



PERSPECTIVES AFRICAINES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique



Abdel Rahamane Baba-Moussa . Laouali Malam Moussa . José Rakotozafy

**FONDEMENTS ET PHILOSOPHIE
DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE**

Ouvrage co-publié en 2014 par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) – Feldbrunnenstraße 58, 20148 Hambourg, Allemagne

et

Les Presses universitaires d'Afrique, marque déposée de L'Africaine d'édition et de services (AES sa) – 1077 rue Mballa eloumden, Bastos, Yaoundé 8106, Cameroun

© UIL, 2014

ISBN-UIL : 978-92-820-2111-8

ISBN-PUA : 978-9956-444-79-0

Alors que les programmes et projets de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) sont élaborés conformément aux directives fixées par la Conférence générale de l'UNESCO, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité ; l'UNESCO ne répond pas de leur contenu.

Le choix et la présentation des faits ainsi que les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne coïncident pas nécessairement avec les positions officielles de l'UNESCO ou de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

PERSPECTIVES AFRICAINES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES
(COLLECTION APAL)

FONDEMENTS ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE

Par

Abdel Rahamane BABA-MOUSSA
Laouali Malam MOUSSA
&
José RAKOTOZAFY

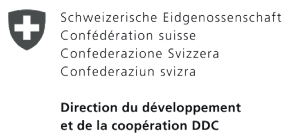


TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	4
SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	12
LES AUTEURS.....	15
REMERCIEMENTS.....	17
AVANT-PROPOS.....	19
PRÉFACE	22
INTRODUCTION.....	24
CHAPITRE 1 : ÉDUCATION DES ADULTES : CONCEPT ET CHAMP D'APPLICATION	28
Aperçu	28
Objectifs d'apprentissage.....	28
Pour commencer	29
Termes clés	29
1. Définition des concepts	30
2. Aspects généraux de l'éducation des adultes en Afrique	32

3. Principes de l'éducation des adultes	39
4. Fondements théoriques des approches en éducation des adultes	42
Activités	46
Résumé	46
Activités de synthèse	48
Questions pour aller plus loin	48
Lectures conseillées	48
Références	49
CHAPITRE 2 : FONDEMENTS HISTORIQUES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE	51
Aperçu	51
Objectifs d'apprentissage	51
Termes clés	52
Pour commencer	52
1. Pourquoi parler des fondements historiques de l'éducation des adultes en Afrique ?	53
2. Aspects généraux de l'éducation traditionnelle dans l'Afrique précoloniale	56
3. Aspects spécifiques de l'éducation des adultes en Afrique traditionnelle	61
4. Les influences extérieures sur l'éducation endogène en Afrique	70
5. Les indépendances et la relance de l'éducation des adultes en Afrique	76
Activités	82
Résumé	83
Points essentiels	83
Activités de synthèse	84
Question pour aller plus loin	84
Lectures conseillées	84
Références	84

CHAPITRE 3 : FONDEMENTS SOCIOCULTURELS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE..... 90

Aperçu	90
Objectifs d'apprentissage	90
Termes clés	91
Pour commencer	91
1. Précisions notionnelles : culture, société et fondements socioculturels	91
2. Éducation des adultes et initiation aux valeurs sociales et communautaires	95
3. Éducation des adultes et accès aux savoirs	101
Activités	106
Résumé	106
Points essentiels	107
Activités de synthèse	107
Questions pour aller plus loin.....	107
Lectures conseillées	107
Références	108

CHAPITRE 4 : FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS L'AFRIQUE D'HIER ET D'AUJOURD'HUI.....110

Aperçu	110
Objectifs d'apprentissage	110
Termes clés	111
Pour commencer	111
1. Significations de l'éducation des adultes à travers le temps et l'espace	111
2. La vision philosophique de l'éducation dans le contexte d'une Afrique de l'oralité.....	122
3. L'éducation des adultes dans la philosophie contemporaine en Afrique	125

4. Les courants philosophiques occidentaux de l'éducation des adultes	135
Activités	135
Résumé	136
Points essentiels	136
Activités de synthèse	137
Question pour aller plus loin	137
Lectures conseillées	137
Références	138
CHAPITRE 5 : ORIENTATIONS DES INSTITUTIONS AFRICAINES ET INTERNATIONALES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION DES ADULTES	141
Aperçu	141
Objectifs d'apprentissage	141
Termes clés	142
Pour commencer	142
1. Les institutions internationales et l'essor de l'éducation des adultes	142
2. Les organisations interafricaines et l'éducation des adultes	152
Activités	169
Résumé	169
Points essentiels	170
Activités de synthèse	170
Questions pour aller plus loin	170
Lectures conseillées	170
Références	171

CHAPITRE 6 : POLITIQUES ET PROGRAMMES NATIONAUX D'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE.....172

Aperçu	172
Objectifs pédagogiques.....	172
Mots clés	173
Pour commencer	174
1. Politiques nationales d'éducation des adultes	174
2. Analyse des offres d'éducation des adultes	182
3. Le rôle des ONG dans la mise en œuvre des programmes ...	187
4. Les défis de la mise en contexte des politiques et programmes	188
Activités	188
Questions pour aller plus loin.....	188
Résumé	189
Lectures conseillées	189
Références	189

CHAPITRE 7 : PROBLÉMATIQUES ACTUELLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES.....192

Aperçu	192
Objectifs d'apprentissage	192
Termes clés	193
1. Genre, éducation des adultes et développement humain	194
2. Éducation des adultes, environnement et développement durable	198
3. Éducation des adultes, démocratie, citoyenneté et culture de la paix	202
4. Mondialisation, TIC et éducation des adultes en Afrique	203
Activités	204
Résumé	204
Questions pour aller plus loin.....	205

Lectures conseillées	205
Références	205
CHAPITRE 8 : ENJEUX DIDACTIQUES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE	208
Aperçu	208
Objectifs d'apprentissage	208
Termes clés	209
Pour commencer	209
1. Approches de formation en éducation des adultes	210
2. Champs de la didactique de l'éducation des adultes	217
3. Contenus et choix méthodologiques : entre savoirs formels et savoirs endogènes	224
Activités	234
Résumé	235
Points essentiels	235
Activités de synthèse	235
Questions pour aller plus loin.....	235
Lectures conseillées	236
Références	236
CHAPITRE 9 : NÉCESSITÉ DE LA PROFESSIONNALISATION DES ÉDUCATEURS D'ADULTES.....	238
Aperçu	238
Objectifs d'apprentissage.....	238
Termes clés	238
Pour commencer	239
1. Évolution du statut de l'éducateur d'adultes en Afrique	239
2. Métier, profession, professionnalisation : précisions notionnelles	244
3. Les enjeux de la professionnalisation des éducateurs d'adultes en Afrique	246

4. De l'ancrage universitaire de la formation des éducateurs d'adultes	251
Activités	255
Résumé	255
Points essentiels	256
Activités de synthèse	256
Questions pour aller plus loin.....	256
Lectures conseillées	257
Références	257
CHAPITRE 10 : ÉDUCATION DES ADULTES ET OBJECTIFS DU MILLÉNAIRE POUR LE DÉVELOPPEMENT	260
Aperçu	260
Objectif pédagogique	260
Termes clés	261
Pour commencer	262
1. L'éducation des adultes au regard des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)	262
2. Contribution de l'éducation des adultes à l'atteinte des OMD	265
3. Une approche holistique de l'éducation des adultes	268
Activités	281
Résumé	281
Questions pour aller plus loin.....	282
Lectures conseillées	282
Références	282
CONCLUSION	284
INDEX ALPHABÉTIQUE	288

Titres déjà parus dans la série anglophone *African Perspectives on Adult Learning* (APAL):

The Psychology of Adult Learning in Africa

Thomas Fasokun, Anne Katahoire and Akpovire Oduaran, 2005.

Foundations of Adult Education in Africa

Fredrick Nafukho, Maurice Amutabi and Ruth Otunga, 2005.

The Social Context of Adult Learning in Africa

Sabo Indabawa with Stanley Mpofu, 2005.

Research Methods for Adult Educators in Africa

Bagele Chilisa and Julia Preece, 2005.

Developing Programmes for Adult Learners in Africa

Mathew Gboku and Rebecca Nthogo Lekoko, 2007.

Management of Adult Education Organisations in Africa

F. Muyia Nafukho, Nelson H.W. Wawire and Penina Mungania Lam, 2011.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

- AALAE** : Association africaine pour l’alphabétisation et l’éducation des adultes [*African Association for Literacy and Adult Education*]
- ACCT** : Agence de coopération culturelle et technique
- ADEA** : Association pour le développement de l’éducation en Afrique
- AEA** : Alphabétisation et éducation des adultes
- AENF** : Alphabétisation et éducation non formelle
- ANCEFA** : Réseau de la communauté africaine pour l’éducation pour tous [*African Network Community for Education for All*]
- AOF** : Afrique occidentale française
- APAL** : Perspectives africaines de l’éducation des adultes [*African Perspectives on Adult Learning*]
- CFCA** : Centre de formation des cadres de l’alphabétisation
- CONFINTEA** : Conférence internationale sur l’éducation des adultes
- CEDEAO** : Communauté économique des États de l’Afrique de l’Ouest
- CREAA** : Conseil régional pour l’éducation et l’alphabétisation des adultes
- DAFA** : Direction de l’alphabétisation et de la formation des adultes

- DAFP** : Direction de l’alphabétisation et de la formation permanente
- DEDA** : Développement et éducation des adultes
- DGENF** : Direction générale de l’éducation non formelle
- DSRP** : Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté
- DVV** : Association allemande pour l’éducation des adultes
- ENF** : Éducation non formelle
- EPT** : Éducation pour tous
- FAO** : Organisation des Nations Unies pour l’alimentation et l’agriculture
- FIDA** : Fonds international de développement agricole
- GRH** : Gestion des ressources humaines
- LOSEN** : Loi d’orientation du système éducatif nigérien
- MAE** : Maître alphabétiseur endogène
- MARP** : Méthode accélérée de recherche participative
- MEN** : Ministère de l’Éducation nationale
- MTP** : Mode de travail pédagogique
- NEPAD** : Nouveau partenariat pour le développement de l’Afrique
- OCDE** : Organisation de coopération et de développement économiques
- OIF** : Organisation internationale de la francophonie
- ONG** : Organisation non gouvernementale
- ONU** : Organisation des Nations Unies
- OUA** : Organisation de l’unité africaine
- PAALAE** : Association panafricaine pour l’alphabétisation et l’éducation des adultes [*Pan African Association for Literacy and Adult Education*]
- PADLOS** : Programme d’appui au développement local au Sahel
- PDDE** : Programme décennal de développement de l’éducation au Niger

- PNENF** : Politique nationale d'éducation non formelle
- PNUD** : Programme des Nations Unies pour le développement
- REFLECT**: Alphabétisation freirienne régénérée par les techniques communautaires autonomisantes [*Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques*]
- ROCARE** : Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation
- SIDA** : Syndrome d'immunodéficience acquise
- SRP** : Stratégie de réduction de la pauvreté
- TIC** : Technologies de l'information et de la communication
- UA** : Union africaine
- UIL** : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie [*UNESCO Institute for Lifelong Learning*]
- UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
- VIH** : Virus d'immunodéficience humaine

LES AUTEURS

Le **Dr Abdel Rahamane Baba-Moussa** est Professeur des universités de rang magistral du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES). Docteur en Sciences de l'éducation de l'université Grenoble 2 et maître de conférences de l'université de Caen Basse Normandie (France), il a été pendant dix ans enseignant chercheur dans cette université avant de rejoindre l'université d'Abomey Calavi (Bénin). Ses recherches portent principalement sur l'analyse et l'évaluation des systèmes éducatifs et des dispositifs d'apprentissage tout au long de la vie dans la perspective de l'éducation pour le développement. Son approche est comparative et pluridisciplinaire. Il a présidé l'Association francophone d'éducation comparée et dirigé la revue *Éducation Comparée* de 2009 à 2012. Au plan administratif il a été Directeur de l'Alphabétisation et de l'Éducation des adultes et coordonnateur du projet d'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Bénin. Coordonnateur du présent ouvrage, il est l'auteur, d'une part, des chapitres 2, 3 et 9 respectivement sur les fondements historiques, les fondements socioculturels et la professionnalisation de l'éducation des adultes et, d'autre part, de la troisième partie du chapitre 10 sur l'approche holistique de l'éducation des adultes.

Laouali Malam Moussa est diplômé de l'université de Niamey dont il détient une maîtrise en linguistique obtenue en 1982. Titulaire d'un *Master of Education* qui lui a été délivré par l'université du Massachusetts à Amherst en juin 1984, et d'un PhD en éducation des adultes décerné par l'Université

d'État de Floride à Tallahassee en mai 1996, Laouali Malam Moussa a débuté sa carrière professionnelle en qualité d'encadreur au Centre de formation des cadres de l'alphabétisation (CFCA) avant de diriger le bureau suivi et évaluation de la direction de l'Alphabétisation et de la Formation des adultes en 1982 et d'octobre 1984 à mars 1986. Directeur de l'Alphabétisation et de la Formation des adultes d'avril 1986 à novembre 1992 puis de mars 2000 à juillet 2003 avec un séjour de trois ans et demi à l'Institut national de documentation, de recherche et d'animation pédagogiques (INDRAP) en qualité de Directeur général adjoint, il reviendra au CFCA comme directeur de janvier 2009 à avril 2010 lorsqu'il prendra la tête de la Direction des études et de la programmation au ministère des Enseignements secondaire et supérieur. Laouali a été Administrateur général de la Fondation KARANTA de mai 2011 au 31 décembre 2013. Il a également été Conseiller technique du ministre de l'Éducation nationale (juillet 2003 à avril 2005), enseignant vacataire à l'École normale supérieure de l'université de Niamey (1997 à 2002) et Coordinateur national du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation au Niger (1997 à 2011). Dans le cadre du présent volume, il est l'auteur des chapitres 1, 6 et 7. Il a également contribué à la rédaction des premiers drafts de l'introduction générale et de la conclusion du volume.

Le Dr Jean Baptiste Joseph Rakotozafy Harison est maître de conférences à l'École normale supérieure de l'université de Fianarantsoa (Madagascar) depuis 1986. Ses préoccupations et activités de recherche ont toujours tourné autour de l'efficacité de l'acte éducatif, en commençant par les mathématiques et en s'ouvrant petit à petit sur les autres domaines de l'éducation dont ceux de l'éducation non formelle. À travers essentiellement une association qu'il a créée avec d'autres personnes de l'éducation, il fut l'un des principaux artisans du développement de l'éducation des adultes et de l'alphabétisation des jeunes et des adultes à Madagascar depuis 1992. À son actif, on peut citer la mise en place, au sein de l'École normale supérieure de l'université de Fianarantsoa, d'une filière Éducation et formation d'adultes depuis 2000 ; actuellement il est le chef de ce département d'éducation et formation d'adultes après avoir occupé diverses autres fonctions au sein de l'Université. Dans le cadre du présent volume, il est l'auteur des chapitres 4, 5 et 8.

REMERCIEMENTS

Le présent ouvrage a été rédigé grâce aux contributions diverses d'institutions et de personnes ressources dont la liste ne saurait être exhaustive. Cependant, nos remerciements particuliers s'adressent en premier lieu aux deux institutions ayant conjointement initié la collection African Perspectives on Adult Learning/Perspectives africaines de l'éducation des adultes (APAL), il s'agit de :

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et ses directeurs : l'actuel, le Pr Arne Carlsen qui a parachevé l'œuvre entreprise par son prédécesseur, en permettant notamment aux auteurs de bénéficier de l'assistance de l'équipe du service des publications de l'UIL lors d'un séjour de recherches à Hambourg. Quant au précédent directeur, le Dr Adama Ouane, il a initié et soutenu, conjointement avec *dvv international*, le projet Perspectives africaines de l'éducation des adultes (APAL) en 2001 et a particulièrement contribué à donner une orientation conceptuelle et éditoriale à la collection APAL, à travers des conseils fréquents au conseil éditorial francophone ainsi qu'aux auteurs.

dvv international a été à l'origine du projet, à travers un appui technique et financier aux universités d'Afrique anglophone depuis plusieurs décennies ; cet appui s'est poursuivi en faveur du projet APAL francophone, tant au Conseil éditorial qu'aux auteurs dudit projet; *dvv international* a ainsi financé plusieurs ateliers de préparation intellectuelle avant et pendant la rédaction du présent ouvrage ; à ce sujet, un remerciement spécial est adressé

à M. Henner Hildebrand, représentant de *dvv international* en Afrique de l'Ouest jusqu'en 2011, qui a porté le projet à bout de bras jusqu'à la parution de cet ouvrage ; l'actuelle représentante de *dvv international* en Afrique de l'Ouest, Esther Hirsch, mérite également notre reconnaissance pour avoir poursuivi et achevé l'œuvre entamée par M. Hildebrand. À travers eux, nous exprimons toute notre reconnaissance à l'endroit de *dvv international* à Bonn, pour tout l'appui accordé au développement de l'éducation des adultes en Afrique depuis plusieurs décennies.

Nous tenons également à exprimer toute notre gratitude à la Direction du développement et de la coopération (DDC) de la Confédération suisse. Sans l'appui financier considérable qu'elle nous a fourni ce projet APAL n'aurait pu voir le jour et être mené à terme. Qu'elle soit remerciée de sa générosité et de sa patience.

Le conseil éditorial APAL francophone a assuré la coordination de toutes les activités éditoriales, de la préparation intellectuelle des ateliers d'auteurs à la relecture des manuscrits ; à cet égard, nos remerciements s'adressent au Pr Norbert Nikiema et au consultant Bernard Hagnonnou, tous deux membres du conseil éditorial international de la collection APAL et du conseil éditorial francophone ; un remerciement spécial est adressé au consultant Hagnonnou qui, à travers le secrétariat permanent de ce conseil, a été la cheville ouvrière de tout ce processus. Le conseil éditorial comprend également une équipe de relecture des manuscrits ayant pris une part active à cette œuvre intellectuelle et éditoriale, il s'agit du Pr Gabriel Boko de l'université d'Abomey Calavi au Bénin, du Dr N'do Cissé de l'université de Bamako ; de Bernardin Chidi, enseignant de philosophie et chercheur à l'Institut Alphadev de Cotonou ; qu'ils en soient vivement remerciés.

Des auteurs de la collection APAL anglophone ont également contribué à cette œuvre par la clarification de l'orientation éditoriale APAL lors des discussions préparatoires, il s'agit du Dr Gabo Ntseane de l'université du Botswana, de Wolfgang Leumer de *dvv international* Afrique australe et du Dr Anne Kataoire de l'université Makerere d'Ouganda.

Enfin, des réviseurs externes ont été commis aux fins de porter un regard critique à la fois sur le contenu et la forme du manuel ; de même, les personnels du service des publications de l'UIL ont assuré une relecture finale très méticuleuse du texte ; il s'agit de Virman Man, Stephen Roche, et de bien d'autres, mais plus particulièrement de Cendrine Sebastiani à qui nous sommes reconnaissants pour le travail fastidieux de relecture itérative qu'elle a assurée tout au long de la phase finale de rédaction et d'édition du présent ouvrage ; qu'ils en soient tous remerciés.

AVANT-PROPOS

Pendant des décennies, la formation des formateurs d'adultes a été réalisée dans les institutions académiques anglophones d'Afrique grâce à l'utilisation de manuels conçus pour des étudiants des pays du Nord, essentiellement européens. Cette pratique académique fondée sur des contenus didactiques d'emprunt s'est révélée peu viable au fil des ans. Elle posait en effet des problèmes d'inadéquation avec le contexte socioculturel africain et de non-pertinence d'une offre de formation dans un domaine comme celui de l'éducation des adultes, dont la particularité est précisément l'exigence d'une adéquation avec le contexte d'apprentissage, qui tient toutefois compte de la rigueur scientifique requise pour toute démarche théorique dans un but essentiellement didactique.

C'est pour remédier à cette pratique d'emprunt que la présente collection intitulée « Perspectives africaines de l'éducation des adultes », de son sigle anglophone APAL (African Perspectives on Adult Learning), a été conjointement initiée en 2003 par l'institut de coopération internationale de l'Association allemande pour l'éducation des adultes (*dvv international*), l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), l'université du Botswana et des spécialistes africains de l'éducation des adultes.

Ce projet, qui visait au départ un renforcement permanent des capacités au profit des formateurs d'adultes et des ONG actives dans le domaine de l'éducation des adultes, s'est transformé en une ambitieuse collection éditoriale,

impliquant des universités ainsi que des institutions spécialisées dans le domaine de l'éducation, aux fins de répondre aux défis liés à la conception, l'édition et la publication de manuels adaptés au contexte africain ; le concept de la perspective africaine de l'éducation des adultes était ainsi lancé.

L'intérêt originel de *dvv international*, qui s'est reflété dans un effort financier croissant et soutenu tout au long des années ayant suivi cette initiative, ainsi que dans les partenariats multiformes qu'il a noués autour de ce projet, ont permis d'impliquer l'UIL, l'université du Botswana et de nombreux universitaires africains, afin de lancer la collection APAL. Depuis lors, six manuels anglophones ont été déjà publiés. C'est dans ce contexte que la collection APAL francophone a été mise en chantier en 2010, aux fins de concevoir des manuels répondant aux mêmes préoccupations, tout en valorisant les particularités culturelles ainsi que les références du monde intellectuel et académique des pays francophones d'Afrique.

Quelle signification profonde donner à la perspective africaine de l'éducation des adultes ?

Eu égard au constat initialement rappelé de l'inadéquation des ressources didactiques d'emprunt, l'ambition des initiateurs était de faire concevoir, par des spécialistes africains, des manuels adaptés au contexte africain, selon une perspective africaine consistant à contextualiser les théories majeures afférentes à l'éducation des adultes, en y injectant une dose d'afro-centrisme, par contraste avec l'eurocentrisme qui a dominé la pensée scientifique dans le monde au cours des décennies précédentes. Il s'agissait de mettre en évidence les cadres théoriques conceptualisés par des penseurs et philosophes africains de l'éducation, qui, pour ce faire, ont placé la vision africaine du monde au cœur de leurs projets intellectuels et idéologiques du Panafricanisme et de la Renaissance africaine au lendemain de la période coloniale.

Les thèses du Panafricanisme et de la Renaissance africaine renvoient à une vision africaine du monde, fondée sur les valeurs cardinales de l'humanisme (l'*ubuntu*), de la solidarité et de la « socialité », par contraste avec l'individualisme et les formes variées de la pensée libérale prônant la primauté de l'individu, et qui caractérisent certaines autres sociétés humaines à travers le monde. La perspective africaine ne consiste pas à s'enfermer dans un afro-centrisme béat et passéiste, mais elle vise à prendre ancrage dans les valeurs socioculturelles africaines, tout en aiguisant l'esprit critique nécessaire à l'analyse des problématiques de développement d'une Afrique résolument tournée vers l'avenir. Le conseil éditorial et les auteurs impliqués dans la rédaction des différents manuels consacrés à des thèmes divers se sont alors employés à approfondir ce concept

de perspective africaine, en faisant référence aux œuvres les plus fécondes des penseurs africains ayant épousé et/ou défendu ces thèses, qui puisent à la fois dans la quête identitaire, la défense des cultures et de la vision africaine du monde.

Les auteurs du présent ouvrage ont inscrit leur démarche dans cette perspective, et se sont efforcés de faire ressortir les spécificités des pratiques éducatives de l'Afrique traditionnelle, ainsi que les finalités nouvelles conférées aux tendances actuelles d'éducation dans l'Afrique d'aujourd'hui, tout en veillant à développer une démarche scientifique la plus rigoureuse, conformément aux exigences académiques applicables à la conception de tout ouvrage didactique.

Au regard des résultats enregistrés par le projet APAL depuis la parution du premier manuel anglophone en 2005, l'on ne saurait omettre de rendre un hommage appuyé aux principaux acteurs de ce projet éditorial majeur dans le domaine de la formation des formateurs d'adultes en Afrique ; il s'agit notamment du professeur Franck Youngman du département de l'Éducation des adultes de l'université du Botswana et président du conseil éditorial APAL international ; du professeur Gabo Ntseane de la même université ; du Dr Adama Ouane, alors directeur de l'UIL ; des représentants de *dvv international*, Wolfgang Leumer et Henner Hildebrand, et de bien d'autres. Leur perspicacité intellectuelle et leur détermination auront permis de faire aboutir ce projet et de publier plus d'une demi-douzaine d'ouvrages didactiques anglophones, et surtout, d'ouvrir la voie à la collection APAL francophone, dont les ouvrages pionniers connaissent ici leur lancement.

Le comité éditorial APAL francophone leur en est reconnaissant, ainsi qu'aux auteurs, qui ont consenti des sacrifices au-delà de tout réconfort autre que celui découlant de la satisfaction morale de contribuer à une œuvre majeure de capitalisation et de conceptualisation de la perspective africaine de l'éducation des adultes ; ils ont ouvert la voie à l'exploration de ce concept, qui gagnerait à être appliqué dans bien d'autres domaines scientifiques en Afrique, la médecine et la pharmacologie par exemple, pour un développement durable grâce à une centration sur le contexte africain.

Pr. Norbert Nikiema

Bernard Hagnonnou (consultant)

Henner Hildebrand (*dvv international*)

Conseil éditorial APAL francophone

PRÉFACE

Les ouvrages de la collection APAL francophone touchent des thèmes importants dans le domaine de la formation des formateurs d'adultes, thèmes retenus dans le cadre d'un référentiel de formation adopté lors d'un atelier sous régional regroupant les universités francophones d'Afrique subsaharienne, en juillet 2007 à Accra. Ce référentiel s'inscrit dans une perspective africaine de l'éducation des adultes, qui vise à contextualiser les théories développées ici et ailleurs en la matière.

Les manuels APAL sont destinés à un enseignement en présentiel et sont conçus selon une méthodologie de formation axée sur les approches participatives et interactives. Chaque ouvrage couvre de manière étendue un sujet donné, introduit les théories et approches y afférentes et propose à la réflexion et à la discussion des exemples concrets tirés de l'expérience, des pratiques et des résultats de la recherche dans le contexte socioculturel de l'Afrique en général, de l'Afrique francophone en particulier.

Tous les chapitres sont structurés de la même manière selon les rubriques ci-après : (i) un aperçu général du chapitre ; (ii) les objectifs pédagogiques visés ; (iii) une définition des termes clés ; (iv) un exercice préliminaire en guise de motivation ; (v) des exercices pratiques à la fin de chaque section importante, à faire individuellement ou en groupe ; (vi) un résumé du chapitre ; (vii) une synthèse des principaux points abordés ; (viii) un exercice final de synthèse ; (iv) des questions et des suggestions de lectures complémentaires pour susciter un prolongement, un élargissement et/ou un approfondissement de la réflexion ou de la connaissance du domaine.

Le présent manuel qui s'intitule « Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique » aborde les thèmes spécifiques suivants : 1) éducation des adultes, concept et champ d'application, 2) fondements historiques de l'éducation des adultes en Afrique ; 3) fondements philosophiques de l'éducation des adultes en Afrique ; 4) fondements socioculturels de l'éducation des adultes en Afrique ; 5) orientations des institutions africaines et internationales en matière d'éducation des adultes ; 6) politiques et programmes nationaux d'éducation des adultes en Afrique ; 7) problématiques actuelles de l'éducation des adultes ; 8) enjeux didactiques de l'éducation des adultes selon la perspective africaine ; 9) nécessité de la professionnalisation des éducateurs d'adultes ; 10) éducation des adultes et Objectifs du Millénaire pour le développement. Un index alphabétique figure en fin d'ouvrage.

Les activités d'éducation des adultes ont pour objectif essentiel d'aider l'adulte à se former ; cet objectif ne peut être réalisé sans une bonne connaissance du contexte socioculturel du milieu d'apprentissage. Dans le cadre de la perspective africaine de l'éducation des adultes qui constitue l'orientation conceptuelle majeure des ouvrages de la collection APAL, le contexte peut s'appréhender à travers une analyse des fondements d'ordre historique, philosophique et socioculturel de l'Afrique d'hier et d'aujourd'hui. Tout au long du développement des chapitres successifs, les auteurs ont approfondi l'analyse de ces fondements, tout en veillant à faire ressortir les spécificités de la perspective africaine, aux fins de cerner les finalités, les motivations sociales et le but ultime de l'éducation des jeunes et des adultes en Afrique.

Pr. Norbert Nikiema (APAL francophone)

INTRODUCTION

La perspective africaine de l'éducation des adultes est une démarche novatrice visant à contextualiser les théories de l'éducation des adultes, en vue d'un meilleur ancrage des pratiques éducatives dans les réalités socioculturelles de l'Afrique d'aujourd'hui.

Le présent ouvrage qui s'inscrit dans cette démarche participe de la volonté de l'UNESCO et de spécialistes africains de l'éducation de développer des outils, démarches et approches d'éducation des adultes, susceptibles d'améliorer l'efficacité des processus d'apprentissage des adultes et des jeunes, et de favoriser un développement individuel et social plus harmonieux dans l'espace africain. En effet, le contexte socioculturel africain repose sur des fondements d'ordre historique, philosophique et socioculturel, dont une correcte appréhension permettrait de comprendre la finalité de l'éducation traditionnelle dans l'Afrique d'hier, mais aussi de définir de nouvelles perspectives pour une éducation des adultes et des jeunes prenant appui sur des besoins en mutation permanente et des aspirations pour un développement durable centré sur l'homme africain.

C'est dans ce contexte que cet ouvrage intitulé « Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique » s'organise en différents chapitres autour des thèmes suivants :

- (i) éducation des adultes, concept et champ d'application,
- (ii) fondements historiques de l'éducation des adultes en Afrique,
- (iii) fondements philosophiques de l'éducation des adultes en Afrique,

- (iv) fondements socioculturels de l'éducation des adultes en Afrique,
- (v) orientations des institutions africaines et internationales en matière d'éducation des adultes,
- (vi) politiques et programmes nationaux d'éducation des adultes en Afrique,
- (vii) problématiques actuelles de l'éducation des adultes,
- (viii) enjeux didactiques de l'éducation des adultes selon la perspective africaine,
- (ix) nécessité de la professionnalisation des éducateurs d'adultes,
- (x) éducation des adultes et Objectifs du Millénaire pour le développement.

Tout au long du développement de ces chapitres, les auteurs vont approfondir l'analyse des fondements de l'éducation des adultes en Afrique, en partant des origines de cette discipline et de ses développements récents, tout en veillant à faire ressortir les spécificités de la perspective africaine. Celle-ci se veut une approche d'éducation des adultes fondée sur une vision africaine, condition nécessaire pour qu'elle soit efficace en termes de renforcement du capital humain, dans le sens d'une autonomisation progressive de couches sociales actives susceptibles de prendre en charge un développement autocentré.

Faut-il rappeler que l'éducation et la formation, en permettant de supprimer les obstacles intellectuels, économiques, sociaux et culturels à la participation de tous (jeunes, adultes, groupes défavorisés) sont à la fois une condition et un résultat du développement. Le contexte des mutations et le besoin accru de développement personnel et professionnel ont en effet placé la question de l'éducation des adultes au cœur du développement durable, et imposé l'apprentissage tout au long de la vie comme un défi pour les éducateurs, visant à prendre en compte tous les publics, mais aussi tous les supports et modalités d'acquisition de connaissances et de compétences utiles dans la vie courante.

Pour un manuel introductif destiné aux universités de l'Afrique francophone où l'éducation des adultes est encore relativement absente comme discipline académique et sujet de recherches, les auteurs ont jugé utile de consacrer le premier chapitre (i) à la définition des concepts clés à savoir : éducation, adulte, éducation des adultes, perspective africaine et éducation non formelle, et (ii) à la présentation du champ d'intervention de la discipline, en prenant soin de situer son rôle, sa place et son importance en Afrique selon une vision africaine, ainsi que les différentes activités qui constituent son corpus.

Le second chapitre explore les significations et les finalités de l'éducation des jeunes et des adultes à travers le temps et l'espace, dans une Afrique caractérisée par des modes d'organisation et des valeurs sociales propres, de même que des conditions historiques particulières, qui déterminent les finalités et les modes

d'acquisition des savoirs endogènes. Le passage de l'éducation traditionnelle à celle d'aujourd'hui impose un examen des influences extérieures sur l'évolution des sociétés africaines, de même que sont discutées les conditions à remplir pour une meilleure adéquation avec les besoins actuels et futurs.

Le chapitre trois traite des fondements socioculturels de l'éducation des adultes, et s'ouvre sur la définition des concepts culture, société, tradition et modernité, en s'appuyant sur la littérature orale et sur les sciences humaines et sociales d'une manière générale. Un de ses objectifs est de cerner les particularités culturelles des sociétés africaines, les fondements de leurs savoirs et des modes de leur transmission, ainsi que les enjeux de leur perpétuation et amélioration par l'éducation des adultes.

Après ces fondements socioculturels, le chapitre quatre se penche sur les dimensions philosophiques de l'éducation des adultes. Il s'agit d'inviter l'étudiant/e à distinguer les logiques qui sous-tendent les différents niveaux de pensée en sciences de l'éducation, et notamment en éducation des adultes. L'aptitude à reconnaître les nuances entre les postulats des courants philosophiques est un atout de taille, lorsqu'il faut justifier les choix d'activités de formation selon les publics et le statut des apprenants.

Le chapitre cinq a pour objectif de décrire les progrès observés dans le domaine de l'éducation des adultes dans les pays africains, en rapport avec l'évolution conceptuelle au plan international. Ce regard analytique devrait contribuer à l'affinement du sens critique de tout futur spécialiste dans le rôle d'un cadre de conception en charge de l'élaboration de programmes et projets pertinents.

En toute logique, le chapitre six vise à préparer l'étudiant/e à exercer cet esprit critique pour identifier les aspects particuliers à mettre en avant lors de la préparation des offres de formation dans leurs contextes nationaux. Un autre but poursuivi dans ce chapitre est l'articulation entre les éléments d'analyse du contexte d'intervention, et l'identification des exigences qui en découlent pour l'éducation des adultes.

Le chapitre sept examine ces exigences et a pour objectif d'amener l'apprenant/e à cerner l'importance des thématiques du genre, du développement humain, de l'environnement et du développement durable, de l'éducation à la citoyenneté responsable, des TIC et de l'éducation à la santé et au VIH-SIDA, pour son bien-être, celui de sa communauté et de la société en général. Il est également escompté que les étudiants soient capables d'indiquer la contribution que l'éducation des adultes peut apporter à l'épanouissement et

à la participation des femmes, des jeunes et des adultes peu ou non scolarisés, au processus de développement de leurs communautés.

Le développement de ces aptitudes suppose l'acquisition de connaissances théoriques et la capacité de (i) définir et distinguer les concepts « pédagogie », « andragogie » et « didactique », mais aussi (ii) d'expliquer les enjeux d'une approche culturelle des contenus d'enseignement dans le cadre de l'éducation des adultes, et la nécessité d'un choix pertinent entre savoir global et savoirs locaux. C'est le sens des développements théoriques exposés dans le chapitre huit.

Poursuivant dans la même veine, le chapitre neuf traite de la nécessité de la professionnalisation du métier d'éducateur d'adultes. Il s'agit d'amener ce dernier à comprendre les exigences académiques et techniques de l'éducation des adultes, pour se convaincre de la nécessité d'une rupture avec les offres de formation de formateurs caractérisées par une précarité institutionnelle d'une part, et de l'autre par le faible professionnalisme des personnels d'encadrement des programmes qui en résulte. Ce chapitre développe un argumentaire visant à justifier l'importance et la nécessité de la formation de spécialistes en éducation des adultes dans les universités africaines, afin de créer les conditions du développement d'une recherche endogène dans ce champ de l'éducation non formelle.

Le chapitre dix récapitule les discussions menées dans les chapitres précédents, dans le but de dégager leurs principales significations pour l'éducation des adultes et ses praticiens actuels ou futurs, en lien avec l'agenda international en matière d'éducation. À partir d'une synthèse des développements précédents, il présente les grandes tendances prospectives de l'éducation des adultes en Afrique, et esquisse quelques réflexions sur les mesures correctives qui s'imposent pour donner à ce domaine d'activités la chance de contribuer pleinement au développement de l'offre d'éducation de base, dans la poursuite des objectifs de lutte contre la pauvreté et de développement durable. Il vise plus particulièrement à faire comprendre à l'étudiant/e les exigences de la planification de l'éducation des adultes selon une approche holistique, et le sens à donner à son rôle en tant que futur formateur d'adultes dans ce contexte de crise éducative, au moment où s'observe un accroissement de la demande sociale d'une éducation de qualité.

CHAPITRE 1 : ÉDUCATION DES ADULTES : CONCEPT ET CHAMP D'APPLICATION

Aperçu

Ce chapitre introductif est consacré à la définition des concepts clés qui seront discutés dans l'ouvrage – éducation, adulte et éducation des adultes –. Dans un second temps seront analysées la question du statut de l'adulte dans la société africaine d'hier et d'aujourd'hui ainsi que la problématique de l'éducation des adultes – son rôle et sa place dans la satisfaction de la demande d'éducation, son importance et sa signification pour les pays africains. Enfin, ce manuel s'inscrivant dans le cadre de la collection « Perspectives africaines de l'éducation des adultes », le concept de perspective africaine sera examiné dans ses dimensions philosophique et éducative.

Objectifs d'apprentissage

Au terme de l'étude de ce chapitre, l'étudiant/e sera capable de :

- définir les concepts d'éducation, d'adulte et d'éducation des adultes.
- justifier les rôles, place et importance de l'éducation des adultes en Afrique selon une perspective africaine.

Pour commencer

Avant d'entamer la lecture de ce chapitre, dites ce que signifie pour vous l'éducation des adultes. Donnez des arguments en faveur de son étude.

Termes clés

Éducation : Action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs physiques, morales, intellectuelles, conformément aux attentes du contexte socioculturel d'appartenance. Au-delà de la participation harmonieuse à la vie de son groupe d'appartenance (éducation socialisante), l'éducation doit permettre aussi à l'individu d'acquérir la capacité de juger (soi-même et les autres) à partir de valeurs universelles (éducation éthique).

Adulte : Est considérée comme adulte toute personne reconnue mature par sa communauté, sur la base de considérations physiques (développement biologique), sociologiques (passage aux rites initiatiques et/ou mariage), légales (satisfaction des attributs légaux) et intellectuelles (psychologiquement et cognitivement prête à assumer les attentes de la société vis-à-vis d'un membre adulte).

Éducation des adultes : L'UNESCO définit l'éducation des adultes comme l'ensemble des processus d'enseignement/apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans leur société développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques et professionnelles, ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société¹.

Perspective africaine : Il s'agit, selon Nikiema (2008) citant le manuel *Foundations of Adult Education in Africa* (APAL Series, 2005, UIL), « d'appréhender l'éducation des adultes en y injectant une dose d'afrocentrisme » équilibré, c'est-à-dire une vision du monde inspirée du contexte socioculturel africain, en vue d'explorer les débats paradigmatiques tels que conceptualisés par les penseurs africains, notamment les auteurs des théories de l'ère postcoloniale de la Renaissance africaine et du Panafricanisme, ainsi que d'autres porte-parole des expériences des peuples du continent.

1. Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V), Hambourg, 1997

1. Définition des concepts

Pour rendre le texte lisible, il convient de préciser l'acception des concepts abordés dans ce chapitre afin d'harmoniser la compréhension des développements ultérieurs.

1.1 Éducation

Dans son ouvrage désormais classique en matière d'éducation en Afrique, paru en 1964 et réédité en 1998, Moumouni soutient que dans toutes les sociétés humaines, l'éducation et l'enseignement « ont toujours eu pour objectifs fondamentaux de former ceux à qui ils s'adressent, de façon à les préparer à s'adapter à la vie sociale, à y jouer le mieux possible le rôle qui leur est ou leur sera dévolu, à développer chez eux toutes qualités, potentialités et capacités individuelles dont a besoin la société. » (Moumouni, 1998, p. 213)

Plus communément, l'éducation est définie comme le processus de socialisation des membres d'une communauté donnée, afin de leur permettre d'acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à leur vie sociale. Les premiers correspondent aux informations utiles pour survivre dans leur environnement physique : s'y adapter, le maîtriser voire le transformer. Les seconds renvoient aux compétences techniques nécessaires à la production, et les troisièmes se réfèrent aux valeurs sociales et culturelles de leur société, c'est-à-dire la connaissance de ce qui est bon ou mauvais, désirable ou réprouvé. Si l'on met souvent en avant le caractère socialisant de l'éducation – et donc l'importance d'assurer l'intégration de l'individu à son groupe social – il faut relever que là n'est pas le seul but de l'éducation. Savoir être, c'est aussi être capable de transformer son environnement et son milieu social. Cela suppose en amont d'être capable de juger par soi-même au regard de valeurs plus universelles. On peut en déduire que l'éducation a un double objet :

- faciliter la participation de l'individu à la vie de son groupe d'appartenance (éducation socialisante),
- donner à l'individu la capacité de porter un jugement sur soi-même et sur les autres à partir de valeurs universelles (éducation éthique).

Le processus éducatif ainsi défini est donc complexe, multidimensionnel et multiforme. Dans la littérature actuelle relative à l'éducation, une distinction existe entre éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle. L'on doit cette distinction à Coombs. Pour cet auteur, l'éducation formelle est celle qui est dispensée au sein du système scolaire, l'éducation non formelle correspond, quant à elle, à « toute activité d'apprentissage organisée et

systématiquement menée en dehors du système scolaire », tandis que l'éducation informelle est le « processus permanent au cours duquel chacun acquiert et accumule des connaissances, des aptitudes et des opinions, par l'expérience et par les contacts avec autrui. » (Coombs, 1989). Cette distinction permet de prendre en compte le caractère transversal de l'éducation, qui concerne aussi bien les enfants que les adultes, et qui peut se dérouler dans différents cadres.

1.2 Adulte

Paré Kaboré et Nabaloum-Bakyono (2012)² définissent l'âge adulte comme une « étape du développement de l'être humain se situant après l'adolescence, caractérisée par une maturité biologique et psychologique permettant la prise de responsabilité sociale. » Ces deux auteurs rappellent qu'étymologiquement, le terme adulte a une origine latine (*adultus*), qui signifie « ce qui a fini de croître », et ajoutent qu'une définition opératoire du terme doit prendre en compte les cinq dimensions suivantes de la personne :

- au plan biologique, son développement est achevé et il peut se reproduire ;
- au plan juridique, la loi lui donne des droits et lui impute des responsabilités ;
- au plan social, il/elle peut assumer certaines fonctions et a des engagements (professionnels, familiaux, associatifs) ;
- au plan intellectuel, l'expérience constitue son atout majeur ;
- au plan psychologique, il/elle est responsable de sa vie et en est conscient.

Plus généralement, on peut dire que l'adulte est toute personne reconnue mature par sa communauté sur la base de considérations physiques (développement biologique), sociologiques (passage aux rites et/ou mariage), légales (satisfaction des attributs légaux) et intellectuelles (psychologiquement et cognitivement prête à assumer les attentes de la société vis-à-vis d'un membre adulte).

1.3 Éducation des adultes et perspective africaine

En se référant aux travaux de CONFINTEA V, l'UNESCO définit l'éducation des adultes comme l'ensemble des processus d'enseignement/apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans leur société développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques et professionnelles,

2. Manuel « Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique » de la collection APAL francophone (chapitre I). Ouvrage en voie de parution, mars 2014.

ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société.

Quant à la perspective africaine, il s'agit d'une approche novatrice répondant à la nécessité de contextualiser les théories de l'éducation des adultes en Afrique. Elle s'inscrit dans le mouvement de la Renaissance africaine et du Panafricanisme. Les penseurs de ces deux mouvements culturels, axés sur une revendication de la dignité des peuples africains, préconisent de projeter une vision africaine sur le monde ; en somme, il s'agit d'un afro-centrisme, qui, tout en restant ouvert au monde, repose sur des fondements historique, philosophique et socioculturel de l'Afrique d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

Avant d'exposer les principes de l'éducation des adultes, il convient de présenter les principales théories de l'éducation faisant l'objet des débats scientifiques actuels en Afrique et dans le monde.

2. Aspects généraux de l'éducation des adultes en Afrique

Selon Moumouni, « il est indispensable d'examiner d'abord les objectifs généraux et universels de l'éducation, certains de leurs aspects spécifiques dans les conditions politiques, économiques, sociales et culturelles qui sont celles des pays de l'Afrique noire contemporaine. Alors seulement pourront être objectivement dégagées les meilleures voies pour les atteindre. » (1998, p. 213). Ainsi, au regard de ces considérations, en Afrique noire, l'école et la vie font un. Moumouni rappelle que non seulement le processus éducatif ne distingue pas une période de la vie où l'on finit d'apprendre, il souligne que l'éducation est permanente, et que ses contenus et expériences pédagogiques varient selon l'âge de l'apprenant.

De nos jours, le profil de citoyen que l'on veut former, et notamment les tâches et responsabilités que ce dernier doit assumer, déterminent la finalité de tout projet d'éducation ; aussi, l'élaboration de curricula doit-elle s'appuyer, entre autres, sur l'énonciation des besoins et attentes d'une communauté donnée.

Par ailleurs, l'on ne peut considérer l'Afrique d'aujourd'hui comme une seule entité, d'autant que l'environnement et les conditions particulières du milieu déterminent les besoins et aspirations de chaque pays, malgré une trame historique commune.

En outre, l'éducation s'appliquant aussi bien aux jeunes qu'aux adultes, les objectifs et la méthode sont-ils similaires pour l'un ou l'autre de ces deux groupes ? Plusieurs auteurs ont soutenu le contraire (Knowles, 1973 ; Kidd, 1959 ; Freire, 1970 ; Ebun-Cole, 1992 ; Omolewa, 1981). En effet, comme le dit un adage hausa³, « l'enfant ne pourra prétendre à tous les attributs de l'Homme qu'après avoir acquis un certain capital d'expérience », à travers l'instruction, la pratique, l'observation et la réflexion. L'accumulation des leçons de la vie, de la tendre enfance à l'âge adulte en passant par l'adolescence, est censée faire la différence. Et si le but de l'éducation est de préparer l'individu à occuper sa place au sein de la société, la prise en compte de ces prérequis est un gage pour une utilisation efficiente des ressources humaines et matérielles, mais aussi du temps des apprenants et des formateurs.

Par conséquent, la nécessité s'impose de distinguer les processus et mécanismes de formation de l'adulte de ceux de l'enfant, de même, des approches didactiques adaptées à l'objet spécifique des sciences de l'éducation des adultes doivent être conçues et mises en œuvre.

2.1 Rôle et importance de l'éducation des adultes dans la société africaine

L'éducation, nous dit Obanya (2009), existe depuis que l'être humain vit en société, mieux, elle est « l'instrument par excellence par lequel une société assure son bien-être actuel et sa subsistance future. » La transmission d'une génération à une autre de l'héritage culturel est le sens premier et la première fonction de l'éducation (pp. 2-3). Qu'est-ce qui constitue cet ensemble de valeurs, attitudes et comportements que chaque société veut léguer à ses jeunes membres ?

Moumouni répond en ces termes : « C'est qu'historiquement, le système d'éducation correspond ou tend à correspondre pour une société donnée, d'une part à la nature des problèmes politiques, économiques et sociaux qui lui sont posés ou qu'elle se pose, d'autre part, aux intérêts politiques, économiques et sociaux des classes ou couches dirigeantes. » (1964, pp. 213-214)

En Afrique noire par contre, soutient Moumouni (*op cit.*), *l'école et la vie font un*. Cette assertion nous offre une bonne introduction à ce que l'on peut appeler la perspective africaine sur l'éducation. L'auteur nous rappelle que non seulement le processus éducatif ne distingue pas une période de la vie où l'on apprend et une autre pendant laquelle on pratique ce que l'on a appris, mais il souligne aussi que l'éducation est permanente et ses contenus et expériences

3. Populations établies dans le nord du Niger, du Nigéria et d'autres pays d'Afrique de l'Ouest.

pédagogiques sont variés selon l'âge de l'apprenant. En d'autres termes, en Afrique traditionnelle, l'éducation va loin au-delà de l'instruction comme le souligne Assaba (2000, p. 9) à propos de la conception du terme chez les Yorouba⁴ pour qui, instruire n'est qu'un moyen parmi tant d'autres pour assurer l'éducation.

L'éducation en Afrique se faisait donc en même tant que les activités sociales et, pour les enfants, les jeux étaient souvent la répétition avant l'acte réel, des activités auxquelles ils s'adonneraient une fois devenus adultes. Ainsi, lorsqu'un adulte donne une petite houe à l'enfant qui l'accompagne aux champs, il s'agit non pas d'un jouet mais d'un véritable outil pédagogique. En un mot, comme le souligne Moumouni, l'éducation traditionnelle comporte en Afrique les caractéristiques suivantes :

- elle est *collective*, puisque l'individu se définit toujours par rapport au groupe, et que les enfants appartiennent à la communauté qui assure leur éducation ;
- *pragmatique, concrète et fonctionnelle*, car reposant sur une pédagogie du vécu et portant sur des connaissances utilitaires, liées à la vie quotidienne ;
- *orale*, du fait d'une transmission directe de bouche à oreille ou par observation - reproduction, en l'absence d'écriture ;
- *continue et progressive, graduelle et sans rupture* d'un âge à l'autre, de la famille au clan, du clan à la société, de la théorie à la pratique, etc. ;
- *mystique* car toujours empreinte de sacré et de religieux. Sow (2010) dit que « le mythe apparaît ainsi comme un récit total, fondamental, à la fois sacré, ésotérique, atemporel et fondateur qui modèle la vie de la communauté et lui donne sens. » (p. 146) ;
- *homogène et uniforme*, en reposant sur le respect des traditions transmises de génération à génération ;
- *complète et polyvalente*, car elle porte sur toutes les composantes de l'individu (physique, intellectuelle, sociale, morale, culturelle, philosophique, idéologique, économique, etc.) ;
- et enfin *intégrationniste*, c'est-à-dire que sa finalité est d'assurer la cohésion et la reconnaissance réciproque entre l'individu et sa société.

De fait, dans de nombreuses sociétés traditionnelles africaines, l'éducation formelle s'opérait de manière systématique dans le cadre de cérémonies initiatiques, qui marquaient le passage de l'adolescence à la vie adulte, et consistaient entre autres en la circoncision des garçons et en l'ablation du

4. Populations vivant principalement au sud du Bénin et du Nigeria.

clitoris chez les filles. L'étendue de la formation pré et post-initiatique variait selon les cas, l'exemple le plus typique s'observant dans la manifestation du rite initiatique Poro en Afrique de l'Ouest. Ce rite était pratiqué chez les Kpelle, les Gbunde, les Loma et groupes ethniques apparentés vivant en Sierra Leone, au nord du Libéria et dans des zones situées aux frontières de la Guinée.

L'éducation des adultes vise le perfectionnement et/ou l'acquisition des habiletés et compétences par les jeunes et adultes selon le cycle des âges, afin de leur permettre de contribuer plus efficacement au développement de leur communauté. Le système éducatif endogène des Balante de Guinée-Bissau est une belle illustration de l'importance de l'éducation des adultes en Afrique. En effet, la socialisation du Balante se fait en six grandes étapes, qui vont de la première enfance à l'âge de 50 ans.

En milieu Soninké au Mali, la responsabilité de l'éducation revient aux parents et en premier lieu aux mères de famille. Le père prend en main le jeune garçon de six à douze ans, âge à partir duquel la tâche de son éducation incombe à la famille élargie. Le passage par l'étape des rites initiatiques marque l'entrée en scène de toute la communauté, et particulièrement des spécialistes des différents rites initiatiques et des corps de métiers, mais aussi des membres du groupe d'âge (*fedde*).

2.2 Problématiques de l'éducation des adultes en Afrique : hier et aujourd'hui

À ce stade de la discussion sur l'éducation des adultes, nous devons examiner les problématiques auxquelles se trouvent confrontées les pratiques dans ce domaine. En effet, s'il est admis que la formation des adultes et des jeunes est un facteur indispensable pour le développement socioéconomique des pays africains, dont une importante frange de la population n'a pas accès à une éducation de base formelle, il est tout aussi évident que les systèmes éducatifs africains hérités de la colonisation souffrent, dans leur ensemble, d'une faible performance depuis des décennies. Les travaux de la triennale de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique en février 2012 à Ouagadougou ont mis en évidence cette poignante réalité. Les différents orateurs ont demandé une refondation de l'école, qui tarde à s'opérer en dépit de la reconnaissance de son inadéquation avec les besoins de développement de l'Afrique d'aujourd'hui, mais aussi le renforcement des interventions en matière d'éducation des adultes.

En attendant la refondation du système éducatif formel en Afrique, force est de constater que les déficits dont il souffre se traduisent par des difficultés d'accès à l'école pour des millions d'enfants en âge scolarisable, des difficultés

de rétention et d'achèvement pour des milliers parmi ceux qui y accèdent, et des déséquilibres en défaveur des jeunes filles. Tous ces déficits expliquent qu'une large tranche des populations reste en marge de l'éducation formelle, et que des milliers de jeunes attendent de bénéficier d'une éducation de base. Ce hiatus s'explique, selon Assaba (2000), par l'absence de projet humain que l'éducation doit réaliser alors que nos ancêtres nous ont légué un modèle d'éducation qui a servi de base à la création d'empires comme ceux du Ghana et du Mali, les Royaumes du Zimbabwe et d'Éthiopie et les États Hausa. Toutes ces entités politiques ont connu une forme de stabilité découlant du contrôle exercé par les aînés de la communauté, grâce à l'éducation à travers laquelle « les individus étaient systématiquement socialisés aux normes et pratiques en vigueur. » (Indabawa et Indabawa, 1991, p. 30)

La conséquence du déficit auquel est confronté le système éducatif formel actuel en Afrique est une demande exponentielle en éducation de base, en formation initiale et continue, en formation professionnelle ; autant de besoins que doit satisfaire l'éducation des adultes et des jeunes. Mais il faut pour cela, se départir des clichés des années 1960 qui ont amené les pédagogues et les spécialistes du développement à assigner aux programmes d'alphabétisation des adultes des objectifs au ras du sol pour reprendre l'expression de Easton⁵.

À défaut de remplir les conditions minimales définies par Moumouni depuis presque un demi-siècle, il s'observe clairement que les systèmes éducatifs et les différentes interventions initiées en matière de formation ici et là en Afrique n'ont pas donné les résultats escomptés. Les participants au séminaire-atelier organisé par l'université de Ouagadougou dans le cadre du lancement du programme Développement et Éducation des adultes (DEDA) observaient que les nombreuses initiatives entreprises par les États africains ont échoué « principalement parce qu'il a manqué de volonté politique et de perspicacité de la part des initiateurs de ces différents projets de formation, dans la définition de leurs finalités et la perception des enjeux économiques, sociaux et culturels qui y sont liés. » (DEDA, 1999, p. 3)⁶

Il importe donc de développer des offres d'éducation prenant en compte tous les publics et toutes les modalités d'enseignement/apprentissage, tout en

5. Le Dr Peter Easton est Professeur d'éducation des adultes à l'Université d'État de Floride aux États-Unis. Son expertise repose sur une longue expérience de terrain acquise en Haïti, au Mali et au Niger.

6. Université de Ouagadougou et Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (1999). Éducation des adultes et développement : actes du séminaire-atelier organisé par l'université de Ouagadougou et la Commission universitaire pour le Développement du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique. Document de travail non publié.

s'inscrivant dans une vision holistique et une éducation tout au long de la vie – et c'est tout le sens de l'éducation des adultes préconisée dans le présent ouvrage. Une telle vision doit s'inscrire, par ailleurs, dans la perspective africaine qui vise, par une contextualisation appropriée, à corriger les inadéquations de l'école postcoloniale et les déficits cumulés par le système éducatif formel, aux fins de répondre aux besoins multiformes d'éducation des jeunes et des adultes, et de promouvoir le capital humain face aux exigences de la mondialisation.

2.3 Champ d'intervention ou discipline académique ?

Au-delà des questions liées à la définition, à l'importance et au rôle de l'éducation abordés dans les sections précédentes, le contenu de l'éducation des adultes en tant que discipline académique fait aussi l'objet de débats, particulièrement en Afrique francophone, en raison de l'absence d'une tradition académique d'enseignement et de recherche dans ce domaine au sein des universités francophones, jusqu'à une période récente.

À ce sujet, les perceptions divergent. En effet, alors que cette discipline est établie dans les milieux académiques des pays anglophones d'Afrique depuis plus d'un demi-siècle, avec son corpus de savoir, sa démarche et ses domaines d'intervention, la perception ayant longtemps prévalu chez les francophones l'envisage plutôt comme un champ de pratiques diverses au profit d'une catégorie sociale de jeunes et d'adultes n'ayant pas bénéficié des opportunités d'une éducation formelle. Ces pratiques éducatives comprendraient, entre autres, l'alphabétisation, l'apprentissage, la vulgarisation agricole, l'éducation à la santé, la formation continue formelle ou non formelle, etc.

Tagoe (2008) rappelle opportunément que, malgré les consensus autour de définitions conceptuelles dans un cadre comme celui de l'UNESCO, certains auteurs continuent de définir l'éducation des adultes différemment, certains mettant en avant le processus d'enseignement/apprentissage auquel elle renvoie, d'autres privilégiant les activités offertes aux différents groupes cibles. Toutefois, une tendance consensuelle récente s'établit autour de la nécessité d'une prise en compte de ces deux dimensions.

D'un point de vue historique, le corpus de savoir qui fait de l'éducation des adultes une approche spécifique a été développé à partir de la connaissance de l'adulte, notamment de son comportement en situation d'apprentissage. Aussi, les spécialistes de la psychologie de l'apprentissage des adultes⁷ affirment-ils que les adultes ont des motivations particulières et des besoins d'apprentissage

7. Houle, Cyril. O. (1961) ; Knox, Alan (1985) ; Kidd, Roby (1959) ; Knowles, Malcolm (1973)

spécifiques. En sus de l'habitude, il y a aussi le style d'apprentissage, c'est-à-dire la prédisposition mentale de chaque individu à apprendre.

Pour toutes ces raisons, il est indispensable d'adapter les modalités et les activités d'apprentissage de même que les expériences pédagogiques à ces exigences spécifiques aux conditions d'apprentissage des adultes.

Au regard de la finalité, de l'objet et de la démarche, il est incontestable que l'éducation des adultes est établie comme une discipline académique ; en témoigne la tradition d'enseignement et de recherche documentée dans plusieurs régions du monde, y compris en Afrique anglophone, et le corpus théorique de même que les pratiques variées ayant cours dans divers contextes d'application.

2.4 Évolution conceptuelle de l'éducation des adultes dans le contexte africain

En Afrique, un regard analytique sur les systèmes éducatifs contemporains montre que les pays anglophones ont développé des offres d'éducation des adultes qui ont ouvert la voie à la création d'instituts et de départements d'éducation des adultes au Ghana, au Nigéria, au Libéria et ailleurs en Afrique australe depuis la fin des années 1940.

Dans les pays francophones, ce sont plutôt des programmes d'alphabétisation des adultes qui furent lancés pendant la même période. Aussi, n'est-il pas surprenant de constater que jusqu'à la fin des années 1990, aucune université francophone d'Afrique n'avait ouvert une filière d'éducation des adultes, et cela malgré les efforts déployés à cet effet par l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), précurseur de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF)⁸. La première filière académique de formation de spécialistes de l'éducation des adultes ne verra le jour qu'en 2001 à l'université de Ouagadougou.

Ainsi, l'héritage de la pensée éducative française persiste dans les systèmes éducatifs des anciennes colonies françaises d'Afrique ; en témoigne la focalisation sur l'alphabétisation en matière d'éducation des adultes dans la plupart des pays francophones d'Afrique subsaharienne.

Un rappel historique du contexte d'émergence des besoins de l'éducation continue et des théories développées dans les pays anglo-saxons (Angleterre, Allemagne) permet de comprendre l'orientation des universités anglo-saxonnes, qui, ayant compris la nécessité de contribuer au renforcement du capital

8. Colloque sur le thème « Les universités africaines et la lutte contre l'analphabétisme » (ACCT, 1982).

humain et de son adaptation à l'évolution d'une industrialisation naissante dans l'Angleterre des années 1920, a développé des programmes de recherche et de formation dans le domaine de l'éducation des adultes, consistant en des offres de formation initiale et continue et de perfectionnement technique, initialement au profit d'une classe ouvrière appelée à exécuter des tâches nouvelles dans une large gamme de domaines professionnels, et plus tard à l'intention des étudiants des universités.

Pendant ce temps, les universités françaises, évoluant dans un contexte socioéconomique différent, sont restées en marge de ce processus, s'orientant dans la continuité de l'enseignement général qui vise la formation intellectuelle des élites, tout en développant parallèlement une formation professionnelle.

En Afrique, l'éducation des adultes a commencé comme un champ d'intervention au profit des adultes en quête d'un complément de formation, ou même d'une formation initiale pour ceux qui n'ont pas eu accès à l'éducation formelle. Les pratiques dans ce domaine ont été alors focalisées sur l'alphabétisation.

Aujourd'hui, il est incontestable que la reconnaissance et le développement de l'éducation des adultes comme discipline académique devant faire l'objet de recherches et d'enseignement dans les universités d'Afrique francophone, appellent l'approfondissement de la réflexion et l'affinement des pratiques, des approches et techniques de formation pour adultes, en vue d'une professionnalisation accrue des praticiens de l'éducation des adultes selon une vision holistique ; le présent ouvrage s'inscrit dans cette démarche.

3. Principes de l'éducation des adultes

Houle (1972, pp. 3-5), un des principaux théoriciens de cette discipline, écrivait en substance, que l'éducation des adultes a émergé comme un champ d'étude et de pratique distinctif, mettant en cohérence différentes activités éducatives qui n'étaient pas antérieurement perçues comme reliées les unes aux autres. Selon cet auteur, l'éducation des adultes est un mouvement unifié par un but, qui consiste à identifier et répondre aux besoins d'une catégorie variée d'apprenants, adultes et jeunes, en ayant recours, si nécessaire, aux méthodes conventionnelles d'éducation.

En somme, l'éducateur d'adultes doit faire preuve de créativité et de flexibilité dans la démarche d'enseignement/apprentissage. Après avoir présenté ce qu'il a appelé le credo de l'éducation des adultes, Houle a averti que certes, cette dernière représentait toutes les valeurs défendues par les éducateurs

d'adultes, mais sans donner une image complète de ce que préconisent ces derniers. Pour répondre à cette préoccupation fondamentale, un aperçu est fourni sur les spécificités de l'adulte en situation d'apprentissage ainsi que des exigences qui en découlent en termes d'approches et de méthodes d'éducation des adultes.

3.1 Caractéristiques de l'adulte au plan psychologique et social

L'adulte en tant que personne mature est caractérisé par :

- une volonté d'affirmation de soi résultant du passage de la dépendance (état d'enfant) à l'état de personnalité indépendante capable d'assumer ses propres choix ;
- une expérience personnelle cumulée qui devient une source grandissante de connaissances ;
- une disponibilité pour acquérir des connaissances et des compétences focalisées sur les rôles sociaux et les tâches qui en découlent ;
- une réorientation de l'apprentissage due à une motivation nouvelle, qui pousse l'adulte à se détourner de savoirs non immédiatement utiles, vers la quête de savoirs immédiatement applicables aux activités quotidiennes ; de la même manière, la motivation change et passe de la poursuite de simples objectifs d'apprentissage à l'acquisition de compétences de résolution de problèmes ;
- une motivation d'apprendre qui accompagne la maturation, et qui fait du désir d'apprendre une force intérieure chez l'adulte.

3.2 Les principes andragogiques

Les caractéristiques sociales et psychologiques décrites ci-dessus chez l'adulte nécessitent le choix de stratégies d'enseignement/d'apprentissage appropriées, qui se résument dans les principes andragogiques.

- *Le choix participatif des sujets d'apprentissage.* selon Knowles, Holton et Swanson (1998, pp. 64-68), les adultes tiennent à se convaincre de l'utilité d'un apprentissage avant de s'y engager, l'utilité ainsi recherchée pouvant inclure les avantages liés aux connaissances visées, mais aussi les inconvénients liés à l'ignorance dans ces domaines ; en effet, si les adultes peuvent évaluer les dommages causés par leur ignorance d'une part, et les avantages de nouvelles connaissances pour améliorer leur état d'autre part, ils prennent davantage conscience de la nécessité d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences. Faut-il rappeler qu'en Afrique, l'éducation traditionnelle visait à rendre les jeunes adultes capables de remplir leur mission et les responsabilités sociales qui leur

étaient dévolues, une telle conscience de leur rôle étant une motivation suffisante pour apprendre ?

- *Le respect de la personnalité* : en tant qu'adulte, la tendance chez toute personne jouissant de ce statut est de défendre son identité ; ce besoin de reconnaissance de ses capacités est un facteur déterminant de l'affirmation de soi, et explique le rejet de toute imposition d'idées extérieures ; il en résulte la nécessité et le principe du respect de la personnalité de l'adulte apprenant.
- *Le respect de la capacité à s'autoréguler* : même si en Afrique les liens sociaux restent un facteur d'interdépendance sociale, l'adulte a besoin de s'autoréguler ; et ce facteur doit être pris en compte dans le cadre de l'apprentissage, à travers le principe du respect de la liberté de choix de l'adulte apprenant.
- *La prise en compte de l'expérience vécue de l'apprenant* : selon Lindeman (1926), le vécu de l'apprenant est l'école de la vie et une source de savoirs endogènes préexistant à tout autre apprentissage ; toute approche d'apprentissage doit partir de ce vécu, de la situation de départ. Il en résulte la nécessité de mettre en œuvre des méthodes et techniques d'apprentissage qui prennent appui sur le vécu individuel et collectif des apprenants ; au nombre de ces techniques de formation, l'on peut retenir le groupe de discussion, la résolution de problèmes, les simulations.
- *La pertinence de l'apprentissage* : tout apprentissage doit être en adéquation avec le vécu réel des apprenants ; il doit permettre d'accomplir les activités du milieu, le cadre environnemental et les problèmes qu'il pose à la survie ; de même, les compétences acquises doivent être immédiatement applicables aux situations réelles ; aussi, l'élaboration des curricula et autres contenus d'apprentissage doit-elle s'articuler autour des compétences nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles du milieu.
- *La motivation* : selon Knowles, l'apprentissage peut avoir des motivations externes (revenus plus élevés, promotions), mais les adultes doivent avoir une motivation interne, subjective, notamment l'estime de soi, la satisfaction personnelle et une meilleure qualité de vie ; dans l'éducation traditionnelle en Afrique, il est établi que l'une des principales motivations était la capacité de l'individu d'assumer ses responsabilités sociales et d'occuper un rang social honorable, du fait de ses compétences acquises à travers l'éducation assurée par la collectivité. Ce facteur est une motivation déterminante dans l'engagement de l'adulte apprenant.

Outre ces principes andragogiques qui sont approfondis dans le manuel de Socio-psychologie de la collection APAL à laquelle appartient le présent

ouvrage, les fondements théoriques de l'éducation des adultes en tant que discipline académique sont exposés dans les paragraphes qui suivent.

4. Fondements théoriques des approches en éducation des adultes

4.1 Aperçu sur les théories de l'apprentissage

La littérature relative à l'éducation gravite autour de quatre théories de l'apprentissage, qui constituent les vecteurs des méthodes et approches éducatives. Ce sont :

- le béhaviorisme dont les fondateurs sont Thorndike, Hull, Pavlov, Tolman, Watson, Guthrie et Skinner.
- le cognitivisme qui a été développé par Koffka, Piaget, Kholer, Gagné, Lewin, Ausubel et Brunner.
- l'humanisme vulgarisé par Maslow et Rogers, et
- l'apprentissage social dont les principaux théoriciens sont Bandura et Rotter.

Ces théories se distinguent les unes des autres à partir de cinq aspects.

- *Les conceptions de l'apprentissage* : À ce sujet, les béhavioristes définissent l'apprentissage comme un processus de changement de comportement déterminé par des stimuli externes, alors que les cognitivistes considèrent que le changement de comportement résulte d'une série de processus mentaux internes à travers lesquels l'individu donne du sens aux stimuli. Pour les humanistes, l'apprentissage est un acte personnel visant la réalisation du potentiel de l'individu, allant des besoins les plus élémentaires d'ordre physiologique aux besoins les plus élaborés qui renvoient à l'accomplissement de soi. Enfin, le courant de la théorie de l'apprentissage social envisage l'apprentissage comme le résultat de l'interaction avec autrui, ou de l'observation des comportements des autres membres du groupe social.
- *Le locus de l'apprentissage* : De ce point de vue, les béhavioristes considèrent que l'apprentissage est suscité par des stimuli produits par l'environnement externe, ce que réfutent les cognitivistes, qui situent l'apprentissage dans la structuration cognitive interne ; tandis que les humanistes expliquent l'apprentissage par les besoins affectifs et cognitifs, les interactionnistes soutenant, quant à eux, qu'il résulte des interactions entre l'individu, l'environnement et les comportements sociaux.
- *Le but de l'apprentissage*, qui est une question centrale au sujet de laquelle divergent à nouveau les différentes écoles de pensée : Selon

les behavioristes, l'éducation vise à susciter un changement d'attitude selon une orientation souhaitée. En revanche, selon les cognitivistes, elle viserait plutôt le développement de la capacité et de l'aptitude à mieux comprendre. Les humanistes quant à eux parlent de promotion de l'autorégulation et de l'autonomie, alors que les interactionnistes, estiment, enfin, que l'éducation prépare à adopter de nouveaux rôles et comportements.

- *Le rôle de l'enseignant/e* : Pour les behavioristes, l'enseignant/e crée l'environnement propice pour obtenir la réaction attendue en termes d'assimilation des savoirs. Les cognitivistes disent plutôt que ce dernier structure le contenu de l'expérience pédagogique. Les humanistes, pour leur part, voient en l'enseignant/e celui qui facilite le développement intégral de la personne de l'apprenant/e. Enfin, les interactionnistes affirment que l'enseignant/e est appelé à guider l'émergence de nouveaux rôles et comportements chez l'apprenant.
- *Contributions à l'apprentissage chez l'adulte* : Alors que le behaviorisme a servi de base à la définition des objectifs comportementaux à partir de la notion de performance, le cognitivisme a, pour sa part, servi de base aux travaux sur le développement cognitif et l'intelligence artificielle. L'humanisme a donné l'andragogie et ses principes dont l'apprentissage autorégulé, pendant que la théorie de l'apprentissage social a servi de socle au tutorat, à la socialisation et aux rôles sociaux.

Si ce paragraphe présente de façon générale les fondements théoriques de l'apprentissage, il faut noter qu'en éducation des adultes, l'apprentissage est fondé sur des principes distinctifs de ceux de l'éducation formelle. Ces principes découlent des particularités sociales et psychologiques de l'adulte auquel cette forme d'éducation s'adresse ; de même, ces particularités renvoient à des exigences didactiques auxquelles répondent les principes andragogiques. Knowles (1980) nous dit que les stratégies et les principes de formation des adultes diffèrent de ceux applicables aux enfants. En effet, soutient-il, la pédagogie désigne l'art et la science d'enseigner aux enfants, tandis que l'andragogie désigne l'art et la science de faciliter l'apprentissage des adultes ; citant Alexander Kapp qui fut le premier à utiliser ces termes, il précise que ces distinctions s'expliquent par des différences significatives entre l'adulte et l'enfant.

4.2 Les bases théoriques de l'éducation des adultes

De nos jours, la formation de spécialistes en sciences de l'éducation des adultes suppose l'acquisition de connaissances théoriques appropriées,

renvoyant à des approches d'éducation des adultes et des courants de pensée sous-jacents, qui constituent le socle de cette discipline académique ; il s'agit du fonctionnalisme, de l'humanisme, de l'alphabétisation critique ou conscientisante et de la réflexivité.

L'approche du fonctionnalisme

Se référant à la définition donnée par CONFINTEA V à l'éducation des adultes, Tagoe (2008) soutient que celle-ci a pour but principal le développement d'aptitudes, de savoirs et de compétences susceptibles de permettre à l'apprenant de s'adapter aux exigences de son milieu aux fins de son plein épanouissement. Cette vision de l'éducation s'inscrit dans l'approche dite du fonctionnalisme, qui est devenue le paradigme dominant dans le domaine de l'éducation des adultes ; elle trouve son fondement dans les théories du libéralisme et du pragmatisme de Dewey et de Lindeman, de même que dans d'autres théories relatives au béhaviorisme et à la psychologie appliquée à l'éducation des adultes ; il faut souligner que la plupart de ces théories sont considérées comme eurocéocentristes. Le fonctionnalisme plonge également ses racines dans les théories économiques relatives au concept du « capital humain » qui trouve son fondement dans la reconnaissance que le développement des qualités humaines, que ce soit à travers l'éducation, la formation ou d'autres types d'apprentissage plus informels, représente un investissement crucial.

Le fonctionnalisme préconise que l'éducation a pour but de doter l'individu de connaissances et de compétences lui permettant d'exercer des fonctions, d'exécuter des tâches ; d'où la notion d'alphabétisation fonctionnelle qui a représenté une étape significative dans l'évolution conceptuelle de l'éducation des adultes en Afrique francophone.

L'approche de l'humanisme

Selon Maslow (1998, p. 89), l'humanisme est la croyance en la bonté de l'homme ; c'est la conviction que l'être humain est naturellement bon. Cette idée contredit la croyance générale ayant longtemps prévalu pendant les temps médiévaux, et qui était propagée principalement par l'Église catholique romaine, selon laquelle l'homme est « diabolique de nature ». Cette idée fut rejetée par les grands philosophes de l'Antiquité grecque et par ceux du Siècle des lumières, qui estimaient que l'homme est un être autonome, doté de liberté d'action, de raisonnement, de conscience morale, de pouvoir d'invention et de création, de bonté naturelle ; toutes ces potentialités qui sommeillent en lui de façon virtuelle ne pouvant être actualisées que par l'éducation. Ce courant

de pensée fonde l'approche humaniste qui préconise que l'éducation a pour but de contribuer à actualiser et à promouvoir le potentiel des facultés et des capacités qui sommeillent en chaque individu.

L'approche de l'alphabétisation critique ou conscientisante

Cette approche a émergé des travaux de l'éducateur brésilien Freire (1973). La notion de pédagogie conscientisante de Freire est en effet devenue très appréciée des éducateurs d'adultes travaillant avec des groupes marginalisés comme les femmes, les communautés minoritaires et les personnes âgées. Cette théorie est fondée sur la distinction entre des « oppresseurs » qui occupent, selon lui, des positions privilégiées et détiennent le pouvoir d'une part, et de l'autre des « opprimés » qui sont dominés par les oppresseurs.

Freire postule que les opprimés sont maintenus dans un état d'inertie par l'éducation telle que proposée dans ce type de société. Il poursuit son raisonnement en faisant une distinction entre une éducation « bancaire » et une éducation « libératrice ». L'éducation « bancaire » consiste à déposer des savoirs dans l'esprit des apprenants, qui sont considérés comme des réceptacles ... ainsi, les maîtres décrètent des communiqués et les déposent dans l'esprit des apprenants qui les reçoivent de manière passive, les mémorisent et les répètent,... le rôle de l'éducateur dans ce cas étant de réguler le rythme auquel les apprenants « absorbent » le monde.

L'éducation « bancaire » maintient les apprenants/élèves dans un état de soumission. L'éducation libératrice, au contraire, implique une analyse critique constante de la réalité et vise à conscientiser l'apprenant, chez qui l'on développe ainsi une capacité d'investigation critique de la réalité. L'éducation libératrice commence par une analyse de la culture même de la communauté ; elle consiste à mettre à nu les contradictions qui marquent l'univers des apprenants. Grâce à ce processus de réflexion et d'action, les individus commencent à transformer le monde qui les entoure. D'un point de vue pratique, Freire identifie le « dialogue » et la « résolution de problèmes » comme les techniques privilégiées de l'éducation libératrice (Freire, 1973, pp. 45-49).

La contribution majeure de Freire à l'approche critique d'alphabétisation est le concept de *transfert de pouvoir ou empowerment*, qui, avant tout, concerne l'accès à une parcelle de pouvoir. Cela implique une modification des rapports de pouvoir en faveur de ceux qui n'en avaient que très peu et n'avaient pas de contrôle sur leurs propres vies.

L'approche de la réflexivité

Elle trouve son fondement dans les travaux de Brookfield (1991) qui, à la suite de Kolb, a identifié *trois processus de réflexion*, à savoir :

a) le processus à travers lequel les adultes remettent en question, puis rejettent ou reformulent une assertion, qui auparavant était acceptée sans esprit critique comme une évidence de bon sens ;

b) le processus à travers lequel les adultes adoptent des perspectives alternatives par rapport à des idées, des pratiques et des formes de raisonnement et d'idéologies auparavant admises comme acquises, et enfin,

c) le processus à travers lequel les adultes en viennent à reconnaître le caractère hégémonique de certaines valeurs des cultures dominantes, ce qui les amène à comprendre comment une perception naïve du caractère « supposé naturel » du monde permet à des minorités non représentatives de s'accaparer de manière indue pouvoir et intérêts de classe.

La contribution la plus importante à cette approche est celle de Mezirow, à travers laquelle il propose ce qui est maintenant appelé apprentissage transformateur, et qui se focalise sur la manière dont les adultes attribuent un sens ou une signification à leurs expériences, à la nature des schèmes qui influencent leur modalité d'interprétation de ces expériences, aux dynamiques qui gouvernent la modification des significations, et à la manière dont les modèles de signification eux-mêmes sont modifiés lorsque les apprenants se rendent à l'évidence des dysfonctionnements desdits modèles (Mezirow, 1991, p. xii).

Activités

À partir de votre connaissance du sujet, dites ce qu'est l'éducation des adultes aujourd'hui. Décrivez ses caractéristiques dans votre pays et discutez les freins à son épanouissement.

À la lumière des difficultés de financement que connaît l'enseignement formel, pensez-vous qu'il vaille la peine de s'investir dans l'éducation des adultes ? Présentez vos arguments favorables et défavorables.

Résumé

Les concepts d'éducation, d'adulte et d'éducation des adultes ont des acceptions plurielles selon les cultures, les courants de pensée et les contextes

d'application. Il en découle que l'éducation des adultes en tant que discipline académique et champ d'action s'opérant dans des contextes divers renvoie à des perceptions diverses. Cette diversité des milieux d'application justifie la nécessaire contextualisation des théories y relatives. Il est, en effet, important qu'au-delà des traditions anglophones ou francophones, l'accent soit mis sur la satisfaction des besoins en formation émergeant de l'environnement socioéducatif de l'Afrique dans sa diversité, prenant en compte les groupes socioprofessionnels divers et leurs conditions spécifiques d'apprentissage. La nécessité de l'adéquation au contexte suppose une relecture conceptuelle du rôle de l'éducation dans le développement de l'Afrique ; c'est tout le sens de la perspective africaine de l'éducation des adultes.

En la matière, les enjeux ont pour noms la démocratisation de l'accès à la formation, le renforcement du capital humain comme facteurs nécessaires à la mise en œuvre des grandes potentialités économiques de l'Afrique dans un contexte de globalisation.

Un autre type d'enjeux a trait au nécessaire changement de mentalité et de comportements si indispensables afin de rendre les ressources humaines capables d'affronter avec plus d'efficacité les questions de développement de l'Afrique ; ces changements sont possibles grâce à une éducation des adultes s'opérant selon des approches et méthodes appropriées (fonctionnalisme, réflexivité, etc.).

En effet, force est de reconnaître le caractère conservateur de bien des valeurs sociales observables au niveau de certaines couches sociales pour qui s'impose une adaptation à l'évolution du monde. Si l'on veut promouvoir de nouvelles attitudes, tout en gardant l'initiative de choix et de direction à imprimer aux conditions de vie des populations africaines, l'éducation des adultes offre un champ de pratiques éducatives appropriées.

La prise en compte d'une perspective africaine suppose aussi que l'on se départisse des politiques éducatives qui continuent de refléter des normes et contenus inadaptés aux problèmes actuels de développement du continent, pour concevoir et mettre en œuvre des offres en adéquation avec le vécu des peuples et visant à satisfaire leurs demandes de connaissances et de compétences nouvelles.

En un mot, il faut démocratiser l'accès à l'éducation et à la formation, en soutenant les institutions et programmes pertinents pour le développement des communautés, tout en prenant soin de contribuer à la refondation des systèmes d'éducation formelle et non formelle aux fins d'un renforcement du

capital humain en Afrique et d'un développement durable parce que conduit par les communautés.

Le présent ouvrage s'inscrit dans cette perspective et constitue un plaidoyer pour une contextualisation des théories et approches en matière d'éducation des adultes en Afrique.

Activités de synthèse

Au terme de ce chapitre introductif, rédigez un mémo de deux pages pour souligner ce que vous avez retenu de positif sur l'éducation des adultes, et les points à revoir aux plans technique et opérationnel.

En guise de conclusion à votre mémo, dites vos attentes relativement aux chapitres qui suivent.

Relisez les pages portant sur les quatre théories de l'apprentissage de même que sur les approches de l'éducation des adultes, en faisant ressortir les divergences et convergences avec les caractéristiques fondamentales des systèmes éducatifs traditionnels.

Questions pour aller plus loin

Quels liens établissez-vous entre l'alphabétisation et l'éducation des adultes ?

Dans le contexte des pays francophones d'Afrique, où l'analphabétisme est très important et où les gouvernements montrent un intérêt relativement faible pour la formation des franges non scolarisées de la population, peut-on envisager l'élargissement du champ des activités éducatives en faveur des adultes ?

Lectures conseillées

Hamadache, A. et Martin, D. 1988. *Théories et pratiques de l'alphabétisation : Politiques, stratégies et illustrations*. UNESCO et OCDE. Ottawa, Tri-Graphic Printing.

Hampaté Bâ, A. et Kestlelout, L. 1969. *Kaïdara. Récit initiatique peul*. Paris, Julliard.

Hinzen, H. 2009. Éducation des adultes, développement, coopération - Une institution et des personnalités marquantes : rétrospective à l'occasion du 40e anniversaire de *DVV International*. *Éducation des adultes et développement*, n° 72.

Hinzen, H. et Schindele, H. (éds). 2006. La création de capacités et la formation des éducateurs d'adultes. IZZ-DVV. *Perspectives internationales de l'éducation des adultes*, n° 52.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Eaglewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Merriam, S. B. et Brockett, R.G. 1997. *The profession and practice of adult education*. San Francisco, Jossey-Bass.

Références

Assaba, C. 2000. *Vivre et savoir en Afrique : Essai sur l'éducation orale en Yoruba*. Paris, L'Harmattan.

Brookfield, S. D. 1991. The development of critical reflection in adulthood. *New Education*. 13 (1): 39-48

Coombs, P. H. 1989. Formal and NFE: future strategies. In C. J. Titmus, (ed.). *Lifelong education for adults: an international handbook*. Oxford, Pergamon, pp. 57-60.

Ebun-Cole, W. A. 1992. Adult learning principles for the improvement of agricultural extension in Sierra Leone. *Convergence*. 25 (3), pp. 53-64.

Freire, P. 1973. *Education for critical consciousness*. New York, Seabury Press.

Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York, Seabury Press.

Houle, C. O. 1972. *The design of Education*. London, Jossey-Bass.

Houle, C. 1961. *The inquiring mind*. Madison, WI, The University of Wisconsin Press.

Indabawa, A. S. et Indabawa, S. A. 1991. The Nigerian State and Adult Education: An update. In G. A. Filson, *political economy of adult education in Nigeria*. Ibadan, Nigeria, Ibadan University Press.

Kidd, J. R. 1959. *How adults learn*. New York, Association Press.

Knowles, M. S. 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Revised and updated*, Eaglewood Cliffs, NJ, Cambridge.

Knowles, M. S. 1973. *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX, Gulf Publishing Co.

Knowles, M. S., Holton, E. L., Swanson, R. A. 1998. *The adult learner*. Woburn, MA, Butterworth-Heinemann.

Knox, A. 1985. Adult education research: United States. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.) *The International encyclopedia of education*. Vol. 1. Elmsford, NY, Pergamon Press.

Lindeman, E. C. 1926. *The meaning of adult education*. New York, New Republic.

Maslow, A. 1998. *Toward a Psychology of Being*. 3rd Ed. New York, Wiley. (first published November 30th 1961).

Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.

Moumouni, A. 1998 (2^e éd.). *L'éducation en Afrique*. Paris, Présence Africaine (première édition chez Maspéro en 1964).

Nikiéma, N. 2008. Reflexions sur une perspective africaine de l'éducation des adultes en Afrique francophone. *Adult Education Newsletter*, n° 4. Décembre.

Obanya, P. 2009. *Dreaming, living and doing education*. Ibadan, Nigeria, Educational Research and Study Group.

Omolewa, M. 1981. *Adult education practice in Nigeria*. Ibadan, Nigeria, Evans Brothers.

Sow, I. 2010. *La philosophie africaine : Du pourquoi au comment*. Dakar, Sénégal, Avitech.

Tagoe, M. 2008. *Aspects of the foundations of adult education in Africa*. Contribution à la réunion tenue à Ouagadougou sur la collection Perspectives africaines de l'éducation des adultes (APAL).

CHAPITRE 2 : FONDEMENTS HISTORIQUES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE

Aperçu

Ce chapitre vise à décrire les bases historiques du développement de l'éducation des adultes en Afrique. En partant de l'organisation de l'éducation en Afrique précoloniale, les développements feront ressortir l'influence des systèmes externes - école coranique, école des missionnaires chrétiens, école coloniale - sur l'éducation africaine traditionnelle, ainsi que les ruptures et les continuités qui en ont découlé dans les offres d'éducation selon les groupes de pays.

Objectifs d'apprentissage

À la fin de ce chapitre, vous devez être capable de :

- utiliser des arguments historiques pour expliquer l'intérêt d'analyser l'éducation des adultes selon une perspective africaine ;
- situer l'éducation des adultes et ses enjeux par rapport au processus éducatif global dans les sociétés traditionnelles africaines ;
- identifier les influences des systèmes éducatifs importés sur l'éducation en Afrique, et les conséquences qui en découlent sur l'éducation des adultes ;
- expliquer le rôle de l'indépendance et de l'accès à la souveraineté nationale dans le développement de l'éducation des adultes en Afrique.

Termes clés

Éducation traditionnelle : L'éducation traditionnelle c'est l'éducation dispensée dans les sociétés précoloniales africaines. Elle renvoie aux formes endogènes de transmission culturelle et d'apprentissages sociaux divers. Elle est moins le fait d'une institution particulière que le fruit de l'intervention des adultes sur les plus jeunes dans le milieu de vie naturel (concession familiale, ateliers, champs, place publique, etc.). Elle peut se traduire par des rites circonscrits dans des espaces dédiés.

Éducation coloniale : L'éducation coloniale englobe toutes formes et modes de transmission culturelle importés qui, souvent dans un rapport de domination, se sont substitués (ou du moins imposés) aux pratiques endogènes (ou traditionnelles) d'éducation. Elle renvoie en priorité à l'éducation dispensée dans les écoles créées par les missionnaires puis l'administration coloniale. Par extension, on y inclut les diverses formes d'enseignement islamique, qui ont parfois précédé l'œuvre des missionnaires et des colons.

Renaissance africaine : Le mouvement de la « Renaissance africaine » ou de « l'Afrocentrisme » est né de la volonté de restituer la place légitime de l'Afrique dans l'histoire et les progrès humains, et d'affirmer la dignité et l'identité de l'Africain. Il s'attache essentiellement à montrer la contribution des Africains au progrès de l'humanité tout au long de l'histoire, et vise à amener ainsi les Africains à se considérer, sans complexe, comme des acteurs et donc des bénéficiaires légitimes de ces progrès.

Scolarisation : le processus qui permet à un individu de bénéficier de l'éducation formelle, c'est-à-dire des enseignements dispensés dans les établissements scolaires : lieux spécifiques distincts du lieu de vie habituel, où l'enseignement est dispensé par des professionnels dans un temps spécifique et séquencé (le temps scolaire), et selon une relation particulière (la relation pédagogique).

Pour commencer

- 1- Que signifie pour vous fondements historiques lorsqu'on parle de l'éducation des adultes ?
- 2- Quel avantage y a-t-il à s'intéresser à cet aspect dans une réflexion globale sur l'éducation des adultes ?
- 3- Comment situez-vous la place de l'adulte dans le processus éducatif en Afrique avant la colonisation, pendant la colonisation et actuellement ?

- 4- Rédigez vos réponses sur une fiche et relevez-y également vos propres interrogations.

1. Pourquoi parler des fondements historiques de l'éducation des adultes en Afrique ?

Selon Marrou, l'Histoire est « la connaissance scientifiquement élaborée du passé », et en cela elle ne saurait être une simple « narration du passé humain », ou encore « œuvre littéraire visant à le retracer » : l'histoire s'oppose « à ce qui est représentation fausse ou falsifiée, irréaliste du passé, à l'utopie, à l'histoire imaginaire [...], au roman historique, au mythe, aux traditions populaires ou aux légendes pédagogiques. » (Marrou, 1954, p. 32). Selon lui, « Sans doute cette vérité de la connaissance historique est-elle un idéal qu'il n'est pas facile à atteindre mais l'histoire du moins doit être le résultat de l'effort le plus rigoureux, le plus systématique pour s'en rapprocher. » (*ibid.*). Partant de cela, on peut en déduire que l'histoire se réclame de toute la rigueur scientifique et vise à restituer toute la vérité sur le passé. C'est en particulier cette dernière exigence qui en fait, comme on le verra ci dessous un point de départ important pour comprendre la perspective africaine comme sous-bassement de la construction de l'avenir pour les africains.

1.1 L'histoire comme condition nécessaire pour construire l'avenir

Pendant longtemps, l'histoire a été identifiée à un récit littéraire portant sur un passé humain, monumental, dramatique ou merveilleux. Actuellement, l'accent est mis sur l'exactitude et la restitution chronologique des faits, afin de distinguer l'histoire de la littérature, de la légende et des mythes, et les méthodes historiques tendent à répondre à la rigueur de la production scientifique.

L'histoire vise à préserver la mémoire humaine du risque d'altération, de l'oubli et de la disparition par l'usure du temps mais au-delà, il importe désormais de la restaurer en toute vérité et en toute objectivité. L'historien restitue donc moins la mémoire des faits ordinaires que de ceux qui ont atteint un certain seuil d'historicité parce que *significatifs* et d'une certaine valeur. Elle est la relation, la conjonction établie par l'initiative de l'historien entre deux plans de l'humanité, le passé vécu par les hommes d'autrefois, et le présent où se développe l'effort de récupération de ce passé au profit de l'homme. L'histoire est donc indispensable pour construire le présent et l'avenir, et cela est encore plus vrai en Afrique où prédomine encore l'oralité, et où elle reste à écrire et à être réappropriée par les Africains eux-mêmes.

Dans le présent ouvrage, l'histoire en tant que mémoire de la société doit permettre de comprendre les causes des problèmes actuels de l'éducation en Afrique, et la nécessité d'une formation continue des femmes et des hommes dans le contexte de mondialisation. *Elle vise à comprendre, au-delà de ces considérations générales, pourquoi l'éducation des adultes en Afrique doit être envisagée dans une perspective africaine.* Il s'agit donc de faire un retour historique pour identifier les enjeux liés à l'éducation des adultes, la place de cette éducation dans le processus éducatif global, ses lieux de diffusion et ses formes, les orientations et le sens qui lui sont donnés, etc., afin d'identifier les ruptures et les continuités par rapport aux pratiques actuelles et de cerner ainsi son évolution.

1.2 L'histoire de l'Afrique comme source d'affirmation de la perspective africaine en éducation des adultes

L'histoire de l'Afrique, en l'occurrence celle de l'Afrique noire, révèle plus souvent une succession de désajustements et de réajustements liés à la traite des Noirs et à la colonisation. En effet, le premier contact de l'Afrique noire avec l'Europe date du XVe siècle et marque le début de la traite négrière. Ainsi, au début du XIXe siècle, un quart de la population africaine environ se trouvait en situation d'esclavage ou de travaux forcés. À l'abolition de l'esclavage (XIXe siècle), l'expédition coloniale a maintenu encore l'Afrique noire sous la domination des puissances européennes jusqu'au milieu du XXe siècle. Cette domination prolongée a provoqué la déstructuration des modes de vie des populations et suscité des tentatives de réajustements, notamment avec la revendication des indépendances entre 1910 et 1960.

Ces dernières n'ont pas conduit, paradoxalement, à l'autonomie tant recherchée, d'une part à cause de l'installation de pouvoirs « néocoloniaux » (incarnés par certains dirigeants des États nouvellement indépendants manipulés par les anciennes puissances colonisatrices), et d'autre part du fait de l'instrumentalisation des États africains dans la guerre froide entre les grandes puissances d'Europe de l'Est et d'Occident.

L'œuvre littéraire de Kourouma rend bien compte de cette succession de désajustements et réajustements, qui caractérisent l'histoire de l'Afrique avec le problème de l'identité culturelle de l'Africain en tension, comme l'écrivent plusieurs auteurs entre colonisation et décolonisation, traditions et modernité, ethnicité et nationalisme, humanisme et barbarie, sous-développement et mondialisation (Fanon, 1952 ; Michel et Kourouma, 2002).

Cependant, si une littérature riche et diversifiée projette aujourd'hui les difficultés de l'Afrique suite à ces dominations et déstructurations, il faut relever que la solution ne réside aucunement dans une quelconque œuvre réparatrice des anciens colonisateurs, mais exige, au contraire, l'appropriation du processus de développement par les Africains en tant qu'acteurs et bénéficiaires du changement. Cela suppose, comme le relève Diop, que l'Afrique se débarrasse du complexe d'infériorité généré par sa longue domination, et qui conduit à penser son avenir à travers les modèles empruntés aux nations industrialisées d'Occident, sous le prétexte d'une histoire inexistante, pauvre ou dépourvue de civilisation.

Or, justement, l'histoire révèle bien le rôle joué par l'Afrique dans les progrès de l'humanité dont une part importante, attribuée actuellement aux nations dites développées, provient des grandes civilisations anciennes d'Afrique noire (Diop, 1954).

Le mouvement de la « Renaissance africaine » – ou de « l'Afrocentrisme » – trouve son essence dans cette volonté de restituer la place légitime de l'Afrique dans l'histoire et les progrès humains, et d'affirmer la dignité et l'identité de l'Africain. Selon M'Bokolo, ce mouvement a émergé au XVIII^e siècle au sein de la diaspora africaine, avant de s'étendre à l'Afrique elle-même, à travers des pionniers comme P. K. Isaka Sene. Le discours intitulé *The Regeneration of Africa*, prononcé en 1906 par ce dernier à l'université Columbia, a inspiré d'autres penseurs de la Renaissance, notamment : Nnandi Azikiwe du Nigéria (1937), Kwame Nkrumah du Ghana (1962), Julius Nyerere de la Tanzanie (1973), Cheick Anta Diop du Sénégal (1954), etc. (M'Bokolo, 2000, p. 723).

La Renaissance africaine s'appuie notamment sur l'histoire pour réfuter certaines théories qui, selon Diop, servaient le colonialisme en soutenant que le Noir avait toujours vécu sous la domination du Blanc et ne pouvait être responsable de rien, pas même de son propre développement (Diop, 1954).

Le mouvement de la Renaissance africaine vise donc, d'une part à mettre en évidence que l'Afrique noire dispose d'une antiquité culturelle et religieuse aussi importante et aussi ancienne que (voire antérieure à) celles de certaines sociétés dites développées, d'autre part à restituer aux Africains la conscience historique de leur culture et la confiance en soi nécessaire au développement autocentré et aux relations équilibrées avec les autres (Diop, 1954).

L'éducation des Africains doit donc pouvoir révéler, à tout moment de la vie, leur capacité à enclencher le progrès et inventer des modèles de développement, en puisant sans complexe dans l'histoire de l'humanité à

laquelle ils ont pleinement contribué, les éléments nécessaires à l'élaboration de modèles nouveaux adaptés à leurs besoins.

De nombreuses réformes des systèmes éducatifs africains intègrent cette dimension, mais l'éducation des adultes considérée comme « non formelle » l'intègre peu ou pas. Envisager ici l'éducation des adultes dans la « perspective africaine », c'est compenser cette insuffisance en puisant dans l'histoire, les valeurs essentielles qui sous-tendent la transmission de la culture en Afrique, pour constituer les bases de la formation et de l'innovation en éducation des adultes.

Dans cette optique, il faudra rechercher, à travers l'éducation traditionnelle africaine, les principes pédagogiques universels qui la valorisent.

Activités

- 1- Après avoir défini l'histoire, faites ressortir les spécificités de l'histoire de l'Afrique et dites en quoi elle peut parfois susciter un besoin de réécriture.
- 2- Comment, à partir de cela, peut-on mettre en perspective l'histoire de l'éducation des adultes en Afrique ?
- 3- Comparez les informations contenues dans ce chapitre à celles de votre fiche de départ ; relevez les réponses apportées à vos interrogations et formulez de nouvelles questions sur l'éducation traditionnelle en Afrique.

2. Aspects généraux de l'éducation traditionnelle dans l'Afrique précoloniale

2.1 Société sans école ou société éducative

En Afrique, avant la colonisation, il n'existait pas d'institution éducative distincte de la société (Moumouni, 1968 ; Hampaté Bâ, 1972 ; Erny, 1972 ; Sikounmo, 1995...). Celle-ci était elle-même éducative, et tout adulte était un éducateur potentiel : « Le champ pédagogique n'est pas l'institution scolaire, c'est la société, les lieux de production (les champs, les forges, la forêt, la rivière, etc.). Le matériel didactique, ce sont les instruments traditionnels faisant partie de la culture matérielle du peuple africain. » (Gouda, 1986, p. 300). L'éducation en Afrique se faisait donc en même tant que les activités sociales et, pour les enfants, les jeux étaient souvent la répétition avant l'acte réel, des activités auxquelles ils s'adonnaient une fois devenus adultes. Ainsi, lorsqu'un

adulte donne une petite houe à l'enfant qui l'accompagne aux champs, il s'agit non pas d'un jouet mais d'un véritable outil pédagogique (Gouda, 1986). Selon Mungala (1982), l'éducation traditionnelle comporte en Afrique les caractéristiques suivantes :

- elle est *collective*, puisque l'individu se définit toujours par rapport au groupe et les enfants appartiennent à la communauté qui assure leur éducation ;
- *pragmatique, concrète et fonctionnelle*, car reposant sur une pédagogie du vécu et portant sur des connaissances utilitaires, liées à la vie quotidienne ;
- *orale*, du fait d'une transmission directe de bouche à oreille ou par observation reproduction, en l'absence d'écriture ;
- *continue et progressive, graduelle et sans rupture* d'un âge à l'autre, de la famille au clan, du clan à la société, de la théorie à la pratique, etc. ;
- *mystique* car toujours empreinte de sacré et de religieux ; Marcel Merle écrit d'ailleurs à ce titre : « Il est impossible de comprendre la *voie* africaine si l'on néglige la place qu'y tient le sacré. » (Merle, 1972, p. 197) ;
- *homogène et uniforme*, en reposant sur le respect des traditions transmises de génération en génération ;
- *complète et polyvalente*, car elle porte sur toutes les composantes de l'individu (physique, intellectuelle, sociale, morale, culturelle, philosophique, idéologique, économique, etc.) ;
- et enfin *intégrationniste*, c'est-à-dire que sa finalité est d'assurer la cohésion et la reconnaissance réciproque entre l'individu et sa société.

Des illustrations concrètes de ces traits se retrouvent dans différents ouvrages, notamment les romans d'auteurs africains tels que Birago Diop, Olympe Bély Quenum, Sembène Ousmane, etc. Ces ouvrages montrent en effet que dans ce contexte, la formation et l'insertion professionnelle se déroulaient aussi, en même temps que les activités quotidiennes, dans les ateliers et champs familiaux, où les jeunes apprenaient les métiers des parents en participant au travail. Hountondji (1995) décrit par exemple comment les techniques de moulage du cuivre se transmettaient de père en fils, de manière ésotérique et secrète, dans les forges familiales d'Abomey. De même, Wamahiu (1989) montre comment au Kenya, la formation des « abora » (gardiennes des tombes dans une société matrilineaire) consistait, suite à leur cooptation mystique par les mânes des ancêtres, d'une part en la transmission d'une série de connaissances répertoriées et organisées, et d'autre part en des rites qui leur octroyaient à la fois le statut de guérisseuses et de gardiennes des tombes. Dans ce contexte, l'éducation joue donc bien sa fonction de transmission culturelle

au sens défini par le sociologue Forquin (1989), et cela d'autant qu'elle vise la transmission des valeurs africaines essentielles.

2.2 L'éducation traditionnelle et la transmission des valeurs en Afrique

Comme tout processus éducatif, l'éducation traditionnelle en Afrique repose sur la transmission d'un certain nombre de valeurs. On entend par valeurs les représentations fondamentales qui sous-tendent les comportements sociaux en spécifiant ce qui est bien ou mal. Les valeurs représentent donc les manières d'être et d'agir reconnues et partagées par les membres d'une collectivité comme relevant de l'idéal. Elles déterminent les comportements et conduites désirables et permettent aux individus de se juger mutuellement. Selon Mungala (1982), les valeurs fondamentales qui fondent l'éducation traditionnelle en Afrique sont :

- la *suprématie de la collectivité sur l'individu* ; l'usage du bien collectif appelle en retour le respect de celui-ci et la mise au service de la collectivité des biens privés (cf. théorie du don et du contre-don chez Marcel Mauss) ;
- la *solidarité responsable* qui se traduit par des droits et devoirs réciproques, notamment le droit d'assistance aux membres de la société qui en ont besoin (personnes âgées, malades, handicapées, veuves, orphelins...) ;
- le *respect des aînés* qui ont une certaine ascendance sur les plus jeunes, eu égard à la gradualité de l'accès aux savoirs décrite plus haut et qui amène les plus âgés à en savoir un peu plus (d'où les propos suivants de Hampaté Bâ : « Un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle ») ;
- le respect de *l'esprit des lois* que sont les traditions et coutumes, dont l'inobservance entraînait la sanction sociale (sans recours aux appareils de répression actuels comme la prison) ; l'esprit communautaire et le travail collectif (chacun apporte sa pierre à l'édifice collectif pour mériter le droit d'en profiter) ;
- et des valeurs plus générales relevant de la morale, du courage, de l'honnêteté, de l'obéissance, de la politesse, etc.

Certes, comme mentionné plus haut, la société est en elle-même éducative et favorise la transmission de toutes ces valeurs, mais il existe cependant des cadres d'intervention plus spécifiques. Ainsi en est-il des classes d'âges, structures plus ou moins formelles, intégrées dans l'organisation sociale et regroupant les individus d'une même génération, en vue de leur transmettre des valeurs et enseignements nécessaires à leur insertion sociale. C'est le cas par exemple, dans le royaume d'Abomey au Bénin, des *Donkpè* placés sous la responsabilité du roi et qui, intégrés aux structures de l'État en tant que

« instruments de la construction nationale » permettent « au jeune danxomènu⁹ d'avoir conscience qu'il fait partie d'une communauté solidaire prête à se mettre à son service » (Codo, 1992, p. 179). L'organisation en classes d'âges permet par ailleurs de suivre et d'accompagner les individus dans leur évolution au sein des différents stades de la hiérarchie sociale, notamment par le biais de rites initiatiques, sortes « d'examens de passage » d'une classe d'âge à l'autre.

2.3 Les rites initiatiques comme mode de transmission des savoirs et des valeurs

Les rites initiatiques auxquels sont en général soumis les individus d'une même classe d'âge constituent des occasions privilégiées pour la transmission de savoirs spécifiques, la reconnaissance des individus et de leur statut social. Ils permettent de compléter les lacunes de l'éducation antérieure et préparent les individus à assimiler et assumer les contraintes liées au nouveau statut auquel ils vont accéder. Au-delà de cela, les rites initiatiques exécutés collectivement par les individus d'une même classe d'âge renforcent les liens d'amitié et de solidarité entre pairs et contribuent par la même occasion au renforcement de la cohésion sociale (Mungala, 1982). Différents rites initiatiques existent, avec leurs significations sociales selon les sociétés d'appartenance et les stades de la hiérarchie sociale auxquels ils permettent d'accéder.

La circoncision, qui se retrouve dans plusieurs sociétés d'Afrique, témoigne par exemple le plus souvent, du passage de l'enfance à l'âge adulte. Elle autorise le jeune homme à entrer en relation intime avec le sexe opposé, à fonder son foyer : « l'ablation du prépuce souligne la séparation définitive du fils par rapport à sa mère, donc exprime la maturité sexuelle de l'homme faisant de lui désormais un procréateur. » (Thomas, 1982, p. 96)

De même, les rites de flagellation chez les Peuhls, pendant lesquels les jeunes d'une même classe d'âge doivent résister aux coups de fouet qu'ils acceptent de se donner mutuellement, scellent leur passage d'une classe d'âge à l'autre. Selon Nakou Sounon, la cérémonie du « *gojja* » (flagellation) est le seul rite de passage permettant de s'inscrire dans la structure sociale chez les Peuhls ; le nombre de coups reçus augmente à mesure que l'on monte dans les quatorze niveaux constitutifs de la hiérarchie des classes d'âges. Ce chercheur note également qu'à chaque coup de fouet, le « troubadour de chaque lignage rappelle la bravoure des anciens. Toute la scène de combat s'accompagne d'un ensemble de rhétorique complexe. » (Nakou Sounon, 1990, p. 126)

9. Nom des habitants de l'ancien royaume d'Abomey

Par ailleurs, ces rites sont subis sans manifestation de signes de douleur, pour témoigner de la capacité de l'individu à affronter les difficultés et les responsabilités de la vie adulte. En effet, le but est d'amener le jeune à prendre conscience, d'une part de la rupture avec la période de l'enfance ou de la jeunesse insouciant et heureuse dans la famille ou le village, et d'autre part de l'honneur qui va lui être fait d'entrer dans l'âge adulte. Pour cela, il lui faut reconnaître et accepter la supériorité de l'aîné sur le cadet ainsi que du géniteur sur l'engendré ; et il lui faut acquérir également la maîtrise de soi nécessaire à sa vie d'adulte, tout le reste de son existence (Thomas, 1982).

Enfin, les pratiques socioculturelles à caractère magico-religieux dans l'Afrique traditionnelle comportant souvent une dimension fortement mystique, les rites initiatiques sont aussi l'occasion de transmettre, d'une génération à l'autre, les secrets et les pratiques mystiques de la famille, du clan, de la communauté ethnique. C'est ce qui fait écrire à Merle que « l'homme africain est avant tout un croyant qui vit dans l'intimité des puissances invisibles. Le rite tient une place importante dans sa vie, à tel point qu'il se confond souvent avec les techniques les plus "rationnelles" et qu'il est difficile de distinguer dans son comportement la ligne de partage entre activités profanes et activités sacrées. » (1972, p. 197). On peut déjà relever là que le processus éducatif tente, à chaque instant, de refléter le type d'organisation sociale en vigueur.

2.4 Une harmonie entre processus éducatif et organisation sociale

Les développements précédents ont montré que s'il n'existait pas d'école au sens scolaire du terme¹⁰ dans les sociétés traditionnelles d'Afrique, différents cadres d'intervention permettaient néanmoins, à certains moments de la vie de l'individu, de transmettre les valeurs, savoirs et compétences nécessaires pour jouer son rôle dans la société. Il s'agit donc bien d'un processus continu qui se déroule tout au long de la vie, d'un continuum qui va de l'enfance à l'âge adulte, et qui est assuré de manière collective par les acteurs sociaux.

Certes, l'on peut relever une différence de logiques entre l'éducation traditionnelle en Afrique et l'éducation de type scolaire ; cependant, les significations sociales et l'harmonie entre le processus éducatif et la vie sociale que l'on observe dans le type traditionnel n'autorisent pas à considérer celui-ci

10. Dans son ouvrage *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Guy Vincent décrit la « forme scolaire » comme un espace particulier (l'école), une temporalité différente de celle de la vie, des modes de transmission de savoirs privilégiant le face-à-face pédagogique entre élèves et enseignants, le respect de règles impersonnelles et des modes d'évaluation et de classement des individus. Il montre que ce mode de socialisation prédomine actuellement dans les sociétés occidentales.

comme inférieur au second type. Il y a plutôt une différence de logiques et de formalisation : les parcours et curricula scolaires sont consignés sous forme de documents écrits, tandis que ceux du système éducatif traditionnel africain ont comme support et mode de conservation « la parole ».

Activités

- 1- Pourquoi peut-on dire qu'en Afrique la société est en elle-même éducative ?
- 2- Dites quels sont les significations et le rôle des rites initiatiques dans l'éducation traditionnelle en Afrique ; ensuite, identifiez et décrivez d'autres rites initiatiques et leurs significations dans des ethnies africaines de votre choix.
- 3- Comparez le contenu de ce paragraphe avec les informations figurant déjà sur votre fiche de départ : quelles sont les informations nouvelles que vous découvrez ? Quelles sont vos interrogations demeurées sans réponse ?
- 4- Pensez-vous, d'après votre expérience personnelle, que les transformations provoquées par la rencontre entre l'Afrique et d'autres continents ont quelque impact sur l'éducation des adultes africains ? Si oui, décrivez ces transformations.

3. Aspects spécifiques de l'éducation des adultes en Afrique traditionnelle

Dans l'Afrique traditionnelle, l'enfant subit l'ascendance des aînés jusqu'à ce que, suite aux rites de passage, il entre dans le cercle des adultes. Dès lors, c'est à travers un ensemble d'expériences successives plus ou moins cadrées par les aînés qu'il pourra acquérir les savoirs nécessaires pour jouer différents rôles sociaux, et accéder aux différentes positions sociales qui reviennent aux adultes. Selon Olivier de Sardan, « l'âge social était et reste une des clés de l'insertion de l'individu dans des "espaces publics" en Afrique. » (Olivier de Sardan, 1994, p. 119). C'est ce qui conduit à parler d'une organisation sociale basée sur les classes d'âge ou échelles d'âge.

Contrairement à ce qui apparaît dans bon nombre d'ouvrages sur l'éducation traditionnelle en Afrique qui insistent sur l'action des adultes sur les plus jeunes, l'éducation des adultes existe donc bien dans l'Afrique précoloniale, dans la continuité de celle des enfants et des jeunes. Elle est indissociable de la stabilisation de la structure sociale et de la pérennisation

structurelle du pouvoir, liée elle-même à la maîtrise de savoirs techniques, mystiques et rhétoriques.

3.1 Les classes d'âges comme cadre d'éducation et de socialisation des adultes

Les sociétés traditionnelles africaines sont gérocratiques et structurées sur des échelles d'âge. « Une échelle de degré d'âge est un ensemble d'étapes que tout individu est censé parcourir successivement, et intégralement, de sa naissance à sa mort. » (Peatrik, 1994, p. 6). Les classes d'âges constitutives de ces échelles regroupaient de façon stricte et ritualisée les individus d'une même tranche d'âge. C'est au sein de ces dernières que chacun suivait, tout au long de sa vie, tout un circuit lui permettant de passer, en même temps que ses pairs, d'un statut à un autre, d'une fonction sociale à une autre (Olivier de Sardan, 1994, p. 124). Ainsi, certains auteurs considèrent qu'en Afrique, on ne devenait vraiment « adulte » qu'au terme de sa vie, après un long processus d'émancipation progressive, marquée par certaines étapes décisives : le mariage, et surtout la naissance d'un premier enfant (Olivier de Sardan, 1994, p. 127). Le système des échelles de classe d'âges fonctionne donc comme un système d'apprentissage tout au long de la vie, permettant à l'individu d'acquérir successivement les savoirs nécessaires pour jouer les rôles sociaux successifs qui lui seront attribués.

Ainsi, pour Thomas, « Parler d'échelle [d'âge], c'est considérer l'ordre donné, irréversible de leur succession comme équivalent à un ordre de valorisation croissante, ou du moins comme offrant à l'individu qui le parcourt, l'occasion d'une constante amélioration de son être. » (Thomas, 1983, p. 70). Kenyatta (1938) décrit bien cela à travers le système des classes d'âge chez les Kikuyu du Kenya. Ce système est rythmé par des phases initiatiques successives, qui vont du percement des oreilles pour marquer la sortie de l'enfance (entre 6 et 10 ans pour les filles et 10-12 ans pour les garçons), aux initiations secrètes qui autorisent l'individu à porter des anneaux de bronze aux oreilles, en témoignage de son accession au statut de « grand prêtre », consacrant sa vie à Dieu et au bien-être de sa communauté.

Entre ces deux bornes, on retrouve le rite de circoncision pour accéder au statut d'adulte et de guerrier (vers 18-20 ans), et l'initiation d'échange de la lance du guerrier contre le bâton de commandement, gage de la sagesse nécessaire pour gérer les affaires publiques et rendre la justice. Anne Peatrik précise cette description en montrant bien le point de démarcation dans le processus éducatif global, entre éducation des jeunes et éducation des adultes.

Selon elle, les rituels commencent à la naissance et se déroulent tout au long de la vie de l'individu en permettant de distinguer quatre grandes étapes.

La première étape correspond à la phase de renaissance et de filiation paternelle, et dure en moyenne les dix premières années de la vie.

Elle est suivie de la phase de *maturation* (entre 10 et 17 ou 18 ans, voire 22-23 ans, selon le moment d'organisation des rites de passage), au cours de laquelle se déroulent l'apprentissage des activités productives (agriculture, chasse, élevage, etc.) et les autres savoirs nécessaires pour assumer ensuite le rôle d'adulte.

La troisième étape est celle de *l'initiation*, qui débute avec le rite de passage de la circoncision (vers 17-18 ans ou 22-23 ans) et permet d'accéder au statut de guerrier et offre la possibilité de se marier et de devenir adulte. Le mariage est en effet souvent considéré comme le point de rupture entre la période de la jeunesse et l'âge adulte, car il permet d'accéder à la responsabilité, non seulement pour soi-même, mais aussi pour les autres : « On est considéré comme jeune tant qu'on n'a pas accédé au pouvoir de décision pour son propre compte ou celui des autres. » (Almeida-Topor, 1992, p. 15)

De son côté, Verdeaux (1977) a identifié chez les Aizi de Côte d'Ivoire deux types de système de classes d'âge, distincts par leurs modes de recrutement : celui de type cyclique, où le recrutement se réfère à la classe du père des individus (sociétés fortement patrilinéaires), et celui de type linéaire, où le recrutement s'opère sur la seule base de l'âge physique (sociétés plutôt matrilineaires). Cependant, ces deux systèmes peuvent dans certains cas fonctionner conjointement (classification patri et matrilineaire des individus dans des systèmes de classes d'âges à la fois cyclique et linéaire). Dans tous les cas, les apprentissages se font selon sept classes aux fonctions précises, réparties en trois types de regroupement qui renvoient chacun à des apprentissages sociaux particuliers dans les trois principaux domaines d'activités de la société : les « gbo » dédiés aux apprentissages politiques ; les « mi » correspondant à des unités d'échange matrimonial ; et les « kpokpa » représentant des groupes de résidence et des unités de production.

On peut retenir de ces exemples que les classes d'âges constituent, à travers différents rites de passage, le cadre de l'éducation des adultes dans les sociétés traditionnelles africaines. Il importe donc maintenant de mieux comprendre le contenu de cette éducation et les modalités d'apprentissage qui la sous-tendent.

3.2 Les classes d'âges comme système d'apprentissage tout au long de la vie

De nombreux travaux sur les classes d'âges en Afrique ont abordé leur rôle dans la stratification sociale, plutôt que leur rôle éducatif. Or, si les échelles de classes d'âges consacrent le pouvoir des anciens, la véritable source de ce pouvoir, c'est le savoir accumulé au fil du temps. Les rites initiatiques consacrent (ou certifient) en général des apprentissages réalisés par l'individu en participant à la vie du groupe des pairs, les plus anciens assurant la transmission des savoirs aux nouveaux arrivants. La dimension didactique et pédagogique des classes (ou échelles d'âge) se décline à la fois dans le contenu des savoirs transmis et dans les modes particuliers de transmission.

Ainsi, en ce qui concerne les contenus, Quenum (1993) montre que dans des royaumes du sud du Bénin, l'éducation traditionnelle repose sur le principe que la nature humaine est caractérisée par une quête permanente de domination et suppose qu'en règle générale, les hommes que l'on côtoie quotidiennement peuvent chercher à « avoir le dessus » et vous « empêcher d'aboutir à vos fins ».

Ainsi, après le rite initiatique qui permet à l'individu d'accéder au statut d'adulte (*Gbèto*, c'est-à-dire « père du monde »), l'éducation de ce dernier est confiée non plus à sa mère, mais aux sociétés secrètes, aux anciens ou aux initiés. Il lui revient alors de faire les démarches nécessaires pour acquérir les savoirs nécessaires à son « éveil » en société : « L'enfant devenu homme doit désormais se méfier des autres hommes, des morts qui "agissent comme des gauchers", c'est-à-dire qui peuvent frapper maladroitement, et des femmes du clan » ; il devient « responsable de sa propre vie. Il doit faire des recherches personnelles auprès des anciens pour connaître tout ce qui conduit au bien, mais aussi savoir faire usage du mal en cas de nécessité. » (Quenum, 1998, p. 55). Dans cette quête de savoirs et d'ascension dans la hiérarchie sociale des adultes, c'est l'accès aux connaissances ésotériques et à la sagesse (c'est-à-dire la retenue dans leur utilisation, notamment à d'autres fins que le bien) qui confère au jeune qui fréquente les anciens (ou les *mèho*), le pouvoir et les hautes positions sociales.

Chez les Kikuyu du Kenya, une fois devenu adulte (après la circoncision et le mariage), le guerrier évolue dans un système à quatre échelons, au travers d'un processus d'apprentissage par étapes et d'allégeance aux anciens (à travers des dons), pour attirer leur protection et leur aide dans l'acquisition des savoirs constitutifs des différentes échelles du groupe des adultes. L'évolution de l'adulte marié est individuelle, et dépend de sa capacité à obtenir des anciens

l'autorisation d'accéder aux savoirs et rites initiatiques requis pour gravir les quatre étapes constitutives du statut de guerrier.

Les deux premières étapes permettent de devenir « adulte à un, puis deux béliers » et confèrent la maîtrise des tâches productives ainsi que la prise de responsabilité dans ce cadre. La troisième étape confère le statut « d'adulte à trois béliers » et donne accès à la consommation de bière et à la prise de parole lors des conseils ; cependant, on n'y accède que si on a soi-même un fils ou une fille en âge d'être initié. La quatrième étape (adulte à quatre béliers) « n'est accessible qu'à ceux dont la classe générationnelle est au pouvoir. Ils sont peu nombreux au total et détiennent des privilèges rituels, comme le droit d'organiser des cérémonies d'initiation à leur domicile. » (Peatrik, 1994, p. 9). Comme l'écrit Kenyatta, « un homme ne peut participer au gouvernement de la tribu avant que ses enfants ne soient adultes. L'expérience lui aura alors donné une maturité le qualifiant pour administrer avec sagesse, intelligence et équité les intérêts de la communauté. » (Kenyatta, 1938)

Ces exemples pris dans différentes régions montrent bien l'existence d'un processus d'apprentissages, qui permet aux adultes d'acquérir les savoirs nécessaires pour assumer leurs différents rôles successifs. Selon Thomas, trois types de savoirs font l'objet de transmission aux adultes à travers les classes d'âge. Il y a d'abord le *savoir technique* ou *savoir vital*, lié aux activités de production ou à toutes activités permettant d'assurer l'existence du groupe (agriculture, pêche artisanat, élevage, etc.) : « L'acquisition des connaissances techniques donne à celui qui les possède une autorité réelle sur le profane. » (Thomas, 1983, p. 77). Ce type de savoir constitue un premier niveau de distinction entre l'adulte et l'enfant. Ensuite, il y a le *savoir mythique* sur la vie et les explications des choses. Il s'agit d'un « savoir secret, lourd et profond que seul le vieux détient et qu'aucun jeune ne saurait lui ravir. » (Thomas, 1983, p. 77). Ce savoir mythique n'est transmis aux générations montantes que de façon très progressive, puisque « les anciens conservent le plus longtemps possible une partie du savoir secret, ce qui consacre leur autorité et maintient leur suprématie. » (Thomas, 1983, p. 80)

Une grande part du pouvoir de l'adulte est conférée par ce deuxième niveau de maîtrise du savoir. Enfin, le troisième type de savoir, qui caractérise l'ancien et qui fait l'objet d'un apprentissage progressif, correspond à la maîtrise de *la parole*, principal moyen de transmission du savoir dans un environnement où l'oralité prédomine largement sur l'écriture. En effet, si différents auteurs, notamment Hampaté Bâ, montrent bien que des graphiques et des alphabets existent dans les traditions africaines, leur utilisation n'est ni courante ni

généralisée (y compris actuellement, si l'on se réfère aux difficultés rencontrées pour éradiquer l'analphabétisme à travers l'utilisation des langues africaines). La maîtrise de la parole dans un tel contexte renforce par conséquent la crédibilité et la valeur du savoir transmis par les anciens. Mais au-delà de la communication qu'elle favorise, la parole est aussi objet de pouvoir, car il y a des paroles « trop lourdes » ou « trop grandes pour l'oreille ou la bouche de l'homme ordinaire ; seuls les vieux sages initiés peuvent les entendre ou les dire, seuls ils en comprennent parfaitement l'usage, seuls ils peuvent les proférer à bon escient. » (Thomas, 1983, p. 79)

Ces trois composantes du savoir (technique, mythique et rhétorique) s'acquièrent au fil des années, étape par étape, par le biais d'initiations successives, rituelles ou non, et de façon chaque fois spécifique au contexte.

Ainsi, chez les Peuhls, l'initiation s'achève au bout de trente-trois étapes correspondant aux trente-trois phonèmes du langage, alors que chez certains groupes bantou, on compte trois étapes successives. Au cours de la première étape sont transmises « les lois du corps, du père, de la couleur des sexes, du foyer et de l'union homme/femme » (Thomas, 1983, p. 80). À la deuxième étape, l'individu apprendra progressivement « la logique des choses qui vont ensemble » et les « catégories de l'univers bantou ». La troisième étape est consacrée à l'acquisition des aptitudes liées au mariage, de « la loi de la cour » et de la voix des dieux (Thomas, 1983, p. 80). C'est cette troisième phase qui consacre l'ancrage dans le monde des adultes.

L'apprentissage expérientiel et par imitation est le principal mode d'acquisition de ces différents savoirs. L'individu apprend en immersion dans la vie sociale et en s'inspirant de l'observation de l'expérience des anciens. Ainsi, au-delà de la maîtrise des savoirs techniques, mythiques et rhétoriques, ce qui fonde la suprématie des anciens sur les jeunes et qui en font les détenteurs légitimes du pouvoir et de la transmission des savoirs, c'est aussi la « vertu de l'exemple » qu'ils donnent aux jeunes, et leur capacité à « réussir leur vie en accord avec les règles sociales et les traditions. »

Cela suppose d'une part qu'il fassent preuve de courage devant l'adversité et de sens de l'équité (par la maîtrise du savoir mythique), et d'autre part qu'il aient obtenu la chance de disposer de récoltes ou de troupeaux abondants (ce qui traduit la maîtrise des savoirs techniques), voire d'une progéniture nombreuse. Ainsi, chez les Somba du Bénin, « un "bien éduqué" est celui qui a le grenier plein, c'est un riche laboureur qui a un bétail important. Sa valeur se mesure au nombre de femmes ainsi qu'au nombre d'enfants, il doit être un bon guérisseur, un bon chasseur, un bon poète, un satirique peu bavard. »

(Quenum, 1998, p. 71). Cette prégnance de l'exemple donné par les anciens dans la transmission des savoirs confère à l'expérience vécue, l'apprentissage informel, l'apprentissage sur le tas, par imitation, ou encore l'apprentissage expérientiel, toute leur importance dans le processus éducatif.

3.3 Les logiques et modes de transmission des savoirs chez les adultes

Dans l'Afrique traditionnelle, toute activité humaine comportait une dimension symbolique et sacrée. Rien n'était profane, y compris l'exercice d'un métier, puisque ce n'était pas uniquement pour « gagner sa vie » que l'on travaillait. Ainsi par exemple, « la multiplicité des fonctions artisanales répondait à la multiplicité des relations possibles entre l'homme et le cosmos. » (Hermans, 2004, p. 18). Dès lors, selon les traditions africaines, la transmission du savoir technique ne pouvait être comprise uniquement sous l'angle utilitaire. En effet, « les gestes de chaque métier reproduisent, dans une symbolique qui leur est propre, le mystère de la création primordiale liée à la puissance de la parole. » (Hampaté Bâ, 1993, p. 21). Dans la tradition bambara par exemple, l'être suprême, en créant la terre, a laissé des choses inachevées, afin que les hommes les complètent ou les améliorent. Ce rôle revient aux artisans, d'où le caractère ésotérique des métiers.

Ainsi, « le tisserand de caste est dépositaire des secrets de trente-trois pièces qui composent la base fondamentale du métier à tisser et dont chacune a un sens. Avant le travail, il doit toucher chaque pièce en prononçant des paroles ou des litanies correspondant à la force de vie spécifique qu'elle incarne. Le va-et-vient de ses pieds s'élevant et s'abaissant pour actionner les pédales rappelle le rythme originel de la Parole créatrice, lié au dualisme de toutes choses et à la loi des cycles. » (Hampaté Bâ, 1993, p. 22)

De la même manière, « le forgeron traditionnel, lui, est le dépositaire du secret de la transmutation. (...) Son origine est mythique et, dans la tradition bambara, il est appelé "premier fils de la terre". Il ne peut entrer dans sa forge qu'après un bain rituel de purification et doit s'habiller d'une façon particulière. Avant de commencer son travail, il invoque les quatre éléments-mère de la création (terre, eau, air, feu), qui sont toujours représentés dans la forge. Pendant son travail, il prononce des paroles spéciales en touchant chaque outil et leur fait parfois des offrandes.

Par ailleurs, « les gestes du tisserand actionnant son métier [comme ceux du forgeron ou des artisans traditionnels], c'est la création en action ; ses paroles accompagnant ses gestes, c'est le champ même de la vie. » (Hampaté Bâ, 1993, p. 22). Du fait de la signification sacrée des gestes des artisans, les

rites et l'initiation constituent, avec l'observation et l'imitation, les bases des apprentissages expérientiels qui permettent d'accéder aux métiers.

Hermans définit l'initiation comme étant « la connaissance profonde de ce qui est enseigné à travers les choses, à travers la nature même et les apparences. » (Hermans, 2004, p. 17). Pour lui, toute initiation comporte un ensemble de rites et d'enseignements oraux, qui poursuit la modification radicale du statut religieux et social du sujet à initier.

Ces rites peuvent être collectifs (exemples : rites de puberté, initiations de classes d'âge) ou individuels (lorsqu'ils préparent à l'entrée dans des confréries, sociétés secrètes ou diverses associations, ou lorsqu'ils permettent l'accès à un statut religieux [ou social] supérieur. Hermans définit le rituel comme « une série stéréotypée d'activités prenant place dans un lieu circonscrit, à un moment spécifique, dans le but d'influencer les pratiques de socialisation. » (Hermans, 2004, p. 380)

Ces activités constituent un ensemble diversifié de pratiques socioreligieuses qui peuvent être : liées au *calendrier* (inauguration d'une activité agricole, transhumance pastorale, etc.) ; *contingentes* aux étapes-clés du cycle de vie, à une situation d'affliction, avec ou non rite de passage ; *divinatoires* (par exemple pour interroger des divinités ou des mânes des ancêtres sur l'issue de certains projets ou l'explication de certains phénomènes) ; *cérémonielles* (de type politique comme l'intronisation d'un chef) ; *journalières* (offrandes quotidiennes aux mânes, esprits ancestraux, divinités) ; et enfin *initiatiques* (entrée dans les associations laïques, religieuses, société secrètes, sacerdotales, etc.), notamment pour de nombreux *rites de passage* (Hermans, 2004, p. 380).

Ces dernières s'inscrivent dans « les processus successifs de socialisation de l'individu, qui ont lieu tout au long du cycle de la vie et qui constituent une forme de contrôle exercé par la société sur l'identité sociale des individus. » (Hermans, 2004, p. 380). S'il peut paraître évident que les rites collectifs de passage que subissent les plus jeunes participent du processus éducatif, les rites individuels qui concernent les adultes ne constituaient pas moins, dans les sociétés traditionnelles africaines, les éléments constitutifs d'un processus éducatif en cohérence avec le processus d'apprentissage tout au long de la vie, auquel appellent actuellement les différentes rencontres internationales comme la CONFINTEA VI (UNESCO, Belém, 2009) et le Forum de Shanghai (UNESCO, 2010).

De façon générale, la transmission des savoirs comporte trois phases correspondant à des rites particuliers.

Premièrement, les rites de « séparation », qui marquent une phase de rupture avec le statut antérieur par la destruction des anciennes représentations, pour aboutir à une « mort initiatique », symbolique et nécessaire pour construire de nouveaux savoirs, accéder à un nouveau statut.

Deuxièmement, les « rites liminaux » ou de « transition », pendant lesquels « le néophyte passe progressivement d'un référent culturel à un autre dont il acquiert progressivement les attributs symboliques et culturels. » (Hermans, 2004, p. 381). Ces rites se déroulent généralement dans un lieu symbolique et spécifique, loin de la vie courante et des non initiés (couvent, forêt sacrée, etc.). Dans cette phase, l'expérience vécue joue un rôle important dans la transmission des savoirs.

Troisièmement, il y a les « rites d'incorporation » dans le groupe des porteurs du nouveau statut, au cours desquels « le sujet réintègre un statut social stable, assorti de devoirs, droits et obligations nouvelles et clairement définis. L'homme naturel fait place à l'homme culturel. » (Hermans, 2004, p. 381). Cela peut s'accompagner d'un marquage définitif, consacrant l'accès au nouveau statut : c'est le cas par exemple de la circoncision. Dans ces cas, les rites sont conduits par « des maîtres d'initiations, souvent masqués et représentant des divinités, des esprits de la forêt ou des ancêtres. » (Hermans, 2004, p. 382)

La transmission des savoirs techniques repose également sur une pédagogie en trois phases : d'abord, l'observation/imitation silencieuse, pendant laquelle l'apprenti ne doit pas poser de questions mais regarder et exécuter : c'est la phase « muette » de l'apprentissage ; deuxièmement, l'apprentissage oral où le maître transmet peu à peu toutes ses connaissances à son élève, l'entraînant et le corrigeant jusqu'à ce qu'il acquiert la maîtrise ; troisièmement, la phase de stage où l'apprenti fait une sorte de « tour du pays », pour servir des grands maîtres et apprendre d'eux de nouvelles techniques, mais aussi de nouveaux savoirs et pratiques occultes constitutifs de son métier. Après ces trois phases, l'apprenti peut quitter son maître suite à une « cérémonie de libération » (Hampaté Bâ, 1993, p. 23). On peut déduire de tout ce qui précède que l'artisan traditionnel accomplissait, non un « travail » au sens économique du mot, mais une fonction sacrée mettant en jeu les forces fondamentales de la vie et l'engageant dans tout son être.

En guise de synthèse, l'on peut considérer que, contrairement à ce que laisserait penser une certaine littérature, l'éducation des adultes existe bien dans l'Afrique traditionnelle, tant comme système d'apprentissage tout au

long de la vie, que comme processus de contrôle social par définition des statuts sociaux des personnes.

Activités

- 1- Quels sont selon vous, d'une part les similitudes, d'autre part les éléments distinctifs de l'éducation des enfants et de celle des adultes dans les sociétés traditionnelles africaines ?
- 2- Identifiez les différents types de savoirs qui composent le processus éducatif des adultes, et dites quels sont les principaux modes d'appropriation ; existe-t-il selon vous des différences avec l'éducation des enfants ?
- 3- Existe-t-il selon vous des différences entre les termes « initiation », « rite » et « rituel » ? Argumentez et dites comment ces termes interviennent dans le processus d'éducation des adultes.

4. Les influences extérieures sur l'éducation endogène en Afrique

Le contact de l'Afrique avec le monde extérieur (monde arabe, monde occidental, etc.) a favorisé une confrontation avec des modèles culturels, dans laquelle l'Afrique a souvent été dominée. L'école, qu'elle soit d'obédience religieuse (chrétienne et islamique) ou coloniale, a été l'un des instruments de cette domination. L'introduction du système scolaire comme lieu privilégié d'éducation a entraîné, d'une part une rupture du processus éducatif entre l'éducation des adultes et celle des enfants, et d'autre part le déclin des classes d'âge comme cadre propice à l'éducation des adultes. Par ailleurs, les langues et savoirs endogènes ont également perdu leur place dans le processus éducatif.

4.1 Influence de l'Islam et de l'école coranique

Tout comme le catholicisme (et souvent bien avant lui), l'Islam a utilisé la création des écoles coraniques comme stratégie d'implantation en Afrique à partir du XVI^e siècle (Gandolfi, 2002). Ces écoles ont été introduites dans un certain nombre de pays d'Afrique francophone sous l'influence du monde arabe. Ainsi au Cameroun, l'introduction des écoles coraniques remonte au XVII^e siècle, et Njialé souligne « l'étonnement des Français de constater à leur arrivée à N'Gaoundéré et Banyo, l'existence respective de 26 et 16 écoles coraniques assurant la formation religieuse et intellectuelle. » (Njialé, 2007, p. 299). Il en est de même au Bénin où, selon Bohr : « Il est une autre institution qui s'apparente à l'école européenne et qui s'est installée au nord du royaume du Danhomè, bien avant cette dernière, il s'agit de l'école coranique. » (Bohr, 1982, p. 21)

En Côte d'Ivoire, les premières écoles coraniques datent du XVI^e siècle. La vocation première de l'école coranique est la propagation de la foi, par l'apprentissage de l'arabe et la mémorisation des versets du coran (Paré Kaboré, 2007), bien qu'elle se double parfois, dans certaines régions, de l'apprentissage d'un métier (Bohr, 1982, p. 22). La langue principale d'enseignement est l'arabe (plus souvent mémorisée qu'apprise) au détriment des langues africaines, et les valeurs religieuses transmises sont en rupture avec les croyances locales. Les principales cibles sont les enfants et les jeunes, et l'enseignement, essentiellement oral, est peu structuré. Les écoles coraniques se sont implantées plus faiblement dans les régions côtières sous emprise européenne, où elles sont souvent liées à un maître coranique et disparaissent avec lui. En revanche, elles sont mieux implantées dans les régions proches du Maghreb (le nord de la Côte d'Ivoire, le Sénégal, le Burkina Faso, la Mauritanie, etc.).

Selon Youssif (1982), si l'on considère que tout système éducatif vise à assurer la permanence d'une certaine société, on conviendra que l'école coranique jouait, bien avant l'introduction de l'école européenne, ce rôle dans certaines régions d'Afrique où « l'humanisme musulman » rencontrait, de fait, « l'humanisme africain ». Gandolfi parle même d'une « africanisation de l'école coranique », qui s'est adaptée aux structures sociales existantes (Gandolfi, 2002). Des structures d'éducation islamique mieux structurées et modernes (par exemple les médersas) ont émergé (dans les années 1950 dans les colonies françaises, mais dès le XIX^e siècle dans les colonies britanniques), à côté de l'école coranique (Paré Kaboré, 2007). Elles représentent dans certains pays africains (Niger, Burkina Faso, Sénégal), une importante offre éducative complémentaire de l'offre publique insuffisante (Baba-Moussa, 2007).

4.2 Les missions chrétiennes et l'éducation en Afrique

Dans le cadre de l'œuvre prétendue civilisatrice des missionnaires chrétiens figurent les premières écoles créées en Afrique au XVIII^e siècle. Par exemple : Au Sénégal, la première « École mutuelle de Saint-Louis » a été créée en 1816 pour « porter aux Africains la morale évangélique. » (Camara, Wolfs *et al.*, 2007, p. 251) ; au Cameroun, « les débuts de la scolarisation coïncident avec l'arrivée du premier missionnaire en 1843. » (Njialé, 2007, p. 296)

Au Bénin, l'intervention des missionnaires date des tentatives d'évangélisation mises en œuvre dès le XVII^e siècle par des moines français (1644), espagnols (1660) et belges (1681). Selon Bohr, c'est « en 1680 que fut créée la première école par les Portugais à Ouidah. » (Bohr, 1982, p. 25). L'école des missionnaires était donc plurielle et pouvait, sur un même espace géo-

graphique, prendre différentes formes successives selon l'origine et la religion des missionnaires (catholiques, protestants, méthodistes, etc.). Tout comme sous l'Ancien Régime en France¹¹, l'objectif de cette école était avant tout de transmettre la morale religieuse. Ainsi, toute méthode permettant d'atteindre ce but était bonne, y compris, par exemple, l'utilisation des langues africaines qui permettait d'étendre l'instruction religieuse à une certaine frange de la population des adultes (André, 2007).

L'action des missionnaires a été ensuite relayée, selon les régions, par le retour en Afrique des anciens esclaves libérés à l'abolition de l'esclavage, et qui ont perpétué les pratiques auxquelles ils s'adonnaient. En conséquence, l'école des missionnaires, comme la plupart des institutions éducatives étrangères introduites en Afrique avant les indépendances, visait à substituer aux valeurs ou d'éléments culturels des Africains ceux des pays étrangers.

4.3 École coloniale et assimilation culturelle

L'école a été un élément essentiel de la politique coloniale « d'assimilation » française (Seck, 1993). Les écoles coloniales ont été implantées la plupart du temps en rupture avec celles des congrégations religieuses. Ainsi, au Sénégal en 1855, Faidherbe, gouverneur laïc de l'AOF, dénonce la ségrégation opérée par l'école des missionnaires à l'endroit des enfants musulmans, et crée des écoles publiques laïques à l'instar de ce qui se passait en France. Au Cameroun, c'est en 1898 que la première école laïque voit le jour à Douala ; elle s'inscrivait dans le cadre d'une politique de « non collaboration avec les missionnaires » (Njialé, 2007, p. 289).

Dans certaines colonies comme Madagascar, en revanche, « l'école congrégationniste exerça une influence qui rendit difficile l'intégration de l'école laïque. » (Rakotoanosy, 2007, p. 114). Au Bénin, l'administration coloniale s'est d'abord appuyée sur les écoles confessionnelles qu'elle a subventionnées jusqu'à la fin du XIXe siècle, avant d'instaurer l'école publique et laïque, dont la première a été créée à Porto-Novo en 1891 (Bohr, 1982). L'instauration des écoles laïques est liée à l'incompatibilité des objectifs et méthodes des missionnaires avec ceux de l'administration coloniale, notamment à propos de la langue d'enseignement. Alors que les missionnaires dispensaient souvent l'enseignement dans les langues africaines, le pouvoir colonial imposait

11. Jusqu'à la fin du XVIIe siècle, la France était considérée comme « la fille aînée de l'Église », et cette dernière avait par conséquent le monopole de l'éducation, par un contrôle de tous les établissements d'enseignement. Pour plus d'information, lire Claude Lelièvre, 1991, *Histoire de l'institution scolaire en France*, Paris, Nathan, collection Pédagogies.

exclusivement l'enseignement en langue française, en vue d'assimiler le plus grand nombre d'indigènes : « Qui parle français (...) n'est pas loin de penser en français et d'agir en Français, et se trouve tout naturellement tourné vers la France. » (Keyser, 1930, cité par Bohr, 1982, p. 109)

En effet, pour le colonisateur, la culture européenne représentait une civilisation supérieure, vers laquelle l'école devait conduire les colonisés. Selon Seck, il s'agissait surtout de « franciser les écoles sans en faire des Français : francisation intellectuelle et morale - indigénat juridique et politique. » (1993, p. 55). Dans cette entreprise, l'administration coloniale a été relayée par une partie des intellectuels africains (« les évolués ») qui, prenant conscience de la « convertibilité du capital scolaire » (en avantages économiques, politiques ou symboliques), exigeaient une école semblable à celle de la métropole (Bianchini, 2004).

En définitive, l'école coloniale a provoqué « un choc des cultures » (Deblé, 1994) et perturbé non seulement la cohésion entre éducation et société, mais plus largement l'ordre social lui-même.

4.4 Conséquences de l'introduction des écoles étrangères sur l'éducation des adultes en Afrique

Quelle soit d'origine chrétienne, islamique ou coloniale, l'influence extérieure sur l'éducation en Afrique a conduit à la remise en cause des valeurs et pratiques sociales des Africains. Cependant, cette influence est plus accentuée en ce qui concerne l'école coloniale, qui était l'école de l'assimilation culturelle. En effet, différents auteurs (dont Gandolfi, 2002) ont montré la connivence culturelle qui a existé dans certains pays en faveur de l'école coranique, ce qui a permis une plus grande intégration de cette dernière. De même, les missionnaires chrétiens, dont la finalité était de favoriser l'accès à la parole divine, ont souvent appuyé leur enseignement sur les langues africaines, surtout lorsqu'il s'agissait d'adultes. C'est l'école coloniale qui a donc le plus souvent fait table rase des pratiques éducatives endogènes, à la fois pour des raisons culturelles et économiques. L'influence de cette politique concerne d'abord le rejet des savoirs endogènes. Ainsi, Hermans mentionne que, suite à la colonisation, les dernières décennies ont vu la destruction ou la disparition systématique de la plupart des grands centres initiatiques et artisanaux traditionnels.

Les différents métiers, dont on a vu ci-dessus l'importance et le sens au niveau culturel, ont donc perdu leur place dans le processus éducatif, et cela d'autant plus qu'ils étaient perçus de façon plus ordinaire sous l'angle

économique. Ainsi, les forgerons se virent interdire de fabriquer certains outils, afin de ne pas concurrencer les produits manufacturés venus de la métropole. En conséquence, « là où il existe encore des maîtres, ce sont les disciples qui font défaut. » (Hermans, 2004, p. 17). Outre le rejet des savoirs endogènes, en même temps que les significations culturelles et sacrées dont ils sont porteurs, l'influence coloniale s'est aussi traduite par le rejet de l'enseignement des langues africaines, non seulement au sein de l'école mais aussi en ce qui concerne l'éducation des adultes hors de l'école.

En effet, les premières expériences d'alphabétisation menées dès la moitié du 19^e siècle par les missionnaires catholiques (notamment la Société des Missions Africaines, SMA) et protestants utilisaient l'apprentissage de la lecture et de l'écriture des langues locales pour faciliter l'accès au message biblique. Pour ces missionnaires, « étant donné le nombre de personnes susceptibles d'apprendre à lire et à écrire les langues africaines, c'est l'alphabétisation dans ces langues qui aurait pu provoquer le changement social décisif. » (Habte et Wagraw, 1998, p. 710)

Ces expériences, peu appréciées par le colonisateur, n'ont en général pas été soutenues par les colons ni par une frange des Africains, notamment les « évolués », c'est-à-dire des Africains instruits et victimes du moule de la politique d'assimilation coloniale. Ainsi, en Afrique occidentale, ces évolués souhaitaient une éducation « la plus occidentalisée qui soit » articulée autour de la langue française, du fait de la prise de conscience de la « convertibilité » du capital scolaire francophone en d'autres types de capitaux, notamment économique, politique et symbolique (Bianchini, 2004). Selon Napon (2001) la politique de la France en matière de langue était d'assurer la pérennité du français à travers le monde et en particulier dans les colonies.

Si l'école coloniale a contribué à dévaloriser les traditions éducatives africaines, elle n'a pu les effacer. Il en découle un contexte éducatif complexe, où coexistent ou se succèdent plusieurs systèmes éducatifs, et où se pose le problème de coordination des logiques et parcours éducatifs différents, avec en toile de fond des stratégies d'hégémonie. En conséquence, à la veille des indépendances, l'offre éducative relève globalement de deux dimensions : l'éducation dite moderne qui concerne prioritairement les enfants (ou les plus jeunes), où prédominent les modèles scolaires importés (enseignement laïque ou chrétien, voire islamique), et souvent en confrontation avec les modèles locaux (éducation familiale en l'occurrence) ; de l'autre côté, l'éducation traditionnelle basée plutôt sur les structures traditionnelles (famille, classes

d'âges, rites de passages, lieux de production, etc.), qui concerne surtout les adultes mais aussi les jeunes non scolarisés.

Cette seconde dimension, dévalorisée et marginalisée, se trouve souvent en confrontation avec l'éducation moderne, notamment pour les jeunes scolarisés qui reçoivent une éducation familiale de type traditionnel. En effet, « la scolarisation de l'enfant africain ne pouvait pas effacer complètement l'influence exercée sur lui par sa famille avant son entrée à l'école, durant les cinq premières années de sa vie où il était proche de sa mère. » (Habte et Wagraw, 1998, p. 713)

Par ailleurs, « l'éducation autochtone dispensée au sein des cultures de tradition orale s'est largement poursuivie en dehors des écoles fondées sur le système occidental : la connaissance de l'agriculture, des préceptes sanitaires, des métiers et procédés de fabrication traditionnels continuaient d'assurer la survie dans les régions rurales (Bray *et al.* 1986 ; Habte et Wagraw, 1998). Il en a découlé chez les personnes scolarisées des changements de comportement, notamment dans leur rapport aux traditions et à l'éducation traditionnelle. Quenum illustre cela à travers le cas du Bénin, en identifiant quatre catégories d'individus :

- ceux qui, bien qu'ayant été scolarisés, ont reçu de leurs parents des valeurs de l'éducation traditionnelle, et qui les transmettent à leurs propres enfants en faisant le discernement entre « ce qui est bon et ce qui ne l'est pas » (Quenum, 1998, p. 89) ;
- les autodidactes antérieurement initiés, qui prennent du recul dans l'utilisation de leurs connaissances ésotériques pour éviter les utilisations néfastes : « Ils savent par expérience ce qui est utile dans les règles traditionnelles et ne se hasardent pas sur les "terrains minés" comportant des risques de compromission ou de perte. » (Quenum, 1998, p. 89) ;
- ceux qui ont été choisis par les détenteurs du pouvoir traditionnel pour la succession à un poste quelconque de la hiérarchie traditionnelle, et qui de ce fait s'initient et adoptent progressivement les pratiques traditionnelles, en plus de celles que leur suggère leur niveau intellectuel élevé ;
- et ceux qui éprouvent du dédain pour les traditions et qui font le procès des supercheries dont ils ont été victimes, des manœuvres perverses de faux mystiques ou de devins organisés en réseaux d'espions pour exploiter la crédulité de leurs consultants ; « certains vont jusqu'à dire que tout le système traditionnel est fondé sur le diabolique. » (Quenum, 1998, p. 92)

Eu égard à ces développements, on peut en déduire que l'influence étrangère sur l'éducation en Afrique, en rejetant les valeurs et cultures africaines, n'a pas

permis à l'éducation de jouer effectivement son rôle de transmission culturelle en faveur des Africains. De même, en privilégiant l'éducation de type scolaire au détriment des formes endogènes, elle a quasiment relégué aux oubliettes l'éducation des adultes. C'est avec l'accession à l'indépendance et la volonté des Africains d'adapter l'offre éducative aux besoins de leurs pays, que l'éducation des adultes rencontrera de nouveau, progressivement, un regain d'intérêt, en même temps que les valeurs et savoirs endogènes africains.

Activités

- 1- Citez et expliquez quelques éléments révélateurs de l'existence d'une symbiose entre éducation et organisation sociale en Afrique avant la colonisation.
- 2- Décrivez et comparez les caractéristiques des différentes écoles importées et leurs influences sur l'éducation en Afrique.
- 3- Quelles ont été les influences de ces écoles importées (religieuses ou coloniales) sur le développement de l'éducation des adultes en Afrique ?

5. Les indépendances et la relance de l'éducation des adultes en Afrique

L'intérêt porté à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes remonte à la période coloniale, avec les expériences isolées d'alphabétisation des adultes en langues africaines initiées par les missionnaires, en vue de faciliter aux adultes l'accès au message biblique. Au plan international, cet intérêt s'est manifesté dès la première Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA) tenue à Elseneur (Danemark) en 1949, qui a été suivie de cinq autres : Montréal (Canada) en 1960, Tokyo (Japon) en 1972, Paris (France) en 1985, Hambourg (Allemagne) en 1997 et Belém (Brésil) en décembre 2009. Cependant, ce n'est qu'à partir de l'accession aux indépendances que l'alphabétisation et l'éducation des adultes feront progressivement l'objet d'une réflexion dans le cadre des politiques nationales d'éducation. Cependant, ce n'est qu'à partir de la fin des années 1990 que l'alphabétisation et l'éducation des adultes ont été véritablement considérées comme une composante à part entière des politiques nationales d'éducation.

5.1 Du mimétisme à la remise en cause du modèle colonial

Après les indépendances, les dirigeants des nouveaux États d'Afrique devaient relever le défi de la constitution d'une main-d'œuvre compétente pour assurer le développement. Entre autres réformes envisagées dans ce sens figurent celle de l'éducation avec une volonté de réintégration des langues et savoirs

endogènes africains, mais aussi une revalorisation de l'éducation des adultes. Ainsi, dès la conférence d'Addis-Abeba en 1961, la plupart des présidents africains s'étaient accordés sur « la nécessité d'africaniser l'enseignement et de l'ancrer dans les cultures africaines. » Julius Nyerere défendait une philosophie de l'éducation africaine, qui permettrait notamment de combler le fossé entre une élite éduquée et les masses en multipliant les personnes instruites (Nyerere, 1968). De son côté, Ki-Zerbo prône l'idée d'un développement endogène centré sur la culture et l'éducation. Pour lui, le problème des langues touche à « l'identité des peuples » et conditionne leur développement (Ki-Zerbo, 1990, p. 81). Le modèle éducatif hérité de la colonisation produirait donc des déracinés, et doit être remplacé par « une éducation par le milieu et pour le milieu », en interaction avec le système productif (Ki-Zerbo, 1990, p. 72).

La plupart des pays francophones d'Afrique s'étaient alors fixé pour objectifs de « mettre en place un enseignement primaire universel réalisé en 20 ans », et dans le même temps « d'enrayer l'analphabétisme chez les adultes n'ayant pas fréquenté l'école » (Coombs, 1989, p. 75). Cependant, recherchant des changements rapides, ils ont reproduit le modèle colonial - en espérant qu'il produirait les mêmes résultats que dans le pays colonisateur - plutôt que d'engager les réflexions nécessaires pour créer des modèles répondant mieux à leurs aspirations (Deblé, 1994). Ainsi, les premières réformes menées consistaient à adapter l'école au milieu rural en reliant éducation et production (on a alors parlé de « ruralisation » de l'école ou « d'école nouvelle »¹²), ou à introduire les langues africaines dans l'enseignement : exemples en Guinée (Deblé, 1994) et au Burkina Faso (André 2007). Ces réformes répondaient aux critiques « identitaires » et « ruralisantes » faites à l'endroit du système scolaire postcolonial. Les premières concernent le caractère aliénant de l'institution scolaire, qui délaisse les langues et cultures africaines au profit de celles héritées de la colonisation ; les secondes dénoncent le fort ancrage urbain du système scolaire, qui peine à accueillir et satisfaire les besoins de la grande partie des populations qui, en Afrique, vit généralement en milieu rural (André, 2007).

Parallèlement à ces réformes, dès les années 1960, notamment lors de la Conférence de Téhéran (Iran), organisée en 1965, l'UNESCO a aussi impulsé au plan international une dynamique en faveur de l'alphabétisation fonctionnelle des adultes dans les langues africaines. Dès lors, les centres d'éducation rurale initialement créés sous la colonisation pour compenser

12. Une conférence internationale a eu lieu à Brazzaville en 1978 sous le thème « éducation et travail productif ». Cependant, « les débats sont restés pauvres en dépit de remarquables communications » (Deblé, 1994, p. 22).

l'absence d'écoles dans certains villages, ont changé de statut afin d'accueillir des jeunes et adultes agriculteurs, en vue d'une alphabétisation fonctionnelle adaptée à leurs besoins (apprentissage des techniques culturelles modernes, gestion de fermes collectives ou de coopératives artisanales, transmission de connaissances sur le planning familial, l'hygiène alimentaire, etc.). Au Bénin, cela s'est traduit dès 1966 par des initiatives privées d'alphabétisation fonctionnelle des adultes ruraux en langues nationales, avec l'appui de la coopération suisse. Il s'agit notamment des actions d'alphabétisation menées dans le département du Borgou, sur l'initiative du Suisse Grossenbacher et en faveur des producteurs de coton, pour une meilleure gestion des pratiques culturelles et de la commercialisation des produits. Il en a découlé une certaine dynamique au niveau du développement social et économique du monde rural (Hountondji, 1995).

Toutefois, la plupart des expériences citées étaient moins le fait d'actions intégrées dans les politiques nationales de l'éducation, que d'initiatives privées émanant notamment d'organisations non gouvernementales.

5.2 Les années 1970 et la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes en langues africaines

Dans les années 1970, le Manifeste pour l'éducation permanente (Lengrand, 1970) prônait la nécessité d'une éducation postsecondaire des adultes, en vue de leur adaptation aux transformations de leur société et de l'emploi. Cet objectif était également l'une de préoccupation de la CONFINTEA de 1972 à Tokyo (Japon) dont les objectifs étaient prioritairement centrés sur l'alphabétisation.

Dès lors, de nombreuses structures dites d'éducation non formelle ont émergé, soutenues par des organisations internationales pour compenser la « mal-scolarisation », la déscolarisation et la non-scolarisation. Les régimes révolutionnaires de type socialiste, installés dans les années 1970 dans certains pays africains comme le Bénin, le Congo, le Burkina Faso, ont accordé une importance particulière à ces structures. Ainsi, au Bénin de 1972 à 1980, une multitude de structures coopératives consacrées à l'éducation et à la formation des jeunes et des adultes ont été créées : Groupements révolutionnaires à vocation coopérative (GRVC), Coopératives agricoles expérimentales de type socialiste (CAETS), clubs 4D, etc. (Guévoédo, 1995 ; Baba-Moussa, 2002, 2003).

De même au Burkina Faso, depuis le Président Lamizana en 1960 à Compaoré actuellement, la prise en charge des besoins spécifiques des adultes

et la revalorisation des traits culturels locaux ont été au cœur des choix politiques des gouvernements successifs (Compaoré, 1997 ; Zagre, 1994, etc.). En s'inspirant du principe en vigueur dans le système scolaire, et selon lequel la lecture et l'écriture constituaient le socle nécessaire à la poursuite de la formation de l'élève, les programmes d'alphabétisation mis en place dans la plupart des pays africains visaient prioritairement à développer ces compétences (lecture, écriture, calcul par écrit). Mais cela se faisait de façon isolée sans prise en compte des besoins éducatifs plus larges des adultes.

De tels choix, selon les analyses faites lors d'une réunion de l'ADEA en 2009, pourraient s'expliquer par le fait que ce type d'approche est moins coûteux, plus simple, plus court et exige moins de préparation et d'expertise (ADEA, 2009, p. 195). Ainsi en a-t-il été par exemple des programmes intitulés « alphabétisation de masse » au Bénin, « Alpha Commando » et campagne d'alphabétisation « Bantaré » au Burkina Faso. L'Alpha Commando consistait par exemple à « apprendre en 50 jours aux adultes apprenants à savoir lire, écrire et calculer en langues nationales, et être capables d'utiliser ces acquis dans le cadre de leurs activités professionnelles. » (ADEA, 2009, p. 280). Quant au programme d'alphabétisation « Bantaré », il visait à assurer d'une part l'alphabétisation massive de 10 000 femmes (habituellement laissées pour compte), d'autre part la transmission de compétences sociales qui leur sont essentielles dans les domaines de l'hygiène, de la santé, de la nutrition et de la planification familiale.

L'ensemble des programmes proposés reposait sur l'idée que les acquis de l'alphabétisation pourraient ensuite être transférés aux activités quotidiennes, mais dans les faits, cela a rarement été le cas, et bon nombre d'adultes alphabétisés sont rapidement retombés dans l'analphabétisme au bout d'un certain temps, en l'absence d'un environnement lettré suffisamment développé pour constituer le cadre d'application de ces acquis.

Eu égard à ces résultats mitigés, dans le contexte de crise économique et de manque de ressources des années 1980, la Banque mondiale recommanda même de réduire les financements dédiés à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes, pour privilégier la scolarisation universelle des enfants ; les conventions sociales reconnaissaient l'enfance comme étant l'âge normal de l'alphabétisation, et il paraissait donc normal que l'on apprenne à lire et à écrire pendant l'âge scolaire (ADEA, 2009, p. 547). Cette mesure n'a heureusement pas été pérennisée, puisque dès le début des années 1990, ces faits ont été rectifiés en considérant que l'efficacité de l'alphabétisation ne saurait se limiter aux apprentissages élémentaires de la lecture, de l'écriture et du calcul, mais

devrait inclure l'intégration de l'individu dans un environnement lettré, lui faciliter la compréhension du fonctionnement social, et plus globalement répondre à l'ensemble des besoins éducatifs des adultes. Cela implique donc d'intégrer l'alphabétisation et l'éducation des adultes dans un dispositif holistique, où d'autres dispositifs y contribuent de façon complémentaire.

5.3 Un long processus d'intégration de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes dans une approche holistique de l'éducation à partir de la fin des années 1990

Selon Torres, « au début des années 1990, l'Année internationale de l'alphabétisation et la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous ont plaidé en faveur d'une "conception élargie de l'éducation" s'adressant aux enfants, aux jeunes et aux adultes. Pourtant, il n'y a pas eu à Jomtien de véritable engagement vis-à-vis de l'éducation des adultes. » (Torres, 2002, p. 82). Les années 1990 coïncident aussi avec l'avènement des régimes démocratiques, (généralement après des conférences nationales souveraines), soutenus par l'Occident et prônant le libéralisme et la logique du marché. Cela a entraîné la remise en cause quasi-générale des modèles associés aux régimes révolutionnaires, préconisant l'affirmation des valeurs culturelles et linguistiques nationales à travers les réformes dites « École nouvelle ».

L'éducation de type scolaire est de nouveau privilégiée au détriment des autres formes, notamment de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Ces dernières ont d'ailleurs été progressivement délaissées par les pouvoirs publics au profit des organisations de la société civile (associations, ONG).

En réalité, comme le relève Torres, « dans la pratique, depuis Jomtien, la notion d'éducation pour tous s'est trouvée réduite à l'éducation des enfants, celle d'éducation de base à enseignement primaire, et l'éducation primaire universelle à la scolarisation. » (Torres, 2002, p. 82)

Cependant, en l'absence d'un soutien politique fort de la part des États, les prestataires privés n'ont pu bénéficier d'un cadre propice au développement de leurs activités d'alphabétisation et d'éducation des adultes (ADEA, 2009, p. 191). Ce n'est qu'au Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en 2000 que l'éducation des adultes a été clairement énumérée parmi les enjeux de l'éducation pour tous (EPT) d'ici à 2015. L'un des objectifs fixés au cours de ce Forum consiste en effet à « améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment celui des femmes » (ADEA, 2009, p. 192). Cela a permis de repenser plus globalement l'éducation, en y intégrant celle des adultes dans la perspective d'une articulation cohérente de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle.

La proclamation par l'ONU de la décennie 2003-2012 comme Décennie de l'alphabétisation conforte le rôle essentiel reconnu à l'éducation des adultes, dans la perspective d'une éducation au service du développement humain.

Par ailleurs, de nombreuses recherches réalisées dans les années 1990 sur l'éducation en Afrique¹³ montrent l'insuffisance des réformes centrées prioritairement sur le système scolaire, et qui occultent les structures d'éducation préexistantes en Afrique, notamment les ateliers d'apprentissage, associations de classes d'âges, coopératives agricoles, etc. Certains de ces travaux proposaient alors l'orientation vers une approche globale ou « holistique » de l'éducation. C'est le cas par exemple dans les écrits de Baba-Moussa (2003), qui propose d'appréhender l'éducation, non plus sous l'angle du système éducatif souvent identifié au système scolaire, mais plutôt sous celui du « contexte d'action éducative », articulant en synergie les structures d'éducation formelle et non formelle, chacune contribuant à la satisfaction d'une partie de la demande éducative multiple et multiforme qui s'exprime dans les pays africains.

Dans le même sens, des organisations internationales plaident en faveur de l'éducation permanente (UNESCO, 1970), de l'éducation pour tous (Conférence de Jomtien, 1990, puis Forum de Dakar en 2000) et de l'éducation tout au long de la vie (UNESCO, 1997), qui exigent une organisation de l'éducation dépassant le cadre scolaire et favorisant un regain d'intérêt pour l'éducation des adultes. Ces différentes propositions suggèrent plus précisément la prise en compte de l'éducation non formelle, non seulement comme palliatif des insuffisances de l'éducation formelle de type scolaire, mais aussi en complément de cette dernière ou comme une autre opportunité d'accès au droit à l'éducation (Baba-Moussa, 2009, 2011).

Les mutations profondes que connaissent actuellement les sociétés africaines du fait de la mondialisation et de la nécessité de réaliser les Objectifs du Millénaire pour le développement, exigent de la part des jeunes et des adultes des adaptations de plusieurs ordres : la réduction de la pauvreté par la mise en œuvre d'activités génératrices de revenus, l'accès aux nouvelles technologies de communication, la prise en compte de la question du genre, la nécessaire articulation entre traditions et modernité dans les sociétés africaines actuelles, etc. Ces transformations vont de l'utilisation de techniques modernes dans le monde du travail (vulgarisation de méthodes culturelles modernes et mécanisation, par exemple) à l'adaptation des ruraux à la vie urbaine ou à la

13. Lire notamment les thèses de Diouf (1987, Sénégal), Yao N'Guessan (1993, Côte d'Ivoire), Ouro Sama (1994, Togo), Baba-Moussa (2002, Bénin), Rwehera (1998, ensemble des pays moins avancés) : cf. références en bibliographie.

vie politique, en passant par les questions d'hygiène et de santé, l'éducation en matière de population, etc.

Différents dispositifs d'éducation non formelle émergent donc désormais, pour dispenser aux adultes concernés les enseignements nécessaires à ces transformations. Il s'agit notamment de coopératives agricoles, de centres d'apprentissages ou de planning familial, d'ONG, de centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes, etc. « Une éducation non formelle efficace se distingue par son caractère plus centré sur l'apprenant, plus réceptif, plus participatif et plus flexible, et par la grande variété des offres éducatives. L'emploi des langues maternelles ou nationales est aussi devenu la norme dans la plupart des programmes. » (ADEA, 2009, p. 197)

Dans ce nouveau contexte, un changement de paradigme s'impose en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Ainsi, la cinquième CONFINTEA qui s'est tenue à Hambourg en 1997 a posé les bases de ce changement de paradigme, en recommandant que l'alphabétisation et l'éducation des adultes soient conçues comme un élément essentiel du développement des pays, et inscrites dans une approche globale du processus éducatif. Cela a été réaffirmé à la sixième CONFINTEA à Belém (Brésil) en 2009, puis au Forum de Shanghai en 2010 sur l'apprentissage tout au long de la vie.

Il s'agit donc désormais de considérer l'alphabétisation comme « le passeport le plus important pour l'éducation tout au long de la vie » (Torres, ADEA, 2009, p. 552). Le Forum de Shanghai préférera parler d'apprentissage tout au long de la vie, pour insister sur l'autonomisation de l'individu en tant qu'acteur de son propre processus d'accès au savoir.

Suite à ce plaidoyer développé depuis les années 1990 sur le rôle et la place de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes dans les politiques globales d'éducation et dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie, il reste cependant que les décideurs politiques nationaux n'ont pas toujours trouvé l'articulation qui convient entre les structures d'éducation formelle et non formelle, dans la logique d'une approche holistique de la politique et de l'organisation de l'éducation.

Activités

- 1- Quels sont les principaux éléments des réformes de l'éducation entreprises en Afrique, qui ont provoqué un regain d'intérêt pour l'éducation des adultes ?

- 2- Quels sont les principaux besoins des adultes, qui sont susceptibles d'être satisfaits par l'éducation des adultes en Afrique, et quelles sont les structures susceptibles d'assurer ce processus de résolution ?
- 3- Pouvez-vous identifier, tout en les justifiant, d'autres problèmes que l'éducation des adultes permet de résoudre en Afrique ? Quelles sont les structures susceptibles de les résoudre selon vous ?
- 4- Elaborez un petit résumé de l'ensemble de ce chapitre 2 que vous venez de parcourir.

Résumé

L'histoire de l'éducation des adultes en Afrique trouve ses origines officielles dans le vaste projet de développement de l'éducation et de la formation permanente, qui a émergé dès les années 1950 aux États-Unis, avant de connaître un développement à l'échelle mondiale à partir du « Manifeste pour l'éducation permanente », publié sous l'égide de l'UNESCO en 1971.

Cependant, en Afrique, l'éducation des adultes trouve son essence dans l'organisation même de la société, où le processus éducatif est permanent et permet la prise en charge des groupes générationnels tout au long de leur vie. Les classes d'âges permettaient ainsi de donner à chaque individu des formations spécifiques, par le biais de rites qui consacraient son passage d'un statut à l'autre de la hiérarchie sociale.

L'intervention coloniale ayant entraîné la perturbation de cet ordre établi, les réflexions de penseurs africains qui réclamaient, dans le sillage des mouvements d'indépendance, une éducation répondant aux réalités africaines, ainsi que les mouvements successifs d'éducation permanente, d'éducation pour tous et d'éducation tout au long de la vie, ont permis une renaissance de l'éducation des adultes en Afrique sous une forme moderne.

Points essentiels

- 1- Le recours à l'histoire est nécessaire pour comprendre la perspective africaine et élaborer un processus adapté d'éducation des adultes qui s'y réfère.
- 2- La compréhension des fondements historiques de l'éducation des adultes nécessite de revisiter l'évolution du système scolaire, en tant que mode d'éducation privilégié, en vue d'identifier les rapports de dépendance et de continuité existant entre ces deux dimensions de l'éducation en Afrique.

- 3- Les connaissances historiques produites ici conduisent à retenir que le développement de l'éducation des adultes en Afrique passe par une nouvelle conception des politiques et de l'organisation du secteur de l'éducation, permettant une articulation harmonieuse entre structures d'éducation formelle et d'éducation non formelle.

Activités de synthèse

- 1- Identifiez en argumentant les facteurs qui expliquent que l'éducation des adultes ne peut être envisagée qu'à travers une multiplicité de dispositifs et, dans une approche globale de l'éducation, en synergie avec le système scolaire.
- 2- En partant des fiches successives que vous avez rédigées au fur et à mesure de la lecture de ce chapitre, dites si les questions qui vous paraissent essentielles ont été toutes traitées, en ce qui concerne les fondements historiques de l'éducation des adultes en Afrique.
- 3- Pensez-vous que les objectifs fixés en début de chapitre ont été atteints ? Sinon, quels sont, selon vous, les aspects qui restent à traiter ?

Question pour aller plus loin

En dehors de la dimension historique, quelles autres dimensions pensez-vous nécessaires de prendre en compte pour une meilleure compréhension de l'éducation des adultes en Afrique ?

Lectures conseillées

Baba-Moussa, A. R. (coord.). 2007. Éducation, religion, laïcité. Regards croisés dans les pays du Nord et du Sud. *Éducation Comparée*, n° 62, Bruxelles, AFEC-I6doc.

Moumouni, A. 1998. *L'éducation en Afrique*. Paris, Présence Africaine, 2^e édition.

Seck, P.I. 1993. *La stratégie culturelle de la France en Afrique : l'enseignement colonial*. Paris, L'Harmattan.

Références

ADEA. 2009. *Éduquer plus et mieux. Programmes d'alphabétisation : comment assurer l'efficacité des apprentissages?* Tunis, ADEA.

Almeida-Topor, H. (d'), Coquery-Vidrovitch, C., Goerg O. 1992. *Les jeunes en Afrique*. Paris, L'Harmattan. T1, pp. 176-185.

André, G. 2007. École, langues, cultures et développement. Une analyse des politiques éducatives, linguistiques et culturelles. *Cahiers d'études africaines*, n° 186, pp. 221-248.

Baba-Moussa, A. R. 2011. Improving coordination between formal education and non formal education in the domain of lifelong learning in Benin. In Yang, J. et Valdés-Cotera, R. (eds). *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong learning.

Baba-Moussa, A. R. 2009. L'éducation non formelle peut-elle constituer un palliatif face aux tensions du système scolaire ? Approche comparative entre la France et les pays francophones d'Afrique subsaharienne. *Éducation Comparée, nouvelle série*, n° 2, pp. 225-250.

Baba-Moussa, A. R. (coord.). 2007. Éducation, religion, laïcité. Regards croisés dans les pays du Nord et du Sud. *Éducation Comparée*, n° 62, Bruxelles, AFEC-I6doc.

Baba-Moussa, A. R. 2003. Système éducatif ou contexte d'action éducative, quelle organisation de l'éducation pour répondre aux exigences du développement ? *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 3, pp. 103-130.

Baba-Moussa, A. R. 2002. *Éducation et développement au Bénin. Le rôle des dispositifs d'éducation non formelle*. Lille, Presses universitaires du Septentrion.

Bianchini, P. 2004. *École et politique en Afrique noire : sociologie des crises et des réformes de l'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*. Paris, Karthala.

Bohr, E. 1982. « Implantation de l'institution scolaire dans l'ancienne colonie du Dahomey : les écoles des missions chrétiennes » (1843 - 1923), Thèse de Doctorat de 3e cycle en Sciences de l'Éducation (Histoire - Pédagogie - Société), Université des Sciences Humaines de Strasbourg, Faculté de Philosophie.

Bray, M., Clarke, P. B., Stephens, D. 1986. *Education and society in Africa*. London, Edward Arnold.

Camara, A., Wolfs, J., Salcin, A., Cornelis, S. 2007. École, religions et laïcité. L'école au Sénégal et en Belgique. Entre universalisme et

communautarisme, la croisée des chemins! In A. R. Baba-Moussa, « Éducation, religion, laïcité. Regards croisés et enjeux dans les pays du Nord et du Sud ». *Éducation Comparée*, n° 62, pp. 259-274.

Codo, B.C. 1992. Les associations de classe d'âge (les donkpè) dans l'ancien royaume du Danxomé et leurs mutations sous la colonisation. In H. d'Almeida-Topor, *et al.*, *Les jeunes en Afrique*. Paris, L'Harmattan, 1992, T1, pp. 176-185.

Compaoré, N. D. F. 1997. « Discours politique et inadapation de l'école au Burkina Faso ». Thèse de doctorat, Paris, université de Paris 8.

Coombs, Ph. 1989. *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles, de Boeck Université.

Deblé, I. 1994. Différenciations ou uniformisation? *Afrique contemporaine*, n° 172, pp. 9-30.

Diop, C. A. 1954. *Nations nègres et culture : de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*. Paris, Présence africaine.

Diouf, D. 1987. « Éducation non formelle et développement : le cas du Sénégal ». Thèse de Doctorat en Sociologie, Paris 7.

Erny, P. 1972. *L'enfant et son milieu en Afrique noire, essai sur l'éducation traditionnelle*. Paris, Payot.

Fanon, F. 1952. *Peau noire, masques blancs*. Paris, le Seuil.

Forquin, J.C. 1989. *École et culture*. Bruxelles, De Boeck.

Gandolfi, S. 2002, L'enseignement islamique en Afrique noire. *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, pp. 261-277.

Gouda, S. 1986. « Analyse organisationnelle des APS dans un pays d'Afrique noire francophone la République Populaire du Bénin ». Thèse de Doctorat STAPS, Grenoble 1.

Guévoédo, N. G. 1995. « La participation du mouvement associatif de jeunesse au développement économique ». Mémoire d'inspection de jeunesse et sports, Abidjan, INJS.

Habte, A. et Wagraw, T. 1998. Éducation et changement social. In A. A. Mazrui et C. Wondji, *Histoire générale de l'Afrique : L'Afrique depuis 1935*. Paris, UNESCO.

Hampaté Bâ, A. 1993. La parole, mémoire vivante de l'Afrique. *Le Courrier de l'UNESCO*, sept. 1993, pp. 17-24.

Hampaté Bâ, A. 1972. *Aspects de la civilisation africaine*. Paris, Présence africaine.

Hermans, M. P. 2004. Initiation et rites de passage de l'adolescence en Afrique sub-saharienne. *Louvain Médical*, n° 123, décembre, pp. 380-382.

Hountondji, P. 1995. *Éducation pour tous? Le Bénin après Jomtien: 1990-1995*. Cotonou, ministère de L'Éducation nationale.

Kenyatta, J. 1938. *Facing Mount Kenya. (The Traditional Life of the Gikuyu)*. Nairobi, Heineman Kenya.

Ki-Zerbo, J. (ed.). 1990. *Éduquer ou périr*. Paris, L'Harmattan.

Lengrand, P. 1970. *Introduction à l'éducation permanente*. Paris, UNESCO.

Marrou, H. I. 1954. *De la connaissance historique*. Paris, éditions du Seuil.

M'Bokolo, E. 2000. L'Afrique et le XXème siècle : dépossession, renaissance, incertitudes. *Politique étrangère*, n° 3-4, pp. 717-729.

Merle, M. (dir.) 1972. *L'Afrique noire contemporaine*. Paris, Armand Colin, 2^{ème} édition revue et mise à jour.

Michel, P. et Kourouma, A. 2002. De l'Afrique à la « totalité du monde ». *Critique internationale*, n° 16, pp. 70-76.

Moumouni, A. 1968, *L'éducation en Afrique*. Paris, Maspero.

Mungala, A.S. 1982. L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Ethiopiennes*, n° 29, février.

Nakou Sounon, A. 1990. « L'intégration culturelle de la différence. Le statut du corps et les pratiques sportives dans la province du Borgou au Bénin ». Thèse de Doctorat en STAPS, université Bordeaux 2.

Napon, A. 2001. La place des langues nationales dans le système éducatif burkinabè. *Les cahiers CERLESHS*, université de Ouagadougou, 2001.

Njialé, P.M. 2007. Les confessions religieuses et l'offre d'éducation au Cameroun. In A. R. Baba-Moussa, « Éducation, religion, laïcité. Regards croisés et enjeux dans les pays du Nord et du Sud ». *Éducation Comparée*, n° 62, pp. 305-320.

Nyerere, J.K. 1968. Education for self-reliance. In *Freedom and Socialism / Uhura na Ujamaa. A selection from writings and speeches 1965-1967*. Dar es Salam, Oxford University Press.

Olivier de Sardan, J.-P. 1994. Séniorité et citoyenneté en Afrique pré-coloniale. *Communications*, 59, pp. 119-136.

Ouro Sama, T. 1994. « Quelle alternative pour l'école togolaise ? Une analyse de la crise scolaire au Togo ». Thèse de doctorat en Sociologie, Montpellier 3.

Paré Kaboré, A. 2007. Éducation Islamique entre formel et non formel : insertion pédagogique et social dans le contexte burkinabè. In A. R. Baba-Moussa « Éducation, religion, laïcité. Regards croisés et enjeux dans les pays du Nord et du Sud ». *Éducation Comparée*, n° 62, pp. 215-230.

Peatrik, A.-M. 1994. Un système composite : l'organisation d'âge et de génération des Kikuyu précoloniaux. *Journal des africanistes*, tome 64, fascicule 1, pp. 3-36.

Quenum, J.-C. 1998. *Interaction des systèmes éducatifs traditionnels et modernes dans la dynamique de développement au Bénin*. Paris, L'Harmattan.

Quenum, J.-C. 1993. « Interactions entre systèmes éducatifs traditionnel et moderne dans la dynamique du développement au Bénin ». Thèse de doctorat Sciences de l'éducation, Paris 1.

Rakotoanosy, M. 2007. Pouvoir, religion, éducation : problématique de la laïcité à Madagascar. In A. R. Baba-Moussa, « Éducation, religion, laïcité. Regards croisés et enjeux dans les pays du Nord et du Sud ». *Éducation Comparée*, n° 62, pp. 113-128.

Rwehera, M. 1998. « L'impossible développement de l'enseignement dans les pays les moins avancés ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Caen.

Seck, P.I. 1993. *La stratégie culturelle de la France en Afrique. L'enseignement colonial*. Paris, L'Harmattan.

Sikounmo, H. 1995. *L'école du sous-développement, gros plan sur l'enseignement secondaire au Cameroun*. Paris, L'Harmattan.

Thomas, L.-V. 1983. Vieillesse en Afrique : Le système des échelles de classe d'âge. *Communications*, 37, p. 73.

Thomas, L.-V. 1982. Corps et société, le cas négro africain. *Action et recherches sociales*, vol. 6, n° 1, pp. 75-98.

Torres, R. M. 2002. *Lifelong Learning in the South: Critical issues and Opportunities for Adult Education*. SIDA, Sweden.

Verdeaux, F. 1977. Appartenance et dépendance. L'exemple du système de classes d'âge des Aïzi (basse Côte-d'Ivoire). *Cahiers d'études africaines*, vol. 17, n° 68, pp. 435-461.

Vincent, G. 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Wamahiu, Sheela P. 1989. L'éducation traditionnelle spécifique dans la société contemporaine Adigo au Kenya: Apprendre à devenir une « mbora », *Éducation des adultes et développement*, n° 32, pp. 195-203.

Yao N'Guéssan, E. 1993. « Les exclus de l'école ». Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Strasbourg 2.

Youssif, E. 1982. Islam et vie culturelle en Afrique. *Ethiopiennes*, n° 29.

Zagre, P. 1994. *Les politiques économiques du Burkina Faso*. Paris, Karthala.

CHAPITRE 3 : FONDEMENTS SOCIOCULTURELS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE

Aperçu

Ce chapitre traite de la relation entre l'éducation des adultes et les valeurs culturelles (coutumes et croyances), qui caractérisent l'imaginaire collectif des sociétés africaines et déterminent leur organisation sociale, et par voie de conséquence les formes, contenus et dispositifs d'éducation.

Objectifs d'apprentissage

A la fin de ce chapitre, vous devez être capable de :

- définir les termes « culture », « société », « tradition », « modernité » et « fondements socioculturels » de l'éducation des adultes, en vous appuyant sur la littérature des sciences humaines et sociales ;
- cerner les particularités socioculturelles des sociétés africaines et les enjeux de leur perpétuation par l'éducation des adultes ;
- argumenter à partir de données socioculturelles sur le sens des savoirs et leur mode de transmission dans le cadre de l'éducation des adultes en Afrique.

Termes clés

Culture : ensemble des manières d'agir, de se sentir, de s'organiser, etc., constituant le patrimoine commun à un groupe donné, et par lequel il se distingue parfois des autres groupes.

Société : forme de vie sociale constituée par un groupe d'individus liés, soit par des liens naturels, des croyances et une solidarité spontanée qui s'impose à eux (on parle alors de communauté ou de société traditionnelle) ; soit par des liens contractuels ou un échange de services librement consentis (on parle alors de société moderne).

Tradition : se dit de ce qui est transmis à l'identique, presque sans modification, de génération en génération ; on parle également de coutume.

Modernité : caractéristique de ce qui aspire au changement perpétuel. Ce terme s'oppose à celui de tradition et est utilisé pour qualifier les sociétés occidentales marquées par l'individualisme et l'innovation permanente.

Fondements socioculturels : aspects spécifiques d'une société donnée, liés à sa structuration, son mode de fonctionnement et sa culture, et qui servent de référence aux individus pour la réalisation d'un certain nombre d'activités données (par exemple l'éducation des adultes).

Pour commencer

- 1- L'éducation étant universelle, pensez-vous qu'il est important de tenir compte des aspects socioculturels pour mieux comprendre l'éducation des adultes ?
- 2- Notez vos arguments et les questions essentielles que vous vous posez sur une fiche, et discutez-en avec des camarades pour aboutir à une synthèse.

1. Précisions notionnelles : culture, société et fondements socioculturels

Afin de comprendre l'importance des fondements socioculturels de l'éducation des adultes en Afrique, il convient de définir les termes de culture et de société, en mettant l'accent sur les différences entre « société traditionnelle » et « société moderne », avant de faire ressortir les implications pour l'éducation des adultes.

1.1 La culture : entre individu et société

La culture est une notion polysémique et difficile à saisir. Selon Denys Cuche, à l'origine, elle évoquait davantage les progrès individuels, par opposition à la « civilisation » qui exprimait les progrès collectifs. La culture était alors « la somme des connaissances accumulées par l'humanité, considérée comme totalité au cours de l'histoire. » (Cuche, 1996, p. 9). Au début du XIXe siècle, la notion s'est enrichie d'une dimension collective pour désigner « un ensemble de conquêtes artistiques, intellectuelles et morales d'une nation (...) l'expression de l'âme profonde d'un peuple. » (Cuche, 1996, p. 13). Actuellement, Forquin situe les définitions de la culture que l'on trouve en sciences sociales entre deux dimensions.

La dimension individuelle renvoie à « l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit *cultivé*, c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales », et la dimension collective fait référence à « l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, (...) un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitués au fil des générations et caractéristiques d'une communauté humaine particulière. » (Forquin, 1992, pp. 9-10)

Cependant, pour Forquin, ces deux sens sont complémentaires, puisque la culture de l'individu se construit toujours en lien avec le patrimoine culturel collectif. En effet, certains aspects de la culture collective sont considérés comme assez importants pour être transmis de façon systématique aux jeunes générations par le biais de l'éducation. Ils participent ainsi à la construction de la culture individuelle. Forquin parle alors de la « fonction de transmission culturelle » de l'éducation (1992, p. 13).

Comprendre les fondements socioculturels de l'éducation des adultes en Afrique, c'est alors identifier le lien culturel que l'éducation entretient avec la société. Ce qui conduit d'abord à définir ce que l'on entend par société.

1.2 La société : entre tradition et modernité

Le terme société est souvent défini par opposition à celui de communauté, pour désigner un mode de regroupement basé sur le libre choix des individus, et l'estimation des gains qu'ils sont susceptibles d'en tirer. C'est le cas par exemple quand on l'utilise pour désigner une entreprise commerciale ou industrielle. A l'opposé, le terme « communauté » désigne un mode de regroupement

reposant sur une interdépendance et une solidarité mutuelles et affectives, voire héréditaires ou naturelles.

C'est dans ce sens qu'on parle de communauté familiale ou villageoise. Cependant, si l'on remonte aux travaux originaux sur ces termes (notamment ceux de Tönnies ou de Durkheim), l'on se rend compte que « communauté » et « société » sont deux formes de vie sociale qui se sont succédé, la seconde dérivant de la première. En effet, les premières formes de vie sociale étaient communautaires et se traduisaient, selon Durkheim, par « l'accord silencieux et spontané de plusieurs consciences qui sentent et pensent de même, qui sont ouvertes les unes aux autres, qui éprouvent en commun toutes leurs impressions, leurs joies comme leurs douleurs, qui, en un mot, vibrent à l'unisson » (Durkheim, 1989, p. 419). Cette interdépendance est rendue possible par la ressemblance naturelle entre les individus (communauté familiale), le partage d'un même espace (communauté villageoise) ou le partage de souvenirs ou de croyances (confrérie, communauté religieuse). Elle est viable pour des groupes peu étendus, mais devient problématique lorsque l'espace occupé par le groupe ou l'effectif de ses membres est si important que cela rend difficile l'interconnaissance mutuelle et conduit à l'émancipation des individus.

La société apparaît alors comme alternative. On peut définir une société comme un ensemble d'individus qui « vivent et habitent en paix les uns à côté des autres mais, au lieu d'être essentiellement unis, sont au contraire essentiellement séparés », c'est-à-dire « qu'ils restent distincts malgré leurs liens. » (Durkheim, 1889, p. 419). Ce qui assure alors la cohésion de la société, ce n'est plus les ressemblances ou les croyances communes, mais plutôt l'existence d'un « contrat » implicite ou explicite. La solidarité naturelle et spontanée est alors remplacée par l'échange de services ou par la rémunération : on fait quelque chose pour autrui sous réserve d'obtenir quelque chose d'équivalent de sa part. La société ainsi définie porte la marque de la modernité qui privilégie la science, l'autonomie, la libre opinion et l'innovation, au détriment des croyances et traditions.

Actuellement, le terme de société est utilisé pour désigner les deux formes de vie sociale présentées ci-dessus, en les différenciant par les adjectifs « traditionnel » ou « moderne ». On parle alors de « société traditionnelle » dans le sens de communauté, pour désigner les sociétés africaines d'avant la colonisation ou le monde rural actuel, où prédominent oralité, traditions et absence de technologie, mais aussi solidarité spontanée ; et on parle de « société moderne » pour désigner les sociétés occidentales industrialisées, et par extension la vie dans les grandes villes africaines où se développent

l'individualisme, l'innovation technologique, le salariat, etc. Dans tous les cas, ce qui constitue l'essence d'une société, qu'elle soit traditionnelle ou moderne, c'est le partage d'un certain nombre de principes, de valeurs, d'attitudes, de pratiques..., bref, le partage d'une culture commune.

1.3 Pourquoi parler des fondements socioculturels de l'éducation des adultes en Afrique ?

Les deux paragraphes précédents montrent l'existence d'un lien intrinsèque entre éducation, culture et société. En effet, selon Ki-Zerbo, « après la mise au monde, il reste l'éducation. Vivre c'est persévérer dans son être. Et pour une société donnée, c'est par l'éducation qu'elle se perpétue dans son être physique et social. » (Ki-Zerbo, 1990, p. 15). De la même manière, Forquin considère éducation et culture comme étant « deux faces, rigoureusement réciproques et complémentaires, d'une même réalité : l'une ne peut être pensée sans l'autre et toute réflexion sur l'une débouche immédiatement sur la prise en considération de l'autre. » (Forquin, 1989, p. 12). Éducation, culture et société sont donc liées par une relation triangulaire puisque l'éducation, par sa fonction de transmission culturelle, est nécessaire à la pérennité des sociétés. Partant de là, la pertinence et l'efficacité de toute action éducative dépendent de son articulation cohérente avec la culture de la société.

L'éducation étant un processus permanent qui se déroule tout au long de la vie, cette exigence concerne autant l'éducation des enfants que celle des adultes. L'étude des fondements socioculturels de l'éducation des adultes en Afrique vise donc ici à identifier les particularités sociales et culturelles sur lesquelles elle repose. Il s'agit de remonter aux traditions et à l'éducation traditionnelle africaines, pour dégager les valeurs susceptibles d'enrichir les pratiques actuelles en éducation des adultes, et identifier les enjeux qui en découlent sur le choix des éléments culturels qui lui servent de base.

Dans cette perspective, il faut relever que si pendant longtemps les anthropologues ont étudié les sociétés africaines sous l'angle du strict respect des traditions, la réalité africaine actuelle appelle une approche plus complexe. L'influence de la colonisation et la logique de « l'assimilation » qui l'a sous-tendue dans les colonies françaises ont inévitablement produit des mutations dans la vie des populations africaines, et conduit à une situation « d'hybridisme culturel » (Baba-Moussa, 2002). Ainsi, Ogandaga relève que « l'Afrique traditionnelle a vu ses mœurs évoluer en raison des échanges culturels avec l'occident. Malgré cela, elle a su adapter une partie de ses structures aux "exigences techniques et

scientifiques du monde contemporain” tout en gardant les valeurs et les pratiques ancestrales. » (Ogandaga 2007, p. 4)

Les valeurs sociales que l'éducation des adultes doit transmettre ne sauraient occulter cette réalité. Elles sont à inscrire à la fois dans le maintien des traditions et l'impulsion d'une dynamique sociale orientée vers la modernisation. De façon plus générale, il s'agit d'envisager, comme le fait Ousmane Sawadogo, la problématique de l'éducation des adultes dans un rapport entre « monde vécu » et « système éducatif ».

Le premier désigne « l'ensemble des activités humaines médiatisées par les structures propres à la société que sont la langue, la culture, la socialisation et les traditions », alors que le second renvoie à l'ensemble des savoirs et des dispositifs qui assurent la conduite des activités relevant du domaine de l'éducation (Sawadogo, 2003, p. 1).

L'objectif ultime est, selon l'auteur, d'éviter la « colonisation » du monde vécu qui constitue l'identité des sociétés africaines, par des systèmes standards prédominants, conçus ailleurs et importés en Afrique.

Activités

- 1- À partir de votre précédente fiche de synthèse et des développements qui précèdent, affinez vos arguments sur l'importance des aspects socioculturels pour la compréhension de l'éducation des adultes en Afrique.
- 2- Identifiez et échangez avec vos camarades sur les éléments socioculturels susceptibles d'influencer l'éducation des adultes en Afrique.

2 Éducation des adultes et initiation aux valeurs sociales et communautaires

Selon Nyerere, « la fonction primordiale de l'éducation des adultes est de susciter un désir de changement et de faire comprendre que le changement est possible. » (Nyerere, 1976). En partant des spécificités africaines, nous montrerons ici comment accéder au changement sans occulter les valeurs fondamentales de la société.

2.1 Éducation des adultes et perpétuation des traditions

L'idée que l'on se fait généralement des traditions est celle de l'immobilisme, par opposition à la modernité qui repose sur l'innovation permanente. Selon Clair, la tradition est « la transmission la plus complète et la plus fidèle possible,

d'une génération à l'autre, d'un ensemble constitué de modèles formels et idéologiques, d'un corpus de croyances et de styles », alors que « la modernité développe le changement comme valeur. » (1983, p. 28)

Cependant, comme on l'a vu ci-dessus, l'opposition entre tradition et modernité mérite d'être nuancée lorsqu'il s'agit des sociétés africaines. La tradition africaine n'est pas inflexible et ne se traduit pas par « une fixation des éléments du passé jusqu'au temps présent mais plutôt comme un processus de transmission des valeurs en gardant une ligne directrice plus ou moins fixe. » (Ogandaga, 2007, p. 4). De ce fait, parler de l'éducation des adultes comme mode de perpétuation des traditions, c'est d'abord considérer qu'il existe une « ligne directrice plus ou moins fixe » qui sert d'ancrage culturel et de rempart contre le mimétisme. C'est ensuite éviter de reproduire les mêmes erreurs, qui ont conduit actuellement au constat d'inadéquation des systèmes scolaires par rapport aux réalités africaines. C'est enfin assurer pour l'éducation des adultes ce qui a été relevé comme point fort de l'éducation traditionnelle en Afrique (cf. chapitre précédent), à savoir son caractère holistique.

Partant de cela, on peut tirer des traditions africaines, sans prétendre être exhaustif, quelques éléments pouvant servir de ligne directrice à l'éducation des adultes.

Il s'agit d'abord du caractère communautaire des sociétés africaines, fondées sur une solidarité mutuelle. Cette dimension tend à disparaître face aux contraintes économiques et aux effets de la modernité (surtout en milieu urbain), et sa prise en compte dans l'éducation des adultes permettra de la maintenir comme valeur essentielle dans l'esprit des adultes et d'en assurer la transmission aux plus jeunes.

Il s'agit ensuite de la structure gérontocratique de la société africaine où prédomine le respect des aînés. La prise en compte de cette dimension permettra d'assurer l'intégration des personnes âgées dans le milieu social et familial, et d'éviter l'isolement auquel elles sont actuellement exposées dans certaines sociétés occidentales (cf. Donzelot, 1991). Cependant, le respect des aînés ne doit pas constituer un frein à l'accès des plus jeunes aux savoirs et à la décision. Les contenus et les modes d'intervention en éducation des adultes doivent donc en tenir compte, notamment lorsque par exemple, de jeunes animateurs doivent intervenir auprès des anciens. Il s'agira principalement d'œuvrer au maintien des liens intergénérationnels, et à la reconnaissance de l'expertise et de la place de chacun dans l'espace social.

La troisième dimension que l'on pourrait prendre en considération est la fonction éducative de la société traditionnelle africaine. L'éducation y est une affaire collective, qui s'inscrit dans le tissu social et fait intervenir toutes les composantes de la société : la parenté, les groupes de pairs, les groupes de production, etc. Elle ne s'enferme pas dans des lieux distincts des lieux de vie habituels, et ses contenus s'inspirent des activités quotidiennes. Elle permet ainsi d'intégrer l'individu aux activités sociales, productives et de développement.

L'éducation des adultes doit s'inscrire dans cette réalité tant dans ses contenus (qui ne peuvent être imposés à partir d'expériences ou de modèles standards importés, mais doivent s'ancrer dans les réalités sociale, économique, culturelle et politique du milieu), que dans ses méthodes, qui doivent favoriser l'inclusion et s'appuyer sur une diversité de dispositifs relevant autant de l'éducation formelle que non formelle et informelle. Tout en restant un lieu essentiel de transmission des savoirs, le centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes ne doit pas être une enclave, à l'instar de l'école, mais doit plutôt s'ouvrir à d'autres lieux de vie : champs, ateliers, marchés, administrations, etc.

En définitive, orienter l'éducation des adultes vers la pérennisation des traditions ne signifie pas reproduire à l'identique les pratiques traditionnelles, mais plutôt repérer celles qui représentent des valeurs constitutives de l'identité culturelle africaine et qui peuvent, de ce fait, servir de socle à l'éducation des adultes. Cela n'est pas sans exiger quelques précautions qui seront abordées ci-dessous.

2.2 Éducation des adultes et structure gérontocratique de la société

Tout comme il a été dit plus haut, le caractère communautaire de la société africaine traditionnelle fait de la famille la cellule socioéconomique et culturelle de base, et de la parenté le socle fondamental des relations sociales. Ainsi, les liens de parenté et les positions des individus dans la fratrie constituent les éléments essentiels de régulation des rapports sociaux et d'accès au pouvoir de décision. Le respect de l'âge est une valeur traditionnelle qui repose sur l'idée que l'accumulation de l'expérience et du savoir est tributaire du temps vécu. L'âge chronologique est par conséquent la manifestation physique de la sagesse. Chaque membre de la communauté est conscient de son statut et du rôle qu'il doit jouer. Ce statut dépend des différentes fonctions assumées par l'individu, et celles-ci augmentent avec l'âge (par le mariage, la naissance

des enfants, le travail, etc.). C'est ce qui explique que les anciens se situent au sommet de la hiérarchie sociale (Ogandaga, 2007, p. 5).

Outre cette conception pragmatique, le droit d'aïnesse se justifie aussi par la structure même des liens de parenté, et en particulier par le rapport au sein maternel. Aboubacar Barry illustre cela à travers « le lien de sève » chez les Peuhls du pays samo au Burkina Faso. Ce lien renvoie aussi bien à la semence paternelle nécessaire à la procréation qu'au lait maternel nourricier. Cependant, c'est par le rapport au sein maternel qu'il justifie le droit d'aïnesse, puisque l'aîné, c'est « celui qui a tété puis recraché pour le plus jeune » (Barry, 2002, p. 139). De ce fait, les prénoms expriment souvent le rang dans la fratrie.

Chez les Baatonu du Nord Bénin par exemple, les garçons nés de la même mère s'appellent respectivement Worou, Chabi, Bio, Boni et Sani selon leur rang de naissance, et les filles Gnon, Bonnan, Baké, Bougnon, Daado, Belou. C'est dire qu'au-delà du temps vécu, le droit d'aïnesse trouve sa source dès la naissance, puisque les enfants « sont pré ordonnés du côté du lien de sève, dans l'ordre de succession dans le ventre puis aux sources de la sève de la mère. » (Barry, 2002, p. 139). Le respect dû à celui qui lui a généreusement laissé une part du lait maternel, l'a précédé dans l'expérience des mystères de la vie et est, par conséquent, susceptible de lui en fournir les secrets, place le plus jeune dans une situation de dépendance et de soumission.

Si cette valeur sociale comporte, comme on l'a vu plus haut, l'intérêt d'assurer la place et le respect des anciens, ainsi que la reconnaissance de leur contribution au développement de la société, il n'en reste pas moins qu'il faut éviter, à l'opposé, une dévalorisation des plus jeunes, de leur rôle social, et de leur capacité à accéder au savoir autrement que par l'expérience temporelle. Cela suppose d'abord que l'on reconnaisse que l'enfant n'est pas seul éduicable et que l'adulte, quelle que soit la durée de son expérience vécue, ne finit jamais d'apprendre.

L'éducation est un processus permanent qui se déroule tout au long de la vie, et qui doit permettre à chacun d'acquérir les savoirs et les compétences sociales nécessaires à son adaptation aux mutations rapides de la société. Cela suppose ensuite d'accepter l'idée que, si la durée de l'expérience vécue favorise l'accès au savoir et à la sagesse, ces derniers peuvent s'acquérir également à travers la diversité des contextes dans lesquels l'expérience est vécue, ou par l'accès à diverses sources d'information. Ainsi, si l'on considère qu'en Afrique « un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle », on pourrait convenir également, qu'avec les mutations actuelles et l'ouverture au monde, « un jeune

homme qui a parcouru cent villages est semblable à un vieillard qui a vécu cent ans. »

Enfin, il faut considérer que si dans la société traditionnelle africaine, les rôles, droits, devoirs et fonctions sont structurés sur la base de la hiérarchie de l'âge, l'accès aux savoirs dans les sociétés actuelles ne repose pas uniquement sur cette logique, du fait de l'émergence d'autres savoirs, d'autres rapports au savoir et d'autres modes d'accès au savoir, qui échappent parfois aux adultes.

2.3 Éducation des adultes et dynamique sociale : croyances et coutumes face à la modernité

Le poids des croyances et des traditions qui caractérisent la vie communautaire a souvent été analysé comme un frein au développement des sociétés africaines. Diop déplorait : les « structures sociales communautaires sécurisantes qui enlissent nos peuples dans le présent et l'insouciance du lendemain, l'optimisme, etc. tandis que les structures sociales individualistes engendrent chez les Indo-Européens l'inquiétude, le pessimisme, l'incertitude du lendemain, la solitude morale, la tension vers le futur et toutes ces incidences bénéfiques sur la vie matérielle... » (Diop, 1981, p. 12).

Cela signifie-t-il que la vie communautaire et la sécurité qu'elle offre inhiberaient le désir d'innovation et de modernisation chez les Africains ? Des travaux récents en anthropologie suggèrent une attitude plus nuancée.

Ainsi, Guyer montre que « la vie sociale et culturelle dans l'Afrique des siècles précédant la conquête était beaucoup plus inventive au quotidien que ce que nous pouvons aujourd'hui imaginer. » (Guyer, 2000, p. 101). De même manière, Guyer révèle l'existence en Afrique d'une « tradition de l'invention », qui se traduit dès la naissance par la perception de l'enfant en tant que singularité, dépositaire d'une expertise particulière que l'on tâchera méticuleusement d'identifier et de faire éclore tout au long du processus éducatif. De ce fait, limiter les naissances, c'est « empêcher que d'autres potentiels uniques apparaissent. Qualité et quantité devaient aller de pair. » (Guyer, 2000, p. 116)

La tradition de l'invention s'illustre également dans la reconnaissance de l'expertise artisanale, qui relevait d'une spécialisation par famille ou par clan ; ce qui permettait en particulier d'assurer les échanges de services entre groupes sociaux. En effet, « (...) seuls ceux qui savent peuvent agir et tous ne savent pas la même chose (...). Chacun a besoin des autres et de leurs connaissances. »

(Guyer, 2000, p. 112). Suite à cette analyse, l'auteur considère qu'il y aurait tout simplement en Afrique une « invention de la tradition » par le biais d'une approche anthropologique, qui puise ses référents en Occident et qui repose, comme l'écrit Mudimbe, sur « un système universel d'opposition binaire qui fonde et explique la grande dichotomie entre "civilisés" et "primitifs". » (Mudimbe, 1994, p. 4)

Dans le même sens, Bernault et Tonda réfutent les analyses relatives à l'immobilisme des croyances africaines, en relevant l'extraordinaire vitalité de la sorcellerie au sein des instances les plus modernes de la société africaine, tant en milieu urbain que rural d'une part, et dans les discours des élites comme dans la culture populaire d'autre part (Bernault & Tonda, 2000, p. 5).

En effet, dans les années 1960 et 1970, après les indépendances, parler de la sorcellerie, c'était selon Geschiere (2000) « primitiviser » l'Afrique et nier son progrès vers la « modernisation ». En revanche actuellement : « La sorcellerie a envahi l'espace public : elle domine dans les rumeurs de radiotrottoir, mais aussi dans les médias officiels (journaux, télévision). Les *nganga* ("guérisseurs") ne se cachent plus et font de la publicité pour leurs "hôpitaux" au moyen de grandes affiches vantant leur expertise dans des formes "modernes" de magie. » (Geschiere, 2000, p. 19). Ce que d'autres ont considéré comme une « retraditionalisation » de la société fait donc partie, paradoxalement, d'une modernité propre à l'Afrique, qui articule en cohérence des éléments traditionnels et des perceptions plutôt modernes (Geschiere, 2000, p. 20). La résistance à l'innovation dépend de bien d'autres facteurs et cela, quel que soit le contexte.

On peut donc considérer que la dynamique sociale en Afrique articule dans un même mouvement tradition et modernité. La capacité d'innover n'est aucunement une valeur importée. Elle est constitutive de l'identité africaine, au même titre que les croyances religieuses. L'éducation des adultes doit donc préparer ces derniers au changement, en favorisant leur participation à cette dynamique sociale, à la fois en tant que porteurs d'innovation et dépositaires des valeurs culturelles traditionnelles. La première dimension vise la participation des adultes à la modernité (par l'accès à différents types de savoirs sur la démocratie, le fonctionnement des administrations, la gestion des activités génératrices de revenus, les nouvelles technologies, etc.), tout en les sensibilisant sur le sens des traditions (croyances et coutumes) ; non pas pour les perpétuer à tout prix, mais pour en saisir l'importance dans le maintien de l'équilibre social. La seconde dimension vise à développer leur

capacité de jugement. Elle conduit à l'autonomie qui permet d'innover et de choisir en connaissance de cause les changements nécessaires au bien-être de leur société, en identifiant dans les traditions ce qui doit être perpétué ou rejeté.

Activités

- 1- Comparez les déterminants socioculturels de l'éducation des adultes en Afrique que vous aviez retenus avec ceux présentés ci-dessus, et relevez les enseignements que vous en tirez.
- 2- En vous appuyant sur des exemples tirés de votre environnement et de votre expérience personnelle, identifiez des situations dans lesquelles les coutumes, la hiérarchie de l'âge et les croyances peuvent influencer positivement ou négativement l'éducation des adultes.
- 3- Proposez des moyens pour en tenir en compte, et échangez votre point de vue avec vos camarades.

3 Éducation des adultes et accès aux savoirs

Alors que l'éducation traditionnelle privilégie en Afrique la transmission du savoir et de l'expérience des aînés vers les plus jeunes, Ousmane Sawadogo considère que : « Une exploitation maximale des connaissances disponibles en Afrique devrait être tridimensionnelle, établir un équilibre entre les trois mouvements possibles de circulation : descendant, ascendant et horizontal. » (2003, p. 4). On tentera ici de voir les implications qui en découlent pour l'éducation des adultes.

3.1 Classes d'âges et rites de passage comme cadre structurel

Comme on l'a relevé dans le chapitre précédent, les sociétés traditionnelles africaines ne disposaient pas d'institution spécifique d'éducation. Cette dernière revenait à toute la communauté et se déroulait dans les lieux de vie habituels. Cependant, certains savoirs spécifiques à caractère professionnel, religieux ou ésotérique, ou certaines responsabilités de la vie sociale, revêtaient une telle importance qu'ils étaient inaccessibles sans certaines précautions, d'où les rites initiatiques qui permettaient de préparer l'individu à y accéder.

Si l'on tient compte de la structure sociale et de la prise de responsabilité, on peut citer en exemple quelques niveaux initiatiques, en se référant aux travaux de Barry (2002) sur les Peuhls en pays samo du Burkina Faso, et de Thomas (1982), qui présentent la circoncision comme un rite qui scelle la rupture avec

l'enfance et prépare à la prise de responsabilité. En effet, selon Thomas, l'ablation du prépuce exprime la maturité sexuelle du jeune, faisant de lui désormais un procréateur prêt à se marier et à fonder un foyer. La circoncision est souvent suivie d'un certain nombre d'épreuves et d'apprentissages sociaux, sous la responsabilité des adultes, ou dans des groupes de pairs avant le mariage, qui consacrent l'âge adulte et l'accès à la responsabilité (d'Almeida-Topor *et al.*, 1992, p. 15). Le mariage comme rite de passage peut prendre des significations et comporter des rituels différents d'un groupe ethnique à l'autre.

La mort est également l'objet de rites de passage puisqu'elle consacre l'accès à un autre « statut social », dans des sociétés où le monde invisible et celui de l'au-delà ont une influence reconnue sur le monde réel. « L'existence après la mort se déroule en forêt, dans le village des morts, mais l'esprit du défunt reste aussi attaché au lieu où il résidait de son vivant (...). Le défunt survit par son esprit en tant qu'ancêtre. » (Dauphin-Tinturier, 2003, p. 200). Ainsi, dans certaines régions d'Afrique, l'inhumation est érigée en véritable rite de passage permettant au défunt de jouer au mieux son rôle d'ancêtre (Dauphin-Tinturier, 2003).

Parallèlement à ces principaux rites initiatiques consacrant l'accès à différents statuts sociaux, la transmission des connaissances dans certains métiers passe aussi parfois par des rites initiatiques. Ainsi en est-il par exemple de l'apprentissage des techniques de la chasse, du métier de forgeron, de la transmission des savoirs en médecine traditionnelle, etc. Merle en déduit que : « Il est impossible de comprendre la "voie" africaine si l'on néglige la place qu'y tient le sacré. L'homme africain est avant tout un croyant qui vit dans l'intimité des puissances invisibles. Le rite tient une place importante dans la vie à tel point qu'il se confond souvent avec les techniques les plus "rationnelles" et qu'il est difficile de distinguer dans son comportement la ligne de partage entre activités profanes et sacrées. » (1972, p. 197)

L'importance du rite comme mode de transmission des savoirs chez les jeunes et les adultes en Afrique suggère deux niveaux d'analyse au sujet de l'éducation des adultes.

Le premier consiste à saisir le cadre de l'épreuve rituelle comme occasion d'interventions éducatives, pour transmettre les connaissances nécessaires au changement social, voire opérer le changement lui-même : cela peut aller de l'information sur les règles d'hygiène lors des rites (pour exemple l'usage de matériaux coupants lors de la circoncision et autres scarifications) à des intervention contre certaines pratiques sociales rétrogrades (abolition de l'excision et reconversion des exciseuses par exemple).

Le deuxième réside dans le choix de la démarche pédagogique à travers l'introduction de l'approche rituelle pour la transmission des connaissances dans d'autres contextes, dès lors que cela permet de faire émerger le sens du savoir auprès des groupes cibles. Ce pourrait être le cas par exemple lors des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, qui sont proposés actuellement aux groupes à besoins spécifiques tels que les « tradipraticiens » (pratiquants des médecines traditionnelles), adeptes de différents cultes, têtes couronnées, etc. Une telle démarche présente un grand intérêt, dans la mesure où s'impose la prise en compte et la transmission des savoirs endogènes émanant des structures sociales africaines elles-mêmes.

3.2 Éducation des adultes et transmission des connaissances endogènes (valeurs culturelles, artistiques, artisanales)

L'Afrique regorge d'une multitude de savoirs, qui ont été construits au fil des siècles pour permettre aux Africains non seulement de résoudre les problèmes auxquels ils étaient confrontés, mais aussi d'opérer les changements nécessaires à l'évolution de leurs sociétés. Si l'institution scolaire, privilégiée depuis la colonisation comme lieu de transmission du savoir, a éliminé la dimension socioculturelle en imposant la culture dominante, et donc le savoir du colonisateur, il revient actuellement aux Africains de restituer la valeur de leurs savoirs endogènes. En effet, « dans l'Afrique d'avant la conquête, la capacité humaine d'être original et de marquer sa différence dans des compétences et domaines de connaissance particuliers (...) a plutôt été créée, nourrie et mobilisée par des processus sociaux et culturels qui échappent à nos catégories analytiques, élaborées pour analyser la division du travail ou pour construire une sociologie de la connaissance. » (Guyer, 2000, p. 102). Cela explique aujourd'hui les nombreuses analyses relevant le caractère statique de ces savoirs ou leur difficulté à aspirer à l'universalité.

De nos jours, ces savoirs endogènes africains trouvent d'illustres défenseurs à travers des auteurs africains comme Diop, Hountondji, Ki-Zerbo etc., qui proposent d'autres modèles d'analyse pour en expliquer les logiques. L'éducation, qu'elle soit formelle ou non formelle, doit pouvoir s'appuyer sur - et favoriser la pérennisation de - ces savoirs endogènes. Il en est de même pour l'éducation des adultes. Guyer considère que la production du savoir était essentielle pour les populations africaines elles-mêmes, et que ces savoirs endogènes peuvent s'exprimer dans différents domaines, au sein desquels se développent des expertises originales. Il s'agit notamment de l'artisanat, des arts, de la philosophie, de la démographie, de l'organisation sociale, etc. Les développements de Guyer au sujet de l'artisanat et de la

démographie permettent ici de tirer quelques enseignements pour l'éducation des adultes. Dans le domaine de l'artisanat et de l'art, paraphrasant, elle relève que « les communautés savaient sur leur habitat local beaucoup plus que ce dont elles avaient besoin » et « un tel savoir scientifique pour le plaisir de savoir, était un ingrédient essentiel » de la vie sociale (Guyer, 2000, p. 107).

La spécialisation des savoirs au sein de familles et de clans particuliers, souvent perçue comme un handicap à la diffusion du savoir, répondait au contraire à des logiques sociales précises. La dispersion délibérée des métiers, alors que les individus innovaient dans les styles sculpturaux et les nouvelles thérapeutiques, répondait aux demandes du marché et permettait l'adaptation au mouvement de peuplement rapide ainsi qu'aux exigences de la communication sociale. En effet, chacun étant spécialisé dans un type d'artisanat donné (exemple : le fabricant de tabourets ne fait que cela, de même le sculpteur à arbalète ou de tambours), et chaque village ne comptant qu'un ou deux de ces artisans, les habitants doivent se déplacer les uns vers les autres pour obtenir les objets usuels, ce qui renforce les échanges intra et intercommunautaires (Guyer, 2000, pp. 111-112).

Partant de là, on peut en déduire que l'éducation des adultes, qui doit également envisager la dimension professionnelle, notamment pour une majorité d'adultes formés par le biais de l'apprentissage dans les ateliers du secteur non formel, ne peut occulter ces réalités pour permettre l'évolution des formations dispensées actuellement. Si l'artisanat et l'art traditionnels ainsi que leurs modes de transition et de créativité ne sont pas à rejeter systématiquement, il est impératif d'assurer leur articulation avec les techniques et les exigences modernes de gestion et de concurrence sur le marché.

En matière de démographie, Guyer montre aussi que les Africains étaient si préoccupés par l'espacement des grossesses, que les taux de fertilité étaient maintenus en deçà du taux naturel, et que les périodes de formation et d'initiation des enfants étaient ainsi rallongées, la « richesse-en-personne » étant perçue comme « richesse-en-savoir » (Guyer, 2000, p. 106). Malgré la structure communautaire, chacun est d'abord perçu comme un individu, dont les capacités sont identifiées et développées durant cet ensemble de cérémonies, de rites et d'apprentissages auxquels il est soumis. Alors que l'éducation en matière de population et la lutte contre les effets néfastes des grossesses rapprochées constituent actuellement un enjeu important, le recours à ce type de savoirs endogènes trouve tout son sens dans le cadre de l'éducation des adultes. Cela incite par ailleurs à sortir de la vision immobiliste

de la communauté pour favoriser le développement personnel, l'expression de la créativité et l'émergence d'expertises singulières.

Au-delà de ces exemples, l'histoire montre que l'Afrique dispose de savoirs originaux produits dans différents cadres : structures économiques et rôle des femmes (Ngango, 1976), organisation et changements sociaux (Guyer, 2000), philosophie (Kagame, 1956 ; Hountondji, 1997), questions environnementales, etc. L'éducation des adultes doit donc dépasser l'apprentissage de l'écriture et de la lecture (notamment en langues africaines) et des savoirs liés au travail, pour intégrer les savoirs endogènes. C'est ainsi qu'elle deviendra une composante à part entière de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

3.3 Le rapport entre oralité et écriture dans la transmission du savoir

L'Afrique a été longtemps considérée comme un continent sans écriture et donc sans histoire, mais nombre d'historiens ont réfuté cette hypothèse en montrant l'existence lointaine de l'écrit dans l'histoire de l'Afrique (Ki-Zerbo, 1975). Cependant, il faut reconnaître que la littérature sur l'histoire de l'Afrique, notamment celle écrite par des Africains, est peu abondante. La tradition orale est prédominante avec les contes, proverbes, chants et récits comme canaux de communication. Baba-Moussa et Gouda (2006) ont étudié le rapport entre corps et langage dans la communication sociale et le témoignage en Afrique, à travers les expressions corporelles des griots dans les récits et la transmission des messages royaux, et déduisent que « corps et témoignage se mêlent inévitablement dans différentes formes de communication sociale au point d'en arriver à être indissociables. » (2006, p. 62). Brohm (1982) a abondé dans le même sens en soutenant l'idée d'une « double constitution du corps par le langage et du langage par le corps » (1982, p. 123). Cependant, écrit Sawadogo (2003), « l'ambiance orale dans laquelle baigne l'éducation traditionnelle d'Afrique noire impose inévitablement des limites dans la transmission du patrimoine. » (2003, p. 4). L'écriture apparaît donc comme une nécessité, afin de permettre d'accumuler le savoir et de le rendre disponible dans des temps et des espaces différents.

Lê Thánh Khôi (1995) nous rappelle qu'en « consignait l'information dans les textes, [l'écrit] la rend autonome et par là rend autonome l'apprentissage qui n'est plus lié à une action et à la présence d'un instructeur », tout en facilitant l'abstraction, qui à son tour stimule la conceptualisation et aiguise l'esprit critique (1995, pp. 118-119).

Par ailleurs, l'accès à l'écriture favorise l'accès au savoir scientifique et aux technologies modernes de communication. Cependant, ces avantages ne doivent pas conduire à se passer de l'oralité qui est constitutive de l'identité des

sociétés africaines. Lê Thánh Khôi attire l'attention sur ce risque en relevant que le « détachement » ou la « distanciation » que favorise l'écrit « peut être un inconvénient si l'individu ne se fonde pas sur la pratique. » Or, toute éducation reposant sur l'oralité « [...] est en même temps une action économique, religieuse, politique [...] puisque c'est par l'observation, l'imitation, la parole que le jeune s'instruit auprès des anciens. » (1995, p. 118). Partant de là, on peut en déduire que c'est dans l'articulation harmonieuse entre l'écriture et l'oralité que l'éducation des adultes trouverait tout son sens, dans une dynamique sociale où, comme on l'a montré plus haut, tradition et modernité sont fortement imbriquées. Dans cette perspective, l'alphabétisation, notamment celle qui utilise les langues africaines, doit constituer le socle d'une éducation des adultes considérée comme un processus permanent qui favorise véritablement l'intégration et la participation de ces derniers au développement.

Activités

- 1- Identifiez dans votre environnement des rites initiatiques, et dites comment ils peuvent constituer des occasions de transformation des pratiques sociales par le biais de l'éducation des adultes.
- 2- Dans votre environnement, relevez les types de savoirs endogènes susceptibles d'être mobilisés dans le cadre de l'éducation des adultes ; échangez avec vos camarades sur leur pertinence.
- 3- Reprenez les objectifs d'apprentissage fixés en début de chapitre, et faites ressortir les apports que vous en avez tirés à travers la lecture du chapitre.

Résumé

De manière générale, il existe une relation triangulaire entre éducation, culture et société. L'éducation des adultes doit en tenir compte et assurer la participation des adultes au processus de changement. Il s'agit de leur donner les moyens d'être les acteurs du changement social, capables de choisir les innovations nécessaires et d'accéder aux nouvelles technologies, tout en étant dépositaires des valeurs sociales et culturelles des sociétés africaines. L'éducation des adultes doit donc favoriser l'alphabétisation (accès à la lecture et l'écriture notamment en langues africaines) comme base d'une éducation tout au long de la vie, en vue de l'intégration des adultes dans une dynamique sociale articulant tradition et modernité. La prise en compte de la structure sociale gérontocratique, des traditions et croyances pour l'équilibre social d'une

part, et l'accès aux savoirs endogènes d'autre part, sont nécessaires à côté de l'accès aux savoirs scientifiques et aux nouvelles technologies.

Points essentiels

- 1- La prise en compte des fondements socioculturels vise ici à assurer le lien triangulaire entre éducation des adultes, culture et société, dans une Afrique prise entre traditions et modernité.
- 2- L'éducation des adultes en Afrique doit donc, entre autres :
 - a. tenir compte de la structure sociale gérontocratique pour susciter l'apprentissage des adultes et l'acceptation d'animateurs plus jeunes ;
 - b. assurer l'alphabétisation comme tremplin à l'éducation tout au long de la vie, par l'accès aux savoirs scientifiques et aux nouvelles technologies ;
 - c. faire des adultes à la fois les acteurs de l'innovation et du maintien des valeurs traditionnelles constitutives de l'identité africaine.

Activités de synthèse

- 1- Échangez avec vos camarades sur les apports et limites de ce chapitre pour la compréhension de l'éducation des adultes en Afrique.
- 2- Envisagez dans différents contextes des situations où interviennent les éléments évoqués ci-dessus et des solutions pour en tenir compte.

Questions pour aller plus loin

- 1- En vous appuyant sur votre expérience personnelle, quelles sont selon vous les autres influences socioculturelles possibles sur l'éducation des adultes ?
- 2- Comment envisagez-vous les implications qui en découlent sur la prise en charge pédagogique des adultes apprenants ?

Lectures conseillées

Baba-Moussa, A. R. et Gouda, S. 2006. Corps et témoignage. L'impossible dissociation dans les sociétés traditionnelles africaines. In C. Perrin, (Ed.). *Corps et témoignage*. Caen, Presses Universitaire de Caen. pp. 55-64.

Clair, J. 1983. *Considérations sur l'état des Beaux-arts*. Paris, Gallimard.

Guyer, J. I. 2000. La tradition de l'invention en Afrique équatoriale. *Politique Africaine*, n° 79, pp. 101-139.

Hountondji, P. 1994. *Les savoirs endogènes*. Dakar, CODESRIA.

Ki-Zerbo, J. (ed.). 1990. *Éduquer ou périr*. Paris, L'Harmattan.

Références

Almeida-Topor, (d') H., Cocquery-Vidrovitch, C., Goerg, O., Guittart, F. (éds.). 1992. *Les jeunes en Afrique*. Paris, L'Harmattan.

Baba-Moussa, A. R. 2002. *Éducation et développement au Bénin. Le rôle des dispositifs d'éducation non formelle. Le cas des associations de jeunesse*. Lille, Presses universitaires du Septentrion.

Baba-Moussa, A. R. et Gouda, S. 2006. Corps et témoignage. L'impossible dissociation dans les sociétés traditionnelles africaines. In C. Perrin, (Ed.). *Corps et témoignage*. Caen, Presses Universitaire de Caen, pp. 55-64.

Barry, A. 2002. Le lien de sève et la maison paternelle : Aux racines de l'identité des Peuls Jafunße du pays samo. *L'Homme*, n° 163, pp. 137-156.

Bernault, F. et Tonda, J. 2000. Dynamiques de l'invisible en Afrique, « Pouvoirs sorciers ». *Politique africaine*, n° 79, pp. 5-16.

Brohm, J.-M. 1982. Corps et pouvoirs : l'emprise au corps. Incorporation, corps social et politique du corps. *Action et recherches sociales*, vol. 6, n° 1, pp. 113-132.

Clair, J. 1983. *Considérations sur l'état des Beaux-arts*. Paris, Gallimard.

Cuche, D. 1996. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, La découverte, collection Repères.

Dauphin-Tinturier, A.-M. 2003. Cisungu à nouveau. Initiation des femmes et structure sociale dans le Nord de la Zambie. *L'Homme*, vol. 3-4, n° 167-168, pp. 187-207.

Diop, C. A. 1981. *L'affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine*. Paris, UNESCO.

Donzelot, J. (éd.), 1991. *Face à l'exclusion, le modèle français*. Paris, Éditions Esprit, collection Société.

Durkheim, E. 1989. Communauté et Société selon Tönnies. *Revue philosophique*, n° 27, pp. 416-422. Disponible en ligne dans la collection Les classiques des sciences sociales.

Forquin, J.-C. 1992. *École et culture*. Bruxelles, De Boeck.

Geschiere, P. 2000. Sorcellerie et modernité : retour sur une étrange complicité. Le Dossier « Pouvoirs sorciers ». *Politique Africaine*, n° 79, pp. 17-32.

Guyer, J. I. 2000. La tradition de l'invention en Afrique équatoriale. *Politique Africaine*, n° 79, pp. 101-139.

Hountondji, P. 1997. *Combats pour le sens. Un itinéraire africain*. Cotonou, Flamboyant.

Kagame, A. 1956. *La philosophie bantou-rwandaise de l'Être*. Bruxelles, Académie des sciences coloniales.

Ki-Zerbo, J. (ed.). 1990. *Éduquer ou périr*. Paris, L'Harmattan.

Ki-Zerbo, J., 1975. Histoire de l'Afrique. *Ethiopiennes*, n° 01. <http://www.refer.sn/ethiopiennes> (23/03/2009).

Lê, Thánh Khôi, 1995. *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*. Paris, UNESCO.

Merle, M. 1972. *L'Afrique noire contemporaine*, 2e édition revue et mise à jour. Paris, Armand Colin, Collection U.

Mudimbe, V. Y. 1994. *Les corps glorieux des mots et des êtres : Esquisse d'un jardin africain à la bénédictine*. Paris, Humanitas, Présence africaine.

Ngango, G. 1976. L'Afrique entre la tradition et la modernité. *Ethiopiennes*, numéro spécial : 70e anniversaire du Président L. S. Senghor. <http://www.refer.sn/ethiopiennes> (23/03/2009).

Nyerere, J.K. 1976. Declaration of Dar Es Salaam: Liberated man, the purpose of development. *Convergence* 9 (4), pp. 9-48.

Ogandaga, G. 2007. « Le respect de l'âge comme caractéristique du management des hommes : existe-t-il un modèle africain de GRH ? ». Document de travail de Lille Economie et Management, n° 22. Lille, LEM-CNRS.

Sawadogo, O. 2003. L'éducation traditionnelle en Afrique noire : Portée et limites. *Mandem* : http://www.manden.org/article.php3?id_article=25 (28/12/2009).

Thomas, L-V. 1982. Corps et société : le cas négro-africain. *Corps et sociétés : Action et recherches sociales*, vol. 6, n° 1, pp. 75-98.

CHAPITRE 4 : FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS L'AFRIQUE D'HIER ET D'AUJOURD'HUI

Aperçu

Le présent chapitre décrit les conceptions et perceptions qui sous-tendent les contenus conférés aux formes d'éducation développées en Afrique, en s'appuyant à la fois sur les représentations collectives et sur les productions écrites de penseurs et de philosophes africains. Par ailleurs seront décryptés les fondements philosophiques de l'éducation des adultes, lesquels renvoient à la vision particulière, aux motivations profondes et aux finalités qui sous-tendent les actions d'éducation des adultes d'une communauté humaine. Puis seront analysées les principales significations données aux pratiques de l'éducation des adultes dans le contexte africain. En outre, une section sera consacrée à la déclinaison des significations de l'éducation dans une culture orale. Enfin, les deux dernières sections seront consacrées à une présentation des idées préconisées par différents penseurs africains, ou du monde autour de l'éducation en général et de l'éducation des adultes en particulier.

Objectifs d'apprentissage

À la fin de ce chapitre, les étudiants doivent être capables de :

- distinguer les logiques qui sous-tendent les différents niveaux de pensée de l'éducation des adultes (entre local et universel, sens commun et réflexion élaborée) ;
- justifier leurs choix d'activités et/ou leurs interventions à partir d'une bonne connaissance des conceptions du statut de l'adulte et de son éducation dans les représentations collectives en Afrique.

Termes clés

Fondement philosophique : Le terme « fondement » renvoie à un processus de légitimation et se distingue en cela du terme « origine » qui se réfère à la genèse. Ainsi, parler des fondements philosophiques *de la perspective africaine de l'éducation des adultes* signifie s'intéresser au système des propositions les plus générales et les plus simples à partir duquel peuvent se déduire les significations et les valeurs de l'éducation des adultes dans le contexte socioculturel africain.

Représentation collective : Il s'agit d'une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle permet d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales.

Pour commencer

Regardez la vie autour de vous, les manifestations qui se déroulent, les mouvements de prière, les rassemblements populaires... Beaucoup de personnes y participent ou les suivent. Pourquoi ces personnes participent à ces manifestations ou les suivent-elles ? Par appartenance à des groupes, par curiosité peut-être, mais aussi pour apprendre.... Le monde dans lequel nous vivons est parsemé d'actions d'éducation. Si l'éducation institutionnalisée est relativement visible, les pratiques d'éducation des adultes sont parfois implicites, et leurs raisons d'être ou leurs significations échappent parfois à l'observation immédiate. C'est à cela que ce chapitre essaie de vous emmener.

1 Significations de l'éducation des adultes à travers le temps et l'espace

Diverses pratiques d'éducation s'adressant à des adultes ont été répertoriées à travers l'histoire connue, écrite ou rapportée par les traditions. Les enseignements relatifs aux diverses religions révélées en sont une illustration.

Peut-on en déduire que la pratique de l'éducation fait partie des caractéristiques fondamentales du genre humain, et que cette pratique s'observe donc partout où il y a des hommes ? L'éducation des adultes fait-elle partie des exigences de la vie d'une société, en permettant aux individus de mieux assurer leur existence, et surtout de s'intégrer à la vie sociale ? Tels sont les questionnements auxquels seront consacrées les différentes sections du présent chapitre.

De nos jours, l'éducation des adultes connaît un développement sans précédent, laissant penser que la question de sa reconnaissance comme un besoin essentiel de la société humaine ne se pose plus, mais qu'il s'agit plutôt de poursuivre les réflexions visant à la rendre plus pertinente pour l'amélioration des conditions d'apprentissage des hommes.

En effet, de tous temps, et depuis plus de deux mille ans, les hommes nous ont légué tout un héritage de pensées et de connaissances sur l'organisation des sociétés humaines et sur l'environnement dans lequel l'homme évolue. Ainsi, outre les progrès techniques enregistrés à travers l'invention de machines, d'outils et d'instruments divers, d'autres formes de mutations ont été également enregistrées en termes de changements de comportements et de mentalités. Si les progrès techniques contribuent à l'amélioration des conditions de vie matérielle des hommes, les changements de mentalités et de comportements sont tout aussi vitaux pour le bien-être de l'homme.

Ces changements ne sont possibles que par l'éducation. En effet, l'éducation est considérée comme un instrument majeur des transformations sociales, et l'objet essentiel du présent chapitre est d'analyser les significations diverses qui lui sont accordées dans chaque contexte socioculturel, de même que les modalités de sa mise en œuvre dans le contexte africain.

Cette analyse du sens, des perceptions et des conceptions de l'éducation sera surtout fondée sur l'observation des pratiques passées et actuelles de l'éducation des adultes. Aussi, les différentes opinions et les justifications relatives à la nécessité de l'éducation des adultes peuvent-elles se focaliser sur trois tendances, dont les délimitations de domaines ne sont pas toujours nettes ni étanches. Ces tendances ont comme point commun la recherche d'une meilleure insertion sociale de l'être humain dans sa communauté en privilégiant :

- les logiques de lien social,
- les logiques de gestion de la communauté sociale,
- les logiques de promotion de l'individu.

1.1 Les logiques de lien social

Le lien social est le terme utilisé pour signifier les interdépendances et interactions des individus les uns avec les autres dans chaque société. « Le lien social est constitué d'une agrégation de valeurs distinctes, intégrées ou dissociées, centripètes et centrifuges. Ces valeurs associées ou dissociées qui composent le lien social sont de cinq sortes : affectives, éthiques, religieuses, politiques et économiques. » (Akindès, 2003)

Au plan affectif, une société se crée lorsque des hommes se lient les uns aux autres, et comme la « société » assure une certaine permanence et donc une relative stabilité par l'alternance des hommes qui la composent de génération en génération, c'est aussi la société qui « façonne » l'homme et lui inculque les premiers gestes à sa venue au monde. En Afrique, l'appartenance de la personne à la société dénommée appartenance communautaire reste généralement forte surtout dans les zones rurales. Il arrive que cette cohésion communautaire devienne une base de politique d'organisation sociale comme ce fut le cas des villages « ujamaa » de Tanzanie et dont le bilan actuel reste assez mitigé (Askew, 2008).

Lorsque l'enfant grandit, la presque totalité de ses comportements sera conditionnée par l'environnement dans lequel il vit et grandit. Même la façon dont il satisfait ses besoins de base comme manger, se vêtir, s'abriter... varie selon les milieux sociaux dans un même espace géographique, car les pratiques sociales varient suivant les contextes sociaux. La plupart du temps, les relations avec les autres déterminent la façon d'être et de se comporter des individus. Depuis le XIX^e siècle, différentes théories concernant l'hérédité se sont développées, amenant à différencier les facultés innées (celles dont est doté chaque individu à la naissance), et les comportements qu'il acquiert à travers son environnement et seraient l'acquis.

L'importance relative de l'acquis fut l'objet de débats intenses au cours des siècles écoulés jusqu'au début du XX^e siècle. Ils portaient sur le sens même que l'on peut donner à l'éducation. Les thèses en présence allaient de la négation même de l'existence de cet acquis, par ceux qui affirment que tous les caractères que l'homme adulte affichera dans sa vie sont innés, et vont jusqu'à soutenir la non-hérédité des caractères acquis.

Déjà dans l'Antiquité, Aristote et Platon avaient des idées divergentes sur la question. Si Aristote pensait à l'importance de l'acquis, Platon lui penchait davantage pour les prédéfinitions. On peut même relever une contradiction apparente chez un même auteur comme le philosophe John Locke, qui

rapporte dans « Pensées sur l'éducation » à la fois l'idée de la possibilité de « mouler un enfant comme on le souhaite d'une part, et de l'autre la difficulté de dépasser les prédestinations naturelles. » Ce dualisme des représentations sur la question des facultés innées et des acquis révèle à la fois l'importance et la relative impossibilité de trancher la question. Mais à l'heure actuelle, ce débat est largement dépassé, les recherches scientifiques ayant mis en évidence l'importance des caractères héréditaires (biologiques et génétiques) et de plus en plus de caractères culturels et environnementaux chez tout individu.

Sans entrer dans ce débat, la plupart des philosophes et penseurs, à travers l'histoire, ont toujours admis, de manière implicite, l'existence de cette influence des facteurs externes sur le développement de l'individu. Les conceptions de l'apprentissage reposent sur ce postulat de base, qui stipule que l'homme n'est pas simplement « physique », mais qu'il possède une personnalité propre qui se construit et se développe tout au long de son existence. Par ailleurs, il est établi que jusqu'à un âge avancé (75 ans), les personnes âgées conservent presque entièrement leur capacité d'apprentissage¹⁴. Cette faculté d'apprendre dont est doté l'homme repose sur l'ensemble des aptitudes, des motivations, etc., dont l'unité et la permanence constituent l'individualité, la singularité de chacun. L'influence du facteur social dans la construction permanente de cette personnalité n'est plus à démontrer, mais son importance reste sujette à divers facteurs qui peuvent être héréditaires ou intra-personnels.

Au plan éthique, le groupe social qui constitue le premier milieu d'influence de l'homme s'efforce de lui inculquer ses propres valeurs, à travers ce qu'il est convenu de désigner par l'éducation. On serait tenté de croire que ce développement de la personnalité se fait surtout durant l'enfance, mais l'histoire, à travers le monde, nous révèle que l'éducation (formelle) des adultes a souvent préexisté à celle des enfants adolescents... Dans l'Antiquité, les disciples se groupaient auprès de « maîtres » reconnus. Cela explique pourquoi les universités existaient en Europe depuis le XIII^e siècle au moins, tandis que les écoles élémentaires, développées et structurées sous leurs formes actuelles, n'apparurent véritablement qu'au XVIII^e et au XIX^e siècle. Cette fonction

14. Dans la revue *Éducation des adultes et développement* éditée par la DVV, n° 43, nous pouvons lire en page 238 une conclusion de recherche (1993) faite par le Dr Bélanger, en matière de capacité d'apprentissage des personnes âgées : « i) pas de dégradation générale significative jusqu'à l'âge de 75 ans, voire 80 ans ; ii) une capacité adaptative des personnes âgées de sélectionner, optimiser et remplacer des attitudes, afin de compenser la dégradation possible d'activités psychomotrices ; iii) la capacité d'identification d'adultes âgés pour ce qu'il en est non pas seulement du maintien, mais également de l'augmentation de leurs performances, y compris de celles de la mémoire. »

sociale de l'éducation, qui commence au sein du groupe de base qu'est la famille, se manifeste au moins dans trois directions :

- L'acquisition du langage permet à l'individu de communiquer au sein du groupe : tout au long de son existence, il sera amené à côtoyer d'autres milieux, et même s'il ne quitte jamais son milieu social originel, ce milieu sera l'objet d'influences diverses et évoluera au fil du temps. L'adaptation ou l'acquisition d'une langue et d'un langage conformes à son milieu de vie est une nécessité sociale pour l'homme adulte. Et ce que la famille ne lui a pas appris, c'est auprès de la société dans laquelle il évolue qu'il sera amené à l'apprendre ;
- La détermination des rôles sociaux et des comportements est à la base de la cohérence sociale. Dans tout groupe social, chaque personne est appelée à assumer différents rôles déterminés par les différentes positions qu'il occupe. Ces rôles déterminent ses comportements au sein du groupe. La cohérence des comportements est un élément important d'harmonie sociale et de force du groupe. la définition de tels rôles se fait essentiellement par un apprentissage informel... et elle se poursuit tout au long de la vie, à travers les préceptes moraux que l'adulte est amené à assimiler en des occasions diverses et variées, qui rythment les étapes initiatiques marquantes de la vie sociale.
- L'acquisition de valeurs et de normes sociales partagées conditionne la cohésion du groupe : la valeur est un principe moral, une idée de base, un idéal... propre à un groupe social et à une société donnée. La collectivité se reconnaît à travers cette « valeur » et la traduit par différentes manifestations, des manières d'être et d'agir. Chaque membre du groupe est ainsi appelé à intégrer cette valeur et à s'y conformer. Ainsi, le fort attachement au groupe social constitue en soi une valeur importante de nombreuses sociétés. Les valeurs représentent des idées, mais elles sont traduites par des règles que les individus du groupe sont astreints à respecter.

Dans une Afrique en mutation, il existe des structures sociales traditionnelles propres à une communauté de base parfois fermée sur elle-même, et ayant une longue histoire de tradition commune d'une part, et de l'autre des sociétés émergentes, marquées par la coexistence de différentes communautés non nécessairement homogènes. Ces deux types de sociétés, qu'on oppose parfois sous le dualisme tradition/modernité, vivent des interactions qui génèrent de nouvelles formes de lien social. Ainsi, le langage utilisé, les rôles sociaux, les valeurs et les normes évoluent avec le temps. Cette évolution est parfois

implicitement induite par l'influence de l'environnement, mais elle peut aussi être le fruit d'un apprentissage voulu et programmé.

Ces mutations créent une transition entre ce qu'on pourrait appeler la société traditionnelle et la société dite moderne, et sont parfois dues à des influences externes¹⁵. Cette transition remet en cause les valeurs ancestrales dont certaines semblent sclérosées depuis longtemps, et l'accompagnement de cette transition donne à lui seul un sens aux actions d'éducation des adultes en Afrique. Outre cette évolution inhérente au progrès, la société déjà établie se consolide tout en révisant ses normes les plus contraignantes, lesquelles prévoient des sanctions en cas de non observance. Les adultes de toute société doivent être éduqués au respect de telles normes, c'est tout le sens de l'éducation des adultes, dans sa dimension de socialisation.

1.2 Les logiques de gestion du milieu de vie / de la communauté sociale

Toute société constituée est structurée suivant des règles institutionnalisées qui se réfèrent à des pouvoirs organisés. Dans le monde dit « traditionnel », le pouvoir au sein de la société se confond avec le pouvoir du groupe social au sein duquel l'individu a grandi. L'apprentissage des règles institutionnelles au sein de cette société se confond ainsi avec l'apprentissage social assuré par la famille.

Dans les États modernes qui se sont constitués en fédérant différentes communautés, il y a toujours une certaine rupture entre l'appartenance au groupe et l'appartenance à la société hétérogène. Ainsi, beaucoup de personnes découvrent plus tard qu'elles ne font pas seulement partie d'un groupe social, mais aussi d'une « commune », d'un « pays », d'un « État » et d'une « nation ». Cette découverte se réalise parfois à l'entrée dans le système scolaire formel, mais l'insuffisance de celle-ci fait que beaucoup la rencontrent seulement à l'âge adulte, lorsque les nécessités existentielles les poussent à sortir de leur milieu de base.

Cette appartenance entraîne aussi l'adhésion à des valeurs et des normes, qui ne sont pas forcément les mêmes que celles du groupe social d'appartenance. Elles doivent ainsi être inculquées et apprises. L'éducation à la « citoyenneté » fait partie des objets importants de l'éducation des adultes, surtout dans les États issus de la colonisation. Le concept de « citoyen » désigne les personnes

15. Par rapport à ces influences externes, parfois en contradiction avec son éducation première, le comportement de l'homme oscille entre la révolte (Fanon dans *Les damnés de la terre*), le désespoir (Kane dans *L'aventure ambiguë*), ou la mise en valeur de la spécificité (Senghor avec son discours sur la négritude,).

à qui il est reconnu le droit d'exercer et de participer à la vie publique, mais aussi des devoirs, tant dans les anciennes cités grecques que dans l'Empire romain. Ayant acquis un sens nouveau durant la Révolution française, le terme de citoyen désigne aussi le statut d'appartenance à un pays, jouissant des droits qui s'y rapportent et assujettis aux responsabilités qui en découlent.

Les États modernes fondent leurs logiques de fonctionnement sur cette citoyenneté (respect des droits et partage des responsabilités). Pour la plupart des États, cette notion d'appartenance à un État, avec ses obligations de responsabilités, de devoirs et de droits qui en découlent, est parfois le produit d'une longue histoire commune, ponctuée de crises, de réussites et parfois de conflits qui ont forgé cette appartenance.

Les pays d'Europe ou d'Amérique ou même d'Asie ayant une longue tradition étatique sont dotés d'institutions étatiques datant de plus de 200 ans. Ceci n'est pas le cas pour la plupart des pays africains, dont beaucoup ont acquis le statut d'État souverain avec les indépendances intervenues après une longue période coloniale. Souvent, les États n'ont pas été construits sur des bases de nations déjà consolidées, mais sur la base de délimitations de frontières qui peuvent se révéler artificielles.

L'Union africaine, dès le début, a opté pour l'intangibilité des frontières issues de la colonisation. Contrairement à ce que d'aucuns auraient pu prévoir à l'indépendance sur la fragilité « politique » de ces États, ils sont restés les mêmes dans leur très grande majorité. Mais la multiplicité des crises intermittentes, des conflits internes etc. montrent que ces pays ne jouissent pas d'une stabilité durable. Or, il est impératif que les populations apprennent à « vivre ensemble » à l'intérieur d'un même cadre institutionnel.

Cet apprentissage s'effectue, selon les contextes, sur les bancs de l'école, c'est le cas dans la plupart des pays occidentaux. Mais le fait est que l'école primaire même est loin d'être universelle en Afrique, et il est tout à fait compréhensible que d'un bout à l'autre du continent, l'éducation à la citoyenneté, qui peut prendre des formes diverses, constitue une base importante de l'éducation des adultes.

1.3 Les logiques de promotion des droits de l'homme de chaque individu

Toute personne humaine a une valeur intrinsèque. Cette vérité générale est renforcée par différentes déclarations relatives aux droits de l'homme, qui constituent une reconnaissance juridique de cette valeur.

La valeur intrinsèque de la personne humaine

L'homme est biologiquement un animal, mais si la plupart des besoins de base de l'homme (se nourrir, assurer sa pérennité par la reproduction, se mettre en sécurité) le rapprochent des animaux, l'éducation telle qu'elle est connue et comprise est essentiellement le propre de l'homme. Tout acte éducatif s'adresse ainsi en premier lieu à la personne humaine. C'est par l'éducation que la personne se valorise et est valorisée.

Cette mise en valeur de l'homme peut être considérée comme un des premiers fondements philosophiques de l'éducation, et en particulier de l'éducation des adultes. Cette reconnaissance a toujours été observée à travers l'histoire, même si son expression a varié ; l'humanisme peut être considéré comme la quintessence de cette philosophie qui prône la promotion des valeurs humaines.

Depuis des siècles, les réflexions sur l'homme, l'âme humaine, son immortalité, sa transcendance vis-à-vis du corps mortel et destructible, ont rempli les écrits des philosophes de l'Antiquité ainsi que les légendes et croyances africaines, dont certaines confèrent un respect particulier à l'esprit des morts. L'homme possède en lui un potentiel qui peut l'amener à comprendre l'univers, à exploiter la nature, à inventer. Améliorer cette capacité de l'homme à développer son potentiel, à augmenter ses connaissances, à acquérir de nouvelles compétences, tel fut durant longtemps un des principaux objets de l'éducation.

Si l'éducation a été longtemps perçue au cours de l'histoire comme un processus se rapportant généralement aux enfants, il faut cependant remarquer que les éducateurs qu'étaient les philosophes, les penseurs ou les maîtres religieux avaient surtout comme adeptes des personnes adultes. Implicitement, cela montre que ces personnes adultes peuvent aussi faire l'objet d'éducation. Et en exhortant les hommes à changer de comportement, c'est à la reconnaissance de la capacité de l'homme à s'adapter qu'ils faisaient d'abord appel.

La question de savoir si cette valeur intrinsèque de l'homme a comme origine sa propre nature ou est d'essence divine fut un débat philosophique durant de nombreux siècles, et n'est pas encore tranchée aujourd'hui. La pluralité des conceptions et des croyances enrichit les débats actuels et appelle à la tolérance pour des points de vue contradictoires. L'égalité entre tous les hommes, quels que soient leur origine, leur statut social, leurs positions au sein de leurs communautés, fut une autre question déterminante au cours de l'histoire. Dans les diverses sociétés qui se sont constituées au cours de l'histoire, il y eut toujours les « privilégiés » et les autres. Les privilèges sont

parfois déterminés par la naissance. Les considérations sociales sur l'éducation, la culture ont longtemps fait partie des attributs des classes privilégiées.

Les transformations progressives de la société ont donné à chaque personne les perspectives et les possibilités d'avoir une vie autre que ce que lui promettait sa naissance. Ceci donna une autre dimension à l'éducation, car elle est à la fois la source et le moteur de ces perspectives et possibilités. Longtemps considérée comme normale et inhérente à la condition des hommes, l'inégalité fut d'abord dénoncée par des philosophes, puis ce « combat » a permis la reconnaissance politique de droits humains, droits qui concrétisent cette valeur intrinsèque de l'homme ; de nos jours, cette affirmation n'est plus le seul apanage des philosophes et penseurs, mais devient un principe universel, notamment à travers la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Mais il ne suffit pas d'affirmer que l'homme a une valeur et qu'elle se décline par l'énoncé de droits. Il faut que la société permette à chaque personne l'exercice de ses droits et qu'elle ait la capacité et la possibilité de les faire valoir. Comment amener chacun à être pleinement conscient de son propre potentiel pour qu'il puisse l'utiliser et le développer ? Telle est l'une des questions souvent rencontrées dans les réflexions actuelles sur l'éducation des adultes. Ceci se concrétise par une place centrale conférée à l'homme dans beaucoup de doctrines notamment libérales, largement répandues dans le monde d'aujourd'hui, qui fait de lui le premier acteur de son propre développement. Cette prééminence de la valeur humaine constitue par ailleurs l'un des points importants de ce qu'on pourrait appeler la « philosophie » africaine.

La reconnaissance des droits humains

La reconnaissance de la spécificité humaine est inhérente à toute culture, mais elle fut formalisée par la notion de droit humain à une époque relativement récente. Cette notion souligne que le fait même d'être humain confère un certain nombre de droits fondamentaux qui sont inhérents et ne peuvent être méconnus sans que la nature elle-même en soit altérée.¹⁶

16. D'après le site web des Nations Unies sur les droits de l'homme, (www.ohchr.org/FR/issues/Pages/WhatAreHumanRights.aspx), « Les droits de l'homme sont les droits inaliénables de tous les êtres humains, quels que soient leur nationalité, lieu de résidence, sexe, origine ethnique ou nationale, couleur, religion, langue ou toute autre condition. Nous avons tous le droit d'exercer nos droits de l'homme sans discrimination et sur un pied d'égalité. Ces droits sont intimement liés, interdépendants et indivisibles. Les droits de l'homme universels sont souvent reflétés dans et garantis par la loi, sous forme de traités, de droit coutumier international, de principes généraux et autres sources de droit international. La législation internationale sur les droits de l'homme stipule que les gouvernements sont tenus d'agir d'une certaine manière ou de renoncer à certains actes afin de promouvoir et protéger les droits et les libertés fondamentales de certaines personnes ou groupes. »

L'histoire des conquêtes des droits de l'homme commence par la reconnaissance de ces droits, dont la plus célèbre fut la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de la Révolution française de 1789. L'Article 11 de cette Déclaration stipule que « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme ; tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi. » Aujourd'hui encore, la conquête des droits humains demeure une quête permanente et se poursuit encore à travers différentes déclarations dans le cadre de conférences internationales tant au niveau mondial que continental, et la Charte africaine des droits de l'homme en constitue une illustration.

1.4 Les logiques économiques : l'amélioration des conditions de vie

De nos jours, les logiques économiques qui sous-tendent les actions d'éducation des adultes sont moins mises en avant que les logiques de droit. Elles sont cependant permanentes. Elles furent présentes de façon implicite dans les considérations économiques qui reconnaissent l'homme comme un des facteurs de production, toutefois ces théories furent surtout explicitées à partir de la seconde moitié du XXe siècle, à travers le postulat de base selon lequel le capital d'une unité de production n'est pas seulement physique ou financier, mais aussi humain.

Comme les actions d'éducation comportent toujours un coût, cette théorie justifie la réalisation d'investissements dans le domaine éducatif, notamment l'éducation des adultes. On peut observer que cette logique économique se trouve à la base des actions des entreprises qui entendent soutenir la formation continue de leurs employés ; de même, elle explique les investissements dans l'éducation des adultes dans les pays en développement.

Cependant, pour que les logiques économiques prennent tout leur effet, il faut encore persuader les hommes que le changement est possible, notamment à travers l'éducation. C'est le credo qu'exprimait l'ancien président de la Tanzanie Nyerere, qui affirmait : « La première fonction de l'éducation pour adultes est d'inspirer à la fois un désir de changement et une compréhension du fait qu'un changement est possible. Avoir pour croyance que la pauvreté est "la volonté de Dieu" et que le seul devoir de l'homme est d'endurer s'avère être le plus fondamental des ennemis de la liberté.

Cependant, le mécontentement doit être accompagné de la conviction qu'il peut changer : sinon il est simplement destructif. Les hommes qui vivent dans la pauvreté ou la maladie ou sous le joug de la tyrannie ou de

l'exploitation doivent être rendus aptes à reconnaître à la fois que la vie qu'ils mènent est misérable et qu'ils peuvent la changer en agissant eux-mêmes soit individuellement ou en commun avec les autres. » (Nyerere, 1976). Cette conviction que le changement est possible constitue un postulat important de départ pour les actions d'éducation des adultes.

Ainsi, de plus en plus d'institutions investissent dans des actions d'alphabétisation des paysans en Afrique, pour que ceux-ci aient les capacités suffisantes non seulement pour améliorer leurs compétences techniques et augmenter leur production, mais aussi pour stimuler leur désir de changement et élargir leur horizon¹⁷.

Mais au-delà de cet aspect directement lié à la production immédiate, le secteur économique investit aussi de plus en plus dans l'éducation des adultes, dans le souci d'une meilleure participation sociale et d'une meilleure mobilité.

De plus, même si la relation directe de cause à effet n'est pas clairement explicitée, des études statistiques montrent clairement un indice de corrélation positive entre le niveau des études et le niveau de revenu. Et la carte de l'analphabétisme dans le monde présente des similitudes frappantes avec la carte de la pauvreté. Investir dans l'éducation inciterait ainsi non seulement à augmenter la productivité des personnes touchées, mais aussi de façon globale leur niveau de vie, ce qui confirme la théorie du capital humain fondée sur l'affirmation selon laquelle l'éducation, et l'éducation des adultes et des jeunes, constituent un moteur de développement¹⁸.

Toutefois, les théories du capital humain montrent leurs limites, si l'on considère l'échec relatif des politiques d'éducation dans les pays en développement, dont l'impact est minimisé par le problème du chômage des diplômés. Faut-il rappeler, néanmoins, que former des ressources humaines ne constitue pas la seule condition pour résorber la question du chômage qui est liée à bien d'autres facteurs socioéconomiques ? Par ailleurs, il est observé que l'on ne saurait établir une relation positive nette entre le niveau d'instruction d'un pays et son niveau de production. Enfin, un article paru en 1962 met en

17. Le rapport d'un séminaire sur l'éducation des populations rurales en Afrique, qui eut lieu du 7 au 9 septembre 2005 à Addis Abeba (Éthiopie), développe largement la nécessité et l'importance de l'éducation pour aider les populations rurales à améliorer leurs conditions de vie : publication conjointe de l'ADEA et de la FAO, 2007.

18. Thème de CONFINTEA VI ; *Cadre d'action de Belém*

garde contre la perception simpliste de justifier l'éducation des adultes par des fins purement « pragmatiques » (Dion, 1962, pp. 6-13).

Activités

Parmi les logiques énoncées dans ce paragraphe, quelle est celle qui vous semble la plus pertinente et la plus spécifique à l'éducation des adultes ?

Faites un inventaire des actions d'éducation des adultes que vous trouvez dans votre milieu, pour les analyser et classer suivant les logiques énumérées ci-dessus. Vous allez sûrement découvrir que le cloisonnement n'est pas étanche, alors essayez de prioriser. De plus, il y a toujours un décalage entre le dit et le réel, vous allez étudier ce décalage et apporter des explications et commentaires.

2. La vision philosophique de l'éducation dans le contexte d'une Afrique de l'oralité

L'oralité a durablement marqué l'histoire de l'Afrique, et ses caractéristiques ont été largement discutées dans le chapitre 3 du présent ouvrage¹⁹. C'est pour cette raison que l'Afrique a été longtemps considérée comme un continent sans écriture et donc sans histoire, mais nombre d'historiens ont réfuté cette hypothèse en montrant l'existence lointaine de l'écrit dans l'histoire de l'Afrique (Ki-Zerbo, 1972). Cependant, il faut reconnaître que la littérature sur l'histoire de l'Afrique, notamment celle écrite par des Africains, est peu abondante.

De fait, les traditions orales sont très présentes en Afrique, contrairement à d'autres continents ayant connu une tradition d'écriture des siècles plus tôt. Ainsi, les contes, proverbes, chants et récits sont très fréquemment utilisés comme canaux de communication dans les milieux traditionnels en Afrique, et ceci, dans toutes les circonstances de la vie sociale, y compris dans le cadre de l'éducation traditionnelle.

Ainsi, selon Datta (1984, p. 9), des légendes et des proverbes propres à chaque tribu étaient dits et redits autour du « feu de contes » les soirs, au travers desquels l'essentiel de l'héritage culturel de la tribu était revivifié et transmis d'une génération à l'autre. Des devinettes étaient proposées pour tester la capacité de jugement des jeunes, des mythes pour expliquer les origines de la tribu et la genèse des hommes.

19. Cf. page 105, paragraphe 3.3. : Le rapport entre oralité et écriture dans la transmission du savoir.

Datta (*op. cit.*) poursuit en soulignant que les traditions orales racontées ainsi avec soin et de manière répétée, constituaient une source subsidiaire d'éducation pour les enfants à travers ce qui apparaissait comme un système linguistique complexe sans écriture ; les noms des arbres, des plantes, des animaux et des insectes, de même que les dangers liés à leur utilisation étaient enseignés, notamment lorsque les garçons conduisaient le troupeau ou aidaient leurs parents dans les travaux champêtres, et que les filles aidaient leurs mères dans les travaux domestiques ; par ailleurs, des jeux de rôles constituaient également un mode d'apprentissage informel ; les garçons jouaient à la guerre et fabriquaient des modèles de cases et d'abris pour animaux ; les filles jouaient à être des épouses et préparaient des repas imaginaires.

D'une manière générale, le système d'éducation formelle traditionnelle en Afrique s'opérait selon une modalité purement orale. Les apprenants écoutaient des paroles et étaient invités à observer et imiter les actions de leurs instructeurs, et le curriculum était focalisé sur des compétences utiles pour les activités se déroulant dans l'environnement immédiat des apprenants.

Cependant, selon Sawadogo, « l'ambiance orale dans laquelle baigne l'éducation traditionnelle d'Afrique noire impose inévitablement des limites dans la transmission du patrimoine. » (2003, p. 4). L'écriture apparaît donc comme une nécessité, en ce qu'elle permet d'accumuler le savoir et de le rendre disponible dans des temps et des espaces différents.

Par ailleurs, les faiblesses d'un système d'éducation fondé sur l'oralité sont évidentes. Lê Thánh Khôi nous rappelle qu'en « consignait l'information dans les textes, [l'écrit] la rend autonome et par là, rend autonome l'apprentissage qui n'est plus lié à une action et à la présence d'un instructeur tout en facilitant l'abstraction qui à son tour stimule la conceptualisation et aiguise l'esprit critique. » (1995, pp. 118-119). De même, l'accès à l'écriture favorise l'accès au savoir scientifique et aux technologies modernes de communication.

Néanmoins, ces avantages de l'écrit ne doivent pas conduire à se passer de l'oralité, qui est constitutive de l'identité des sociétés africaines. Lê Thánh Khôi attire l'attention sur ce risque en relevant que le « détachement » ou la « distanciation » que favorise l'écrit « peut être un inconvénient si l'individu ne se fonde pas sur la pratique. » Or, toute éducation reposant sur l'oralité « ... est en même temps une action économique, religieuse, politique... puisque c'est par l'observation, l'imitation, la parole que le jeune s'instruit auprès des anciens. » (1995, p. 118). En conséquences, on peut en déduire que c'est dans l'articulation harmonieuse entre l'écriture et l'oralité que l'éducation des adultes

trouverait tout son sens, dans une dynamique sociale où, comme on l'a montré plus haut, tradition et modernité sont fortement imbriquées.

Ainsi donc, en dépit des faiblesses d'une éducation effectuée dans un contexte d'oralité, les perceptions philosophiques de l'éducation dans un tel contexte peuvent-elles être cernées au travers des traditions orales, c'est-à-dire l'ensemble des idées fortes et des valeurs culturelles exprimant une vision du monde et qui sont consignées par chaque communauté dans les contes, proverbes et légendes. En effet, ces traditions orales symbolisent une synthèse de la vision du monde, de la pensée philosophique applicable à la vie sociale en général, à l'éducation en particulier, et qui sont préservées essentiellement par les sages, les griots et autres détenteurs des savoirs endogènes, dont le rôle précieux a été souligné par maints auteurs, dont l'écrivain malien Hampaté Bâ, qui disait en substance qu'en Afrique, un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle²⁰.

Toutefois, il peut paraître paradoxale que des idées philosophiques considérées dans leur articulation discursive, puissent transparaître dans des formes peu élaborées d'expression orale, cette dernière étant généralement marquée par la spontanéité de la parole ainsi que le caractère consensuel des traditions orales. Cependant, Datta (1984, *op. cit.*) affirme que l'éducation traditionnelle en Afrique avait des objectifs normatifs et des objectifs expressifs, les objectifs normatifs consistant à inculquer aux jeunes les normes et croyances admises et qui gouvernent un comportement socialement correct (éducation morale), tandis que les objectifs expressifs visaient à engendrer l'unité et le consensus autour de la vision du monde de chaque communauté (philosophie sociale communément admise dans chaque société).

De même, Ntseane (2007) souligne l'importance du terme *botho* en langue Setwana ou *ubuntu* en langue Zulu qui traduit une vision du monde sous-jacente à la philosophie africaine de la vie intégrant les valeurs de la personnalité africaine, de l'humanisme, de la morale, de l'honnêteté et de la préoccupation pour le bien-être social de tous.

Datta (*op. cit.*) conclut que cela ne signifie pas l'absence d'éléments antagoniques donnant lieu à ce que l'on appelle des objectifs instrumentaux au sein du système. De fait, l'éducation traditionnelle encourage un antagonisme au plan intellectuel et pratique, cependant, cet antagonisme est contrôlé par et subordonné aux buts normatifs et expressifs.

20. Hampaté Bâ aurait tenu ces propos lors d'un discours prononcé à l'UNESCO en 1962. Cette citation a été reprise en illustration dans certains de ses ouvrages (cf. Références, Hampaté Bâ, 1991) ou encore dans Citations de Amadou Hampaté Bâ, site web consacré à l'auteur.

Dans cette perspective, l'on est fondé à parler de fondements philosophiques de l'éducation traditionnelle dans une Afrique de l'oralité ; fondements qui renvoient à la philosophie sociale traduisant la vision du monde exprimée à travers les traditions orales. Et aujourd'hui, l'alphabétisation, notamment celle qui utilise les langues africaines, doit constituer le socle d'une éducation des adultes considérée comme un processus intégré et permanent, qui favorise véritablement la participation de ces derniers à la réflexion critique, à l'accès aux savoirs et savoir-faire, et au développement.

3. L'éducation des adultes dans la philosophie contemporaine en Afrique

La section précédente autour de la culture orale a permis de montrer que même dans la société orale africaine, l'éducation des adultes a toujours été pratiquée sous des formes diverses. Depuis le contact avec les sociétés lettrées, la philosophie de l'éducation des adultes en Afrique connaît une plus grande lisibilité.

3.1 Le rôle des penseurs africains et non africains dans l'émergence d'une philosophie de l'éducation des adultes en Afrique

La spécificité d'une philosophie africaine, et des idées philosophiques sur l'éducation en Afrique, fait débat entre les intellectuels africains eux-mêmes. Le philosophe béninois Paulin Hountondji, qui a réalisé une étude critique de ce qu'il a dénommé l'ethnophilosophie, est plutôt critique quant à la supposée spécificité d'une philosophie africaine dans son ouvrage *Critique de l'ethnophilosophie* (1977). De même, le philosophe camerounais Towa, dans son *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle* paru à Yaoundé en 1971, a critiqué l'ethnophilosophie avec autant de verve.

Selon la thèse de l'ethnophilosophie défendue par ces deux penseurs africains, les réflexions sur l'éducation, qu'elle soit formelle ou non formelle, ne devraient pas être l'exclusivité d'un continent, mais plutôt s'inscrire dans un mouvement de réflexion mondiale. En d'autres termes, la réflexion des Africains doit s'inscrire dans une culture universelle.

En effet, l'éducation, dont l'éducation des adultes, a fait l'objet de réflexions qui transcendent les contextes nationaux ; et l'éducateur le plus connu au plan mondial, qui a le plus contribué à développer cette tendance, fut assurément le brésilien Paulo Freire, qui a beaucoup apporté au développement de l'éducation des adultes dans les pays du tiers monde.

Freire, grand pédagogue brésilien (1921 à 1997), fut l'auteur de l'ouvrage *Pédagogie des opprimés* (1983), à travers lequel il a exposé une théorie et une pratique d'éducation saluées comme porteuses d'espoir pour les peuples qui subissent le poids de l'oppression sous des formes diverses sans pouvoir réellement s'y soustraire, que ce soit les populations défavorisées des pays développés ou surtout les populations déshéritées du tiers Monde. Freire a beaucoup marqué la pratique de l'éducation des adultes et les idées de base de l'approche participative actuelle, qui stipulent que : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. » Cette pensée a été interprétée de diverses façons, mais l'idée de base reste la même. Si généralement on fait une distinction entre la langue écrite standardisée, savante, normalisée... et la langue parlée, les méthodes de Freire qui reconnaissent l'importance de l'individu ont développé les ateliers de « parler-écriture », durant lesquels les participants s'efforcent de s'exprimer par écrit suivant leurs inspirations, leurs sentiments... sans se préoccuper des règles de l'écrit standard²¹. Véhiculées par les organisations internationales, les idées de Freire se concrétisent sur le continent à travers des actions d'éducation des adultes autour de l'alphabétisation et même animées par un réseau dénommé Pamoja, d'un mot swahili qui veut dire « ensemble ».

Beaucoup d'Africains ont élevé leurs voix et utilisé leurs écrits pour souligner l'importance de l'éducation pour le développement de l'Afrique. Mais en raison d'une faible diffusion, peu sont connus à l'extérieur de leur zone géographique. Lorsqu'on parle de l'éducation, ceci ne peut pas concerner seulement les enfants, mais aussi les adultes qui n'ont pas réussi dans le système d'éducation formelle durant leur enfance. Les taux d'accès à l'enseignement primaire restent encore peu élevés en Afrique. Dans les statistiques régulièrement publiées par l'UNESCO ces taux nets d'accès dépassent très rarement les 50 %.

Des penseurs de notoriété se sont exprimés sur la nécessité d'œuvrer pour une éducation de base de qualité, en soulignant qu'une éducation adaptée et endogène, respectant la spécificité africaine mais ouverte sur le monde, est un préalable important pour le développement de l'Afrique. Les rencontres continentales consacrées à l'éducation foisonnent de ces déclarations. Etant donné la forte pression des modèles occidentaux sur l'éducation africaine, les

21. L'importance des idées de Freire dans le développement de l'éducation et de l'apprentissage des adultes est telle que des instituts Paulo Freire se sont créés dans le monde pour diffuser et développer ses idées. En Afrique il y a l'institut Freire de l'université de Kwazulu Natal, Pietermaritzburg. Le Bureau International d'Éducation (BIE) a diffusé des notices commentées sur des grands penseurs éducatifs, dont Freire (Gerhardt, 2000).

approches préconisées oscillent toujours entre dénonciations de l'existant et propositions ouvertes sur l'avenir.

Quant aux philosophes africains, à l'instar des philosophes de la Grèce antique et de ceux de l'époque moderne, essentiellement Occidentaux, ils ont toujours apporté leurs contributions dans la réflexion sur le recours à l'éducation comme instrument de lutte contre l'ignorance et la pauvreté des peuples noirs, et ceci tant à travers l'éducation formelle que non formelle, cette dernière se rapportant essentiellement à l'éducation des adultes.

A titre d'exemple, l'écrivain malien Hampaté Bâ met un accent particulier sur l'éducation traditionnelle de l'enfant peul dans son ouvrage *Amkoullel, l'enfant peul* (1991). Il met en parallèle les logiques qui sous-tendent l'éducation traditionnelle et celles qui sous-tendent l'éducation formelle héritée de l'Occident, pour les confronter et mieux les associer. Si la logique traditionnelle met l'homme et son bien-être social au centre des préoccupations d'un monde partagé entre l'univers des vivants et celui des invisibles, la logique moderniste développe une vision cartésienne des faits sociaux (Sanogo et Coulibaly, 2003). Ces deux logiques doivent être prises en compte, et la question majeure qui se pose à l'éducation en Afrique est leur mise en synergie sans exclusion mutuelle, même si, à première vue, elles paraissent contradictoires.

Concernant l'éducation formelle, le Nigérien Moumouni, dans son ouvrage sur l'éducation en Afrique paru en 1964, a mis en exergue la situation difficile de l'école en Afrique, aux prises avec l'héritage colonial d'une part et les réalités du milieu d'autre part. De même, la Camerounaise Kabou, dans son essai fort controversé intitulé *Et si l'Afrique refusait le développement*, paru en 1991, dénonce les méfaits de cette école trop calquée sur le monde occidental, école que l'Afrique se doit d'adapter si elle veut progresser. L'éducation doit alors se faire en intégrant les traditions et non en les déniait. Parmi les nombreux penseurs contemporains sur l'éducation en Afrique subsaharienne, deux personnages émergent : l'historien burkinabè Ki-Zerbo, et le penseur et homme d'État tanzanien Nyerere.

Le penseur burkinabè Ki-Zerbo (1922-2006) est surtout connu pour ses publications sur l'histoire de l'Afrique. Il a développé une conception de l'histoire de l'Afrique en tant que creuset des civilisations, ouverte sur le monde et qui n'est pas repliée sur ses traditions. Intellectuel africain ayant largement contribué aux réflexions sur l'éducation en Afrique (Badini, 1999), il avait une vision systémique de l'éducation, l'école n'étant, selon lui, qu'une partie des réponses au défi de l'éducation. On ne peut ignorer l'existence d'autres formes d'éducation, dont l'éducation traditionnelle. Celle-ci devrait surtout

amener l'homme à s'émanciper lui-même à partir de ses propres capacités. Développer l'éducation est ainsi indispensable à la survie même du continent, dont le propre développement ne peut qu'être endogène, et non importé, et c'est par l'éducation et la formation qu'on peut relever un tel défi. L'Afrique, dans sa recherche de modèle éducatif propre et efficace, devrait dépasser trois sortes de diversion : la diversion vers le passé, la diversion économique et la diversion technologique. *Éduquer ou périr* fut le titre d'une étude qu'il réalisa pour le compte d'organisations internationales.

Si Ki-Zerbo traitait l'éducation comme un tout mais en ayant surtout comme visée l'éducation formelle des enfants et adolescents, le Tanzanien Nyerere (1922-1999), quant à lui, est reconnu mondialement comme un penseur de l'éducation des adultes. Il fut désigné président fondateur honoraire du Conseil international d'éducation des adultes en 1973, organisme mondial dont le siège est à Montevideo (Uruguay). Il fut à la fois un théoricien et un praticien de l'éducation des adultes.

Pour Nyerere, le développement de l'éducation des adultes est indispensable pour le développement du pays. Il lui donne un triple objectif : « Le premier consiste à arracher les Tanzaniens (les africains) à la résignation dans laquelle ils vivent depuis des siècles ; le deuxième est de leur montrer comment améliorer leurs conditions de vie et le troisième consiste à les aider à comprendre les principes du socialisme et de l'autosuffisance sur lesquels repose la politique nationale. » (Kassam, 1994)

Dans la pratique, Nyerere a mis en place les villages communautaires dénommés *ujamaa*, dans lesquels la prise en charge de l'organisation sociale et de leur existence par la communauté nécessite la mise en place préalable de structures d'encadrement, qui furent des structures permanentes d'éducation des adultes au profit de la population²².

Deux constats essentiels émergent ainsi de toutes ces idées : l'éducation des adultes n'est pas seulement une accumulation ou un rattrapage de connaissances que l'on n'a pu acquérir, elle est aussi et surtout un moyen de développer son affirmation de soi et son émancipation pour mieux s'intégrer dans son milieu socio-économique.

22. Beaucoup de leaders politiques africains ont été aussi de grands éducateurs d'adultes, car ils avaient à faire face à une société dans laquelle le changement de mentalités pour accepter l'évolution est la première condition d'accès à une vie plus adaptée aux réalités socioéconomiques d'aujourd'hui. Malheureusement, ils ne sont pas diffusés au niveau international, et donc peu connus en tant que théoriciens et/ou praticiens de l'éducation.

3.2 L'éducation comme affirmation de soi et émancipation

La question de l'identité

La notion d'identité renferme toute la problématique du rapport entre le collectif et l'individuel, le déterminisme social et la singularité individuelle. Outre les définitions de « l'identité subjective » (identité pour soi, ou personnelle) se rapprochant plus ou moins de celles présentées en psychologie, la sociologie propose également des définitions de l'« identité sociale » : identité pour autrui à travers des classifications, des statuts sociaux ou professionnels, une identité dite « objective ».

L'identité se décline donc par rapport aux autres. Les différentes pressions qui pèsent de façon permanente sur chaque personne (évolution permanente de l'environnement social, produits de communication, contraintes diverses) font que cette identité est en perpétuelle construction. L'Africain d'aujourd'hui subit le poids non seulement de sa propre histoire mais de celle de l'homme noir en général, lequel, comparé à d'autres peuples, a subi des dénigrement et des dévalorisations systématiques. En plus, suivant son milieu social, il vit à des degrés divers une double appartenance à sa famille élargie, à son groupe traditionnel et aux structures héritées de la colonisation, dont la plus visible est l'État dans ses formes institutionnelles modernes.

Si ce questionnement est présent à tous les stades de développement de l'individu, c'est durant l'âge adulte qu'il se pose le plus. La personne adulte est en effet confrontée quotidiennement aux actions de construction sociale, basées sur une mise en conformité avec la modernité d'une part, et les structures locales traditionnelles, toujours présentes, au sein desquelles elle continue d'évoluer d'autre part.

La prise de conscience de son identité débouche sur une affirmation de soi. L'éducation joue ici un rôle important, et elle s'inscrit dans la logique de la valorisation de la personne humaine. L'affirmation de soi c'est la reconnaissance de sa propre existence, de ses propres valeurs et de son identité. En permettant à l'adulte de s'exprimer, en reconnaissant le contexte dans lequel il vit, en prenant en compte ses besoins et ses aspirations, l'éducation des adultes reconnaît l'identité de l'apprenant et valorise son être. Ceci constitue assurément un des principaux sens donnés à l'éducation des adultes.

Les principes de l'éducation des adultes soulignent l'importance de cette reconnaissance de l'adulte apprenant, quel que soit le statut qu'il occupe dans la société. Cette reconnaissance se manifeste notamment par la pratique du

dialogue constructif. En donnant la parole à l'apprenant, on l'aide à s'affirmer et à développer son propre pouvoir (pouvoir compris dans le sens de « être capable de »).

Mais l'éducation des adultes n'agit pas seulement au niveau pratique, l'accès aux connaissances constitue aussi un élément important d'affirmation de soi, surtout en ces temps où le savoir est de plus en plus considéré aussi comme un capital valorisable. Ainsi, les actions d'alphabétisation ne doivent pas être comprises seulement comme une acquisition de compétences, mais comme un moyen de libération des personnes de l'« ignorance », et donc de valorisation individuelle et de reconnaissance identitaire. Et c'est au niveau de l'éducation des adultes que cette reconnaissance peut s'exprimer le mieux, ne serait-ce que par la valorisation et l'utilisation des langues nationales.

Il faut reconnaître que même dans les pays développés, différentes pressions d'ordre socioprofessionnel, administratif et autres tendent à réduire, et même parfois à annihiler, les personnalités individuelles. Aussi recense-t-on différentes offres de produits éducatifs, de développement personnel et d'affirmation de soi à l'attention des personnes adultes dans le monde occidental. Les éducateurs africains peuvent s'en inspirer en les adaptant au contexte. Un exemple diffusé à la fois dans des pays d'Afrique anglophone et francophone est le guide de formation d'animateurs communautaires *Former pour transformer*²³, qui illustre bien l'application pratique de la pédagogie et de la philosophie de Freire.

Dans cette quête d'identité, l'homme noir peut voir son comportement se transformer en indignation voire en révolte, et même déboucher sur un refus ou sur un alignement passif sur la modernité. Un auteur aux écrits caractéristiques de cette révolte est le psychiatre antillais Fanon (1925-1961), qui milita pour l'indépendance de l'Algérie. Il exprima de façon poignante cette pression négative sur l'homme noir dans deux publications célèbres : *Les damnés de la terre* (2002) et *Peau noire, masques blancs* (1952 ; 2011). Il y dénonce le complexe de l'homme noir, reflet de son dilemme identitaire, tout en interpellant ce dernier afin qu'il se mobilise pour se débarrasser de ses « chaînes ». Ses idées ont nourri la pensée progressiste du mouvement de la décolonisation et demeurent encore d'actualité aujourd'hui.

23. Il s'agit d'un guide de formation produit par le programme DELTA, utilisé et adopté par le Réseau d'éducation pour le développement en Afrique (ADEN) dont le siège est au Zimbabwe, conçu par Anne Hope et Sally Timel, et édité pour la première fois en 1984. Une version française existe (voir Références), ce qui facilita sa diffusion en Afrique francophone.

Outre cette révolte suscitée par la négation de l'homme noir, qui peut aboutir à des positions extrémistes, il y a aussi le reniement par l'homme noir de sa propre identité originelle au profit de celle de l'homme de référence : le « civilisé », le « moderne »... Une telle tendance s'observe à la fois à travers les comportements dans la vie quotidienne, et aussi dans la littérature²⁴, où cette dérive assimilationniste est dépeinte pour tourner en dérision le Noir qui veut devenir Blanc !

L'ancien président sénégalais Senghor (1906-2001) s'inscrit aussi dans cette tendance à la différenciation de l'homme noir, mais de façon plus positive. Il fut le chantre de la « négritude », en définissant d'abord le Noir par opposition aux autres non Noirs, essentiellement les Blancs, et en redonnant au nègre ses propres valeurs intrinsèques.

L'affirmation de soi de l'homme noir doit commencer par la reconnaissance de sa propre valeur et de sa propre identité. Mais cette valeur et cette identité se construisent non pas en niant celles des autres, mais au contraire en découvrant les valeurs et les identités partagées avec l'humanité, et celles qui seraient spécifiques à l'homme noir. Le premier Festival mondial des arts nègres qui s'est déroulé à Dakar en 1966 fut l'expression de la promotion de ces valeurs du monde nègre.

Depuis, cette exaltation des valeurs du monde noir s'est répandue dans le monde, et a contribué à la prise de conscience progressive des Africains vis-à-vis de la valeur intrinsèque de leur identité. Et la question fondamentale de l'éducation en Afrique se résume par ce questionnement : « Comment l'éducation en Afrique peut-elle devenir un lieu de transmission d'une tradition culturelle pourvoyeuse d'un enracinement et d'une originalité en même temps qu'elle promeut un esprit de créativité et d'inventivité ? (...) Comment l'école d'aujourd'hui en Afrique peut-elle promouvoir une culture qui introduise les jeunes dans l'ère de la modernité avec la mentalité scientifique et technologique sans pour autant les couper de ce qui fait encore la spécificité de leur culture ? En d'autres termes, comment l'école en Afrique peut-elle refaire le tissu social en exaltant à la fois la solidarité, cette vertu chère à l'Africain, sans pour autant compromettre la capacité de créativité et d'initiative propre à chaque personne ? » (Ndongmo, 2006). Un tel questionnement qui s'adresse à l'école concerne encore plus l'éducation des adultes.

24. Le roman de Kane, *L'aventure ambiguë*, donne une illustration d'un tel positionnement. L'éducation devrait alors pousser la personne colonisée à l'assimilation totale avec la personne civilisée, sous peine de disparaître.

Éducation des adultes et émancipation

L'approche philosophique sous-jacente au village modèle de l'*Ujamaa* en Tanzanie vise à développer chez ses adeptes les capacités d'auto-émancipation. Celle-ci devrait être l'objectif principal des actions d'éducation des adultes. L'auto-émancipation peut se traduire aussi par une appropriation d'une parcelle du pouvoir social, pouvoir de prendre des décisions permettant de changer sa vie. L'Afrique est un continent en pleine croissance démographique, la plupart des pays africains ont un taux d'accroissement naturel supérieur à 2 %²⁵, ce qui signifie un doublement de la population au moins tous les 35 ans. L'une des implications de cette pression démographique sera la forte demande d'insertion des jeunes et des jeunes adultes sur le marché du travail, ce qui suppose un effort permanent de création de nouvelles activités économiques.

Ces données prévisibles changent complètement le contexte de l'éducation des adultes en Afrique. L'éducation des adultes doit aider à l'émancipation personnelle dans le sens de la capacité, non pas de s'insérer dans le tissu socioéconomique existant, mais de pouvoir exploiter les opportunités existantes, afin de développer et de transformer ce tissu économique.

Pour concrétiser l'auto-émancipation, Nyerere développe alors une théorie systémique de l'éducation des adultes. Voici un extrait du discours qu'il a prononcé en 1976 à Arusha :

« Le développement est pour l'homme, par l'homme et de l'homme. Il en est de même pour l'éducation. Son objectif est la libération de l'homme des contraintes et des limitations de l'ignorance et de la dépendance. L'éducation doit accroître la liberté physique et mentale des hommes - afin d'agrandir leur contrôle sur eux-mêmes, sur leur propre vie et sur l'environnement dans lequel ils vivent. Les idées communiquées par l'éducation ou transférées à l'esprit par le biais de l'éducation, devraient par conséquent être des idées libératrices, les aptitudes acquises par l'éducation devraient être des aptitudes libératrices. Rien d'autre ne peut être sciemment nommé éducation. L'enseignement qui provoque une mentalité d'esclave ou un état d'impuissance n'est pas du tout l'éducation - c'est une attaque à l'esprit humain. » Ceci signifie que l'éducation pour adultes doit servir à aider les hommes à se développer eux-mêmes. Elle doit contribuer à l'élargissement des aptitudes de l'homme à tous les niveaux. En particulier, elle doit aider les hommes à décider eux-mêmes en coopération - ce qu'est le développement. Elle doit aider les hommes à penser

25. Dans les pays développés, la population est presque stationnaire, diminue même ou n'augmente que faiblement. Ici, la génération montante « assure » le renouvellement d'une génération qui part, et l'insertion socioéconomique consiste en un effort d'ajustement au cadre existant.

clairement; elle doit leur permettre d'examiner les alternatives possibles des modes d'action ; de faire un choix entre ces alternatives par rapport à leurs propres objectifs ; elle doit les munir de l'attitude qui consiste à faire de leurs décisions une réalité. »

S'il y a un mot qui revient constamment, c'est le mot « libération ». C'est comme si l'homme africain auquel il s'adresse en premier était constamment prisonnier de plusieurs chaînes qui l'entravent et qui l'empêchent de progresser. Ces chaînes sont des chaînes de pauvreté, et il est de plus en plus reconnu que la pauvreté est d'abord interne. Le proverbe attribué aux Chinois « Si une personne a faim et que tu lui donnes à manger, tu la nourris un jour, mais si tu lui apprends à pêcher, tu la nourris toute sa vie », est très souvent cité.

Toutefois, l'éducation des adultes ne peut être réduite à une optique strictement utilitaire, elle doit viser, pour être efficace, l'autonomisation des individus, traduction du terme anglais *empowerment*. Les directives des agences de développement sont remplies de guides et de conseils pour favoriser l'accès à cette autonomisation²⁶.

Les outils développés dans ces guides accordent une part prépondérante à l'éducation (des adultes). Ceci rejoint, du reste, les tendances de la théorie dite de la croissance endogène, développée par des équipes d'économistes, dont Robert Lucas (prix Nobel d'économie en 1995) et Paul Römer. Cette théorie souligne l'importance des connaissances et des informations dont les adultes peuvent disposer dans leurs choix et décisions, lorsqu'ils agissent comme agents économiques. Ainsi, la connaissance et la capacité de prendre des décisions adéquates constituent pour chaque personne des éléments fondamentaux pour son propre développement et le développement de son milieu, de sa région, de son pays.

Cette théorie justifie l'importance de l'éducation des adultes pour l'émancipation et la réduction de la pauvreté. Mais, comme le souligne Nyerere, l'éducation des adultes n'apportera pas les effets escomptés sans le respect de critères de qualité et la reconnaissance de l'environnement sociopolitique, qui a pour rôle de mettre en œuvre les conditions préalables nécessaires au développement de cette autonomisation. L'éducation des adultes serait un investissement, non pas seulement pour le milieu dans laquelle ces hommes évoluent, mais pour la société tout entière. En travaillant sur l'émancipation

26. Un guide écrit par Narayan (2004) pose les quatre piliers de l'autonomisation : accès à l'information, responsabilisation, démarginalisation et capacité organisationnelle locale.

personnelle de chaque apprenant, c'est sur le développement de la société tout entière qu'on agit.

3.3 Approche holistique de l'éducation des adultes dans l'Afrique d'aujourd'hui

Dans le monde occidental, l'éducation des adultes est parfois conçue comme un facteur d'amélioration des conditions de vie des bénéficiaires. En Afrique, l'éducation des adultes doit être conçue selon une approche holistique. L'éducation des adultes concerne toute la société dans laquelle le bénéficiaire vit. Car elle vise d'abord la transformation de cette société. L'individu ne peut évoluer sans que la société change. L'éducation des adultes ne doit pas être vue dans un contexte isolé, elle ne peut pas l'être d'ailleurs car elle vise la transformation de l'individu, son affirmation et l'émancipation de ses mentalités, dans le cadre de la communauté ou il vit.

Toute action à réaliser dans le domaine de l'éducation des adultes devrait d'abord répondre à une demande bien spécifique et exprimée. Une étude de milieu devrait être faite, afin de l'intégrer dans son contexte socioéconomique et culturel. L'éducation des adultes s'inscrit dans une dynamique de changement social, elle concerne d'abord l'apprenant lui-même à qui on ouvre de nouveaux horizons. Est-il prêt, avec sa famille, à découvrir ces nouveaux horizons ? Et les nouveaux savoirs acquis, comment pourront-ils être utilisés ? Sinon, l'éducation acquise ne fera qu'augmenter les frustrations. Le milieu est-il préparé à ce changement ? Et le coût d'opportunité de l'éducation a-t-il été examiné pour l'apprenant ? En acceptant de suivre une action d'éducation, est-il pleinement conscient de ce qu'il pourrait gagner, et de ce qu'il perdrait en échange ? Autant de questions que l'on devrait se poser avant d'entamer toute action éducative.

Le développement de l'éducation des adultes a pris un essor remarquable dans la deuxième moitié du XXe siècle. Il est devenu un élément complètement intégré dans la société en perpétuelle mutation. Ceci engendre beaucoup de questionnements. L'éducation des adultes est un accompagnement pour gérer cette mutation. Ainsi, elle s'adapte aux conditions humaines et sociales de chaque milieu, pour apporter la meilleure réponse possible.

Activités

- 1- Dans une société rurale analphabète, quels sont les changements visibles apportés par l'alphabétisation ?
- 2- Dans les discours des dirigeants ou des responsables de votre pays, essayez de dégager les grandes finalités que votre société accorde à l'éducation

des adultes. Les actions qui s'ensuivent respectent-elles cette finalité ?
Sinon, peut-on savoir pourquoi ?

- 3- Les actions d'éducation des adultes en Afrique aujourd'hui s'observent surtout dans le milieu rural. Celles-ci peuvent-elles vraiment sortir ce milieu de leur condition actuelle ?

4. Les courants philosophiques occidentaux de l'éducation des adultes

Le développement des outils de communication et de diffusion des idées fait que les courants philosophiques, essentiellement développés ou diffusés dans le contexte occidental (Europe, Afrique du Nord, Amérique), deviennent de plus en plus un patrimoine de l'humanité. Même en Afrique, beaucoup de personnes sont mieux informées de ce que le grec Aristote ou le chinois Lao Tseu ont écrit que des œuvres écrites par des auteurs africains, dont les noms restent plus souvent connus que les œuvres qu'ils ont produites.

L'éducation des adultes en tant que concept est un domaine récent, mais l'éducation et surtout l'enseignement ont toujours été une préoccupation au cours de l'histoire. Pendant longtemps, les réflexions poussées se rapportaient surtout à des contenus d'enseignement pour des personnes adultes, sans que « le concept d'éducation des adultes » lui-même soit expressément ainsi nommé.

Les logiques de lien social et de politique sociale sont ainsi éminemment présentes dans ce contexte. Ce n'est qu'à partir des penseurs de la Renaissance (XVI^e siècle) que la considération de l'homme en tant qu'homme a été explicitée. Cette période voit la consécration du droit à l'éducation des adultes dans la dernière partie du XX^e siècle, qui enregistre par ailleurs le développement des tendances liées aux logiques économiques, en particulier, depuis le début des années 1960.

Activités

- 1- Discutez l'assertion suivante : l'éducation des adultes a d'abord été action avant d'être réflexion.
- 2- Tracez l'évolution des idées essentielles qui ont entouré l'éducation des adultes à travers les âges.
- 3- Les perceptions actuelles restent-elles marquées par les premières préoccupations sur la morale et la condition humaine ? En examinant les réalités de votre milieu, convient-il de discuter de la place de la religion et des hommes de religion dans l'éducation des adultes ?

Résumé

L'observation des pratiques d'éducation des adultes en Afrique permet de relier les différentes significations accordées à l'éducation des adultes au lien social, à la gestion du milieu de vie et à la promotion personnelle.

D'une manière générale, ces liens s'inscrivent dans une vision qui renvoie au fondement philosophique de ces pratiques éducatives. Dans une Afrique traditionnelle à prédominance orale, cette vision était conceptualisée à travers des traditions orales (proverbes, contes et légendes), qui sont les formes d'expression privilégiées de transmission des messages éducatifs.

Dans l'Afrique de l'époque moderne, les philosophes et penseurs africains de l'éducation ont défini les nouveaux paradigmes de l'éducation en général, de l'éducation des adultes en particulier, tout en soulignant l'effet des influences extérieures (impact de l'école occidentale), mais aussi l'apport des penseurs du tiers monde. Le conflit spécifique entre la tradition et la modernité est largement analysé, et la capacité de gérer ce conflit et les effets qui en découlent conditionnent la réussite de l'éducation des adultes dans l'Afrique d'aujourd'hui.

La question de l'éducation des adultes comme élément émancipateur de l'individu et action de développement a traversé les différentes pensées africaines ou du tiers monde. Beaucoup de questions restent posées et continuent d'alimenter la réflexion.

Les questions relatives à l'éducation en général se sont enrichies au cours du temps dans le monde par l'intermédiaire des moyens modernes de communication. L'Afrique tirera profit des apports externes, si elle fait preuve de discernement.

Points essentiels

Comprendre le sens donné à l'éducation des adultes dans le contexte africain en l'intégrant dans ses traditions orales et les œuvres des penseurs africains contemporains.

Être capable de réaliser une synthèse des différentes idées autour de l'éducation dans le monde, et les décliner dans la perspective africaine.

Activités de synthèse

Retrouvez, à travers les idées préconisées dans les deux dernières parties sur les philosophes africains et occidentaux, les idées développées dans la première partie.

Identifiez dans votre région/pays une ou plusieurs actions d'éducation des adultes et leurs principaux acteurs, et essayez d'analyser les différentes idées qui conditionnent les actions de ces différents partenaires.

En termes de fondements philosophiques, peut-on parler de spécificité africaine, ou les idées développées par les philosophes occidentaux peuvent-elles bien être conceptualisées au niveau de l'Afrique ?

Question pour aller plus loin

Comment l'éducation des adultes en Afrique devrait-elle mieux gérer la contradiction apparente entre la logique traditionnelle et la logique de la modernité ? Ceci constitue la question essentielle pour le développement de l'éducation des adultes.

Lectures conseillées

Baumgardt, U. et Derive, J. 2008. *Littératures orales africaines, Perspectives théoriques et méthodologiques*. Paris, Karthala.

dvv international : revue Éducation des adultes et développement, différents numéros consultables sur Internet : cette revue de l'association allemande pour l'éducation des adultes paraissant depuis 1973 constitue un excellent outil pour s'approprier, à travers des pratiques rapportées, divers sens de l'éducation des adultes dans le monde.

Godin, C. 2007. *La philosophie pour les nuls*. Paris, First éditions.

Hampaté Bâ, A. 1985. *Kaïdara*. Récit initiatique Peul. Paris, Les Classiques Africains.

Ki-Zerbo, J. (ed.). 1990. *Éduquer ou périr*. Éditions L'Harmattan, Paris.

Nyerere, J.K. 1988. L'éducation des adultes et le développement. *Éducation des adultes et développement*, n° 30, Bonn, IIZ-DVV. pp. 7-20.

Nyerere, J.K. 1976. Declaration of Dar es Salaam: Liberated man, the purpose of development. *Convergence* 9 (4), pp. 9-48.

Revue *Ethiopiennes*. Revue négro-africaine qui comporte divers articles portant sur la philosophie africaine. Publiée uniquement en ligne : <http://www.refer.sn/>

UNESCO, 2009. Ouvrage multi-auteurs *Learning and Knowing in Indigenous Societies today*. Paris, UNESCO.

Références

ADEA, FAO et IIEP. 2007. *L'Éducation pour les populations rurales en Afrique*. Rapport d'un séminaire ministériel. Addis-Abéba, Éthiopie, 7-9 septembre 2005.

Akines, F. 2003. Le lien social en question dans une Afrique en mutation. *Souverainetés en crise*. Collection Mercure du Nord. Québec, L'Harmattan et les Presses de l'Université Laval, pp. 379-403.

Askew, K.M. 2008. Les villages ujamaa tanzaniens 40 ans plus tard : moralisation et commémoration du collectivisme. *Anthropologie et Sociétés*, publication du Département d'anthropologie de l'université de Laval, PQ, Canada, vol. 32, n° 1-2, pp. 103-132.

Badini, A. 1999. Joseph Ki-Zerbo (1922-). *Perspectives, revue d'éducation comparée*. Paris, BIE UNESCO, vol. XXIX, n° 4, pp. 699-711.

Bélanger, P. 1993. L'éducation des adultes, la demande d'apprentissage et les offres existantes. *Éducation des adultes et développement*, n° 41, Bonn, IIZ-DVV. pp. 233-248.

Datta, A. 1984. *Education and society: a sociology of African education*. New York, St. Martin's Press.

Dion, L. 1962. *Éducation des adultes, choix des buts*. Cité libre Montréal, vol. 13, n° 43, pp. 6-13.

Fanon, F. 2002. *Les damnés de la terre*. Paris, Maspero 1961, 1968. Réédition : Paris, la Découverte.

Fanon, F. 1952. *Peau noire, masques blancs*. Paris, Editions du Seuil, Réédition dans Œuvres de Frantz Fanon, coll. « Cahiers Libres », 2011, Paris, Editions la Découverte, qui regroupe quatre autres œuvres.

Freire, P. 1983. *Pédagogie des opprimés*. Suivi de Conscientisation et révolution. Paris, Maspero.

Gerhardt, H.-P. 1993. Paulo Freire (1921-1997). *Perspectives, revue d'éducation comparée*. Paris, BIE UNESCO, vol. XXIII n° 3-4 sept-déc., pp. 445-465.

Hampâté Bâ, A. 1991. *Amkoulel. L'enfant Peul*. Arles, Éditions Actes Sud.

Hope, A., et Timel, S., traduit par Saint Flour, B., et Noyau, K. *Former pour transformer, un guide pour animateurs communautaires*. Édition d'origine : Zimbabwe, Mambo Press Gweru. Édition française : 1995-1996, livre 1, livre 2, livre 3, diocèse de Port-Louis, île Maurice.

Hountondji, P. 1977. *Sur la philosophie africaine : critique de l'ethnophilosophie*. Paris, Edition Maspero.

Kabou, A. 1991. *Et si l'Afrique refusait le développement ?* Paris, L'Harmattan.

Kane, C.H. 2003. *L'aventure ambiguë*. Paris, 10/18.

Kassam, Y. 1994. Julius Kambarage Nyerere (1922-). In *Perspectives, revue d'éducation comparée*, BIE UNESCO, Paris, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, pp. 233-266.

Ki-Zerbo, J. 1972. *Le monde africain noir: histoire et civilisation*. Paris. Hatier.

Lê Thánh Khôi, 1995. *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*. Paris, UNESCO.

Moumouni, A. 1964. *L'Éducation en Afrique* (1ere édition). Paris, Maspero. Réédition : 1998, Présence Africaine.

Narayan, D. (dir.). 2004. *Autonomisation et réduction de la pauvreté*. Banque mondiale. Montréal, Editions Saint Martin ; Paris, Nouveaux Horizons.

Ndongmo, M. 2006. *Éducation sociale et lien scolaire en Afrique noire*. Paris, L'Harmattan.

Ntseane, G. 2007. African indigenous knowledge: The case of Botswana. In Sharan B. Merriam (ed.), *Non-Western Perspectives on Learning and Knowing*. Malabar, Florida.

Nyerere, J.K. 1976. Declaration of Dar es Salaam: Liberated man, the purpose of development. *Convergence* 9 (4), pp. 9-48.

Sanogo, Y.Z. et Coulibaly, N.V. 2003. Croyances animistes et développement en Afrique subsaharienne. *Horizons philosophiques*. Paris, vol. 13, n° 2, pp. 139-152.

Sawadogo, O. 2003. L'éducation traditionnelle en Afrique noire : Portée et limites. *Mandem* : http://www.manden.org/article.php3?id_article=25 (28/12/2009).

Senghor, L. S. 1964. Liberté 1, *Négritude et Humanisme, Discours, Conférences*. Paris Editions du Seuil.

Towa, M. 1971. *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*. Yaoundé, Clé.

CHAPITRE 5 : ORIENTATIONS DES INSTITUTIONS AFRICAINES ET INTERNATIONALES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION DES ADULTES

Aperçu

Ce chapitre rend compte de l'évolution des orientations définies par les institutions africaines et internationales au sujet des finalités et des conditions de réalisation de l'éducation des adultes. Ces orientations sont développées en partant des déclarations des organisations internationales, puis des organisations interafricaines publiques et privées. Enfin, une analyse de l'influence de ces organisations internationales sur l'évolution des perceptions locales de l'éducation des adultes vient clore le chapitre.

Objectifs d'apprentissage

Les étudiants doivent être capables de :

- décrire les différentes phases de l'évolution des orientations fixées au plan international et dans les pays africains dans le domaine de l'éducation des adultes;
- faire des choix pertinents dans l'élaboration d'objectifs à portée universelle et à signification locale;
- cerner les contraintes qui en découlent pour l'élaboration et la mise en œuvre des projets d'intervention.

Termes clés

Organisations internationales, organisations interafricaines, éducation, déclaration, partenariat

Pour commencer

Les pratiques d'éducation des adultes dans votre entourage impliquent différents types d'intervenants. Parmi ceux-ci figurent les agences d'exécution qui sont les plus visibles, mais sont aussi présents les décideurs à divers niveaux qui sont parfois moins visibles. Depuis une cinquantaine d'années, l'éducation des adultes se trouve en effet au centre des préoccupations mondiales ; cependant, et eu égard à la persistance de l'idée que l'éducation des enfants est la clé de l'avenir, le rôle de l'éducation des adultes reste mal perçu, et les institutions nationales ou internationales s'efforcent de la promouvoir. Sans le concours des organisations internationales, l'éducation des adultes en Afrique se serait-elle développée pour devenir ce qu'elle est actuellement ? La question mérite d'être posée, pour apprécier l'apport et l'importance de cette symbiose internationale.

1. Les institutions internationales et l'essor de l'éducation des adultes

Le XIX^e siècle vit l'explosion massive de l'univers des sciences et des technologies, des travaux en usine et des transformations dans la vie des hommes à travers l'Europe et le monde occidental. L'idée d'une éducation dépassant le simple cadre scolaire est née durant cette époque, avec l'éducation permanente et les premières universités populaires²⁷. Ces initiatives ont été souvent le fait d'individus ou d'associations, parfois soutenues par des actions gouvernementales dans ces pays. La fin de la Seconde Guerre mondiale a vu la naissance et le développement des organisations internationales, dont celles du système des Nations Unies. Ces organisations ont pour objet essentiel de développer la paix et l'harmonie entre les peuples, et très vite, le développement de l'éducation, dont celle des adultes, fut inscrit parmi les priorités. La présente section du chapitre est consacrée au développement des apports des institutions internationales et des organisations non gouvernementales dans le développement de l'éducation des adultes.

27. Voir le chapitre précédent.

1.1 L'UNESCO et la promotion de l'éducation

L'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) est l'organisme spécialisé des Nations Unies dans le domaine de l'éducation. La préoccupation de l'UNESCO pour l'éducation n'est pas une fin en soi ; elle s'inscrit dans une conception globale et intégrée d'action pour la paix entre les peuples. « L'UNESCO s'emploie à créer les conditions d'un dialogue entre les civilisations, les cultures et les peuples, fondé sur le respect de valeurs partagées par tous. C'est par ce dialogue que le monde peut parvenir à des conceptions globales du développement durable intégrant le respect des droits de l'homme, le respect mutuel et la réduction de la pauvreté, tous ces points étant au cœur de la mission de l'UNESCO et de son action. »²⁸ La contribution de l'UNESCO pour le développement de l'éducation en général et de l'éducation des adultes en particulier est considérable à travers le monde.

Cette contribution se concrétise aussi bien par des réflexions poussées sur l'éducation, que par des programmes d'actions sur le terrain. Depuis le milieu du XIXe siècle, la préoccupation fondamentale est la recherche de voies médianes entre d'une part la volonté de promouvoir une éducation pour tous (EPT), et d'autre part la représentation collective de l'éducation, perception encore très forte en Afrique.

Dans le cadre de cette réflexion globale, deux rapports dont l'UNESCO est la principale initiatrice marquent l'évolution des idées autour de l'éducation : il s'agit du rapport de la commission présidée par Edgar Faure en 1972 sous le titre *Apprendre à être* et du rapport de la commission présidée par Jacques Delors en 1997 sous le titre *L'éducation, un trésor est caché dedans*.

Le rapport Faure souligne le principe de l'égalité d'accès à l'éducation. Il met l'accent sur le droit universel à l'instruction, la possibilité d'apprendre pendant la vie entière, rappelle les efforts à consentir à ces fins, et indique que la généralisation de l'éducation élémentaire est l'un des objectifs stratégiques à poursuivre.

Le rapport de la commission Delors a développé le concept de l'éducation tout au long de la vie, devenu aujourd'hui « apprentissage tout au long de la vie » (en anglais *lifelong learning*), et retenu comme thématique centrale du développement de l'éducation des adultes par de nombreuses institutions et associations agissant à travers le monde dans ce domaine. L'UNESCO attache aussi une importance particulière à l'alphabétisation des adultes,

28. Déclaration tirée de la présentation du site web de l'UNESCO <http://www.unesco.org> (Qui sommes-nous ?).

l'analphabétisme étant reconnu comme un état handicapant, non seulement pour l'individu mais aussi pour la société entière.

Les CONFINTEA (Conférences internationales sur l'éducation des adultes)

Les Conférences internationales sur l'éducation des adultes (CONFINTEA), organisées en principe tous les douze ans, constituent des références temporelles et spatiales de l'évolution des idées sur l'éducation des adultes. Ce sont des moments forts de rencontre mondiale des acteurs et institutions concernés par l'éducation des adultes, à savoir décideurs aux niveaux national et international, acteurs locaux, nationaux et internationaux. Elles permettent non seulement des échanges d'expériences, mais constituent aussi le référentiel de base pour une évaluation des progrès en matière de développement de l'éducation des adultes dans le monde.

La première Conférence internationale sur l'éducation des adultes eut lieu à Elsenør (Danemark) du 16 au 25 juin 1949 et regroupa 106 délégués représentant 27 États et 21 organisations internationales. L'Égypte fut le seul pays africain à participer à cette première CONFINTEA. La plus récente CONFINTEA (6^e du genre) a eu lieu du 1^{er} au 4 décembre 2009 à Belém au Brésil, et a enregistré la présence de plus de 1000 participants, dont 160 délégations des États membres et une forte participation des organisations de la société civile²⁹.

Un regard rétrospectif sur les intitulés des thèmes successifs montre que les deux premières Conférences se limitaient encore à la clarification du contenu de ce qu'est l'éducation des adultes. Puis les années 1960, qui enregistrèrent l'indépendance de beaucoup de pays anciennement colonisés, ont été une période d'innovations dans l'histoire des idées relatives à l'éducation. Ces années d'indépendance ont été marquées à la fois par les espoirs de développement harmonieux et intégré des différents pays de la planète, et par des inquiétudes naissantes sur l'impossibilité structurelle d'un développement de l'Afrique à partir des modèles de référence empruntés au monde dit occidental. Ces préoccupations ont donné naissance à de nouvelles approches dans le monde de l'éducation en général et de l'éducation des adultes en particulier³⁰.

29. La préparation de CONFINTEA VI fut l'occasion pour l'UNESCO de demander à chaque pays de présenter un rapport sur la situation de l'éducation des adultes. En ce qui concerne l'Afrique, presque tous les pays africains ont envoyé un rapport national consultable sur Internet, et un rapport de synthèse fut réalisé (John Aitchison et Hassana Alidou, 2009). Ce rapport constitue actuellement la référence sur la situation de l'éducation des adultes en Afrique.

30. La théorie du capital humain date des années 1960, et le livre du Canadien Knowles *Pedagogy vs Andragogy* est paru en 1970.

La troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes qui s'est déroulée à Tokyo, au Japon, du 25 juillet au 7 août 1972, marquait à travers son intitulé même l'intérêt particulier suscité par les tendances nouvelles observées en matière d'éducation des adultes depuis dix ans (1960-1970), et soulignait l'importance de cette évolution. Elle mit l'accent sur le rôle de l'éducation des adultes dans le cadre de l'éducation permanente ainsi que des stratégies de développement de l'éducation applicables à l'éducation des adultes.

La quatrième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Paris, 19-29 mars 1985), a montré, à travers sa recommandation finale, que les préoccupations avaient largement dépassé le cadre des généralités et seraient maintenant focalisées sur les besoins spécifiques de l'éducation des adultes. Elle a proclamé le « droit d'apprendre » pour traduire dans les faits le développement personnel de chaque individu, en spécifiant les sens que revêt ce droit, à savoir:

- « - le droit de lire et d'écrire,
 - le droit de questionner et de réfléchir,
 - le droit à l'imagination et à la création,
 - le droit de lire son milieu et d'écrire l'histoire,
 - le droit d'accéder aux ressources éducatives,
 - le droit de développer ses compétences individuelles et collectives. »
- (UNESCO, 1985, p. 73)

La cinquième CONFINTEA – ce sigle fut utilisé pour la première fois en 1997 – (Hambourg, du 14 au 18 juillet 1997) a marqué un tournant majeur pour l'éducation des adultes, en la plaçant au cœur même du développement des sociétés. Le développement de l'éducation et de la formation des adultes est plus qu'un droit, c'est un impératif pour accéder au développement durable. La promotion de l'éducation des adultes pour toutes les couches de la société et pas seulement des franges pauvres et marginalisées est un élément moteur du développement économique et social. « Apprendre à l'âge adulte, clé du XXI^e siècle » fut le thème majeur de cette conférence.

Ainsi le concept d'éducation permanente, développé depuis le XIX^e siècle et repris lors des premières CONFINTEA, doit céder la place à la notion plus large et plus développée d'« apprentissage tout au long de la vie ».³¹

31. En mettant l'accent sur l'apprentissage et non plus sur l'éducation, on souligne l'importance et la prééminence de l'action propre de l'apprenant, l'apprentissage étant le fait de l'individu.

La sixième CONFINTEA, la plus récente, a eu lieu du 1^{er} au 4 décembre 2009 à Belém au Brésil, et a regroupé 1125 participants provenant de 144 pays membres de l'UNESCO et de diverses organisations internationales. Cette Conférence s'inscrit dans la suite de CONFINTEA V et proclame l'éducation des adultes comme facteur d'un avenir viable pour le XXI^e siècle. Elle définit les axes prioritaires des actions de l'éducation des adultes durant les 12 prochaines années, à savoir : alphabétisation et éducation des adultes ; politiques, gouvernance ; financement ; participation, inclusion, équité ; qualité.

Les assemblées mondiales d'éducation des adultes

Moins connues et moins médiatisées que les CONFINTEA, les assemblées mondiales d'éducation des adultes, organisées par le Conseil international d'éducation des adultes (CIEA) – (en anglais *International Council of Adult Education - ICAE*), rassemblent les acteurs mondiaux de la société civile intervenant dans le domaine de l'éducation des adultes. Ces assemblées constituent surtout des espaces d'affirmation de l'importance de l'éducation des adultes dans le développement et le mieux-être de tous les pays. Ces assemblées sont aussi des cadres de lobbying et de plaidoyer au niveau mondial à l'intention des décideurs nationaux, dont la plupart ne traduisent pas encore leur engagement à développer l'éducation des adultes par des actions concrètes.

Au niveau des organismes privés, le CIEA est une plateforme universelle de coordination et un interlocuteur de rang planétaire des organismes étatiques ou internationaux dans le domaine de l'éducation des adultes. Le CIEA, créé en 1973, regroupe aujourd'hui sept associations régionales dont une en Afrique, plus de 700 organisations, et est présent dans plus de 75 pays, avec son siège social à Montevideo (Uruguay).

Dès sa mise en place en 1973, le CIEA eut pour premier président et président d'honneur l'homme d'État tanzanien Julius Nyerere, qui, ouvrant la première assemblée mondiale à Arusha en Tanzanie en 1976, s'efforça de présenter l'éducation des adultes comme un instrument efficace de développement de l'Afrique.

La septième assemblée mondiale se déroula à nouveau en Afrique en 2007, à Nairobi (Kenya), et fut considéré comme un retour aux sources. Lors de cette assemblée, les problèmes d'inadéquation de l'éducation ont été amplement évoqués, eu égard notamment au hiatus couramment déploré en Afrique, entre d'une part l'éducation formelle dont le principal bénéficiaire est

l'enfant, et d'autre part le vécu culturel et social des communautés. Le constat fut établi que malgré le décalage temporel, la plupart des situations évoquées en la matière presque 30 ans auparavant n'avaient pas trouvé de solutions durables, et que plus d'efforts étaient nécessaires en termes de plaidoyer en vue de la conscientisation de tous, acteurs et responsables.

L'UNESCO et le développement de l'alphabétisation

La révolution russe fut la première à lancer, dans les années 1920, une vaste lutte contre l'ignorance et l'analphabétisme, considérés alors comme des maux à guérir et à extirper ; il était admis alors que l'on pouvait les combattre par une concentration de forces dans le temps et l'espace, d'où le terme de campagnes encore en vogue aujourd'hui, pour définir les actions contre l'analphabétisme. Depuis cette initiative, et de nos jours encore, la lutte contre l'analphabétisme constitue une des actions permanentes de l'UNESCO.

En Afrique, où le phénomène de l'analphabétisme reste préoccupant, l'éducation des adultes est parfois restreinte ou du moins assimilée à la seule alphabétisation ; aussi, lors des plus récentes CONFINTEA, les rapports africains en la matière ont-ils souligné la persistance de cette perception limitée de l'éducation des adultes.

Dans ce contexte, les mesures recommandées se rapportaient, entre autres, à la nécessité de redéfinir le concept d'alphabétisme, d'élaborer des stratégies efficaces d'éradication de l'analphabétisme, y compris par la mise en œuvre de partenariats multiformes. À cet effet, les différentes CONFINTEA ont recommandé des actions majeures, à savoir :

- 1960 : la CONFINTEA II de Montréal recommanda la mise en place de « campagnes d'alphabétisation » pour éradiquer l'analphabétisme ;
- 1965 : la Conférence mondiale sur l'élimination de l'analphabétisme institua le 8 septembre de chaque année comme Journée internationale de l'alphabétisation. Le concept d'alphabétisation fonctionnelle fut introduit à cette occasion ;
- 1967-1973 : le Programme expérimental mondial de l'alphabétisation (PEMA), qui fut mis en œuvre dans 11 pays³², permit de tester la pratique de l'alphabétisation fonctionnelle ;
- 1975 : le Prix international d'alphabétisation Mohammad Rheza Pahlavi fut décerné à Paulo Freire, reconnaissant l'importance considérable de

32. Ce sont les pays suivants : Algérie, Équateur, Éthiopie, Guinée, Inde, Madagascar, Mali, République arabe syrienne, République islamique d'Iran, République-Unie de Tanzanie, et Venezuela. Remarquons que sur les 11 pays, six sont des pays africains.

son approche, qui fait de l'alphabétisation un instrument de libération collective pour les communautés opprimées, et d'épanouissement personnel pour chaque individu ;

- 1978 : la Conférence générale de l'UNESCO adopte la définition de l'alphabète fonctionnel qui reste en vigueur aujourd'hui, à savoir : « Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté. » ;
- 1990 : Année internationale de l'alphabétisation et de la Conférence mondiale de l'éducation pour tous à Jomtien (Thaïlande), qui proclama le droit de chacun à la satisfaction de ses besoins éducatifs fondamentaux ;
- 2000 : le Forum mondial sur l'éducation pour tous (EPT) à Dakar recommandait une réduction de 50 % du taux de l'analphabétisme adulte à l'horizon 2015 ;
- 2003 : lancement de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012) ;
- 2006 : mise en place du Programme LIFE, « Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir » (*Literacy initiative for empowerment*), destiné à appuyer l'alphabétisation dans les pays où l'analphabétisme s'avère le plus préoccupant³³.

1.2 La fonctionnalisation institutionnelle de l'éducation des adultes

L'éducation des adultes est de plus en plus considérée comme un élément essentiel du développement des sociétés, et non plus seulement de l'individu auquel elle s'adresse. Ceci pose la question de son amélioration et de sa fonctionnalité, afin d'accroître son efficacité (atteinte des objectifs) et son efficience (amélioration du rapport coûts/efficacité).

Les actions entreprises en faveur des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) définis en l'an 2000 (Réduire l'extrême pauvreté et la faim, assurer l'éducation primaire pour tous, promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, réduire la mortalité infantile, améliorer la santé

33. Ces pays sont les suivants : Afghanistan, Bangladesh, Bénin, Brésil, Burkina Faso, Chine, Djibouti, Égypte, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Inde, Indonésie, Iran, Irak, Madagascar, Mali, Maroc, Mauritanie, Mozambique, Népal, Niger, Nigéria, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centre-africaine, République démocratique du Congo, Sénégal, Sierra Leone, Soudan, Tchad, Yémen (le fait que 22 pays sur les 35 sont africains, dont plus de la moitié (13) francophones, souligne l'ampleur de ce fléau en Afrique).

maternelle, combattre le VIH/Sida, le paludisme et d'autres maladies, préserver l'environnement, développer le partenariat international) comprennent des indicateurs importants en matière d'éducation des adultes. Dans ce domaine, les objectifs visent, entre autres, des changements de comportement ; à cet effet, et durant ces vingt dernières années, différents outils d'éducation spécifique des adultes ont été développés dans divers secteurs comme la santé, la nutrition, ou l'agriculture et l'élevage. Les exigences d'efficacité obligent les concepteurs de ces outils à tenir compte des particularités à prendre en compte dans les contextes locaux.

Rapportons deux points importants qui ont contribué de façon indirecte au développement des pratiques d'éducation des adultes :

- l'avancée de la décentralisation effective dans de nombreux pays, qui implique une démarche participative en vue de l'appropriation par les populations des décisions qui les concernent et des actions qui en découlent. L'élaboration concertée de plans de développement local et communal fut encouragée par différents partenaires techniques et financiers. La mise en place de cette décentralisation a développé, à partir du milieu des années 1990, de vastes actions d'éducation des citoyens pour les amener à participer effectivement à la détermination de leurs besoins, de leurs priorités, dans le cadre de l'élaboration des programmes qui les concernent.
- la mise en évidence de l'importance de l'individu « pauvre » qui doit être au centre des actions visant à réduire « sa » pauvreté. L'autonomisation, équivalent du concept *empowerment*, fut considéré comme l'une des stratégies à mettre en œuvre si l'on veut réduire de façon durable la pauvreté. L'autonomisation se définit comme « l'accroissement des avoirs et des capacités des personnes pauvres, dans le but de leur permettre de mieux participer, négocier, influencer, maîtriser et responsabiliser les institutions qui ont une incidence sur leurs vies. » (Narayan, 2004, p.18)

Des actions de développement financées par diverses organisations internationales accompagnaient ces choix stratégiques et permirent le développement de diverses méthodes de sensibilisation, d'animation, d'éducation des adultes. Ces actions s'inscrivent généralement dans le cadre des Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP), outils d'orientation stratégique et de planification adoptés par la plupart des pays africains au début des années 2000 ; figure au nombre des actions mises en œuvre dans ce cadre le développement du secteur de la microfinance dans

le monde rural, qui implique aussi un accompagnement des populations concernées à travers l'éducation des adultes.

Ainsi, l'éducation des adultes est de fait reconnue comme un moyen essentiel de développement, et pour la rendre plus efficace, des outils d'application sont conçus pour traduire dans les faits les concepts théoriques (approche holistique, éducation des adultes et réduction de la pauvreté, autonomisation, éducation inclusive), qui émergent de la réflexion conduite dans ce contexte.

L'Afrique est aussi un continent où persistent beaucoup de conflits latents ou déclarés. La promotion d'une culture de la paix constitue ainsi un élément important de la vie sociale. L'éducation pour adultes apporte aussi sa contribution dans ce domaine en termes de contenus ; elle est aussi pratiquée dans le but d'encourager des populations susceptibles d'entrer en conflit ou qui sortent d'un conflit, afin qu'elles apprennent à vivre ensemble.

A titre d'illustration, des programmes d'alphabétisation dits de pacification sont mis en œuvre dans des centres d'intégration, installés dans des zones anciennement touchées par des conflits à la frontière du Burkina Faso et du Mali, de même que dans des zones de l'Ituri en République démocratique du Congo, par l'association CAFF³⁴.

1.3 L'apport des organismes non gouvernementaux

La plupart des pays africains manquent globalement de ressources pour appliquer leurs politiques. Les gouvernements sont ainsi confrontés de façon permanente à des questions d'arbitrage sur leurs affectations budgétaires. L'éducation fait toujours partie des domaines prioritaires mais l'accroissement démographique entraîne, chaque année, une forte demande d'éducation des enfants. Dans la plupart des pays, les efforts des dirigeants portent ainsi essentiellement sur l'éducation primaire. Le secteur de l'éducation des adultes se trouve de fait moins touché.

Plus ou moins délaissée par le secteur public, faute de moyens, l'éducation des adultes devient alors un domaine privilégié des organismes privés non gouvernementaux et des agences d'exécution des programmes à participation internationale. Depuis une trentaine d'années, ces organismes réalisent des actions éducatives visant à favoriser l'acquisition de nouvelles compétences et des changements de comportement, contribuant ainsi

34. Rapportés dans le document produit en 2009 par l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) : L'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique, par un groupe d'experts africains francophones.

à un développement notable de l'éducation des adultes, notamment en Afrique³⁵.

Dans ce contexte, les ONG et associations doivent élaborer et appliquer des stratégies pour l'atteinte d'objectifs axés sur la « participation volontaire », la « bonne gouvernance », « l'autonomisation », etc. Diverses pratiques de développement que l'on peut relier à des actions d'éducation des adultes par l'approche participative, la sensibilisation communautaire, l'élaboration de planification commune, ont été mises au point ou perfectionnées grâce à ces ONG et associations. Dans le contexte africain, l'éducation des adultes reste donc, contrairement à ce qui se passe en Europe, fortement associée aux actions de développement conduites par ces organismes.

D'un bout à l'autre du continent, des brochures de pratique d'éducation des adultes sont conçues, éditées et publiées au niveau local et régional. Ces brochures sont peu connues en dehors de leur lieu d'édition, et sont parfois présentées lors de conférences internationales. Ces brochures sont appuyées par des ONG internationales ou des structures d'églises et sont écrites en français, en anglais ou en portugais, mais aussi en langues nationales. Le domaine de l'éducation des adultes constitue, de fait, un espace important de développement de l'utilisation des langues nationales en Afrique.

Activités

- 1- Reprenez les thèmes développés durant la sixième CONFINTEA, comment les comprenez-vous à travers l'observation de votre milieu social ?
- 2- Discutez entre vous votre compréhension des termes de « éducation permanente » et « apprentissage tout au long de la vie ». Inventoriez les actions de formation et d'éducation des adultes que vous connaissez : peut-on les classer comme des actions d'éducation permanente ou faisant partie d'un apprentissage tout au long de la vie ?

35. Pour en citer quelques-uns, on peut souligner les actions de *dvv international* (association allemande pour l'éducation des adultes), de Aide et Action (française) et de Plan International (américaine), ONG œuvrant pour le développement de l'éducation des enfants, mais qui en travaillant sur la demande touchent beaucoup les parents d'élèves ; Actionaid, réseau d'ONG présent dans divers pays et qui a développé la méthode de conscientisation dénommée REFLECT inspirée des travaux de Freire.

- 3- Dans le milieu où vous évoluez, faites un inventaire des différents projets et programmes de développement qui existent, et relevez dans chaque programme/projet ce qui se peut se rapporter à l'éducation des adultes.

2. Les organisations interafricaines et l'éducation des adultes

Selon diverses évaluations concordantes³⁶, les systèmes éducatifs africains restent confrontés à de nombreuses difficultés au regard de l'atteinte des objectifs EPT à l'horizon 2015. En effet, beaucoup d'enfants africains abandonnent l'école trop tôt ou ne l'ont jamais fréquentée. D'une manière générale, les taux d'accès universel, de rétention et d'achèvement restent encore faibles dans de nombreux pays, d'où la nécessité d'un effort perpétuel d'adaptation de l'offre éducative aux besoins des populations.

Par conséquent, l'éducation en général, et l'éducation des adultes en particulier, représentent une préoccupation majeure pour les organisations interafricaines, dont l'Union africaine appuyée par des organismes inter-pays spécialisés dans le domaine de l'éducation. Mais les associations de la société civile, très présentes localement dans le secteur, se sont aussi fédérées dans des plateformes pour renforcer leurs acquis et compétences.

2.1 Orientations de l'Union Africaine en matière d'éducation

Dès sa mise en place en 1963, l'assemblée générale de l'Organisation de l'unité africaine (OUA) (qui s'appelait alors Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays indépendants africains, et qui deviendra Union africaine en 2002) s'est préoccupée du retard de l'Afrique dans beaucoup de domaines de développement. Les résolutions et les déclarations adoptées lors de cette première réunion concernaient alors divers domaines, dont l'éducation et la culture.

Dans ce contexte, les barrières linguistiques furent reconnues comme un frein potentiel à l'intégration en Afrique, et dès lors, des mesures furent envisagées pour les transcender afin de favoriser l'unité africaine. À cet égard, l'on peut affirmer que le développement de l'éducation des adultes en Afrique et la promotion des langues africaines sont considérées comme des actions complémentaires visant le même objectif, à savoir la reconnaissance de l'identité africaine et de la culture comme socle de développement. Au fil des

36. Le rapport de suivi EPT 2011 produit par l'UNESCO établit aux pages 296 et 297 un classement des pays selon l'IDE (Indice de développement de l'EPT) ; sur les 30 pays africains classés, 21 se trouvent dans la catégorie « IDE bas » et dans les 29 pays classés « IDE bas », 21 sont africains.

différentes conférences, l'Union africaine a toujours affirmé l'importance de la reconnaissance de cette spécificité africaine, qui ne peut être effective que par le développement de l'éducation des adultes. Il convient de relever certains points essentiels :

Concernant l'éducation au sens large, l'Union africaine a déclaré deux « décennies de l'éducation » (1997-2006) et (2006-2015), reconnaissant ainsi l'importance de ce facteur dans le développement de l'Afrique. La Conférence de l'Union africaine en 2000, année de début du millénaire, a abouti à la Déclaration de Lomé qui a reconnu que « la misère, la pauvreté, la faim, la maladie, l'injustice, l'analphabétisme et la guerre constituent des obstacles majeurs au développement et à l'épanouissement de nos peuples », et rappelé « l'importance de l'éducation, de la formation et du renforcement des capacités dans le processus de développement de l'Afrique. » (Union africaine, 2000)

La Charte africaine des droits de l'homme et des peuples fut adoptée à Nairobi le 27 juin 1981 et entra en vigueur le 21 octobre 1986. Cette charte reconnaît de façon implicite le droit de l'individu à promouvoir sa propre personnalité, à l'exprimer et à jouir des droits humains fondamentaux. En sus de l'article 17 qui stipule expressément le droit de chacun à l'éducation et à la participation à la vie culturelle, le respect de cette charte implique de fait la nécessaire promotion de l'éducation des adultes en Afrique.

Voici, à titre d'exemple, deux articles qui expliquent cette nécessaire éducation :

Article 9 : Toute personne a droit à l'information ; toute personne a le droit d'exprimer et de diffuser ses opinions dans le cadre des lois et règlements.

Article 13 :

1. Tous les citoyens ont le droit de participer librement à la direction des affaires publiques de leur pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis, ce, conformément aux règles édictées par la loi ;

2. Tous les citoyens ont également le droit d'accéder aux fonctions publiques de leurs pays ;

3. Toute personne a le droit d'user des biens et services publics dans la stricte égalité de tous devant la loi.

L'Union africaine reconnaît aussi l'importance et les spécificités de l'éducation des filles et des femmes pour un développement plus inclusif, et a souligné le déficit éducatif considérable des filles et des femmes, qui constitue un handicap pour un développement plus inclusif, dans le cadre

des deux décennies de l'éducation. Pour traduire cette préoccupation dans la pratique, elle recommanda l'intégration de politiques spécifiques d'éducation des femmes dans les plans nationaux d'éducation. Dans ce contexte, le Centre international sur l'éducation des filles et des femmes africaines (CIEFFA), voulu comme centre de référence mondial en la matière, a été mis en place à Ouagadougou en 1997.

En 2001, une nouvelle initiative africaine pour le développement est mise en place, dénommée NEPAD (Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique). Le NEPAD fut doté d'un secrétariat spécifique et devrait être un cadre de réflexion stratégique pour le développement en Afrique. Le NEPAD reconnaît que l'analphabétisme est un fléau en Afrique, car il touche (en 2001) 41 % des personnes adultes de 15ans et plus. Le NEPAD reconnaît le retard de l'Afrique dans pratiquement tous les domaines et pour cela, des initiatives et des plans d'action sont proposés pour combler ce retard. Sans que le terme « éducation des adultes » soit expressément mentionnée, les actions proposées font intervenir des pratiques diverses relevant de ce domaine. L'éducation des adultes n'est pas mentionnée car elle n'est pas considérée comme une finalité mais comme un moyen, un outil.

2.2 Les organisations inter-États

Si l'Union africaine définit les orientations essentielles du développement en Afrique, la réalisation de ce développement passe par la mise en place d'organismes continentaux. En ce qui concerne l'éducation et en particulier l'éducation des adultes, deux organisations se focalisent sur ces questions, à savoir l'ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique) et le CREEA (Conseil régional pour l'éducation et l'alphabétisation des adultes en Afrique).

L'ADEA

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique constitue assurément à l'heure actuelle la plus grande plateforme d'échanges, de réflexion et de propositions autour de l'éducation en Afrique. Mise en place en 1989 comme un cadre de concertation et de coordination des actions sur l'éducation, elle s'est progressivement imposée comme une plateforme de discussions entre différents partenaires concernés par l'éducation, pour devenir aujourd'hui l'organisation incontournable pour tout ce qui concerne l'éducation en Afrique.

Même si, parlant d'éducation, les priorités et les préoccupations se focalisent généralement sur l'éducation formelle, l'éducation des adultes et en particulier l'alphabétisation, dans une conception holistique du système, fait partie des domaines d'action de l'ADEA. Pour le développement thématique, l'ADEA a mis en place des groupes de travail dans lesquels les spécialistes de chaque pays se retrouvent pour des travaux de réflexion sur les thèmes pertinents par rapport au développement de l'éducation.

Le groupe de travail spécifique sur l'éducation non formelle fut mis en place en 1996. C'est dans ce groupe que s'échangent les différents protagonistes de l'éducation des adultes en Afrique. Ses objectifs affichés sont les suivants :

Objectif général : aider les pays africains à réaliser les objectifs d'éducation fondamentale pour tous en renforçant les réseaux de formation non formels plus accessibles aux populations du milieu rural, aux adultes, aux jeunes adultes, et aux filles.

Objectifs spécifiques :

- renforcer la capacité du personnel éducatif africain à identifier et à faire connaître l'avantage comparé de certaines démarches qui pourraient inspirer le système éducatif dans son ensemble ;
- renforcer les partenariats entre les ministères de l'éducation et les autres acteurs et bénéficiaires de l'éducation non formelle ;
- faciliter la communication et le partage d'informations sur les expériences d'éducation non formelle entre les ministères africains, les ONG basées en Afrique et les agences de financement ;
- faciliter une meilleure coordination des agences de financement dans ce domaine et les encourager à des investissements communs pour des programmes et des projets novateurs.

Outre les groupes de travail, les Biennales de l'ADEA sont organisées tous les deux ans et constituent à la fois des moments de rencontre et de réflexion des partenaires, responsables et acteurs de l'éducation en Afrique. À l'échelle du continent, les Biennales de l'ADEA tendent à devenir des espaces privilégiés de rencontre des divers acteurs et responsables éducatifs africains. Depuis 2008, les biennales sont devenues des triennales³⁷.

37. Qualifiée de « rendez-vous le plus important du continent en matière de coopération éducative », la Biennale de Maputo 2008 a réuni plus de 600 participants. Depuis Maputo, l'ADEA a abandonné les biennales et les a remplacées par des « triennales ». La Triennale de 2012 eut lieu à Ouagadougou avec comme thème : « Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation ».

Ces rencontres sont aussi des opportunités de présentation de communications, de résultats d'études et de recherches sur l'éducation en général. D'une biennale à l'autre, l'alphabétisation et l'éducation des adultes retiennent davantage l'attention des acteurs, et font l'objet de partage d'expériences et de diffusion des idées et concepts nouveaux.

Le CREEA

Le Conseil régional pour l'éducation et l'alphabétisation des adultes a été mis en place en 1974 par 14 pays africains³⁸ et travaille essentiellement, comme son nom l'indique, au développement de la lutte contre l'analphabétisme en Afrique. Son siège est à Lomé. Même si son statut n'exclut aucun pays du continent, il reste encore essentiellement francophone et constitue à ce jour le seul organe intergouvernemental d'Afrique francophone de lutte contre l'analphabétisme.

Le CREEA a surtout œuvré pour la promotion de l'alphabétisation dans les pays membres et notamment pour le renforcement des compétences. Il a ainsi participé aux réflexions en vue de faire du CFCA (Centre de formation des cadres en alphabétisation) un centre régional pour la formation initiale et continue des cadres d'alphabétisation des pays membres³⁹. Il a aussi développé une formation à distance des alphabétiseurs à l'attention des pays francophones, et a surtout appuyé la réalisation d'une étude sur la situation de l'éducation non formelle des adultes en Afrique de l'Ouest en 2008 (Dalbéra, 2006).

2.3 La société civile et la mise en réseau pour le développement de l'éducation

L'éducation en Afrique souffre de beaucoup de carences, dues en partie à l'insuffisance des ressources allouées par les gouvernements à l'éducation. Beaucoup de besoins restent ainsi non satisfaits, et les gouvernements sont régulièrement interpellés pour une priorisation de la satisfaction des besoins éducatifs. L'Afrique a une forte tradition de solidarité ; cette valeur culturelle explique probablement la persistance de la vie associative au sein des communautés à la base. Aussi, de nombreuses associations se mobilisent-elles sous l'impulsion d'appuis internes ou externes, afin d'apporter leur contribution volontaire à la promotion de l'éducation.

38. Il s'agit du Bénin, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, du Gabon, de la Guinée, du Mali, du Niger, de la République centrafricaine, de la République démocratique du Congo, du Rwanda, du Sénégal, du Tchad et du Togo.

39. En 2009, le CFCA a aussi bénéficié d'un partenariat avec l'ISESCO (Organisation islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture) qui renforce sa vocation régionale.

Le développement de la société civile en Afrique en faveur de l'éducation se fit essentiellement après la deuxième moitié des années 1990. À cette époque, de petites associations virent le jour dans les villages, les quartiers, et se sont progressivement développées dans les régions et au niveau national⁴⁰. Parfois ces associations sont nombreuses et leur dispersion réduit l'efficacité d'ensemble. Aussi, pour améliorer la portée de leurs actions et leur conférer un pouvoir de négociation au niveau national et international, des réseaux ont-ils été progressivement constitués, afin de servir de plateforme d'échange et d'enrichissement mutuel, et de renforcer les capacités négociation.

Chaque année, dans un pays ou dans un autre en Afrique, s'organisent un atelier, un séminaire ou un colloque dans un domaine qui touche de près ou de loin à l'éducation des adultes. Ces réunions peuvent être classées comme suit :

- les réunions périodiques des organisations, qui couvrent pratiquement le continent ou une grande partie de l'Afrique. Ainsi, la préparation de CONFINTEA VI fut une occasion pour chaque pays de se pencher sur ses actions d'éducation des adultes, et la réunion africaine de préparation de Nairobi de novembre 2008, une plateforme d'échanges et de confrontation des idées sur l'éducation des adultes en Afrique⁴¹ ; les rencontres occasionnées par les activités des réseaux, tels que des réseaux formels ou des réseaux « informels » regroupant différentes structures ou individus œuvrant pour le même but.
- Des ateliers de partage ou d'appropriation de thématiques, instruments, outils, organisés parfois par des ONG internationales.

2.4 Réseaux africains bâtis autour de l'éducation des adultes

Un réseau d'associations peut être défini comme étant un cadre de synergie visant la poursuite et la réalisation d'objectifs communs avec plus d'efficacité et d'efficience. Le cloisonnement, le manque d'informations, le déficit relatif de communication des associations africaines, imposent des efforts de mise en réseau, ne serait-ce que pour échanger et partager des résultats d'activités. Plusieurs réseaux travaillent pour et autour des questions liées à l'éducation

40. Un exemple de réussite de développement de ces associations est l'association Tin Tua du Burkina Faso, qui a obtenu en 2009 un prix international d'alphabétisation décerné par l'UNESCO. En une vingtaine d'années, elle s'est développée dans la région Est pour y devenir le premier acteur de la société civile de l'éducation.

41. La synthèse du rapport des pays africains élaborée lors de la préparation de CONFINTEA VI constitue une vue d'ensemble et synthétique de la situation actuelle (2009) de l'éducation des adultes en Afrique (Aitchison et Alidou, 2009).

des adultes en Afrique. Lors de la préparation de CONFINTEA VI, quatre réseaux ont été identifiés et peuvent être considérés comme représentatifs des types de réseaux existant actuellement dans le domaine de l'éducation. Ce sont PAALAE, ANCEFA, PAMOJA et FEMNET.

La *PAALAE*, qui est le sigle de *Pan African Association for Literacy and Adult Education*, ou Association panafricaine pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes, fut mise en place en 2000 pour succéder à une association précédente, l'*AALAE (African Association for Literacy and Adult Education)* créée en 1984. La *PAALAE* est la plateforme régionale du CIEA en Afrique. Elle regroupe des associations, des institutions travaillant dans le domaine de l'éducation des adultes, mais aussi de simples individus. L'objet de la plateforme est à la fois de promouvoir l'alphabétisation et l'éducation des adultes en Afrique, mais surtout de mener un plaidoyer auprès des gouvernements et des peuples, afin qu'ils comprennent mieux l'intérêt du développement de l'éducation tout au long de la vie pour le progrès des pays africains essentiellement subsahariens.

L'*African Network Community for Education for All (ANCEFA)*, ou Réseau de la communauté africaine pour l'éducation pour tous, fut aussi mis en place en 2000, en même temps que la plateforme précédente. Il se veut être une plateforme des organisations de la société civile africaine, qui militent pour l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous. Il appuie ainsi la société civile sur le plan régional et dans les pays respectifs, afin de plaider auprès de leurs gouvernements, en faveur de la priorité à accorder à l'éducation pour tous (EPT) dans leurs politiques nationales.

PAMOJA est un réseau dont le nom provient d'un mot swahili qui signifie « ensemble ». C'est une structure faîtière mise en place en 2001, qui se veut élément moteur d'une nouvelle approche en éducation des adultes : l'approche dite « REFLECT » (*Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques*, ou Alphabétisation freirienne régénérée par les techniques communautaires autonomisantes), conçue comme une synthèse positive de la méthode de l'alphabétisation conscientisante de Freire et de la Méthode accélérée de recherche participative (MARP). La MARP est un outil méthodologique destiné à faciliter l'identification et l'analyse de situations de pauvreté en milieu rural, en vue d'une résolution des problèmes de développement par les apprenants eux-mêmes. *PAMOJA* s'efforce de relier les différentes organisations qui travaillent dans la diffusion et la promotion de la méthode REFLECT à travers l'Afrique. Ainsi, des structures autonomes d'éducation conscientisante, connues sous le nom de cercles Reflect, se développent dans différents pays, et les réseaux *PAMOJA* servent d'élément fédérateur pour

ces pays. Les réseaux Pamoja d'Afrique de l'Ouest et du Sud de l'Afrique figurent parmi les plus actifs de ces réseaux. *Le Réseau du développement et de la communication des femmes africaines (FEMNET)* a été créé en 1988. Comme son nom l'indique, ce réseau a comme principal objet de fournir aux organisations « féminines » un espace de partage d'expériences, d'informations, d'idées ou de stratégies d'action en privilégiant la mise en réseaux, la communication... Les objectifs de FEMNET sont l'émancipation de la femme, l'égalité entre les sexes et la reconnaissance aux femmes des droits humains en Afrique. FEMNET participe à diverses organisations mondiales au nom de la femme africaine.

Activités

- 1- Les différents comptes rendus des réunions au sommet de l'Union Africaine sont accessibles sur le site web de l'Union. Examinez quelques-uns de ces comptes rendus et essayez de dégager les points qui peuvent se référer à l'éducation des adultes.
- 2- Etudiez les positions et engagements de votre pays et de son gouvernement par rapport à la promotion de l'éducation des adultes. Existe-t-il une structure de l'État (service, direction ministérielle...) spécialement réservée à l'éducation des adultes ? Si oui, comment le domaine est-il organisé ? Si non, comment l'État suit-il les actions d'éducation des adultes dans le pays ?
- 3- Dans votre pays, recensez les regroupements de la société civile que vous connaissez. Quels sont les objets du regroupement ? Comment fonctionnent-ils ? Quelles difficultés rencontrent-ils dans la réalisation de leurs activités ? Parmi celles-ci, lesquelles ont trait à l'éducation des adultes ?

2.5 La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous

Le contexte de la réunion de Jomtien

Du 5 au 9 mars 1990 eut lieu à Jomtien (Thaïlande) la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous. Cette réunion constitue une référence importante pour le développement de l'éducation dans le monde, car jusqu'à aujourd'hui, le concept de l'éducation pour tous sert de concept de base quand il s'agit de l'éducation.

La Conférence fut organisée par l'UNICEF, le PNUD, l'UNESCO et la Banque mondiale, et préparée tout au long de l'année 1989 à travers une large consultation internationale. Cette consultation entraîna divers débats sur le

concept même de l'éducation pour tous. Il y eut d'abord des débats de fond. Les années 1989-1990 virent la fin de ce qu'on appelait la guerre froide, ce qui suscita l'espoir chez beaucoup de personnes que ce qu'on pensait être impossible pourrait finalement se réaliser. Dans le courant d'idées des humanistes de la renaissance européenne et des entités qui ont milité et soutenu la Déclaration des droits de l'homme de 1948, une déclaration des droits à une éducation fondamentale pour tous les citoyens devrait être imposée à l'humanité.

Durant la décennie 1980-1990, suite à différentes crises économiques, l'éducation a reculé dans beaucoup de pays pauvres et des millions de personnes adultes se sont retrouvées avec un déficit important d'éducation, dont l'analphabétisme constitue la manifestation la plus flagrante. De plus, non seulement l'évolution des sciences et technologies impose à chaque personne adulte une remise à niveau permanente de son capital savoir, mais les changements apportés par le progrès à la gestion de la société demandent un ajustement des représentations de l'individu et de ses comportements extérieurs. Des changements de paradigmes par rapport à l'éducation doivent ainsi être faits. En conséquence, on peut considérer que l'éducation des adultes devient partie intégrante de l'éducation, non plus en termes de remède au déficit constaté, mais en termes de réponse aux besoins de l'individu.

Au regard de ce courant majoritaire d'universalisation, des doutes s'expriment ici et là et prennent deux formes différentes :

- La première met en garde contre la non reconnaissance des spécificités de chaque pays, nation, groupe social. Il ne faut pas penser que ces sociétés n'avaient pas d'éducation, sinon elles n'auraient pas survécu. En prônant l'éducation pour tous, on se place dans l'optique du référentiel éducatif des pays occidentaux. Cela ne va-t-il pas nuire au capital culturel et même à l'équilibre de certains groupes ? Par exemple, si l'analphabétisme est un handicap dans les sociétés lettrées évoluées, c'est un état ordinaire dans beaucoup de sociétés rurales africaines. Un tel débat est toujours d'actualité, surtout avec l'avancée de la mondialisation, et on le rencontre dans beaucoup d'autres domaines.
- La seconde s'efforce de ramener les visions à des vues plus réalistes, et estime que même si l'éducation pour tous est un souhait, elle relève actuellement de l'utopie.

Contenus de la Conférence

La Conférence a produit deux textes essentiels, à savoir la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.

La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous énonce dans son article 1 le droit de chaque individu à la reconnaissance de ses « besoins éducatifs fondamentaux ». Voici le texte de cet article 1 :

Article 1 - Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux

- Toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps.
- En pourvoyant à ces besoins, on confère aux membres de toute société la capacité - ainsi que la responsabilité correspondante - de respecter et faire fructifier leur patrimoine culturel, linguistique et spirituel commun, de promouvoir l'éducation d'autrui, de défendre la cause de la justice sociale, de protéger l'environnement, de se montrer tolérants envers les systèmes sociaux, politiques ou religieux différents du leur, en veillant à ce que les valeurs humanistes communément admises et les droits de l'homme soient sauvegardés, et d'œuvrer pour la paix et la solidarité internationales dans un monde caractérisé par l'interdépendance.
- Un autre but, non moins fondamental, du développement de l'éducation est la transmission et l'enrichissement des valeurs culturelles et morales communes. C'est en elles que l'individu et la société trouvent leur identité et leur valeur.
- L'éducation fondamentale n'est pas seulement une fin en soi. Elle est l'assise d'une formation permanente et d'un développement de l'être humain, sur laquelle les pays peuvent édifier de façon systématique d'autres niveaux et d'autres types d'éducation et de formation.

Dans les articles suivants, la Déclaration souligne qu'il faut alors élargir notre vision du domaine de l'éducation en veillant essentiellement aux points suivants :

- universaliser l'accès et promouvoir l'équité ;
- mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage ;
- élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale ;
- améliorer le contexte de l'apprentissage ;
- renforcer les partenariats.

Le Cadre d'action pour la satisfaction des besoins fondamentaux définit six points d'intervention, à savoir :

- (1) expansion des activités de protection et d'éveil de la petite enfance, y compris les interventions au niveau de la famille ou de la communauté, particulièrement en faveur des enfants pauvres, défavorisés et handicapés ;
- (2) universalisation de l'éducation primaire (ou de tout autre niveau d'éducation plus élevé considéré comme «fondamental» d'ici à l'an 2000) ;
- (3) amélioration des résultats de l'apprentissage telle qu'un pourcentage convenu d'une classe d'âge déterminée (par exemple 80 % des jeunes de 14 ans) atteigne ou dépasse un certain niveau d'acquisitions jugé nécessaire ;
- (4) réduction du taux d'analphabétisme des adultes (le groupe d'âge à prendre en considération étant fixé par chaque pays), par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000, en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabetisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d'analphabétisme masculin et féminin ;
- (5) expansion des services d'éducation fondamentale et des formations à d'autres compétences essentielles destinés aux adolescents et aux adultes, l'efficacité des actions étant appréciée en fonction de la modification des comportements et de l'impact sur la santé, l'emploi et la productivité ;
- (6) acquisition accrue par les individus et les familles, grâce au concours de tous les canaux d'éducation - y compris les médias, les autres formes de communication modernes et traditionnelles et l'action sociale -, des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et à un développement rationnel et durable, l'efficacité de ces interventions étant appréciée en fonction de la modification des comportements.

Pour atteindre ces objectifs, la Déclaration mise sur trois axes tout aussi essentiels les uns que les autres :

- l'engagement des gouvernements des pays, matérialisé par la mise en place de politiques nationales d'éducation dans tous les domaines de l'éducation pour tous,

- la mobilisation des ressources,
- le développement du partenariat à tous niveaux, local, régional, national et international, l'éducation devenant une affaire où tout le monde est concerné, pas seulement la famille et les acteurs.

La Conférence mondiale fut suivie durant les années 1990 par diverses autres conférences mondiales, dans lesquelles l'éducation des adultes devait aussi jouer un rôle important, même de façon indirecte : Sommet mondial pour les enfants (1990), Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (1992), Conférence mondiale sur les droits de l'homme (1993), Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité (1994), Conférence internationale sur la population et le développement (1994), Sommet mondial pour le développement social (1995), quatrième Conférence mondiale sur les femmes (1995), cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (1997) et Conférence internationale sur le travail des enfants (1997).

Un forum consultatif national sur l'éducation pour tous fut mis sur pied pour suivre les recommandations de Jomtien. Une réunion à mi-parcours fut faite à Amman en 1996, et une réunion-bilan fut programmée à Dakar pour l'année 2000.

La décennie 1990-2000 fut dénommée de la part des spécialistes en éducation la décennie de Jomtien. Elle vit l'intégration progressive des différents domaines de l'éducation. Le concept d'éducation de base a évolué et ne concerne plus exclusivement l'enseignement primaire classique et l'éducation formelle. Le concept d'apprentissage tout au long de la vie s'imposa progressivement, ainsi que des remises en question sur les contenus de l'éducation. Ces contenus doivent prendre en compte quatre « piliers » tout aussi importants les uns que les autres : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être.

Le concept de l'alphabétisation a aussi évolué pour intégrer d'autres compétences et devenir de fait une éducation de base pour adultes. La notion d'éducation non formelle pour adultes (ENFA) tend à supplanter ce terme supposé trop restrictif pour certains. Les compétences de lecture et d'écriture ne se limitent plus aux simples signes alphabétiques, mais à la lecture des différents messages véhiculés par les outils de communication, dont les graphiques et autres.

2.6 Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000) et objectifs de 2015

Le Forum mondial sur l'éducation pour tous (EPT) s'est déroulé à Dakar du 26 au 28 avril 2000. Réunissant environ 1100 participants, il s'est penché sur les objectifs affichés dix ans plus tôt à Jomtien, et qui visaient la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux de tous. Des enquêtes ont été réalisées, visant à établir un bilan des progrès en matière d'éducation pour tous dans chaque pays. Les constats, quoique mitigés, faisaient état d'avancées significatives dans tous les pays, notamment en ce qui concerne l'éducation formelle.

Cependant, l'universalisation de l'éducation primaire n'était pas encore entièrement réalisée. De même, en matière d'alphabétisation, des progrès appréciables ont été enregistrés à travers différents pays, mais le phénomène de l'analphabétisme reste préoccupant dans l'ensemble, avec plus de 800 millions d'analphabètes adultes de plus de 15 ans à travers le monde. Les raisons en sont nombreuses, et ont trait tant à des facteurs d'ordre politique, qu'économique et financier. Toutefois, les retards que de nombreux pays continuent d'enregistrer ont incité les participants à plus de réalisme dans la délimitation des actions à mener.

Un objectif temporel fut fixé à 2015, et le Forum de Dakar a alors défini les objectifs suivants, qui reprennent et actualisent les cadres d'actions déjà définis à Jomtien :

- (i) développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- (ii) faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité, et de le suivre jusqu'à son terme ;
- (iii) répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
- (iv) améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- (v) éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans

restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;

- (vi) améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul, et les compétences indispensables dans la vie courante.

Même si le concept « d'éducation des adultes » n'a pas été spécialement énoncé dans les principaux objectifs, la réalisation de l'éducation pour tous exige des actions de sensibilisation, d'information et de formation auprès des adultes. Dans beaucoup de pays africains, l'accès universel à l'enseignement primaire connaît des avancées, mais dans de nombreux pays, beaucoup d'enfants restent encore exclus de l'école à cause de contraintes diverses propres à chaque contexte.

Ainsi, l'éducation pour tous les enfants ne peut être atteinte que si l'on conjugue les actions portant sur l'offre (mise en place de politiques éducatives adaptées, construction de salles de classe, formation des enseignants, élaboration de programmes et de matériels didactiques...) et sur la demande d'éducation (sensibilisation des parents, éducation et formation des parents...).

Le Forum de Dakar a incité les différents pays à adopter des plans d'action EPT. La communauté internationale est invitée à appuyer la réalisation de ces plans d'action EPT. Suivant les pays, les plans d'action intègrent des actions d'éducation des adultes. Le Forum de Dakar a été aussi l'occasion de l'adoption d'une déclaration des ONG, qui servira de point de départ à la mise en place de l'ANCEFA et de la PAALAE présentées ci-dessus.

2.7 Atouts et limites des prescriptions internationales

Les déclarations et prises de position internationales sont assurément nécessaires pour légitimer les actions de l'éducation des adultes. Cependant, leurs effets sont limités. Quelles sont les principales difficultés recensées, qui font que les objectifs affichés en 2000 sont loin d'être atteints à l'horizon 2015 ?

La difficulté à passer du discours à l'action

Les déclarations internationales ont le mérite essentiel de donner des points de repères, facilitant autant les engagements techniques et financiers que les partenariats entre divers acteurs nationaux ou internationaux, rassemblés

autour des mêmes principes (benchmarks), des mêmes concepts qui favorisent des pratiques similaires.

Cependant, leurs limites essentielles sont les contraintes mêmes internes aux pays. Voici les principales limites qui ont été recensées lors de la Conférence régionale de Bamako pour l'alphabétisation en septembre 2007, et qu'on peut étendre facilement à l'éducation des adultes en général :

- le manque de volonté politique garantissant l'exercice effectif du droit à l'éducation des adultes ;
- la faiblesse des ressources budgétaires allouées par les États ;
- l'absence de méthodes fiables pour déterminer le nombre d'analphabètes ;
- les besoins en éducation des adultes et les coûts inhérents dans les pays ;
- l'insuffisance de dispositifs de mobilisation et de gestion transparente et efficace des ressources ;
- l'absence de stratégies globales de mobilisation de ressources nouvelles en supplément des efforts nationaux ;
- le non-respect des engagements internationaux en matière d'aide au développement (0,7 %) ;
- le faible intérêt accordé par les partenaires à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle ;
- le relatif décalage dans la professionnalisation de l'éducation non formelle.

Les problèmes de suivi et évaluation

Les rencontres internationales constituent toujours un moment fort où les hommes et les femmes réunis émettent de grandes idées, échangent de profondes réflexions..., mais après les rencontres, le suivi des recommandations demeure difficile à assurer. Il arrive que les participants, confrontés à la gestion quotidienne de leurs programmes nationaux, se trouvent isolés et peu préparés à mettre en œuvre les recommandations. Cet état de fait ne favorise pas un suivi efficace des recommandations, en l'absence, par ailleurs, d'une remontée des données locales généralement peu fiables.

Mais cette remontée des données est aussi fortement handicapée par l'insuffisance de mécanismes de collecte des données dans beaucoup de pays. Des efforts considérables sont faits pour que des systèmes de gestion d'information efficaces soient mis en place au niveau de l'éducation. Si les données sont relativement cohérentes pour l'éducation formelle, elles sont

encore désorganisées, voire déficientes au niveau de l'éducation des adultes. Autant de déficits qui rendent le suivi des actions à la base assez difficile.

Pour résoudre ces questions de dysfonctionnements dans le suivi, qui devrait permettre d'apprécier l'évolution des situations locales, nationales et régionales, afin d'éclairer la prise de décisions appropriées, les projets et programmes entreprennent des actions d'évaluation, qui sont de plus en plus participatives afin de les rendre le plus fiable possible. Mais en dépit des informations pertinentes qu'elles peuvent apporter, les évaluations périodiques ne peuvent remplacer la qualité d'un suivi efficace, car elles ne donnent parfois qu'un reflet limité dans le temps et dans l'espace.

Objectifs 2015 : chemin parcouru et perspectives

Un Comité de suivi du Forum mondial sur l'éducation fut mis en place auprès de l'UNESCO, afin de produire et de diffuser des rapports annuels de suivi de l'EPT. Chaque rapport est consacré à un thème principal, et des informations relatives à l'évolution de chaque objectif sont collectées et analysées. Ces rapports annuels constituent ainsi une base de données importante pour l'accès à l'information utilisable à différents niveaux.

Depuis 2000, toutes les actions dans le domaine de l'éducation se réfèrent à ces objectifs de Dakar, et depuis lors, différentes manifestations sont recensées au niveau du continent, pour maintenir l'esprit de ce forum, mener un plaidoyer auprès des acteurs à divers niveaux, afin que ne soient perdues de vue les priorités qui y ont été retenues, en dépit des nombreux autres problèmes qui assaillent le continent, et qui demandent une attention permanente des gouvernants (problèmes économiques, maladies, conflits divers...). Parmi ces différentes manifestations, relevons deux conférences importantes qui ont adopté deux déclarations de référence :

Dès l'année suivant le Forum de Dakar, les premiers constats issus de l'examen des progrès en cours ont montré que certains pays, essentiellement africains, n'atteindraient pas les objectifs affichés de l'éducation pour tous, à l'horizon 2015. Par conséquent, une conférence axée sur le thème Éducation des adultes et réduction de la pauvreté s'est réunie à Gaborone (Botswana) du 14 au 16 juin 2004 et regroupait des personnalités issues de 45 pays, comprenant à la fois des responsables politiques et des acteurs de la société civile, mais aussi des universitaires et des représentants de centres de formation. La Déclaration de Gaborone adoptée à l'issue des travaux comporte à la fois des engagements à tenir, des objectifs à atteindre, mais aussi des craintes par rapport à la non-

atteinte de ces objectifs. Elle définit par ailleurs quelques principes de base de l'éducation des adultes pour la réduction de la pauvreté, à savoir :

- reconnaître la vaste base conceptuelle et intersectorielle sur laquelle repose l'éducation des adultes et les contextes offrant des définitions multiples de la pauvreté comme base des activités en cours ;
- formuler un calendrier international pour la réduction de la pauvreté ;
- promouvoir et organiser une recherche sur l'éducation des adultes qui s'engage auprès des pauvres et les écoute, et qui inclue des informations de base qui reflètent les différentes définitions de la pauvreté ;
- reconnaître et promouvoir une approche communautaire de l'éducation des adultes comprenant la sensibilisation à la politique, la reconnaissance des savoirs endogènes et, en partant des communautés à la base, veiller à ce que les gouvernements établissent un lien direct entre cette approche et leurs stratégies de réduction de la pauvreté ;
- mettre en relief le curriculum indispensable dans les activités de développement communautaire ;
- faire pression sur les donateurs tels que la Banque mondiale pour qu'ils adoptent une politique officielle d'éducation des adultes ;
- exercer des pressions afin d'obtenir un soutien financier à tous les niveaux de l'éducation des adultes, reconnaissant que l'éducation de base et l'alphabétisation ne suffisent pas à réduire la pauvreté, et que les gens qui vivent dans le dénuement ont eux aussi besoin d'une formation permanente et d'un accès aux technologies appropriées ;
- stimuler les collaborations multisectorielles en dialoguant avec les organisations gouvernementales, les ONG, le secteur privé, les donateurs, les chercheurs, les praticiens et les communautés de pauvres ;
- encourager les ONG, la société civile et les pauvres à se faire mieux entendre dans les stratégies des gouvernements ;
- assurer que les pauvres puissent s'exprimer au sujet de l'attribution des ressources qui les concernent ;
- encourager le dialogue Sud-Sud tout autant que le dialogue Sud-Nord.
- reconnaître la nécessité d'une vision à long terme dans la définition d'objectifs réalistes permettant d'enregistrer des progrès notables (Éducation des adultes et développement, 2004).

Du 10 au 12 septembre 2007 a eu lieu à Bamako une Conférence régionale sur l'alphabétisation en Afrique, à laquelle ont participé, outre les entités habituelles, les Premières dames des pays. Leur présence devait permettre de mieux engager le plaidoyer sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes.

La Conférence s'est penchée sur les moyens d'accéder aux objectifs de l'EPT, et s'est achevée par un appel international, connu depuis comme l'Appel de Bamako. Cet appel souligne le fait qu'il appartient d'abord à l'Afrique, aux Africains et aux Africaines, de prendre comme obligation le devoir de s'engager, pour faire de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle une réalité en termes de droit humain fondamental, exercé par toutes et par tous.

Le développement de l'éducation des adultes en Afrique commence par un engagement politique ferme des gouvernements. Cet engagement devrait se manifester de façon concrète par l'attribution d'au moins 3 %⁴² du budget de l'éducation à l'éducation non formelle.

Toutes ces contraintes font que l'Afrique reste globalement en retard par rapport aux objectifs de l'EPT 2015.

Activités

1. Dans votre pays, existe-t-il un plan EPT ? En avez-vous connaissance ? Quelle est la place de l'alphabétisation dans ce plan EPT ? Si un tel plan EPT n'existe pas, faites une enquête dans votre entourage sur la perception de ce qu'est une éducation pour tous. Pour votre entourage, l'alphabétisation constitue-t-elle un acte éducatif (pouvant amener une transformation de la personne) ou un acte d'insertion sociale (apprendre à lire et écrire est requis par la société) ?
2. Discuter de l'article 1 de Jomtien de 1990. Ceci est une déclaration de droits. Par rapport à la situation de votre pays, comment cette déclaration de droits peut-elle devenir effective ?
3. Comparez les cadres d'action de Jomtien de 1990 avec ceux de Dakar de 2000. Qu'est-ce qui les unit et qu'est-ce qui les différencie ? Commentez.

Résumé

Les organisations internationales dont l'UNESCO furent les principaux acteurs du développement de l'éducation des adultes, à la fois comme domaine d'intervention de l'éducation et comme ensemble d'outils d'application.

L'Afrique a apporté sa spécificité dans cette promotion de l'éducation des adultes tant au niveau des instances politiques (Union africaine) que des structures spécialisées autour de l'éducation (ADEA).

42. Sans avoir de données très précises, on peut affirmer que la majorité des gouvernements des pays africains sont très en deçà de ce chiffre.

Le développement de l'éducation des adultes en Afrique se situe essentiellement dans le cadre de l'éducation pour tous en Afrique et ne peut ainsi être dissocié de son contexte mondial.

Points essentiels

Développer l'éducation des adultes au niveau de la zone, du pays, en tenant compte du contexte international de développement de l'éducation des adultes.

Situer les actions et les aligner sur le contexte africain, en développant les options prioritaires et les orientations de ce contexte.

Activités de synthèse

Que pensez-vous de l'évolution des objectifs de l'EPT dans votre pays durant les prochaines années ? Justifiez votre opinion en vous basant sur les tendances observées ces dernières années. Analysez en vous référant à votre pays les contraintes liées à la pauvreté et à son analyse, et l'apport de cette thématique pauvreté au développement de l'éducation des adultes.

Indiquez quels types de ressources internes on peut mobiliser pour la réalisation d'actions d'éducation des adultes.

Questions pour aller plus loin

Les politiques africaines mettent-elles vraiment en pratique les différentes déclarations faites pour le développement de l'éducation des adultes ? Quelles sont les contraintes majeures à surmonter pour avancer dans cette option ?

Lectures conseillées

ADEA. 2006. *Éduquer plus et mieux, compte rendu de la Biennale du 27 au 31 mars 2006*. Libreville, Gabon.

Delors, J. (dir.). 1997. *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Commission Jacques Delors. Paris, UNESCO.

Faure, E. (dir.). 1972. *Apprendre à être*. Commission Edgar Faure, Collection « Le Monde sans frontières ». Paris, Éditions Fayard-UNESCO.

OIF. 2006. *Actes des assises francophones de l'éducation et de la formation du 14 au 16 septembre*. Paris, Organisation internationale de la francophonie.

UIL, 2010. *Rapport final de CONFINTEA VI*. Hamburg, UIL.

UNESCO. 2006. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006. Éducation pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1982. *L'éducation et le développement endogène en Afrique, évolution, problèmes et perspectives*. Conférence des ministres africains à Harare du 28 juin au 3 juillet 1982. Paris, UNESCO.

UNESCO-BIE. 2006. Dossier dialogue politique et éducation. *Perspectives*, n° 137 (mars 2006) et n° 138 (juin 2006).

Union africaine. 2000. *Acte constitutif de l'Union africaine*, Lomé, juillet.

Références

Aitchison, J. et Alidou, H. 2009. *Apprentissage et éducation des adultes en Afrique subsaharienne, état des lieux et tendances*. Hamburg, UIL.

Dalberra, C. 2006. *État, pratique et besoins en éducation non formelle dans neuf pays d'Afrique subsaharienne francophone*. Paris, OIF.

Narayan, D. (dir.). 2004. *Autonomisation et réduction de la pauvreté*. Banque mondiale. Montréal, Editions Saint Martin ; Paris, Nouveaux Horizons.

NEPAD. consulter le site web : www.nepad.org.

UNESCO, 1985. *Rapport final. Quatrième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Paris 19-29 mars 1985*. Paris, UNESCO.

CHAPITRE 6 : POLITIQUES ET PROGRAMMES NATIONAUX D'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE

Aperçu

Ce chapitre passe en revue l'évolution des politiques nationales d'éducation des adultes des pays africains sous diverses influences. Dans un second temps, les modalités de la mise en œuvre des politiques et programmes sont analysées.

Objectifs pédagogiques

Les étudiants doivent être capables de :

- identifier les particularités des choix opérés dans leurs contextes nationaux ;
- analyser l'adéquation des politiques et programmes des États au regard des orientations internationales ;
- identifier la place et l'importance de l'alphabétisation dans le processus plus global de l'éducation des adultes ;
- partir de ces éléments d'analyse pour identifier les exigences qui en découlent pour leur intervention en éducation des adultes.

Mots clés

Politique éducative : La politique se définit comme la gestion des affaires de la communauté, et par extension l'activité des personnes qui en ont la charge. Elle nécessite l'élaboration de normes de conduite dans tous les secteurs de la vie, à travers des lois et textes divers. Ainsi, la politique d'éducation ou la politique d'éducation des adultes peut être perçue comme un document de référence, à travers lequel chaque pays articule clairement la vision nationale de l'éducation, décrit les finalités, les objectifs et l'organisation de l'offre éducative ou de l'offre d'éducation des adultes.

Programme de formation : Il se définit comme « un ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenus présentés de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs. » (Nadeau, 1988, p. 210). En milieu scolaire, il s'agit d'un ensemble de matières à enseigner, selon un contenu et un volume horaire donnés pour chaque cycle d'enseignement. En éducation des adultes, le terme a un sens plus large, compte tenu des compétences multiples requises par les tâches que les adultes réalisent pendant leurs activités.

Curriculum : La notion est apparue dans la littérature britannique du début du XXe siècle, en vue d'adapter les contenus d'enseignement aux contextes socioculturels et socioéconomiques du milieu. Il se définit comme « un parcours éducationnel, un ensemble continu de situations d'apprentissage (*learning experiences*) auxquels un individu s'est trouvé exposé au cours d'une période donnée dans le cadre d'une institution d'éducation formelle. » (Forquin, 1989, pp. 22-23). Le curriculum se distingue du programme scolaire qui n'en est qu'une des formes : le « curriculum prescrit » (par les autorités). Il y a aussi le « curriculum réel » pour les contenus transmis réellement par l'enseignant, voire le « curriculum caché » pour les expériences vécues par l'élève à l'école en marge des programmes et contenus officiels.

Compétences de la vie courante : La compétence est « un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que le sujet peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. » (de Montmollin, 1994). Dans le monde du travail, le sujet rassemble l'ensemble des savoirs utilisés pour exécuter une tâche donnée. En éducation des adultes, on cherche à développer non pas des compétences pour réaliser une tâche donnée, mais plutôt des compétences de la vie courante, qui désignent les savoirs, savoir-faire, savoir-être et aptitudes nécessaires pour mener une vie décente et contribuer au bien-être de sa communauté.

Pour commencer

Esquissez un résumé de ce qui vous semble être le document de référence du système éducatif de votre pays, en soulignant le processus de son élaboration et les mécanismes de validation des principes et axes d'orientation des actions et activités d'éducation. À la lumière de votre analyse, dites si le document en question est un document de politique en la matière.

1. Politiques nationales d'éducation des adultes

La première question à se poser ici est de savoir si l'on est fondé à parler de politiques nationales en matière d'éducation des adultes dans tous les pays africains. Si nous considérons que la politique en matière d'éducation en général, et d'éducation des adultes en particulier, renvoie au texte émis par le législateur, généralement la représentation nationale, sur initiative propre ou celle du gouvernement, pour fixer la vision, les finalités, les objectifs et l'organisation de l'offre, on peut constater que les traditions des pays anglophones se distinguent nettement de celles des pays francophones, tant du point de vue du processus de formulation qu'au regard du champ des activités.

1.1 Difficultés dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes

Après les vagues d'accession à l'indépendance des pays francophones d'Afrique dans les années 1960, les différentes réunions internationales consacrées au développement des nouveaux États indépendants ont mis en avant l'intérêt d'assurer l'alphabétisation et l'éducation des adultes comme une condition du développement. La Conférence de Téhéran (Iran), organisée en 1965 à l'initiative de l'UNESCO, a particulièrement impulsé une dynamique en faveur de l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales.

Dans les pays francophones les offres d'alphabétisation des adultes ont été majoritairement lancées au début des années 1960 sans que ne soient réunies les conditions minimales au plan programmatique – financement non mobilisé, manque de ressources humaines qualifiées –. En conséquence, « des questions de taille ont été tout simplement perdues de vue » pour passer « à l'action, laissant le sort et l'adhésion des participants [...] décider du succès des programmes et vaincre l'hésitation des sceptiques. » (Malam Moussa, 1999, p. 29). Carr-Hill, Kweka, Rusimbi et Chagelele (1991) observaient que les concepteurs des programmes d'alphabétisation n'ont pas réussi à transformer la possibilité qu'offre cette innovation en réalité faute d'études

pouvant informer les praticiens sur le fonctionnement des programmes. Les pays anglophones ont bénéficié de l'orientation pragmatique et productive des politiques éducatives de l'administration coloniale britannique.

En fait, les pays francophones ont mis en place des programmes d'alphabétisation des adultes avec comme objectif d'apprendre à lire et à écrire à celles et ceux qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école pendant leur enfance. Les compétences de vie courante et fonctionnelles ont été ajoutées en cours de chemin. La formulation de véritables politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes que bien plus tard. Les premières Lois d'Orientation des systèmes éducatifs n'ont été adoptées qu'au cours des années 1990. C'est le cas au Sénégal avec la Loi n° 91-22 du 16 février 1991 (LO) portant orientation de l'Éducation nationale. La Côte d'Ivoire a suivi en 1995 avec la Loi n° 95-696 du 7 septembre relative à l'enseignement en Côte d'Ivoire. La Loi n° 013/2007/AN modifiant celle de mai 1996 portant Loi d'orientation de l'éducation (LOE) au Burkina Faso est intervenue un an après le texte ivoirien et deux ans avant la Loi n° 98-12 du 1^{er} juin 1998 portant orientation du système éducatif nigérien (LOSEN). Le Mali ferme la marche en adoptant la Loi n° 99-046 du 28 décembre 1999 portant Loi d'orientation sur l'éducation (Fondation Karanta, 2012)⁴³. Si ces textes législatifs reconnaissent la place de l'éducation non formelle (ENF) dans le dispositif d'éducation et ouvrent ainsi aux acteurs du sous-secteur des perspectives de renforcement de leurs activités, il ne demeure pas moins que l'adoption de lois spécifiques tarde à se matérialiser dans tous ces pays.

Dans les pays anglophones, par contre, le but premier est la formation technique des producteurs ruraux comme le soulignent les auteurs de l'étude PADLOS-Éducation au Ghana (Easton *et al.*, 1997). Une belle illustration de cette large couverture est le programme d'éducation extrascolaire du Botswana, qui soulignons-le, reflète les pratiques des pays de l'Afrique australe. Les offres vont de l'éducation des jeunes non scolarisés à l'éducation continue en passant par l'éducation de base pour adultes et les programmes de vulgarisation. Des processus législatifs longs et complexes – mise en place de commissions techniques de haut niveau, examen des rapports par les gouvernements et adoption des orientations par les parlements – encadrent la conception et la mise en œuvre des programmes.

43. La fondation KARANTA est une organisation sous régionale basée à Bamako au Mali et comprenant 6 pays membres depuis avril 2013, à savoir : Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger et Sénégal.

Si l'élaboration des politiques nationales suit un processus long et complexe, les pays mettent cependant pour la plupart l'accent sur différentes activités visant à satisfaire les besoins prédominant le plus souvent dans le monde rural. Un bref regard sur les offres d'alphabétisation dans les pays africains permet, comme on le verra dans les prochains développements, de relever parfois quelques différences entre pays anglophones et francophones.

1.2 Finalités et champs d'activités des politiques d'éducation des adultes

De façon générale, les pays anglophones ont hérité de l'administration britannique un système éducatif qui, d'une part, tient compte de la culture locale et des langues communautaires comme média d'enseignement dans les premières années du cycle, et d'autre part, offre des aménagements pour les adultes non scolarisés ou prématurément déscolarisés.

Dans ces pays, le but premier de l'éducation des adultes était la formation technique des producteurs ruraux, comme en attestent l'étude de cas du Ghana réalisée dans le cadre de l'étude PADLOS-Éducation (Easton *et al.*, *op. cit.*) de même que le programme d'éducation extrascolaire du Botswana, qui va de l'éducation des jeunes non scolarisés à l'éducation continue en passant par l'éducation de base pour adultes et les programmes de sensibilisation diverses.

Au Ghana par exemple, l'offre d'alphabétisation fonctionnelle développée par l'État s'est appuyée sur des expériences d'alphabétisation conduites par différentes missions chrétiennes, du XVIII^e siècle à la fin de la première moitié des années 1940 (Église danoise réformée de 1717 à 1747, mission Basel de 1835 à 1918, Église méthodiste de Wesley de 1870 à 1945), afin d'alphabétiser leurs adeptes. Les premiers jalons de la politique éducative formulée en 1857 stipulent que l'éducation vise à :

- promouvoir le christianisme et la morale ;
- diffuser la langue anglaise et l'alphabétisation ;
- permettre aux paysans de travailler avec plus d'efficacité ;
- promouvoir la santé, l'hygiène et l'économie familiale ;
- vulgariser de nouvelles techniques agricoles.

Les trois pays francophones ayant subi la colonisation belge (Burundi, Rwanda et RDC) ont sensiblement connu la même expérience.

À partir de 1946, toujours selon l'étude de cas citée ci-dessous, l'administration coloniale est également entrée sur la scène, suite au rapport d'un comité consultatif sur l'éducation dans les colonies (Siabi-Mensah, Mensah,

et Fass, 1997, p. 13). L'orientation politique des offres de formation pour adultes devra mettre l'accent sur les qualifications au travail (afin d'améliorer la productivité et la qualité de vie des bénéficiaires) et les compétences de la vie courante, pour en faire des citoyens aptes à participer aux affaires sociales, politiques et culturelles.

Au Botswana, la commission nationale sur l'éducation de 1993 a recommandé au gouvernement une politique basée, d'une part, sur la formation du personnel technique requis pour mettre en œuvre le programme avec le département d'éducation des adultes de l'université assumant le principal rôle et, d'autre part, sur la post-alphabétisation. Les structures chargées de la mise en œuvre de cette politique sont le ministère de l'éducation nationale, qui doit veiller à ce que toutes les infrastructures éducatives soient ouvertes aux apprenants des offres extra-scolaires, et le ministère de l'éducation non formelle dont l'attention doit porter, notamment, sur le développement d'un environnement lettré et le soutien aux activités productives de l'agriculture traditionnelle et du secteur informel de l'économie.

Dans les pays francophones, les politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes ont été mises en place avec comme objectif d'enseigner l'écriture et la lecture à celles et ceux qui n'ont pas eu accès à l'éducation formelle. Ce n'est que plus tardivement que l'objectif de développement des compétences liées à la vie courante a été intégré au contenu des programmes.

Ainsi, au Niger, le programme d'éducation et de formation des adultes lancé par le premier gouvernement avait pour finalité de « préparer la communauté nationale à assumer » la politique économique qu'il avait tracée. À cet effet, quatre services dits « de promotion humaine » ont été mis sur pied pour former les paysans et diffuser les innovations au sein des producteurs ruraux : l'Union nationale de crédit et de coopération (UNCC), l'Animation au développement (AD), le Service de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes (SAEA) et l'Association des radio-clubs (ARD). L'UNCC et l'Association des radios-clubs s'occupaient de la vulgarisation technique, alors que le SAEA et le service de l'Animation étaient chargés de l'éducation des adultes. Pour décrire les missions de ce dernier, Galy (1984) relève que la politique d'alphabétisation a été inspirée par les « cours d'adultes » organisés par l'administration coloniale française à partir de 1945, en vue d'assurer le rattrapage scolaire pour les jeunes non scolarisés.

Plus tard, le premier gouvernement postindépendance a fait appel à l'UNESCO pour mettre en place une offre d'alphabétisation des adultes, visant d'abord à amener les apprenants à maîtriser l'alphabet, dans l'espoir

qu'ils pourraient ensuite s'en servir pour accéder à de nouvelles connaissances et compétences. Il s'agit là d'une transposition du concept de l'autonomie de l'adulte en situation d'apprentissage. Les données collectées en 1995 ont mis en relief le fait que l'atteinte de cet objectif minimal ne confère pas l'aptitude à apprendre par soi-même (Malam Moussa, 1996). En effet, en 1965, la stratégie du service de l'Alphabétisation et de l'Éducation des Adultes était « d'avoir un noyau d'adultes alphabétisés dans chaque village ; en lisant les journaux et autres documents [...], ces néo-alphabètes encourageraient les autres membres de la communauté à participer » aux cours. Or, décoder de brefs textes sur la vie de l'apprenant n'est pas un savoir suffisant pour lire les journaux ou les documents de vulgarisation : le programme proposé était donc nettement en deçà de ce qu'il fallait pour que la stratégie d'intervention produise les résultats escomptés.

Au Bénin, suite à la conférence de Téhéran, des initiatives privées d'alphabétisation fonctionnelle des adultes ruraux en langues nationales ont été menées dès 1968, avec l'appui de la Coopération suisse. Il s'agissait notamment d'actions d'alphabétisation menées dans le département du Borgou, sur l'initiative du coopérant suisse Grossenbacher en faveur des producteurs de coton, et en vue d'une meilleure gestion des pratiques culturelles et de la commercialisation des produits (Hountoundji, 1995). Avec l'avènement du régime révolutionnaire militaire d'obédience marxiste en octobre 1972, le Bénin a entrepris une grande réforme de l'éducation dénommée « École Nouvelle », en vue d'affirmer les valeurs essentielles d'émancipation et d'affirmation de l'identité culturelle nationale, en rupture avec une période postcoloniale empreinte de mimétisme de l'éducation coloniale. Cette réforme a accordé un intérêt particulier à l'éducation des adultes, à travers un vaste « programme d'alphabétisation de masse » en langues nationales mis en œuvre à partir de 1974. Une Direction de l'alphabétisation et de la presse rurale (DAPR) fut créée la même année pour assurer, d'une part, l'alphabétisation des adultes en langues nationales dans des centres d'alphabétisation disséminés dans les différentes localités du pays, et en particulier en milieu rural et, d'autre part, le développement d'un environnement lettré (journaux, panneaux, presse rurale, etc.) comme cadre de promotion d'une culture de l'écriture et de la lecture en langues nationales. L'essor des activités d'alphabétisation et d'éducation en langues nationales dans cette période a suscité la création d'un ministère de l'Alphabétisation et de la Culture populaire (MACP) en 1981.

En 1995, on pouvait compter 800 centres d'alphabétisation, dans lesquels la conception des programmes était assurée par d'anciens instituteurs détachés,

et 1925 « alphabétiseurs » formés sur le tas en assuraient la mise en œuvre au profit d'adultes ruraux âgés de 15 à 49 ans. Le taux d'alphabétisation est alors passé de 42,70 % en 1981 à 55,31 % en 1994 (Hountoundji, 1995).

Au Burkina Faso, les activités d'alphabétisation des adultes ont commencé sous l'égide des organisations non gouvernementales, notamment religieuses. Par la suite, des organismes de développement ont initié des offres au profit des populations avec lesquelles ils travaillaient. L'État est intervenu à partir de 1974 pour jouer son rôle de régulateur. Une véritable politique en la matière a pris forme à partir des États généraux de l'éducation organisés en 1994, et s'est matérialisée en 1999 à l'occasion du forum national sur l'alphabétisation et l'éducation non formelle (Organisation internationale de la francophonie, 2009). Différents programmes d'alphabétisation sont ensuite mis en œuvre, parmi lesquels on peut citer l'approche mise en œuvre par l'association Tin Tua autour de quatre principes fondamentaux : la participation, la responsabilisation, l'appropriation-autonomisation et le partenariat. L'apprentissage dans ce cadre est appuyé par une production de documents variés en langues nationales et en français, disséminés dans un réseau de bibliothèques-librairies et de bibliothèques mobiles (biblio-motos) pour atteindre les zones les plus reculées. Ce programme, soutenu par le Fonds dédié à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle (FONAEF), permet chaque année à environ 35000 jeunes et adultes de lire dans six langues nationales.

En guise de résumé, il faut retenir que dans les pays francophones, les offres d'alphabétisation des adultes ont été majoritairement lancées au début des années 1960 sous l'égide de l'UNESCO (conférence de Téhéran en 1965), dans un contexte où le volontarisme politique contrastait avec le manque d'expérience des concepteurs.

Carr-Hill, Kweka, Rusimbi et Chagelele (1991) observent que les concepteurs des programmes d'alphabétisation n'ont pas réussi à transformer la possibilité qu'offre cette innovation en réalité, faute d'études pouvant informer les praticiens sur le fonctionnement des programmes. Pendant ce temps, les pays anglophones ont bénéficié de l'orientation pragmatique et productive des politiques éducatives de l'administration coloniale britannique.

1.3 Vision et orientations des politiques d'éducation des adultes selon les prescriptions officielles

Dans la plupart des pays, les programmes d'alphabétisation se fondent sur des valeurs qui reflètent les orientations politiques des dirigeants. De ce fait,

la vision sous-jacente des programmes diffère selon les pays, et selon le niveau d'implication respectif des universitaires ou des cadres techniques du secteur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes.

Ainsi, le programme expérimenté de janvier à mai 1963 au Niger, et élargi progressivement à partir de novembre 1964, reposait sur la philosophie du changement social. Cependant, ce n'est qu'à partir des années 1970 que le gouvernement donne des orientations à travers les documents des plans de développement. La finalité de la Politique nationale d'éducation non formelle (PNENF) est de contribuer au développement de l'offre d'éducation de base, telle que définie par la Loi d'orientation du système éducatif nigérien, en s'inscrivant dans la perspective des engagements souscrits dans le cadre de l'Éducation pour tous (EPT), des objectifs de la Stratégie de réduction de la pauvreté (SRP) et du Programme décennal de développement de l'éducation au Niger (PDDE).

Les principes de base du projet de politique du Niger incluent : i) la participation et le partenariat : il s'agit, à toutes les étapes du processus de mise en œuvre des programmes ENF, de trouver avec les partenaires politiques, administratifs, sociaux et multilatéraux, une clé de répartition des responsabilités et des charges sur une base consensuelle ; ii) la décentralisation : il s'agit de responsabiliser les services déconcentrés de la DGENF pour la formation des formateurs, l'appui technique à la demande, le suivi et l'évaluation des actions ainsi que la coordination et l'harmonisation des interventions ; iii) la rationalisation de la gestion du personnel, afin que chaque inspection puisse disposer du personnel suffisant et des cadres de haut niveau ; iv) la correction des disparités et la lutte contre la pauvreté : les programmes mis en œuvre par les opérateurs doivent tenir compte de cette dimension, tout en corrigeant les disparités entre genres, âges et régions. Les cibles prioritaires devront être les femmes, les jeunes filles et les enfants non scolarisés et déscolarisés, sur la base d'une carte de l'alphabétisation qui sera élaborée ; v) la promotion de la recherche dans le secteur : les activités de recherche seront étendues à d'autres intervenants et structures d'appui technique, pour féconder les initiatives pédagogiques et andragogiques plus adaptées à la demande.

Depuis 1974, l'État du Bénin mène une politique volontariste en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes sous-tendu par les valeurs d'affirmation de la souveraineté, de l'identité culturelle, de la démocratie et du développement. Ainsi, la loi prise à cet effet stipule en son article 1 que « l'École nouvelle est intégrée au milieu social (...). Elle doit sauvegarder les valeurs culturelles nationales ; (...) former un citoyen béninois de type

nouveau, politiquement engagé, techniquement valable, apte au travail productif, donc capable de transformer son milieu en comptant d'abord sur ses propres forces. » En 1990, les États généraux de l'Éducation, organisés en vue de réformer l'éducation suite à la démocratisation, proposent une éducation qui assure « un enseignement de qualité ouvert à tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être (...) qui prend en compte les valeurs culturelles de notre pays. » (ministère de l'Éducation nationale, 1990, p. 150). Le Forum national sur le système éducatif organisé en 2007 a complété cette orientation en disant que l'éducation doit former « un citoyen de type nouveau, imprégné des langues et cultures béninoises, mais maîtrisant bien les langues étrangères qui lui assurent une ouverture sur le monde et l'appropriation des technologies les plus performantes... » (ministère de l'Éducation nationale, 2007, p. 53).

Plus spécifiquement, en ce qui concerne l'alphabétisation et l'éducation des adultes, les « États généraux de la culture, de la jeunesse et des sports », tenus en mai 1990, proposent également la rupture avec « l'alphabétisation de masse » des années révolutionnaires. Cependant, la remise en cause des mesures prises par le régime révolutionnaire (notamment le déclin des groupements villageois qui soutenaient les programmes d'alphabétisation) n'a ni permis de pérenniser le cadre créé sous le régime révolutionnaire, ni favorisé le développement de la post-alphabétisation comme suite logique de la politique d'alphabétisation initiale de masse. Face au déclin des activités entre 1990 et 2000, des mesures palliatives ont été prises parmi lesquelles l'adoption, en 2001, de la Déclaration de politique nationale d'alphabétisation, prônant la « stratégie du faire-faire » (partenariat public-privé) pour réaliser les programmes.

Au Botswana (pays anglophone) par contre, les universités ont joué un rôle important dans le développement de la réflexion sur l'éducation des adultes. Dans leur discussion sur les fondements de l'éducation des adultes au Nigeria, Indabawa et Indabawa (1991, p. 28) citent Omolewa (1981 et 1987), qui soutient que l'éducation traditionnelle en Afrique était ouverte à tous parce que non compartimentée et non liée à l'alphabétisation, ce qui a constitué sa principale faiblesse selon ce dernier.

La commission nationale sur l'éducation du Botswana créée en 1977 a fondé son approche de l'éducation des adultes sur la conviction que l'éducation est l'entreprise de toute une vie (voir le concept d'éducation tout au long de la vie). Partant de cette philosophie, les membres de la commission ont postulé que l'éducation hors de l'école est une partie intégrante du système éducatif. En conséquence, toute stratégie de développement de l'éducation doit en faire une composante essentielle. Poursuivant dans cette logique, la commission

nationale sur l'éducation de 1993 a envisagé l'évolution de l'éducation extrascolaire, dont l'éducation des adultes et les programmes d'alphabétisation, comme une offre parallèle destinée aussi bien aux enfants non scolarisés qu'aux jeunes et aux adultes.

La commission fait de l'alphabétisation l'activité prioritaire de l'éducation extrascolaire, parce que « disposer d'une population totalement alphabétisée est un important objectif à long terme pour l'atteinte des autres objectifs nationaux du Botswana » (Kedikilwe *et al.*, 1993, p.278). La politique nationale d'éducation qui a résulté des travaux de cette commission a expressément souligné qu'il sera donné une grande importance aux programmes d'alphabétisation, avec comme objectif quantitatif de former 250 000 apprenants de 1979 à 1985.

Activités

1. Quelles réflexions vous inspirent la lecture de ce chapitre relativement à la situation de l'éducation des adultes dans les pays anglophones et francophones ?
2. Résumez en quelques lignes ce qui vous semble être la principale faiblesse des interventions en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes dans les pays francophones.

2. Analyse des offres d'éducation des adultes

Le rapport 1993 de la commission nationale sur l'éducation du Botswana comporte en son chapitre 8, libellé « Éducation extrascolaire » et subdivisé en cinq sous-chapitres consacrés aux différentes offres, les axes suivants :

- l'éducation extrascolaire pour enfants ;
- l'éducation de base pour adultes ;
- les programmes de vulgarisation ;
- l'éducation continue ; et
- le rôle de l'éducation à distance.

La commission a recommandé que l'éducation extrascolaire vise à établir une société d'apprentissage, au sein de laquelle l'éducation devient un processus permanent accessible à tous les enfants et adultes, de façon à promouvoir l'équité et la justice sociale. La continuité du processus d'apprentissage suppose que des opportunités soient offertes aux jeunes et aux adultes pour poursuivre leur formation, dans le but ultime de relever le niveau général d'éducation de la population.

En matière d'éducation des adultes, les pays anglophones ont connu très tôt des programmes de vulgarisation technique destinés aux adultes, et par voie de conséquence la création d'instituts d'éducation des adultes pour la formation des personnels devant conduire les programmes de formation. Cette pratique est en phase avec des traditions largement installées à travers l'éducation ancestrale et religieuse. Indabawa et Indabawa (1991, pp. 28-29) citent plusieurs sources qui indiquent que l'éducation traditionnelle africaine est un processus d'apprentissage tout au long de la vie, si bien qu'il est difficile de dire où s'arrête l'éducation des jeunes et où débute celle des adultes (cf. chapitres 2 et 3). Les dispositifs d'éducation religieuse, comme l'école coranique dans les pays d'Afrique de l'Est et de l'Ouest, ont épousé les mêmes approches.

Dans les pays francophones, par contre, l'alphabétisation au sens large incluant la post-alphabétisation a été la seule activité entrant dans le champ de l'éducation des adultes, à telle enseigne que beaucoup d'acteurs de ces pays confondent les deux termes, tout en se limitant à l'alphabétisation. Il faut attendre les années 1990 – après la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous en mars 1990 à Jomtien (Thaïlande), et surtout la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes ou CONFINTEA V (Hambourg, 1997) – pour voir le champ de l'alphabétisation s'élargir.

2.1 Les offres de formation

Dans les sections précédentes, il a été indiqué que les programmes des pays francophones consistaient initialement en activités d'alphabétisation générale ou fonctionnelle, et en une combinaison des deux ici et là. Le Niger et le Burkina Faso ont pratiqué l'alphabétisation générale pendant longtemps, alors que le Mali et le Bénin avaient opté dès le départ pour l'approche fonctionnelle en ancrant l'alphabétisation des adultes dans les projets de développement agricole. Fortement influencées par les orientations retenues par l'UNESCO, ces offres sont longtemps restées sur cette voie. Les évolutions conceptuelles observées ces derniers temps datent des années 1990 dans le cadre du mouvement général qui a suivi la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous, et plus particulièrement les délibérations de la CONFINTEA V. C'est alors que le concept d'éducation non formelle a fait son apparition à côté de l'alphabétisation, non sans résistance. Au Niger, malgré l'adoption du terme éducation non formelle et la définition de son champ sémantique dans la loi d'orientation, de nombreux acteurs ont insisté pour le maintien du terme alphabétisation dans la dénomination du service.

Au Nigéria, malgré l'existence de programmes d'éducation des adultes depuis la période coloniale et un cursus de formation des acteurs à l'université d'Ibadan depuis les années 1960, les offres de formation à travers ce pays mettent également l'accent sur l'alphabétisation. Le développement des compétences pour la vie courante a été nouvellement intégré à l'agenda des services techniques, ce qui explique sa très faible proportion dans le répertoire des programmes, présenté dans le tableau ci-dessous. Si la primauté accordée à l'acquisition des compétences instrumentales de base peut s'expliquer par le faible taux d'alphabétisme de la population, il est par contre difficile de comprendre la restriction du champ des offres dans un tel contexte.

Tableau 1 : Objectifs des programmes d'AENF au Nigéria

	Objectif	FCT	Oyo	Zamfara	Plateau	Bauchi	Enugu	Bayelsa	Total	%
1.	Éradication de l'analphabétisme	-	2	5	4	8	5	7	31	41,3
2.	Alphabétisation	3	2	4	5	-	4	2	20	26,7
3.	Approfondissement des compétences		4	3	4	-	2	2	15	20,0
4.	Activités génératrices de revenus	-	-	-	1	3	3	2	9	12,0
Total		3	8	12	14	11	14	13	75	100,0

Source : *Universal basic Education commission* [Agence pour l'éducation de base universelle] (2007) : Auto-évaluation de l'éducation de base pour adultes et l'éducation non-formelle au Nigéria.

Ce tableau met en relief la prépondérance des programmes d'alphabétisation dans les sept États couverts par l'étude (88 % des offres) et le faible poids des programmes de formation à un métier (12 %).

À travers la sous-région ouest-africaine, la post-alphabétisation a été introduite en tant que mesure palliative, suite au constat de l'insuffisance des compétences développées. Au fil des années, la mission assignée à la post-alphabétisation a été élargie (cf. Atelier de Kati au Mali). La bibliothèque villageoise introduite dans certains pays (Niger, Mali) a très vite pris la première place dans le répertoire des activités de post-alphabétisation. Les objectifs de la bibliothèque villageoise tels que formulés visaient, entre autres, à maintenir et consolider les compétences en alphabétisation initiale ; approfondir les connaissances des adultes nouvellement alphabétisés ; favoriser les échanges d'expériences entre tous les lettrés de la communauté ; contribuer

à la vulgarisation des thèmes techniques ; stimuler la création littéraire en langues nationales, etc.

2.2 Les structures de mise en œuvre et le dispositif administratif

Les structures mises en place pour exécuter les politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes varient d'un pays à l'autre, en fonction de l'importance accordée au sous-secteur dans le système éducatif. À ce niveau, le clivage n'est plus basé sur les héritages administratifs ; il est plutôt fonction du rôle que les décideurs du moment ont voulu donner à l'activité et du poids des acteurs en charge.

Le programme national d'alphabétisation du Botswana est mis en œuvre par le département de l'Éducation non formelle, qui relève du ministère de l'Éducation nationale. Ce département créé en 1978 a remplacé le collège de vulgarisation du Botswana. Au niveau déconcentré, il y a quatre (4) services régionaux et vingt-deux (22) services départementaux. Ces derniers assurent la tutelle des superviseurs et des leaders de groupes d'alphabétisation qui interviennent au niveau communautaire.

Le Niger a mis en place un bureau d'alphabétisation au sein du ministère de l'Éducation nationale, pour superviser la campagne pilote organisée de janvier à mai 1963. Dès novembre de la même année, le bureau a été érigé en service autonome, et des antennes régionales ont été installées progressivement selon l'extension du programme. À l'instar du Botswana, des services départementaux furent créés. En 2010, on dénombre un total de 45 services déconcentrés, appelés inspections départementales ou communales de l'éducation non formelle.

Le Nigéria a connu plusieurs cadres administratifs pour la mise en œuvre de sa politique d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Il y a eu d'abord des instituts à vocation régionale, chargés de la conception des programmes et supports d'apprentissage, et par la suite des agences nationales avec des responsables au niveau des États. En 2008, le sous-secteur de l'éducation des adultes était à cheval entre l'agence nationale pour l'éducation de base qui détient le financement, et l'agence nationale d'éducation des adultes, censée assurer la tutelle technique. L'agence nationale pour l'éducation des nomades intervient également dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes.

Un autre exemple est le Mali, qui disposait d'un service technique au niveau central (Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de

linguistique appliquée ou DNAFLA). Celle-ci a récemment été scindée en plusieurs structures, dont le Centre national des ressources en éducation non formelle et l'Institut des langues, mais sans aucun démembrement au niveau déconcentré. Les interventions se font à travers les organismes de développement avec l'appui du personnel du service central. Le dispositif malien se retrouve également au Burkina Faso et au Sénégal, avec quelques variantes.

2.3 Le dispositif pédagogique

Au plan pédagogique, la règle est la participation volontaire des apprenants, à qui il est principalement offert des cours d'alphabétisation initiale, c'est-à-dire l'acquisition des compétences instrumentales de base – décodage et encodage de textes écrits, généralement en rapport avec leur vécu quotidien –. Il aura fallu la fin des années 1980 et le début des années 1990 pour enregistrer des évolutions, avec le développement de programmes comprenant plusieurs niveaux aux contenus distincts. Disons, pour rendre justice aux acteurs du sous-secteur, qu'ils ont beaucoup réfléchi, mais le sous-financement a contrarié leur volonté de bien faire. C'est ainsi que le Niger a défini en 1965 des centres dits de premier et second degrés, les derniers devant comprendre des apprenants de niveau avancé. En 1969, un nouveau programme étalé sur trois ans a été proposé avec l'ajout d'un troisième degré. Cette approche très précoce dans le contexte des années 1960 est la règle de nos jours au Burkina Faso comme au Mali.

La post-alphabétisation a été négligée et se résume à la mise en place de bibliothèques villageoises, en fait, un dépôt de quelques livres auprès d'un animateur villageois, dont le statut de bénévole limite fortement la disponibilité. Gaborone, Mutanyatta et Youngman (1987) soulignent à juste titre qu'un bon programme d'alphabétisation doit prévoir, dès sa phase de conception, les mécanismes d'accompagnement des apprenants nouvellement alphabétisés, à travers la création d'un environnement lettré favorable au maintien des compétences acquises.

Relativement au programme du Botswana, il a été déploré le retard accusé par le service compétent pour développer la post-alphabétisation, ce qui a beaucoup préoccupé les participants, désireux de poursuivre leur formation après l'alphabétisation initiale. Il en est de même pour le développement des compétences de la vie courante. En 1983, une disposition réglementaire instruisait le département de l'éducation non formelle « d'aider les sortants [du programme d'alphabétisation initiale] à acquérir des compétences

pratiques. [...] Cependant, les 3R⁴⁴ constituent encore l'essentiel des activités d'apprentissage en dépit des besoins clairement exprimés par les apprenants. » (Gaborone, Mutanyatta et Youngman, 1987, pp. 70-72). Dans son étude sur le programme de post-alphabétisation au Niger, cet auteur a dénoncé les mêmes tares programmatiques et lacunes au niveau de la mise en œuvre du curriculum adopté.

3. Le rôle des ONG dans la mise en œuvre des programmes

Nous avons souligné ci-dessus que les premières activités d'alphabétisation ont été réalisées par les organisations non gouvernementales (ONG) religieuses au Ghana. Au Burkina Faso, ce sont également les ONG et les offices régionaux de développement qui ont développé l'alphabétisation des adultes à partir de 1970. L'augmentation du nombre des acteurs a rendu nécessaire la mise en place, en 1974, de structures de coordination comme l'organisation voltaïque pour l'éducation des adultes, sur l'initiative de dix organisations de la société civile et l'office national de l'éducation permanente et de l'alphabétisation fonctionnelle. Ce dernier a été érigé en direction centrale du ministère en 1978.

La faiblesse du dispositif d'encadrement au niveau local pourrait expliquer le recours à la stratégie du faire-faire, adoptée au début des années 2000 comme mode de concrétisation des offres dans les pays francophones. En effet, confrontés à l'équation de l'élargissement de l'offre d'alphabétisation et de formation des adultes dans un contexte d'ajustement structurel, les gouvernements ont fait appel à des opérateurs privés (organisations non gouvernementales et/ou associations actives dans le domaine) pour la gestion des centres d'alphabétisation. Cette stratégie repose sur le principe du partage des rôles entre l'État et les opérateurs. Le premier définit la politique et mobilise les financements, alors que les seconds identifient les besoins et proposent des activités pour y répondre, dans le cadre d'une relation contractuelle avec les départements ministériels en charge du volet alphabétisation et éducation des adultes, et aussi des partenaires au développement à travers leurs projets sectoriels ainsi que les ONG internationales.

44. 3R : terme anglais pour désigner les compétences instrumentales de base (lecture, écriture et arithmétique).

4. Les défis de la mise en contexte des politiques et programmes

Un examen des politiques et programmes d'éducation des adultes mis en œuvre par les pays africains met en évidence leur similarité selon les traditions héritées des puissances coloniales. Alors que les politiques éducatives métropolitaines dans les colonies visaient l'hégémonie de leurs langues et cultures, en vue d'une assimilation par acculturation au profit de l'économie de ces pays, les gouvernements africains ont, contre toute logique, continué dans le même sens. Alors qu'il aurait fallu redéfinir les finalités et objectifs des systèmes éducatifs en général, et de l'éducation des adultes en particulier, l'on a assisté à des réformes de faible ampleur qui ont consisté à opérer, dans le meilleur des cas, des retouches peu significatives.

C'est dire que les options et choix définis à l'échelle mondiale sont cooptés sans la nécessaire relecture qui devrait leur imprimer une perspective africaine. Moumouni (1964) a souligné le caractère impératif de ce changement de ligne d'action, car, « quoi qu'il en soit, les objectifs politiques, économiques et sociaux des différents États indépendants ne peuvent coïncider [...] avec ceux de l'ancienne puissance coloniale, ni avec ceux de tout néocolonialisme. » (p. 172)

L'autre caractéristique commune aux programmes africains d'éducation des adultes est leur faible financement. En effet, au regard de l'importance numérique de la population à former, il est déconcertant de voir que les services en charge du sous-secteur bénéficient de moins d'un pour cent (1 %) des crédits publics alloués à l'éducation.

Activités

1. Résumez en une page les principales informations que vous avez retenues de ce sous-chapitre.
2. En groupes de trois personnes, échangez sur les politiques et programmes de vos pays respectifs. Puis :
 - Dressez les éléments favorables à l'élaboration d'une politique d'alphabétisation et d'éducation non formelle viable.
 - Dites si les programmes sont conformes aux finalités et objectifs annoncés dans les documents de politique des pays.

Questions pour aller plus loin

Recherchez sur internet les sites gouvernementaux de cinq pays de l'Afrique subsaharienne de votre choix, et relevez les informations sur les programmes

d'alphabétisation et d'éducation des adultes et leurs financements. Déterminez les pourcentages des budgets alloués au sous-secteur de l'éducation des adultes par rapport aux budgets des différents autres sous-secteurs de l'éducation (primaire, secondaire, supérieur, préscolaire et professionnel). Discutez les constats ainsi faits.

Résumé

Ce chapitre a été consacré à une revue des politiques et programmes d'éducation des adultes des pays de l'Afrique subsaharienne, et a permis de mettre en relief les influences des traditions éducatives des puissances coloniales sur leur évolution. Il s'en dégage clairement que deux principales traditions éducatives européennes sous-tendaient la vision et la typologie des offres développées. Ainsi, alors que les pays francophones faisaient quasi exclusivement de l'alphabétisation jusqu'au début des années 1990, les pays anglophones ont dès le départ mis en place des programmes d'éducation des adultes orientés vers la vulgarisation agricole, qui ont très vite, et plus facilement que les programmes des pays francophones, intégré les nouveaux champs comme le développement des compétences de la vie courante.

Le constat final est relatif à l'insuffisance de la contextualisation des options et orientations édictées à l'échelle internationale, une adaptation utile pour mettre la touche africaine et rendre les offres plus pertinentes ; ceci justifie, au surplus, l'option de la perspective africaine adoptée dans le présent ouvrage et dans toute la collection APAL.

Lectures conseillées

Bhola, H. S. 1990. *Evaluating « literacy for development » projects, programs and campaigns*. Hambourg, UNESCO Institute for Education.

Références

Bénin. Ministère de l'Éducation nationale. 2007. « Forum national sur le système éducatif ». Cotonou, Bénin. Document non publié.

Bénin. Ministère de l'Éducation nationale. 1990. « États généraux de l'éducation ». Cotonou, Bénin. Document non publié.

Carr-Hill, R., Kweka, A., Rubusimbi, M., Chagelele, R. 1991. The functioning and effects of the Tanzanian literacy program. *IIPPE Research Report n° 93*. Paris, Institut international de planification de l'éducation.

Easton, P., Belloncle, G., Coulibaly, Ch., Fass, S., Malam Moussa, L. 1997. « Décentralisation, autonomisation et construction des capacités locales au Sahel : Résultats de l'étude PADLOS-Education ». Rapport de consultation non publié.

Fondation Karanta. 2012. « Référentiel d'évaluation et de certification des apprentissages en AENF dans l'espace karanta ». Document non publié.

Forquin, J. C. 1989. *École et culture. Le point de vue des sociologies britanniques*. Paris, Éditions Universitaires.

Gaborone, S., Mutanyatta, J., Youngman, F. 1987. *An evaluation of the Botswana National Literacy Programme*. Institute of Adult Education, University of Botswana. Gaborone, Botswana.

Galy, A. 1984. « Alphabétisation des adultes et développement économique et social au Niger : Contribution à l'identification des problèmes de l'alphabétisation ». Paris, université de Paris V René Descartes. Thèse non publiée.

Hountondji, P. 1995. *Education pour tous? Le Bénin après Jomtien: 1990-1995*. Cotonou, ministère de l'Éducation nationale.

Indabawa, A. S., Indabawa, S. A. 1991. The Nigerian State and Adult Education : An update. In G. Filson, *A political economy of adult education in Nigeria*. Ibadan, Nigeria, Ibadan University Press.

Kedikilwe, P. H. K. *et al.* 1993. *Report of the National Commission on Education 1993*. Gaborone, Botswana, The Government printer.

Malam Moussa, L. 1999. *La post-alphabétisation au Niger : Conception du programme et transfert des connaissances*. Niamey, Niger, La Nouvelle imprimerie du Niger.

Malam Moussa, L. 1996. *Post-literacy in Niger: Program design and the transfer of learning*. Florida State University, Tallahassee, FL. Doctoral dissertation.

de Montmollin, M. 1994. La compétence dans le contexte du travail. In F. Minet, M. Parlier, S. De Witte, (éds.) *La compétence : mythe, construction ou réalité*. Paris, L'Harmattan.

Moumouni, A. 1964. *L'éducation en Afrique*. Paris, Maspero. Réédité en 1998 chez Présence Africaine.

Nadeau, M. A. 1988. *L'évaluation de programme: Théorie et pratique*. Québec, Les presses de l'université Laval, 2^e édition.

Omolewa, M. A. 1987. The failure of the Mass Education Experiment in Nigeria, 1940-1952. In A.B. Oduaran et B.A. Eheazu (eds.) *Issues in Nigerian Adult and Community Development Education*. Benin, Nigeria.

Omolewa, M. A. 1981. *Adult Education practice in Nigeria*. Lagos, Nigeria, Evans Brothers.

Siabi-Mensah, K., Mensah, E., Fass, S. 1997. *Adult education, local capacity development and decentralization: Ghana*. Research report. Institute of Adult Education, University of Ghana.

Universal Basic Education Commission. 2007. « ADEA self-evaluation study on adult and non-formal basic education in Nigeria ». Ministère de l'Éducation nationale. Rapport non publié.

CHAPITRE 7 : PROBLÉMATIQUES ACTUELLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Aperçu

Ce chapitre a pour but de montrer la nécessité pour l'étudiant (e) de comprendre un certain nombre de thématiques d'intérêt général – genre, développement humain, environnement, développement durable, éducation à la citoyenneté responsable, mondialisation, technologies de l'information et de la communication (TIC), éducation sanitaire et VIH-SIDA –, dont l'étude s'impose dans tout programme d'éducation des adultes qui se propose de faire acquérir des compétences de la vie courante aux apprenants.

Objectifs d'apprentissage

L'étudiant doit être capable de :

- comprendre l'importance des thématiques du genre, du développement humain, de l'environnement et du développement durable, de l'éducation à la citoyenneté responsable, des TIC et de l'éducation à la santé et VIH-SIDA, pour son bien-être, celui de sa communauté et de la société en général ;
- s'approprier les intérêts et avantages des thématiques susmentionnées pour le mieux-être de la société et des communautés africaines, et des apprenants individuels dans ce contexte de la mondialisation ;

- indiquer la contribution que l'éducation des adultes peut apporter à l'épanouissement et à la participation des femmes, des jeunes et des adultes peu ou pas scolarisés au processus de développement de leurs communautés.

Termes clés

Genre : Le genre est la construction des relations sociales propre à une culture donnée et qui peut changer avec le temps. Cette construction sociale résulte des rôles que chaque société assigne à ses membres selon le sexe, l'âge, l'ascendance et/ou la condition physique. Le genre est donc à distinguer de la différenciation basée uniquement sur le sexe, caractéristique biologique différenciant la femme de l'homme. Le concept le plus répandu dans la littérature sur les questions du genre, est l'approche genre qui consiste à promouvoir l'égalité entre les sexes par l'habilitation des femmes et des hommes dans la mise en place des actions de développement.

Développement humain : Selon le PNUD, « le développement humain est un processus qui conduit à l'élargissement des possibilités offertes à chacun. Vivre longtemps et en bonne santé, être instruit et avoir accès aux ressources nécessaires pour jouir d'un niveau de vie convenable sont les plus importantes. » (1990, p. 10)

Développement durable : Selon l'Agenda 21 adopté par les Nations Unies à l'issue du Sommet de Rio consacré à ce thème en 1992, le développement durable (*sustainable development*) permet d'envisager un modèle de société démocratique, viable à long terme, qui saurait réconcilier activité économique performante, développement humain, protection et préservation des ressources naturelles. Il consiste pour les générations actuelles à exploiter les ressources naturelles à un rythme soutenable (*sustainable*) qui ne compromette point l'avenir des générations à venir.

Éducation environnementale : Selon le traité de 1992 qui lui est consacré, l'éducation environnementale au service d'un développement durable et équitable est un processus d'apprentissage permanent fondé sur le respect de toute forme de vie. Son but est de préparer au changement de mentalité sur la responsabilité collective des êtres humains, face au processus de paupérisation des franges les plus faibles résultant de la détérioration de l'environnement engendrée par la société de consommation (société reposant sur la dualité surproduction et surconsommation pour quelques-uns, et sous-

consommation et conditions inadaptées de production pour la majorité (*dev international*, 2011).

Technologies de l'information et de la communication (TIC) : Les TIC « désignent [...] le multimédia interactif ainsi que les outils de communication et d'accès à l'information », dont l'ordinateur est le principal support technique (Tsigbe, 2010, p. 136).

Éducation à la citoyenneté : L'éducation à la citoyenneté est une intervention qui permet à un groupe d'apprenants d'acquérir les connaissances nécessaires pour développer les aptitudes et attitudes requises pour mener une vie communautaire normale, et opérer les choix adéquats en sa qualité de citoyen. Le terme citoyen désigne toute personne enregistrée comme membre d'une communauté nationale, mais dans l'expression éducation à la citoyenneté, il est entendu dans le sens du « bon citoyen ».

Pour commencer

En groupes de trois à quatre personnes, échangez vos opinions sur les termes clés ci-dessus. Chaque groupe désigne un rapporteur qui va consigner les conclusions dans un bref document qu'il ou elle présentera en plénière.

1. Genre, éducation des adultes et développement humain

L'éducation est un droit fondamental de la personne humaine reconnu par tous les gouvernements, et consigné dans les constitutions des pays et les chartes des organismes régionaux, comme celle de l'Union africaine, et les protocoles des organisations sous régionales (Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest ou CEDEAO, Communauté des États de l'Afrique centrale, etc.). Le niveau de couverture éducative en Afrique, notamment subsaharienne, était au centre de l'engagement pris par la communauté internationale de rendre ce droit accessible à tous, à l'occasion de la Conférence mondiale sur l'éducation (Jomtien, Thaïlande en mars 1990). Les statistiques nationales et internationales mettent en avant les écarts importants au niveau de la jouissance du droit à l'éducation entre filles et garçons et justifient amplement l'encouragement d'initiatives spécifiques en faveur de la scolarisation et de l'alphabétisation des femmes, en particulier et des personnes vulnérables en générale.

C'est là l'intérêt de l'approche genre. Perçue comme un processus qui favorise la participation de la femme aux activités de développement par certains, l'approche genre a en réalité un sens élargi qui inclut la prise en compte des

besoins particuliers des groupes d'âges et groupes socioéconomiques (Malam Moussa *et al.*, 2006)⁴⁵. C'est en ce sens que sa prise en compte en éducation des adultes trouve toute sa pertinence, que l'on peut illustrer à partir d'un double argumentaire juridique et technique.

1.1 Les inégalités face au droit d'accès à l'éducation

Pour atteindre l'objectif d'éducation pour tous, il faut développer des offres éducatives pertinentes pour tous les groupes d'apprenants, jeunes comme adultes. Or, les diagnostics élaborés ces dernières années par les États et les agences du système des Nations Unies indiquent clairement qu'en Afrique, l'accès est non seulement faible, mais inégal en défaveur de certains sous-groupes sociaux, dont en particulier les femmes et les personnes vivant avec un handicap, du fait des conditions de participation mais aussi du contenu. Les freins à la participation des personnes vivant avec un handicap sont d'ordre politique, dans la mesure où les gouvernements estiment ne pas avoir les moyens requis pour financer les aménagements particuliers que requiert l'éducation spécialisée. En effet, la scolarisation des malvoyants ou des malentendants nécessite des supports spécifiques au coût relativement élevé parce que non produits sur place. Les arguments économiques sont alors brandis pour justifier, voire cacher l'insuffisance de la vision et des objectifs formulés pour l'opérationnaliser.

C'est en cela que l'approche genre est importante, notamment dans le cadre de la planification et de l'élaboration des programmes d'éducation non formelle. En effet, en éducation des adultes, le programme doit non seulement être centré sur les préoccupations des apprenants, mais aussi adapté à leurs caractéristiques d'hommes et de femmes devant faire face à des problèmes concrets qui ont besoin de réponses pratiques et pragmatiques. En fait, l'approche genre consiste à prendre en compte les particularités de chaque sous-groupe social dans l'élaboration du curriculum, et d'envisager les expériences pédagogiques qui lui conviennent. Autrement, il ne s'agit pas de faire une discrimination positive en faveur de telle ou de telle catégorie d'apprenants, mais de créer les conditions propres à satisfaire aux exigences du droit à l'éducation de chacun et de tous.

45. Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un projet de recherche de l'UIL intitulé : « Le renforcement des capacités dans l'alphabétisation dans une perspective du genre. » Le rapport de synthèse des cinq études de cas (Burkina Faso, Guinée, Mali, Niger et Sénégal) a été publié par Medel-Añonuevo, C. et Bolly, M. en 2011 (cf. références).

1.2 Genre et inégalités

La Déclaration de Hambourg, (CONFINTEA V) affirme que la participation effective et éclairée de tous, hommes et femmes dans toutes les sphères de la vie est une condition requise pour que l'humanité survive et soit capable de faire face aux défis du futur (UIE, 1997).

Dans ce contexte, la prise en compte du genre ne consistera pas seulement à faciliter la participation des femmes et des personnes marginalisées, ni même à produire un programme qui réponde à leurs demandes de compétences, mais aussi à offrir un cadre de travail qui convienne à leurs besoins sociaux spécifiques, comme le stipulent les principes andragogiques. Une telle approche est nécessaire dans la mesure où presque partout au monde, les femmes constituent plus de la moitié de la population, d'une part, et que, de l'autre, elles sont les plus nombreuses à souffrir des effets néfastes de l'absence de scolarisation ou de formation.

En Afrique, quand bien même la volonté y est, les apprenantes sont rares et abandonnent très tôt, sous la pression des emplois du temps surchargés. Malgré les mesures de discrimination positive prises en leur faveur dans de nombreux pays, une importante frange des populations féminines ne bénéficient toujours pas d'une formation de base, encore moins des compétences plus spécialisées qui leur permettraient de franchir les obstacles les séparant de la pleine jouissance des fruits de l'éducation.

La prise en compte du genre, comme cela a été mentionné antérieurement, n'est pas seulement l'attention portée aux besoins des femmes. D'autres discriminations renvoient aussi à la notion de genre. Ainsi, les personnes vivant avec un handicap sont également des laissées pour compte des programmes d'éducation des adultes. Cette situation est aussi le résultat des politiques empreintes d'inégalités dans le traitement des questions relatives au respect des droits à l'éducation des citoyens les plus vulnérables. Il faut dire que la faiblesse des offres spécifiques destinées aux groupes vulnérables est souvent liée à l'absence de politiques spécifiques, au sous-financement de l'éducation non formelle qui en découle, et dans certains cas à l'insuffisance de la formation professionnelle des concepteurs des programmes.

Un autre aspect de l'insuffisance des programmes d'éducation des adultes africains, en particulier ceux des pays sahéliens qui sont majoritairement islamisés, est la méconnaissance de l'apport de l'école coranique dans la formation de leurs citoyens. En effet, alors que la présence de cette institution est manifeste en ville comme à la campagne, et que de nombreux parents la

préfèrent à l'école de type occidental qualifiée de moderne, les gouvernements s'en détournent, laissant les millions d'apprenants dans un ghetto intellectuel et professionnel (Baba-Moussa, 2007 ; Paré Kaboré, 2007 ; Sanogo et Abuhadra, 2007 ; Camara, Wolfs et Salcin, 2007)⁴⁶. Rappelons que l'islam fait de l'éducation de ses adeptes une obligation, au point qu'il est prescrit aux parents de s'acquitter de ce devoir sous peine d'encourir la punition de Dieu. Malam Moussa (1997) montre que plusieurs sources de l'histoire islamique confèrent des privilèges sociaux aux éducateurs et aux lettrés. Ceci est corroboré par un verset du Saint Coran qui dit : « Sont-ils égaux, ceux qui savent et ceux qui ne savent pas ? » En sus de cet avantage spirituel, « les lettrés coraniques utilisent leurs compétences dans des domaines non religieux, » notamment pour générer des revenus afin de satisfaire leurs besoins existentiels. Les activités pratiquées vont de l'enseignement à domicile à diverses prestations sociales comme les offices religieux à l'occasion des cérémonies de baptême et de mariage. On note également des prestations médicales, divinatoires ou politico-administratives – juges, conseillers religieux des autorités et tenue des écritures publiques –. Les personnes interrogées ont soutenu que les gains tirés de l'utilisation directe ou indirecte des compétences acquises à l'école coranique représentent entre 15 % et 100 % de leur revenu total, selon qu'ils vivent en milieu rural ou urbain.

En guise de conclusion à ce sous-chapitre, nous dirons avec Easton *et al.* (1997) que les programmes d'alphabétisation ont été marqués par le préjugé qui veut que cette formation soit peu coûteuse parce que nécessitant peu de moyen pour son organisation. Cela explique-t-il que ces programmes souffrent d'un financement insuffisant ? Il faudra certainement ajouter un autre facteur plus complexe à cerner, à savoir les effets de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes en général sur le renforcement des capacités des acteurs communautaires.

Activités

Présentez chacun un programme d'éducation des adultes de votre choix, pour en faire ressortir le degré de prise en compte du genre. Recherchez pour cela les données statistiques disponibles dans différents secteurs (agriculture, administration, éducation formelle ou non formelle, voire sport, etc.). Une fois les travaux individuels terminés, regroupez-vous par cinq pour passer en revue

46. Ces auteurs ont contribué au numéro 62 de la Revue *Éducation Comparée* (Association francophone d'éducation comparée, 2007)

vos conclusions. Au terme de cette révision entre pairs, choisissez un cas que votre rapporteur va exposer en plénière.

2. Éducation des adultes, environnement et développement durable

Pour introduire ce thème, il est possible de se référer aux propos suivants : « L'accès au savoir est la clé du mieux-être ; et l'alphabétisation permet l'accès illimité au savoir. Lorsque l'on sait, on gère mieux sa vie, on saisit mieux les opportunités, on communique mieux avec les autres, on est plus prévenant, on est plus tolérant. » (Camara, 2010). À travers ces propos, Camara met en relief le rôle combien déterminant que joue l'éducation des adultes dans des contextes comme ceux de l'Afrique au sud du Sahara, où environ un adulte sur deux ne sait ni lire ni écrire. Or, cette tranche de la population est au cœur de tous les efforts de développement. En effet, les adultes sont les moteurs de la machine de production des biens et services, mais aussi les décideurs de leurs communautés en matière d'adoption et de vulgarisation de nouvelles idées et techniques. Leur adhésion est donc nécessaire à la réussite des politiques de développement. Or, on sait que l'analphabétisme se traduit souvent par « la difficulté à lire les images, le manque d'information technique, une vague appréhension du temps et l'ignorance de la notion de rendement. » (Malam Moussa, 1998, p. 45). L'analphabétisme peut donc constituer un véritable frein à la participation des adultes au développement.

C'est la nécessité de changer cette réalité qui justifie les efforts déployés par la communauté internationale en faveur de l'alphabétisation des adultes. Le Directeur général de l'UNESCO a très bien peint le décor dans son message aux participants à la première Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Elseneur, Danemark), en disant en substance que la frontière entre l'éducation des adultes et la lutte contre l'analphabétisme n'est pas facile à établir. On comprend dès lors l'engagement intellectuel et financier de l'UNESCO dans le domaine, dans la perspective d'en faire non plus une activité qui se suffit à elle-même, mais une entreprise qui « devait aussi préparer à l'emploi, contribuer à augmenter la productivité du travail et amener les nouveaux alphabétisés à participer plus largement à la vie de leur communauté, à mieux comprendre le monde environnant et à accéder à la culture. » (UNESCO, 1981, pp. 13-14)

2.1 Éducation des adultes et éducation environnementale

Après cet aperçu général sur les liens qu'entretiennent l'éducation des adultes en général et l'alphabétisation en particulier, avec les questions de

développement, voyons plus précisément leur relation avec les questions d'environnement.

Précisons tout de suite que la notion d'environnement social et physique a une large acception. Dans le cas qui nous concerne, il s'agit d'une part, du cadre physique dans lequel évolue une communauté donnée, mais aussi de tout le dispositif culturel construit par une société donnée pour réglementer les relations entre ses membres, et entre ceux-ci et le cadre physique.

Ce dernier nous intéresse parce qu'il conditionne les modes de production et les types de rapports sociaux que tissent les membres d'un groupe humain donné. En effet, les peuples de forêt interprètent les phénomènes naturels comme la pluie différemment de ceux de la savane. Lorsqu'ils se préparent à célébrer une cérémonie, certains groupes parmi les premiers considèrent l'arrivée de la pluie comme un mauvais signe, alors que les seconds voient en elle un bon présage. Les linguistes nous diront que le développement lexical d'une langue donnée est fortement influencé par les réalités extérieures que les locuteurs ont besoin de nommer. Ce n'est certainement pas un hasard si les riverains des cours d'eau apprennent à nager, et si les habitants des zones désertiques endurent la soif et les fortes températures. Bref, nous sommes tous d'accord qu'un des buts premiers de l'éducation est d'outiller les apprenants pour faire face aux exigences de leur environnement physique. La survie en dépend !

Au Niger, pays sahélien en proie à la dégradation de l'environnement, les activités d'éducation des adultes ont très souvent pris en charge l'éducation en matière de gestion des ressources naturelles. Au fil des ans, les thématiques ont porté sur la plantation des arbres, la réduction de la consommation du bois de chauffe à travers la vulgarisation des foyers améliorés et l'introduction de nouvelles méthodes de coupe des arbres. Ces sujets sont traités à travers la discussion des thèmes éducatifs et les livrets de post-alphabétisation. Il faut dire que les programmes d'alphabétisation des adultes sont dans une large mesure conçus selon le modèle du changement social, ce qui a, du reste, favorisé l'adoption des idées de Freire, qui préconise une alphabétisation conscientisante permettant aux apprenants d'apprendre à analyser les problèmes du milieu, de leur environnement, afin d'y apporter des approches de solutions endogènes et durables.

Le lien entre éducation des adultes et environnement, au sens large, ou plus spécifiquement la gestion des ressources naturelles, est mis en évidence par la place accordée aux thèmes éducatifs, notamment leur mode de sélection. Jouant pleinement leur rôle de facilitateurs de l'apprentissage des adultes à

travers l'organisation des sessions de formation, les cadres de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes ont toujours fait appel aux experts dans les différents domaines pour leur fournir les contenus et les messages techniques à livrer. Ainsi, agronomes, forestiers et autres techniciens en matière de gestion des ressources naturelles ont été mis à contribution pour concevoir les informations à livrer aux apprenants adultes. Ce fut le cas des animateurs des projets de développement et autres vulgarisateurs.

Dans plusieurs pays africains, les projets de développement ont financé des programmes d'éducation des adultes, pour informer et former les producteurs ruraux sur les relations entre les actions de l'être humain et la détérioration du couvert végétal et de la faune. L'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), le Fonds international de développement agricole (FIDA), la Banque mondiale, l'Union internationale pour la conservation de la nature, ont tous soutenu les efforts des gouvernements en matière d'éducation environnementale, dans le cadre de grands projets de développement rural ou d'amélioration de la production.

2.2 Éducation des adultes et environnement social

Pour aborder la seconde acception du terme environnement, nous dirons avec Biddle (1953) : Il est clair que la personnalité humaine est le produit de l'expérience du groupe. Que le comportement des hommes change avec l'atmosphère sociale dans laquelle ils baignent, est un fait récemment observé et expérimenté. Ainsi, dans les sociétés africaines, l'environnement social est aussi caractérisé par la distribution des rôles entre les différents groupes d'âge. Comme dans toutes les contrées du monde, les adultes influencent fortement l'organisation et le contenu des systèmes éducatifs ainsi que le choix des expériences pédagogiques, qui vont servir de prétexte pour l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Nafukho, Amutabi et Otunga nous disent que les membres adultes de la société jouent un rôle important dans la mise en œuvre de l'éducation des adultes, car s'ils accordent de l'importance à cette dernière, elle sera conséquemment financée. En définissant l'environnement social comme les activités sociales, politiques, culturelles et économiques qui ont lieu dans un contexte donné, ils précisent qu'en Afrique l'environnement social est construit par des variables qui décrivent certaines catégories sociales comme l'âge, le genre, la classe et l'ethnie (2005, pp. 60-61).

Toujours dans le même ordre d'idées, Malam Moussa (2008) soulignait l'unanimité de vue des acteurs de développement sur la centralité du rôle de l'éducation dans la construction nationale, notamment à travers la formation

des ressources humaines. Ibrahim (1996) nous fournit une belle illustration des relations de l'éducation des adultes avec l'amélioration du milieu social au Niger. L'analyse du fonctionnement de quatre organisations communautaires, trois coopératives agricoles et un groupement féminin, met en évidence l'apport de l'alphabétisation des adultes au développement des compétences et à la lutte contre la pauvreté.

Damama (Niger), un groupement féminin a été créé sur l'initiative d'un projet de la FAO, qui vise la formation des femmes pour une meilleure gestion des ressources naturelles, notamment la protection des plants d'arbres et la promotion de nouvelles techniques d'élagage des arbres et arbustes. La vulgarisation des thèmes techniques nécessitant l'accès à l'information écrite, le projet a financé un centre d'alphabétisation fonctionnelle. C'est par ce canal que six des sept membres du comité de gestion du groupement ont acquis les compétences instrumentales de base en littérature et numératif. En plus de l'alphabétisation, le groupement a mis en place un système de crédit, une banque céréalière, une boutique villageoise et un moulin à grains.

L'environnement social comprend également l'hygiène ainsi que les maladies et les mesures que les hommes et les femmes doivent prendre pour se prémunir contre leurs effets. C'est pour cela que la problématique de l'éducation sanitaire fait partie des principaux thèmes traités par l'éducation des adultes. La thématique est abordée dans la discussion des thèmes et dans les livrets d'apprentissage et de consolidation des acquis pour, d'une part, fournir des informations et d'autre part mettre à jour les savoirs et compétences des bénéficiaires des programmes.

Les livrets d'alphabétisation initiale et de post-alphabétisation consacrés à l'hygiène corporelle, vestimentaire, alimentaire ou environnementale étaient très populaires dans les cercles des alphabétiseurs des années 1960 à 1970. Avec l'évolution du temps et des sujets de préoccupation en matière de santé, nous rencontrons de nos jours des syllabaires et livrets entiers consacrés aux maladies dont le VIH/SIDA. Ces documents complètent les séances de sensibilisation conduites régulièrement par le personnel de la santé sur les modes de transmission de telle ou telle maladie, les signes courants et la conduite à adopter en cas d'apparition des symptômes, ainsi que le soutien dont ont besoin les malades.

Activités

Prenez un projet de développement rural de votre choix, et analysez les activités de formation qui ont été organisées dans ce cadre, en faisant ressortir les bénéficiaires de chaque type. Quelle leçon en tirez-vous ?

3. Éducation des adultes, démocratie, citoyenneté et culture de la paix

Rabiou (2010) paraphrase le leitmotiv de l'UNESCO relatif à la culture de la paix en ces termes : « pour préserver la paix, condition nécessaire pour la poursuite du mieux-être, il faut la cultiver dans l'esprit des hommes à travers l'éducation. » Se référant au « programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme » dont le plan d'action de la première phase (2005-2007) de l'Organisation des Nations Unies (ONU) propose une stratégie concrète et des conseils pratiques pour intégrer l'éducation aux droits de l'homme dans les écoles primaires et secondaires, Rabiou observe que ce plan met l'accent sur les enfants alors que les principaux acteurs de la culture de la paix sont les adultes, car la plupart des crises qui endeuillent le monde sont de leurs faits. (pp. 2-3)

La persistance des conflits dans toutes les sous-régions de l'Afrique au sud du Sahara sur fond de lutte politique est une preuve poignante de la nécessité de promouvoir la culture de la paix. Du reste, n'est-ce pas le domaine par excellence où il est attendu des parents au sens large de jouer le rôle de modèles pour les jeunes générations ? En la matière, l'action de l'école n'est pas suffisante et doit être complétée par celle de la famille, du clan et de la communauté.

Et c'est à juste titre qu'un article du Bureau de l'UNESCO pour l'Afrique (UNESCO-BREDA, 1999) invite les adultes et les dirigeants du continent à s'amender en donnant à la culture de la paix une place de choix dans leurs curricula, en veillant bien entendu à leur imprimer une touche endogène dans la mesure où, partout dans le monde. L'article continue en soulignant que les quelques pays africains qui ont fait des avancées en matière de développement sont caractérisés par la permanence de la paix, et par la priorité accordée à l'éducation et à la formation dans les dépenses publiques.

La culture de la paix est institutionnalisée dans plusieurs régions d'Afrique à travers les parentés à plaisanteries, généralement entre différents peuples partageant les mêmes ressources naturelles, ou dont les productions économiques se complètent comme les agriculteurs sédentaires et les pasteurs

nomades. L'interdiction de guerres, voire même de bagarres entre des peuples ayant les mêmes totems, est une autre institution qui participe de la même volonté. Rabiou suggère que la prise en charge des questions de démocratie, droits humains et citoyenneté est un gage pour l'instauration d'un État de droit, une condition nécessaire pour amorcer le décollage économique.

Activités

Choisissez un projet ou programme d'information ou de sensibilisation sur la démocratie, la culture de la paix ou la citoyenneté. Précisez à partir des documents du projet les justifications, cibles, contenus et modalités de mise en œuvre. Discutez de sa pertinence au regard des contenus développés dans les lignes précédentes.

4. Mondialisation, TIC et éducation des adultes en Afrique

À l'instar des questions relatives à l'environnement physique et social, dont celles se rapportant à la santé, les apprenants adultes en tant qu'acteurs économiques sont intéressés par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), tant au regard de leur utilisation comme outils de travail, que par leurs impacts sur la circulation des savoirs et savoir-faire.

Le rythme accéléré de l'évolution des technologies, notamment celle de la communication avec le développement de la cybernétique qui permet des échanges instantanés à travers les continents et océans, fait que l'on qualifie le monde de village planétaire. Dans ce dernier, celui ou celle qui ne maîtrise pas l'outil informatique et les autres applications qui en découlent est de fait un citoyen de seconde zone. Il devient alors évident qu'il est pressant pour les éducateurs d'adultes africains de mettre à jour des programmes et supports didactiques prenant en compte les TIC, et permettant aux apprenants adultes de combler un tant soit peu le fossé qui existe entre eux et les usagers permanents de ces outils. Pour atteindre cet objectif, il faudra que les politiques éducatives des États membres accordent une place plus importante à l'éducation des adultes et donc lui octroient plus de ressources humaines et financières (UNESCO, 1976).

Avant de parler de l'ordinateur et de l'Internet, l'intégration des TIC dans l'éducation des adultes peut consister à faire appel à la calculette comme support d'apprentissage du calcul et outil didactique pour l'application de l'arithmétique. L'expérience d'un programme d'alphabétisation mis en œuvre dans l'État de Kano au Nord-Nigeria, pendant les années 1980, est

très instructive quant à l'impact des outils modernes dans l'apprentissage des adultes.

Récemment, c'est le téléphone mobile qui a révolutionné le monde rural et contraint les concepteurs des programmes d'alphabétisation à revoir le contenu de leurs offres ainsi que les supports didactiques à mettre à contribution. Ce moyen de communication a l'avantage d'être moins exigeant en termes d'infrastructure, si bien qu'il est facilement accessible. Son caractère utilitaire et révolutionnaire pour le monde rural africain en a fait une innovation populaire.

Ce n'est malheureusement pas encore le cas pour l'ordinateur, en raison de la faible couverture du réseau électrique et même du coût d'achat, sans mentionner les compétences minimales nécessaires pour s'en servir. Le développement de l'alimentation électrique et l'expansion des institutions de formation favorisent de plus en plus l'informatisation des administrations publiques et privées, et par voie de conséquence la demande de formation en informatique qui s'accompagne de l'acquisition d'ordinateurs. Précisons toutefois que le phénomène est encore faible, même dans l'enseignement supérieur censé être le porte-drapeau de l'innovation, comme l'atteste cette assertion de Nguimè *et al.* : « En 2007 comme en 2005, le Nord-Cameroun brille encore par l'accès toujours erratique au réseau mondial de l'information et de la communication. » (2011, p. 62)

Activités

Cherchez sur internet des rapports d'étude portant sur des programmes d'éducation des adultes, pour relever les principaux obstacles à la maîtrise du calcul écrit par les apprenants, et les solutions proposées par les auteurs.

Discutez les propositions faites à la lumière des possibilités qu'offrent les TIC.

Résumé

Le concept d'éducation des adultes revêt une dimension holistique qui le met en parallèle avec la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie. Ainsi, depuis la troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Tokyo, 1972), l'apprentissage des adultes est conçu dans une perspective continue qui embrasse toutes les phases de la vie et tous les aspects des compétences de vie courante (CONFINTEA V, Hambourg, 1997). En

la matière, les préoccupations des pays en développement ont été longtemps relatives à l'éradication de l'analphabétisme et à l'acquisition des compétences instrumentales de base (écrire, lire, compter).

Actuellement, face aux transformations induites par le processus de mondialisation, les exigences d'un développement durable et de la protection de l'environnement, les enjeux de l'éducation des adultes se diversifient. Ces nouvelles dimensions de l'éducation des adultes répondent aux besoins d'intégration socioéconomique des femmes et des hommes peu ou non scolarisés, et les TIC constituent un précieux appui aux efforts des éducateurs à cette fin. Leur bon usage permettra de stimuler davantage la participation, mais aussi l'accès des apprenants et apprenantes à l'information, atout indispensable pour affronter les exigences de la vie courante dans ce monde devenu un village planétaire, en raison de la vitesse à laquelle circule l'information.

Questions pour aller plus loin

Identifiez les activités d'éducation des adultes que l'usage des TIC pourrait aider à améliorer.

Quelle est la situation de l'utilisation des TIC en éducation des adultes dans votre pays ?

Lectures conseillées

Apps, J. W. 1991. *Mastering the teaching of adults*. Malabar, Florida, Krieger Publishing Company.

Malam Moussa, L. 1998. Éducation et développement : un aperçu de l'étude PADLOS-Éducation. *Développement et coopération*, n° 6/1998, pp. 16-18.

Revue *African Education Development Issues*, éditée par le ROCARE.

Revue *Éducation des adultes et développement*, éditée par *dov international*.

Références

Association francophone d'éducation comparée. 2007. Éducation, religion, laïcité. Regards croisés et enjeux dans les pays du Sud et du Nord. Coordonné par A.R. Baba-Moussa. *Éducation Comparée*, vol. 62, tome 2.

Biddle, W. W. 1953. *The cultivation of community leaders: Up from the grass roots*. New York, Harper & Brothers Publishers, pp. 94-95.

Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation (UNESCO-BREDA). 1999. *L'éducation à la paix, aux droits de l'Homme et à la démocratie dans les systèmes éducatifs formels et non formels en Afrique : Théories, pratiques, méthodes, stratégies et plan d'action*. Paris, UNESCO, ED-97/WS/46.

Camara, B. 2010. « Alphabétisation et développement durable ». Communication au forum national de mobilisation pour l'alphabétisation. Libreville, Gabon. Document non publié.

divv international. 2011. *Éducation des adultes et développement*, n° 76.

Easton, P., Belloncle, G., Coulibaly, Ch., Fass, S., Malam Moussa, L. 1997. « Décentralisation, autonomisation et construction des capacités locales au Sahel : Résultats de l'étude PADLOS-Education ». Rapport de consultation non publié.

Ibrahim, Y. 1996. « Étude de cas du Niger ». Étude PADLOS-Éducation : Document non publié.

Malam Moussa, L. 2008. « L'alphabétisation au Niger : Évolution de 2001 à 2006 et perspectives ». Communication présentée au colloque du groupe de concertation UNESCO-ONG, organisé par le groupe d'étude pour l'éducation en Afrique (GRETAF international) en juin 2008 à l'IIPE.

Malam Moussa, L. 1998. « Étude sur les programmes nationaux d'alphabétisation fonctionnelle pour le développement agricole et rural en Afrique de l'Ouest et de l'Est : Étude de cas sur l'expérience nigérienne ». Rapport de consultation présenté au Centre technique de coopération agricole et rurale (CTA).

Malam Moussa, L. 1997. *Étude de cas sur les implications pratiques de l'éducation islamique au Niger*. Rapport de consultation. Center for policy studies in Education, Florida State University.

Malam Moussa, L., Ahmadou, M., Farmo, I., Boukari, O. 2006. « La place du genre dans les politiques et programmes d'alphabétisation et de lutte contre la pauvreté ». Rapport d'étude non publié.

Mbengué Nguimè, M., Dili Paläi, C., Yaoudam, E., Tamibé Patalé, S., Hamid. 2011. Structures d'usages académiques des NTIC au Nord Cameroun : 1993-2007. *African Education Development Issues*, no. 3, pp. 58-74.

Medel-Añonuevo, C. et Bolly, M. 2011. *Genre et alphabétisation : Comment renforcer les capacités de recherche en Afrique*. Hambourg, UIL.

Nafukho, F., Amutabi, M., Otunga, R. 2005. *Foundations of adult Education in Africa*. Pearson Education, Cape Town, South Africa.

PNUD. 1990. *Rapport sur le Développement Humain. Définir et mesurer le développement humain*. New York, PNUD.

Rabiou, R. 2010. L'éducation à la citoyenneté par l'école : une nécessité au Niger ! Article soumis au ROCARE pour publication dans *African Education Development Issues*.

Tsigbe, K. N. 2010. Contribution des TIC au développement et à la qualité de l'enseignement supérieur à l'université de Lomé. *African Education Development Issues*, no. 1.

UIE. 1997. CONFINTEA. Éducation des adultes. *La déclaration de Hambourg - L'agenda pour l'avenir*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114/fo.pdf>

UNESCO. 1981. *5th Session of the WHC*. CC-81/CONF.003/6. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1976. *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*. 19^{ème} session de la Conférence Générale de l'UNESCO. Nairobi, Kenya, novembre.

CHAPITRE 8 : ENJEUX DIDACTIQUES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE

Aperçu

Le présent chapitre propose une définition des termes « pédagogie », « andragogie » et « didactique », en mettant en exergue leur rapport avec le concept « éducation des adultes ». Tout en focalisant l'attention sur les aspects didactiques, il met en évidence l'influence du contexte culturel sur le choix des méthodes et des contenus relatifs à un programme d'éducation des adultes.

Objectifs d'apprentissage

Au terme de ce chapitre, l'étudiant/e doit être capable de :

- définir et distinguer les concepts « pédagogie », « andragogie » et « didactique » ;
- expliquer les enjeux d'une approche culturelle des contenus d'enseignement dans le cadre de l'éducation des adultes, et la nécessité d'un choix pertinent entre savoir savant et savoir local ;
- opérer des choix théoriques pertinents qui structurent son discours et ses approches d'intervention en matière d'éducation des adultes.

Termes clés

Éducation des adultes : (cf. chapitre 1)

Didactique : Le terme « didactique » est apparu dans la littérature de l'éducation avec Comenius qui, en 1632, le définissait dans son célèbre ouvrage «*Didactica Magna*» comme « *l'art d'enseigner tout à tous* ». Actuellement, dans ce prolongement, la didactique se pose la question d'identifier les moyens de conduire l'action éducative pour que celle-ci soit parfaitement adaptée au niveau de l'apprenant; elle s'intéresse particulièrement au contexte d'acquisition des savoirs transmis.

Pédagogie : Dans l'Antiquité gréco-romaine, le pédagogue désignait l'esclave qui s'occupait des enfants. La pédagogie était l'art d'accompagner les enfants. Elle ne s'occupait donc pas expressément des contenus de ces connaissances. Progressivement le terme pédagogue finit par désigner l'acteur principal de l'éducation ; dès lors, la pédagogie regroupait à la fois les études et les réflexions autour de la réalisation de l'éducation.

Représentations : C'est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle permet d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales.

Pour commencer

Une action d'éducation des adultes doit tenir compte de plusieurs facteurs, qui ont été largement décrits dans les chapitres précédents. Dans une optique fonctionnelle de l'éducation préconisée depuis quelques années, la question majeure est : comment concilier ces différents facteurs dans des contextes variés de mise en œuvre d'un programme d'apprentissage ? Observez votre entourage immédiat, vous découvrirez sûrement des situations dans lesquelles l'éducation des adultes pourrait apporter une amélioration. Identifiez alors les différentes questions auxquelles vous devez apporter des réponses cohérentes, pour pouvoir prétendre de façon réaliste à l'atteinte des objectifs fixés.

Le présent chapitre s'efforce d'apporter des réponses à ces préoccupations.

1. Approches de formation en éducation des adultes

1.1 Pédagogie et didactique

Dans l'Antiquité gréco-romaine, le pédagogue désignait à l'origine l'esclave grec qui amenait l'enfant de son maître chez le précepteur afin qu'il soit instruit. Il est donc celui qui conduit vers le savoir, les connaissances et les compétences. Le pédagogue ne se contentait pas de conduire, il préparait l'enfant à être en mesure de bien suivre les enseignements qui lui seraient dispensés. Il se préoccupait ainsi de la condition de l'enfant, de son état, et le prédisposait à la fois physiquement, mentalement et intellectuellement à bien assimiler les connaissances qui seraient diffusées par l'enseignant. La pédagogie était alors à la fois la « route d'accès » et « l'action de conduire » vers le savoir. La pédagogie ne s'occupait donc pas expressément des contenus de ces connaissances, mais plutôt des conditions de l'éducation de l'enfant, et de ses relations avec l'environnement dans lequel elle se déroulait.

La signification de ce terme a évolué au cours du temps en donnant au pédagogue plus d'intérêt à l'instruction dispensée ; un transfert progressif de sens s'est opéré, faisant du pédagogue non plus celui qui prépare au cours, mais celui qui dispense effectivement la formation auprès de l'enfant.

Au fil des siècles, le terme pédagogue finit par désigner l'acteur principal ; dès lors, la pédagogie regroupait à la fois les études et les réflexions autour de la réalisation de l'éducation. Mais la préoccupation première pour l'enfant, l'élève, est restée. L'action de l'éducation est alors considérée comme un processus global qui se décline comme l'art d'instruire et d'élever les enfants.

Le terme « didactique », quant à lui, est apparu dans la littérature de l'éducation, avec le célèbre ouvrage du Tchèque Comenius en 1632 : *Didactica Magna* avec comme sous-titre : *l'Art d'enseigner tout à tous*. Cet ouvrage se présentait comme une critique des idées de l'époque, et préconisait des méthodes et règles « nouvelles », qui prendraient mieux en compte les spécificités et la participation des élèves dans tout processus d'enseignement. L'enseignement ne devrait pas être exclusif. Avec une méthodologie appropriée, chacun serait disposé à intégrer le savoir dispensé. *Didactica Magna* constitua à l'époque une véritable révolution, et ses idées ne furent véritablement développées que dans le courant des XIXe et XXe siècles.

Le mot « didactique » fut repris au cours du XXe siècle. Il est utilisé et parfois défini en le différenciant de la pédagogie. Si la pédagogie s'intéresse de façon générale aux finalités et à l'impact de l'éducation reçue sur l'apprenant,

la didactique, elle, s'intéresse particulièrement au contexte d'acquisition des savoirs transmis. Ainsi, dans le prolongement de *Didactica Magna*, la didactique se pose la question d'identifier les moyens de conduire l'action éducative pour que celle-ci soit parfaitement adaptée au niveau de l'apprenant.

Pour schématiser la situation d'enseignement, la notion de « triangle didactique » constitue le concept de base. Constitué en ses trois sommets de « savoirs », de l'« apprenant » et du « système qui agit sur le transfert du savoir à l'apprenant », ce triangle souligne le fait que toute action éducative participe d'un processus triangulaire.

De façon plus précise, l'apprentissage se situe dans l'interaction apprenant-savoir : comment l'apprenant assimile les savoirs tandis que la didactique se rapporte à la relation système-savoir : le système en question est composé d'une part de l'enseignant-formateur, des programmes, du contexte, et d'autre part, du cadre d'intervention dont certains éléments sont fixes (par exemple dans une classe formelle : la logistique scolaire, les objectifs et programmes officiels, les rythmes scolaires) et d'autres plus flexibles (la conception des contenus et les méthodes d'enseignement). La didactique s'intéresse à l'optimisation à la fois des éléments fixes et flexibles, aux fins de permettre à l'apprenant d'assimiler le savoir « voulu ».

Dans ce travail d'optimisation, la didactique travaille essentiellement sur les éléments flexibles : conception des contenus et du processus à partir de programmes et d'objectifs déterminés, méthodes de conduite de l'action, moyens auxiliaires, outils, instruments complémentaires parfois dénommés matériels didactiques. En se référant à un tel triangle, on situe automatiquement l'acte d'éducation dans le temps et dans l'espace. Le cadre de réalisation, le public apprenant ainsi que l'objet de l'action sont parfaitement identifiés (par exemple, alphabétisation des paysans bénéficiaires d'un programme d'appui au développement rural dans le village de ...dans la commune rurale de ...). Dans ces cas, on parle plutôt d'adulte en situation de formation. Les aspects didactiques sont plus reliés au concept de « formation » plus ciblée, qu'à celui plus général d'éducation des adultes.

En tant que domaine de connaissance, la didactique tient ainsi à la fois des connaissances à transmettre classées en disciplines, et du mode de leur transmission. C'est pourquoi, une fois rattachée à une discipline, la didactique se trouve à la frontière de ladite discipline et des sciences de l'éducation. Ainsi par exemple, la didactique d'une discipline particulière intéresse à la fois les spécialistes de cette discipline et ceux des sciences de l'éducation. Face à un programme, à des objectifs pédagogiques prédéterminés et à un groupe

spécifique d'apprenants, la didactique de la discipline s'efforce d'identifier le meilleur itinéraire à suivre, pour rendre optimal l'atteinte des objectifs au niveau de chaque apprenant. Pour identifier cet itinéraire, elle puise à la fois dans le stock des connaissances acquises élaborées en sciences de l'éducation, et dans les ressources disciplinaires propres à la matière considérée. Pour la didactique, l'amélioration du processus de transfert des savoirs ou des compétences constitue ainsi le principal objet d'application.

Traiter des aspects didactiques de l'éducation des adultes revient ainsi à se préoccuper en premier lieu des conditions de réalisation des actions éducatives, pour que l'atteinte des objectifs affichés de l'action soit assurée. Ceci amène à considérer à la fois les savoirs à transmettre et la spécificité du public adulte. Cette question de la spécificité du public apprenant est à priori plus importante pour les éducateurs et formateurs d'adultes, étant donné que pendant des siècles, la plupart des réflexions pédagogiques et didactiques, y compris la *Didactica Magna* de Comenius, s'adressaient prioritairement à des apprenants enfants et adolescents.

1.2 Spécificité d'une approche de l'éducation des adultes

Développement progressif d'une préoccupation spécifique sur l'éducation des adultes

Pendant plus de 20 siècles, lorsqu'on parlait d'éducation, on se référait surtout à l'éducation des enfants et des adolescents. Ceci peut s'expliquer de façon simple :

- Pour beaucoup, l'éducation consistait simplement à élever et à former un enfant ou un adolescent à travers le développement de ses facultés, avec pour finalité de lui faire acquérir des connaissances et des comportements nécessaires pour la vie.
- Le sentiment de responsabilité vis-à-vis des enfants et des adolescents plutôt qu'à l'endroit des adultes incitait naturellement à concevoir « l'éducation » comme un besoin spécifique à l'enfance et à l'adolescence. Les réflexions portant sur l'éducation des enfants rencontraient ici des attentes réelles, d'où leur écho plus répandu et leur développement plus étendu.
- Les enfants et adolescents en plein développement sont plus spontanés à se révéler et plus « observables » que les adultes.
- L'institutionnalisation de l'école obligatoire pour tous les enfants d'une génération, sans considération de leurs dispositions premières individuelles, mettait au premier plan les réflexions et les recherches de

solutions « urgentes » aux différents problèmes posés par cette éducation. Cependant, en dépit de plusieurs siècles de mise en pratique de cette éducation et de la contribution des penseurs, une observation attentive des problèmes de l'école permet d'affirmer que la recherche de l'efficacité demeure une préoccupation.

C'est durant le XX^e siècle que divers travaux sur l'éducation des adultes ont émergés, en s'alimentant des concepts et méthodologies produits par d'autres courants antérieurs de l'éducation. Ainsi, les études relatives à l'éducation des adultes se réfèrent ou sont influencées par les schémas et les modèles propres à l'éducation des enfants et adolescents. Dans la pratique, les contenus de la première se recourent avec ceux de la seconde, souvent pour des questions d'opportunité, et il peut arriver que les mêmes matériels soient utilisés sans considération particulière pour les différences liées à l'âge et au statut social de ces deux cibles, et pour les exigences qui en résultent au plan méthodologique.

Éducation des adultes et éducation des enfants en opposition et en enrichissement mutuel

Knowles (1970) développa cet antagonisme entre andragogie et pédagogie. Le terme andragogie fut en effet, dans sa mise en pratique, développé en réaction aux pratiques pédagogiques propres à l'éducation des enfants, et qui sont jugées incompatibles avec celle des adultes.

Malgré des changements perceptibles au niveau de l'école formelle, ces pratiques pédagogiques n'ont pas entièrement disparu. Les principes andragogiques développés par Knowles, et depuis repris par beaucoup d'autres auteurs, se positionnent essentiellement par rapport à ces pratiques. Les situations en formation des adultes devraient être différenciées de l'ambiance scolaire afin de motiver ces derniers.

Dans le contexte africain, les pratiques pédagogiques scolaires ont aussi évolué depuis les indépendances des années 1960. Les pratiques scolaires traditionnelles ont aussi évolué suite à une évaluation critique ayant contribué à l'émergence d'approches novatrices. Même si la pédagogie frontale avec un maître omniprésent et omniscient reste encore une image fréquente à cause des classes surchargées et des maîtres peu formés, des initiatives nouvelles, sous l'impulsion des praticiens, souvent conseillés eux-mêmes par des partenaires internationaux, sont en cours d'expérimentation.

Le monde de l'éducation formelle a accumulé beaucoup d'échecs recensés dans les statistiques internationales. Ces échecs s'appellent : déperdition scolaire, abandon, redoublement... Et depuis les années 1960, les maux de l'école ont alimenté tant les discours des politiques, les livres des éditeurs que les recherches des universitaires. Le concept de qualité a envahi l'éducation comme beaucoup d'autres secteurs, et même si la définition des objectifs continue d'être fixée par les responsables des programmes officiels, ceux-ci tendent de plus en plus à mettre l'accent sur les compétences à acquérir, plutôt que sur les acquis en termes de connaissances. On peut comprendre cette réorientation comme une traduction adaptée des principes andragogiques.

Dans le domaine de l'éducation, miser sur la qualité signifie selon l'UNESCO (2004) :

- miser sur l'atteinte des résultats de l'action éducative plus que sur l'action elle-même ;
- définir de la façon la plus rigoureuse possible les conditions à remplir pour une meilleure atteinte de ces résultats ;
- déterminer les cadres processuels de conduite de l'action pour respecter ces conditions ;
- mettre en place un système fonctionnel de suivi de la réalisation des actions ;
- évaluer les résultats atteints, les capitaliser à chaque instant en vue d'améliorer les processus mis en place.

Cette recherche de la qualité se traduit par :

- un développement des référentiels d'action et des processus de mise aux normes ;
- une diffusion des différentes pratiques et procédures d'application ;
- une définition des compétences à acquérir en savoir (connaître ce qu'il faut faire), en savoir-faire (appliquer ce qu'il faut faire), en savoir agir (adapter et adopter ce qu'il faut faire).

La qualité en éducation dépend, par ailleurs, de la prise en compte de plusieurs facteurs interdépendants entrant dans la sphère éducative : contexte global de l'action, caractéristiques des apprenants, résultats escomptés, cadre de réalisation de l'enseignement/apprentissage. La diversité et l'évolution permanente de ces facteurs imposent la diversité et l'actualisation quotidienne des réponses.

Tout comme l'éducation scolaire a beaucoup amélioré ses pratiques pédagogiques en intégrant des pratiques répertoriées comme propres à l'éducation des adultes (par exemple, à la pédagogie par les objectifs, en

cours depuis des décennies, s'est substituée depuis peu l'approche dite par les compétences), l'éducation des adultes aussi devrait examiner les méthodes et pratiques scolaires et les adapter, si nécessaire, à son objet et à ses propres démarches.

Par exemple, les méthodes dites dogmatiques et les cours magistraux ont été longtemps décriés, mais dans certains cas, les conditions font que ce sont souvent les seuls moyens disponibles de diffusion des connaissances. Ainsi, la formation ouverte à distance (FOAD) se développe avec l'apport des nouvelles technologies d'information et de communication, mais les documents ressources, qui sont en fait des cours « magistraux » écrits, gardent une place importante dans la pratique.

1.3 Principaux domaines d'action de l'éducation des adultes en Afrique

Si le cadre de l'éducation des enfants et adolescents est bien délimité par l'éducation formelle qui s'intègre dans un système bien structuré, il n'en est pas de même pour l'éducation des adultes, dont une composante⁴⁷ se situe dans ce qui est défini comme l'éducation non formelle. Les cadres de réalisation de cette éducation sont disparates et ne présentent pas un visage homogène ; il s'agit en l'occurrence des structures de formation qui s'apparentent à celles de l'école, aux approches entièrement individualisées, comme le conseil-formation ou l'accompagnement.

Ces actions peuvent par contre être regroupées autour de thèmes génériques dont les principaux sont classés en trois catégories selon le rapport général de synthèse rédigé par Aitchison et Alidou (2009) en préparation de la CONFINTEA VI, à savoir :

- a) Les apprentissages de base dont :
- l'alphabétisation, parfois considérée comme la première référence de l'éducation des adultes en Afrique en général, en Afrique francophone en particulier, eu égard au nombre préoccupant d'adultes analphabètes qu'on y recense, soit près de 150 millions de personnes ;
 - la post-alphabétisation, qui vise à renforcer le nouvel alphabétisé afin de le rendre capable d'exploiter ses nouvelles compétences pour améliorer ses conditions de vie ;

47. La pédagogie dite universitaire, présente dans les pays développés, appartient surtout au système formel et ferait partie de l'éducation des adultes.

- l'éducation de base pour adultes, conférant à l'adulte des connaissances théoriques et pratiques dispensées dans l'enseignement de base du secteur formel ;
- les programmes d'équivalence, de « deuxième chance », alternatifs, permettant l'acquisition de certificats de qualification, conférés par le système formel.

b) Les programmes visant l'amélioration des conditions générales de vie des populations, dont :

- les programmes de santé publique et de planning familial regroupés sous le vocable IEC ;
- les programmes de développement communautaire, de développement rural et de conservation de l'environnement ;
- les programmes de citoyenneté et de développement d'une gouvernance locale ;
- les programmes d'information et de sensibilisation sur les droits humains.

c) Les programmes qui visent l'acquisition d'un niveau de compétences normalement inscrit dans le secteur secondaire ou supérieur du système formel, dont :

- les formations liées à l'éducation et la protection de la petite enfance ;
- la formation continue ;
- les formations techniques et professionnelles ayant pour objet une insertion ou réinsertion professionnelle, avec une mention particulière pour la formation aux technologies d'information et de communication (TIC) ;
- l'enseignement supérieur avec des programmes et des modalités spécifiques pour adultes, en partie en utilisant les possibilités ouvertes par la formation à distance.

Sans qu'on dispose de statistiques généralisées, les actions recensées d'éducation des adultes en Afrique concernent surtout les programmes inscrits dans les parties a) et b)⁴⁸.

Activités

1. Étudiez la perception de l'enfant dans votre communauté : est-ce un adulte en devenir ou une personne à part entière, et quelles conséquences cela implique pour l'éducation ?

48. Les différents articles de la revue allemande *Éducation des adultes et développement*, qui constitue une des principales références en matière d'éducation des adultes, traitent essentiellement d'actions que l'on peut inscrire dans ces domaines.

2. En observant les pratiques des discours ou palabres traditionnels, mettez en exergue la place des principes andragogiques cités ci-dessus.

Discutez jusqu'à quel point les principes andragogiques peuvent s'appliquer à l'école formelle en Afrique.

2. Champs de la didactique de l'éducation des adultes

Cette section développe les champs de la didactique de l'éducation des adultes en étudiant successivement les questions suivantes :

- Quelles sont les compétences à acquérir dans l'éducation des adultes ?
- Dans quels cadres ces compétences s'acquièrent-elles ?
- Comment se traduisent-elles par rapport aux dimensions culturelles ?

2.1 La question des compétences en éducation des adultes

Les sections précédentes ont largement développé les différentes facettes de la justification de l'éducation des adultes dans le contexte africain. Ces justifications, définies comme étant des fondements, renvoient à une vision globale de l'action éducative. La didactique a pour but d'aller plus loin que cette vision globale, en s'intéressant plus particulièrement à l'apprenant. Qu'apporte effectivement l'acte d'éducation à l'apprenant ?

Dans la pratique, l'action éducative repose sur une identification préalable des « besoins ». Celle-ci devrait déboucher sur la délimitation des capacités à développer et à acquérir pour faire face à ces besoins. Ces capacités sont alors généralement classées en termes de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être. Cette classification reste très discutée, mais elle semble être la plus simple et la plus répandue.

- Les « savoirs » se réfèrent aux connaissances théoriques, aux informations nécessaires pour analyser et comprendre les situations vécues et les problèmes.
- Le « savoir-faire » se réfère à des capacités pratiques, des comportements observables, nécessaires pour gérer ces situations à travers la résolution des problèmes.
- Le « savoir-être » se réfère à la capacité de choisir l'utilisation la plus opportune des savoirs et savoir-faire intégrés dans la pratique.

Dans le contexte des pays en développement, l'éducation des adultes vise, dans beaucoup de cas, un changement de comportement entraînant un changement dans la vie de l'individu. D'où l'importance de la notion de savoir-être qui conditionnerait ce changement.

Donnons quelques exemples :

- Si l'on se réfère à l'apprentissage de l'écriture, « connaître l'alphabet », « comprendre la langue utilisée » se réfèrent au savoir,
- tandis que « écrire des mots sur un support », « tracer des lignes » se réfèrent au savoir-faire ;
- « introduire l'utilisation judicieuse de l'écrit dans sa vie quotidienne », « adapter l'écrit à ses besoins et ses possibilités » se réfèrent au savoir-être.
- Par rapport à l'introduction d'innovations, les compétences visées se rapportent à la fois au savoir (contenu et compréhension de ces innovations), au savoir-faire (utilisation pratique), et au savoir-être (coordonner leur utilisation et gérer leur impact dans la vie quotidienne).

Si la détermination des besoins est parfois individualisée, il est rare de rencontrer des actions individualisées de formation. Cette identification individuelle des besoins sert simplement de référence pour élaborer des offres d'éducation/formation qui s'adaptent le mieux possible aux besoins des apprenants lors de la matérialisation en contenus de programmes. Les actions d'éducation diffèrent généralement s'il s'agit de savoirs à acquérir, de savoir-faire à maîtriser ou de savoir-être à adopter. Ce renforcement des capacités a ainsi un but clair : rendre l'apprenant apte à répondre à une exigence précise, identifiée à l'avance.

Depuis quelques dizaines d'années, la notion de « compétences » s'est progressivement imposée dans le monde de l'éducation. Le sens donné à ce concept varie beaucoup d'une école de pratique à l'autre, et si la compréhension du terme semble, en apparence, ne pas poser de problème (avoir la compétence signifie avoir la capacité de ...), le concept échappe encore à une définition standard.

La formulation d'une compétence obéit cependant à quelques caractérisations communes : une compétence fait référence à un contenu précis relatif à une situation donnée, et qui résulte d'une interaction entre plusieurs types de savoirs, ressources, ... auxquels on peut avoir accès. Une compétence se matérialise par une pratique (comportement ou action) observable et mesurable, reproductible au fil du temps, issue de la mise en œuvre pertinente et volontaire d'un ensemble de savoirs et d'aptitudes permettant d'atteindre un résultat défini dans un contexte donné (Lecœur, 2008).

Le Boterf (2002, p. 46) pense que la définition de la compétence n'est pas importante, mais comme la compétence est faite pour être exploitée, il

conviendrait plutôt de préciser ce que veut dire « agir avec compétence », qu'il explique de la manière suivante : « savoir agir avec pertinence en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et ressources de réseaux (banque de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise,...) ». D'après cette dernière définition, les ressources personnelles peuvent être acquises ou favorisées par des actions d'éducation telles les connaissances..., tandis que les ressources de réseaux s'identifient surtout à travers l'expérience vécue.

Dans le système éducatif formel, la notion d'approche par compétences s'est beaucoup développée ces dix dernières années. Une étude faite dans le cadre de l'Afrique francophone (Roegiers, 2008) inventorie, malgré l'existence de points de différence d'un pays à l'autre, trois principaux points de convergence sur les diverses conceptions de l'approche par compétences :

- les contenus de l'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire ;
- c'est l'élève (apprenant) qui est l'auteur principal de ses apprentissages ;
- le savoir-agir en situation est valorisé.

Actuellement, il est de coutume de définir dans la présentation d'une action d'éducation, les compétences qu'elle est susceptible de générer pour chaque personne bénéficiaire. Dans un souci d'une meilleure compréhension, l'énumération des compétences est parfois hiérarchisée, une macro-compétence désignant une compétence globale, qui peut être subdivisée en des compétences principales et des compétences secondaires.

2.2 Les cadres de réalisation de la formation d'adultes

Une vue générale des principales situations de la formation d'adultes en Afrique permet de classer les compétences qu'elles sont censées viser en deux grands groupes :

- les formations qui visent des compétences à portée individuelle ;
- les formations qui visent des compétences dont la portée est plus sociale.

Les formations visant des compétences à portée surtout individuelle

Les formations qui visent des compétences à portée essentiellement individuelle sont celles généralement regroupées sous le vocable de renforcement des capacités. Elles peuvent être classées en deux catégories : les formations générales et les formations ciblées.

Les formations générales concernent l'amélioration de la capacité générale de l'individu sans viser des situations particulières. Ainsi, devant la nécessité pour chacun de continuer à apprendre et à assimiler de nouvelles connaissances, il y a quelques dizaines d'années, un courant appelé « éducatibilité cognitive » proposa des méthodologies pour améliorer chez chaque personne sa propre capacité d'apprendre (apprendre à apprendre). La littérature actuelle foisonne d'offres de formation sur le « développement personnel », pour améliorer les capacités d'organisation, les modes de pensée, ... afin de rendre la personne plus performante dans ce qu'elle entreprend. Ces formations s'adressent à des adultes.

Les formations ciblées sont des actions spécifiques d'éducation-formation conçues soit pour faire face à une situation présente où le besoin se fait sentir, soit pour envisager une situation future qui entraîne des changements prévisibles à prendre en compte.

Les formations visant des compétences dont la portée est plus sociale

L'Africain vivant surtout en milieu rural appartient à une communauté. La base communautaire repose parfois sur une logique de lignage (les personnes habitant ensemble dans un village possèdent parfois une ascendance commune), mais progressivement, avec les migrations internes qui ont intégré de nouveaux arrivants dans les villages, l'espace commun de vie devient une base communautaire. Mais ce sentiment d'appartenance à une même communauté s'inscrit surtout dans une logique de défense sociale et de préservation des traditions. À côté de ces appartenances communautaires, la société moderne a suscité la mise en place d'autres organisations, qui peuvent être obligatoires (comme l'appartenance à une commune) ou optionnelles et volontaires (comme l'appartenance à une association ou une entreprise). Ces nouvelles organisations s'inscrivent dans une dynamique de développement, sont orientées vers l'avenir, et de fait, deviennent aussi des pivots potentiels pour le développement des localités.

L'appartenance à une structure s'accompagne d'impératifs et implique diverses compétences à acquérir : connaître et intérioriser les valeurs et les objets de l'organisation, assimiler les règles de son fonctionnement, identifier sa place et son rôle, connaître et assumer les attentes en ce sens, savoir travailler en équipe, savoir vivre en groupe.... Des actions d'éducation-formation sont alors conçues en vue de cibler ces compétences, et peuvent inclure des connaissances préalables à l'entrée dans l'organisation, des notions liées aux

règles de défaillances ou de manquements constatés dans le fonctionnement ou la vie de l'organisation, etc.

La politique d'ancrage communautaire des actions de développement en fait un des domaines d'actions d'éducation-formation les plus recherchées.

Les autres sujets d'éducation peuvent inclure les compétences liées aux orientations vers une vision partagée de l'avenir. Selon une vision largement développée dans les sociétés traditionnelles, l'avenir n'appartient qu'à Dieu, et l'homme « subit » son à-venir. Mais les sociétés modernes, de plus en plus portées sur les prospectives et les prévisions, véhiculent l'idée que l'à-venir se prépare et se gère. Les organisations sont alors sollicitées pour élaborer différentes planifications visant à préparer les bénéficiaires à développer une capacité d'articuler une vision prospective de l'avenir. Ces compétences spécifiques constituent des éléments à intégrer dans les contenus des actions d'éducation-formation.

D'autres actions éducatives visant aussi la préparation des individus ou des groupes à une appréhension prospective des évolutions possibles et futures à court terme, ou à moyen terme, sont aussi classées dans cette catégorie. Ainsi, il existe des actions de préparation des populations à la gestion des calamités telles que les cyclones ou, de façon générale, des actions d'éducation autour de la notion de sécurité.

2.3 Prise en compte des dimensions culturelles

Éducation et culture de l'apprenant

- La dimension culturelle de l'éducation largement développée dans d'autres chapitres du présent ouvrage (cf. chapitres 3 et 4), renvoie à la fois à la situation individuelle de chaque apprenant et à la dimension sociale de son vécu. En termes de situation individuelle on peut relever : les motivations des apprenants qui sont prises en compte dans l'élaboration et le développement des thématiques ainsi que dans la conception des rythmes et des conduites de séances ;
- le temps souvent pris en compte comme une contrainte majeure à gérer, et nécessitant des arbitrages sur ce qui est essentiel et ce qui est accessoire ;
- le niveau académique, qui est une indication essentielle sur le « niveau » des thèmes à aborder, peut aussi renseigner sur la capacité d'ouverture des apprenants, mais reste toutefois une indication.

Par rapport à la dimension sociale, les éléments suivants doivent être pris en compte :

- le milieu socioéconomique, qui est un indicateur du cadre de vie habituel des apprenants ; pour faciliter l'assimilation des savoirs, les exemples illustrant les contenus de formation doivent être tirés d'un tel cadre, c'est-à-dire du vécu des apprenants ;
- le statut des langues constitue aussi dans une Afrique plurilingue une question majeure de l'éducation des adultes et reste une problématique entière à développer ;
- l'hétérogénéité est une constante dès qu'on s'adresse à un groupe, cette hétérogénéité concerne à la fois des facteurs observables (le niveau académique, les modes d'occupation habituelle, mais aussi les positions sociales, les habitudes linguistiques...) et internes (styles d'apprentissage, représentations mentales, différents profils pédagogiques des apprenants, différents comportements en situation de groupe...) ;
- la représentation sociale du groupe, qui influe sur l'individu et doit être prise en compte dans l'élaboration de l'itinéraire pédagogique.

Dimension multiculturelle de l'action éducative au regard des acteurs impliqués

La dimension culturelle ne concerne pas seulement le public apprenant mais aussi les autres intervenants du secteur, dont les « partenaires » impliqués dans l'action éducative. Généralement, le service de l'éducation-formation d'adultes en Afrique n'est pas une prestation marchande au sens strict du terme. Il implique ainsi beaucoup de partenaires dans sa réalisation. Les apprenants adultes eux-mêmes doivent être considérés comme partenaires de l'action. Chacun de ces partenaires est porteur de perceptions diverses liées à des facteurs d'ordre culturel, professionnel, ou autres, ayant une influence plus ou moins définie sur la conduite d'une formation. Une collaboration efficace de ces acteurs variés nécessite un effort de mise en cohérence de leurs différentes perceptions. À cet effet, au moins trois perceptions différentes peuvent se présenter, dont les logiques ne sont pas les mêmes :

- une perception technicienne, avec une logique programmatique parfois focalisée sur les questions financières et les niveaux d'efficacité et d'efficience ;
- une perception administrative, avec une logique de suivi des procédures et de notification, focalisée parfois sur des questions d'ordre institutionnel et juridique ;

- une perception locale, avec une logique de « coût d'opportunité » propre à l'apprenant essentiellement.

Une action d'éducation-formation implique ainsi un arbitrage au regard de ces différentes logiques. Son efficacité dépend de la qualité de ces arbitrages.

Représentation sociale, situation linguistique et implication didactique

Le concept de « représentation sociale » s'est développé en psychologie sociale avec des penseurs comme Émile Durkheim. Depuis lors, cette notion s'est enrichie d'autres apports et désigne aujourd'hui *une forme de connaissance partagée par l'ensemble d'un corps social déterminé*. C'est une « une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. » (Jodelet, 1997, p. 365)

La représentation sociale éclaire sur les façons de penser, d'apprendre, de se positionner par rapport au monde extérieur et, par là, sur l'aptitude à évoluer. Les représentations sociales constitueraient ainsi un des points d'ancrage des connaissances et des savoirs sociaux. Elles véhiculent des images suggérées à l'individu par la société, et dont celui-ci peut difficilement se démarquer.

L'atteinte des objectifs de l'éducation-formation s'avèrerait par conséquent difficile, si elle devait entraîner une modification des représentations sociales. C'est pourquoi celles-ci doivent être prises en compte dès le départ dans la conception et l'organisation du processus de formation. Il est difficile de cerner les représentations sociales des individus apprenants, mais la pratique et l'expérience, alliées à des entretiens bien menés, permettent d'avoir une idée de leurs opinions, visions du monde, façons de penser, ... Suivant les cultures et les milieux, les résistances peuvent être passives (elles sont alors difficiles à préciser) ou actives. Dans ce dernier cas, le formateur devrait lui-même s'efforcer d'intégrer ces représentations sociales, pour les faire évoluer à partir de leurs logiques propres, mais ceci nécessite des savoirs particuliers et aussi une formation professionnelle pertinente.

En Afrique, sauf cas particuliers, le plurilinguisme est une situation très répandue. À l'intérieur d'un même pays coexistent parfois plusieurs langues. Les langues des anciennes métropoles coloniales sont restées et sont souvent

devenues langues officielles. Les diverses populations constituant un pays ont parfois des langues (maternelles) différentes. Suivant les politiques linguistiques des gouvernements respectifs, certaines de ces langues, en raison de leur forte diffusion interne, sont déclarées « langue nationale ».

À l'intérieur d'un même pays, les langues nationales ont chacune leur espace géographique, au sein duquel elles ont une certaine prépondérance en tant que langue de communication. Le choix de la langue de l'éducation est primordial. Mais ce choix est aussi tributaire du degré de codification de la langue, qui implique un travail technique préalable.

Comme les langues des anciennes puissances colonisatrices, devenues langues officielles, demeurent très présentes dans le domaine de l'éducation en Afrique subsaharienne, le niveau de compréhension ou de maîtrise de ces langues officielles ou langues de travail (par exemple le français) doit être pris en compte si cette langue est utilisée dans l'action d'éducation.

Activités

1. Inventoriez les différentes situations formelles d'éducation-formation des adultes dans votre communauté, et interprétez-les dans chacun des cas énumérés ci-dessus.
2. Étudiez les apports du milieu en matière d'éducation-formation des adultes. Ces apports sont-ils bénéfiques aux valeurs de la société ? Dans le cas contraire, quelles actions peut-on entreprendre ?
3. Par rapport à la pratique quotidienne, quel rôle les responsables religieux assument-ils, et que peuvent-ils apporter en éducation-formation des adultes ?

3. Contenus et choix méthodologiques : entre savoirs formels et savoirs endogènes

La présente section constitue une introduction aux bases théoriques d'une didactique de l'éducation des adultes en général et particulièrement en Afrique. Elle éclaire sur les choix méthodologiques dans l'élaboration des contenus et introduit aux techniques pédagogiques requises.

3.1 Les choix méthodologiques de l'éducation des adultes

L'éducation des adultes fait partie intégrante des pratiques de l'éducation. Mais c'est surtout dans le courant du XXe siècle que des réflexions spécifiques à l'éducation des adultes se détachent des traditions classiques de l'éducation.

L'analyse des pratiques éducatives permet de dégager au moins trois éléments principaux qui déterminent les choix méthodologiques entourant la conception et l'élaboration d'une action de l'éducation des adultes :

- la forme du discours
- la question du changement social
- les questions d'apprentissage

Une action d'éducation des adultes doit s'efforcer d'intégrer ces trois composantes, mais leur importance relative dépend de la philosophie de base de conduite de l'action, des objectifs, du contexte, etc.

La forme du discours

Les diverses théories actuelles de la communication définissent les conditions nécessaires à l'efficacité de la transmission d'un message, qui est constitué d'un encodage par le porteur du message, et d'un décodage par le public destinataire. Les diverses études sur la communication s'efforcent de mettre en évidence les risques de rupture entraînés par les différences de perception d'un message entre le porteur et le public, différences qui proviendraient de représentations sociales différentes.

Alors que le discours, les conférences magistrales et les exposés occupent toujours une part importante dans les pratiques éducatives (des adultes), ces modalités de communication privilégient non seulement le contenu, mais aussi la forme du discours, pour faire passer un message. Dans la société africaine, où l'oralité occupe une place importante, le discours et la parole occupent aussi une position sociale spécifique. À côté du discours « ordinaire », chaque communauté a parfois une forme plus élaborée, avec des règles convenues pour mettre sous une forme concise les messages à transmettre. Cette pratique culturelle souligne l'importance du discours et des autres formes orales dans l'éducation des adultes en Afrique. Des hommes politiques ont d'ailleurs utilisé cette prédisposition des populations pour asseoir leur audience et leur influence. Dans cette perspective, les proverbes, très utilisés dans la littérature orale en Afrique, les contes sous diverses formes, les chants ou les autres formes de discours seraient d'une grande efficacité dans le cadre de l'éducation des adultes.

Par ailleurs, à cause de leur audience et de leur accessibilité même dans les zones reculées, les médias (radio, presse, télévision) ouvrent des champs considérables à l'éducation des adultes. Leur utilisation fait intervenir à la fois des spécialistes de l'éducation et des techniciens de ces formes particulières de communication.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont aussi conféré une autre dimension aux exposés, en permettant d'utiliser conjointement les outils visuels et verbaux. Le multimédia est entré dans l'univers quotidien de l'éducation-formation, avec ses divers logiciels adaptés aux présentations. Des règles simples de communication sont développées pour que les présentations facilitent la compréhension et le décodage du message. Mais au-delà de la simple présentation, l'utilisation des TIC offre de grandes possibilités d'interactivité avec le public apprenant. L'apprenant et son formateur peuvent être mis directement en relation malgré la distance. Ainsi, l'utilisation de plus en plus poussée des TIC intègre progressivement le monde des pratiques éducatives dont celle des adultes (Pelgrum et Law, 2004 ; Karsenti, 2009).⁴⁹

La question du changement social

L'Afrique reste un continent marqué par une aliénation culturelle découlant de la longue nuit coloniale, et par une pauvreté touchant de larges franges de la population. L'éducation des adultes a ainsi un rôle important d'émancipation et de développement personnel et social, pour aider les populations à mieux gérer les multiples questions d'ordre économique, social, voire purement existentiel. Parmi les nombreux penseurs ayant contribué à conceptualiser ces dimensions libératrice et « socialisante » de l'éducation, deux grands penseurs émergent dans le domaine de l'éducation des adultes : Julius Nyerere en Afrique et Paulo Freire, éminent éducateur brésilien.

Le Tanzanien Julius Nyerere, dans son ouvrage sur l'éducation *Education for self reliance* (éduquer pour autonomiser), développe des idées relatives au rôle de l'éducation des adultes dans la vie quotidienne des populations essentiellement rurales. De même, il aborde les questions liées à la conduite des actions d'éducation des adultes. Considérant que l'éducation des adultes est un facteur important de changement social, il a affirmé qu'elle doit, en premier lieu, insuffler à l'homme ce désir de changement. L'éducation des adultes doit ainsi partir du vécu, et c'est à partir des réalités vécues que l'adulte apprenant peut comprendre sa situation réelle et les voies pour s'émanciper. Selon Nyerere l'éducateur n'a pas à imposer ses propres idées, mais doit aider l'apprenant à élaborer par lui-même ses propres solutions à partir de sa réalité et de son expérience (Nyerere, 1968 ; 1988).

49. Dans le cas africain, un projet intitulé Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC, basé à Bamako, participe depuis 2007 au recensement des actions d'intégration de ces TIC ; un recueil des bulletins d'information fut publié en 2009 et recense les situations de divers pays.

Quant au grand éducateur brésilien Freire (1921-1997), le concept de conscientisation qu'il a développé trouve un terrain favorable dans l'aspiration des populations africaines à l'émancipation. Freire s'est intéressé aux problèmes des paysans pauvres sans terre, et a utilisé l'alphabétisation comme moyen de conscientisation de ces populations. Cette alphabétisation est essentiellement basée sur le dialogue axé sur la vie des apprenants, leurs expériences, les réalités et les problèmes qui en découlent. Le dialogue sert à cerner ces problématiques, à développer une approche d'analyse critique des conditions de vie des participants, pour aboutir à des prises de décision et à une intervention sociale. La méthode Reflect, largement inspirée des travaux de Freire, sert de base à cette pédagogie des opprimés et s'appuie sur des réseaux développés en Afrique : les réseaux Pamoja.

Dans cette approche conscientisante, il n'y a pas d'enseignant ni d'enseigné, mais un facilitateur qui aide chaque apprenant à mettre en évidence par lui-même les éléments qui composent la problématique à étudier (Freire, 1974), ainsi que les informations à consolider en vue des décisions communes à prendre. Un guide en trois volumes pour animateurs communautaires, appliquant une méthode s'inspirant de la pédagogie de Freire, fut écrit dans le cadre du programme Delta et édité (dans sa version française) par le Diocèse de Port-Louis (Ile Maurice). Ce guide a inspiré, sous la dénomination d'approche psychosociale, plusieurs formations en Afrique subsaharienne (Hope et Timmel, 1995-1996).

La prise en compte des théories sur l'apprentissage

Depuis au moins deux mille ans, l'histoire de l'éducation foisonne de théories diverses sur l'apprentissage, à partir desquelles découlent des principes de conduite de l'action éducative. Ces différentes théories, visant souvent l'éducation formelle, ont servi de repères pour élaborer de nouvelles théories propres à décrire les modalités d'apprentissage des adultes, et des méthodologies axées sur l'éducation des adultes.

Une analyse de ces théories fait apparaître différents facteurs intervenant dans l'apprentissage des adultes. Ces facteurs sont soit d'ordre interne et donc individuels, soit d'ordre externe dépendant de l'environnement social de l'apprenant. De façon simple, on peut affirmer qu'une théorie de l'apprentissage consiste en une hiérarchisation de ces différents facteurs.

Au cours du XXe siècle, les conceptions de l'apprentissage ont glissé d'une prédominance de l'approche dite béhavioriste, qui s'appuie sur l'importance des facteurs externes et des comportements, vers une approche dite cognitiviste,

fondée sur l'intériorisation individuelle de l'apprentissage. Deux penseurs ont particulièrement marqué le développement des principaux axes de cette dernière approche : le Suisse Jean Piaget (1896-1980), qui a décrit l'évolution des différents modes d'intelligence avec le développement de l'enfant ; et le Russe Léon Vigotsky (1896-1934), qui a développé la théorie interactionniste de l'apprentissage en insistant sur sa composante sociale.

Le XXe siècle a vu le développement des approches spécifiques de l'éducation des adultes, à travers l'analyse psychologique des motivations et des réactions propres aux adultes, par opposition à celles des enfants et adolescents. Le concept de l'andragogie, qui se définit comme l'art et la science de faciliter l'apprentissage des adultes, regroupe l'ensemble des principes et démarches propres à favoriser cet apprentissage ; les recherches dans ce domaine ont enrichi les réflexions autour de l'approche cognitiviste de l'apprentissage et celle de l'interactionnisme pour améliorer les pratiques de l'éducation des adultes.

L'andragogie est donc fondée sur les exigences d'une pédagogie des adultes. Les principes andragogiques écartent l'approche strictement behavioriste comme théorie de l'apprentissage des adultes, en raison de la démarche de cette dernière consistant à stimuler une réaction voulue pour l'obtenir, alors que l'adulte n'est pas une table rase, un robot à qui il faut inculquer des notions (Paulo Freire dénonçait à juste titre ce qu'il qualifiait, à ce sujet, d'éducation bancaire).

Deux autres approches méritent d'être soulignées, car elles permettent d'avoir un regard plus critique sur les pratiques observées aujourd'hui dans l'éducation des adultes ; il s'agit de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1995) ; et de l'approche dite transformationnelle de Mezirow (2001), qui met l'accent sur l'expérience dans les modes d'apprentissage⁵⁰.

Le tableau ci-dessous présente l'évolution des différentes théories et illustre la richesse des débats autour de ces questions. Il permet aussi d'avoir une vue synthétique des réflexions autour de l'apprentissage des adultes :

Tableau 2 : Théories et approches de l'apprentissage des adultes

Lindeman (1926)	Apprendre est un processus au cours duquel l'apprenant prend conscience de l'expérience.
Dewey (1938)	Chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures, plus poussées et plus profitables.
Bruner (1966)	Apprendre est un processus et non un résultat, un produit.

50. Voir aussi Jean-Marie Barbier (1996).

Rogers (1969)	Apprendre doit passer par un apprentissage expérientiel, important pour une personne et lourd de significations.
Torbert (1972)	Apprendre est un aspect ordinaire de nos actions sur l'environnement dans l'accomplissement de nos préoccupations ultimes.
Coleman (1976)	Apprendre procède de l'action qui permet de mettre à l'épreuve et d'observer les conséquences de cette action.
Keeton (1976)	L'apprentissage expérientiel est celui qui survient en dehors de salles de classe.
Keeton et Tate (1978)	En apprentissage expérientiel, l'apprenant est en contact direct avec la réalité qu'il étudie.
Jarvis (1983)	Apprendre est l'acquisition de connaissances, habiletés et attitudes, par l'étude, l'expérience et l'enseignement.
Kolb (1984)	Apprendre est le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience.
Boud <i>et al.</i> (1985)	Apprendre est la réponse par la réflexion à une situation ou à un événement
Jarvis (1987)	Apprendre est la transformation de l'expérience en connaissances, habiletés et attitudes.
Burnard (1988)	L'apprentissage expérientiel est défini comme toute activité d'apprentissage qui facilite le développement de la connaissance expérientielle.
Knowles (1990)	L'expérience de l'adulte s'inscrit dans sa personne et son identité et constitue la plus riche ressource de l'apprentissage.
Mezirow (1991)	Apprendre est un processus qui produit une nouvelle interprétation de sens ou révisé les anciennes interprétations de sens de notre expérience.
Jarvis (1991)	Apprendre est un processus continu qui cherche à donner un sens à l'expérience quotidienne, à la jonction de la conscience humaine avec le temps, l'espace, la société et leurs multiples relations.

(Tableau tiré de : *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, vol. XXVI, n° 2, 2000, p. 280)

3.2 Construction des itinéraires de formation

À côté des questions de communication et des relations apprenants-formateurs, deux principes essentiels émergent parmi les exigences didactiques de l'éducation des adultes telles qu'elles se présentent ; il s'agit de :

- faire participer les apprenants dans la conduite et l'élaboration des contenus d'apprentissage ;
- tenir compte de leurs expériences et de leurs contextes, et confronter ceux-ci avec leurs pratiques pour les capitaliser et les enrichir.

L'approche participative

Les approches dites participatives privilégient l'implication des apprenants dans le processus de l'action d'éducation-formation. Outre le fondement théorique des principes andragogiques, elles sont devenues, pour plusieurs autres raisons, un élément essentiel de l'éducation-formation des adultes en Afrique ; en effet,

- l'habitude de vie communautaire des apprenants favorise les pratiques de certaines approches participatives qui font partie de leur culture ;
- les approches participatives favorisent l'appropriation des contenus et la pérennisation des acquis ; ceci est important pour les actions d'éducation-formation qui déboucheront sur des changements de comportement (hygiène, mesures de santé préventive, etc.) ;
- l'accord des bénéficiaires sur les choix les concernant est fondamental et il faut s'assurer qu'il est acquis ; la participation active des apprenants est l'une des formes visibles de cette exigence ;
- la philosophie de gestion économique actuelle repose sur une valorisation de la demande. En éducation-formation des adultes, les offres sont parfois nombreuses et sont le fait de beaucoup d'entités extérieures au public apprenant (par exemple, ce sont surtout des gens lettrés qui se préoccupent en premier lieu du problème de l'analphabétisme). Les approches participatives sont alors conçues comme des méthodes pour susciter une prise de conscience et des demandes conséquentes.

Cette participation peut s'opérer selon plusieurs modalités :

- un mode *passif* : les participants contribuent à la réalisation de l'action soit financièrement (participation en liquide ou en nature) soit physiquement (participation aux tâches ménagères, comme la préparation des salles, l'animation en marge de la formation ou autres durant la réalisation) ;
- un mode *consultatif* : les participants sont sollicités avant la réalisation de l'action pour émettre leur avis sur ses différents aspects (contenus, méthodes, cadre de réalisation...) ;
- un mode *concertatif* : les contenus et les modalités de réalisation de l'action de formation sont négociés avec les participants qui comprennent alors tous les objectifs des différentes étapes ;
- un mode *responsabilisant* : les participants, considérés comme un groupe de partenaires impliqués dans la réalisation de l'action, ont des responsabilités bien arrêtées et prédéfinies. Cette responsabilité ne se limite pas au domaine matériel, mais, dans une optique interactionniste, concerne aussi les autres aspects (pédagogique, administratif,...).

- un mode *appropriatif* : les participants sont entièrement considérés et reconnus comme « propriétaires » de l'action de formation, ceci rejoint le concept actuel de « maître d'ouvrage » qui se pratique de plus en plus. À ce titre, ce sont les participants autonomes qui « pilotent » l'action : ils la gèrent et la contrôlent ; ils sont impliqués dans le montage du processus de définition des contenus de la formation, l'élaboration des matériels pédagogiques ; il arrive qu'ils gèrent aussi, s'il existe, le financement affecté à la formation.

La valorisation de l'expérience et de la pratique de l'apprenant

Valoriser l'expérience et la pratique de l'apprenant est d'abord une philosophie de formation et une disposition d'esprit. Ces valeurs doivent intégrer toute personne intervenant dans l'éducation-formation des adultes. Cependant, des modes d'éducation-formation appliqués ici et là semblent mieux s'adapter à cette auto-construction des connaissances par chaque apprenant et à une construction commune par des groupes en formation.

(a) Les ateliers de production des connaissances

Les ateliers sont des regroupements où, sous la conduite d'une personne appelée modérateur ou facilitateur, les participants sont amenés à construire ensemble un objet (produit) final qui les concerne (par exemple planification, règlement commun). Durant ces ateliers, les participants apprennent et produisent en même temps. En raison de cette construction commune, les ateliers constituent des moments de confrontation des connaissances propres des apprenants avec de nouvelles approches ou de nouveaux principes. Les séminaires de partage et d'auto-formation sont organisés autour d'un thème d'intérêt commun. Les participants apportent leur contribution, leur réflexion, sous forme de débats menés autour de sous-thèmes, ou de prises de parole sous forme de communications. Dans ces séminaires, l'esprit dominant est, comme son nom l'indique, le « partage » : les participants sont venus à la fois pour donner et pour recevoir.

(b) Les formations à distance

Depuis longtemps, les formations à distance ont été des pratiques courantes dans le monde de l'éducation-formation. Elles s'intéressent aux personnes désireuses d'apprendre, mais qui n'ont pas la possibilité de venir à des séances présentiels. La formation à distance met à la disposition de l'apprenant des documents ressources et des itinéraires de formation. Ils sont suivis par

un accompagnateur, mais même si les nouvelles technologies facilitent cet accompagnement, l'essentiel de l'acquisition se fait par auto-apprentissage.

(c) Les formations en situation de travail

Il s'agit de modalités d'apprentissage où l'apprenant est placé directement en situation d'application. Pendant longtemps, ce fut l'unique forme d'apprentissage de nombreux métiers manuels, où celui qui veut apprendre se met avec un maître dont il devient l'apprenti. Sur ce modèle, des chantiers-écoles sont organisés pour acquérir non seulement des compétences, mais aussi pour gérer et vivre la division du travail. Le stage constitue l'insertion d'un apprenant qui a acquis une première formation dans un milieu d'application. On peut aussi classer dans cette rubrique les visites faites aux « apprenants » sur leur lieu de vie ou de travail. Dans certaines pratiques d'insertion sociale et professionnelle, ces visites occupent une place importante.

(d) Les formations-actions

La formation-action s'est développée depuis une cinquantaine d'années. Comme son nom l'indique, elle consiste à utiliser une action bien ciblée comme base de formation. Elle s'adresse à un groupe qui réalise ensemble une action et de ce fait apprend aussi ensemble. Ce groupe est ainsi à la fois objet et sujet de l'apprentissage. La formation-action diffère de la formation en situation de travail en ce sens que c'est le groupe lui-même qui construit ensemble son objet de formation et privilégie l'apprentissage de groupe, tandis que la formation en situation de travail est surtout une formation basée sur l'acquisition de pratiques déjà éprouvées et à assimiler (par exemple techniques culturelles).

(e) Les visites

Les visites sont généralement organisées en groupe, et sont rarement individuelles, elles sont suscitées ou spontanées. Les visites sont toujours des moments importants pour l'auto-apprentissage d'un groupe d'apprenants. Ces visites peuvent être mises sous le signe de la découverte de « nouveautés » ou de modèles de réussite. Mais il arrive que des réalisations physiques soient visitées comme des « parcelles de démonstration » dans le domaine de la vulgarisation agricole. Les visites permettent aux apprenants de procéder à des échanges, et de disposer de miroirs-reflets par rapport à ce qu'ils font, ou encore d'avoir une appréciation plus juste et plus mesurée des difficultés ou des problèmes qu'ils ont rencontrés.

(f) Le développement de réseaux d'échange des pratiques et des savoirs

L'échange permet à l'apprenant de s'exprimer et de se confronter avec autrui pour enrichir et valider ses propres acquis. L'importance du réseau d'échange a toujours été soulignée dans le monde de l'éducation-formation. Il constitue la base minimale d'un travail en commun. Un réseau d'échange peut se cantonner à être seulement un réseau d'échange, ou évoluer vers une production commune, dont le point de départ est la capitalisation des échanges. Ici encore, le développement des TIC facilite la promotion de ces réseaux.

3.3 Introduction aux pratiques appliquées en éducation des adultes

Les formes actuelles de conduite de l'éducation des adultes reflètent les divers choix didactiques énumérés ci-dessus. Ces choix ont d'ailleurs été traduits en démarches pratiques, afin de faciliter leur concrétisation dans chaque contexte.

Les « principes andragogiques » ont été développés de plusieurs façons. Fondés de façon implicite ou explicite sur les diverses théories d'apprentissage, ils ont été traduits en pratiques d'éducation des adultes. Knowles (1984) a proposé les bases suivantes comme pratiques à respecter lorsqu'on s'adresse à un groupe d'adultes en situation de formation :

- mettre en place une atmosphère d'apprentissage efficace ;
- impliquer les apprenants dans la planification mutuelle ;
- impliquer les apprenants dans la détermination de leurs besoins d'apprentissage ;
- inciter les apprenants à fixer leurs propres objectifs ;
- encourager les apprenants à identifier les ressources nécessaires et à créer des stratégies visant leur mobilisation et utilisation ;
- aider les apprenants à mettre en œuvre leurs projets d'apprentissage ;
- impliquer les apprenants dans l'évaluation de leur apprentissage.

Mezirow exposait, dans un ouvrage dont l'édition française date de 2001, les étapes de ce qu'il a appelé l'apprentissage transformationnel, étapes qui définissent les jalons de l'application de sa théorie. Ces étapes s'inscrivent dans un processus d'éducation-formation dont les contours temporels ne peuvent être prédéfinis. On retrouve les grandes lignes de ces étapes dans plusieurs pratiques d'éducation des adultes en Afrique, sans que le nom de Mezirow soit nommément cité :

- une situation insatisfaisante, un dilemme perturbateur, correspondant par exemple à une désorientation face à des informations contradictoires, des injonctions paradoxales ;

- sentiments négatifs : culpabilité, honte de ne pas arriver à sortir de ces situations ou même à les comprendre ;
- une évaluation critique (réflexive) de ses croyances, de ce qu'on admettait comme acquis (d'ordre épistémologique, socioculturel), de certaines attitudes ;
- la reconnaissance que l'insatisfaction et les changements entamés sont partagés par d'autres ;
- l'exploration des possibilités de nouvelles attitudes, de nouvelles relations et manières d'agir ;
- l'élaboration d'une ligne de conduite : projets, décision d'agir ;
- l'acquisition des savoirs et savoir-faire nécessaires pour mettre en œuvre les projets décidés ;
- l'expérimentation de nouveaux rôles et de nouvelles attitudes;
- l'élaboration de la compétence et le renforcement de la confiance en soi nécessaires pour les nouveaux rôles, attitudes, etc. ;
- la réappropriation de sa propre vie sur la base des nouvelles perspectives *empowerment*, pouvoir d'agir lié à la transformation de ces perspectives).

*Synthèse*⁵¹

Ainsi, l'éducation des adultes doit aider les apprenants à développer leurs propres potentialités et leurs propres capacités en les engageant à réaliser des actions par eux-mêmes. Les méthodes appliquées doivent être discutées et partagées, les apprentissages doivent se baser sur les pratiques des apprenants, et prendre en compte leurs savoirs qui doivent être reconnus et améliorés.

Activités

1. Etudiez les différents partenariats existants au niveau local en éducation-formation des adultes, en spécifiant pour chacun les contraintes, les objectifs et les motivations.
2. Identifiez deux actions d'éducation-formation des adultes dans votre région, et faites une enquête sur les véritables motivations des apprenants.
3. Établissez une liste des contraintes socioculturelles rencontrées lors de la mise en place d'actions d'éducation des adultes dans votre région, et dites comment les négocier avec une programmation préalable.

51. Idées de synthèse reprises dans le texte *Éducation des adultes et développement* de Nyerere, 1988, *op.cit.*

Résumé

La pédagogie traite de la pratique de l'éducation en général, le terme andragogie tend de plus en plus à spécifier l'éducation des adultes. La didactique s'intéresse davantage aux mécanismes méthodologiques d'acquisition des savoirs et des compétences.

En tant que domaine éducatif, la didactique s'intéresse à l'éducation des adultes, et cet intérêt porte à la fois sur la personne et le contenu des savoirs à transmettre, mais aussi sur le contexte de réalisation de l'action éducative.

L'élaboration du corpus méthodologique constitue le point essentiel de l'application de la didactique, et dans le domaine de l'éducation des adultes, cette dernière doit tenir compte des acquis antérieurs de l'apprenant adulte et des contenus à transmettre.

Points essentiels

Comprendre l'importance des considérations didactiques dans l'atteinte des objectifs de l'éducation des adultes.

Identifier et poser les différentes questions auxquelles des réponses plus précises doivent être apportées pour des développements ultérieurs.

Activités de synthèse

Identifiez une action d'éducation-formation des adultes dans votre région, et analysez la façon dont elle est conduite.

1. En examinant ce qui est écrit sur la participation des apprenants, analysez-en les impacts culturels et la faisabilité à partir d'expériences concrètes.
2. À partir d'expériences observées, discutez de la limite objective de l'application des principes dits andragogiques, qui explique la survivance des méthodes traditionnelles en éducation des adultes.

Questions pour aller plus loin

Étant donné la différence essentielle entre la spécificité de l'éducation des adultes en Afrique et dans le monde occidental, comment développer des recherches d'application didactique dans le contexte africain ? Comment

adapter les différentes avancées sur la question didactique observées en Occident aux réalités et aux spécificités africaines ?

Lectures conseillées

Belloncle, G. 1983. Universités Nord-américaines et stratégies éducatives pour le Tiers-Monde. In G. Belloncle, (Eds), *La question éducative en Afrique noire*. Paris, éditions Karthala, pp. 169-179.

Knowles, M. 1970. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York, Association Press.

Lesne, M. 1977. *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris, Presses universitaires de France.

Marc, E. et Garcia-Locqueneux, J. (dir.). 1995. *Guide des méthodes et pratiques en formation*. Paris, Retz.

OIF. 2009. *Alphabétisation et éducation non formelle en Afrique*. Paris, Le Web Pédagogique.

Ousmane, S. 2010. *Reconstruire l'Afrique*. Paris, Edition Charles Leopold Mayer.

Références

Aitchison, J. et Alidou, H. 2009. *Apprentissage et éducation des adultes en Afrique subsaharienne, état des lieux et tendances*. Paris, UNESCO.

Bandura, A. 1995. *L'apprentissage social*. Collection psychologie et sciences humaines. Wavre, Belgique, Mardaga.

Barbier, J.M. 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, Presses universitaires de France.

Freire, P. 1974. *Pédagogies des opprimés*. Paris, François Maspero.

Hope, A. et Timmel, S. (Traduit par B. Saint Flour, K. Noyau), 1995-1996. *Former pour transformer, un guide pour animateurs communautaires*. Zimbabwe, Mambo Press Gweru. Édition française Livre 1, Livre 2, Livre 3, Ile Maurice, diocèse de Port-Louis.

Jodelet, D. 1997. Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. *Psychologie sociale*, sous la direction de S. Moscovici. Paris, PUF, Le psychologue.

Karsenti, T. 2009 (dir.). *Intégration pédagogique des TIC, stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa, Centre de Recherche pour le développement international.

Knowles, M. 1984. *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. San Francisco, Josey.

Knowles, M. 1970, *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York, Association Press.

Le Boterf, G. 2002. *Ingénierie et évaluation des compétences*. Éditions de l'Organisation, Paris.

Lecœur, E. 2008. *Gestion des compétences, le guide pratique*. Bruxelles, De Boeck.

Mezirow, J. 2001. *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Lyon, Édition Chronique Sociale.

Nyerere, J.K. 1988. L'éducation des adultes et le développement, pp. 7-19. *Éducation des adultes et développement*, n° 30. Bonn, IIZ-DVV.

Nyerere, J.K. 1968. *Education for self-reliance and freedom and socialism*. Dar es Salam, Oxford University Press.

Pelgrum, W.J. et Law, N. 2004. *Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives*. Paris, IIPÉ/UNESCO.

Roegiers, X. 2008. *L'Approche par compétences en Afrique francophone, quelques tendances*. Série BIE, Working Papers on Curriculum Issues, vol. 7. Genève, UNESCO/BIE.

UNESCO. 2004. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 : L'exigence de qualité*. Paris, UNESCO.

CHAPITRE 9 : NÉCESSITÉ DE LA PROFESSIONNALISATION DES ÉDUCATEURS D'ADULTES

Aperçu

Ce chapitre dresse un état des lieux de la situation des éducateurs d'adultes, pour déboucher sur la nécessité de leur professionnalisation. Des précisions conceptuelles sur le processus de professionnalisation permettent ensuite d'en déterminer les enjeux pour les éducateurs d'adultes en Afrique, ainsi que le rôle des universités et de la recherche scientifique dans ce processus.

Objectifs d'apprentissage

Au terme de ce chapitre, l'étudiant doit être capable de :

- comprendre l'évolution du statut d'éducateur d'adultes en Afrique ;
- comprendre la notion de professionnalisation et ses exigences pour les personnels de l'éducation des adultes en Afrique ;
- justifier la nécessité d'un ancrage universitaire de la formation des spécialistes de l'éducation des adultes, et en cerner les liens avec la recherche scientifique.

Termes clés

Formation : Éducation et formation sont parfois confondues ; mais en réalité, si l'éducation désigne un processus global permettant à l'individu de

construire sa personnalité et d'acquérir les savoirs, les savoir-faire et savoir-être nécessaires à la vie sociale, la formation, quant à elle, renvoie le plus souvent à l'acquisition de compétences précises liées à la réalisation de tâches particulières, notamment d'ordre professionnel.

Métier : Ce terme désigne toute occupation ou toute activité dont on peut tirer sa subsistance ; cependant, il renvoie plus souvent au travail manuel (artisanat, agriculture), ce qui fait qu'on parle d'apprentissage d'un métier pour désigner ce qui se fait dans les ateliers artisanaux.

Profession : On parle de profession pour désigner un métier qui a acquis une certaine notoriété et une certaine reconnaissance sociale, en reposant sur un ensemble de principes déontologiques.

Professionnalisation : Processus qui permet la reconnaissance sociale et l'accès à la notoriété d'un métier donné, par la rationalisation de la pratique et des modes d'accès, l'ancrage universitaire de la formation, la création d'associations professionnelles (regroupement d'individus exerçant une même profession en vue de réclamer leurs droits), etc.

Pour commencer

À partir de vos connaissances sur l'éducation traditionnelle dans votre pays ou dans votre région, dites, en argumentant, s'il existe véritablement des professionnels de l'éducation des adultes ; relevez sur une fiche les éléments sur lesquels repose votre argumentation.

1. Évolution du statut de l'éducateur d'adultes en Afrique

Dans la société traditionnelle africaine, comme nous l'avons vu dans les précédents chapitres, le rôle d'éducateur revenait systématiquement aux plus âgés. Actuellement, l'évolution de la société et l'institutionnalisation de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes ont entraîné un changement du statut des éducateurs d'adultes, et posent désormais le problème de leur formation et de leur professionnalisation.

1.1 Le rôle traditionnel des aînés dans l'éducation des plus jeunes en Afrique

Dans les sociétés traditionnelles africaines, en l'absence d'institution spécifique d'éducation, c'est le corps social lui-même qui se faisait éducateur : tous les adultes et les aînés, détenteurs de savoirs et d'expériences, assuraient l'éducation des plus jeunes. Cependant, il ne faudrait pas imaginer ici une société

dans laquelle une génération homogène d'ânés assurerait la transmission de savoirs à une génération homogène de cadets. La stratification des classes d'âge est ici progressive. À ce propos, Joly (2003) montre que, chez les Dogons du Mali, si une classe d'âge regroupe par exemple des jeunes garçons ayant subi les rites de circoncision au même moment, on peut y observer des variations d'âge biologique ; ce qui permet au plus âgé d'assurer le leadership du groupe des pairs.

La transmission des savoirs se fait en général au sein d'une génération composée de plusieurs promotions de circoncis, de telle sorte que la transmission des savoirs aux novices est faite par la classe d'âge intermédiaire, sous le contrôle de la classe la plus ancienne qui se prépare, dans le même temps, à changer de statut pour passer à une classe d'âge supérieure. C'est en réalité au sein des associations de travaux consacrés à la réalisation des tâches collectives que s'acquièrent les principaux savoir-faire. Les tâches y sont réparties selon la classe d'âge, et une classe donnée ne change de statut qu'après avoir exercé son rôle d'ânée auprès de la classe suivante, et lorsqu'elle a fini de transmettre à cette dernière les connaissances qui lui permettront de prendre sa place. Ainsi, l'entrée successive de nouvelles classes d'âge dans l'association de travail pousse les plus âgés vers le haut, et permet la succession de la génération suivante dans une logique de transmission intergénérationnelle.

1.2 La transmission intergénérationnelle des savoirs sociaux aux jeunes adultes

La transmission des valeurs et des savoirs sociaux aux jeunes adultes revient en général aux parents (les pères pour les hommes et les mères pour les femmes). C'est ainsi que Dauphin-Tinturier mentionne que chez les Bemba de Zambie, les trois fonctions des femmes sont les suivantes : « responsables de la maison », « potières de prières » et « mères de ce qui se transmet » (2003, p. 194). Haxaire illustre également la situation chez les Gouro du nord de la Côte d'Ivoire en affirmant au sujet du jeune homme : « Une fois marié, père d'un ou de deux enfants, il devient "vieux parmi les jeunes". Des responsabilités lui sont confiées dans l'organisation de certains travaux agricoles. Puis son père lui accorde le droit de cultiver certains champs. Le fils est devenu capable d'effectuer ces tâches à la place de son père. Désormais en position de nourrir sa famille, le "jeune" se forme à tenir son rôle dans la vie publique. Il apprend à forger son propre jugement, à défendre les intérêts de son lignage, dont son père lui transmet peu à peu l'histoire. Il l'accompagne aux assemblées d'anciens, l'assiste lors des jugements, mais son père parle toujours pour lui. » (2003, p. 111)

Le jeune adulte recevra ainsi de son père (et de ses pères) les informations nécessaires pour assumer ses responsabilités (liens de parenté du lignage, alliances possibles et interdites, conflits existants, dettes contractées, identités d'éventuels esclaves de sa famille, etc.). À terme, lorsqu'il sera suffisamment informé des affaires et aura donné la preuve de sa capacité à éviter les impairs, il sera accepté au rang des « jeunes parmi les vieux » et « appelé en son nom propre dans les assemblées du village » (*op. cit.*, pp. 111-112). Il faut cependant noter que la transmission de ces savoirs sociaux s'étale souvent sur une longue période. Ainsi, le jeune homme qui se marie devient « vieux parmi les jeunes » vers 17-20 ans, mais ce n'est que vers 45 ans qu'il deviendra « jeune parmi les vieux ».

Pour les savoirs à caractère sacré, le processus répond à d'autres logiques et à d'autres modes de transmission.

1.3 Le maître d'initiation, garant de la transmission des savoirs à caractère sacré

Les savoirs à caractère sacré ou ésotérique sont transmis dans des contextes circonscrits et selon des rites initiatiques spécifiques. Leur transmission est alors assurée par de véritables maîtres d'initiation : n'y assistent ou n'y participent que des personnes autorisées. Ainsi, dans son étude sur les rites *cisungu* en Afrique centrale, Dauphin-Tinturier explique le refus qui lui avait été opposé à sa demande d'observer les rites d'initiation des jeunes filles eu égard à son jeune âge. Ce refus fut levé quelques mois plus tard, après qu'elle eut accouché du bébé qu'elle portait alors, ce qui changeait totalement son statut dans la société et l'élevait au rang d'adulte.

Par ailleurs, lesdites initiations sont toujours assurées au moins par une initiée appartenant à une classe d'âge de niveau hiérarchique supérieur, et ayant le statut de maîtresse d'initiation. Elle l'exprime en ces termes : « la sexualité, activité considérée comme « dangereuse », exige des rites spécifiques de protection (...). Le rituel est organisé par les femmes, sous la responsabilité d'une maîtresse d'initiation (*nacimbusa*), à la demande d'une ou de plusieurs familles pour leurs filles à peine pubères » (Dauphin-Tinturier, 2003, p. 188).

Le recours à des personnes initiées et placées au statut de maîtres ou maîtresses d'initiation se retrouve aussi dans la formation des gardiennes des tombes, appelées *mbora* au Kenya et décrite par Wamahiu (1989). Ces dernières reçoivent leur initiation de la part du groupe des aînées après avoir été élues par les dieux. « L'initiation assure la reconnaissance de la "mbora" en tant que guérisseur et gardien des tombes "chifudu". » (Wamahiu, 1989, p. 198). Il en est de même pour la transmission de certains métiers à caractère sacré, comme chez

les forgerons du royaume d'Abomey au Bénin (Hountondji, 1995). De manière générale, l'intervention éducative s'inscrivant souvent dans un cadre familial ou clanique, l'éducateur est rarement un formateur au sens défini ci-dessus, même s'il peut être spécialiste d'un métier donné.

En somme, on peut considérer qu'en dehors des initiations à caractère sacré, qui requièrent l'intervention de personnes ayant elles-mêmes reçu une initiation particulière leur permettant d'assurer la transmission du savoir aux autres, le statut d'ainé ou d'ancien place automatiquement les individus en situation d'éducateurs vis-à-vis des plus jeunes. En réalité, seuls les anciens, « ceux qui restent assis » ou « ceux qui mangent » parce qu'ils ont vécu quasiment toutes les formes d'expériences possibles et que leur forces commencent à les abandonner, peuvent être considérés comme ayant achevé le cycle éducatif ; les estimations de l'auteur situent cette étape aux alentours de 70 ans (Jolly, 2003, p. 82).

L'initiation des anciens est d'un autre ordre et vise à préparer leur accès au statut d'ancêtre (après leur décès). Cela conforte bien l'idée qu'en Afrique, on peut considérer que l'éducation est bien un processus qui se déroule tout au long de la vie, et au cours duquel l'éducation de chaque génération est prise en charge par les membres d'une génération plus ancienne. En l'absence de structures spécifiques d'éducation, il n'existait pas non plus de professionnels de l'éducation ou de l'éducation des adultes au sens où cela s'entend actuellement.

1.4 Des alphabétiseurs et animateurs ruraux aux andragogues diplômés des universités : vers une professionnalisation des éducateurs d'adultes

L'intervention des puissances étrangères pendant la période coloniale a introduit une rupture dans le processus éducatif général en Afrique, par la mise en place d'institutions spécifiques qui exigent la spécialisation des personnes chargées d'y intervenir. Les premiers alphabétiseurs d'adultes furent d'abord les maîtres coraniques et les missionnaires chrétiens, dont le rôle consistait à faciliter l'accès aux messages coranique ou biblique. Si le maître coranique apprenait à ses disciples à lire et à écrire en arabe, les missionnaires avaient été plutôt inspirés par une alphabétisation dans les langues africaines afin d'assurer une meilleure appropriation du message religieux (Paré Kaboré, 2007 ; Sanogo et Abuhadra, 2007).

Ensuite, les écoles rurales furent mises en place pour assurer l'alphabétisation des jeunes et des adultes dans les milieux dépourvus d'écoles classiques (André, 2007). Dans ce nouveau contexte, la relation éducative est

modifiée, de nouvelles règles s'imposent, de nouvelles valeurs sont inculquées, etc. En effet, à l'origine, ni le missionnaire, ni le maître coranique ne sont de la même culture que les personnes alphabétisées.

Progressivement les missionnaires et maîtres coraniques locaux ont pris la relève mais les éléments qui servent de base aux enseignements sont le plus souvent restés quasiment identiques à ceux proposés initialement. L'approche éducative qui s'inscrivait autrefois dans une communauté villageoise, en harmonie avec les réalités culturelles locales, se structure désormais autour de nouvelles valeurs d'obédience religieuse et de nature exogène. Par ailleurs, dans ce contexte, l'éducateur n'est pas un professionnel au sens strict du terme. Ce n'est qu'à partir des années 1960 avec l'institutionnalisation de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, que la formation des éducateurs d'adultes sera réellement prise en compte par les pouvoirs publics (André, 2007).

Les premiers agents responsables des structures d'alphabétisation et d'éducation des adultes sont d'abord des instituteurs, qui reçoivent dans cette perspective une formation complémentaire de courte durée aboutissant à la délivrance d'une attestation (Hountondji, 1995). Des maîtres alphabétiseurs dits « endogènes » (MAE) sont ensuite formés parmi les néo-alphabètes (personnes ayant été alphabétisées dans leurs langues nationales), à travers des formations courtes débouchant sur des attestations. À ces MAE s'ajoutent différents intervenants formés dans les ministères de l'agriculture, de la santé, des affaires sociales, de la jeunesse et des sports, voire de l'éducation nationale, et chargés d'accompagner les jeunes et les adultes déscolarisés ou non scolarisés dans la quête des informations, des connaissances ou des compétences nécessaires à leur participation à la vie sociale et au développement.

Dans un état des lieux rédigé en 2008 sur la formation des éducateurs d'adultes, Nikiéma écrit que « les pays francophones procèdent par des formations de courtes durées au niveau national, à travers des ateliers et séminaires, mais recourent à l'envoi de leurs cadres à l'étranger pour ce qui concerne les formations de longue durée... » (2008, p. 6). Dans le même sens, Hagnonnou relevait déjà en 2006 « l'absence quasi-totale d'offres de formation spécialisées pour les éducateurs d'adultes en Afrique francophone » (2006, p. 80). Cette dernière demeure « l'une des régions du monde n'ayant pas de tradition de formation des formateurs d'adultes. » (2006, pp. 83-85)

Les contenus de ces formations permettent d'aller au-delà de la simple animation, pour introduire des notions scientifiques relatives à la pédagogie, à l'andragogie, et permettant la prise en compte des besoins des apprenants et des communautés (travaux réalisés dans différentes sciences sociales et humaines).

Toutefois, on ne peut réellement parler de professionnalisation, puisque le métier reste encore essentiellement bénévole, même si se développent des mouvements collectifs de revendication de la reconnaissance sociale de ce corps de praticiens.

En revanche, la création d'un certain nombre d'établissements de formation des personnels de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au sein des – ou en lien avec les – universités autorise à y voir l'émergence d'un processus de professionnalisation, qui mérite que l'on y porte une attention particulière. Dans cette optique, certaines précisions conceptuelles méritent d'être faites au sujet du processus de professionnalisation, afin de mieux en cerner les enjeux pour la formation des éducateurs d'adultes en Afrique.

Activités

1. Citez les différentes catégories d'acteurs intervenant dans l'éducation des adultes ; illustrez leurs rôles en vous appuyant sur vos expériences personnelles.
2. Confrontez la réponse que vous avez apportée à la question de départ avec les éléments tirés de la lecture des paragraphes précédents ; les arguments que vous aviez avancés sont-ils remis en cause ?
3. Que pensez-vous désormais de l'existence ou non de professionnels de l'éducation des adultes en Afrique ? Argumentez.

2. Métier, profession, professionnalisation : précisions notionnelles

Les termes « métier » et « profession » sont parfois utilisés comme des synonymes. Or, s'ils renvoient tous les deux à un même processus d'activité, ils comportent des nuances qu'il est nécessaire de relever si l'on veut bien cerner le processus de professionnalisation et en comprendre les enjeux pour les éducateurs d'adultes en Afrique.

2.1 Métier et profession, deux aspects d'une même réalité

De façon générale, le terme profession peut avoir deux sens. Le premier est synonyme de « métier » et renvoie à « une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence » (dictionnaire Robert, 1968). On peut y regrouper toutes les occupations possibles identifiables, sans aucune hiérarchisation. En général, c'est à ce sens courant que l'on se réfère lorsque, sur une fiche de renseignements, il est demandé de préciser sa profession. Le second sens est moins ouvert et fait référence à « une occupation qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position

sociale de ceux qui l'exercent » : médecin, juge, avocat, etc. (dictionnaire Robert, 1968). Le terme profession sert dans ce deuxième sens à distinguer des autres une branche d'activité perçue comme noble. Il traduit, comme le dirait le sociologue français Bourdieu (1979), un processus de « distinction », c'est-à-dire une volonté manifeste d'un groupe professionnel de se démarquer de la masse et d'occuper une position sociale donnée.

Actuellement, les sociologues de langue française qui ont étudié le processus de professionnalisation (notamment Lessard, 2000 et Bourdoncle, 2000) privilégient la distinction entre métier et profession. Les métiers sont multiples et variés et souvent rapportés au travail manuel : on y retrouve des activités qui vont de l'artisanat informel à l'agriculture et au commerce, alors que les professions reposent sur un long processus de reconnaissance et de positionnement dans la hiérarchie sociale. Ce processus est appelé professionnalisation.

2.2 La professionnalisation comme processus

Lessard (2000) propose une définition de la professionnalisation qui simplifie la distinction entre « métier » et « profession ». Selon lui, la professionnalisation se conçoit comme le passage d'un métier (activité réalisée en dilettante ou de façon bénévole) à une profession (activité permanente, socialement reconnue et rémunérée). Pour un groupe spécialisé donné, la professionnalisation offre la possibilité de se construire une identité et de la faire reconnaître. En d'autres termes : « La professionnalisation, c'est le processus historique au cours duquel un groupe occupationnel se constitue et se mobilise dans le but de faire reconnaître l'activité à laquelle il se consacre, ainsi que lui-même en tant qu'expert, maître d'un savoir, d'un savoir-faire, et en tant que porteur de valeurs générales liées à cette activité. » (Lessard, 2000, p. 93). La réussite du processus aboutit en général à une sorte de contractualisation entre les personnes exerçant l'activité d'une part, et la société ou l'État d'autre part. Cela se traduit par la reconnaissance non seulement de l'utilité sociale de l'activité, mais aussi de la qualité des personnes qui la pratiquent. Cela suppose donc que l'activité professionnelle reconnue ne se limite pas à l'application d'automatismes ou de gestes techniques dénudés de toute réflexion, et exige au contraire la réflexion et la mise en jeu de savoirs complexes que le professionnel doit préalablement maîtriser.

Selon Lessard, le processus de professionnalisation comporte des étapes essentielles, parmi lesquelles on peut retenir les suivantes :

- la *rupture avec l'activité en dilettante* (instable ou saisonnière) de « l'amateur », au profit d'une activité à plein temps dans laquelle on veut « faire carrière » ;
- une *conception structurée de l'activité* autour de logiques spécifiques distinctes de celles d'autres activités (d'où la nécessité d'un lien avec l'université pour la production des savoirs sur lesquels repose l'activité) ;
- le *contrôle de l'entrée dans la profession*, par exemple à partir de concours attestant la maîtrise des savoirs constitutifs de l'activité professionnelle ;
- un contrôle collégial de l'activité à travers un code de déontologie et une éthique professionnelle ;
- la création d'une association (syndicat par exemple) pour défendre les intérêts des professionnels et affirmer leur contrôle sur l'activité ;
- la reconnaissance juridique à travers un titre ou un diplôme, dont l'obtention est une condition *sine qua non* de l'exercice professionnel.

Si un groupe professionnel se reconnaît dans ces caractéristiques, le processus de professionnalisation qui permet leur acquisition peut comporter plusieurs dimensions ; c'est à partir de ces dimensions que nous tenterons, dans les prochains paragraphes, d'appréhender la situation des éducateurs d'adultes en Afrique.

Activités

1. Définissez et relevez les différences entre métier et profession, puis proposez des exemples pour les illustrer.
2. Après avoir cité les composantes du processus de professionnalisation, vous les utiliserez pour vérifier si les professions que vous avez identifiées dans la réponse à la question précédente y correspondent ; élargissez votre analyse à d'autres branches d'activités.
3. Quelles seraient, selon vous, les conditions nécessaires à la professionnalisation des éducateurs d'adultes en Afrique ? Consignez vos réponses et arguments sur une feuille à conserver jusqu'à la fin de la lecture du paragraphe suivant.

3. Les enjeux de la professionnalisation des éducateurs d'adultes en Afrique

Selon Bourdoncle (2000), le processus de professionnalisation n'est ni linéaire ni unique. Il comporte plusieurs dimensions relatives à l'activité, au groupe et aux individus qui la pratiquent, aux savoirs que ceux-ci mobilisent et à la formation qui leur permet d'acquérir ces savoirs. Partant de cela, on

peut s'interroger sur l'existence, pour les éducateurs d'adultes en Afrique, d'un processus de professionnalisation répondant à ces caractéristiques.

3.1 Professionnalisation et définition des caractéristiques d'un corps d'éducateurs d'adultes

La professionnalisation d'un groupe de personnes pratiquant une activité donnée consiste pour ce groupe à se constituer en une force de pression, afin de défendre et de pérenniser ses acquis, d'une part en créant une association professionnelle et, d'autre part, en élaborant un code d'éthique définissant des « règles de confraternité intérieure et de respectabilité extérieure » (Bourdoncle, 2000, p. 122). La professionnalisation du groupe suppose donc que les individus qui le composent partagent des valeurs communes, des normes d'exercice de leur activité, un code éthique et déontologique. Il s'agit donc d'un processus de « socialisation professionnelle » que Merton *et al.* (1957) définit comme le « processus par lequel les gens acquièrent sélectivement les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref, la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à être membres. » (cité par Bourdoncle, 2000, p. 125)

En partant de ces considérations théoriques, on peut constater qu'en Afrique les éducateurs d'adultes constituent un groupe composite d'intervenants prioritairement bénévoles, et souvent organisés en associations pour revendiquer leurs droits, notamment à des conditions de travail décentes et à un minimum de reconnaissance sociale. On peut citer à ce propos au Bénin l'Association nationale des maîtresses et maîtres d'alphabétisation et d'éducation des adultes du Bénin (ANAMAEB), et le Réseau national des opérateurs privés pour la promotion de l'alphabétisation et des langues nationales (RENOPAL) ; et l'Association des formateurs et des éducateurs pour adultes (AETASA) en Afrique du Sud. Par ailleurs, l'identité de ce groupe se construit le plus souvent autour des principes et de la culture du bénévolat, dans lequel les avantages attendus sont souvent plus symboliques que financiers. Ainsi, leurs revendications portent moins sur la rémunération que sur des conditions de travail décentes (dotation en matériels didactiques, formation continue, etc.). Cependant, il faut noter avec Aitchison et Alidou (p. 49) que ces associations ne semblent pas suffisamment puissantes pour pousser à la professionnalisation (ou du moins à la syndicalisation). En revanche, à côté des intervenants du secteur public, l'intervention croissante des ONG et opérateurs privés en alphabétisation et éducation des adultes entraîne l'émergence d'une nouvelle catégorie d'intervenants, qui se construit une identité plus proche du salariat que du bénévolat.

Par ailleurs, Bardy (2007) relève l'hétérogénéité du personnel de l'éducation des adultes et de l'éducation communautaire, puis, tenant compte des évolutions observées ces dix dernières années, il identifie trois principales catégories en fonction de leurs niveaux d'intervention et de leurs missions. Il y a d'abord *le personnel travaillant en contact direct avec les apprenants*, et au sein duquel on peut distinguer entre autres : les volontaires des services d'alphabétisation et les groupes d'éducation communautaire, les facilitateurs en éducation d'adultes, les tuteurs travaillant avec les groupes d'éducation communautaire, le personnel d'orientation et d'information des jeunes et des adultes, etc.

Il y a ensuite *les organisateurs et coordinateurs de services* qui soutiennent le développement des programmes et/ou en assurent l'application ; on peut citer notamment les facilitateurs en éducation communautaire et coordonnateurs de cours d'alphabétisation pour adultes, les coordonnateurs d'orientation et d'animation des activités de jeunesse, les dirigeants de groupes communautaires, les agents de développement, etc.

Il y a enfin *le personnel de conception et de gestion* composé des cadres de haut niveau, qui assurent la réflexion stratégique, la planification du service, la coordination du travail des équipes d'intervention : cadres de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, agents et chefs des services administratifs d'alphabétisation et d'éducation des adultes, managers et membres de comités de gestion des groupes communautaires, directeurs des services d'éducation des adultes et d'éducation communautaire.

Dans la réalité, c'est au premier groupe que l'on se réfère prioritairement, et c'est ce groupe qui se constitue le plus souvent en association. Il faut cependant noter que, si la création d'associations professionnelles peut marquer une entrée dans le processus de professionnalisation, elle a besoin d'être doublée de la création d'un corps de personnels clairement identifiable, doté d'un référentiel de compétences et d'une déontologie propres. Cela permet de pallier la tendance à réduire le nombre des éducateurs d'adultes et des alphabétiseurs d'adultes.

3.2 La professionnalisation de la formation

La professionnalisation des personnes et du groupe favorise la construction des identités professionnelles dès l'entrée en formation, et se poursuit tout au long de l'activité professionnelle des intéressés. Ainsi, la professionnalisation de la formation désigne le processus par lequel une formation « s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés

plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode de cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs). » (Bourdoncle, 2000, p. 118). Professionnaliser une formation, c'est donc lui permettre d'être en adéquation avec les exigences du marché du travail. Pour cela et par opposition à une formation générale, la formation professionnelle doit répondre à trois critères :

- le contrôle de l'entrée dans le métier assuré par le groupe de professionnels au travers d'un système de contrôle de l'entrée en formation (concours, sélection sur dossiers, etc.) ;
- la construction de l'identité professionnelle, en obligeant de façon plus ou moins explicite les personnes en formation à constituer un groupe distinct des autres (cf. École nationale d'administration, Écoles de police, Écoles normales supérieures, etc.) ;
- la production par le groupe de professionnels des modes de reconnaissance et de certification de la formation.

La formation crée donc chez les formés les premières ruptures liées au contact du groupe professionnel auquel ils veulent appartenir (notamment lors du stage). Ainsi, tout au long d'une formation professionnelle, les formés, aidés par leurs prédécesseurs, acquièrent l'ensemble des « savoirs, savoir-faire et savoir-être » susceptibles d'être mobilisés dans leur activité. Certaines formes d'organisation renforcent ce processus : évolution par promotion, internat, rigueur parfois proche du monastique, etc.

Si l'on considère la situation des éducateurs d'adultes en Afrique telle que décrite en amont, on peut en déduire qu'elle ne remplit pas les critères de professionnalisation de la formation précisés. Cela s'explique, selon Nikiéma (2008, p. 10), par « la perception ambiante selon laquelle les éducateurs d'adultes eux, n'avaient besoin que de peu de qualification » d'où l'absence quasi-totale de structures de formation des éducateurs d'adultes dans les universités. Toujours selon Nikiéma (2008, p. 5), « la formation professionnelle des éducateurs d'adultes en Afrique se déroule à travers le continent dans des institutions du tertiaire, et certaines de ces formations sont sanctionnées par des certificats et des diplômes académiques. » En conséquence, Bardy relève que de façon générale, les services chargés de l'éducation des adultes « se sont développés avec un personnel qui a acquis ses connaissances sur le tas et ne possède pas nécessairement de qualifications formelles. » (Bardy, 2007, p. 114). Cependant, ce constat peut être actuellement nuancé, puisque l'on observe la

création récente d'établissements universitaires de formation des éducateurs d'adultes.

3.3 La professionnalisation de l'activité et des savoirs à mobiliser

Alors que les métiers reposent sur des savoirs pratiques et des tours de main transmis par l'imitation et l'action, les professions aspirent à utiliser des savoirs déclaratifs et rationnels. Ainsi, selon Bourdoncle (2000), professionnaliser une activité, c'est « en faire une activité mobilisant des savoirs rationnels, cela suppose qu'elle s'enseigne à l'université, et donc que les hommes de métier se consacrent autant et même plus à l'accumulation et à la transmission de leur savoir qu'à leur pratique professionnelle directe » (p. 120). La professionnalisation de l'activité suppose l'acquisition d'une certaine expertise, et par conséquent la production de savoirs particuliers sur lesquels reposent les compétences des professionnels.

La professionnalisation de l'activité appelle donc celle des savoirs qui servent de base à la pratique. Ces derniers doivent être : relativement abstraits et codifiés ; construits pour répondre aux problèmes concrets que rencontre le professionnel ; d'une efficacité reconnue (c'est-à-dire être les plus indiqués pour répondre aux problèmes des professionnels) ; créés (ne serait-ce qu'en partie), transmis et contrôlés par le groupe professionnel ; et assez complexes pour que leur acquisition exige de s'inscrire dans un processus de formation systématique dans des centres spécifiques, selon des modalités et une durée déterminées. Par ailleurs, la professionnalisation de l'activité dépend souvent de facteurs sociaux (reconnaissance sociale du groupe), économiques (attribution d'une rémunération conséquente) et politiques (soutien législatif et juridique) – d'où la nécessité d'une volonté politique forte – mais au-delà, c'est l'ancrage universitaire de la formation qui joue un rôle déterminant. Le rattachement de la formation à l'université est souvent perçu comme un gage de rationalité des pratiques professionnelles, et se traduit par la rupture avec des formations courtes validées par des attestations, au profit de formations plus ou moins longues sanctionnées par des titres et des diplômes.

Si l'on se réfère à l'évolution du statut des éducateurs d'adultes présentée au début de ce chapitre, on peut dire avec une quasi-certitude que la professionnalisation des savoirs et de l'activité reste encore à établir pour les éducateurs d'adultes en Afrique, du fait du faible ancrage universitaire des formations proposées notamment en Afrique francophone, l'Afrique anglophone ayant une tradition académique de formation des spécialistes de l'éducation des adultes depuis plusieurs décennies (Cf. Chapitres 6 et 7 du présent manuel).

Activités

1. Définissez les termes « métier », « profession » et « professionnalisation » et indiquez les liens qui les unissent ;
2. À partir de votre expérience personnelle, énumérez les contraintes que pourrait induire le respect des critères de professionnalisation des éducateurs d'adultes.
3. Quelles sont les dimensions à travers lesquelles, selon vous, les recherches en sciences de l'éducation pourraient contribuer à l'amélioration de la formation des éducateurs d'adultes ?

4. De l'ancrage universitaire de la formation des éducateurs d'adultes

L'ancrage universitaire de la formation des éducateurs d'adultes et de leurs formateurs constitue une condition essentielle de la professionnalisation du secteur de l'éducation des adultes, dans la mesure où cela participe de la construction des savoirs rationnels qui doivent sous-tendre les activités. Cela suppose cependant que soit clairement déterminée, comme cela est proposé dans les prochains développements, la contribution des universités aussi bien à la formation des éducateurs d'adultes qu'à la production de savoirs scientifiques à travers la recherche scientifique.

4.1 Rôle des universités et institutions d'enseignement supérieur dans la professionnalisation des formateurs d'adultes

L'intérêt de la professionnalisation des savoirs est de constituer les bases scientifiques de l'activité du professionnel. Les savoirs professionnels se définissent essentiellement en termes de compétences et, si l'on se réfère aux travaux de Gauthier (1997) sur la professionnalisation des enseignants, ils correspondent pour les éducateurs d'adultes à « l'ensemble de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour prendre en charge la formation de façon efficace dans diverses situations. » (cité par Bourdoncle, 2000, p. 123). En effet, face à la complexité de l'adulte et de ses besoins en matière d'éducation, la formation des éducateurs d'adultes est appelée, comme toutes les formations d'enseignants, à s'appuyer sur les connaissances produites par la recherche en sciences de l'éducation, non pas pour se complaire dans de vagues théorisations, mais au contraire pour articuler solidement les théories scientifiques aux réalités de la pratique professionnelle. Le stage pratique, ordinairement organisé dans le cadre d'une formation en alternance doit, d'une part, constituer l'occasion pour les futurs professionnels de réaliser cette mise en relation et, d'autre part, servir de point de départ aux programmes

de recherche en éducation des adultes. Dans cette perspective, l'ancrage universitaire de la formation des éducateurs d'adultes apparaît comme une nécessité pour produire, par la recherche, les savoirs nécessaires à la rationalisation des pratiques, mais aussi pour permettre leur transmission aux futurs éducateurs dans les meilleures conditions.

Cependant, il faut avoir à l'esprit que si la professionnalisation de la formation participe à la socialisation professionnelle et en constitue le socle, on note qu'en dehors de l'étape de la formation initiale, le reste de la socialisation professionnelle postule une « auto-prise en charge » du débutant sur le terrain professionnel. Il est donc nécessaire que les formations soient dispensées en parfaite synergie par des structures universitaires dépositaires de la validité scientifique des savoirs, et par des professionnels chevronnés garants de leur ancrage dans les réalités du terrain professionnel ; d'où l'intérêt des formations en alternance (université/milieu professionnel) et l'organisation des dernières années de formation sous des formes permettant au futur professionnel de « prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, l'analyser, la confronter avec d'autres », sous la responsabilité d'un accompagnateur ou tuteur susceptible de l'aider à trouver des solutions (cf. Altet, 2001).

Le rôle de l'université dans la formation des éducateurs d'adultes doit donc viser à assurer à la fois la transmission des connaissances scientifiques nécessaires à la mise en œuvre de pratiques professionnelles rationnelles, et le lien avec le terrain en tenant compte des spécificités socioculturelles de l'Afrique.

Enfin, il importe que la formation des professionnels de l'éducation des adultes en Afrique s'affranchisse du risque de l'élitisme, qui peut conduire à l'enfermement dans les intérêts de certaines classes d'individus par le biais de filtres, tels que l'exigence de hauts diplômes à l'entrée. Ces pratiques conduisent malheureusement soit à privilégier les cadres de haut niveau (troisième catégorie citée antérieurement) au détriment des intervenants de terrain, soit à exclure des savoirs professionnels les savoirs endogènes en leur substituant des « savoirs savants ». Or, les savoirs endogènes constituent, comme on l'a montré au début du présent ouvrage, le socle des cultures africaines.

4.2 Expériences des universités anglophones et francophones

Différentes études réalisées sur l'éducation des adultes en Afrique (Afrik, 2000 ; Belloncle, 1983 ; Akinpelu, 1979) mettent en évidence des différences significatives dans le domaine de la formation des éducateurs d'adultes entre pays anglophones et pays francophones. Les premiers « disposent de toutes les

formations au niveau national, et délivrent aussi bien des certificats que des diplômes académiques dans le domaine des sciences de l'éducation des adultes. » (Nikiéma, 2008, p. 7). De même, dans ces pays, le processus d'élaboration de curricula est inscrit dans une longue tradition, qui concerne aussi bien l'éducation formelle que l'éducation non formelle. Ainsi, dans ce cadre, de nombreux matériels didactiques et différents supports pédagogiques (syllabaires, affiches, manuels d'auto-apprentissage, etc.) sont produits en vue de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. À l'opposé, dans les pays francophones, selon Beloncle, « ce qui a été frappant au cours des 20 dernières années, c'est l'absence quasi-totale d'un intérêt quelconque de la part des universités (francophones) pour ce type d'expérience éducationnelle, c'est-à-dire l'éducation non formelle. En effet, que ce soit dans les pays du Nord ou du Sud, les universités francophones sont restées totalement coupées des courants de pensée et des formes alternatives d'éducation non formelle qui se sont développées en Amérique du Nord, en Grande-Bretagne et dans les pays anglophones d'Afrique. » (Nikiéma, 2008, p. 7)

Certes, ces remarques datent des années 1980, mais depuis, la situation n'a guère évolué. L'Afrique francophone demeure encore une partie du monde dépourvue de tradition de formation des éducateurs d'adultes. On peut toutefois citer la création du programme de développement de l'éducation des adultes (DEDA) à la faculté des lettres et des sciences sociales de l'université de Ouagadougou au Burkina Faso, et quelques années auparavant, l'ouverture d'un niveau supérieur à l'ancien centre de formation des cadres de l'alphabétisation (actuellement Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle, IFAENF), en collaboration avec l'ex-faculté de pédagogie de l'Université Abdou Moumouni de Niamey au Niger, (actuellement École normale supérieure). Au Bénin, c'est l'Institut national de la jeunesse, de l'éducation physique et du sport de Porto-Novo qui a ouvert une filière de formation d'andragogues dans le département de Sciences et techniques des activités socio-éducatives (STASE).

Afin de pallier les insuffisances observées dans les pays francophones, il est indispensable qu'à l'instar de leurs homologues anglophones, ces pays prennent un certain nombre de mesures, parmi lesquelles on peut citer :

- la rupture avec le mimétisme des diplômes et formations français, avec pour but essentiel la facilitation des procédures de reconnaissance ;
- l'instauration de procédures permettant aux adultes (en l'occurrence les éducateurs d'adultes) ne disposant pas de diplômes académiques de valider leurs acquis professionnels ou leur expérience, pour accéder aux

- formations universitaires dans le cadre d'un processus d'éducation et de formation tout au long de la vie ;
- la création de passerelles entre éducation non formelle et éducation formelle, pour permettre l'implication des universités et autres établissements d'enseignement supérieur dans la formation des éducateurs d'adultes.

Ces mesures essentielles constitueront un gage de professionnalisation des éducateurs d'adultes en Afrique francophone.

4.3 Recherche scientifique et professionnalisation des éducateurs d'adultes

Selon le comité éditorial de la revue *Savoirs*, spécialisée dans les publications relatives à l'éducation des adultes, « on entend par recherches en éducation et formation des adultes des travaux qui analysent, du point de vue d'un ensemble conceptuel cohérent, les faits et les phénomènes de l'éducation et de la formation des adultes. Font également partie des recherches, les faits et les phénomènes de l'éducation et de la formation des adultes. Font également partie des recherches, les travaux qui contribuent à la compréhension et à la transformation des pratiques et des systèmes de formation, et qui constituent alors, ce qui est souvent appelé "recherche-développement". »⁵²

De façon générale, les lieux de pratique de la recherche en éducation et formation des adultes sont assez diversifiés et vont des centres de recherche des universités aux structures de recherche rattachées aux conservatoires des arts et métiers, en passant par les dispositifs de recherche-action des établissements de formation professionnelle.

Cependant, en Afrique, Aitchison et Alidou relèvent que « [...] l'apprentissage et l'éducation des adultes sont des parents pauvres de la recherche [...], même si un certain nombre de pays évoquent des besoins de recherche considérables, seuls un ou deux peuvent lister les recherches effectivement prévues. » (2009, p. 58)

Selon les mêmes auteurs, les thèmes abordés par les rares recherches existantes concernent essentiellement la description et l'évaluation des programmes et très peu les politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes ou les questions relatives aux apprentissages. Par ailleurs, l'impact de ces recherches sur les politiques et la professionnalisation dans le domaine de l'éducation des adultes est par conséquent très faible (Aitchison et Alidou, 2009, p. 58).

⁵² <http://savoirs.u-paris10.fr/presentation.htm>

On note cependant, encore une fois, une différence entre pays francophones et anglophones : les rares études notables proviennent des pays anglophones. À ce propos, on peut citer, l'enquête nationale sur l'alphabétisation des adultes réalisée au Kenya en 2006, qui a influencé de façon significative la mise en œuvre de la politique d'EA dans ce pays (Aitchison et Alidou, 2009, p. 59). Les auteurs ont affirmé, à l'issue de leur analyse, que « la construction (ou la reconstitution) des capacités et des réseaux de recherche en Afrique est une priorité absolue dans un domaine si ouvertement abandonné par les chercheurs. » (Aitchison et Alidou, 2009, p. 60). La professionnalisation des éducateurs d'adultes est fortement dépendante de cette action. En effet, celle-ci permettrait d'identifier la pertinence des critères de professionnalisation par rapport aux contextes africains et, ensuite, de les traduire, lorsqu'ils sont jugés adéquats, dans des principes de mise en œuvre ou des procédures qui tiennent véritablement compte des réalités africaines.

Activités

1. Identifiez les différences qui existent entre les pays d'Afrique au sujet de l'ancrage universitaire de la formation des adultes, selon qu'ils ont pour langue officielle le français ou l'anglais.
2. En vous référant aux contenus des chapitres n° 2 et n° 3, identifiez les facteurs socioculturels susceptibles d'influencer l'ancrage universitaire de la formation des éducateurs d'adultes en Afrique.
3. Proposez des approches de solution face aux éventuels facteurs socioculturels pouvant freiner le développement des formations universitaires d'éducateurs d'adultes ; quel rôle peut jouer la recherche scientifique dans ce sens ?

Résumé

Le développement de l'éducation des adultes passe par la professionnalisation des intervenants. Le concept de professionnalisation rend compte du processus par lequel un groupe occupationnel acquiert une reconnaissance sociale en se démarquant du bénévolat. De manière générale, ce processus concerne l'activité elle-même, les individus qui la pratiquent, le groupe qu'ils constituent, les savoirs qu'ils mobilisent et la formation qui permet d'y accéder. La professionnalisation des éducateurs d'adultes reste encore embryonnaire dans la plupart des pays d'Afrique francophone. Elle est conditionnée par un changement des représentations sociales relatives au statut des éducateurs d'adultes, à la mise en place de formations professionnelles, à la mise en œuvre de recherches universitaires appropriées.

Points essentiels

1. La professionnalisation d'un groupe occupationnel et de ses membres permet à ces derniers de se construire une identité professionnelle commune, de créer un cadre propice à la défense de leurs intérêts et à leur reconnaissance sociale.
2. La professionnalisation des savoirs et de la formation vise à donner un caractère rationnel aux pratiques professionnelles, et à conférer aux futurs professionnels le statut d'expert dans leur activité.
3. Les différentes dimensions citées ci-dessus sont indispensables à la professionnalisation des éducateurs d'adultes en Afrique, mais leur prise en compte est contrariée par la tendance à considérer l'éducation des adultes comme un sous-secteur éducatif de niveau inférieur.
4. Les formations d'éducateur des adultes en Afrique sont peu professionnalisées et le niveau (quantitatif et qualitatif) de la recherche scientifique dans ce domaine ne permet pas de produire les savoirs rationnels nécessaires à la professionnalisation de l'activité.

Activités de synthèse

En vous inspirant des enseignements tirés des chapitres précédents, notamment les trois premiers, faites ressortir les éléments susceptibles d'influencer le processus de professionnalisation des éducateurs d'adultes en Afrique, en ce qui concerne :

- la professionnalisation des savoirs
- la professionnalisation des personnes et des groupes
- la professionnalisation des formations

Relevez les problèmes que cela peut poser, et proposez des approches de solution.

Exemple : quels types de problème pourrait poser à chacune des trois dimensions relevées ci-dessus le fonctionnement gérontocratique de la société ? Comment procéder pour les résoudre ?

Questions pour aller plus loin

Que pensez-vous des deux citations suivantes :

1- « La professionnalisation est la seule solution à apporter à l'éducation des adultes et à la formation continue des éducateurs pour conquérir la place qui leur revient dans le domaine de l'éducation. »

2- « La professionnalisation des éducateurs d'adultes est un vœu pieux, tant qu'elle n'est pas soutenue par une volonté politique et des actions fortes de la part de l'État. »

Dans un esprit d'échange fructueux, vous essayerez de confronter vos arguments avec ceux de vos camarades.

Lectures conseillées

Aitchison, J. et Alidou, H. 2009. *Apprentissage et éducation des adultes en Afrique subsaharienne: état des lieux et tendances*. Rapport régional de synthèse de CONFINTEA VI, Belém. Hamburg, UIL.

Bardy, B. 2007. Professionnaliser les services de formation d'adultes. *Éducation des adultes et développement*, n° 68, pp. 11-118.

Références

Afrik, T., 2000. Significant post independence developments in adult and continuing education in sub-saharan Africa. In S. Indabawa *et al.* (eds). *The state of adult and continuing education in Africa*. Windoek, Department of adult and non formal education.

Aitchison, J. et Alidou, H. 2009. *Apprentissage et éducation des adultes en Afrique subsaharienne : état des lieux et tendances*. Rapport régional de synthèse de CONFINTEA VI, Belém. Hamburg, UIL.

Akinpelu, J.A. 1979. Trends and problems. In Lalage J. Bown and Sunday Hezekiah Olu Tomori (eds): *A handbook of adult education for west Africa*. London, Hutchison university library for Africa, Hutchinson & Co. Ltd.

Altet, M. 2001. L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 25-41.

André, G. 2007. École, langues, cultures et développement. Une analyse des politiques éducatives, linguistiques et culturelles. *Cahiers d'études africaines*, n° 186, pp. 221-248.

Bardy, B. 2007. Professionnaliser les services de formation d'adultes. *Éducation des adultes et développement*, n° 68, pp. 11-118.

Belloncle, G. 1983. Universités Nord-américaines et stratégies éducatives pour le Tiers-Monde. In G. Belloncle, (Eds), *La question éducative en Afrique noire*. Paris, éditions Karthala, pp. 169-179.

Bourdieu, P. 1979. *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris, Les Éditions de Minuit.

Bourdoncle, R. 2000. La professionnalisation des enseignants, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, n° 35, pp. 117-132.

Dauphin-Tinturier, A.-M. 2003. Cisungu à nouveau. Initiation des femmes et structure sociale dans le Nord de la Zambie. *L'Homme*, vol. 3-4, n° 167-168, pp. 187-207.

Gauthier, C. et al. 1997. *Pour une théorie de la pédagogie, Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec, Les Presses de l'université Laval.

Hagnonnou, B. 2006. The training of adult educators in francophone West Africa. In H. Hinzen & H. Schindele, (Eds), « Capacity building and the training of adult educators. Present situation and recommendations for the future in Africa, Asia and the Pacific ». *International perspectives in adult education*, no. 52.

Haxaire, C. 2003. Âges de la vie et accomplissement individuel chez les Gouro (Nord) de Côte-d'Ivoire. *L'Homme*, vol. 3-4, n° 167-168, pp. 105-127.

Hountondji, P. 1995. *Éducation pour tous ? Le Bénin après Jomtien*. Cotonou, ministère de l'Éducation nationale.

Jolly, N. 2003. Aux files des âges. Classes d'âge et générations dans cinq régions dogon (Mali). *L'Homme*, vol. 3-4, n° 167-168, pp. 67-104.

Lessard, C. 2000. Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, n° 35, pp. 91-115.

Merton, R. K., Reader, M. D, Kendall, P.L. 1957. *The Student Physician*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

Nikiéma, N. 2008. *Réflexions sur une perspective africaine de l'éducation des adultes en Afrique francophone*. Une communication présentée à Nairobi lors de la Conférence de l'UNESCO (UIL) sur le thème : Perspective africaine et éducation des adultes, pp. 4 -13.

Paré Kaboré, A. 2007. Éducation Islamique entre formel et non formel : insertion pédagogique et sociale dans le contexte burkinabè. In A. R. Baba-Moussa. « Education, religion, laïcité. Regards croisés et enjeux dans les pays du Nord et du Sud » : *Education Comparée*, n° 62, pp. 215-230,

Sanogo, M. L. et Abuhadra, H. R. 2007. L'influence des confréries musulmanes sur les « écoles relevant de l'enseignement arabe » au Burkina Faso. In A. R. Baba-Moussa. « Éducation, religion, laïcité. Regards croisés et enjeux dans les pays du Nord et du Sud ». *Éducation Comparée*, n° 62, pp. 387-400.

Wamahiu, S. P. 1989. L'éducation traditionnelle spécifique dans la société contemporaine Adigo au Kenya : Apprendre à devenir une mbora. *Éducation des adultes et développement*, n° 32, pp. 195-203.

CHAPITRE 10 : ÉDUCATION DES ADULTES ET OBJECTIFS DU MILLÉNAIRE POUR LE DÉVELOPPEMENT

Aperçu

À partir d'une synthèse des développements précédents, ce chapitre présente les grandes tendances prospectives de l'éducation des adultes en Afrique, avant d'esquisser quelques réflexions sur les mesures correctives qui s'imposent pour donner à ce domaine d'activités la chance de contribuer pleinement au développement de l'offre d'éducation de base, dans la poursuite des objectifs de lutte contre la pauvreté et de développement durable.

Ce chapitre récapitule les discussions menées dans les chapitres précédents en les articulant autour de trois thèmes : « Contribution de l'éducation des adultes à l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) », « Approche holistique de l'éducation des adultes » et « Rôle de la recherche pour le développement de l'éducation des adultes ». L'objectif est de dégager leurs principales significations pour l'éducation des adultes et ses praticiens actuels ou à venir, en lien avec l'agenda international en matière d'éducation.

Objectif pédagogique

L'étudiant/e doit être capable de :

- comprendre les exigences de la prise en compte de l'éducation des adultes dans une approche holistique, face au contexte actuel marqué par une crise persistante de l'éducation ;
- s'interroger sur le rôle qui lui revient en tant que futur formateur d'adultes dans cette perspective, notamment par rapport au développement de la recherche en éducation des adultes.

Termes clés

Objectifs du Millénaire pour le développement : Les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) correspondent à une sorte de feuille de route en huit points, que les dirigeants du monde se sont donnée à l'occasion du sommet mondial organisé par l'ONU en 2000. À chaque point correspond une ou plusieurs cible(s) chiffrée(s). Ils sont au nombre de 8, à savoir : a) réduire l'extrême pauvreté et la faim ; b) assurer l'éducation primaire pour tous ; c) promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ; d) réduire la mortalité infantile ; e) améliorer la santé maternelle ; f) combattre le VIH-Sida, le paludisme et d'autres maladies ; g) préserver l'environnement ; h) mettre en place un partenariat mondial pour le développement.

Mondialisation : Le concept de mondialisation (globalisation chez les Anglo-Saxons) est, selon Bourdieu (2000), la conséquence d'une politique économique visant l'unification du champ économique à travers un arsenal de règles juridiques, destinées à lever tous les obstacles à l'installation des entreprises multinationales partout où elles peuvent tirer le maximum de profit. La mondialisation s'applique à tous les domaines de la vie : économie, géopolitique, culture, sociologie, communication, services, etc. Dans la littérature de langue française, bien que mondialiser ait été utilisé dès 1928, le terme « mondialisation » est apparu en 1964 dans les écrits d'économie et de géopolitique pour signifier le développement des marchés à l'échelle mondiale.

Approche holistique : Le terme holistique vient du grec « holos » qui signifie totalité. Les théories dites holistiques sont construites à partir du principe selon lequel le tout dépasse la somme des parties qui le composent. Ce concept est repris en éducation pour pallier les conséquences d'une approche segmentée des politiques et pratiques de l'éducation. Il permet d'envisager par exemple les liens entre les différents niveaux d'enseignement ainsi que les synergies nécessaires entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

Pour commencer

Sur la base de toutes les informations accumulées jusqu'à présent, expliquez en quelques lignes comment vous envisagez l'avenir de l'éducation des adultes en Afrique. Estimez-vous que la mondialisation comporte vraiment des défis à relever pour les adultes peu formés, lesquels ? Et comment peut-on y faire face ?

1. L'éducation des adultes au regard des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)

Les OMD et les cibles retenus dans le cadre du Sommet du Millénaire des Nations Unies en 2000 sont résumés dans le tableau n° 5 ci-dessous.

On peut constater d'après les informations de ce tableau que les OMD ne prennent pas en compte l'éducation des adultes de manière spécifique, et qu'aucune des 18 cibles retenues ne concerne le sous-secteur de l'éducation non formelle directement. Cependant, dans la continuité de ses réflexions sur la lutte contre la pauvreté, la communauté internationale a redonné une place à l'éducation des adultes lors de la formulation des objectifs de l'EPT, dont deux sont dédiés aux jeunes et aux adultes.

Tableau 3 : Les OMD et les cibles correspondantes

Nos	Objectifs	Cibles
1	Réduire l'extrême pauvreté et la faim	Réduire de moitié, entre 1990 et 2015, la proportion de la population dont le revenu est inférieur à un dollar par jour. Réduire de moitié, entre 1990 et 2015, la proportion de la population qui souffre de la faim.
2	Assurer l'éducation primaire pour tous	D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.
3	Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes	Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.
4	Réduire la mortalité infantile	Réduire de deux tiers, entre 1990 et 2015, le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans.
5	Améliorer la santé maternelle	Réduire de deux tiers, entre 1990 et 2015, le taux de mortalité maternelle.

6	Combattre le VIH-Sida, le paludisme et d'autres maladies	D'ici à 2015, avoir stoppé la propagation du VIH-sida et commencé à inverser la tendance actuelle. D'ici à 2015, avoir maîtrisé le paludisme et d'autres grandes maladies, et avoir commencé à inverser la tendance actuelle.
7	Préserver l'environnement	Intégrer les principes du développement durable dans les politiques nationales et inverser la tendance actuelle à la déperdition des ressources environnementales. Réduire de moitié, d'ici à 2015, le pourcentage de la population qui n'a pas accès de façon durable à un approvisionnement en eau potable. Réussir, d'ici à 2020, à améliorer sensiblement la vie d'au moins 100 millions d'habitants de taudis.
8	Mettre en place un partenariat mondial pour le développement	Poursuivre la mise en place d'un système commercial et financier multilatéral ouvert, fondé sur des règles, prévisible et non discriminatoire. S'attaquer aux besoins particuliers des pays les moins avancés. Répondre aux besoins particuliers des petits États insulaires en développement. Traiter globalement le problème de la dette des pays en développement, par des mesures d'ordre national et international propres à rendre leur endettement viable à long terme. En coopération avec les pays en développement, formuler et appliquer des stratégies qui permettent aux jeunes de trouver un travail décent et utile. En coopération avec l'industrie pharmaceutique, rendre les médicaments essentiels disponibles et abordables dans les pays en développement. En coopération avec le secteur privé, faire en sorte que les avantages des nouvelles technologies, en particulier des TIC, soient ouverts à tous.

En effet, selon l'UNESCO, les six objectifs clés en matière d'éducation qui visent à répondre aux besoins d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes d'ici à 2015 sont les suivants :

- **Objectif 1** : Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
- **Objectif 2** : Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
- **Objectif 3** : Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats

ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

- **Objectif 4** : Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
- **Objectif 5** : Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
- **Objectif 6** : Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Pour réunir les conditions optimales en vue de l'atteinte de ces objectifs, l'UNESCO a institué un rapport annuel de suivi sur l'EPT, dont le premier a été publié en 2002. L'édition 2011 dudit rapport souligne « que les gouvernements du monde entier sont en passe de ne pas tenir leurs engagements collectifs. » (UNESCO, 2011, p. 5). Ainsi, dans le même rapport, l'UNESCO nous avertit que plusieurs pays, notamment africains, n'atteindront pas les objectifs de l'EPT en 2015, et cela malgré les progrès notables enregistrés en matière de préscolarisation et de scolarisation primaire. En effet, l'écart est encore très important entre les objectifs de l'éducation pour tous retenus en 2000, et les avancées limitées qui ont été réalisées, dans l'attente de l'horizon 2015.

Le constat le plus préoccupant, pour l'éducation non formelle en général et l'éducation des adultes en particulier, est que des millions d'enfants quittent l'école prématurément, et donc sans avoir acquis les compétences de base. Ils viennent ainsi grossir le nombre déjà élevé des adultes (796 millions) privés de compétences élémentaires en matière d'alphabétisme, les deux tiers de ce groupe de défavorisés étant des femmes. Le rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012, relève qu'à travers le monde, de nombreux jeunes – en particulier défavorisés – quittent l'école sans avoir acquis les compétences dont ils auront besoin pour se faire une place dans la société et trouver un emploi décent (UNESCO, 2012).

Soulignons, tout en le déplorant, l'intérêt relativement faible accordé à l'éducation des adultes, aussi bien par les gouvernements que par les donateurs,

alors que ses bénéficiaires potentiels sont des acteurs économiques actifs, et que ses prestataires sont des acteurs sociaux clés dans le dispositif devant faciliter le processus de changement d'attitudes et de comportements nécessaires à la réalisation du développement durable dans le monde (protection de l'environnement, prévention des maladies et résolution des conflits).

2. Contribution de l'éducation des adultes à l'atteinte des OMD

Au forum mondial consacré à l'éducation pour tous (EPT) en avril 2000 à Dakar, la communauté internationale a, après avoir dressé le bilan de ses interventions post-Jomtien, rappelé à tous les acteurs la nécessité de ne pas oublier les apprenants adultes. Pour donner suite à cet appel, l'Assemblée générale de l'ONU a décidé de lancer la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA) en décembre 2001, et défini des indicateurs destinés à mesurer les progrès attendus. Mieux, elle a fixé des objectifs prioritaires de développement pour le siècle nouveau, et accordé une place de choix à l'alphabétisation dans l'évaluation de l'indice de développement humain (IDH).

2.1 Les enjeux de l'éducation des adultes en Afrique en ce début de XXI^e siècle

Les objectifs de la communauté internationale pour la fin du siècle dernier portaient sur l'éradication de l'analphabétisme, les soins de santé pour tous et l'accès à l'eau potable partout. Les résultats en l'an 2000 étaient très en deçà de ceux escomptés. Mais l'idéal de l'être humain étant l'amélioration de ses conditions de vie, les représentants des États ont réévalué leurs ambitions afin de viser une réduction de la pauvreté dans le monde.

Or, il est généralement admis que pauvreté rime avec manque ou insuffisance d'éducation, et que la clé d'accès à cette dernière est la maîtrise des compétences instrumentales de base en alphabétisme au sens large du terme, c'est-à-dire la lecture, l'écriture, le calcul et la compréhension des images. Cette acception du terme a servi de support à la formulation des objectifs de la DNUA, dont le thème majeur est « la vision de l'alphabétisation, source de liberté et de l'éducation pour tous » (UNESCO, 2009, p. 3).

Les objectifs de la Décennie visent l'atteinte des quatre résultats ci-après :

1. progrès sensibles dans le sens des objectifs de l'EPT 2015 ;
2. acquisition d'aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul, ainsi que d'autres compétences utilisables ;
3. environnements lettrés dynamiques ;
4. amélioration de la qualité de la vie grâce à l'alphabétisation (UNESCO, *op. cit.*, p. 3).

Pour ne pas être en marge de la communauté internationale, et parce que le développement des technologies de la communication et du transport pousse l'humanité entière à une forte intégration, qui fait du monde un seul village planétaire, pour reprendre les termes des théoriciens de la globalisation, l'Afrique n'a d'autre choix que de se mobiliser pour faire en sorte que l'alphabétisation des jeunes et des adultes [ne soit plus] l'un des objectifs les plus négligés de l'EPT. En effet, quand bien même il est indéniable que des progrès sensibles ont été enregistrés en matière d'alphabétisme, et que le début des années 2000 est témoin de la remontée de l'alphabétisation sur l'agenda des responsables étatiques et de la société civile, comme en atteste la formulation de politiques nationales d'alphabétisation et d'éducation non formelle dans plusieurs pays, force est de reconnaître que beaucoup reste à faire, car plus de 150 millions d'adultes, principalement des femmes (90 millions) ne jouissent pas encore de ce droit fondamental. Faut-il rappeler que l'Afrique subsaharienne ne compte que sept pays dont le taux d'alphabétisme des adultes est supérieur à 80 %, alors que l'on y dénombre 18 pays dont les taux d'alphabétisme des adultes sont inférieurs à 50 % ?

Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant de relever que l'alphabétisation, en tant que composante de l'éducation des adultes et base de l'apprentissage tout au long de la vie, occupe une place prépondérante dans les rapports présentés par environ 150 États membres de l'UNESCO à la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Dans le même ordre d'idée, la synthèse des rapports nationaux de la région Afrique souligne que « le défi de l'alphabétisation est indissociable des problèmes tels que la pauvreté, la pandémie du VIH et les conflits. » (UNESCO, 2009, p. 38)

2.2 Repenser les programmes et méthodes de l'éducation des adultes en Afrique

Au regard de la faible couverture éducative de la population africaine, et en particulier de la population adulte sur qui repose la production des biens et services, il va de soi que l'efficacité des agents économiques sera faible. Or, toute économie qui ne progresse pas régresse et finit par se faire envahir par les plus performantes. C'est ce qui arrive à l'Afrique subsaharienne, qui n'a pas su développer un système scolaire de qualité suffisante pour répondre aux besoins d'amélioration de l'efficacité des modes et techniques de production. S'il est vrai que le curriculum scolaire est difficile à changer, notamment à court terme, il est également reconnu que l'éducation des adultes recèle des approches et des modalités flexibles, qui lui permettent de répondre beaucoup

plus promptement aux contingences liées aux changements affectant divers contextes.

Mais pour ce faire, il va falloir repenser l'offre d'alphabétisation, revisiter les expériences pédagogiques proposées aux apprenants et apprenantes, et renforcer les capacités des acteurs étatiques et associatifs. C'est le lieu de souligner la pertinence du projet *Perspectives africaines sur l'apprentissage des adultes (APAL)*. La redéfinition des finalités, objectifs et modes opératoires des différentes activités d'éducation des adultes suppose que l'on évite « que de nombreux intervenants viennent chacun avec une longue liste de choses qui ne vont pas et d'aussi longues listes de remèdes à administrer. » Faute de données générées par eux-mêmes, les responsables politiques africains adoptent sans adaptation les recettes conçues ailleurs et récoltent des échecs en fin d'expérimentation (Malam Moussa et Galy, 2006, p. 8).

La première exigence en la matière consiste à relever le niveau des attentes qui était au départ fixé au minimum. Les concepteurs des programmes au début des années 1960 avaient estimé, en effet, que la maîtrise de la transcription suffisait pour transformer les participants en apprenants tout au long de la vie. L'expérience nous a montré que cela ne suffisait pas, comme l'ont martelé les animateurs des activités de post-alphabétisation au Niger. Interrogés sur leur niveau de préparation à l'encadrement des centres de post-alphabétisation, ils ont observé : « Nous avons accepté les conditions fixées par les agents de l'alphabétisation pour éviter que notre centre soit fermé, mais en réalité nous n'étions pas prêts pour la post-alphabétisation. » (Malam Moussa, 1999, p. 123)

La seconde mesure à prendre est la formation des éducateurs d'adultes. Si dans les pays anglophones, la tradition éducative a permis la création de filières d'éducation des adultes dans les universités et instituts depuis la première moitié du XX^e siècle, ce n'est pas le cas dans les pays francophones. L'éducation formelle de ces pays ne prend pas en charge l'éducation des adultes, qui se limite à l'alphabétisation des adultes et accessoirement à la post-alphabétisation. Les alphabétiseurs se recrutent généralement parmi les enseignants du secteur formel, qui reçoivent leur formation sur le tas. Le plus ancien programme de formation d'éducateurs d'adultes en Afrique francophone que nous connaissons est celui du CFCA au Niger. Au début des années 2000, l'université de Ouagadougou au Burkina Faso a ouvert une filière conduisant à la licence, puis à la maîtrise en « développement et éducation des adultes ». Madagascar a une offre plus complète au niveau universitaire, mais qui ne semble pas bien assise au plan institutionnel.

Pour accompagner les deux premières mesures, il faut développer un curriculum spécifique à l'éducation des adultes, allant de l'éducation de base à la formation supérieure. Le processus curriculaire prendra en charge les différents types de demandes en compétences et l'élaboration des supports appropriés. C'est à ce prix que l'Afrique pourra se doter des ressources humaines dont elle a besoin pour réaliser les Objectifs du Millénaire pour le développement. Deux préalables sont à remplir pour ce faire :

- Au plan politique, il faudra une forte volonté pour allouer au sous-secteur des ressources financières conséquentes ;
- Au plan technique, les chercheurs et praticiens doivent développer des outils de mesure spécifiques, pour mettre en évidence l'apport de l'éducation des adultes dans ses différentes composantes, et constituer ainsi des arguments pertinents pour un plaidoyer en faveur de leurs activités.

Activité

Rédigez une note conceptuelle pour un projet d'éducation des adultes dans votre pays, comprenant une brève présentation du contexte, une page de justification, les activités à entreprendre et les résultats attendus.

3. Une approche holistique de l'éducation des adultes

Les réflexions menées au début des années 1970 sur l'éducation ont consacré l'élargissement de l'offre éducative, en réponse à une demande sociale d'éducation qui dépasse désormais la scolarisation (éducation formelle), pour inclure l'éducation tout au long de la vie (voir le rapport de Paul Lengrand en 1978 et la Conférence internationale sur l'éducation des adultes en 1972 à Tokyo). Dans ce contexte, l'offre éducative s'élargit désormais aux structures d'éducation non formelle.

Selon Coombs (1989), l'éducation non formelle consiste en « toute activité d'apprentissage organisée et systématiquement menée en dehors du système scolaire, permettant de donner des types d'enseignements spécifiques à des sous-groupes de la population, parmi les adultes ou les enfants. » (Coombs, 1989, p. 24)

3.1 Comprendre l'importance de l'éducation non formelle dans le processus éducatif

L'éducation non formelle constitue une composante incontournable du processus éducatif global dans la mesure où, d'après les statistiques de l'UNESCO, un milliard d'adultes ne savent ni lire ni écrire. Ce chiffre est beaucoup plus important si l'on inclut d'autres compétences comme le calcul écrit. La majorité de ces adultes vit dans une extrême pauvreté ; deux tiers d'entre eux sont des femmes, et une personne sur cinq est un jeune ayant entre 15 et 24 ans. Si l'on sait que dans la perspective de l'éducation pour tous d'ici à 2015, la plupart des pays du monde a souscrit à l'objectif de réduire de moitié le taux d'analphabétisme chez les adultes, on conçoit alors qu'il s'impose que l'éducation non formelle soit considérée comme un palliatif face aux insuffisances de l'éducation formelle (cf. Baba-Moussa, 2009), et que des financements subséquents lui soient consentis.

Par ailleurs, comme souligné ci-dessus, malgré les importants moyens qui lui ont été consacrés, le système scolaire n'arrive pas à intégrer tous les enfants (106 millions non scolarisés en 2008 dans le monde, dont 43 % en Afrique subsaharienne), sans compter les conséquences de la faible qualité de l'offre d'éducation formelle, qui font que de nombreux élèves terminent leur cursus scolaire sans être alphabétisés. Dans le rapport 2011 de suivi de l'EPT il est mentionné : « Si encourageants que soient ces acquis, le monde n'est pas en voie d'atteindre l'EPU – enseignement primaire universel, n.d.a. – d'ici à 2015. [...] En Afrique subsaharienne, près de 10 millions d'enfants abandonnent chaque année l'école primaire. C'est là un vaste gaspillage de talents et une cause d'inefficacité du système éducatif. » (UNESCO, 2011, p. 7)

Au regard des insuffisances de l'école, l'éducation non formelle constitue une alternative viable, en raison de la flexibilité de son organisation et de la diversité de son offre. Le rapport cité ci-dessus indique que « grâce à des programmes de la deuxième chance, les jeunes qui ne sont pas parvenus à achever le cycle de l'enseignement primaire peuvent acquérir les compétences et la formation nécessaires pour accéder à des choix plus larges quant aux moyens de gagner leur vie » (UNESCO, 2011, p. 8). À côté des classes passerelles et autres possibilités offertes aux jeunes, un grand nombre d'adultes apprennent à lire et à écrire et développent des compétences de la vie courante via les programmes d'alphabétisation. Malheureusement, nous dit le rapport susmentionné, l'objectif de l'EPT s'y rapportant « sera manqué de beaucoup, ce qui traduit la désaffection que l'alphabétisation subit depuis longtemps dans les politiques éducatives. » (UNESCO, 2011, p. 8)

Notre propos vise à souligner les limites de la scolarisation comme cadre d'acquisition des savoirs et savoir-faire qui serviront ensuite dans la vie active, et à appeler à un recentrage des politiques et programmes éducatifs, afin de mettre de notre côté toutes les chances d'élargissement des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie à tous les apprenants potentiels. Nathalie Mons (2004), après avoir analysé les logiques de l'offre et de la demande éducatives dans plusieurs pays d'Europe, montre que l'on s'achemine vers la diversification des acteurs de l'éducation, parmi lesquels les familles pourront choisir. C'est le prix à payer si l'on veut réaliser les quatre piliers de l'éducation tout au long de la vie définis par l'UNESCO, à savoir : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. Un des avantages comparatifs des offres d'ENF est l'utilisation des langues maternelles comme médium d'enseignement, en ce sens que cela donne à l'apprenant la possibilité de verbaliser sa pensée, de s'intégrer harmonieusement dans son environnement et d'assurer son développement intellectuel.

3.2 Comment assurer la synergie entre éducation formelle et éducation non formelle ?

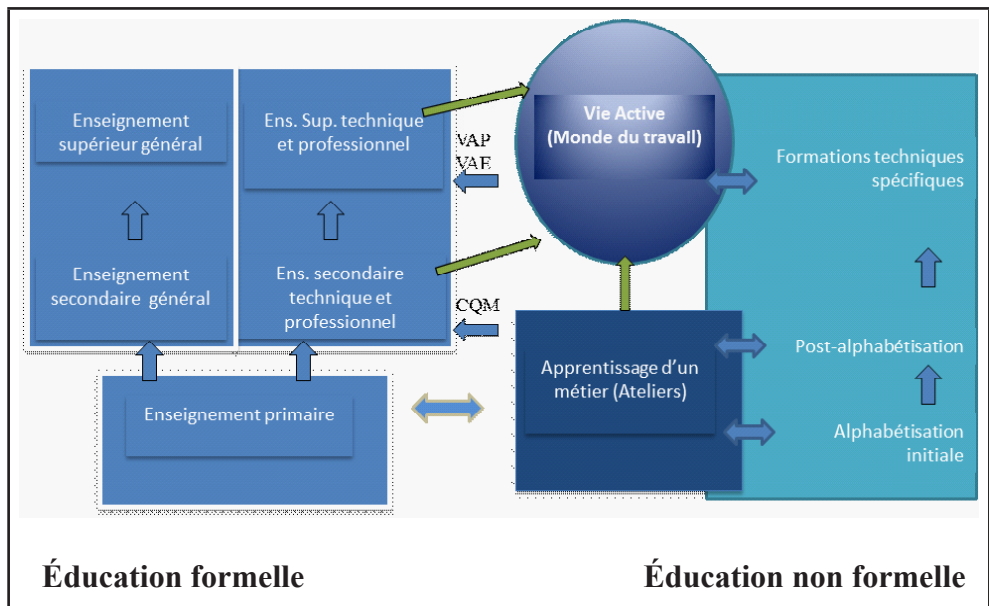
La CONFINTEA VI recommande de considérer l'alphabétisation et l'éducation des adultes comme une composante à part entière de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. La réalisation de cette dernière exige une approche holistique de l'éducation, qui permet de créer les passerelles nécessaires entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. C'est d'ailleurs ce que préconisait Nyerere (1968) dans ses textes pédagogiques consacrés à l'école, l'université et la formation des adultes, car ce sont, selon lui, les principaux lieux de préparation à l'activité professionnelle, dont l'apprentissage doit être construit sur un savoir adapté aux besoins de la vie quotidienne. Ainsi, dans ses discours prononcés en 1969 et 1970, il affirme que la formation des adultes est la part essentielle de l'éducation tout le long de la vie, et que l'éducation est quelque chose que chacun de nous doit acquérir de la naissance jusqu'à la mort.

Dans la perspective d'une approche holistique de l'éducation, Coombs (1989) proposait dans les années 1980 que chaque pays puisse faire l'inventaire de son réseau d'apprentissage, c'est-à-dire identifier et optimiser toutes les opportunités d'apprentissage dont il dispose, en tenant compte à la fois de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle, mais aussi de l'éducation informelle, qui correspond au « processus permanent au cours duquel chacun acquiert et accumule des connaissances, des aptitudes et des opinions, par l'expérience et par les contacts avec autrui. » (Coombs, 1989,

p. 24). En somme, il faut passer d'une conception de l'offre éducative et des politiques éducatives articulées autour du « système scolaire » à une approche articulée autour du « contexte d'action éducative », qui met à contribution « l'ensemble des dispositifs d'éducation formelle ou non formelle concourant [...] à la réalisation des besoins éducatifs définis en fonction des exigences du développement de chaque contexte national. » (Baba-Moussa, 2012)

À partir du cas du Bénin, le contexte d'action éducative peut être modélisé comme suit.

Schéma 1 : Exemple de passerelle entre éducation formelle et éducation non formelle



Source : Baba-Moussa, 2012

CQM = Certificat de qualification au métier
VAE = validation des acquis de l'expérience
VAP = validation des acquis professionnels

De façon pratique, il s'agit, à partir de ce dispositif, d'offrir dans un premier temps aux jeunes adultes déscolarisés ou non scolarisés, la possibilité de bénéficier d'un programme d'alphabétisation initiale permettant l'apprentissage, dans leurs langues maternelles, de l'écriture, de la lecture, du calcul par écrit et d'un certain nombre de connaissances de base (on parle alors de néo-alphabètes). L'étape suivante consistera à orienter ces néo-alphabètes

vers l'apprentissage d'un métier dans les ateliers du secteur d'éducation non formelle, pendant qu'ils continuent de suivre un programme de post-alphabétisation (orienté vers des apprentissages sociaux ou l'apprentissage d'autres langues, par exemple le français), afin qu'ils obtiennent un Certificat de qualification au métier (CQM). Ce dernier atteste d'un certain niveau de maîtrise du métier (artisanal, agricole ou autre), et de savoirs fondamentaux suffisants pour s'engager dans la vie active (monde du travail), ou poursuivre un enseignement technique et professionnel dans le secteur d'éducation formelle.

Si le dispositif fonctionne de façon optimale, il permettrait aux titulaires d'un CQM engagés dans la vie active de suivre en parallèle des formations techniques spécifiques à leur métier (dispensés par les centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes), pour ensuite bénéficier d'une validation des acquis professionnels (VAP) ou de l'expérience (VAE), afin d'entrer dans une formation technique et professionnelle de niveau supérieur et/ou d'obtenir le diplôme équivalent. Un tel dispositif s'inscrit bien dans une approche holistique de l'éducation, mais sa mise en œuvre exige une action volontariste des décideurs politiques, regroupés au sein d'un cadre interministériel de concertation et de décision.

Activités

1. Définissez les termes éducation formelle, éducation non formelle, éducation informelle et illustrez-les par des exemples ;
2. Expliquez en argumentant comment la réalisation d'un processus cohérent d'éducation des adultes exige une articulation entre éducation formelle et éducation non formelle.

3.3 Rôle de la recherche dans le développement de l'éducation des adultes

Nous avons souligné dans le premier chapitre que la collection APAL se veut un agenda africain pour la contextualisation de l'éducation des adultes au profit des spécialistes africains. Les chapitres suivants ont mis l'accent sur les différents aspects qui doivent servir de support à ce regard spécifique. La construction de ce savoir endogène suppose que des dispositions soient prises pour générer des connaissances à partir de données collectées dans le contexte africain, afin d'alimenter ledit agenda.

Par ailleurs, la professionnalisation du secteur de l'éducation des adultes passe nécessairement par la production d'un savoir scientifique appliqué au domaine de la formation académique de spécialistes en sciences de l'éducation

des adultes d'une part, et de l'autre, d'un savoir-faire (know-how) axé sur la maîtrise des processus méthodologiques d'enseignement et d'apprentissage, fondés sur des normes de qualité en termes de démarches pédagogique et andragogique appliquées à l'éducation des adultes. Le rôle de la recherche scientifique est donc essentielle, et il s'agit à ce stade, après un rappel des caractéristiques de la recherche en général et de la recherche en éducation des adultes en particulier, d'identifier les apports de la recherche au développement de l'éducation des adultes en Afrique.

3.4 Aspects généraux de la recherche

Finalité et objectif de la recherche

L'objectif de la recherche est de fournir à l'être humain des éléments de réponse dans sa quête permanente de comprendre le monde dans lequel il évolue. Cet effort de compréhension commence toujours par des questionnements suscités par la curiosité et la volonté de surmonter le sentiment d'impuissance par rapport aux phénomènes ou de contrôler la survenue des événements, notamment ceux qui affectent sa propre vie. Dans cette quête de réponse aux questions qu'ils se posent, les chercheurs ont développé une démarche qui leur permet d'avoir du recul sur la réalité immédiate, afin de s'approcher de la vérité scientifique. Pour ce faire, les informations doivent être recueillies à partir de données objectives, pour la collecte desquelles un dispositif approprié doit être mis en place.

Pour illustrer l'intérêt de la recherche, nous pouvons mentionner les progrès réalisés en matière de santé, depuis l'invention du vaccin jusqu'à la production de médicaments contre de nombreuses maladies. Les efforts continuent, dans la mesure où beaucoup de questions ne sont pas encore résolues, comme le remède contre le SIDA et de nombreux cancers. Plus généralement, l'humanité est arrivée à faire reculer les frontières de l'ignorance dans plusieurs domaines, à partir des découvertes scientifiques et technologiques. Si en 1969, la marche de l'homme sur la lune a constitué un grand pas, aujourd'hui la recherche spatiale permet d'observer de très près la planète Mars.

En dehors de la connaissance des secrets de l'univers, l'être humain a également questionné sa personnalité et amélioré sa connaissance de sa propre destinée. Les recherches en sciences humaines et sociales et la création des sciences de l'éducation ont permis des avancées notables dans le domaine de l'éducation et de la formation, et des opportunités de plus en plus nombreuses s'offrent aux praticiens de l'éducation et de la formation des adultes. Pour

accéder à ces opportunités, les éducateurs d'adultes doivent avoir une bonne connaissance de la recherche, afin de faire bon usage de ses résultats. Mieux, la formation à la recherche permettra de générer des connaissances spécifiques, à partir des questions qui se posent à l'éducation des adultes dans le contexte africain.

Domaines de recherche et disciplines scientifiques

Nous venons de voir que la recherche constitue un élément important de l'activité humaine. Le développement de la recherche scientifique a amené au fil du temps une normalisation progressive et relative de ses procédures et processus. La nomenclature moderne a classé les connaissances actuelles en divers domaines (sciences humaines et sociales, sciences de la vie, etc.), qui se subdivisent eux-mêmes en disciplines (les Sciences humaines et sociales se subdivisent en psychologie, sociologie et autres ; en sciences de la vie on peut citer la biologie, la physiologie, etc.). Cette classification facilite les études en axant les questions, selon les cas, sur des aspects spécifiques. C'est ainsi que les connaissances se sont largement développées, et c'est au niveau des applications que l'utilisateur doit apprendre à sélectionner les résultats des différents domaines qui concernent son champ d'action.

Dans le domaine des sciences dites sociales ou humaines, dont le principal objet d'étude est l'homme considéré respectivement en groupe ou isolément, les chercheurs se concentrent sur des aspects bien définis du fonctionnement psychique ou de la vie sociale de l'homme.

Dans certains cas, l'utilisation du terme « recherche-développement » ou « recherche-action », voire « recherche pragmatique », permet de souligner l'utilité des recherches explicitement orientées vers le développement de l'homme en général ou de certaines pratiques sociales (des recherches pragmatiques menées en sciences de l'éducation visent le développement de l'éducation et de la formation, par exemple). Ce type de recherche est souvent mis en parallèle avec celle dite fondamentale, dont la finalité est avant tout de produire des savoirs, avant de s'interroger sur leur utilité sociale dans le cadre de la recherche appliquée.

Enfin, il faut noter que la recherche se professionnalise et que des structures spécifiques lui sont réservées, au-delà des pratiques que l'on peut considérer comme ponctuelles.

La validation de la recherche

Le poids et l'importance de la recherche dans l'éducation et la formation des adultes dépendent de facteurs comme le niveau d'éducation de la population, les caractéristiques de l'environnement socio-physique et la disponibilité du financement. Le développement des connaissances humaines s'est accéléré depuis un siècle et fait l'objet de collaborations fructueuses entre structures spécialisées. Cette évolution et ces échanges sont facilités par le développement des moyens de communication et l'adoption d'outils consensuels pour la validation des résultats.

Les sciences dites « exactes » et/ou « expérimentales » ont été les premières à définir des critères de définition de la qualité des résultats scientifiques : objectivité de la méthode de leur production, mesure de leur matérialité et neutralité du chercheur. Dans le domaine dit des sciences sociales, c'est Comte (1798-1857) qui, dans le volume 4 de son Cours de philosophie positive, a montré que les phénomènes sociaux peuvent aussi être étudiés avec des méthodes adaptées à celles des sciences exactes. Cinquante ans plus tard, Émile Durkheim fonda les bases d'une validation des recherches en sciences sociales. Au cours du XXe siècle, chaque domaine de connaissance s'est progressivement constitué des méthodologies et des critères de validation pour ses activités de recherche. C'est ainsi que le métier de chercheur s'est professionnalisé, avec des exigences en matière de normalisation des savoirs et savoir-faire.

3.5 Caractéristiques de la recherche en éducation des adultes

La création en 1926 de l'Association américaine de l'éducation des adultes marque la reconnaissance de la spécificité de la recherche en éducation des adultes. L'ouvrage de Lindemann publié en 1926 sur le processus d'apprentissage des adultes (*The meaning of adult education*), et celui de Thorndike en 1928 sur la capacité des adultes à apprendre (*Adult learning*), constituent des références dans l'histoire moderne de cette discipline. En Afrique francophone, la recherche en éducation des adultes est encore peu développée. Un des objectifs du présent ouvrage est de contribuer à son développement, en donnant aux praticiens et chercheurs d'Afrique francophone les connaissances et compétences nécessaires à l'analyse des expériences africaines en éducation des adultes, et à la production des savoirs sur ces expériences.

La réalisation de la recherche

La recherche en éducation des adultes puise son contenu dans divers autres domaines : philosophie de l'éducation, psychologie, anthropologie, sociologie,

didactique générale et didactique des disciplines, théories sur la facilitation de l'apprentissage, évaluation, économie, démographie, sciences politiques, etc. C'est pour cette raison qu'elle est qualifiée de pluridisciplinaire. En effet, selon le focus – l'apprenant adulte, la société dans laquelle l'intervention a lieu ou les savoirs à transmettre –, le chercheur peut faire appel à une ou plusieurs des disciplines susmentionnées. En raison de cette multiplicité de références qui constitue certes une richesse, il est néanmoins difficile de délimiter les contours de la recherche en éducation des adultes.

Fort heureusement, la collection APAL contient un manuel en anglais sur les méthodes de recherche en éducation des adultes, dans lequel les méthodes de recherches dans ce domaine sont largement présentées et développées. Ces dernières se rapprochent beaucoup de celles appliquées dans les autres domaines des sciences sociales. Mais ceci présuppose que la recherche en éducation des adultes en Afrique concerne d'abord la société africaine. Différentes pratiques y sont exposées, comme l'identification et la spécification du sujet de la recherche, l'examen de la littérature, l'observation et l'analyse des réalités avec des approches qualitatives et quantitatives.

La fiabilité des procédés de collecte, ainsi que des critères de validation des données recueillies, conditionne en grande partie la valeur accordée aux résultats de la recherche. Dans cette approche de la réalité, la participation des populations est considérée comme primordiale, dans la mesure où elles sont à la fois objet et sujet de la recherche. Des techniques de recherche participative comme la méthode MARP ont été mises au point et appliquées sur le terrain. Il faut dire que la MARP utilise les outils et méthodes classiques de la recherche en sciences sociales, comme les interviews semi-structurés ou les entretiens de groupes.

La recherche en éducation des adultes dans le contexte africain

Toute activité de recherche doit répondre, comme on l'a relevé plus haut, à des intérêts liés aux contextes social et géographique. En effet, pour être utile, surtout dans les pays pauvres, la recherche doit produire des résultats à même d'aider à résoudre les problèmes des sociétés concernées.

Comme les situations diffèrent les unes des autres, l'éducateur d'adultes se doit, en principe, de construire chaque fois son propre processus, en l'ajustant en permanence aux conditions d'application qui sont en constante évolution. L'éducateur d'adultes, comme tout éducateur, doit perpétuellement questionner l'efficacité de son action, et partager ses préoccupations et conclusions avec son

entourage. En effet, son action et ses réflexions ne peuvent être réellement bénéfiques pour la société que si elles sont partagées.

Le partage et la diffusion des produits de la recherche constituent ainsi un des éléments essentiels de reconnaissance du statut de chercheur. D'ailleurs, pour les chercheurs professionnels comme pour les enseignants des universités, la publication de travaux constitue la voie normale de promotion interne. Pour cultiver cette valorisation de la recherche, à savoir le partage des résultats, le Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE), une institution associative dont la vocation est la promotion des chercheurs du continent, en a fait une conditionnalité pour accéder à son appui. Les candidats aux subventions doivent indiquer dans leurs projets de recherche comment ils entendent diffuser les résultats. Les conférences publiques, les insertions de résumés dans les revues et la publication d'articles scientifiques en sont les principaux canaux. Il s'agit de faire en sorte que les réflexions des chercheurs ne soient pas "oubliées" dans les rayons des bibliothèques universitaires.

Le ROCARE, dont le siège est à Bamako (Mali), a une organisation jumelle dénommée *Educational Research Network in East and Southern Africa (ERNESA)*, sise à Gaborone (Botswana). Ces deux réseaux facilitent les échanges entre spécialistes du continent, et la production de contributions africaines sur l'éducation en général. Le ROCARE anime deux revues scientifiques, à savoir la *Revue africaine de recherche en éducation (RARE)* qui publie les travaux des chercheurs seniors, et la revue *African Education Development Issues* dédiée aux chercheurs juniors. En plus de ces revues, le ROCARE soutient également la publication d'ouvrages relatifs à ses travaux.

3.6 Les finalités de la recherche en éducation des adultes en Afrique

En Afrique comme ailleurs dans le monde, la recherche en éducation s'inscrit dans l'un des trois agendas suivants :

- capitalisation des expériences
- échange et enrichissement des pratiques
- amélioration de la qualité des actions.

La recherche, moyen de capitalisation des actions réalisées

Capitaliser vient du mot capital très utilisé dans le domaine de l'économie. Le capital est un facteur de production essentiel qui permet de produire. Le terme capitalisation est tiré de cette dernière définition du capital, pour désigner l'accumulation d'expériences et de connaissances en vue d'une réutilisation future avec une plus-value d'efficacité. La capitalisation suppose,

en plus du plan de travail, des éléments essentiels qui permettent de retracer et de comprendre le déroulement de l'action, les différentes mesures prises pour faire face aux diverses contraintes et aléas rencontrés lors de la réalisation de l'activité, ainsi que leur analyse qui consiste à interpréter et expliquer les résultats obtenus.

Prenons l'exemple d'un projet ou d'un programme de développement comprenant plusieurs activités intégrées, dont la mise en œuvre fait appel à différents acteurs individuels ou institutionnels. Avant le début de l'action, tout un processus d'accompagnement est mis en place (analyse du problème, planification, étude de faisabilité...) et au terme de l'action, les parties prenantes produisent des rapports-bilans et autres évaluations internes et externes pour rendre compte du vécu de l'activité.

À l'image d'un projet ou d'un programme, une activité d'éducation-formation doit faire l'objet d'une étude approfondie qui passe en revue le processus de réalisation pour en tirer les leçons pour l'avenir. Pour mener cette réflexion, il faut collecter des données à partir desquelles des informations pourront être générées, d'où la nécessité de bien préparer la collecte des données, avec comme préalable la détermination des objectifs de l'action ainsi que des voies et moyens à utiliser pour les atteindre. En somme, il faut déployer les compétences servant à mener à bien un travail de recherche, en réunissant les outils de collecte et d'analyse des données pour produire un bon rapport d'activité ou d'évaluation. Il va sans dire que la raison pour laquelle on veut produire un document et la profondeur de l'analyse que l'on veut faire d'une situation donnée affectent l'envergure de l'investissement intellectuel requis.

Échange et enrichissement des pratiques

Un autre aspect important du développement de la recherche en éducation des adultes est la mise en place de plates-formes d'échange sur les pratiques des uns et des autres. Toute pratique a une finalité, et sa mise en œuvre suscite des questionnements auxquels la recherche peut trouver des réponses. En fonction des moyens – ressources humaines, financement, temps, outils d'analyse –, la réflexion peut porter sur un ou plusieurs aspects et impliquer un ou plusieurs acteurs. Compte tenu de la nature fondamentale de la motivation des apprenants dans la réussite d'un programme d'alphabétisation, on peut, par exemple, l'étudier de façon isolée. La réflexion peut aussi porter sur les offres de formation et sur les résultats des interventions. Dans ce dernier cas de figure, il s'agira de scruter tous les facteurs directs et indirects – méthode pédagogique, pertinence du contenu, qualification des personnels, démarche

pédagogique, assiduité des apprenants, conditions de travail – et d'identifier l'apport de chaque facteur à la performance ou la contre-performance du programme de formation.

Ce regard rétrospectif sur une action entre dans le cadre de ce que l'on appelle recherche-action. L'utilisation des résultats conduit à un processus de rétro-alimentation entre l'action et la recherche, en ce sens que l'action donne de la matière à la recherche, et que cette dernière permet d'améliorer l'action. Dans la pratique de l'éducation des adultes, on parle souvent de recherche-formation-action. La recherche est intégrée à l'action ou à la formation elle-même, et des questionnements permanents amènent divers repositionnements du processus de l'action. Les pratiques de recherche-action sont développées dans diverses écoles de développement, qui font de la recherche une activité importante mobilisant tous les acteurs, dont ceux à la base. Certains se demandent si dans ce cas, on peut encore parler de recherche et de chercheur.

La question mérite d'être posée, car les contours des deux activités font qu'elles semblent antagonistes à première vue. Autant le credo de la recherche est la neutralité par rapport à l'objet de l'analyse de façon à ce que la rigueur scientifique puisse avoir un terrain d'application, autant l'action fait appel à l'engagement rapide pour lever les obstacles à l'atteinte des objectifs que l'on se fixe. En fait, soutiennent d'autres écoles de pensée, la connaissance du terrain permet au chercheur-acteur d'identifier rapidement le problème et d'opérer très vite le choix entre les différentes solutions, compensant ainsi la prudence requise chez le chercheur externe, qui a besoin de beaucoup de temps pour comprendre la situation et se faire une idée des enjeux à examiner. Les défenseurs de cette approche estiment que la collaboration entre les chercheurs et les praticiens permet aux deux protagonistes de se compléter, les premiers s'enrichissant de l'expérience des seconds qui à leur tour se forment. Ce faisant, la collaboration favorise la complémentarité entre les deux acteurs, et l'analyse gagne en temps et en profondeur. Mieux, la participation des praticiens à la production des résultats renforce et facilite la rétro-alimentation entre la recherche et l'action.

Amélioration de la qualité des actions

La qualité est une notion fortement utilisée actuellement dans le monde de l'entreprise. On peut résumer simplement l'exigence de qualité comme la mise en place de normes et procédés obligatoires pour assurer l'atteinte des résultats. Il fut un temps où la pédagogie était considérée comme un

art. L'application des méthodes pédagogiques et la conduite de la formation faisaient ainsi beaucoup appel aux qualités intrinsèques de la personne du formateur. Le résultat restait donc plus ou moins aléatoire, et des pourcentages importants d'échecs étaient considérés comme non extraordinaires.

La prise en compte du souci global d'efficacité et surtout la reconnaissance de l'apprenant adulte, pour qui le temps de formation est un investissement directement monnayable, amena une reconsidération des critères à respecter pour augmenter les conditions favorables de réussite. Ainsi, depuis quelques dizaines d'années, le mot ingénierie se répand dans le domaine de la formation, pour montrer en quelque sorte que l'éducation-formation n'est plus un art, mais doit répondre à des critères techniques comme la pratique de l'ingénieur. Et la définition de tels critères fait l'objet d'une recherche permanente.

L'éducation-formation des adultes contient un ensemble de processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles, et réorientent celles-ci en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. L'atteinte des objectifs escomptés nécessite la prise en compte de diverses exigences, étroitement dépendantes les unes des autres, et qui consistent à :

- Miser sur l'atteinte des résultats de l'action éducative, plus que sur l'action elle-même ;
- définir de la façon la plus rigoureuse possible les conditions à remplir pour une meilleure atteinte de ces résultats ;
- déterminer les cadres de conduite de l'action pour respecter ces conditions, tout en gardant à l'esprit que ces cadres ne sont pas fixés une fois pour toutes, et qu'au contraire, ils peuvent évoluer en fonction du contexte ;
- mettre en place un système fonctionnel de suivi de la réalisation des actions ;
- évaluer les résultats atteints et les capitaliser à chaque fois en vue d'améliorer les processus mis en place.

Toutes ces exigences supposent (i) le développement de référentiels d'action et des processus de mise aux normes, (ii) la diffusion des différentes pratiques et procédures d'application, et (iii) l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-agir. Soulignons aussi qu'une bonne opérationnalisation des exigences susmentionnées et de leurs préalables doit tenir compte du contexte global de l'action, des caractéristiques des apprenants, des objectifs escomptés et du cadre de la formation.

Activités

1. Discutez en groupe, à travers vos expériences et vos acquis antérieurs, de la nécessité et des différentes opportunités de développer la recherche en éducation-formation des adultes pour le développement.
2. Identifiez dans votre milieu des personnes ou structures qui réalisent des activités de recherche en éducation des adultes. Essayez de procéder à une classification des actions de recherche selon leurs activités.
3. Discutez avec des acteurs de l'éducation-formation des adultes de l'apport de la recherche (leur propre pratique de recherche ou le travail de recherche des autres) à la réalisation de leur propre activité.

Résumé

Ce chapitre propose une synthèse des discussions menées dans les neuf chapitres précédents, pour mettre en relief l'importance de l'éducation des adultes au regard des défis qui se posent à l'Afrique subsaharienne d'aujourd'hui dans le cadre de la mondialisation.

Le premier défi est l'amélioration des conditions de vie des populations, comme le stipulent les OMD. Quand bien même l'éducation des adultes ne figure pas sur la liste des huit Objectifs du Millénaire pour le développement ni parmi les 18 cibles énoncées pour les étayer, omission rattrapée à travers les six objectifs de l'EPT, il est clair que l'atteinte des OMD passe par le développement de l'offre éducative destinée aux agents économiques et décideurs communautaires que sont les adultes.

Le second défi a pour nom l'élaboration et la mise en œuvre de programmes holistiques d'éducation des adultes. Une telle approche sera construite à partir d'une compréhension éclairée de l'importance de l'ENF dans l'atteinte des objectifs de l'éducation de base pour tous. Les différents rapports de suivi sur l'EPT ont mis en évidence cette nécessité, en pointant du doigt les limites de la scolarisation au double plan quantitatif et qualitatif, ainsi que les conséquences de cette contre-performance sur l'augmentation de la demande d'éducation non formelle en général, et de l'éducation des adultes en particulier.

Pour clore ce chapitre, nous avons discuté les préalables pour optimiser les chances de réussite d'une éducation des adultes basée sur l'apprenant dans sa globalité. Le développement des capacités des acteurs du sous-secteur, par leur professionnalisation d'une part, et la recherche d'autre part, nous semble primordial. Il s'agira de former des femmes et des hommes, qui vont entreprendre des études à partir d'un agenda spécifique conçu et développé

par les responsables africains. La seconde exigence de la recherche africaine en éducation des adultes est la nécessaire coopération entre les chercheurs et les praticiens dans sa conduite, de façon à ce que l'action nourrisse la réflexion et vice-versa.

Questions pour aller plus loin

Passez en revue vos réponses à toutes les activités proposées dans ce manuel, et faites-en un résumé fidèle. Relisez ensuite votre produit, et indiquez les points sur lesquels vous n'êtes plus d'accord en justifiant votre changement de point de vue.

Lectures conseillées

Baba-Moussa, A. R. 2003. « Système éducatif » ou « contexte d'action éducative ». Quelle organisation de l'éducation pour répondre aux exigences du développement ? *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'ère nouvelle*, 36(3), pp. 103-130.

Paré Kaboré, A. 2007. Éducation islamique entre formel et non formel : insertion pédagogique et sociale dans le contexte burkinabè. In A.R. Baba-Moussa « Éducation, religion, laïcité. Regards croisés et enjeux dans les pays du Nord et du Sud » . *Éducation Comparée*, n° 62, pp.215-230.

UIL. 2010. *Vivre et apprendre pour un futur viable : l'importance de l'éducation des adultes*. Rapport final de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Belém, Brésil, 1-4 décembre 2009. Hambourg, UIL.

Références

Baba-Moussa, A. R. 2012. Les réformes de l'éducation en Afrique. Quelle articulation entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle ? Réflexion à partir du cas béninois. In P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye, S. Cyr, *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspectives. État des lieux et questions curriculaires*. Bruxelles, De Boeck.

Baba-Moussa, A. R. 2009. L'éducation non formelle peut-elle constituer un palliatif face aux tensions du système scolaire ? Approche comparative entre la France et les pays francophones d'Afrique subsaharienne. *Éducation Comparée, nouvelle série*, n° 2, pp. 225-250.

- Bourdieu, P. 2000. *Contre-feux*. Tome 2. Paris, Raisons d'Agir.
- Comte, A. 1936. *Cours de philosophie positive, 1re et 2e leçon*. (1830-1842). Paris, Librairie Larousse.
- Coombs, P. 1989. *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck.
- Lengrand, P. 1978. *Introduction à l'éducation permanente*. Paris, UNESCO.
- Lindemann, E. C. 1926. *The meaning of adult education*. New York, New Republic.
- Malam Moussa, L. 1999. *La post-alphabétisation au Niger : Conception du programme et transfert des connaissances*. Niamey, Niger, La Nouvelle imprimerie du Niger.
- Malam Moussa, L. et Galy, K. A. 2006. *Étude sur les perspectives d'intégration de l'éducation de base au Niger*. Niamey, INDRAP.
- Mons, N. 2004. « De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative ». Doctorat de Sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- Nyerere, J.K. (1968): Education for self-reliance. In *Freedom and Socialism / Uhura na Ujamaa. A selection from writings and speeches 1965-1967*. Dar es Salam Oxford University Press.
- Thorndike, E. et al. 1928. *Adult learning*. New York, Macmillan.
- UNESCO, 2012. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Jeunes et Compétences : l'éducation au travail*. Paris, UNESCO.
- UNESCO, 2011. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. La crise cachée : les conflits armés de l'éducation*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2009. *Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation : Cadre d'action stratégique international*. Paris, UNESCO.

CONCLUSION

La problématique de l'éducation des adultes est une préoccupation mondiale, eu égard aux engagements souscrits par la communauté internationale à l'occasion de multiples rencontres au sommet, depuis la première CONFINTEA (Elseneur, 1949) jusqu'à la plus récente CONFINTEA VI (Belém, Brésil, 2009).

En Afrique, les déficits enregistrés par le système éducatif formel sont de taille, selon les résultats de nombreuses études (ADEA, rapports des biennales ; document de plaidoyer de la Plateforme des organisations de la société civile africaine pour l'éducation des adultes). En effet, plus de 38 % de la population adulte de l'Afrique sont analphabètes, et des dizaines de milliers d'enfants ne sont pas scolarisés, pendant qu'un nombre important de ceux qui accèdent à l'école la quittent sans acquérir les compétences minimales de base ; eu égard à toutes ces privations, l'éducation des adultes est un grand défi pour le développement de la région. Disons, avec la Plateforme africaine pour l'éducation des adultes (*op. cit.*), qu'au regard des avantages qu'elle présente et de la corrélation établie entre le niveau d'éducation d'une nation et son développement, « notre plus grand défi est de nous assurer que les personnes qui ont été laissées pour compte et exclues, soient au cœur de nos politiques et programmes d'éducation des adultes. »

Si la communauté internationale a pris la juste mesure du problème et engage une réflexion globale en vue de sa résolution, il ne faut pas perdre de vue qu'à l'ère de la mondialisation, les réflexions stratégiques sur les sujets majeurs

de développement dans le monde sont guidées par un principe cardinal, à savoir *penser globalement, et agir localement*. Par conséquent, cette orientation stratégique globale doit se traduire par une mise en contexte des politiques sectorielles de développement dans chaque région du monde.

Dès lors, l'éducation des adultes peut revêtir une portée universelle, tout en ayant des significations locales ; et l'exigence de « penser globalement et d'agir localement » justifie sa prise en compte selon une perspective africaine. En effet, les pratiques éducatives plongent leurs racines dans l'histoire des différentes sociétés humaines, puisent leur sève philosophique dans les cultures locales, et fixent leurs finalités en fonction des besoins de chaque communauté, de la demande du marché et des industries naissantes ou en expansion, de l'évolution de la technologie, des progrès de la science, etc. ; de même, à travers l'histoire, il est établi que toute inadéquation entre les finalités de l'éducation et les besoins de développement d'une société entraîne des distorsions entre la demande sociale et l'offre éducative, et par conséquent un mal développement. La situation actuelle de l'Afrique en est un témoignage patent.

Au regard de ces constats édifiants qui émergent de nombreuses études (Rapports des Biennales ADEA), la contextualisation de l'éducation des adultes en Afrique est une nécessité historique et une aspiration permanente. Le présent ouvrage y a été consacré et visait à décrire les fondements d'ordre historique, philosophique et socioculturel des pratiques éducatives en Afrique, tout en mettant en évidence les particularités de l'Afrique francophone.

Les développements successifs à travers les différents chapitres de cet ouvrage ont rappelé les significations de l'éducation dans l'Afrique traditionnelle ; ainsi, *holistique*, elle était complète et polyvalente, embrassant tous les aspects de la vie de l'individu (physique, intellectuelle, sociale, morale, culturelle, philosophique, idéologique, économique, etc.) ; *collective*, elle impliquait tout le groupe social qui assurait l'éducation de tous les enfants considérés comme la descendance de toute la communauté ; *pragmatique, concrète et fonctionnelle*, elle reposait sur une pédagogie du vécu et portait sur des connaissances utilitaires, liées à la vie quotidienne ; *orale*, elle était transmise de bouche à oreille ou par observation-reproduction, en l'absence de l'écriture ; *continue et progressive, graduelle et sans rupture* d'un âge à l'autre, de la famille au clan, du clan à la société, de la théorie à la pratique, etc. ; *mystique*, car toujours empreinte de sacré et de religieux ; *homogène et uniforme*, elle reposait sur le respect des traditions transmises de génération en génération ; et enfin *intégrationniste*, elle avait pour finalité d'assurer la cohésion et la reconnaissance réciproque entre l'individu et sa société.

Dans l'Afrique actuelle, les enjeux de l'éducation des adultes sont multiples. Ils ont trait à la démocratisation de l'accès à la formation et à la résolution des problèmes de développement spécifiques à notre région. L'atteinte de ces objectifs requiert des ressources humaines formées de manière adéquate et capables d'appréhender efficacement les problématiques de développement, au lieu de cette tendance qui s'observe dans maints domaines en Afrique et consistant en une consommation passive de solutions « sur mesure » empruntées à d'autres régions du monde. C'est en cela que la prise en compte de la perspective africaine constitue une exigence fondamentale, aux fins d'assurer une formulation de politiques éducatives pertinentes, mais aussi l'élaboration de curricula qui prennent leurs sources dans le vécu des peuples et qui visent la satisfaction de la demande en compétences pertinentes.

Pour mieux ancrer les développements des questions de l'éducation au plan scientifique et pédagogique dans un cadre global, il a été rappelé les origines de l'éducation des adultes, depuis la naissance de ce mouvement éducatif dans les années 1920 dans une Grande-Bretagne où l'industrialisation prenait son essor, stimulée par une forte demande de compétences professionnelles nouvelles. Par contre, il a été souligné qu'en Afrique, les pratiques éducatives étaient consubstantielles à l'organisation même de la société, et que le processus éducatif continuait tout au long de l'existence des individus selon leurs classes d'âges et leurs statuts sociaux.

D'une manière générale, le contexte africain illustre bien la relation triangulaire entre éducation, culture et société, une réalité que les politiques éducatives se doivent de prendre en compte, pour jouer le rôle d'instrument pertinent de changements, et d'innovations pédagogiques nécessaires pour impulser cette dynamique. Cette démarche novatrice suppose une articulation entre la structure sociale, les traditions et croyances, et l'accès aux savoirs aussi bien endogènes que scientifiques.

Par ailleurs, le développement de la perspective africaine en matière d'éducation des adultes reste un défi en termes de conceptualisation de l'offre pédagogique selon une vision holistique, d'assurance-qualité des offres éducatives selon des normes à réévaluer en permanence, de renforcement de la pertinence desdites offres, de contextualisation des théories en la matière, etc. ; aussi, le présent ouvrage, pionnier de la collection APAL francophone, est-il un instrument de plaidoyer aux fins d'une mobilisation des ressources académiques à travers l'Afrique francophone en particulier, ainsi que de promotion de centres d'excellence en matière de recherche et de formation de spécialistes en sciences de l'éducation des adultes dans les universités africaines en général.

Enfin, les problématiques des systèmes éducatifs en Afrique étant structurelles, renvoyant à une vision nationale de développement, aux orientations stratégiques et aux finalités de développement sectoriel de l'éducation, formelle et non formelle, leur approche se doit d'être systémique, et les stratégies doivent consister à mobiliser les meilleures ressources dans le cadre de partenariats multiformes, de même qu'une synergie doit s'opérer entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. En effet, face aux nombreux déficits du système d'éducation formelle en Afrique, l'éducation des adultes demeure un appoint crucial pour la démocratisation de l'accès à une éducation de base de qualité, qui peut être un moteur du développement, comme il a été souligné lors de la CONFINTEA VI à Belém en 2009.

Il reste à espérer que cet ouvrage puisse contribuer à la professionnalisation du secteur de l'éducation des adultes en Afrique, en constituant, avec les autres titres de la collection APAL, une référence pour la formation des cadres, en vue de passer effectivement du discours à l'action.

INDEX ALPHABÉTIQUE

A

Adulte 23-65, 98-102, 114-117,
130-131, 146, 161, 179, 199,
212-213, 227-253, 267-285

Approche holistique 15, 27, 80-82,
135, 151, 261-273

C

Compétences de la vie
courante 174-193, 270

Curriculum 124, 174, 188-196, 238,
267-268

D

Déclaration 120-121, 143-168, 182,
197-208

Développement durable 21-27, 47,
144-146, 193-207, 261-265

Développement humain 26, 81,
193-195, 208, 266

Didactique 19-27, 56-64, 204-236,
276

E

Éducation 12-288

Éducation à la citoyenneté 26, 118,
193-195, 208

Éducation coloniale 52, 179

Éducation des adultes 12-288

Éducation environnementale 194-
202

Éducation traditionnelle 24-33, 52-
109, 124-129, 141, 182-184,
240, 260

F

Fondement philosophique 112, 137

Fondements socioculturels 15-26,
90-94

Formation 12-57, 70-83, 104-108,
121-131, 146-288

G

Genre 26, 81, 113, 145, 193-208

M

Métier 27, 67-71, 102, 185, 240-260,
272-276

Mondialisation 36, 54, 81, 193-206,
262, 282-285

O

Objectifs du Millénaire pour le
développement (OMD) 23, 81,
150, 261-268, 282

Organisations interafricaines 142-153

Organisations internationales 78-81,
127-129, 142-150, 170

P

Partenariat 13, 143-155, 180-182,
262

Pédagogie 27, 43-44, 69, 85, 127-140,
209-215, 228-259, 280-286

Perspective africaine 20-56, 112,
138, 189-190, 260, 286-287

Politique éducative 174-177

Profession 49, 240-246

Professionnalisation 15-27, 39, 239-
259, 273-288

Programme de formation 174,
268-279

R

Renaissance africaine 20-31, 52-55

Représentation collective 112, 144

S

Scolarisaiton 52, 71-89, 195-197,
265-270, 282

Société 26-33, 45-168, 183-201,
221-226, 240-246, 258-287

T

Technologies de l'information et de
la communication (TIC) 193,
195, 205, 227

Tradition 26-37, 67-75, 91-137, 158,
244-254, 268

Imprimé au Cameroun en mars 2014

Dépôt légal : mars 2014

Le présent ouvrage examine les fondements non seulement historiques mais aussi philosophiques et socioculturels de l'éducation et plus particulièrement de l'éducation des adultes en Afrique. Revenant tout d'abord sur les principales caractéristiques de l'éducation traditionnelle, il souligne l'absolue nécessité dans l'Afrique moderne d'une contextualisation des pratiques éducatives. Il ne s'agit plus de calquer des modèles empruntés à d'autres régions du monde mais de tenir compte des spécificités du continent pour pouvoir faire face aux nouveaux enjeux éducatifs : démocratisation de l'accès à la formation et résolution de problèmes liés au développement. Intégrer la perspective africaine à l'éducation des adultes implique de relier structure sociale, traditions et croyances et savoirs endogènes et scientifiques. Pour atteindre cet objectif, il est impératif d'employer des personnels dotés d'une formation adéquate, de concevoir des politiques pertinentes et d'élaborer des programmes et curricula qui s'appuient sur le vécu des populations et leur fournissent les compétences requises. À cela s'ajoute l'importance de forger des partenariats multiformes permettant de mobiliser les ressources nécessaires, et de construire des passerelles entre éducation formelle et non formelle. Nous espérons que ce volume y contribuera.

* * *

Le **Dr Abdel Rahamane Baba-Moussa** est Professeur des universités de rang magistral du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES).

M. Laouali Malam Moussa, titulaire d'un PhD en éducation des adultes, a été administrateur général de la Fondation KARANTA de mai 2011 à décembre 2013.

Le **Dr Jean Baptiste Joseph Rakotozafy Harison** est maître de conférences à l'École normale supérieure de l'université de Fianarantsoa (Madagascar) depuis 1986.

Avec le soutien financier de la Direction du développement et de la coopération (DDC) de la Confédération suisse

ISBN 978-9956-444-79-0



9 789956 444790

ISBN 978-92-820-2111-8

