



Preprint

2012

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Quelle place pour l'alphabétisation au Mali ? Une analyse des politiques

Lauwerier, Thibaut

How to cite

LAUWERIER, Thibaut. Quelle place pour l'alphabétisation au Mali ? Une analyse des politiques. 2012, p. 13.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23646>

Quelle place pour l'alphabétisation au Mali ? Une analyse des politiques

Thibaut LAUWERIER, Université de Genève

Résumé

La qualité insuffisante de l'école en Afrique de l'Ouest francophone a pour effet de laisser un nombre important de la population sans les bases éducatives nécessaires. Or, les politiques d'alphabétisation, qui ont la lourde responsabilité de donner un minimum éducatif aux exclus de l'école, ne semblent pas en mesure de faire face à cet énorme défi. L'objectif de cet article est de démontrer, en nous basant en partie sur le point de vue de ses acteurs, que les politiques d'alphabétisation sont le parent pauvre des politiques de développement, étant loin d'être considérées comme une priorité. Aussi, divers domaines liés à l'alphabétisation, tels que les langues, la décentralisation ou les environnements lettrés, pèsent sur le bon fonctionnement des politiques. Nous nous intéresserons particulièrement au cas du Mali, pays dans lequel nous avons effectué une recherche de terrain.

Mots clés

Politiques éducatives, alphabétisation, inégalités, Afrique subsaharienne

Summary

Literacy policies in Francophone West Africa, which have the major responsibility to provide a minimum education to those excluded from school, do not seem able to cope with this enormous challenge. Partly based on actors' point of view, the aim of this paper is to show that literacy policies are one of the most marginalized sectors of development policies. Various areas related to literacy, such as languages, decentralization or literate environment, affect quality of policies. We will particularly focus on the case of Mali where we conducted a field research.

Keywords

Educational policy, literacy, inequality, sub-Saharan Africa

Contexte de la recherche

L'analyse des politiques semble intéressante en ce qu'elle permet de saisir « les processus de développement, de mise en place et de transformation des politiques » (Boussaguet et al., 2006, p. 1), et ainsi, dans notre cas, de comprendre notamment si les politiques d'alphabétisation au Mali constituent une priorité, si leur mise en œuvre est accompagnée de ressources adéquates.

D'un point de vue méthodologique, notre article se base en grande partie sur l'analyse de documents issus du terrain et d'entretiens semi-directifs réalisés au Mali en 2008, 2009 et 2010 avec des acteurs clés des politiques éducatives : des représentants du ministère de l'Éducation et d'administrations régionales, de la coopération bilatérale et multilatérale, ainsi que d'ONG locales. Une vingtaine d'entretiens ont ainsi été menés principalement dans la capitale, Bamako, mais aussi à l'intérieur du pays. Les entretiens ont ensuite été transcrits dans leur intégralité et analysés afin de mettre en exergue les différentes perceptions des acteurs des politiques d'alphabétisation au Mali. Nous présentons ci-dessous les tendances générales issues des données de terrain.

Nous nous sommes particulièrement intéressés aux jeunes non scolarisés ou ayant abandonné l'école précocement et aux adultes, qui sont majoritairement concernés par les politiques d'alphabétisation. Comme le souligne Easton (2006) en parlant de l'Afrique, « l'acquisition de l'alphabétisation par les enfants et les jeunes en âge d'aller à l'école et qui sont en dehors du circuit scolaire, ainsi que celle des adultes se fait généralement dans le cadre de l'éducation non formelle » (p. 13). Nous allons donc traiter l'alphabétisation, et par-là même les politiques qui les concernent, dans le cadre de l'éducation non formelle. Voici quelles sont les structures du non formel au Mali, selon un responsable du ministère :

L'éducation non formelle, ça concerne les adultes et les jeunes parce que les adultes, c'est dans les centres d'alphabétisation. Les jeunes et les adolescents, c'est dans les Centres d'Éducation pour le Développement. Centres d'Éducation pour le Développement, c'est les jeunes de neuf à 15 ans, n'est-ce pas, qui apprennent un métier là-bas, une formation pré professionnelle pour qu'ils puissent s'insérer dans la vie active. Bon maintenant, il y a les CAF, Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle, et les CAFé,

ça, c'est les Centres d'Apprentissage Féminin. Là, c'est un peu comme dans les CED, mais là-bas, ce sont des gens qui sont déscolarisés. Bon, il y a les déscolarisés précoces et les non scolarisés. Dans les CAFé, c'est les déscolarisés, et notamment des femmes qui sont là. Des filles et des femmes qui ont une formation pré professionnelle pour pouvoir s'insérer dans la vie (entretien représentant ministère-2010).

Il s'agit d'un secteur spécifique qu'il faut bien distinguer de l'éducation formelle qui « renvoie à l'éducation qui se fait dans les différents ordres d'enseignement régis par des textes bien précis » et à l'éducation informelle qui correspond à « celle donnée à travers la cellule familiale, les groupes sociaux, les médias et d'autres sources de communication, de façon fortuite et diffuse » (Dougnon, 2006, p. 3).

Rappelons que le système scolaire classique s'est beaucoup répandu ces dernières décennies en Afrique de l'Ouest francophone. Cependant, la situation de l'éducation de base reste critique. C'est le cas pour le Mali dont l'indice de Développement de l'Education pour tous (IDE) se trouve à la 121^e sur 127 en 2011 (UNESCO, 2011). Cet indice conçu par l'UNESCO contient les composantes suivantes : l'enseignement primaire universel, l'alphabétisation des adultes, la qualité de l'éducation et la parité entre les sexes. Le tableau ci-dessous est également révélateur de la situation défavorable de l'éducation de base.

Tableau 1. Situation de l'éducation de base au Mali

	Taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire en 2011 (%)	Taux d'achèvement dans le primaire. Taux de survie en dernière année. Année scolaire s'achevant en 2010 (%)	Taux d'alphabétisme des adultes en 2005-2008 (15 ans et +) (%)	Taux d'alphabétisme des jeunes en 2005-2008 (15-24 ans) (%)
Mali	63	54,8	26	39

Source : UNESCO-UIS, 2012.

Nous comprenons donc qu'une grande partie d'enfants achève l'enseignement primaire sans les bases nécessaires, et par ailleurs, le nombre de laissés pour compte de l'éducation formelle reste très élevé et risque, selon Bruneforth (2008), de le rester encore un bon moment. Beaucoup de jeunes et d'adultes se retrouvent donc avec un niveau d'alphabétisation largement insuffisant. Il semblerait même que des pays ont connu « une augmentation en nombres absolus des adultes dépourvus de compétences de base en raison de la croissance démographique et du nombre de jeunes qui ont atteint l'âge adulte sans avoir fréquenté l'école assez longtemps pour être lettrés » (UIL-UNESCO, 2012). Le Mali fait partie de ces pays. Les politiques d'alphabétisation qui ont dans ce contexte la lourde responsabilité de donner un minimum éducatif à tous ces exclus d'une école de qualité, ne semblent pas en mesure de faire face à cet énorme défi.

D'ailleurs, puisque nous traitons des statistiques, un premier problème lié aux politiques d'alphabétisation que nous pouvons soulever est celui de la disponibilité de données fiables, même si, reconnaissons-le, les chiffres du formel ne sont pas non plus toujours révélateurs de la réalité dans ce pays.

Il faut être très prudent quant aux données disponibles qui sont souvent accusées de sous-estimer ou de déformer les taux d'alphabétisation. En effet, beaucoup de défauts leurs sont attribués. Il existe notamment une multitude de façons de considérer l'alphabétisation, et la comparaison entre les données obtenues est difficile. Aussi, les tests ne sont pas produits de manière directe, ce qui peut avoir pour conséquence de décrire le niveau d'analphabétisme de manière inexacte, d'autant plus que la périodicité des données fausse grandement la réalité du phénomène. Enfin, avec la question posée « pouvez-vous lire et écrire, en le comprenant un énoncé simple et bref se rapportant à votre vie quotidienne ? » qui correspond à la définition traditionnelle de l'UNESCO et qui a été récemment

testée par exemple au Kenya, il est apparu que les taux d'analphabétisme avaient été surestimés par rapport aux données conventionnelles (UNESCO, 2008).

Pour le Mali en particulier, ce qui ressort des différents entretiens réalisés, c'est qu'il n'y a pas de connaissances précises de la situation actuelle. L'existence de systèmes obsolètes de récolte et de traitement de données constitue véritablement un problème de gouvernance. Le calcul du taux d'alphabétisation est réalisé à travers le recensement de la population, c'est-à-dire, peu fréquemment. Les données sont recueillies par les services de l'Etat, mais correspondent souvent à un besoin de financement des bailleurs : les résultats ont donc tendance à être surévalués ou sous-évalués en fonction des différents intérêts.

Par ailleurs, l'alphabétisation est considérée de différentes manières. Comme nous le verrons plus bas, des ONG en charge de ce secteur se donnent souvent leur propre définition. Il se peut aussi que des mêmes personnes reviennent au centre d'alphabétisation et qu'elles soient présentées comme « néoalphabètes » à chaque fois. Ce qui fait que finalement, il existe des chiffres divergents à différents niveaux (Ministère, Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique, etc.).

Tout ceci est intéressant à préciser puisque nous ne savons pas réellement qui est alphabétisé ou non, et nous pouvons ainsi nous demander si les politiques publiques visent les bonnes personnes, si elles sont adaptées à leurs besoins (Ag Muphtah, 2001). Il semble difficile de bâtir une politique sur du flou.

Après avoir posé le cadre de la recherche, nous proposons un texte décomposé en quatre parties. Premièrement, nous avons voulu voir quelle était la priorité accordée à l'alphabétisation. Dans un second temps, nous avons abordé les conceptions et les langues de l'alphabétisation. Troisièmement, nous avons souhaité traiter la question de la décentralisation. Finalement, nous nous sommes concentrés sur l'environnement des apprenants et des néo alphabétisés.

1. La priorité accordée à l'alphabétisation

Nous allons voir dans cette partie que, malgré le défi qu'elles représentent, les politiques d'alphabétisation ne constituent pas une priorité par rapport à d'autres secteurs de l'éducation.

Les organisations internationales jouent un rôle important dans les politiques éducatives nationales maliennes. Cette montée en puissance de ces acteurs s'est fortement accrue en Afrique subsaharienne suite à la période de crise financière dans les années 1980 (Henaff, 2003). Ainsi, les réformes dans le domaine de l'éducation depuis une dizaine d'années ne sont pas le fruit uniquement d'acteurs nationaux, mais proviennent en grande partie de l'extérieur. Les bailleurs influencent les politiques notamment par le biais des financements ou de l'expertise qu'ils fournissent à l'Etat (Lange, 2003).

Quand nous prenons le Document de politique nationale de l'Education non formelle du Mali de 2007, qui concerne directement le domaine de l'alphabétisation, nous comprenons bien que la coopération internationale a participé à l'élaboration des politiques. Les organisations sont clairement citées : UNESCO, UNICEF, Coopération Suisse, etc. Un responsable de la coopération explique comment son institution a collaboré avec l'Etat pour l'élaboration de ce document : *Nous avons participé à toutes les étapes, mais ça reste le document national de politique d'éducation non formelle. On a influencé en amenant des cadres du ministère en Guinée pour qu'ils aillent voir ce qui est réussi là-bas* (entretien représentant coopération-2009).

L'Etat a donc mis sur pied un document de politique de l'éducation non formelle à l'aide d'autres acteurs des politiques éducatives, ce qui pourrait démontrer un regain intérêt pour ce domaine, à en croire d'ailleurs un représentant du ministère :

Depuis 1962 déjà, il y a un programme d'alphabétisation. Dès lors, tous les gouvernements, tous les régimes qui se sont succédé, chacun en ce qui le concerne s'est investi dans l'éducation formelle et l'alphabétisation. Il y a eu des programmes, mais il n'y avait pas de document de politique qui donne les grandes orientations. Ça n'existait pas. C'est pourquoi ce travail a été demandé, a été sollicité par les partenaires. Et il fallait le faire. Pour mettre en place le document de politique, il a fallu mettre en place un cadre institutionnel solide pour ce travail-là (entretien représentant ministère-2009).

Toutefois, ce document ne semble pas avoir toujours connu le succès escompté chez les décideurs politiques : *pendant la validation de ce document, cela n'a pas été accepté. Voilà, des difficultés ! Ils*

ne connaissent pas l'importance de ce secteur-là. Au moment de la rédaction, ça n'a pas été accepté (entretien représentant ministère-2009).

Nous comprenons ainsi que ce secteur éducatif n'est pas au cœur des priorités, malgré des tentatives de lui donner de la valeur, notamment à travers l'élaboration d'un texte politique. La conséquence de cette marginalisation se concrétise dans le fait que *ce document de politique n'est même pas bien approprié sur le terrain. Les communautés ne l'ont pas approprié* (entretien représentant ministère-2009).

Par ailleurs, certes, le Mali a ratifié un certain nombre de déclarations internationales, telles que la Résolution des de la Décennie des Nations unies pour l'alphabétisation, il n'en reste pas moins que ce n'est pas le secteur prioritaire.

Les organisations internationales mettent davantage en avant les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) dont l'Objectif n°2 est d'assurer une éducation primaire pour tous. En effet, c'est ce secteur qui fait l'objet de toutes les attentions, notamment depuis la Conférence de Jomtien en 1990, puis celle de Dakar en 2000. Comme le montrent Torres et Carnoy (1990), face aux restrictions budgétaires et à l'influence certaines de la coopération internationale, les investissements se sont davantage orientés vers l'enseignement primaire que vers l'alphabétisation qui a été marginalisée. Et la majeure partie des investissements sont allés dans ce secteur éducatif, d'autant plus qu'il était considéré comme plus avantageux au niveau des bénéficiaires qu'il représentait. La raison principale invoquée par la Banque mondiale par exemple est que l'alphabétisation ne permet pas de s'intégrer dans la globalisation économique (Jones, 1997). D'ailleurs, une représentante de cette organisation rappelle que le Programme décennal de l'éducation, qui constitue le document politique du Mali se fonde en grande partie sur les OMD, *donc augmentation du taux brut de scolarisation, augmentation du taux net de scolarisation des filles, taux d'achèvement amélioré, amélioration de la qualité de l'enseignement, etc.* (entretien représentant coopération-2009). Le focus des politiques semble donc être l'éducation primaire. Le ministère suit apparemment cette logique :

Alors disons que la priorité numéro un, c'est vraiment de développer l'enseignement primaire, c'est-à-dire les six premières années d'études. Et c'est de faire en sorte qu'à plus ou moins long terme tous les enfants du Mali en âge d'aller à l'école puissent bénéficier d'un minimum éducatif commun, en faisant en sorte qu'aucun ne retourne dans l'analphabétisme après (entretien représentant ministère-2010).

Nous ne souhaitons en aucun cas laisser entendre qu'il est plus important de mettre la priorité sur l'alphabétisation plutôt que sur l'éducation primaire. En effet, aucun pays n'a réussi à avoir une population alphabétisée sans une éducation de base de qualité. Toutefois, face à l'ampleur de la tâche, à savoir faire face à environ 70% d'adultes qui n'ont pas les bases en alphabétisation au Mali, des politiques dans ce domaine devraient connaître davantage d'intérêt.

Enfin, nous avons également compris que l'alphabétisation était relégué au 2^{ème} plan puisque ce sont en fait les premières dames qui avaient la charge de s'occuper de ce domaine : *ces premières dames, chacune dans son pays respectif, détiennent un petit pouvoir, constituent une opportunité parce qu'elles gèrent souvent des fondations* (entretien représentant ministère-2009). Nous voyons que les décideurs nationaux abandonnent leurs prérogatives et ne prennent pas ainsi l'alphabétisation au sérieux.

Toujours dans notre souci de démontrer que les politiques d'alphabétisation ne constituent pas une priorité, nous souhaitons traiter ce qui est considéré comme le « nerf de la guerre », à savoir les financements destinés à l'alphabétisation.

Ces dernières années, le budget national destiné à l'éducation en général représentait 30 à 40 %. Généralement, moins de 1 % seulement de ce budget est consacré à l'éducation non formelle (Ministère de l'Éducation de base, de l'Alphabétisation et des Langues nationales, 2007). Une petite évolution est à noter depuis 2007, le Président de la République ayant souhaité augmenter le budget de l'éducation non formelle de 1 à 3 %. Cependant, *ces 3 % là, ce n'est pas fonctionnel. Donc si ça était bien dit, il faut que ce soit appliqué* (entretien représentant ministère-2009).

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà précisé, l'État est largement dépendant de la coopération internationale :

L'un des grands défis, c'est le financement de l'éducation. Le financement de l'éducation qui est tributaire de l'aide extérieure. Comme vous le savez, faut pas le cacher, le Mali, c'est un des pays les plus pauvres. Donc, ça se sent jusqu'à la base, dans la gestion globale du système éducatif. Parce que dans n'importe quel plan d'action que vous allez élaborer, on dépend du financement de l'extérieur. Et

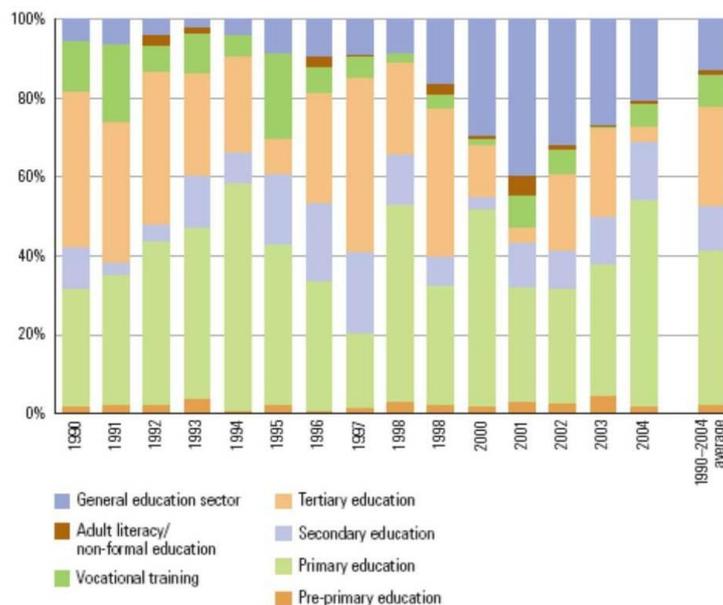
cela pose souvent des problèmes. Parce que le budget national ne peut faire que ce qu'il peut (entretien représentant ministère-2009).

Cependant, la coopération internationale n'accorde pas de financements conséquents et sur la durée à l'alphabétisation :

Le fonds hollandais, on m'a dit qu'ils ont arrêté leur financement. Moi, mes activités étaient liées... les activités du non formel, c'est généralement eux qui finançaient. Même pour le 8 septembre, pour la journée internationale d'alphabétisation, je devais faire quelque chose, donner une conférence (...). Mais s'il n'y a pas de financement pour médiatiser et inviter les gens, les gens ne viennent pas (entretien représentant administration régionale-2010).

Nous n'avons pas de connaissance exacte du financement des acteurs non-étatiques, tant il est dispersé. Mais il suffit de s'intéresser aux contributions fournies par l'un des plus grands bailleurs de fonds de cette région, la Banque mondiale, pour se rendre compte que l'alphabétisation (« adult literacy/non-formal education ») est l'un des secteurs qui a obtenu le moins de prêts de la part de l'organisation. Et ce n'est pas une spécificité malienne. C'est bien l'éducation primaire qui au premier rang.

Graphique 1. Composition des prêts de la Banque mondiale dans le secteur éducatif entre 1990 et 2004



Source : Banque mondiale, 2005

Du point de vue d'un représentant du Ministère de l'Éducation au Mali en charge de l'alphabétisation, l'intervention extérieure était avant considérée comme une contrainte. Mais au vu de la situation, même si les financements restent faibles, *c'est à prendre ou à laisser puisqu'il y a un réel besoin de financement* (entretien représentant ministère-2008).

Et si les institutions nationales et internationales ne sont pas en mesure d'apporter des fonds, les possibles bénéficiaires des formations peuvent difficilement contribuer financièrement à leur formation, le contexte socio-économique malien étant défavorable. L'impossibilité d'acquérir des compétences en alphabétisation est davantage liée à la grande pauvreté, et en particulier des populations en milieu rural. Une grande partie des habitants doit faire face aux vicissitudes de la vie et n'arrive donc pas à donner du temps et de l'argent pour cette activité. C'est pourquoi l'alphabétisation n'est pas non plus considérée comme une priorité par les populations qui en auraient pourtant besoin. Le Fonds de Développement en Zone Sahélienne, une ONG malienne, soutient par exemple trois catégories de microprojets destinées aux populations dans le besoin. Parmi ceux-ci, elles doivent faire le choix d'un projet prioritaire. L'alphabétisation est souvent proposée, mais il semblerait que ce soit avant tout des microprojets générant des revenus qui sont choisis, tels que ceux qui concernent l'agriculture ou la construction de puits.

De plus, la cotisation décourage quand les apprenants ne trouvent pas leur compte dans ces cours. Un souci avec les acteurs du privé qui interviennent dans ce domaine est que *leur financement n'est pas toujours pérennisé. Le lancement de projets dans l'alphabétisation peut avoir une durée limitée de cinq ans par exemple, et le financement peut cesser par la suite* (entretien représentant ministère-2008). Tout cela cantonne le secteur dans une situation précaire, d'autant plus que les impôts ne rentrent pas, et en fonction de la pluviométrie, les ressources ne sont pas garanties. Or, en milieu rural, dans un contexte de décentralisation, comme nous le verrons plus bas, c'est aux villages de gérer les contraintes de fournitures. Mais les communes se sont trouvées dépourvues pour assumer leur rôle dans le domaine de l'alphabétisation. Et *le gouvernement n'est pas prêt à donner la gratuité* (entretien représentant ONG-2008).

La conséquence de cette marginalisation au niveau des financements est explicitée par ce responsable du ministère : *on a des difficultés pour la prise en charge de nos activités. Et c'est pourquoi, à chaque fois que vous prévoyez des activités, l'année s'écoule et il n'y a pas de fonds pour les exécuter* (entretien représentant ministère-2009).

2. Les conceptions et les langues de l'alphabétisation

Il est indispensable lorsque nous traitons des politiques d'alphabétisation de nous intéresser aux conceptions retenues pour ce domaine.

Ce sont souvent, là aussi, des acteurs internationaux qui définissent en grande partie les différentes conceptions de l'alphabétisation. L'apport de l'UNESCO dans leur évolution a été considérable. Par exemple, c'est cette dernière organisation qui a proposé le nombre d'heures qui seraient accordées aux cours d'alphabétisation : *nous pensons qu'avec 300 heures, la personne est capable de lire et écrire (...) c'est des normes de l'UNESCO* (entretien représentant administration régionale-2010).

L'alphabétisation a été interprétée et définie de nombreuses façons. Quand nous abordons la littérature sur l'alphabétisation, nous sommes frappés par la diversité des notions utilisées pour ce concept. Définir simplement l'alphabétisation est difficile. Il est d'ailleurs quasi impossible de mettre d'accord des personnes travaillant dans le domaine sur une définition. La littérature universitaire autour des significations culturelles de l'alphabétisation et du travail théorique qui souligne « les alphabétisations multiples » (UNESCO, 2004) a souvent abouti à davantage de confusion pour les décideurs politiques et les praticiens. L'existence de maintes définitions est problématique puisque cela peut amener à bloquer l'action, ne faisant pas consensus. Cela est fortement le cas au Mali (Coulibaly, 2003).

Nous n'allons pas détailler ici les différentes conceptions et leur évolution ; bien des textes traitent ce point (Freire, 1974 ; Barton, 1994 ; Street, 2001 ; UNESCO, 2005). Nous pouvons toutefois préciser que les politiques dans ce domaine n'ont pas toujours évolué en même temps que les remises en cause théoriques et conceptuelles. Face à la profusion des conceptions de l'alphabétisation, il est intéressant de comprendre comment le Mali s'est positionné pour ses propres politiques. Quand nous lisons la rubrique « Evolution de l'alphabétisation » dans le Document de politique nationale de l'éducation non formelle, il est clairement explicité que le Mali se base sur différents programmes ou conférences internationaux. Elle a tout de même choisi dans ce document une définition : il s'agit du « fait d'apprendre à lire, à écrire et à calculer » (Ministère de l'Education de base, de l'Alphabétisation et des Langues nationales, 2007, p. 8).

Cependant, ce que nous avons constaté est qu'il n'y a pas de pratique claire en matière d'alphabétisation. Les approches choisies diffèrent selon les structures sur le terrain. Cela est d'autant plus vrai que ces pays ont mis en place le processus de décentralisation, qui a entre autres pour conséquence une multiplication des acteurs dans le domaine de l'alphabétisation. Ainsi, les apprenants n'ont pas reçu la même formation. Par exemple, au centre de formation de Missabougou, en périphérie de Bamako, la norme est de savoir simplement lire, écrire et calculer. L'ONG Amprode Sahel s'est, elle, orientée avec l'aide l'UNICEF vers l'alphabétisation fonctionnelle et les compétences de vie courantes avec des activités génératrices de revenus. D'autres ONG, comme Eveil Mopti, proposent une vision plus large de l'alphabétisation, comme celle qui prend en compte l'approche « conscientisante » de Paulo Freire. Or, ce problème de choix ne se pose pas avec autant d'importance

pour les politiques d'éducation formelle pour lesquelles une plus grande homogénéisation peut être constatée.

Nous avons été frappés par la possibilité pour les institutions du secteur de pouvoir adapter la politique en fonction de leurs préoccupations. C'est notamment le cas pour une organisation internationale :

Nous voulons réviser un peu le curriculum du gouvernement, du ministère, en essayant d'intégrer quelques compétences : les compétences de vie et les compétences transversales (...) on prend le document du PRODEC qui est le programme décennal en cours actuellement, on essaye vraiment d'élaborer ensemble, en se référant principalement à ce document-là. Et les CAP (Centres d'Animation Pédagogique) nous guident beaucoup : qu'est-ce qu'il faut faire, où est-ce qu'il faut aller, qu'est-ce qu'il ne faut pas faire ? Même si souvent, il y a des contraintes pour les bailleurs. Parce que certains bailleurs proposent déjà ce qu'il faut faire. Donc les CAP souvent disent qu'il faut aller dans ce sens alors qu'on n'a pas trop le choix avec certains bailleurs (entretien représentant coopération-2009).

Les organisations intervenant dans ce secteur adoptent donc l'approche de l'alphabétisation qui est en lien avec les intérêts des bailleurs. Et l'exemple que nous venons de présenter n'est pas unique. Un responsable d'une grande institution internationale présente les visions de quelques acteurs de la coopération bilatérale : *les pays nordiques ont mis en place des grands programmes qui s'appellent 'programme de renforcement des capacités en alphabétisation' (...), Il y a d'autres pays européens qui eux mettent l'accent sur l'alphabétisation des femmes (entretien représentant coopération-2009).*

Nous comprenons donc qu'il y a un réel souci de mise au point dans la manière de concevoir l'alphabétisation, et ainsi d'avoir une politique cohérente, même si nous sommes conscients que les besoins des différents apprenants doivent être pris en compte.

Cela est renforcé par les problèmes d'élaboration d'un curriculum pour l'alphabétisation. Depuis les années 1990, des réflexions ont eu lieu pour faire émerger un programme qui correspond aux besoins du pays. C'est notamment le cas pour les Centres d'Education pour le Développement. Toutefois, comme les conceptions de l'alphabétisation ont beaucoup évolué, des changements récurrents ont eu lieu :

C'est d'arriver à écrire, à calculer, mais ce n'est pas cela la fin. C'est pour d'autres fins également. C'est l'amélioration des conditions de travail et de vie. Donc c'est pour cela qu'on a dit qu'il fallait élaborer un nouveau curriculum qui tienne compte de ce désir-là. Et ça, on a appelé ça le concept CVC : 'compétences de vie courante'. Donc on a élaboré le curriculum cette fois-ci avec l'idée de compétences de vie courante (entretien représentant ministère-2009).

Ce problème de conceptualisation, et donc de précision sur ce qui est réellement attendu de l'alphabétisation, est à mettre parallèle avec une tentative des responsables nationaux de l'alphabétisation, et donc de l'éducation non formelle, de créer une structure ministérielle autonome. *Donc au nom d'une logique de structure, on ne règle pas le plus important (entretien représentant coopération-2008).*

Nous pouvons faire le même type d'analyse avec la question des langues qui est cruciale lorsque l'on traite de l'alphabétisation. Skutnabb-Kangas (2000 : 46) illustre bien ce propos : « je prétends que les mauvais choix en matière de langue d'enseignement sont la principale cause pédagogique de l'analphabétisme dans le monde ».

L'Afrique est en effet une région multilingue, et 30 % des langues mondiales sont parlées sur ce continent. Par ailleurs, les pays africains ont été colonisés, et ont souvent gardé une langue officielle européenne. Le tableau ci-dessous est éclairant sur la situation du Mali.

Tableau 2. Les langues au Mali

Langue officielle : français.
Langues nationales principales : bambara (parlée par 80 % de la population), bobo, bozo, dogon, peul, soninké, songhaï, sénoufo-minianka, tamasheq, hasanya, khassonké, madenkan et maninkakan

Ce pays compte plus d'une trentaine de langues. Il n'a pas fait le choix d'une langue nationale unitaire après l'indépendance comme dans d'autres pays, tels que la RDC (entretien représentant

ministère-2008). Le français est donc la langue officielle et douze langues ont le statut de « langues nationales ». Par rapport à l'alphabétisation, après l'indépendance, celle-ci se faisait dans quatre langues nationales, à savoir le bamanankan, le fulfuldé, le songoï et le tamasheq. Par la suite, d'autres langues nationales ont été prises en compte. Cependant, à l'époque, ce phénomène a pu comporter quelques failles dans la mesure où les manuels dans les langues nationales étaient réalisés par des amateurs, ce qui pouvait comporter des limites. Par ailleurs, des essais de retranscription des quatre langues principales de l'alphabétisation en une langue ont été tentés mais sans grand succès.

Actuellement, tous les centres reconnus comme s'inscrivant dans le cadre de l'éducation non formelle sont censés utiliser les langues nationales pour lire et écrire, comme dans d'autres pays de la région. Aussi, le Document de politique nationale de l'éducation non formelle stipule comme principe n°5 que « le bilinguisme est appliqué dans l'éducation non formelle », ce qui a priori correspond à une avancée par rapport au secteur formel. Dans la pratique, il semble que ce soit également le cas :

C'est les langues nationales en éducation non formelle qui sont utilisées dans les centres d'alphabétisation, dans les CED. Bon, l'éducation informelle, c'est dans les langues nationales. Bon maintenant, dans les CED, on associe ça avec le français fonctionnel, c'est-à-dire que le français n'a pas la même valeur que la langue nationale, mais quand même, on l'amène dans l'enseignement (entretien représentant ministère-2010).

Néanmoins, des obstacles persistent au choix politique clair en termes de langues : ils sont de nature politique, culturelle, académique ou financière. Telle ou telle langue est encore privilégiée en fonction des intérêts ou des convictions des élites. La politique linguistique est comme nous pouvons le constater un domaine extrêmement complexe qui comporte de grands enjeux (Chatry-Komarek, 2005 ; UIL-ADEA, 2010). En effet, un responsable d'administration régionale nous précisait un de ces enjeux :

C'est-à-dire on n'impose pas, la langue s'impose d'elle-même. Donc ça pose des problèmes. Les enfants qui ont fait fulfulde ici et qui apprennent le bamanakan à Bamako, vous voyez le problème que ça pose. Et on n'a pas les ressources humaines nécessaires pour les langues. C'est seul le bamanakan peut couvrir. Maintenant, on ne peut pas imposer le bamanakan. Moi, je ne suis pas bambara, je parle bamanakan. Maintenant, est-ce qu'on va venir vous dire : non, vous ne parlez plus le peuhl. C'est une question très sensible, la question des langues (entretien représentant administration régionale-2010).

Or, face à cette situation linguistique complexe dans les politiques, les possibilités sont multiples, tout comme pour les conceptions de l'alphabétisation. Ainsi, les structures en charge de ce domaine, n'ayant pas de réelle contrainte politique en termes de choix de langue d'apprentissage, choisissent celle qui leur semble la plus appropriée.

L'ONG Amprode Sahel a fait le choix des langues locales, par exemple le peul, le bambara ou le dogon. Le centre de formation de Missabougou, qui se trouve à la périphérie de Bamako, a fait le choix du bambara qui est la langue locale, puisque selon ses représentants, les apprenants comprennent mieux dans leur langue qu'en français.

Par ailleurs, en Afrique de l'Ouest francophone, bien plus que dans le secteur formel, ce problème de choix politique s'accroît face à la non disponibilité du matériel adéquat dans les langues nationales, et à la sous-qualification des formateurs dans le domaine de l'alphabétisation pour gérer les langues. Si nous prenons le cas du bilinguisme, les formateurs doivent pouvoir s'adapter à un milieu multilingue, d'où la nécessité d'une formation à la mesure de l'enjeu, ce qui est actuellement loin d'être le cas.

3. La décentralisation

Pour aller plus loin dans l'analyse des politiques d'alphabétisation, ajoutons que tout le secteur de l'éducation au Mali, et en particulier le non formel, est inscrit depuis une dizaine d'années dans le processus de décentralisation. Il y a actuellement une tendance globale à la décentralisation des systèmes d'éducation dans le monde, et en particulier en Afrique de l'Ouest (Lugaz & De Grauwe, 2006). Elle est généralement mise en avant par la coopération internationale, et est un processus décidé « par le haut », même si les populations locales peuvent l'approuver.

La décentralisation correspond à une délégation formelle de l'autorité ou de la responsabilité de la prise de décision à des niveaux hiérarchiques inférieurs. Le transfert peut par exemple être effectué au niveau des écoles, des académies, etc. Plus précisément, la décentralisation est un terme polysémique qui se réfère à une large palette de formes organisationnelles qui distribuent le pouvoir entre les

différentes institutions et groupes sociaux. Etroitement liée au processus de décentralisation, une stratégie du « faire-faire », émanant de la Banque mondiale, tend à s'imposer dans le domaine de l'alphabétisation. Diagne & Sall (2006) en discernent les différents aspects : selon ces auteurs, cette stratégie « consiste à faire jouer à chaque partenaire le rôle qui est le sien et où il y a un avantage comparatif certain selon le principe de chacun là où il excelle » (p. 7).

Concrètement, *le Mali a entamé depuis 2000 un processus de décentralisation (...). Les communautés sont chargées elles-mêmes de construire et d'équiper les centres d'alphabétisation, et le suivi des centres d'alphabétisation, les CED, et d'assurer la formation* (entretien représentant ministère-2009).

Comme on pouvait être frappé plus haut par la multitude des conceptions sur l'alphabétisation et des langues, on peut également être frappé par la multitude d'acteurs qui jouent un rôle dans le domaine au Mali avec la décentralisation, et en particulier dans la mise en œuvre. Pour donner deux exemples concrets observés, l'ONG Enda Mali a mis en place les programmes d'alphabétisation en collaboration avec les structures étatiques ainsi que CARITAS Allemagne et l'UNICEF. Amprobe Sahel, autre ONG malienne, collabore également avec les différentes structures de l'Etat et la Banque mondiale ou l'UNICEF. L'apparition de système de coopération entre des organisations communautaires, des ONG et organisations privées représente un changement majeur dans le domaine de l'alphabétisation. Et face à des Etats affaiblis, cette solution aurait pu permettre des améliorations notoires dans le domaine, selon des acteurs interrogés.

Toutefois, ce processus rencontre de nombreuses difficultés au Mali, et elles sont bien plus fortes dans le cadre de l'alphabétisation. Le bilan de la décentralisation est en effet plus que mitigé, alors qu'elle est censée permettre une meilleure appropriation au niveau local des politiques d'alphabétisation, qui seraient ainsi plus adaptées au contexte socioculturel (Lauwerier, 2010).

La principale critique qui a été faite est que les procédés n'ont pas été planifiés de manière réfléchie, ni vraiment bien exécutés. Les responsabilités n'ont pas fait l'objet d'un débat national. Les populations ont pu avoir l'impression qu'on leur imposait un nouveau processus mal préparé (Lagier & Diarra, 2006). D'ailleurs, les structures s'exprimant au nom de la communauté ne sont pas représentatives, étant constituées généralement de l'élite locale : seul un petit nombre prend les décisions, excluant le reste de la communauté. Il se peut même que les décisions aillent à l'encontre de certains groupes. L'exemple du choix des langues d'enseignement pour le non formel est parfois révélateur à ce sujet (Lugaz, 2008).

Un autre problème relevé, et qui n'est pas sans importance, est que les disparités sont considérables entre les régions : on parle de systèmes à plusieurs vitesses. Même si des programmes d'alphabétisation ont été mis en place dans des zones qui étaient alors dépourvues de centres d'apprentissage, les zones les plus reculées connaissent une alphabétisation de seconde catégorie.

Nous avons précédemment évoqué les difficultés en matière de financements. Cependant, plus qu'un problème de ressources, il semble que la non-maîtrise de la décentralisation par la population constitue un obstacle majeur. Beaucoup de maires ou de conseillers municipaux ne sont eux-mêmes pas alphabétisés : *ici, on peut être ignorant comme la queue d'un âne et être un élu à des postes de responsabilité. Vous comprenez ce que je veux dire. Quand je dis ignorant : qui ne voit même pas ce qui est écrit* (entretien représentant administration régionale-2010). Et, si les populations du Mali ne maîtrisent pas les outils de la décentralisation, il faut se demander s'il est utile de leur transférer les moyens nécessaires : *si 1/10e des maliens est calé sur la décentralisation, comment cela peut-il marcher ? Il ne faut pas mettre la charrue avant les bœufs* (entretien représentant ministère-2008). Les communautés, qui sont au cœur de la mise en œuvre des politiques d'alphabétisation, n'ont donc pas la capacité de prendre en charge ce projet de grande ampleur au Mali, à savoir de faire face aux environ 70 % des jeunes et adultes dits « analphabètes ».

Donc, nous avons compris qu'une multitude d'acteurs agit dans l'alphabétisation pour la mise en œuvre de ses politiques. Nous allons voir maintenant que les relations entre ces différents acteurs sont difficiles, ce qui apporte encore davantage de confusion aux différents problèmes déjà évoqués. Tout d'abord, avec qui avoir une relation ? En effet, le nombre d'ONG maliennes dans le domaine de l'alphabétisation est inconnu. Au ministère de l'Education de base au Mali, il nous a été précisé qu'un répertoire est réalisé au niveau de chaque académie à chaque fois qu'il y a des rencontres. Cependant, une ONG peut être dans une région à un moment donné pour mettre en place un programme d'alphabétisation pendant quelques mois, et après, elle va disparaître.

Toujours en ce qui concerne les collaborations entre les différents partenaires, celles-ci sont souvent conflictuelles. Ils s'ignorent souvent mutuellement, même deux ONG sur une même commune. Les relations entre le pouvoir central et les communautés peuvent également être tendues. Ces dernières ont l'impression d'être mal considérées au plus haut niveau de l'Etat. Cela a pour effet de créer des frustrations : *les vieilles habitudes veulent que les administrés ne savent rien (...). On n'est pas des enfants où il faut nous dicter ça* (entretien représentant ONG-2008).

Mais le problème principal dans ces relations est sans aucun doute le manque de suivi-évaluation et ainsi la non capitalisation des expériences. L'alphabétisation étant un domaine avec peu de moyens, notamment financiers, le souci de suivre et d'évaluer la mise en œuvre des politiques dans le domaine ne se fait pas sentir, ce n'est pas la préoccupation première des acteurs concernés : *les centres alpha, c'est généralement encadré par des privés ou des ONG. Si l'ONG n'utilise pas le CAP pour le suivi, ce n'est pas bon. Parce que le peu de moyens, on l'utilise pour le formel où on est tenu à des résultats* (entretien représentant administration régionale-2010).

Nous avons vu qu'il était difficile d'améliorer les politiques en place avec une méconnaissance des statistiques dans le domaine. La question se pose également avec le suivi-évaluation qui pourrait avoir pour but de remonter les informations au plus haut niveau sur ce qui fonctionne ou non. Le financement provenant pour la majeure partie de l'extérieur, certains acteurs peuvent produire n'importe quel rapport, d'autant plus qu'on ne vérifie pas toujours ce qui se fait sur le terrain. Par ailleurs, il faut préciser que quand les suivis sont réalisés, les constats ne sont pas toujours diffusés » car ils peuvent déranger les structures qui exécutent les projets sur le terrain et aller à l'encontre de leurs intérêts personnels.

4. L'environnement des apprenants et des néo alphabétisés

Nous souhaitons enfin analyser l'environnement autour de l'alphabétisation. Nous pouvons dans un premier temps traiter les conditions d'apprentissage des apprenants en précisant qu'elles sont, de manière générale, très défavorables, notamment par rapport à l'éducation formelle. En effet, les cours ont lieu la nuit dans la plupart des cas puisque les apprenants ont souvent d'autres activités la journée. S'accumulent alors fatigue et visibilité réduite.

Par ailleurs, il y a un réel manque d'infrastructures. Cela concerne davantage les localités sans appui externe. On trouve fréquemment des cours qui se font dans des hangars, des abris de fortune, au gré des intempéries, assis par terre, sous un arbre, sur des briques, etc. Les classes d'écoles sont éventuellement mobilisées pendant les vacances lorsqu'il en existe. Finalement, il arrive souvent que l'emplacement du centre d'alphabétisation soit éloigné du lieu d'habitation des apprenants.

Nous pouvons également mentionner ce qui est relatif aux conditions des femmes. Notons qu'en 2006, 18,2% des femmes adultes étaient considérées comme alphabétisées contre 34,9% pour les hommes (UNESCO-UIS, 2012). De nombreuses dispositions législatives et pratiques discriminatoires persistent à l'égard des femmes de cette région dans de nombreux secteurs de la vie économique et sociale. Plus précisément, beaucoup d'entre-elles sont extrêmement chargées : du matin au soir, elles sont en train de travailler. Elles ne parviennent donc pas à se libérer facilement pour bénéficier de l'alphabétisation. Sans parler du fait qu'il peut y avoir de la jalousie parce que l'animateur est un homme et cela dérange le mari. Par ailleurs, si elles passent trop de temps dans l'alphabétisation, cela peut constituer un déséquilibre social et économique. Certaines ONG, à défaut des instances étatiques, essaient de faire comprendre que c'est une nécessité que les femmes soient alphabétisées. Mais ce travail de sensibilisation est contré par un patriarcat encore très puissant.

Il ne faut pas omettre de parler du cas des animateurs des cours d'alphabétisation. En effet, même si les structures étatiques s'occupent parfois de leur formation, leur salaire est lui pris en charge par les communautés. Or, avec un manque considérable de moyens, il semble plus que difficile de leur fournir une rémunération suffisante pour les motiver à former. Et si les responsables des communes ne peuvent rien faire, les familles préfèrent se nourrir plutôt que de payer un formateur. Finalement, les éducateurs, qui sont pourtant au cœur de la qualité de l'alphabétisation, sont le plus souvent bénévoles, mais aussi sous-qualifiés car rares sont ceux qui acceptent cette situation quand ils ont reçu une formation de qualité. Il est possible que la communauté se mobilise si elle est persuadée que l'alphabétisation peut apporter des bienfaits à la population, comme c'est le cas à Missabougou.

D'ailleurs, pour Dougnon (2006, p. 10), la « formation des personnels d'alphabétisation est un élément important dans l'orientation, la coordination et l'exécution des programmes d'alphabétisation. Il n'existe pas de formateurs d'alphabétisation au Mali ayant le profil ». En effet, voici un type de profil que nous pouvons retrouver dans ce contexte :

Quand on veut un formateur, il fait d'abord la formation initiale. On évalue. Quand on l'évalue, nous avons une grille de 12 niveaux. Dans la grille de 12 niveaux, il y a trois niveaux. Tu es considéré comme néo alpha. C'est-à-dire que celui-ci, on le prend un moment pour former un centre. On le forme à la méthodologie d'enseignement dans un centre alpha, puis on améliore leurs compétences en matière de grammaire. On les appelle les animateurs. (...) C'est-à-dire que quand une ONG veut former des animateurs, on trouve ceux qu'on a formés, ils deviennent néo alpha. Les néo alpha, on les prend et on les forme un petit moment. On complète la formation initiale, plus on leur donne la méthodologie d'enseignement dans un centre. Et on recycle (entretien représentant administration régionale-2010).

Un autre aspect autour des politiques d'alphabétisation mérite d'être pris davantage en considération par les politiques. Il s'agit de la post-alphabétisation, c'est-à-dire, ce qui vient après la formation. En effet, l'augmentation du taux d'alphabétisation ne suffit pas, il faut faire en sorte que les néo alphabétisés puissent profiter pleinement des acquis, et surtout ne pas les perdre. Ainsi, nous souhaitons poser deux problèmes liés à la post-alphabétisation : l'inexistence d'un environnement lettré et l'inutilité des compétences acquises.

Il semble qu'il y ait un réel décalage entre ce qui est inscrit dans les textes officiels et les processus mis réellement en place. Prenons tout d'abord la définition de la post-alphabétisation que l'on retrouve dans le Document de politique nationale au Mali : celle-ci correspond à « l'ensemble des mesures et actions prises permettant au néo alphabétisé de développer et d'exercer ses compétences pour une meilleure maîtrise de l'environnement et une transformation qualitative du milieu » (Ministère de l'Education de base, de l'Alphabétisation et des Langues nationales, 2007, p. 10).

Voyons à présent quelle est la situation réelle de la post-alphabétisation dans ce pays, en évoquant en premier lieu le problème de l'environnement lettré. Les occasions manquent pour mettre en valeur les compétences acquises par les néo alphabétisés. Certaines ONG essaient de créer des bibliothèques, notamment dans la région de Kayes. Mais cela ne correspond cependant pas à une volonté politique, plutôt à des cas isolés. La présence de matériel écrit à utiliser fait fortement défaut (Oyinloye, 2001). Cela est un vrai problème pour la population qui aborde l'alphabétisation de façon temporaire : *si en te promenant, tu n'accèdes à rien d'écrit ou alors en français, cela démotive, et constitue un frein à l'apprentissage* (entretien représentant ministère-2008). On remarque que rien dans l'entourage des populations ne soutient par exemple les formations en langue locales.

Parallèlement, demandons-nous si l'alphabétisation a une réelle utilité pour les néo alphabétisés. Ce qui est ressorti des différents entretiens est que même si lire et écrire représente un grand pas pour les anciens apprenants, de plus en plus, rien ne renforce les gains économiques. L'alphabétisation doit être rattachée à une activité précise, l'apprenant doit voir quelque chose s'améliorer dans sa vie. Pourtant, dans beaucoup de villages, peu de moyens sont disponibles pour le permettre, comme nous avons pu le mentionner en présentant un contexte défavorable. Une des explications à cet obstacle majeur est qu'en 1968, l'UNESCO lançait l'alphabétisation fonctionnelle. Il s'agissait alors d'apprendre à lire, à calculer pour augmenter la productivité. Et cela fonctionnait bien du moment qu'il y avait des programmes de développement rural. A partir de 1978, à la suppression de ces programmes par le gouvernement, l'alphabétisation signifiait simplement lire et écrire. Rien n'était plus en rapport avec la vie quotidienne. Les compétences n'étaient plus vraiment utilisées. Le nonaccès à un emploi salarié a pu notamment favoriser l'exode puisqu'il n'y avait pas ou peu de création d'opportunités au niveau politique pour les nouveaux apprenants.

Si nous prenons le cas des Centres d'Education pour le Développement (CED) au Mali, qui sont officiellement considérés comme composante de l'éducation non formelle, la formation professionnelle qui est proposée à côté de l'alphabétisation, et qui pourrait motiver les apprenants à venir, coûte chère et est mal coordonnée avec d'autres ministères également en charge de ce secteur. Les apprenants sont également orientés vers des activités inappropriées pour leur milieu. Un responsable du ministère nous a précisé qu'il existe *des exemples de stratégies écologiques pour éviter le déboisement et qui permettent la régénération de l'environnement : il faut leur apprendre. Actuellement, les yeux sont rivés sur la ville. La volonté politique est-elle de créer un nouvel exode pour aller vers la ville et ainsi augmenter le nombre de chômeurs ? Si ce n'est pas le cas, une*

stratégie est nécessaire pour ne pas les déraciner (entretien représentant ministère-2008). De manière générale, l'utilisation des compétences par les néo alphabétisés est très faible, sauf dans quelques sphères comme dans la santé, ce qui ne permet pas de changement de statut social.

Conclusion

Nous avons donc montré à travers différents angles d'analyse, et grâce à des données issues du terrain, que les politiques d'alphabétisation sont marginalisées au Mali. Elles ne font pas l'objet d'une grande attention, à la mesure des enjeux qui y sont liées. Nous avons notamment vu qu'elles étaient loin d'être une priorité alors qu'elles sont censées prendre en compte une part importante de la population, à savoir environ 70% des adultes maliens, et notamment les plus défavorisés, qui n'ont pas eu les bases éducatives de qualité nécessaires.

Nous avons compris, par le biais du regard des acteurs sur les politiques, que des progrès dans le domaine de l'alphabétisation seront fortement liés à des actions plus larges autour de la décentralisation, des langues, de la post-alphabétisation pour ne citer que ces quelques domaines. Pour le moment, l'intérêt d'être alphabétisé et les conditions pour l'être sont à repenser car il n'apportent pas de réponses adéquates.

Par ailleurs, nous souhaitons mettre l'accent sur le fait qu'il existe encore trop peu de recherches dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, et pas seulement dans le contexte africain. C'est une forme qui est marginalisée du point de vue des politiques comme nous venons de le voir, mais aussi du point de vue académique. Des auteurs y ont d'ailleurs vu une sorte d'ethnocentrisme des sciences de l'éducation, dans la mesure où l'accent est notamment mis sur la forme scolaire dominante (Akkari, 2000 ; Dasen, 2004).

Références

- Ag Muphtah, E. (2003). *L'alphabétisation en milieu urbain au Mali: offre de formation et besoins des populations*. Lille: Lille.
- Akkari, A. (2000). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In P. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 31-48). Bruxelles: De Boeck Université.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Boussaguet, L., Jacquot, S. & Ravinet, P. (2006). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Bruneforth, M. (2008). *Interpreting the distribution of out-of-school children by past and expected future school enrolment*. Paris: UNESCO.
- Chatry-Komarek, M. (2005). *Langue et Education en Afrique: Enseigner à lire et à écrire en langue maternelle*. Paris: L'Harmattan.
- Coulibaly, N. (2003). *L'alphabétisation au Mali: concept et évolution*. Bamako: ROCARE.
- Dasen, P. R. (2004). Education formelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 23-52). Paris: L'Harmattan.
- Diagne, A. & Sall, B. (2006). *Eléments de bilan de la stratégie du « faire faire » en alphabétisation*. Paris: ADEA.
- Diouf, A., Mbaye, M. & Nachtman, Y. (2001). *L'éducation non formelle au Sénégal*. Paris: UNESCO.
- Easton, P. (2006). *Fondements et évolution de l'alphabétisation en Afrique*. Paris: ADEA.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Petite collection Maspero.
- Henaff, N. (2003). Quel financement pour l'École en Afrique? *Cahiers des Sciences humaines*, 43(1-2), 167-188.
- Jones, P. W. (1997). The World Bank and the Literacy Question: Orthodoxy, Heresy and Ideology. *International Review of Education*, 43(4), 367-375.
- Lagier, F. & Diarra, S. (2006). Mali: privatisation et renforcement des inégalités. In C. Comelieu (Ed.), *Le défi social du développement* (pp. 146-149). Genève: IUED-Karthala.
- Lange, M.-F. (2003). Les politiques d'éducation dans les pays du Sud. In A. Léry & P. Vimard (Eds.),

- Population et développement: les principaux enjeux cinq ans après la Conférence du Caire* (Vol. 12, pp. 103-112). Paris: CEPED.
- Lauwerier, T. (2010). Education non formelle, alphabétisation et communautés locales en Afrique de l'Ouest francophone. *Raisons éducatives*, 14, 281-300.
- Lugaz, C. (2008). *Participation des communautés et accès à l'éducation des groupes défavorisés*. Paris: IPE.
- Lugaz, C. & De Grauwe, A. (2006). *Ecole et décentralisation. Résultats d'une recherche en Afrique francophone de l'Ouest*. Paris: IPE.
- Ministère de l'Education de base, de l'Alphabétisation et des Langues nationales (MEBALN) du Mali (2007). *Document de politique nationale de l'éducation non formelle*. Bamako: CNR-ENF.
- Oyinloye, A. M. (2001). Books and education in Sub-Saharan Africa. *Education Libraries Journal*, 44(3), 13-18.
- Street, B. (2001). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. Londres: Routledge.
- Skutnabb-Kangas. T. (2000). *Linguistic genocide in education*. London: Routledge.
- Torres, C. & Carnoy, M. (1990). *The Politics of Nonformal Education in Latin America*. New York: Praeger Publishers.
- UNESCO. (2004). *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes: document d'orientation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT 2006*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT 2009*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT 2011*. Paris : UNESCO.
- UNESCO-UIS. (2012). *Profil éducation – Mali*. Consulté le 14.02.2012 sur http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=fra&BR_Country=4660&BR_Region=40540