

L'éducation non formelle : un espace d'entre deux au sein de situations sociales complexes pour rendre effectif le droit à l'éducation

Non-formal education: An in-between space within complex social situations to make the right to education effective

Stéphanie Gasse

Volume 13, Number 1, 2024

L'entre-deux comme posture professionnelle en éducation et en formation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1108897ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1108897ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gasse, S. (2024). L'éducation non formelle : un espace d'entre deux au sein de situations sociales complexes pour rendre effectif le droit à l'éducation. *Phronesis*, 13(1), 77–94. <https://doi.org/10.7202/1108897ar>

Article abstract

As part of the debate on multifaceted conceptions of education, non-formal education, a field difficult to define and characterize, emerges within in-between spaces abandoned by the dominant institutional system to serve a marginalized public to whom the right to education does not extend. Beyond a mere rejection of its form, the author uses the specific context of Mali to shed light on the flexibility and capacity for adaptation of community initiatives undertaken in the field of non-formal education, such as the REFLECT approach, which is directly inspired by the learners' immediate environment. This approach serves as an illustration of certain methods of encountering otherness, the other in their individuality, and acts as a starting point for (re) thinking the education for excluded and highly vulnerable populations.

L'éducation non formelle : un espace d'entre deux au sein de situations sociales complexes pour rendre effectif le droit à l'éducation

Stéphanie GASSE

Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF-UR 7454)
Université de Rouen-Normandie, France
stephanie.gasse@univ-rouen.fr

Mots-clés : éducation non formelle, espaces sociaux, entre-deux, droit à l'éducation, alphabétisation

Résumé : inscrite dans le débat sur les conceptions multiformes d'éducation, l'éducation non formelle, un domaine difficile à cerner et à caractériser, trouve son existence au sein d'espaces d'entre-deux désertés par le système institutionnel dominant pour un public marginalisé que le droit à l'éducation n'atteint pas. Au-delà d'une simple négation de la forme, l'auteure montre à travers le contexte spécifique du Mali, le caractère flexible et la capacité d'adaptation dont témoignent les initiatives communautaires entreprises dans le champ de l'éducation non formelle à l'image de l'approche REFLECT, directement inspirée de l'environnement immédiat de l'apprenant qui illustre des modalités de rencontre de l'altérité, de l'autre dans son individualité, à partir duquel on peut (re) penser l'éducation pour les publics exclus et les plus vulnérables.

Non-formal education: an in-between space within complex social situations to make the right to education effective

Keywords: non-formal education; social spaces; in-between; right to education; literacy

Abstract: as part of the debate on multifaceted conceptions of education, non-formal education, a field difficult to define and characterize, emerges within in-between spaces abandoned by the dominant institutional system to serve a marginalized public to whom the right to education does not extend. Beyond a mere rejection of its form, the author uses the specific context of Mali to shed light on the flexibility and capacity for adaptation of community initiatives undertaken in the field of non-formal education, such as the REFLECT approach, which is directly inspired by the learners' immediate environment. This approach serves as an illustration of certain methods of encountering otherness, the other in their individuality, and acts as a starting point for (re) thinking the education for excluded and highly vulnerable populations.

Introduction

L'éducation non formelle, un domaine difficile à cerner et à caractériser, trouve son existence au sein d'espaces désertés par le système institutionnel dominant (Gasse, 2008, 2017), pour un public marginalisé et exclu que le droit à l'éducation n'atteint pas. Dans des contextes variés mais souvent associés à des crises plurielles : sociales, politiques, sanitaires, ou encore de conflits majeurs, caractérisés par des politiques éducatives peu investies par les pouvoirs publics, coexistent des offres que nous qualifions de « complémentaires, additionnelles ou de substitution » (Gasse, 2019) aux offres éducatives formelles institutionnalisées.

Nos travaux nous ont amenée à observer et analyser ces formes d'éducation dans leurs conceptions plurielles et multiformes qui se déploient au sein d'espaces sociaux de formation humaine. Ces espaces comprennent des lieux en dehors des environnements scolaires et institutionnels qui visent à promouvoir des approches ciblées pour des bénéficiaires particulièrement vulnérables. Désertés par le système formel dominant, ils promeuvent une éducation à visée émancipatrice, critique, empreinte de justice sociale, d'idéologie humaniste (Freire, 1967, 1975) et s'inscrivent dans un réseau de connaissances ancré dans le tissu social de l'apprenant (Barbosa De Oliveira, 2017) et en interaction avec son environnement immédiat (Gasse, 2017, 2019).

Nos recherches et terrains d'investigation tendent à mettre en lumière ces initiatives entreprises dans l'éducation non formelle, au sein de pays aux politiques éducatives décentralisées ou déconcentrées qui se situent majoritairement en Afrique subsaharienne avec pour public-cible prioritaire plus de 70 % des jeunes et adultes déscolarisés ou analphabètes. Nous nous appuyons sur le Mali, en explorant la situation de l'accès à l'éducation de base dans le contexte de l'Afrique subsaharienne et dans le cadre de l'alphabétisation et du développement de l'éducation non formelle. Le Mali, l'un des 12 pays de cette vaste région d'Afrique de l'Ouest, est notre terrain d'observation privilégié depuis nos premiers travaux scientifiques et recherches-actions initiés depuis plus de vingt ans dans l'optique de caractériser les formes éducatives existantes dans le champ de l'éducation pour tous et de la lutte contre l'analphabétisme. Les caractéristiques de ce pays témoignent d'une part d'une grande vulnérabilité mais d'autre part d'initiatives porteuses à l'égard des exclus que le droit à l'éducation n'atteint pas.

Nous considérons que l'éducation non formelle constitue un espace d'entre deux dans son articulation avec l'éducation formelle et l'éducation informelle, une voie parallèle ou passerelle d'opportunités, de dispositifs souples, flexibles, un laboratoire expérimental d'innovations pédagogiques, de domaines transversaux d'apprentissage, en interaction avec une diversité de public - bénéficiaires de ces actions et une multitude d'acteurs pour les coordonner.

En étudiant une situation sociale complexe, nous mettons en lumière des initiatives peu étudiées, peu valorisées et qui souffrent d'un manque de visibilité et de reconnaissance. Pourtant certaines approches trouvent un écho favorable auprès des communautés, des gouvernances locales et attirent l'attention des décideurs publics, le soutien d'acteurs du monde de l'éducation, à l'image de l'approche communautaire d'alphabétisation des jeunes et des adultes *REFLECT* « *Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques* » (Archer et Cottingham, 1997), inspirée des thèses freiriennes, à l'origine d'expériences prometteuses en Afrique de l'Ouest dans les dispositifs de lutte contre l'analphabétisme auprès des publics en situation de grande vulnérabilité. *REFLECT* s'appuie sur l'environnement immédiat de l'apprenant afin de confronter les connaissances / savoirs endogènes avec le processus d'exclusion sociale vécu à l'image de l'écologie des savoirs ou encore de la sociologie des émergences qui caractérisent les alternatives comme autant de potentialités ou de capacités (Boaventura de Sousa Santos, 2011, 2016).

En décrivant dans un premier temps le contexte et les conditions d'émergence de l'éducation non formelle au Mali, nous montrons dans un second temps les activités dans lesquelles l'éducation non formelle se déploie, à travers ses principales caractéristiques, les publics bénéficiaires et la pluralité d'acteurs qui gravitent au sein de ces espaces sociaux de formation humaine. Enfin l'approche *REFLECT* permettra d'illustrer ces modalités de rencontre avec l'*altérité*, de l'autre dans son individualité, sa pluralité et sa confrontation à son environnement immédiat.

À partir de cette approche spécifique, nous discuterons de ces conceptions plurielles et multiformes d'éducation comme des « *espaces d'entre-deux ouverts* » décrits par Sibony (1991), basés sur « *la rencontre et la relation à autrui* » développée par Thouroude (2015) en confrontation avec une situation sociale complexe à partir duquel on peut (re) penser l'éducation pour les publics exclus et les plus vulnérables.

Contextes d'émergence de l'éducation non formelle

Vulnérabilité et accès à l'éducation de base

Dans un contexte où les politiques d'éducation sont trop souvent présentées comme de simples outils de politiques économiques devant assurer une convergence vers des normes et, où les discours sur l'éducation sont empreints d'une grande rhétorique, le droit à l'éducation rencontre des difficultés d'application et des contradictions. L'éducation est à la fois un moyen indispensable de « déverrouiller » mais aussi de protéger d'autres droits humains en fournissant l'échafaudage requis pour garantir la santé, la liberté, la sécurité, le bien-être économique et la participation à la vie sociale et politique. Là où le droit à l'éducation est garanti, l'accès des individus aux autres droits et à leur jouissance est favorisé, aussi, « *une éducation qui traite la personne comme une fin en soi fait œuvre d'éthique alors qu'une éducation qui la traite comme un moyen, trahit le sens même de l'acte éducatif* » (Bouchard, 2012, p. 123).

Dans des contextes de grande vulnérabilité, dignité humaine et droit à l'éducation se confrontent au défi du développement et de la justice sociale, des notions très souvent érigées en modèle universel, nécessairement vertueux dont il est difficile d'évaluer les effets et empruntent de contradictions. Portant un regard socio-anthropologique sur la rhétorique du développement, Rist affirme « *dans un mécanisme de causalité, le développement ne comble pas le fossé mais l'agrandit* » (Rist, 2001, p. 393). En effet, pour l'auteur, la pensée ordinaire, dans sa définition du développement, oscille entre l'expression d'un désir de vivre une vie meilleure et la multitude des actions censées apporter plénitude au plus grand nombre. Mais ces deux perspectives ne peuvent à elles seules identifier le développement.

L'Afrique subsaharienne francophone n'échappe pas à cette réalité et aux conséquences d'inégalités croissantes observées dans les pays qui la constituent, et c'est le cas très parlant du Mali qui interpelle par la profondeur des crises sociales, sécuritaires et sanitaires auxquelles ce pays doit faire face. Considérant l'éducation en tant que droit humain pour tous, tout au long de la vie, et que l'accès à l'éducation va de pair avec la qualité, porter un regard sur l'effectivité et l'accessibilité revient dans un premier temps à réaliser un détour sur les caractéristiques propres, les indicateurs retenus pour mesurer la réalisation de l'objectif d'Éducation Pour Tous (EPT). Trois indicateurs de référence sont traditionnellement retenus par les collectes de données opérées par les agences internationales pour qualifier l'accès à l'EPT :

- L'indicateur de participation ou de moyen caractérisé par le taux net de scolarisation dans le primaire ;
- L'indicateur de rétention soit le taux de scolarisation jusqu'à la 5^e année ;
- L'indicateur de résultat autrement dit le taux d'alphabétisation des 15-24 ans.

L'indicateur, plus qu'un simple vecteur d'informations, est un instrument « *d'évaluation de la nature d'un système à travers ses composantes et les relations d'interdépendance existant entre celles-ci (...), et des progrès accomplis vers la réalisation d'un objectif ou d'une norme* ». (Demeuse et Strauven, 2013). Les indicateurs ayant été confrontés à de vives critiques, car trop restrictifs et désincarnés, les récents travaux initiés depuis le Rapport sur le développement humain de 2010 ont permis d'introduire l'Indice de Pauvreté Multidimensionnel (IPM) qui fait ressortir plusieurs privations superposées dont souffrent les personnes dans trois dimensions (UNDP, 2020) : la santé, l'éducation et le niveau de vie. Deux indicateurs sont utilisés pour évaluer la santé (Nutrition/Mortalité infantile) et l'éducation (Années de scolarité/Inscription des enfants à l'école), et six pour le niveau de vie (Combustible de cuisson/Assainissement/Eau potable/Électricité/Logement/Biens). Le Mali figure parmi les pays de l'Afrique subsaharienne qui a les taux d'alphabétisation les plus bas soit 50,1 % des 15-24 ans, 35,5 % des 15 ans et plus (ISU, 2018) et un taux brut de scolarisation de 75,6 % (ISU, 2018). Il enregistre le nombre le plus élevé de personnes vivant en dessous du seuil de la pauvreté de la région.

Pays enclavé de près de 21 millions d'habitants (ISU, 2020) avec une croissance démographique continue très élevée de 3,6 % par an, soit plus de 50 % en 11 ans, c'est l'un des pays les plus peuplés de cette région et également l'un des plus pauvres, ce qui le place en 2020 selon l'IDH au 184^e rang parmi 189 pays. Au Mali 7 personnes sur 10 vivent en situation de pauvreté qualifiée de multidimensionnelle (ISU, 2020) avec une espérance de vie de 59 ans. La population, majoritairement rurale (71 %) se répartit à 90 % au sud du pays, autour de sa capitale Bamako et le long du fleuve Niger, axe économique structurant majeur. Plus d'une personne sur deux travaille dans l'économie informelle. Cette pauvreté se manifeste en termes d'absence de capacités dans les domaines majeurs du bien-être : analphabétisme, malnutrition, longévité réduite, mauvaise santé, habitat insalubre, participation réduite à la vie économique et sociale, etc. Si des stratégies permettant de promouvoir la croissance sont en cours au Mali, force est de constater qu'elles n'atteignent pas les populations les plus vulnérables.

L'échec des politiques éducatives et la voie de la décentralisation

Resituons l'éducation au Mali au sein de la région Afrique subsaharienne. On estime qu'en 2050, 11,5 % des adultes d'Afrique subsaharienne n'auront pas achevé les études primaires. Autrement dit, dès le primaire, « *les systèmes ont souvent du mal à assurer les acquis* » (Baba-Moussa, 2020, p. 168). À l'échelle mondiale, un enfant en âge de fréquenter le primaire sur douze, un adolescent en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire sur six et 1/3 des jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire ne sont pas scolarisés. Un peu plus de la moitié des enfants non scolarisés vivent en Afrique subsaharienne. En 2018, la région comptait la population non scolarisée la plus nombreuse du monde.

La progression des taux de scolarisation stagne depuis le milieu des années 2000, malgré l'abondance des soutiens, des recommandations et plans stratégiques, ce qui pourrait s'expliquer, entre autres raisons, par la poursuite d'une croissance démographique soutenue. Les taux d'achèvement au primaire et secondaire restent très faibles, quitter précocement le primaire et ne pas maîtriser les apprentissages fondamentaux à la fin du premier cycle, ces facteurs engendrent le risque de tomber dans l'illettrisme (PISA-D pour le développement, 2014 ; ODD 2015).

Toutefois il faut se garder d'interpréter « *les résultats d'apprentissage isolément ou les considérer comme seul critère valide de la qualité de l'éducation* » (Lauwerier, 2019, p. 92). Dans ses recherches, Vincent (1994) interroge l'éducation « prisonnière de la forme scolaire » et le Mali n'a pas échappé à la standardisation d'un modèle importé. Les écoles sont construites sans cohérence avec la répartition des élèves sur le territoire, celles-ci sont sous dotées en infrastructures sanitaires et dans des conditions précaires, les personnels enseignants formés sont en nombre insuffisants et de moins en moins qualifiés, entraînant méfiance et désintérêt des familles pour un modèle trop incarné, institutionnalisé et excluant. De nombreuses contraintes pèsent sur le système éducatif malien que nous analysons à partir d'un bref détour historique. À la proclamation de la République du Mali en 1960 se succèdent quatre périodes marquantes et significatives de l'état des lieux actuel de l'école que nous résumons de la manière suivante (Gasse, 2008, 2022) :

Période 1 : 1960 – Une éducation de masse

S'il s'agit principalement de former massivement les fonctionnaires d'État, de « décoloniser » les esprits, ce tournant ne s'opère pas et on ne note aucun changement remarquable. Nous retrouvons aux postes stratégiques et de gouvernance, une élite nationale globalisée formée dans les hautes administrations publiques (ministères, directions nationales). Cette période se caractérise par un manque d'innovation et de progrès du système éducatif, la reproduction du système dominant de l'héritage colonial français. En ce qui concerne la masse des crédits consacrés à l'éducation par les différents États, « *son augmentation constante est en fait inséparable, depuis l'accession des États à l'indépendance, d'une diminution simultanée du pourcentage du budget qu'elle représente ; quant à la répartition des crédits entre les divers ordres d'enseignement, l'enseignement primaire vient en tête avec plus de 50 % du budget, l'enseignement secondaire et les écoles de formation des maîtres avec 15 % respectivement, l'enseignement technique avec 10 % environ* » (Moumouni Dioffo et Caille, 2019).

À moyen et long terme, la scolarisation primaire universelle, et l'amélioration de la qualité de l'éducation, peuvent réduire au maximum l'analphabétisme, mais « *tant que ces objectifs ne sont pas réalisés, des individus qui n'auront pas été scolarisés, ou auront eu accès à l'école mais n'auront pas eu une scolarité primaire complète ou de qualité suffisante pour savoir effectivement lire et écrire, seront analphabètes* » (Mingat, Ndem et Seurat, 2013, p. 27).

Ces chiffres sont d'ailleurs sensiblement identiques à ceux des années antérieures, tout traduit l'inexistence d'une « doctrine » ou d'une politique cohérente en matière d'enseignement et d'éducation. La République du Mali devenue un état souverain politiquement, maintient pour l'essentiel la politique de l'ancienne puissance coloniale. Une continuité réalisée sans planification cohérente.

Période 2 : 1980 – Une éducation « sous contrat »

Ces éparpillements des moyens donnent lieu à des appels à crédit via les Programmes d'Ajustement Structurels (PAS), qui endettent la jeune république malienne. Cette période bien que symbolisée par la reconnaissance de l'éducation comme 4^e pilier majeur de l'aide d'urgence avec un soutien technique et financier massif des organisations internationales et des ONG de plus en plus présentes sur le terrain, entraîne le pays dans un paternalisme et « un schéma de dépendance sous le voile de l'interdépendance » (Gasse, 2008, 2011). Octroyer des crédits pour sortir de l'impasse économique conditionne le secteur de l'éducation « à la mise en place de mesures nationales de restructuration et d'ajustement » (Sidibé, 2020). Le Programme d'Ajustement Structurel s'implante et consiste entre autres dans ce secteur à une réduction drastique des investissements publics en éducation, des départs à la retraite anticipée de personnels expérimentés, de compressions de personnel et d'un gel du recrutement d'enseignants dans la fonction publique, sans compter la fermeture des écoles de formation de maîtres.

Période 3 : 1990 – L'ère de l'alphabétisation fonctionnelle et de la décentralisation de l'éducation

Ce nouvel « ordre éducatif mondial » orchestré par les Nations Unies et la Banque mondiale, insuffle et renforce la mise en place d'une politique de décentralisation de l'éducation, des services et des structures éducatives, une déconcentration sur les Régions et communautés locales. Le Mali, suite à l'insurrection populaire en 1991, passe d'un régime de parti unique à un système démocratique décentralisé. De nouvelles entités locales / territoriales autogérées voient le jour passant de 19 à plus de 700 communes. Au sein de la région, si la proportion d'adultes analphabètes recule depuis quelques années, leur nombre continue en réalité à augmenter du fait de la croissance démographique. On note que la proportion des femmes analphabètes reste constante depuis l'indépendance (ISU, 2018).

Le Mali est un pays constitutionnellement laïc, la religion dominante est musulmane pour près de 87 % de la population. Ce pays est riche de sa jeunesse, de sa diversité linguistique et culturelle, 47 % de la population est âgée de moins de 14 ans et 50 % de la population est âgée de 15 à 64 ans. La diversité ethnique se caractérise par plus de 70 ethnies recensées (OCDE, 2011), correspondant à une organisation sociale, économique et culturelle spécifique, une langue et plusieurs dialectes. Les politiques linguistiques de 1996 ont permis de reconnaître 13 langues nationales au côté de la langue administrative officielle représentée par le français, héritage de 130 années de domination de l'Empire colonial français.

Ces langues nationales et dialectes constituent « la norme familiale et communautaire que tous les enfants apprennent et utilisent », même si elles ne sont pas soutenues par les institutions officielles (Eberhard *et al.*, 2020). Les statistiques sur l'alphabétisme se réfèrent aux langues officielles, mais on ignore le nombre d'analphabètes qui parlent des langues minoritaires ou non officielles et vivent en un lieu où la langue d'enseignement diffère de celle parlée à la maison, mais « l'Afrique subsaharienne est le réceptacle de près d'un tiers des langues vivantes du monde » (Gasse, 2008). Une richesse culturelle peu exploitée, non visible et peu reconnue.

Les mesures entreprises pour lutter contre l'analphabétisme, et garantir l'accès à la scolarisation ciblent les besoins en compétences spécifiques. L'alphabétisation dite « fonctionnelle » tente de combler le fossé entre les offres et l'accès, l'efficacité et l'efficacé. Celle-ci se réfère à la capacité d'une personne à s'engager dans toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire au fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour ses propres besoins et le développement de la communauté (Gasse, 2008, 2022).

Le système éducatif ne sortira pas du scénario tendanciel d'atteinte des objectifs de Jomtien (Forum EFA – Éducation For All, Jomtien, Thaïlande, 2010) d'Éducation pour tous (EPT) : la « vision de Jomtien a souvent été réduite à une seule idée principale : celle de scolariser plus d'enfants » souligne Torres (2001). L'évaluation de la décennie portée par le Forum mondial d'EPT de Dakar, 2000, apportera pour recommandations de

considérer toutes les formes d'éducation, qu'elles soient informelles et non formelles, comme des parties intégrantes d'un système éducatif plutôt que de voir en elles une solution parallèle mais distincte. Pourtant marquée par une période relevant d'une dynamique partenariale sans précédent, le constat témoigne d'une désarticulation progressive État – Formation – Société, une multitude de projets et d'investissements (portés par le mouvement d'Éducation pour tous, EPT) qui souffrent de concertations du local vers le global sur les initiatives entreprises, une pensée à sens unique descendante et peu ancrée dans le quotidien, les besoins immédiats, la réalité culturelle, linguistique de l'apprenant (Gasse, 2011).

Période 4 : Le déploiement de l'éducation non formelle

Le Mali devient un pays phare dans l'expérimentation de la décentralisation intégrale mise en œuvre depuis 1998. Le système éducatif malien régi par la loi d'orientation N° 99-046 du 28 décembre 1999 définit le système éducatif par ordre et type d'enseignement pour le schéma organisationnel (préscolaire, enseignement fondamental primaire, enseignement secondaire et supérieur). Les types d'enseignements comprennent : l'éducation non formelle, l'éducation spéciale, l'enseignement normal qui se réfère à la formation des enseignants et la formation technique et professionnelle. Le Programme Décennal de Développement de l'Éducation et de la Culture (PRODEC), lancé solennellement le 20 novembre 1999 est représenté depuis par un axe référentiel majeur : « *un village une école ou un centre d'éducation pour le développement (CED)* », autrement dit en termes de décentralisation : « *une commune, une ONG* ». C'est à ce titre que le Mali se révèle un observatoire important des pratiques d'émergence et de déploiement de l'éducation non formelle dans son large spectre et d'occupation de multiples espaces sociaux.

Malgré les initiatives d'ouverture et de concertations des acteurs, en 2016, l'enseignement fondamental connaît au Mali un recul équivalent à la hauteur des chiffres de 2010 passant de 78,7 % à 67,2 % en ce qui concerne l'accès et de 34,2 % à 30,4 % en ce qui concerne le taux d'accomplissement (RESEN, 2019). Ce recul est accentué par le déclenchement du conflit au Nord Mali en 2012. En 2018, près d'un tiers de la population malienne vivait dans des zones touchées par le conflit. Les écoles ont été les premières affectées, les enfants et les jeunes, en particulier les filles en souffrent le plus. En effet, la dégradation de la crise a entraîné le déplacement d'une masse importante de populations et la fermeture *de facto* des écoles (Sidibé, 2020 ; UNICEF, 2020).

L'éducation non formelle a pour objectif la formation des jeunes non scolarisés, déscolarisés ou d'adultes en vue de leur insertion sociale. Celle-ci est considérée comme un sous-secteur. Ainsi, aux côtés du système formel d'éducation porté par l'état et les ministères dédiés, se positionnent des propositions éducatives orchestrées par une multitude d'acteurs. L'absence de cadre sous-tendu par l'éducation non formelle interroge quant à celui fixé par les organisations internationales qui contraignent d'une part les décideurs à se situer à l'intérieur de celui-ci et d'autre part les populations à développer des actions éducatives collectives répondant à leurs besoins particuliers (Gasse, 2011). Les logiques d'uniformisation des systèmes scolaires provoquent donc des logiques de différenciation (Charlier, 2003). Les questions d'ordre politique et social ont par conséquent une action conjuguée sur celles plus techniques de la planification, ce qui se traduit par de douloureux dilemmes.

L'éducation non formelle : des espaces sociaux d'entre-deux

Principales caractéristiques et essai de définition

Il faut attendre la fin du XIX^e siècle pour que cela constitue ce qui allait devenir le système éducatif (Barthès, Alpe, 2018). Si les contenus de l'enseignement sont issus d'une longue histoire, les institutions et la forme de l'enseignement ont subi des variations plus importantes liées aux évolutions sociales, politiques et économiques et c'est à compter du XVI^e siècle que l'on assiste à la « révolution scolaire » (Troger, Ruano-Borbalan, 2021). Selon Prost (1992), repris par Barthès et Alpe (2018), les systèmes éducatifs sont récents et s'analysent comme le résultat de trois grandes tendances : une tendance à l'élargissement et donc théoriquement l'accès, une organisation verticale de plus en plus poussée visant la diversification et l'allongement des cursus scolaires et enfin le poids croissant de l'institutionnalisation du système et des politiques éducatives.

L'impact des réformes éducatives successives se montre, comme nous avons pu le voir précédemment, aussi difficile que contrasté. Mais insufflé par la logique de décentralisation de l'éducation, les formules retenues se diversifient. Au règne de l'obligation et de la gratuité scolaire, des campagnes d'alphabétisation et de scolarisation pour tous, d'une adaptation sur une carte scolaire de proximité, se constituent tout un domaine, dévolu au titre de « parent pauvre de l'éducation ». Nous mettons en lumière depuis nos premiers travaux menés au sein d'ONG éducatives et auprès d'acteurs de la coopération décentralisée, d'organisations de la société civile en Afrique subsaharienne francophone (Gasse, 2008, 2014), l'éducation non formelle. Un domaine largement répandu au sein de l'Afrique subsaharienne, mais qui apparaît d'une part comme une sorte de nébuleuse difficile à cerner, et d'autre part comme un laboratoire d'innovations pédagogiques, plaidoyer empreint de perspectives de justice sociale, d'émancipation et d'idéologie humaniste pour les exclus que le droit à l'éducation n'atteint pas.

Si la forme rassemble à elle seule une culture et une organisation spécifique et une socialisation fondée sur « l'intériorisation des normes sociales, de la compétition et de la sélection » (Troger, Ruano-Borbalan, 2021, p. 123), on comprend aisément que l'importation du modèle occidental ait pu contribuer à lui seul à l'implosion du système d'éducation formelle. Ajoutées aux éléments contextuels portés à notre connaissance dans la première partie (décentralisation accrue, dépendance des sources de financement, succession de réformes éducatives imposées de l'extérieur), la circulation rapide de nouvelles « recettes » éducatives draine avec elle « une pluralité de référentiels éducatifs qui sont incorporés de facto dans les systèmes existants, avant même que les acteurs traditionnels de l'éducation aient pu en évaluer la pertinence » (Kamuzinzi, 2018, p. 80).

Le débat sur les formes d'éducation trouve son origine dans le rapport de Coombs « la crise mondiale de l'éducation », de 1968 au sein de l'IIPE, Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO avec une première tentative de définition : « Toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables » (Coombs, 1968, p. 121). Cette notion de clientélisme est associée aux bénéficiaires des programmes d'alphabétisation, empreinte d'une idéologie tiers-mondiste caractéristique des années soixante-dix et énonciatrice des programmes d'ajustements structurels « un pays en vient en aide à un autre » (Gasse, 2008 ; 2017).

Dans son évolution, l'éducation non formelle est au cœur de l'ambition affichée de scolarisation universelle, d'éducation et de formation tout au long de la vie et s'impose comme un système autonome et alternatif. En effet, si l'une des tâches principales de l'éducation formelle reste de préparer les jeunes à une vie indépendante, sur le plan social et économique, de prévenir l'exclusion ; dans la mesure où le système éducatif et le marché du travail se développent séparément, l'école perd son monopole en matière d'enseignement et d'apprentissage. L'éducation non formelle est l'une des forces qui bouscule ce monopole, en offrant des possibilités, des alternatives et des lieux d'apprentissage autres (Gasse, 2014).

En ce construisant littéralement par la négation du formel, l'éducation non formelle apparaît tout à la fois comme une sorte de nébuleuse (Gasse, 2017) et comme un plaidoyer empreint de perspectives de justice sociale (Freire, 1969) et d'idéologie (Illich, 1971). En effet, à l'origine des pratiques éducatives, des dispositifs et des structures que constitue l'éducation non formelle, celle-ci trouve, son aspiration dans trois sources (Evans, 1981 ; Gasse, 2017) :

- Les praticiens de l'éducation non formelle : acteurs de terrain, aux sources didactiques et pédagogiques particulières, qui considèrent les activités éducatives extrascolaires comme des éléments indispensables du développement et, par là même, justifiant des investissements réalisés ;
- Les planificateurs de l'éducation, dont les sources sont politiques. Un groupe restreint mais influent de spécialistes du développement qui œuvrent à partir de la crise causée par l'incapacité relative des systèmes d'enseignement formels à contribuer au processus de développement. Ce groupe a fait pression sur les organismes internationaux pour qu'ils prennent conscience des avantages du non-formel et inscrivent leurs activités en partenariat avec les communautés locales au sein de politiques éducatives décentralisées ;
- Les critiques de la scolarité, et plus largement de la société, dont les propres sources sont philosophiques et phénoménologiques. Le précurseur de ce mouvement Illich (1971), attaque de manière énergique les établissements scolaires en tant qu'institutions de développement.

L'éducation formelle, dite scolaire, est dispensée dans des institutions d'enseignement par des enseignants permanents, dans le cadre de programmes d'études déterminés. Ce type d'éducation est caractérisé par l'unicité et une certaine rigidité, des structures horizontales et verticales, des conditions d'admission définies pour tous. L'enseignement dispensé se veut universel et séquentiel, normalisé et institutionnalisé avec une certaine permanence, du moins pour ceux qui n'en sont pas exclus (Hamadache, 1993). Terrain fécond de recherches et d'études entreprises par différents champs disciplinaires, le système formel montre ses limites en termes d'accès et de performance. En effet, l'éducation formelle ne facilite pas le besoin d'adaptation et de changement, accentuant ainsi les disparités. Sa standardisation met l'accent sur le primat du groupe au détriment de l'individu. Les approches et les contenus, pourtant ambitieux, n'intègrent pas les variables contextuelles.

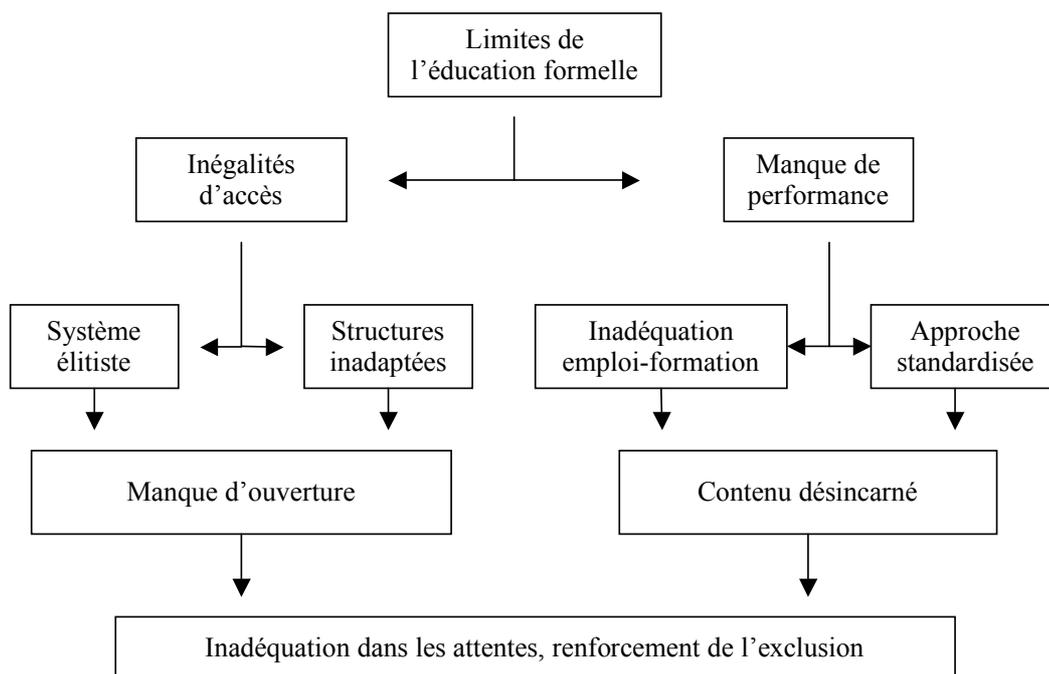


Figure 1 : Principales limites associées à l'éducation formelle (Gasse, 2008 ; 2014)

Ces limites et insuffisances portées par un cadre rigide, invitent à la méfiance et au désintérêt des publics pour lesquels le système développé se destine, pour se tourner vers des alternatives qui trouvent leurs raisons d'être auprès de ces publics exclus et vulnérables. Loin d'être une simple négation de la forme, l'éducation non formelle, s'enrichit des contraintes portées par le système dominant. L'éducation dans son large spectre et ses conceptions multiformes, qu'elles soient formelle, non formelle ou informelle invite à penser les liens, la réflexion de l'une à travers l'autre dans un espace qualifié d'entre-deux « *qui s'impose comme lieu d'accueil des différences qui se rejoignent* » (Sibony, 1991, p. 13).

Public cible de l'éducation non formelle

On retrouve au sein des publics cibles prioritaires, la grande vulnérabilité dont témoigne le cadre contextuel présenté en première partie. Ce qui caractérise ce public c'est l'inégalité, l'exclusion, la discrimination et l'exploitation. Au sein d'une recherche longitudinale, conduite en 2008, auprès de 22 ONG éducatives au Mali, et actualisée en 2015, auprès de 19 de ces ONG encore en activités, investies auprès des communautés locales dans des programmes d'éducation non formelle au Mali, (2008, 2017, 2019), nous déterminons les publics cibles prioritaires et les activités principales déployées. Cette recherche est menée selon une méthodologie qualitative et exploratoire, données collectées auprès des structures éducatives et en lien avec les chargés de programmes ou responsables du volet éducatif des structures. Ces ONG déploient des programmes au sein d'activités spécifiques, que celles-ci soient internationales, nationales, bilatérales, confessionnelles, locales. Ce qui les caractérise est la nature de leurs relations avec les bailleurs de fonds, l'État et leur implication et le déploiement de leurs activités et champs d'action sur le territoire. On les retrouve par ailleurs toutes impliquées dans les écoles dites communautaires (« *une communauté, une ONG* »,

PRODEC, Mali, 1999) qui représentent 30 % environ des écoles et de l'éducation de base, paramètre important et structurant de notre échantillon représentatif.

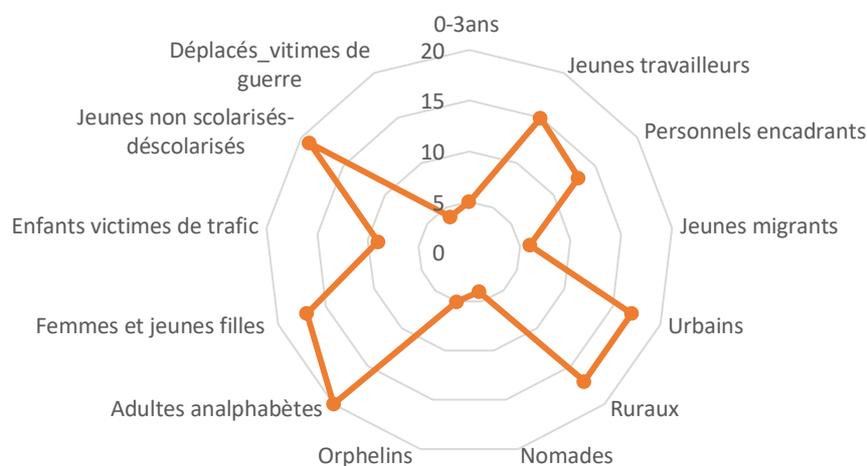


Figure 1 : Caractéristiques publics cibles prioritaires (19 ONG, Mali, 2015)

Ces ONG s'engagent équitablement auprès des ruraux, des urbains, péri-urbains. Notons l'explosion de quartiers périphériques des grandes villes, conquis peu à peu par les couches défavorisées de l'exode rural et accentués depuis par les déplacés des conflits armés (Sahel).

Le premier constat montre que le public cible privilégié est en priorité les adultes analphabètes, les jeunes non scolarisés ou déscolarisés. La dynamique « genre », représentée par la catégorie « femmes et jeunes filles », est très présente au sein des ONG éducatives, ainsi que les « jeunes travailleurs », dans l'objectif d'améliorer leur insertion économique et sociale, de les éloigner des « comportements à risques », caractéristiques des publics en grande difficulté et donc de leurs vulnérabilités.

2/3 des ONG se consacrent également aux activités de formation des « personnels encadrants », qui représentent les formateurs de terrain, les alphabétiseurs ou « facilitateurs », les animateurs socio-éducatifs qui effectuent des actions de sensibilisation en relais des ONG. Il s'agit également pour ces ONG de former les personnes-ressources au sein des communautés, ainsi que les groupements villageois, tels que les Associations de pêcheurs, d'éleveurs, de paysans, ou encore les groupements de femmes et de parents d'élèves ; catégories identifiées comme acteurs de la décentralisation.

Autre priorité des ONG, les « jeunes migrants » ; il s'agit par exemple, en contexte d'exode rural, de jeunes adultes ou d'enfants qui sont envoyés par leur famille en ville pour trouver un travail et contribuer aux revenus de leur famille, mais également de jeunes exilés des pays frontaliers à qui il faut garantir des droits, la sécurité, un accompagnement éducatif, l'insertion. De même les « enfants victimes de trafic » représentent une population extrêmement vulnérable (enfants soldats, domestiques, prostitués, employés dans les plantations...) et qui ne cesse d'augmenter depuis les derniers événements (crises sanitaires, sociales, sécuritaires). Les populations « nomades » ou « semi-sédentaires » rencontrent de nombreuses difficultés, conséquences des sécheresses successives qu'a connues le pays. Les populations nomades ont dû trouver refuge au sein de « camps de sinistrés », dont les ONG locales relayées par les ONG internationales ou confessionnelles parent au plus urgent dans un contexte d'assistance humanitaire. D'autres se regroupent dans des villages créés de toutes pièces, fuient les combats et rejoignent les populations victimes de trafic, d'exploitation et de travail infantile.

Deux catégories apparaissent absentes de notre panel mais constituent une démarche de « sensibilisation » au sein des activités déployées par ces ONG éducatives : les personnes en situation de handicap (promotion et défense de leurs droits aux côtés d'ONG orientées vers les activités liées à la santé) et la situation des jeunes talibés, souvent regroupés au sein de victimes de trafic ou jeunes travailleurs (ONG confessionnelles et religieuses). Là encore des activités sont menées auprès des écoles coraniques, dans l'optique de lutter contre la mendicité, principale préoccupation qui s'impose à ces jeunes.

Un panorama des structures non formelles : des offres complémentaires, additionnelles ou de substitution

Jeunesse, diversité mais aussi désœuvrement et adversité caractérisent les publics cibles exclus du système formel et des actions entreprises institutionnellement. Loin d'être exhaustif nous présentons ici un panorama des structures qui relèvent de l'éducation non formelle au Mali. La pertinence contestée de l'école publique provoque une perte de confiance des familles et le développement de structures parallèles, d'initiatives locales et d'investissements étrangers au sein d'un système d'éducation non formelle porté en grande partie par les communautés (Gasse, 2008, 2011). Les espaces désertés par la puissance publique sont réinvestis par des acteurs locaux, régionaux, nationaux et internationaux. À la base des politiques de décentralisation et de gestion communautaire on retrouve tout d'abord deux types de structures :

Les écoles communautaires

Il s'agit de structures éducatives d'initiatives des OSC (Organisations de la société civile) et de partenaires extérieurs, à destination également d'un public exclu du système formel âgé de 9-15 ans. Majoritairement présentes en zone rurale, les jeunes y suivent le programme officiel. Ces écoles sont presque aussi nombreuses que les écoles primaires.

Les écoles confessionnelles : Médersas et écoles coraniques

Le développement de la sphère islamique dans les années 1990 a constitué un terreau fertile au développement des médersas : « *L'ouverture démocratique et ses corollaires (la liberté d'association et d'expression) ont ouvert la porte à la prolifération des associations islamiques qui, dans leur élan d'islamisation de la société, ont fait des écoles coraniques et des médersas des institutions privilégiées de socialisation* » (Villalón, Idrissa, Bodian, 2012). Les écoles coraniques accueillent les enfants sans limite d'âge, l'éducation à l'islam est le programme enseigné et ces structures sont à fonctionnement exclusivement privé et aucune transparence ne permet d'en connaître le nombre exact. À leurs côtés les Médersas, accueillent les enfants dès six ans, l'enseignement dispensé suit à 50 % le programme officiel et 50 % l'enseignement religieux. Ces Médersas sont des écoles privées sous contrat avec l'état. Les médersas et les écoles confessionnelles sont apparues pour répondre à une demande sociale croissante. « *Elles se développent dans la sphère islamique et restent un élément central du dispositif éducatif au Mali. On dénombre, dans cette sphère islamique, plusieurs instances d'éducation comptant en leur sein une bonne partie de la population scolarisable* » (Bodian, 2012, p. 34).

Le Décret n° 2017-0735/p-rm du 21 août 2017 fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement des structures de l'éducation non formelle fixe sous l'autorité de l'état un certain nombre de structures qui viennent en complément des structures existantes.

Les CED – Centres d'Éducation au Développement

Ces centres accueillent les jeunes de 9-15 ans, ces structures sont ouvertes aux filles et garçons non scolarisés ou déscolarisés précoces. La formation menée est une formation générale et professionnelle qui s'étend sur quatre années. Ces centres sont gérés par les communautés, l'État et les ONG impliquées et délivrent des formations qualifiantes. La mise en œuvre des activités du CED est assurée par la communauté dans un cadre de partenariat entre l'État, les Collectivités territoriales, la société civile et les partenaires au développement.

Les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF)

Il s'agit d'une structure-cadre d'éducation non formelle et de formation appartenant aux communautés, ouvert aux adultes, femmes et hommes âgés de plus de seize ans, aux jeunes analphabètes et aux déscolarisés précoces. Au sein de ces structures, la durée d'une campagne d'alphabétisation varie de 450 à 480 heures.

Les Centres d'Apprentissage Féminin (CAFé)

Il s'agit d'une structure-cadre d'éducation non formelle et de formation qualifiante appartenant aux communautés, ouverte aux filles et aux femmes non scolarisées ou déscolarisées, âgées de 16- 45 ans.

Les Centres d'Éducation pour l'Intégration (CEI)

Cette structure - cadre d'éducation non formelle et de formation qualifiante appartient aux communautés, elle est ouverte aux filles et garçons de 9-15 ans non scolarisés ou déscolarisés, aux femmes et hommes âgés de 16 ans et plus. Le cycle de formation dans les CEI est de 2 à 4 ans, alternant formation théorique et formation qualifiante. Depuis 2011, des centres pilotes transfrontaliers Mali-Burkina Faso sont positionnés au sein de la frontière sahélienne afin d'axer leurs programmes sur l'apprentissage des langues nationales transfrontalières dans l'optique de s'adapter aux flux migratoires. Il s'agit d'espaces socio-éducatifs multifonctionnels au service de l'intégration et du développement. La mise en œuvre des activités de ces centres est assurée en grande partie par la communauté dans un cadre de partenariat entre l'État, les Collectivités territoriales, la société civile et les partenaires au développement. Au Mali, et globalement en Afrique subsaharienne, une communauté est constituée par la population du village ou du quartier. Celle-ci est tenue de fournir l'espace pour la construction des centres, d'inscrire les auditeurs, de recruter l'animateur selon des critères établis, de prendre en charge l'animateur selon les modalités convenues ; de participer à la gestion des centres, d'accompagner au besoin la formation qualifiante dans les centres spécialisés ou les ateliers ; de participer au suivi / évaluation.

Notre recherche a permis de mettre en évidence trois niveaux d'investissement (par ordre de priorité) au sein de ces structures éducatives aux offres additionnelles, complémentaires ou de substitutions au système institutionnel dominant (Gasse 2008, 2017, 2019) :

- 1^{er} Niveau : l'alphabétisation fonctionnelle, la formation professionnelle, les actions de sensibilisation (genre, nutrition, santé, hygiène de vie) ;
- 2nd Niveau : « l'approche genre », l'insertion professionnelle, les AGR (Activités génératrices de revenus), l'épargne et le micro-crédit, le droit et la citoyenneté, le planning familial ;
- 3^e Niveau : la réinsertion, la post-alphabétisation, les technologies éducatives, l'éducation à la petite enfance / l'éducation préscolaire.

Ces trois niveaux d'investissement sont interdépendants et témoignent d'activités transversales et d'une approche pluridisciplinaire dans leur mise en œuvre. Au-delà des aspects matériels, financiers, humains et logistiques inhérents à ces activités dans leur déploiement, le plus grand défi reste pour les acteurs l'approche privilégiée dans leur mise en œuvre pédagogique. Si depuis 2011 au Mali, c'est l'Approche par compétences (APC) qui domine sur le terrain de l'enseignement et de la formation professionnelle, celle-ci insufflée par les partenaires techniques et financiers auprès des communautés locales, souffre d'une véritable opérationnalisation et s'adresse majoritairement à un public néo-alphabétisé ou à un jeune public en situation passerelle « éducation non formelle – éducation formelle ». Le déploiement de l'APC au Mali s'avère disparate, morcelé et ne se développe pas de manière unifiée. On peut cependant mettre en évidence une évolution importante dans la prise en compte des écoles communautaires lors des sessions de formation des maîtres en pédagogie convergente, ce qui dans le temps, devrait renforcer la visibilité des professionnels investis et la prise en compte grandissante des formations spécialisées. L'État malien prend en charge le développement du curriculum et le matériel didactique. Il s'assure de la formation des formateurs, d'apporter un appui pour la prise en charge des animateurs ; d'assurer le contrôle de qualité à travers le suivi/évaluation et la supervision des centres. Les partenaires au développement, constitués par les partenaires techniques et financiers (PTF), les Organisations non gouvernementales (ONG), les associations et autres organisations appuient les communautés et les collectivités territoriales dans la construction et l'équipement des centres, la formation des formateurs.

Une possibilité de passerelle est offerte aux finalistes de l'Éducation Non Formelle vers le système formel et les structures de formation qualifiante. Un arrêté interministériel des ministres en charge de l'Éducation et de la Formation professionnelle fixe les modalités d'organisation de cette passerelle. Nous pouvons donc constater une décentralisation forte et des responsabilités majeures et accrues sur les communautés en

charge de ces structures et des offres proposées. Des structures peu étudiées, peu valorisées, qui manquent d'une visibilité et de reconnaissance mais qui, cependant, s'adressent à sept jeunes et adultes sur dix déscolarisés ou analphabètes.

Investissant différents espaces sociaux et répondant à différents enjeux, ces offres bousculent les classifications, les typologies qui en détermineraient leur caractère additionnel, complémentaire ou de substitution. Selon les activités déployées, les publics visés, les acteurs impliqués et les lieux d'intervention, elles invitent à gommer les frontières et se jouer de la forme, pour penser « *les voies possibles vers des changements structurants* » à l'image du paradigme de l'entre-deux développé par Thouroude (2015, p. 52) en référence au concept théorisé par Sibony. L'entre-deux « *est au fondement d'une posture orientée vers la recherche des points communs et des points de rencontre qui unissent tous les acteurs du système éducatif, par-delà leurs différences* » (Thouroude, 2015, p. 53). Nous caractérisons ces conceptions plurielles et multiformes d'éducation comme des « *espaces d'entre-deux ouverts* » tels que décrits par Sibony (1991), pour (re) penser l'éducation au sein de situations sociales complexes auxquelles les publics vulnérables font face, à travers l'exemple de l'approche REFLECT d'inspiration freirienne.

L'Approche REFLECT : une approche au sein des espaces sociaux de l'entre-deux

Reprenant les fondements du concept d'espace social défini par Bourdieu (1984), qui vise à concevoir le monde social de manière relationnelle, où chaque individu occupe une position sociale qui a une existence et une stabilité uniquement parce qu'elle est relativement différente de celle d'autres individus ou groupes (Lenoir, 2004), nous mettons en lumière l'approche REFLECT, une pratique d'autonomisation et d'autonomie au sein de l'éducation non formelle, qui marque en elle les exigences d'une prise en compte de dimensions intermédiaires lorsque les nécessités de développement ne répondent plus aux structures traditionnelles (Gasse, 2022).

Une approche d'alphabétisation pour adultes est née de la fusion entre les théories de Paulo Freire (Gasse, Lima, 2021) et une méthodologie inspirée des techniques d'évaluation rurale participative - ERP « *Participatory Rural Appraisal* ». Insufflée par une ONG des pays du Nord et notamment ActionAid, ONG britannique, l'approche REFLECT rencontre l'adhésion des communautés et des publics marginalisés. C'est sur la base de différents fondements théoriques que l'ONG ActionAid International a développé l'approche REFLECT dans un premier temps au sein de projets pilotes durant deux années en Afrique, Asie, Amérique latine (octobre 1993 - septembre 1995) puis celle-ci s'est diversifiée et étendue jusqu'à atteindre une utilisation par plus de 350 organisations basées dans 60 pays (Enquête REFLECT, 2000).

Le terme « REFLECT » fait référence à l'acronyme anglais « *Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques – REFLECT* » (Archer et Cottingham, 1997, p. 199). Cette approche est utilisée par des ONG locales, nationales et internationales, des organisations de la société civile, des mouvements sociaux, des organisations populaires et des administrations locales. REFLECT s'adapte aux espaces, temps et lieux pour le développement et le changement social communautaire, en s'appuyant sur l'environnement immédiat de l'apprenant dans le respect et le soutien de leurs expériences et leurs savoirs. Les techniques employées sont issues des praticiens de l'Évaluation Rurale Participative (ERP) « *Participatory Rural Appraisal* ». Les praticiens de l'ERP partent du constat que les communautés pauvres possèdent une richesse de connaissances techniques et sociales endogènes. L'ERP s'inspire de différentes approches participatives : le développement communautaire des années 1950 et 1960, la dialogique et la conscientisation de Paulo Freire, la recherche-action (Kurt Lewin, 1946) et le travail des ONG militantes dans les années 70 (Chambres, 1993 ; Dyer et Choksi, 1998). Au cours des deux années d'expérimentation, REFLECT a développé une méthodologie cohérente avec l'approche idéologique suivante : l'alphabétisation ne peut être exclusivement perçue comme une force de changement introduite de l'extérieur pour un bénéficiaire passif.

En effet plutôt que de partir d'un abécédaire, avec l'approche REFLECT chaque cercle d'alphabétisation (par analogie aux cercles culturels de Paulo Freire), produit son propre matériel d'apprentissage analysant son propre village et sa situation immédiate. Au lieu de commencer chaque leçon par une « *codification* », chaque cercle commence par la construction d'une carte, d'une matrice, d'un calendrier. Ceux-ci sont construits sur le sol en utilisant tous les matériaux disponibles localement - bâtons, pierres, graines ou

haricots. Par exemple, en construisant une carte des lieux d'habitation (maisons) du village, le groupe peut utiliser des bâtons pour représenter les routes et les chemins, des pierres pour représenter les maisons, des haricots pour représenter le nombre d'hommes dans chaque maison et des graines pour représenter les femmes (Archer & Cottingham, 1996). Tous les apprenants peuvent participer à la construction d'un de ces « graphiques » sur le terrain et, le graphique peut être modifié jusqu'à ce que tout le monde s'entende à considérer que celui-ci est exact.

Exemple avec la création de calendriers :

Calendriers de précipitations, qui représentent les modèles/tendances climatiques et peuvent conduire à des discussions sur les réponses aux sécheresses et aux inondations.

Calendriers de travail agricole, sur lesquels les différentes activités (par exemple, défrichage, plantation, désherbage, fertilisation, récolte, stockage, vente) associées à chaque grande culture locale sont tracées.

Calendriers de charge de travail de genre - qui représentent les principales activités des hommes et des femmes tracées tout au long de l'année et qui peuvent conduire à une réflexion très structurée sur les rôles de genre, la répartition implicite des tâches.

Calendriers de santé, sur lesquels toutes les principales maladies locales sont identifiées et leur apparition relative au cours de l'année, conduisant souvent à un débat très ciblé sur les raisons pour lesquelles différentes maladies surviennent plus souvent à des moments différents.

Calendriers des revenus et des dépenses, pour explorer les tendances d'une famille typique tout au long de l'année, ventilées par source de revenu et type de dépense

Encadré 2 – Approche REFLECT : Les calendriers (Archer & Cottingham, 1996)

Ainsi, un jeu d'environ 100 cartes visuelles est développé dans chaque zone de projet, dessiné par un artiste local et testé sur le terrain, dans chaque cas. Ce sont des dessins de contour très simples qui peuvent être facilement copiés. Ces cartes permettent le transfert du sol au papier et peuvent être utilisées pour aider à construire des cartes, etc. sur le terrain. Chaque fois qu'une carte est présentée pour la première fois, elle est discutée avec les participants jusqu'à ce qu'elle soit reconnue et acceptée.

REFLECT est un processus qui vise la participation de tous y compris, à la vie démocratique, à la prise de parole et de position. Chaque personne est mise en situation de communiquer et d'analyser les relations de pouvoir. Paulo Freire a reconnu que les apprenants devaient « *prendre de la distance* » (Freire, 2006) par rapport à leur vie quotidienne afin de pouvoir considérer leur situation d'une manière nouvelle. Lenoir et Lizardi analysent la notion de « *situation* » dans la pensée freirienne à travers une conception socio-anthropologique, culturelle et politique : « *une pédagogie critique qui vise la transformation sociale, pour tous les êtres humains, dominés, comme dominants, des rapports sociaux, incluant au premier chef les processus d'enseignement – apprentissage, et qui s'appuie sur un ensemble de paramètres qui reposent sur la dialectique à la fois comme philosophie, comme axiologie et comme praxéologie* » (Lenoir et Lizardi, 2011, p. 62). Autrement dit une éducation politique de la pensée humaine (Gasse, 2019).

Freire fait appel au concept de situation en l'associant à cinq autres termes : « *la situation peut être gnoséologique (situação gnoseológica), existentielle (situação existencial), concrète (situação concreta), limite (situação-limite), clef (situação chave), problème (situação-problema), d'apprentissage (situação de aprendizagem)* » (Lenoir et Lizardi, 2011, p. 54).

Le moyen de se référer à cette situation, Freire la nomme une « *codification* ». Les « *codifications* » sont des images ou des photographies produites après des recherches approfondies dans une zone locale, qui capturent dans leurs images des problèmes ou des contradictions essentiels dans la vie des apprenants. Les apprenants réfléchissent à ces images, les décrivent d'abord, puis en les « *problématisant* », analysent leur structure profonde, jusqu'à ce qu'ils se retrouvent face à leur propre vie. La codification est donc un « *instrument de cette abstraction* » - pouvoir y voir d'un peu plus clair la réalité en s'en éloignant d'un pas.

Le processus d'analyse d'une codification est appelé « *décodification* » et implique un « *dialogue* ».

REFLECT est introduite au Mali en 2000 et reprend les bases développées par Freire. Cette méthode se caractérise également par le recours à des outils d'analyse qui permettent de visualiser le processus à l'œuvre dans le groupe et de voir où celui-ci en est dans le cheminement (Gasse, 2022). L'approche REFLECT est utilisée pour travailler sur des thèmes aussi divers et transversaux que les droits fondamentaux, les droits de la femme et les relations de genre, la violence conjugale, la planification familiale, l'analyse de la politique structurelle, le travail organisationnel, la gestion et les relations de pouvoir, l'analyse budgétaire, la

mobilisation démocratique, la santé, la planification familiale, l'accès à l'eau potable, l'agriculture, l'éducation environnementale, l'épargne et les micro-crédits, la production de revenus, la paix et la résolution de conflits, le développement organisationnel, la subjectivité, les préjugés, les relations interculturelles, l'éducation, la formation des adultes, etc.

Le rôle du formateur est de faciliter l'expression individuelle, l'échange des points de vue, les expériences de vie de chacun. Par étapes successives, le groupe se constitue et chaque individu se situe dans le groupe sur le plan subjectif « *moi comme sujet* ». Il parle de ses émotions, de ses valeurs. L'individu s'exprime par rapport à sa sphère familiale, professionnelle ou amicale « *moi et mon environnement immédiat* » et les activités initiées ont pour objet de réfléchir et de se positionner par rapport à ses propres valeurs en lien avec le contexte socio-économique, politique et culturel « *moi et mon environnement social* ». Est discuté ce qui peut être transféré vers le contexte professionnel ou personnel. Le groupe prend alors conscience du processus de transformation mis en œuvre au sein de l'atelier et peut proposer des pistes d'action en lien avec les thématiques travaillées « *positionnement du groupe* ». Action et réflexion forment dès lors un tout indissociable où le formateur endosse le rôle de facilitateur au sein de cet espace d'entre-deux qui « *dépasse l'intersubjectivité et questionne la forme du tiers qui peut sauver de l'impasse ou de la pure répétition* » (Sibony, 2016, p. 116). La posture de facilitateur implique, humilité, présence, écoute active, congruence, celui-ci doit accepter l'errance tout en stimulant la réflexivité. Avec pour dénominateur commun « *dialogue, conscientisation, encodage et décodage* », l'approche REFLECT s'inspire des thèses et principes freiriens suivants :

- *Cité éducative* : L'école n'est pas l'espace éducatif unique
- *Lecture du monde* : Toute éducation présuppose un sujet de société
- *Théorie critique de la connaissance* : Récuser la pensée fataliste néolibérale
- *Éducation comme pratique de liberté* : La pédagogie comme citoyenneté active
- *Utopie comme réalité de l'éducation* : Éthique comme référence centrale de quête de la démocratie
- *Pratiques émancipatrices* : Éducation comme Droit humain

REFLECT développée au sein de structures éducatives non formelles, positionne l'éducation comme bien public, comme un droit universel et un processus social de libération. Cette approche invite à repenser l'éducation et la vulnérabilité dans et par l'espace. L'éducation non formelle constitue alors un espace d'entre-deux dans son articulation avec l'éducation formelle et l'éducation informelle, une voie parallèle ou passerelle d'opportunités, de dispositifs souples aux cadres d'interventions flexibles. L'entre-deux, dans son approche anthropologique ou encore géographique, laisse entrevoir des territoires inédits, plus collaboratifs à l'image des initiatives communautaires déployées à travers des structures, des offres et approches à visée éducative. Selon Poizat (2002), « *formel ou non formel, l'un et l'autre modèle arrachent et attachent, l'un et l'autre inscrivent socialement l'individu, seule la proximité spatio-temporelle de cette inscription diffère* », à l'image de ces espaces d'entre-deux. L'éducation non formelle intervient dans la diversité, l'hétérogénéité, la multiplicité (Gasse, 2011). Les espaces de l'entre-deux voient se déployer des pratiques témoins de leur altérité par rapport au milieu ou au contexte qui les accueille (Le Gall, Rougé, 2014). Ils sont difficiles à appréhender du fait de leurs degrés variés d'appropriation, car ils peuvent être éphémères, ancrés dans le provisoire à l'image des offres qui se déploient au sein de ces espaces sociaux de formation humaine que ces offres soient complémentaires, additionnelles ou de substitution. La singularité de celles-ci questionne tout autant leur marginalité, que leur caractère innovant ou processus créatif.

Les politiques d'alphabétisation et d'éducation de base restent marginalisées au Mali malgré l'application de décrets encadrant le fonctionnement des structures additionnelles, complémentaires ou de substitution. Le panorama de l'éducation de base en Afrique subsaharienne témoigne de défis conséquents à relever pour rendre effectif l'accès et le droit à l'éducation pour tous. Le Mali est présenté ici comme un pays à fort potentiel à travers une population jeune, une diversité linguistique et une situation géographique stratégique en Afrique subsaharienne, mais qui s'enlise dans une crise plurielle sans précédent qui contribue à paralyser les initiatives mises en place. Les offres d'éducation non formelle déployées au sein de ces espaces d'entre-deux sont les témoins d'une école intégrée dans son milieu aux compétences transversales à partir d'alternatives éducatives plurielles. Elles relèvent d'une capacité d'ouverture à partir de programmes novateurs en adéquation avec les attentes ou besoins des publics cibles. Elles sont amenées à prendre en charge 70 % de déscolarisés ou analphabètes âgés de plus de 15 ans.

La description des publics prioritaires, des types de structures, la pluralité des acteurs et la transversalité des activités déployées dans l'éducation non formelle témoignent d'offres complémentaires, additionnelles ou de substitutions qui gravitent au sein de ces espaces sociaux de formation humaine que nous qualifions d'espaces d'entre-deux. Ce sont des activités organisées en fonction de ces publics cibles et de leurs contraintes, structurées car elles relèveraient de l'éducation informelle, qui elle, est non systématisée, non intentionnelle. En se destinant à un public identifiable par l'adéquation besoins et attentes, en visant un ensemble spécifique d'objectifs d'éducation non institutionnalisés car se déroulant hors du système éducatif établi et s'adressant à des apprenants non régulièrement inscrits, l'éducation non formelle apparaît comme une « dimension anthropologique du fait scolaire » (Gasse, 2008, 2014).

En mettant en lumière l'approche *REFLECT* inspirée de Paulo Freire (dont la communauté éducative vient de célébrer le centenaire), prometteuse d'un dispositif de lutte contre l'analphabétisme qui inscrit le sujet dans son apprentissage, dans une lecture critique de son environnement immédiat, son émancipation, dans un processus démocratique de participation active, nous identifions une posture d'entre-deux qui invite dans un contexte donné, à (re) penser l'éducation dans sa relation à la société. Le sujet de l'éducation doit être conscient de son rôle et du potentiel de transformation que son action rend possible. La transformation de la réalité sociale passe nécessairement par la compréhension des contradictions inhérentes à cette réalité. Il devient donc nécessaire de développer la pensée réflexive, critique et créative des apprenants.

Dans une période d'instabilité liée à différentes crises, de populations vulnérables marginalisées, exclues du système institutionnalisé, les espaces sociaux de formation humaine sont amenés à se réinventer en lien avec des savoirs endogènes, autochtones, d'initiatives citoyennes où « *Toute ignorance est ignorance d'un savoir particulier, et toute connaissance triomphe d'une ignorance particulière* » à l'image de l'écologie des savoirs et de la sociologie des émergences, développées par le sociologue Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 39), enracinée dans le tissu social, culturel afin que ces différentes connaissances mises en réseau (Barbosa de Oliveira, 2017) puissent faire émerger des solutions durables et accessibles à tous (Gasse, 2022) et contribuent à la reconnaissance de la légitimité du savoir populaire. Nous rejoignons Annamaria Colombo cité par Foucart (2010, p. 7) : « *Les intervalles, les lieux ou les situations entre-deux sont souvent considérés comme dénués d'intérêt en raison de l'impression de vide qui leur est associée : le fait de n'être ni l'un, ni l'autre, mais quelque chose entre l'un et l'autre. Mais l'entre-deux peut aussi être considéré comme à la fois l'un et l'autre (...). Loin de se caractériser par un vide, les situations d'entre-deux nous apparaissent au contraire pleines de potentialités en raison justement de cette indétermination qui les caractérise* » à l'image des offres développées au sein de l'éducation non formelle qualifiées d'additionnelles, de complémentaires ou encore de substitution selon les publics auxquelles elles se destinent pour rendre effectif le droit à l'éducation, la dignité et la justice sociale.

Bibliographie

Archer, D., Cottingham, S. (1997). *REFLECT: A New Approach to Literacy and Social Change. Development in Practice*, 7 (2), 199-202. Taylor & Francis Ltd.

Archer, D., Cottingham, S. (1996). *Action research report on Reflect- Regenerated freirean literacy through empowering community techniques. The experience of three Reflect pilot projects in Uganda, Bangladesh, El Salvador.* Overseas Development Administration.

Baba-Moussa, A.-R. (2020, avril). L'avenir des dispositifs d'éducation non formelle, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 167-176.

Barbosa De Oliveira, I. (2017). L'émancipation sociale, les réseaux des connaissances et les différents fils dont celles-ci sont tissées. *Questions Vives*, 28. <http://journals.openedition.org/questionsvives/2713>

Boaventura de Sousa Santos (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales*, 187, 21-50.

Bouchard, N. (2017). La reconnaissance de la dignité humaine interprétée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique : un parcours en sept composantes. *Éthique en éducation et en formation*, 3, 122-136.

- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des “classes”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52-53, 3-14.
- Chambers R. (1993). *Challenging the Professions: Frontiers for Rural Development*. IT Publications.
- Cros F., De Ketele, J.-M., *et al.* (2010). Étude sur les réformes curriculaires par l’approche par compétences en Afrique. Rapport de recherche AFD/OIF. https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Les%20réformes%20curriculaires%20par%20l%27approche%20par%20compétences%20en%20Afrique_CIEP%202010.pdf
- Décret n° 2017-0735/P-RM du 21 août 2017 fixant l’organisation et les modalités de fonctionnement des structures de l’éducation non formelle. JO / MEN / République du Mali.
- Demeuse, M., Strauven, C. (2013). (Dir). Développer un curriculum d’enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage. De Boeck.
- Dioffo, A.-M., Caille, F. (2019). L’éducation en Afrique. Éditions Science et bien commun [esbc]
- Dyer, C., Choksi, A. (1998). The Reflect approach to literacy: Some issues of the method. *Compare*, 28(1), 75-88.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., Fennig, C. D. (2020). *Ethnologue : Languages of the World*. SIL International.
- Foucart, J. (2010). Entre-deux et passages. Essai de conceptualisation à partir de la complexité et de la transaction. *Pensée plurielle*, 24, 7-12.
- Freire, P. (2006, 1^e édition 1977). Pédagogie de l’autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative. (trad. J.-C. Régnier).
- Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution. Maspero.
- Gadio, M. (2011). L’approche REFLECT et la transformation sociale au Mali. *Éducation des adultes et développement. EAD, DVV International*, 6. <https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-762011/education-populaire-et-reflect/lapproche-reflect-et-la-transformation-sociale-au-mali>
- Gasse, S. (2022). Alphabétisation et développement de l’éducation non formelle en Afrique subsaharienne. In M. Freitas, M. Santos Da Silva, L. Pereira da Silva, V. Campos Cavalcante (Eds.), *Redes rizomáticas de pesquisas em EJA : diálogos interdisciplinares* (p. 194-218). Editora Phillos Academy.
- Gasse, S., Lima Da Silva A. (2021). *Celebrar Paulo Freire: reencantar o mundo e as utopias*. Dossier spécial. Édition trilingue. Revista *TELAS*.
- Gasse S. (2019). *Direito à educação, sujeitos e políticas de EJA*. Conférence d’ouverture. À educação como prática da liberdade : o legado de Paulo Freire na contemporaneidade. ALFAeEJA, Salvador - Bahia, Uneb, 30 octobre-1er novembre.
- Gasse, S. (2017). Éducation non formelle. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (Dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à »* (p. 399-404). L’Harmattan.
- Gasse, S. (2014). Éducation non formelle : contexte d’émergence, caractéristiques et territoires. *Éducation permanente*, 199, 19-30
- Gasse, S. (2011). La dynamique partenariale en contexte décentralisé : une conception de l’ingénierie au sein de l’expertise éducationnelle. *Revue TransFormations-Recherches en Éducation des Adultes*, 5, 47-56.
- Gasse, S. (2008). *L’éducation non formelle quel avenir ? Regard sur le Mali*. [Thèse de doctorat inédite en Sciences de l’éducation]. Université de Rouen, France.

- Kamuzinzi, M. (2018). De la « classe » aux systèmes « globalisés » : l'évolution des systèmes éducatifs africains. *Revue internationale d'éducatons de Sèvres*, 79, 79-87.
- Kamuzinzi, M. (2016). Pourquoi les pays africains produisent-ils des plans d'éducation similaires : le néo-institutionnalisme à l'épreuve des faits. *Revue d'éducation comparée*, 13, 5-83.
- Lauwerier, T. (2012). Quelle place pour l'alphabétisation au Mali ? Une analyse des politiques. *Archive ouvertes UNIGE*, 13. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23646>
- Lenoir, Y., Lizardi, A., O. (2011). Le concept de situation chez Paulo Freire : une perspective socio-anthropologique, culturelle et politique. *Recherches en éducation*, 12. <http://journals.openedition.org/ree/5093>
- Lenoir, R. (2004). Espace social et classes sociales chez Pierre Bourdieu. *Sociétés & Représentations*, 17, 385-396.
- Loi 99-046 AN RM du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation. République du Mali. <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/97009/114926/F-568307560/MLI-97009.pdf>
- Loua, S. (2017). Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 75, 34-40.
- Mingat, A., Ndem, F., Seurat, A. (2013). La mesure de l'analphabétisme en question. Le cas de l'Afrique subsaharienne. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 12, 25-47.
- Ndoye, M. (2020). Réformes éducatives : attentes et conduite du changement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 45-55.
- OECD/SWAC (2013). *Conflict over Resources and Terrorism: Two Facets of Insecurity*, West African Studies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190283-en>
- Page, A. (1969). Coombs (Philip H.). La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes. *Revue française de pédagogie*, 7, 52-56. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1969_num_7_1_1975_t1_0052_0000_2
- PNUD (2020). La prochaine frontière : le développement humain et l'Anthropocène. Rapport sur le développement humain. PNUD. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020_fr.pdf
- PRODEC (2000) : Programme Décennal de Développement de l'éducation : les grandes orientations de la politique éducative. Mali, Bamako/MEN. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mali_prodec.pdf
- Sibony, D. (2016). Fécondité de l'entre-deux, *IRIS*, 37, 109-120.
- Sibony, D. (1991). Entre-deux : l'origine en partage. Seuil.
- Sidibé, M. (2020). L'école au Mali : regards sur la variation des crises et leurs mécanismes de gestion. *Revue africaine des sciences sociales et de la santé publique*, Volume (2)2, 42-56.
- Tabouré, B. (2015, octobre). L'alphabétisation en milieu périurbain au Mali : une analyse de l'utilisation des compétences acquises dans la vie quotidienne des femmes de Missabougou. *Revue malienne de science et de technologie*, 17, 18-34. <https://www.revues.ml/index.php/rmst/article/view/1149>
- Thouroude, L. (2015). Conflits à répétition en milieu scolaire et paradigme de l'entre-deux. Dans V. Becquet et A. Vulbeau (Dir.), *L'action publique en réponse à la crise de l'école* (p. 49-63). Presses de l'Université d'Artois.
- Troger, V. Ruano-Borbalan, J.-C. (2021). Histoire du système éducatif. Presses universitaires de France.

UIL (2007). *Faire la différence : Pratiques efficaces d’alphabétisation en Afrique*. Hambourg : Institut de l’Unesco pour l’apprentissage tout au long de la vie.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153827_fre

UNDP (2020). *The 2020 Human Development Report. Technical notes*. UNDP.
http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020_technical_notes.pdf

UNESCO (2020). *Global appa monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNICEF (2020). *For every child, reimagine. UNICEF Annual Report 2019*. United Nations Children’s Fund (UNICEF). https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/UNICEF-annual-report-2019_2.pdf

Villalón, L. A., Idrissa, A., Bodian, M. (2012). Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Mali : quand les acteurs sociaux poussent l’État à encadrer la transition des médersas arabo- islamiques au system franco-arabe. *Research Report 07, Africa Power & Politics*. <https://sahelresearch.africa.ufl.edu/wp-content/uploads/sites/170/rr07.pdf>

Vincent G. (1994). (Dir.). *L’Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presse Universitaires de Lyon.