.	L'écart entre la demande et l'offre de l'état	24
6.2.3.	L'impact du « manque » de ressources sur le processus	24
6.3.	Le résultat de l'expérience	24
6.3.1.	Une re-appréciation de l'espace éducative : L'approche intergénérationnelle (de l'organique à l'intentionnel)	24
6.3.2.	Le profil des éducateurs : le besoin de former les « praticiens profonds »	25
7.	Conclusions et Recommandations	26

1. ABREGE

1. Cette étude présente le potentiel du processus évolutif de l'alphabétisation dans le contexte de démocratisation et de décentralisation qui caractérise les mouvements de réforme en éducation en Afrique depuis les années 90. Prenant l'expérience du Mali et le vécu de l'Institut pour l'Éducation Populaire (IEP) comme cas, l'étude développe l'évolution des formes d'éducation à travers un « langage de possibilité » qui émerge quand les lignes directrices de l'éducation formelle et non formelle s'apparentent. Ce processus effectue une infusion de paradigmes profitant aux mouvements de réforme du curriculum de l'école formelle et de valorisation des programmes non formels.

2. Dans cette étude, nous développons un argument pour la pertinence de l'éducation populaire comme contexte politique et éducatif d'alphabétisation pour le développement. Cet argument est basé sur le principe et la politique de la participation des populations comme « moyen et fin » du développement et comme droit fondamental d'autodétermination. L'argument développe une prise de position qui reconnaît l'insuffisance des formes d'éducation introduites jusqu'à présent et propose « une autre forme », populaire et intergénérationnelle qui pourrait servir, en même temps, à « re-vitaliser » les formes existantes. Le rôle de l'alphabétisation dans ces formes est présenté comme élément définitionnel. A partir de ces arguments, l'expérience de l'Institut pour l'Éducation Populaire au Mali est présentée à travers une étude de cas qui développe une spirale continue de « besoin », « demande » et « action ». L'argument conclut avec une analyse des défis et des résultats sortant de cette spirale et des recommandations pour les contextes de réforme d'éducation.

3. **Recommandations**
Faire de la pratique un terrain de lutte pour :
 - Se donner un champ d'application de sa vision
 - Imaginer autrement la reconnaissance du savoir local, ses liens et son utilisation au profit du développement dans notre cas à travers l'éducation
 - Changer les approches de la formation des formateurs et concepteurs des programmes d'alphabétisation.
 - Dynamiser la formation des formateurs
 - Ouvrir une nouvelle période de recherche pour la génération de nouveaux savoirs
 - Africaniser les théories psycho-pédagogiques au lieu de conserver celles de l'Occident.

2. RESUME EXECUTIF

4. Cette étude présente le potentiel du processus évolutif de l'alphabétisation dans le contexte de démocratisation et de décentralisation qui caractérise les mouvements de réforme en éducation en Afrique depuis les années 90. Prenant l'expérience du Mali et le vécu de l'Institut pour l'Éducation Populaire (IEP) comme cas, l'étude développe l'évolution des formes d'éducation à travers un « langage de possibilité » qui émerge quand les lignes directrices de l'éducation formelle et non formelle s'apparentent. Ce processus effectue une infusion de paradigmes profitant aux mouvements de réforme du curriculum de l'école formelle et de valorisation des programmes non formels.
5. Pour négocier cette interface prometteuse, il y a lieu d'intégrer les principes et pratiques de plusieurs traditions éducatives. Que cela soit pour le non formel ou le formel, les éducateurs et les concepteurs des programmes se trouvent de plus en plus dans le besoin de développer une capacité organique d'organiser les curricula et d'utiliser les métaphores culturelles et locales pour créer des situations d'apprentissage. L'éducation populaire offre un contexte dynamique pour développer ces capacités.
6. L'éducation populaire présente l'alternative à l'alternative que représentait l'éducation non formelle par rapport à l'éducation formelle. L'éducation populaire est un projet social, le plus souvent mis en marche par l'alphabétisation. Les implications de la dynamique de la formation, de l'itinéraire de la production et du partage des savoirs, du contenu de la formation des formateurs/animateurs jusqu'à l'impact de la participation communautaire, sous les angles du « genre » et du « pouvoir » font de ce projet social un contexte qui permet d'imaginer une autre réalité.
7. Dans cette étude, nous développons un argument pour la pertinence de l'éducation populaire comme contexte politique et éducatif d'alphabétisation pour le développement. Cet argument est basé sur le principe et la politique de la participation des populations comme « moyen et fin » du développement et comme droit fondamental d'autodétermination. L'argument développe une prise de position qui reconnaît l'insuffisance des formes d'éducation introduites jusqu'à présent et propose « une autre forme », populaire et intergénérationnelle qui pourrait servir, en même temps, à « re-vitaliser » les formes existantes. Le rôle de l'alphabétisation dans ces formes est présenté comme élément définitionnel. A partir de ces arguments, l'expérience de l'Institut pour l'Éducation Populaire au Mali est présentée à travers une étude de cas qui développe une spirale continue de « besoin », « demande » et « action ». L'argument conclut avec une analyse des défis et des résultats sortant de cette spirale et des recommandations pour les contextes de réforme d'éducation.
8. L'alphabétisation pour la conscientisation, « lire les mots », s'est imposée pour faire un saut de paradigme et se capitaliser dans une 'éducation populaire' avec ses phases de mobilisation et de participation permettant une lecture du monde en changement vers la nouvelle société. Puisque les politiques ont changé et les démocraties ont progressivement fait changer la demande d'éducation, le non formel doit prendre une allure de publique et de populaire pour rester pertinent. Cette allure demande une conscientisation intergénérationnelle et interculturelle. Le processus de sa mise en œuvre est une éducation, par définition, 'populaire'.

9. **Recommandations**

Faire de la pratique un terrain de lutte pour :

- Se donner un champ d'application de sa vision
- Imaginer autrement la reconnaissance du savoir local, ses liens et son utilisation au profit du développement dans notre cas à travers l'éducation
- Changer les approches de la formation des formateurs et concepteurs des programmes d'alphabétisation.
- Dynamiser la formation des formateurs
- Ouvrir une nouvelle période de recherche pour la génération de nouveaux savoirs
- Africaniser les théories psycho-pédagogiques au lieu de conserver celles de l'Occident.

3. INTRODUCTION

10. Cette étude présente le potentiel du processus évolutif de l'alphabétisation dans le contexte de démocratisation et de décentralisation qui caractérise les mouvements de réforme en éducation en Afrique depuis les années 90. Prenant l'expérience du Mali et le vécu de l'Institut pour l'Éducation Populaire (IEP) comme cas, l'étude développe l'évolution des formes d'éducation à travers un « langage de possibilité » qui émerge quand les lignes directrices de l'éducation formelle et non formelle s'apparentent. Ce processus effectue une infusion de paradigmes profitant aux mouvements de réforme du curriculum de l'école formelle et de valorisation des programmes non formels.
11. Pour négocier cette interface prometteuse, il y a lieu d'intégrer les principes et pratiques de plusieurs traditions éducatives. Que cela soit pour le non formel ou le formel, les éducateurs et les concepteurs des programmes se trouvent de plus en plus dans le besoin de développer une capacité organique d'organiser les curricula et d'utiliser les métaphores culturelles et locales pour créer des situations d'apprentissage. L'éducation populaire offre un contexte dynamique pour développer ces capacités.
12. L'éducation populaire présente l'alternative à l'alternative que représentait l'éducation non formelle par rapport à l'éducation formelle. L'éducation populaire est un projet social, le plus souvent mis en marche par l'alphabétisation. Les implications de la dynamique de la formation, de l'itinéraire de la production et du partage des savoirs, du contenu de la formation des formateurs/animateurs jusqu'à l'impact de la participation communautaire, sous les angles du 'genre' et du 'pouvoir' font de ce projet social un contexte qui permet d'imaginer une autre réalité.
13. Dans cette étude, nous développons un argument pour la pertinence de l'éducation populaire comme contexte politique et éducatif d'alphabétisation pour le développement. Cet argument est basé sur le principe et la politique de la participation des populations comme « moyen et fin » du développement et comme droit fondamental d'autodétermination. L'argument développe une prise de position qui reconnaît l'insuffisance des formes d'éducation introduites jusqu'à présent et propose 'une autre forme', populaire et intergénérationnelle qui pourrait servir, en même temps, à 're-vitaliser' les formes existantes. Le rôle de l'alphabétisation dans ces formes est présenté comme élément définitionnel. A partir de ces arguments, l'expérience de l'Institut pour l'Éducation Populaire au Mali est présentée à travers une étude de cas qui développe une spirale continue de 'besoin', 'demande' et 'action'. L'argument conclut avec une analyse des défis et des résultats sortant de cette spirale et des recommandations pour les contextes de réforme d'éducation.
15. Après les grands plans de développement dans l'immédiat de la post-indépendance, un consensus général s'est fait en faveur de la participation populaire. Les différentes phases de « faire » démarque les générations de développement :
 - faire *sur* (1960-1970), avec les politiques de croissance macro-économique qui devrait couler les bénéfices du haut en bas avec l'état en tant qu'acteur plénipotentiaire;
 - faire *pour* (1970-1984) avec pour mandat de répondre aux besoins immédiats de la survie, souvent sous forme de l'aide à l'urgence, c'est-à-dire faire pour ceux qui ne peuvent pas faire pour eux-mêmes. L'état est assisté par l'aide internationale;
 - faire *avec* (1984-1995) est une approche d'implication des populations dans les actions de leur développement. Le développement communautaire est une stratégie de prévention des urgences à travers l'instauration d'une dynamique de développement à la base. Ce développement est géré par les organisations de proximité, les organisations non gouvernementales (ONGs) en partenariat avec les populations. L'état en quelque sorte en retrait et marginalisé en faveur de la société civile, étant donné les insuffisances des actions de l'état pour résoudre les problèmes de développement à la base et son rôle réduit par l'imposition de l'ajustement structurel;

faire *faire* (1995-présent) voit la résurgence de l'état à travers une approche « hands on » qui lui permet d'orchestrer la mobilisation des acteurs de développement compte tenu de l'insuffisance des actions de la société civile;

faire *par* (2000-à présent) repose sur l'espoir de la décentralisation et la bonne gouvernance locale.

17. L'évolution des formes d'éducation au Mali a connu ces phases à travers :
 - L'école formelle de masse après les Indépendances; la Réforme de 1962 qui avait comme but la « nationalisation » du système éducatif et de son programme;
 - Les campagnes d'alphabétisation (au Mali, elles ont commencé par une politique d'alphabétisation en langue officielle du pays et ont vite été perçues comme inappropriées pour être remplacées par une politique d'alphabétisation en langues nationales);
 - L'introduction des langues nationales dans l'école formelle qui il y a peu, a été remplacée par une pédagogie de « convergence » des langues nationales et langue officielle;
 - L'ascendance du « non formelle » qui cherchait à instruire en dehors du système formel;
 - La prolifération du concept « école communautaire », pour rapprocher l'école aux populations et pour opérationnaliser la gestion locale de l'éducation;
 - La Loi d'Orientation sur l'Education de 1999 qui stipule la refondation du système éducatif malien.

18. En 1990, les représentants des pays africains et des organisations des sociétés civiles se sont rencontrés à Arusha en Tanzanie pour débattre de la problématique de la participation au développement du continent africain. Ils ont ratifié la Charte d'Arusha qui établit sur l'étendue du continent Africain une politique de participation à la base. Ils se sont engagés, dans la «Charte Africaine de Participation Populaire au développement et à la transformation sociale» et communément connu désormais comme « la Charte d'Arusha», à œuvrer pour un développement basé sur la participation effective des peuples. Cette charte affirme l'importance de la participation populaire comme « moyen et fin », comme moteur du développement et droit fondamental des peuples. Elle identifie la participation comme «fer de lance de la lutte pour la justice économique et sociale de tous». Donc, la participation doit être promue par les gouvernements, les organisations non gouvernementales, les organisations villageoises et la communauté internationale.

- 19 Pour l'Institut pour l'Éducation Populaire (IEP) cette charte est une vision politique. Elle sert de cadre conceptuel par lequel nous pouvons orienter nos interventions en éducation. Pour parler de propriété intellectuelle, cette initiative appartient à l'Afrique. Le choix stratégique qui nous est posé est celui de la valoriser la Charte d'Arusha (1990).

4. PARTICIPATION POPULAIRE : « MOYEN ET FIN » DU DEVELOPPEMENT ET DROIT FONDAMENTAL DES PEUPLES

4.1. Les politiques macros pour la promotion de la participation populaire

- 16 Après les grands plans de développement dans l'immédiat de la post-indépendance, un consensus général s'est fait en faveur de la participation populaire. Les différentes phases de « faire » démarque les générations de développement:
 - faire *sur* (1960-1970), avec les politiques de croissance macro-économique qui devrait couler les bénéfices du haut en bas avec l'état en tant qu'acteur plénipotentiaire;

faire *pour* (1970-1984) avec pour mandat de répondre aux besoins immédiats de la survie, souvent sous forme de l'aide à l'urgence, c'est-à-dire faire pour ceux qui ne peuvent pas faire pour eux-mêmes. L'état est assisté par l'aide internationale;

faire *avec* (1984-1995) est une approche d'implication des populations dans les actions de leur développement. Le développement communautaire est une stratégie de prévention des urgences à travers l'instauration d'une dynamique de développement à la base. Ce développement est géré par les organisations de proximité, les organisations non gouvernementales (ONGs) en partenariat avec les populations. L'état en quelque sorte en retrait et marginalisé en faveur de la société civile, étant donné les insuffisances des actions de l'état pour résoudre les problèmes de développement à la base et son rôle réduit par l'imposition de l'ajustement structurel;

faire *faire* (1995-présent) voit la résurgence de l'état à travers une approche « hands on » qui lui permet d'orchestrer la mobilisation des acteurs de développement compte tenu de l'insuffisance des actions de la société civile;

faire *par* (2000-à présent) repose sur l'espoir de la décentralisation et la bonne gouvernance locale.

17. L'évolution des formes d'éducation au Mali a connu ces phases à travers :

L'école formelle de masse après les Indépendances; la Réforme de 1962 qui avait comme but la « nationalisation » du système éducatif et de son programme;

Les campagnes d'alphabétisation (au Mali, elles ont commencé par une politique d'alphabétisation en langue officielle du pays et ont vite été perçues comme inappropriées pour être remplacées par une politique d'alphabétisation en langues nationales);

L'introduction des langues nationales dans l'école formelle qui il y a peu, a été remplacé par une pédagogie de « convergence » des langues nationales et langue officielle;

L'ascendance du « non formelle » qui cherchait à instruire en dehors du système formel;

La prolifération du concept « école communautaire », pour rapprocher l'école aux populations et pour opérationnaliser la gestion locale de l'éducation;

La Loi d'Orientation sur l'Education de 1999 qui stipule la refondation du système éducatif malien.

18. A travers ces phases, dont chacune connaît des étapes évolutives et spécifiques, le crescendo de la participation populaire est évident et de plus en plus indispensable. En même temps, le contexte politique malien fait un décroscendo du socialisme étatique et centralisé vers la démocratie et la décentralisation. De cette évolution, deux documents de politique macro sont aujourd'hui emblématiques : 1) la Charte d'Arusha en ce qui concerne l'évolution des stratégies de développement et 2) l'Education pour Tous en ce qui concerne l'évolution des politiques et pratiques en éducation.

19. En 1990, les représentants des pays africains et des organisations des sociétés civiles se sont rencontrés à Arusha en Tanzanie pour débattre de la problématique de la participation au développement du continent africain. Ils ont ratifié la Charte d'Arusha qui établit sur l'étendue du continent Africain une politique de participation à la base. Ils se sont engagés, dans la «Charte Africaine de Participation Populaire au développement et à la transformation sociale» et communément connu désormais comme « la Charte d'Arusha», à œuvrer pour un développement basé sur la participation effective des peuples. Cette charte affirme l'importance de la participation populaire comme « moyen et fin », comme moteur du développement et droit fondamental des peuples. Elle identifie la participation comme «fer de lance de la lutte pour la justice économique et sociale de tous». Donc, la participation doit être promue par les gouvernements, les organisations non gouvernementales, les organisations villageoises et la communauté internationale.

20 C'est aussi au même moment, en 1990, qu'est venu l'appel mondial pour l'Education Pour Tous. En effet, la politique de participation populaire nécessite l'éducation de tous : les enfants, les jeunes et les adultes, notamment les femmes. Il est clair que la participation populaire, comme l'éducation, tournent sur les bases de l'accès et de la qualité. Partout où l'accès à une éducation de qualité est inexistant ou faible, la participation à la base ne pourrait être effective.

- 21 Comment la participation populaire est-elle devenue le thème générateur des deux dernières décennies d'approches au développement? Qui n'est pas aujourd'hui confronté aux conséquences d'un défi de participation que cela soit à la base ou au niveau des intermédiaires (les intervenants dans les programmes du développement, agents des ONGs ou d'état)? Comment l'idéal de la participation est-il devenu problématique et avec quelles conséquences pour nous, acteurs stratégiques impliqués dans les programmes d'éducation et de développement?
- 22 Pour l'Institut pour l'Éducation Populaire (IEP) cette charte est une vision politique. Elle sert de cadre conceptuel par lequel nous pouvons orienter nos interventions en éducation. Pour parler de propriété intellectuelle, cette initiative appartient à l'Afrique. Le choix stratégique qui nous est posé est celui de la valoriser la Charte d'Arusha (1990).

4.2. Les danseuses, les batteurs de tam-tam et les tapeurs : La pertinence d'une stratégie d'éducation populaire dans le contexte de la démocratie et la décentralisation

Jouer un rôle... et avoir à jouer un rôle...

Entre la valeur de ces deux rôles se coince la nature de la participation à la base.

23. Pour la promotion de la participation populaire au développement, vérifier la perception des communautés à la base est un élément clé que nos interventions au développement ne doivent pas négliger. Lors d'une séance d'animation en zone rurale nous avons posé cette question de recherche aux femmes : "le développement, qu'est ce que c'est ?". Les femmes du village de Kula nous ont donné cette réponse : " Le développement est comme une scène de danse dirigée par des sons lointains de tamtam dont les batteurs ne sont pas présents sur la scène. Ils battent de loin, et vous (en parlant à nous agents de développement), vous tapez les mains au rythme donné par ces batteurs invisibles. Et nous, (en parlant d'elles-mêmes), nous sommes des danseuses au rythme de vos mains. "
24. Les femmes de Kula nous avaient ainsi communiqué leur perception et leur théorie locale de développement. Elles nous ont fait comprendre que ceux qui battent de loin le tamtam et ceux qui clappent les mains devant elles, agissent pour universaliser un rythme qu'ils pensent nécessaire et utile pour leur communauté. Ce rythme représente les politiques macro. La métaphore illustre comment les communautés à la base comprennent le dispositif du développement : les cadres politiques macro, le rôle des intermédiaires entre les contextes macro et micro. La vision indique aussi la nature de la participation que chacun des trois acteurs : les décideurs politiques, les ONGs /Organisations de la société civile et les communautés à la base développe.
25. Quelle est la motivation des intermédiaires à leur faire vivre le rythme du tamtam? Et quels sont les facteurs qui font que les intermédiaires, les tapeurs de mains qui entendent le rythme des batteurs lointain? Pour les femmes de Kula, ces deux acteurs ont quelque chose d'officiel en commun qui leur permet d'entreprendre une telle action et de se donner une telle position. Cette chose en commun est l'éducation. Elles nous ont fait comprendre que leur participation leur donne un rôle à jouer mais qu'elles perçoivent la différence entre les rôles si elles n'ont pas une éducation comme les deux autres acteurs dans la scène de danse : ceux qui battent les tamtams et ceux qui tapent les mains.
26. En nous instruisant ainsi, les femmes de Kula nous ont révélé la problématique de la participation et la nécessité d'éducation des masses quelque soit leur sexe, leur âge. L'éducation est un aspect indéniable du processus de développement. Le besoin apparent dans la métaphore de comparaison entre les acteurs impliqués dans le développement a amené les femmes à formuler une demande venant des groupes marginalisés à l'intérieur des communautés.
27. Pour ce qui est du constat, décideurs et communautés à la base sont unanimes que les programmes d'éducation formelle et non formelle n'ont pas pu encore satisfaire la demande sociale en quantité et en qualité. Ils ne favorisent pas un équilibre réel entre les différents types de savoirs : le savoir officiel, conventionnel et le savoir local. Le but de la pratique d'alphabétisation est de permettre

d'utiliser les connaissances acquises au profit de leur développement. Quelles connaissances donc, si la base est convaincue que les formes d'éducation qui leur sont offertes ne répondent pas à leur besoin?

5. REALITE ET REFORME DES SYSTEMES EDUCATIFS : VERS UNE EDUCATION « POPULAIRE » POUR LA PARTICIPATION

5.1. L'historique d'éducation : Les trois premiers types d'éducation

28. Lors d'une rencontre avec les communautés à la base sur la pertinence de l'éducation, un vieux sage du pays Manden (Kalasa Bagi, maître chasseur du pays Manden, lors d'un entretien avec l'équipe pédagogique de l'IEP en 1994) présentait son analyse historique de l'éducation au Mali en ces termes : " Birifini saba bq mandenkaw kan, nka alisa u k\n\bara bq kqnqma" (« le peuple du manden ont sur eux trois couvertures, cependant leur ventre est toujours au dehors.»). En forme et en fond, le sage a puisé dans son répertoire culturel pour nous sortir une observation sous forme de devinette qu'il expliqua ainsi : " Les trois Birifini"(couvertures tissés) représentent trois types d'éducation, et chaque type détermine la nature du rôle particulier que jouent ses bénéficiaires dans la communauté :

- ❖ Le premier est celui offert par l'éducation religieuse, le "Kitabu" (livre saint) qui permet à ses bénéficiaires de jouer le rôle du maître d'école coranique ou medersa, imam, prêcheur
- ❖ Le deuxième est celui offert par l'école classique, le "Liburu" (le livre de lecture), il permet à ses bénéficiaires de jouer le rôle de lettré du village, d'écrire des lettres, de lire les correspondances, de devenir instituteur, fonctionnaire, agent ou gestionnaire du projet, soit un professionnel ;
- ❖ Le troisième est celui offert par le "Kibaru" (les informations) ; il permet à ses bénéficiaires de jouer le rôle d'alphabétiseur, de commissaire au comptes ou de secrétaire à l'organisation dans une association; d'être signataire des caisses d'épargne ; membre du bureau d'un comité ; ou d'être animateur/trice pour la mobilisation et la sensibilisation du village.

29. Malgré certaines utilités certes, les insuffisances persistantes de ces trois types d'éducation présentent aujourd'hui le défi de déterminer la nature d'un quatrième. Pour le sage, ce 4^{ème} type serait, une formation dont la finalité serait de rendre le sortant « pleinement humain ». Cette formation serait axée sur les initiatives, sur le pouvoir de prendre des actions, autrement dit, pour sur la capacité d'avoir à jouer un rôle.

30. Le quatrième type d'éducation mettra l'être humain au centre de son apprentissage en priorisant la résolution de ses problèmes. Il prônerait une formation en leadership défini comme la capacité de « prendre des actions ». Il serait aussi le cadre d'implication de toute la communauté dans toutes ses générations. Ce quatrième type d'éducation aura à renforcer la capacité de participation des peuples africains car les premiers types d'éducation n'ont pas su former les peuples. Ils ont formé plutôt des « élites », bien que le locus d'élitisme soit éventuellement décliné des fils de chefs aux masses. L'élitisme se voit sous l'angle d'une promotion des individus plutôt celle des communautés. Le statut d'un individu est changé par son éducation mais, en général, sa communauté ne change pas beaucoup. Ajouter à cela les approches d'assistance au développement et les pratiques de participation qui donnent vie aux habitudes de répondre à l'attribution "des jeux de rôles".

5.2. Les réalités actuelles : La participation et l'éducation

31. Dans nos pays en « voie » de développement, l'éducation doit aider les individus à acquérir les connaissances de base pour l'amélioration de leur condition de vie. La culture/ le choix politique actuel qui soutient l'éducation se situe dans le cadre d'un village, d'une école et/ou d'un Centre d'Education au Développement (CED) ou d'un centre d'alphabétisation fonctionnelle. Les

premières années du millénaire (2000) ont vu la volonté politique de décentralisation des structures de l'Etat. Dans cette option, les collectivités locales jouent un rôle prépondérant dans la mobilisation des fonds, la mobilisation sociale, l'analyse et la mise en œuvre des politiques d'éducation et l'élaboration des plans de développement communaux. Leur faible implication au sein des cadres de concertation due à leur manque d'instruction est un facteur de blocage à l'avancée de la démocratie. Les communautés à la base à cause de l'analphabétisme ne peuvent participer de manière effective à la gestion de l'école qu'elles financent néanmoins à travers le paiement des impôts.

5.2.1. *Les écoles communautaires : populariser le formel*

32. En 1998, il y avait environ 15,000 villages au Mali et 4500 écoles. De 2002-2003 les populations sédentaires enregistraient un taux net de scolarisation (TBS) de 69,5% pour les garçons contre 47,3% pour les filles (Sikasso, Ségou); à Bamako il était de 127,6% pour les garçons contre 125,2% pour les filles et à Gao, zone du Nord le TBS était de 72,8% dont 82,9% pour les garçons contre 63,0% pour les filles. Au niveau national, le taux net de scolarisation (TBS) est de 46,4% dont 53,9% pour les garçons et 39,2% pour les filles. Les régions enregistrent 40,5% dont 48,2% pour les garçons contre 33,3% pour les filles du 1^{er} cycle. Au niveau national, les taux de redoublement sont de 19,8% dont 19,6% pour les garçons et 20,0% pour les filles. Les taux de redoublement (TR) sont plus élevés aussi bien pour les filles que pour les garçons. Les taux brut d'admission (TBA) des enfants de 7 ans au 1^{er} cycle au niveau national est de 60,5% dont 67,4% pour les garçons et 53,8% pour les filles.
33. Les grands investissements dans l'accès à l'éducation des années 90 ont abouti, en 2001-2002 à un taux brut général de scolarisation de 67,03% dont 77,09% pour les garçons contre 56,04% pour les filles. Ce taux n'illustre pas les disparités existant entre les régions, les zones urbaines et rurales, les sédentaires et les nomades, les filles et garçons. Les écarts entre ces taux de scolarisation par sexe et région en éducation sont consécutifs aux facteurs tels que le conformisme de la tranche de la population active (les décideurs, parents, chefs traditionnels et religieux, les attitudes de certains enseignants) et le contenu des programmes d'études qui laissent une mauvaise perception de l'école.
34. L'appel lancé pour « un village, une école » a été répondu par la création de nombreuses écoles communautaires. Créés sur demande des communautés, souvent encadrées par les ONGs internationales et nationales, gérées à partir de la formation donnée par ces ONGs, les écoles communautaires au Mali représentent presque la moitié de toutes les écoles existantes.

5.2.2. *Les CEDs : formaliser le non formel*

35. Introduits comme stratégie de récupération scolaire des enfants ayant dépassé l'âge de la scolarisation, les centres d'éducation pour le développement (CEDs) au Mali sont aujourd'hui en croissance. Il s'agit d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle lié à la formation pratique sur une durée de quatre ans. Les premières années servent à l'acquisition d'une alphabétisation de base fonctionnelle et la quatrième année est une année d'apprentissage de métier pour l'insertion dans la vie active.
36. Avec le réseau de centres d'éducation pour le développement, le non formel est mis à la portée des enfants de 9 à 15 ans. Le programme vient du Ministère de l'éducation mais il est susceptible d'être amendé par les autorités scolaires locales. Un conseiller pédagogique au Centre d'animation pédagogique (CAP), service déconcentré de l'état, est chargé à la fois de faire le suivi des écoles publiques, communautaires, privées et des medersas ainsi que des centres d'éducation pour le développement.
37. Les programmes d'alphabétisation au Mali se passent dans une société qui est fortement rurale et jeune. Sur une population de 10 472 782, la majorité réside en milieu rural (73,2%). Les jeunes adolescents de moins de 15 ans constituent 65% de la population. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes: 50,5% contre 49,5% d'hommes. La très grande majorité des femmes

de 15-49 ans (77%), ainsi que des hommes de 15-59 (66%), est sans instruction. Le taux d'alphabétisation des adultes est de 15% pour les femmes contre 32% des hommes.

3.3. La Refondation de l'éducation au Mali : A la recherche du 4^{ème} type d'éducation

38. **La Loi d'Orientation sur l'Éducation**, votée le 28 décembre 1999, stipule la nouvelle politique éducative du Mali. Avec cette loi, le Mali embarque dans la transformation de son système éducatif du préscolaire à l'université, le non formel inclus. Le changement s'articule autour d'un choix politique de former les « acteurs de développement », les populations. L'égalité des chances pour la formation ainsi que l'objectif de l'accès à une éducation de qualité se traduit par le bilinguisme qui désormais caractérisera l'école malienne et dans le « bloc unique de 9 ans » qui garantit que 46% de la population malienne représentant les moins de 15 ans soit maintenu le plus longtemps possible dans l'éducation de base.

39. **Le cadre général d'orientation** (CGO) présente les principes et pratiques du nouveau « curriculum » selon une « approche-par-compétence ». L'emphase est sur le « savoir-agir », la mobilisation d'un « ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être constatés et mesurés, permettant à une personne d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches. Le cadre d'orientation prévoit que cette mobilisation se fasse par:

- l'application d'approches pédagogiques renouvelées ;
- le passage d'une logique d'enseignement vers une logique de formation à travers des activités d'apprentissage ;
- le recours à des situations problématiques comme moyen privilégié d'apprentissage ;
- l'enseignement intégré impliquant la mise en œuvre d'activités permettant de viser simultanément différents objectifs relevant de plusieurs disciplines ;
- la pratique de l'évaluation formative tout au long des apprentissages ;
- la valorisation du travail individuel et du travail de groupe.

40. Les principes du curriculum développés dans le cadre général d'orientation (CGO) sont les suivants :

- **Tout enfant peut réussir** si on lui en donne les moyens et le temps. Le rythme et la façon d'apprendre varient d'un enfant à l'autre. Il est donc important que le maître s'adapte à ses élèves qui doivent être constamment encouragés selon le principe qu'il n'y a pas de petites réussites. L'école doit bannir l'exclusion et réaffirmer sa volonté de transmettre à tous les enfants, un enseignement fondamental, une culture et une formation communes.

- **Le curriculum doit favoriser l'autonomie de l'élève** en prenant en compte le principe que le savoir se construit chez l'apprenant qui est agent actif de sa formation pour la pérennisation des savoirs afin de conduire au développement des compétences. Partant du principe que l'école est un lieu privilégié pour la formation de l'individu, le maître favorisera chez l'élève une participation active à sa formation en lui proposant des activités d'apprentissage appropriées.

- **L'interdisciplinarité** vise l'intégration des savoirs en appliquant les acquis dans une discipline aux apprentissages d'une autre discipline. C'est aussi, et surtout, développer la capacité d'établir des liens dans une perspective d'éducation continue et de développement des compétences.

- **L'approche par compétences** vise à ce que l'élaboration du curriculum soit centrée d'abord et avant tout sur la définition des compétences attendues que l'élève devra acquérir au cours d'une séquence de formation. Pour définir ces compétences, il faut avoir une connaissance précise de la tâche à effectuer. Il s'agit de prêter d'abord attention à la description claire des tâches que l'élève pourra réaliser à la fin d'une séquence de formation et, par la suite, de formuler la compétence requise pour réaliser la tâche décrite (citation du document CGO, pp. 16-17).

3.3.1. L'impact de la politique sur les pratiques et l'influence du non formel

41. Dans cette politique, le premier changement était un changement de langage. Encore une fois, les changements de langage ont servi de rapprocher le formel au non formel. Ceci à un tel point qu'il serait difficile d'ignorer que le non formel a influencé le formel. Pour citer quelques exemples : il n'y a plus d'inspections mais il s'agit maintenant des « centres d'animation pédagogiques »; les disciplines sont devenues interdisciplinaires et sont connues à travers cinq domaines de « formation »; le rôle du maître est passé de transmetteur du savoir à celui de facilitateur; et l'élève

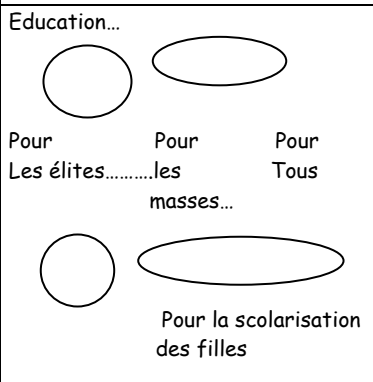
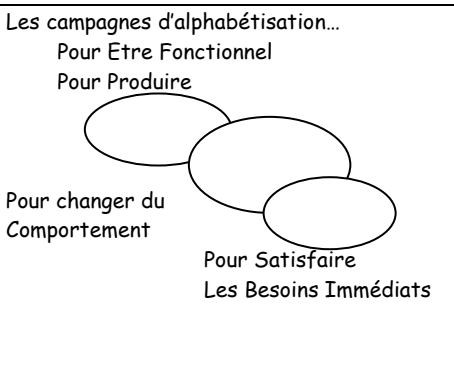
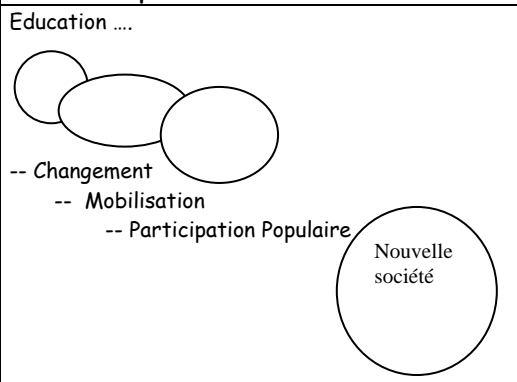
est désormais appelé « apprenant ». En dehors des changement de langage, la politique cherche à « normaliser » plusieurs innovations éducatives clés en les assimilant dans le nouveau curriculum. La généralisation du curriculum servira à accomplir la diffusion des innovations clés.

42. La transformation du système éducatif incorpore les leçons apprises durant des décennies d'innovations en éducation au Mali. Les trois les plus influentes sont la pédagogie convergente, pris comme « socle » du nouveau curriculum, la formation en éducation environnementale et l'éducation à la vie familiale. Ces innovations ajoutent des dimensions critiques pour « lier l'école à la vie ». Elles présentent une gamme de thèmes, de compétences et de matières information-éducation-communication (IEC) qui sont inspirés de modèles de l'éducation non formelle et même de l'andragogie.
43. Malgré la pluralité des expériences évoquées ci-dessus, l'accès à une éducation de qualité demeure problématique. La décentralisation du secteur, décidée en 2002 par le Gouvernement offre certes un potentiel nouveau pour les régions, mais elle reste largement théorique à ce jour alors que la qualité des offres éducatives suscite de nombreuses interrogations. L'éducation de base se compose, en effet de deux sous-secteurs, formel et non formel. Le secteur formel donne une orientation claire de son choix politique à travers la loi N° 48 de 1999 et un cadre d'orientation générale que le pays tente avec beaucoup de difficulté à mettre en pratique. Quant au secteur non formel l'élaboration de sa politique est en cours.
44. En octobre 2005, cinq ans après le passage de la loi, les premiers pas vers la généralisation ont été pris. 2505 écoles publiques et communautaires ont formé des enseignants pour lancer la généralisation. Avec ce lancement, les barrières les plus faibles ont été levées. Mais à part le langage et l'infrastructure qui sont les changements les plus visibles ayant un impact sur l'environnement, les pratiques pédagogiques semblent être le plus lentes à avoir un impact. La généralisation est une stratégie pour lutter contre cette éventualité en amenant chaque acteur au même niveau d'information et d'attente.

5.4. L'éducation populaire

45. Aucune éducation n'est neutre, quelque soit sa forme. L'éducation est un outil de transformation, la différence vient du type de transformation menée. L'éducation populaire est un processus par lequel les peuples prennent conscience de leur situation sociales et s'organisent à renforcer leurs capacités pour amener un changement social. Son but est de construire une nouvelle société plus juste et plus humaine.
46. Le continuum présenté ici décrit les processus apparent dans les trois formes d'éducation : formelle, non formelle et populaire. Il sert de cadre théorique (Fredo Deborah, 1995, dissertation, Center for International Education, University of Massachusetts/Amherst) pour étudier le cas pratique de l'IEP dans l'animation de l'éducation populaire. En tant qu'outil d'analyse, il est important de noter que ce cadre vient non seulement de la littérature mais aussi des pratiques en éducation. Le cadre représente une instance de « création de théorie » à partir des pratiques, une instance que veut multiplier les praticiens d'éducation populaire.

Les cibles et les phases du processus d'alphabétisation à travers les formes d'éducation

Education formelle	Education Non formelle	Education Populaire
Education...  <p>Pour Les élites... Pour les masses... Pour Tous Pour la scolarisation des filles</p>	Les campagnes d'alphabétisation... Pour Etre Fonctionnel Pour Produire  <p>Pour changer du Comportement Pour Satisfaire Les Besoins Immédiats</p>	Education  <p>-- Changement -- Mobilisation -- Participation Populaire Nouvelle société</p>

47. Les formes d'éducation sont en constante évolution. Est-ce que nous n'assistons pas à une certaine « globalisation » au sens positif du terme, des formes d'éducation? Dans cet âge de déplacement et d'information, les formes s'influencent en fonction de leur évolution. Si l'éducation formelle a eu ses racines dans l'éducation des élites, certains mouvements l'ont forcée à accueillir les masses. Ces mouvements ont abouti à une situation de déséquilibre: dans certains pays la scolarisation est devenue universelle et dans d'autres elle reste en dessous de 50% de la population scolarisable. Il a fallu une décennie internationale pour promouvoir l'Éducation pour Tous. Encore, a-t-il fallu mettre un accent particulier sur l'accès de femmes et des filles à travers des campagnes d'alphabétisation des femmes et de scolarisation des filles.
48. Les campagnes d'alphabétisation qui caractérisaient les premières formulations de l'éducation non formelle ont eu, eux aussi, à suivre une évolution selon la phase politique du moment : l'alphabétisation pour être fonctionnelle, pour « produire », suivi de l'alphabétisation pour satisfaire des besoins immédiats et l'alphabétisation pour le changement des comportements. A l'origine, l'alphabétisation au Mali se faisait en langue française, destinée aux tirailleurs africains pour les préparer à la guerre. Ensuite elle a été offerte aux producteurs de matières premières (coton et l'arachide) destinées à la France; l'éducation non formelle a servi les attentes de satisfaction des besoins immédiats pour prendre par la suite une allure de fonctionnalité afin de permettre des changements de comportements vis-à-vis de la production et de l'amélioration de la qualité de vie.
49. Avec l'indépendance et l'avènement des langues nationales, la fonctionnalité change de nature. En général, limitée à lire, écrire et compter pour l'application des exigences des projets de développement, l'éducation non formelle a une clientèle à dominance rurale féminine au Mali. Perçus comme à défaut du formel, les programmes d'éducation non formelle ont privilégié l'alphabétisation dans les zones rurales au niveau des producteurs de coton et des groupements féminins pour l'amélioration des activités génératrices de revenus (AGR). Le processus de l'apprentissage non formel s'organise aussi d'une manière hiérarchique, en système de niveau d'intégration progressif et complexe. Les programmes d'apprentissage sont construits pour satisfaire la demande d'alphabétisation en lien avec des niveaux déterminés (alpha/post alpha et néo-alphabètes/fonctionnelles). Ils sont orientés vers un but, pour la plupart des expériences vécues dans le contexte malien. Ce but reste les activités économiques et de survie. Quelque fois, à travers les institutions religieuses, les centres culturels religieux dispensent des cours d'alphabétisation en liens avec les modes de vie de ces religions (pour l'islam au centre culturel islamique, pour le christianisme dans les centres de formation des différentes paroisses). Il faut signaler aussi des activités d'apprentissage politique et civique, comme les programmes de renforcement des organisations à la base, les groupes civiques etc. tenues par les partis politiques et les ONGs en vue d'influencer la participation communautaire soit aux projets de développement, soit aux élections.
50. La durabilité des programmes d'éducation non formelle n'est pas garantie en ce qui concerne le Mali. L'état malien n'engage que 1% de son budget et le financement des projets de développement finalisés par l'aide internationale au développement traite l'alphabétisation comme une sous activité. L'accès aux programmes d'alphabétisation est limité par l'image donnée aux apprenants dans ces programmes et le manque de reconnaissance de leurs compétences pour rejoindre le conventionnel en terme d'apprentissage supérieur ou d'opportunité d'emploi.
51. L'alphabétisation pour la conscientisation, « lire les mots », s'est imposée pour faire un saut de paradigme et se capitaliser dans une 'éducation populaire' avec ses phases de mobilisation et de participation permettant une lecture du monde en changement vers la nouvelle société. Puisque les politiques ont changé et les démocraties ont progressivement fait changer la demande d'éducation, le non formel doit prendre une allure de publique et de populaire pour rester pertinent. Cette allure demande une conscientisation intergénérationnelle et interculturelle. Le processus de sa mise en œuvre est une éducation, par définition, 'populaire'.

57. En éducation formelle, le programme se décline à travers le médium de l'enseignant vers l'élève. En éducation non formelle, les formateurs forment les agents qui s'informent de la théorie pour se perfectionner dans la pratique. Les agents auront besoin de facilitateurs pour occuper l'espace, qui est souvent surtout un terrain d'accueil pour eux : ils ne sont pas chez eux. Ceux pour 'sont chez eux' facilitent l'application de la théorie à la pratique. Les agents encadrent le processus, le rectifient, l'orientent vers les buts spécifiques.
58. En éducation populaire, l'authenticité vient des praticiens qui s'identifient avec les acteurs. Leur pratique est de faire émerger les théories des acteurs, de confronter cette théorie émergente avec d'autres théories, tout en démocratisant le processus et en défendant le droit de savoir des 'non officiels'. Cela s'apparente au non formel, mais le non formel est devenu souvent l'alternatif officiel. De ce fait, il a fallu une troisième option, non pas en opposition au processus mais creusant davantage l'alternative du non formel. Un terme qui convient pour définir ce processus est celui de 'populaire'. Ce processus permet aux savoirs populaires d'offrir des théories reconnues dans l'axiome action-réflexion-action.

Le contenu de la formation de formateurs



Education formelle	Education Non formelle		Education Populaire
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psychopédagogie ▪ Matières (Disciplines à enseigner) ▪ Curriculum ▪ Méthodologies ▪ Matériels ▪ Stage 	Formation de base : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Principes de l'Andragogie ▪ Facilitateur v. Enseignant ▪ Approche Bancaire v. Dialogue ▪ Techniques d'animation ▪ Plan de formation (identification de besoins, attentes, objectifs, etc.) ▪ Compétences en communication/écoute ▪ Dynamique du groupe 	Formation supérieure <ul style="list-style-type: none"> ▪ Influences psychologiques sur les approches pédagogiques ▪ Historique/évolution de choix d'approche (d'où viennent ces pratiques ?) ▪ Raisons de choix d'approche (méthodologie re objectifs) ▪ Comment valoriser les réponses des participants 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situer sa pratique (diagnostiquer une prise de position) ▪ Confirmer vision et approches ▪ Vivre les conséquences de la vision et approche ▪ Pratiques dans la pratique : études de cas (résultats et leçons) ▪ Les courants/généalogies et les stratégies de changement abordés ▪ Vivre les conséquences des stratégies de changement ▪ Outils : création selon le contexte (création, utilisation, re-utilisation, re-créations) ▪ Une pratique de facilitation (les attitudes et habitudes qui vous animent)

59. Ce contenu n'est qu'un baromètre pour vérifier si l'évolution des processus bouge vers le « populaire ». En éducation formelle, le contenu des formations de formateurs comprend les matières du curriculum, les théories de développement de la personne, la psychopédagogie, les méthodologies avec leurs taxonomies et leurs supports matériels, les opportunités et lieux de stage. En éducation non formelle, il y a une formation de base pour les éducateurs communautaires qui les préparent à se distinguer du formel (andragogie en opposition à la pédagogie; facilitateur en opposition au enseignant; approche dialogue en opposition à approche bancaire). Le niveau supérieur de formation de l'éducateur est de plus en plus officiel (influences psychologiques sur les approches pédagogiques; l'historique et philosophie des approches).

Le langage de 'critique'



Education formelle	Education Non formelle	Education Populaire
Education Pour Reproduire les Réalités en Place Cycle de socialisation (Education Bancaire)	Education pour Résoudre des Problèmes (Problem Solving)	Education pour Poser des Problèmes (Problem-Posing)

60. En éducation formelle, la critique de l'éducation bancaire a délogé les méthodes dites 'classiques'. L'éducation formelle avait tout à gagner du pari que le formel servait à reproduire les réalités en place. L'école était une des pièces maîtresses du cycle de socialisation qui s'auto perpétue. En

éducation non formelle, les alternatives aux réalités en place demandaient une capacité de résoudre des problèmes tandis qu'en éducation populaire, la capacité la plus recherchée devrait être de poser le problème, pouvoir l'interpréter et pouvoir prendre une action en conséquence.

Le langage de « possibilité » □

Education formelle	Education Non formelle	Education Populaire
Diplômé = Emploi	Théories menant à la Pratique	Les stratégies de changement social ; La Pratique mène à la Théorie, ou, Un savoir nouveau à partir de la pratique

61. Pour l'éducation formelle, la perspective de réussite est sanctionnée par la société sous la forme d'un diplôme ou un emploi. En éducation non formelle, les possibilités se révèlent dans la pratique à travers une bonne application (consciente ou non) des théories. En éducation populaire, on va de la pratique vers le savoir nouveau. Ces langages de critique et de possibilité reflètent les différents projets de société. Pour l'éducation formelle, en dehors des réformes, c'est de refléter la société telle qu'elle est. Pour l'éducation non formelle, c'est de critiquer la réalité sociale. Pour l'éducation populaire, c'est l'approfondissement de l'alternative demandée afin d'imaginer une autre réalité.

Tendances vers un projet de société □

Education formelle	Education Non formelle	Education Populaire
Conformiste : Reflète la réalité sociale	Réformiste : Critique la réalité sociale	Transformiste : Imagine une autre réalité sociale

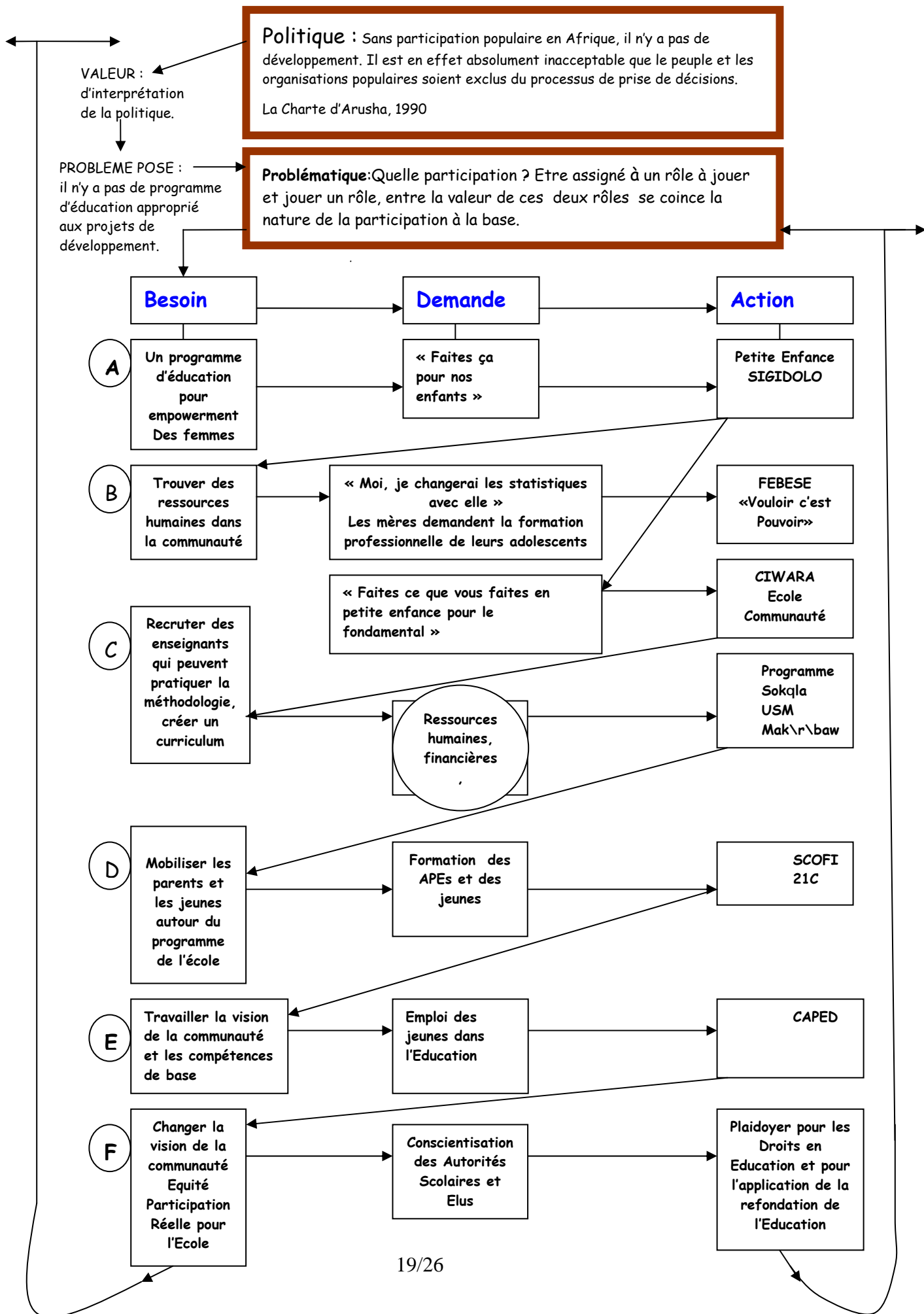
62. L'éducation populaire ambitionne d'imaginer une autre réalité avec la personne alphabétisée en tant que pierre angulaire à cette ambition. Les praticiens sont les animateurs du processus pédagogique afin d'éviter qu'elle devienne seulement une alternative en opposition au non formel (qui est lui-même opposé au formel). Ceci mène vers un projet de société dans lequel les trois formes d'éducation se fusionnent. Le mouvement de réforme de curriculum actuellement en cours au Mali est un pas vers ce projet. Il faudra aller encore plus loin pour intégrer méthodologiquement le savoir local.

6. DEMANDE SOCIAL ET ACTIONS EN EDUCATION POPULAIRE : CAS DE L'IEP

6.1. Cas de l'Institut Pour l'Education Populaire (voir schéma ci-jointe)

6.1.1. La politique et la problématique

63. Nous avons développé plus haut le contexte de la politique de la participation populaire et de la problématique de l'éducation. Nous avons constaté aussi les réalités actuelles du nexus participation-éducation au Mali. Il s'agit d'une dynamique de transformation vers la décentralisation et la refondation de l'éducation. Ce contexte est dynamique et problématique à la fois : si la refondation de l'éducation ne réussie pas, la participation populaire risque aussi d'échouer. Le contexte présente la coexistence actuelle de trois formes d'éducation (formelle, non formelle et populaire) : chaque forme présentant certaines caractéristiques des autres formes.
64. L'expérience de l'Institut pour l'Education Populaire (IEP) au Mali évolue à partir de ce nexus de participation-éducation. Formé initialement pour loger un groupe de recherche-action en alternatives en éducation, l'IEP se donne aujourd'hui pour la mission de soutenir la réussite de la mise en œuvre de la politique éducative afin de renforcer la participation populaire. Cette mission et la politique éducative en cours permet l'évolution d'une stratégie que l'IEP nomme « alter-streaming »; rendre « mainstream » (dans le courant principal officiel) les alternatives. Les permissions juridique, administrative et socio-culturelle sont données par la transformation de langage, d'infrastructure et de curriculum. L'IEP cherche à pousser la transformation des pratiques en accord avec cette vision. Ayant évolué parallèlement avec les politiques de changement, son orientation « recherche-action » a permis à l'IEP de définir sa pratique à partir de la demande sociale venant de la base: soit une spirale dynamique d'événements en termes de besoins, de demandes et d'actions. Les principes de participation populaire ayant suscité la problématique de l'éducation ont aussi suscité le débat sur la forme appropriée de cette éducation. Etant donné la lourde nécessité de soutenir la participation populaire, les formes d'éducation se fusionnent dans la nouvelle politique éducative qui donne de la pertinence aux actions entreprises par l'IEP, et qui peuvent parfois servir de modèles.
65. Le schéma suivant permet de tirer quelques points d'analyse.



6.1.2. *Le besoin, la demande et l'action : un programme d'éducation pour l'autonomisation (empowerment) des femmes*

66. La politique de « participation populaire » lance le défi qu'il ne peut y avoir de développement sans la participation des peuples. Le défi d'étendre cette participation à toute la communauté et à la rendre authentique a incité les organisations de la société civile à chercher un programme d'éducation approprié au projet du développement. Cette recherche a déclenché, dans le cas de l'IEP, un processus d'identification des besoins et des actions en conséquence. Le processus se faisait en spirale, à savoir, chaque action déclenchait des nouveaux besoins qui suscitaient des nouvelles demandes et ainsi de suite.
67. Le facteur déclencheur de ce processus était un programme d'alphabétisation des femmes basé sur deux constats immuables :
- 1) Les femmes qui forment plus de la moitié de la population sont exclues de la force investie dans les programmes de développement. Encourager leur participation est un facteur de promotion des droits humains ;
 - 2) la participation des femmes dans le développement est un facteur de génération de nouveaux savoirs à utiliser dans les stratégies de développement.
68. Après une critique des approches purement phonétiques en cours, les femmes ont exprimé le désir de faire 'autre chose' dans leur classe d'alphabétisation. Cette 'autre chose' était de parler de leur vie. Le contenu de l'alphabétisation venait des préoccupations des femmes, de leurs vies dans la vraie langue de la localité (en opposition au standard pour chaque langue nationale proposé par les concepteurs de livres d'alphabétisation au Mali), et ce contenu devrait leur servir de tremplin pour leur participation réelle dans les projets de développement. On s'est rendu compte de l'erreur des concepteurs des programmes d'alphabétisation des femmes qui croient que les contenus qui initient les apprenantes aux activités économiques ou d'hygiène les préparent mieux à entreprendre des actions de développement. Cette approche des concepteurs de curricula est une imposition de leur point de vue et de leurs attachements aux connaissances officielles, aux théories dominantes qu'ils reconnaissent eux-mêmes. Au contraire, les contenus axés sur leurs vécus et leurs préoccupations ont permis aux femmes qui participaient à ces cours d'alphabétisation de développer des capacités de réflexion critique pour résoudre des problèmes auxquels elles faisaient face au lieu de les subir. En d'autres mots elles ont acquis la capacité d'influencer les situations de leur vie, donc de se voir actrices de leur développement.
69. Parler de leur vie en classe d'alphabétisation était accompagné de leur premier acte de lecture et de libération. Après avoir plus ou moins maîtrisé l'écriture de leurs noms, elles ont procédé à l'écriture des noms des membres de leur famille. Une chose qui semble simple mais qui s'est avérée complexe lorsque les femmes, malgré leur détermination de savoir comment écrire les noms des membres de leur famille se trouvaient interdites de prononcer le nom du mari à cause des croyances de leur milieu. Il était de commune croyance que prononcer le nom de son mari publiquement attirerait des malheurs sur l'épouse et que le mari qui entendrait sa femme crier son nom pourrait mourir. Ceci a mené à une série de stratégies pour atteindre l'objectif d'apprentissage qui était de savoir écrire le nom du mari sans transgresser les lois. Comme l'écrit n'avait jamais été un facteur de considération culturelle, il est devenu un abri de pensée. Il n'y avait pas de prescription contre l'écrit du nom du mari. Donc, l'apprentissage des lettres de l'alphabet contenues dans le nom du mari ouvrait, non seulement, le code alphabétique mais aussi le code de réflexion commune : sans le dire, on pouvait écrire le nom d'un mari. La révélation fut que tout le vécu de ces femmes était en référence avec ce simple mot clé : le mari.
70. C'était un premier frottement au pouvoir de l'écrit : un pouvoir psychologique et social pour les femmes qui, sans la permission de leurs maris, étaient contraintes à 'participer' au cours d'alphabétisation par la fenêtre de la salle de classe ou à inciter une délégation d'apprenantes à aller plaider pour leur inscription au cours d'alphabétisation. Si les maris refusaient la permission à leurs femmes de participer aux cours d'alphabétisation en pensant qu'elles pourraient être accessibles le soir aux autres hommes, ils se sont rendus compte que le sujet des épouses était bien leurs maris. La classe était devenue un lieu de partage de vécus, de rêve commun. Subitement ce fut au tour des maris de participer au cours d'alphabétisation le soir, par la fenêtre de la salle de classe et à la

porte, eux qui suivaient le jour leurs cours d'alphabétisation de type « syllabaire », et qui rataient cette possibilité de dialogue sur les faits de la vie. Ce style de forum au féminin les attirait. Ils ont ainsi intégré petit à petit le cercle des femmes; se sont exprimés en des termes qui ont surpris les femmes car ils parlaient de leur peine, de leur fatigue, de leur incapacité à vivre au-delà de la survie, de leur sous-développement commun. C'était devenu un projet d'éducation de la « personne », et de la personne dans la vie collective de la « société ». Des vies personnelles, des vécus souvent dramatiques, découlaient des solutions communautaires pour prévenir ou pour empêcher d'autres problèmes. L'espace de la classe d'alphabétisation leur offrait une zone libre de réflexion où l'écriture, un acte mystifié pendant longtemps, pouvait remplacer d'autres actes mystifiés pour permettre le dialogue et de trouver des solutions humaines.

71. Peu après, le premier rêve fut exprimé en « demande sociale » par des femmes et a été adressée aux animatrices du programme alphabétisation : « faites avec nos enfants ce que vous avez fait avec nous ». Ayant servi leur besoin de parler, ayant ouvert un pont de discussion collective avec les hommes de la communauté, ayant démontré que la méthode d'apprendre était aussi importante que le but, contrairement aux attentes des animatrices, la communauté n'a pas demandé à accéder à un niveau supérieur de « post-alphabétisation ». Elle a demandé un programme d'éducation pour les enfants qui allaient entrer dans un processus d'apprentissage intergénérationnelle, puisque les femmes avaient l'intention de continuer leur participation dans le programme d'éducation. Elles ne voulaient pas que l'emphase soit sur elles : pour l'heure, il fallait s'occuper des générations futures qui pouvaient vivre autrement si averties et formées à temps.
72. Les enfants sont venus nombreux. Certaines femmes sont devenues animatrices, capables de faire une alphabétisation de base des enfants, une sorte de préscolaire, quelque soit l'âge. A l'image de leur cours d'alphabétisation, les enfants parlaient de leur vécu et les vies ont changé. La culture était la base des enseignements, et non pas une langue étrangère, une imposition de standard. Les animatrices maîtrisaient parfaitement cette culture et les enfants étaient en situation d'apprentissage, comme elles-mêmes, libres et engagés dans la réflexion et le mouvement.

Trouver des ressources humaines dans la communauté

73. L'expérience a été tentée ailleurs avec le même résultat. Les femmes participantes du programme d'alphabétisation ont encore influencé le processus de leur apprentissage en introduisant la demande sociale de l'éducation de la génération future avec la précision « comme ce que vous faites avec nous ».
74. La vision de l'EPT n'est pas uniquement macro, l'orientation ou la réorientation de la demande des femmes alphabétisées démontre leur capacité d'élargir la vision de l'éducation à la petite enfance et à l'éducation du primaire en insistant sur les choix pédagogiques. Cette expansion de la vision suscite cependant de nouveaux besoins car plus le nombre de contacts avec les communautés d'apprenants qui ont vécu l'expérience de l'approche transformative augmentait, plus la possibilité de trouver des ressources humaines capable d'entretenir de tels programmes d'éducation diminuait.
75. Les cours d'alphabétisation permettaient l'analyse de la situation de l'éducation dans la communauté. Les cours de calcul étaient l'occasion d'aborder le faible accès des filles à l'école. Parmi les filles de notre village, de notre famille, combien vont à l'école? Quelle est la distance qui sépare notre village de l'école la plus proche? Il s'agissait de dénombrer les barrières à la scolarisation des filles.
76. Il y a eu une phase où les mères pouvaient être accompagnées de leurs filles en classe d'alphabétisation. Au début le rôle de ces filles était de porter les bébés dos et les amener à la mère pour être allaités. Lorsque le cours de calcul a permis l'analyse des statistiques du nombre de filles et de femmes qui accèdent aux programmes d'éducation la situation a amené les mères à garder les filles en classe, à côté d'elles, non pas comme berceuses mais pour leur permettre aussi de s'instruire. La demande sociale a permis l'éducation de base des filles et, pour les filles plus âgées, la formation professionnelle.

77. L'alphabétisation des femmes contribue :

- au développement de programmes éducatifs pour les enfants
 - à la réalisation des droits humains des filles;
 - à l'amélioration de la qualité de la vie.
78. En revanche, l'action d'éducation populaire a ajouté une formation non formelle pour adolescentes. Le programme fut baptisé en langue bamanankan « Fèbèse » qui signifie « qui veut peut ». Ce programme élargi d'alphabétisation combine les thèmes de développement et crée des débouchés pour les adolescents. L'idéal de la participation au développement s'est aussi étendue aux jeunes filles et garçons et aux jeunes adultes. Entre temps, les enfants du préscolaire en âge d'aller à l'école ont suscité une nouvelle demande, celle de « continuer en école fondamentale avec les enfants pour ne pas créer de rupture dans leur cadre d'apprentissage depuis le préscolaire ».
79. Cette demande a suscité une approche différente : désormais, il s'agira du « formel » auquel les expériences profondes de la pratique de l'alphabétisation et du non formel ont conduit.
80. Le moment a coïncidé avec l'avènement des campagnes pour l'éducation pour tous au Mali et l'explosion de l'option des écoles communautaires. En tant que partie de la société civile, les organisations non gouvernementales s'impliquaient massivement et, sans trop le savoir, ont contribué à l'ascendance du formel sur le non formel alors que les écoles communautaires étaient le champ propice pour instaurer un continuum de l'alphabétisation des adultes, à l'éducation non formelle des jeunes, à l'éducation formelle des enfants. Cela aurait pu aboutir à une éducation populaire pour toute la communauté. Un tel résultat demandait des liens entre les formes d'éducation en jeu dans une communauté. Certaines réalités favorisaient cela :
- Le manque d'enseignants formés dans le formel exigeait une formation des ressources humaines comme enseignants pour les écoles communautaires.
 - Les communautés à la base ont profité de l'occasion pour installer des toits au-dessus des salles de classes qu'elles avaient construites en banco.
 - Les parents s'étaient organisés en associations de parents-élèves pour pouvoir vivre une expérience de gestion de leurs « écoles ». Cependant, des opportunités furent gâchées pour les raisons suivantes :
 - La participation des femmes était limitée à deux personnes, imposées par les organisations non gouvernementales, 'facilitatrices' de ce processus de participation communautaire;
 - Les associations de parents-élèves ont accepté les recommandations des autorités scolaires pour prendre des contractuels comme enseignants au lieu de former leurs propres jeunes ayant des compétences d'animation acquises par une éducation non formelle.
 - Les organisations non gouvernementales ont demandé succinctement aux parents : Dans quelle langue voudriez vous que vos enfants étudient? En français ou en langue nationale? Les parents ont répondu que puisque leurs enfants parlaient déjà la langue nationale, ils devraient étudier en français. La réponse naïve à cette petite question a fait que l'école communautaire est devenue une réplique inférieure du système formel où l'apprentissage se fait dans une langue qui n'est pas la langue de réflexion des enfants. L'école communautaire est animée par une approche centrée sur le pouvoir du maître sur les élèves, et les élèves doivent assimiler un contenu qu'ils ne comprennent souvent pas.
 - Les associations de parents-élèves ont construit leurs salles en banco sur les bords du village ou proche à une piste principale entre villages, très souvent loin de l'enceinte de la communauté. Désormais les parents ne voyaient les classes qu'en partant au champ. Ils n'avaient plus le temps de s'arrêter et de voir ce qui s'y passait. Pourtant ils soupçonnaient des anomalies :
 - Les enfants ne parlaient plus un langage compréhensible;
 - Ils mémorisaient des textes en français sans pouvoir partager le contenu avec les membres de leur famille;
 - Au cours des séances d'évaluation des apprentissages tenues obligatoirement de nuit à cause de manque de temps, les parents rendaient compte des traces de fouet sur le petit corps de leurs enfants.

Recruter des enseignants capables de pratiquer la méthodologie et de créer un curriculum qui s'adapte aux objectifs de développement des communautés

81. Les parents ayant pris conscience de l'inadéquation de l'école communautaire, ont exigé un changement d'attitude de la part des enseignants. Il fallait des enseignants pouvant pratiquer la même méthodologie que celle adoptée pour les parents lors de leurs formations en tant que membres des associations de parents-élèves grâce à l'éducation non formelle.
82. Ce besoin a coïncidé avec la mise en œuvre de la politique de la réforme de l'éducation au Mali. Cette réforme prévoyait que l'école serait bilingue, avec l'école fondamentale en pédagogie « convergente » entre les deux langues. Le rôle de l'enseignant serait transformé en encadreur des apprentissages. Les méthodes seraient actives. Le but de l'éducation étant de préparer les personnes à être des acteurs de développement. Par 'acteur' on entend quelqu'un capable d'entreprendre des actions. La réforme a exigé un nouveau curriculum, basé sur une approche par compétences qui devait favoriser l'ancrage dans le milieu et l'ouverture aux innovations. L'école devait devenir la chose de tous, une affaire de communauté, une occasion de participation populaire, une opportunité de leadership des femmes et des hommes.
83. Cependant, les communautés étaient mal préparées à assumer ces responsabilités du fait qu'elles avaient peu d'occasion d'analyser les politiques nationales, peu d'expérience de formation dans des approches d'autonomisation et un manque de modèle d'éducation alternative. Pour appuyer ces communautés, l'IEP a encadré des actions en recherche du curriculum pour l'école fondamentale et a expérimenté un programme d'études pour enfants. Ensuite, l'IEP a fondé une 'université sans murs' pour former les enseignants et jeunes à l'enseignement tout en encourageant la participation des aînés pour infuser le savoir local dans ces initiatives.

Mobiliser les parents et les jeunes autour du programme de l'école

84. Le besoin de mobiliser les parents et les jeunes autour du programme de l'école a déclenché une demande sociale de formation des associations de parents-élèves (APE) et des jeunes par le biais de l'éducation non formelle. L'IEP a préparé des modules d'éducation communautaire sur les thèmes critiques aux acteurs de développement : l'éducation et la réforme de l'éducation; leadership en participation populaire et justice genre; santé reproductive et droits humains.

Travailler la vision de la communauté et les compétences de base

85. Ces actions en éducation populaire autour des écoles communautaires ont révélé la vision de la communauté et les compétences de base. La demande sociale portait sur l'emploi des jeunes en lien avec le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (le CSLP).
86. Avec l'éducation pour tous et l'accès universel comme objectif pour 2015, le nombre d'écoles a augmenté plus rapidement que la capacité de leur procurer des enseignants. Afin de rapprocher la méthodologie de la réforme à la méthodologie de formation des enseignants et afin d'impliquer la jeunesse conformément à la demande des communautés, il a fallu une action d'encadrement et de formation des jeunes. L'IEP a donc mis en œuvre un programme de mobilisation à la formation des jeunes des communautés pour servir dans les écoles communautaires.
87. L'idéal n'a pas été atteint à cause de facteurs qui sont aujourd'hui très pertinents :
- 1) les compétences de base des jeunes sont faibles et très endommagés par leur passage à l'école formelle, tel qu'il est difficile de les utiliser à court terme pour construire une méthodologie
 - 2) la méthodologie requiert un temps d'apprentissage et de formation ;
 - 3) cette méthodologie doit être alignée à l'éducation populaire, impliquant toute la communauté. Il faut donc éclater le monopole des autorités scolaires sur la vision de l'éducation formelle et sur la formation initiales des enseignants;

- 4) il faut associer les APEs, les femmes alphabétisées, les services techniques, les détenteurs des savoirs locaux à la formulation des politiques, à l'analyse et à la mise en œuvre de ces politiques.

Changer la vision de la communauté : l'équité est le facteur de la participation réelle et l'école en est son champ d'application

88. Si la communauté prend conscience de son pouvoir d'acteur, elle est néanmoins souvent confrontée à la résistance des autorités scolaires ou des élus locaux. Dans un état décentralisé, les autorités scolaires et les élus ont la responsabilité de représentant du pouvoir central mais aussi de transmetteur du pouvoir vers le peuple. Les structures décentralisées sont habilitées à prendre des décisions qui influencent la qualité de vie de peuple et de ses enfants.

6.2. L'analyse de l'expérience

6.2.1. Les actions que suscite la demande sociale

89. L'évolution ascendante de la participation communautaire est due à trois facteurs :

- 1) l'impact des « apprenants » motivés devenus « acteurs »;
 - 2) la reconnaissance des savoirs et des pouvoirs
 - 3) la popularisation de l'école formelle
- 1) l'impact des apprenants motivés a déclenché toute la spirale de l'expérience de l'IEP. Le fait que la méthodologie ait fonctionné pour un groupe d'apprenants dans une localité donnée, à partir d'un effort d'alphabétisation qui a révélé d'autres besoins et demandes étendus à d'autres localités et d'autres situations d'apprentissage;
 - 2) la participation populaire provoque des réactions sociales et politiques. Le fait que les communautés n'ont pu offrir les ressources humaines capable d'être formées comme enseignant est signe visible de l'échec des programmes du non formel des adultes pendant des décennies. Le fait que la valeur ajoutée de la langue de réflexion des enfants soit négligée en faveur de l'acceptation d'une langue étrangère comme medium d'instruction a encore écarté toute possibilité d'intégration du formel par les populations. Seuls ceux qui été à l'école, et ailleurs, peuvent prétendre enseigner dans un tel système et, pour la plupart, ces personnes cherchent à quitter les zones rurales.
 - 3) L'école formelle est devenue « populaire » car toute communauté qui peut y accéder le fait. La résistance à l'école formelle lorsqu'elle était propriété de l'état a fortement baissé lorsqu'elle est devenue propriété de la communauté.

6.2.2. L'écart entre la demande et l'offre de l'état

90. Les communautés à la base peuvent formuler des demandes qualitatives mais l'offre de l'état n'a pas évoluée dans ce sens. Les programmes d'alphabétisation reste toujours conformistes. Ils ne prennent pas en compte les nouveaux besoins de changement social, démotivant ainsi les communautés à la base dont l'aspiration est de s'appuyer sur leurs propres capacités pour enclencher leur développement.

6.2.3. L'impact de « manque » de ressources sur le processus

91. L'incohérence entre l'offre étatique et la demande de la base justifie le manque de ressources pour les programmes qualitatifs d'éducation. Or les organisations de la société civile ne peuvent pas y apporter une solution plus durable toutes seules. Les ressources humaines déjà formées dans les programmes non formels d'éducation ne reçoivent aucune valorisation de leur éducation. En tant que néoalphabètes elles cherchent à jouer le rôle d'acteurs dans l'éducation de base de leur communauté mais elles n'ont ni l'appui financier ni la reconnaissance nécessaire pour le faire. .

6.3. Le résultat de l'expérience

6.3.1. Une re-appréciation de l'espace éducative : L'approche intergénérationnelle

92. L'approche intergénérationnelle en apprentissage est un processus dynamique qui, à partir des besoins d'une génération donnée, provoque une demande d'apprentissage venant de et/ou allant vers la communauté. Ce lien se traduit par des programmes qui permettent à la communauté toute entière de développer des formes de participation à l'action éducative. La nécessité d'une approche intergénérationnelle s'inscrit dans la prise en compte de l'émergence de la demande d'éducation

d'une communauté. Depuis plus de deux décennies l'Afrique s'est acharnée à populariser l'éducation primaire. L'approche intergénérationnelle permet d'emprunter une voie accélérée pour atteindre l'éducation pour tous car elle implique plusieurs générations à la fois dans un apprentissage réel et utile. Par exemple : alphabétisées, les femmes demandent une même éducation pour leurs enfants. L'éducation des enfants à la petite enfance suscite une demande d'école fondamentale qui à son tour requiert la formation des enseignants.

6.3.2. Le profil des éducateurs : le besoin de former les « praticiens profonds »

93. Les contrastes entre les trois formes d'éducation démontrent le profil distinct des éducateurs. Aujourd'hui, avec le flux entre les formes, il devient important de remarquer que le besoin de la forme éducation populaire est de former les 'praticiens profonds'. Nous disons « profonds » parce que ces praticiens seront ceux et celles qui auront à plonger dans le profond espace culturel et social des participants pour y trouver des contenus d'apprentissage et des idiomes d'expression pour analyse par les populations à la base. Une fois rendu visible, ces analyses permettront d'accéder à un niveau supérieur d'éducation non formelle, elles fourniront aussi du contenu local au curriculum du formel, et représenteront les théories émergentes de l'éducation populaire dans le contexte malien du début du 21^{ème} siècle. Sans les éducateurs formés selon le dynamique du processus de l'éducation populaire, ces potentialités ne seront pas rendues visibles et, donc, ne serviront pas le contexte dynamique de transformation des pratiques et politiques en gouvernance et en éducation.
94. Nous anticipons que la formation des 'praticiens profonds' deviendra la nouvelle génération des « intermédiaires », formé dans l'action-réflexion-action et capable de faire l'intercommunication entre le micro et le macro. Dans un dynamique d'éducation populaire, l'éducation aura une potentialité d'être « pour tous » et « par tous » avec un plus vaste champ de partage des savoirs transmis non seulement de haut en bas mais aussi de bas en haut. Le rôle pivot dans cette dynamique serait rempli par ces praticiens, fort de leurs capacités d'interprétation, d'analyse et de diffusion de l'éducation populaire. Le défi serait de trouver des instances et des ressources pour former ces praticiens. .

7. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

95. Pour échapper à la réplique des objectifs des programmes d'éducation non formelle standardisés nous avons développé des activités génératrices de réflexion à la place des activités génératrices de revenus pour autoriser les diagnostics des cycles de socialisation des apprenants et créer des capacités d'analyse pour renégocier de nouvelles cultures pour de nouvelles sociétés. Nos outils d'alphabétisation sont des outils d'analyse des cultures et des pratiques de l'éducation. Les besoins de recherche d'informations montrent la nécessité d'insister sur les pratiques et les programmes d'alphabétisation qui doivent former les apprenants dans les compétences de dirigeants.

Conclusion

Populariser l'éducation formelle

96. Après des décennies de promotion de l'éducation non formelle, quelles sont les leçons que nous tirons de l'étude de cas de l'expérience de l'IEP ? Bizarrement ce n'est pas la perpétuation de deux ou trois formes d'éducation : éducation formelle, éducation non formelle et éducation dite 'populaire'. Il s'agit plutôt pour ces systèmes qui assignent des pouvoirs inégaux aux 'sortants', aux 'acteurs' et aux 'prétendants acteurs' de se présenter sous une forme inclusive. La démocratie et la décentralisation favorisent une telle initiative de réformes de l'éducation. La nécessité d'augmenter les compétences de jeunes pour servir dans l'éducation et la participation des parents pour gérer les écoles complèteront la nécessité de transformer les rôles des autorités (de l'enseignant jusqu'à l'inspecteur) pour servir non pas les intérêts impersonnels d'un système éducatif mais plutôt les intérêts des acteurs du développement qui ne peuvent être que les populations elles-mêmes. Une école inclusive, 'populaire' qui promeut les avantages de l'éducation formelle avec les méthodologies et l'ouverture de l'éducation non formelle sera, en fin de compte, la vraie alternative

pour enfin sortir l'école africaine de son carcan colonial et d'assumer l'envergure nécessaire pour les démocraties.

97. Si l'école coloniale a eu besoin de l'éducation formelle pour assujettir les populations; l'école de la démocratie a besoin de l'éducation non formelle et de l'éducation populaire, pour libérer et transformer les mentalités des peuples pour une collaboration planétaire et la globalisation du bien être.

Recommandations

98. Faire de la pratique un terrain de lutte pour :
- Se donner un champ d'application de sa vision
 - Imaginer autrement la reconnaissance du savoir local, ses liens et son utilisation au profit du développement dans notre cas à travers l'éducation
 - Changer les approches de la formation des formateurs et concepteurs des programmes d'alphabétisation.
 - Dynamiser la formation des formateurs
 - Ouvrir une nouvelle période de recherche pour la génération de nouveaux savoirs
 - Africaniser les théories psycho-pédagogiques au lieu de conserver celles de l'Occident.