

# **AFRICAN PERSPECTIVES ON ADULT LEARNING**

**(APAL)**

## **APAL FRANCOPHONE**

### **Atelier FDF APAL**

*Bamako, 3,4 et 5 septembre 2013*

#### **Thème:**

*Création de Filières de formation de formateurs (FDF) en éducation des adultes (EA) dans les Universités Francophones ; introduction des ouvrages APAL francophone, contexte, utilisation et défis*

### **RAPPORT DE L'ATELIER**

Synthèse réalisée par  
Bernard HAGNONNOU  
(APAL Francophone)

#### **Plan du rapport**

1. *Etat des lieux FDF EA en Afrique Francophone*
2. *Quelle contribution des universités à la recherche, la formation et la professionnalisation en FDF EA ?*
3. *Analyse du contenu des offres existantes*
4. *Transposition didactique des contenus des nouveaux manuels APAL en outils pédagogiques, simulations des progressions dans le cadre de leur introduction dans les programmes FDF EA ; et analyse des priorités de nouveaux manuels à mettre en chantier*
5. *Renforcement des capacités/élargissement du Corps enseignant*
6. *Conditions administratives et académiques de création des filières FDF*
7. *Perspectives et Plan d'action*

#### **Introduction**

Un atelier sur les perspectives africaines de l'éducation des adultes, ou African perspectives on adult learning (APAL), a regroupé du 3 au 5 septembre 2013 à Bamako une vingtaine de participants représentant les universités d'Afrique de l'Ouest, de Madagascar et du Maghreb. Deux universitaires marocains prenaient part, en effet, pour la première fois, à ces assises dont la portée se limitait, depuis 2005, à l'Afrique subsaharienne ; leur présence aura permis de confronter une perspective négro-africaine de l'éducation des adultes aux réalités spécifiques d'une vision arabo-berbère et africaine, à mi-chemin entre l'Afrique et le Moyen Orient.

Par ailleurs, les deux institutions partenaires du projet APAL étaient également représentées, l'une, l'Institut de l'UNESCO pour l'Apprentissage Tout au Long de la Vie (UIL), par sa directrice adjointe le Dr Carolyn Medel-Anouevo, et l'autre, *dvv international*, par son représentant en Afrique de l'ouest Gerhard Quincke ainsi que son responsable Afrique Henner Hildebrand basé à Bonn.

Les travaux auxquels prenaient part plusieurs universitaires du pays hôte, le Mali, ont été ouverts par le recteur de l'Université de Bamako, assisté d'un représentant du Ministre en charge de l'éducation non formelle du Mali.

Les assises APAL Bamako 2013 interviennent après les ateliers APAL Bamako 2005, Accra 2007, Ouagadougou 2008 et Nairobi 2008, tous consacrés à une réflexion critique assortie de recommandations opératoires, suite à l'état des lieux des tendances en éducation des adultes en Afrique francophone réalisé en 2005.

Il ressort de cet état des lieux l'absence notoire d'une tradition de formation académique des éducateurs d'adultes en Afrique francophone, cette situation étant liée, entre autres, à la faible implication des universités dans la recherche, la formation des formateurs et l'application des résultats de la recherche et des savoirs en matière d'éducation des adultes à la fécondation de projets de développement impliquant directement les communautés à la base.

Les réflexions engagées à travers tous ces ateliers visent plus spécifiquement à promouvoir la création de filières de formation des formateurs en éducation des adultes (FDF/EA) au sein des universités francophones, en vue d'une professionnalisation accrue du métier de formateur d'adultes en Afrique francophone, à l'instar de l'expérience académique capitalisée en la matière par les universités anglophones, et ce, bien avant les indépendances de nombreux pays africains en 1960.

Par ailleurs, toute la démarche qui s'ébauche depuis l'étude fondatrice réalisée en 2005 est guidée par une orientation précise à savoir, la perspective africaine de l'éducation des adultes (African perspectives on adult learning ou APAL), dont les concepts clés ont été clarifiés lors des ateliers précédents et capitalisés au cours des échanges de l'atelier de Bamako 2013.

De fait, il est plus judicieux de parler de perspectives africaines, si l'on sait que les contextes socioculturels varient, ne serait-ce qu'en Afrique de l'Ouest, allant des traditions initiatiques propres aux populations sahéennes du Sénégal au Mali, en passant par la Guinée, le Burkina Faso et le Niger ; au contraire des cultes Vodou des populations côtières du Bénin et du Togo, ainsi que les rites propres aux puissantes divinités Yoruba et Igbo du Nigeria ; toutes ses traditions socioculturelles, faut-il le souligner, ont une influence déterminante sur la philosophie, les finalités ainsi que les modalités d'éducation des jeunes et des adultes dans l'Afrique traditionnelle .

Que dire des traditions Bantu des populations d'Afrique Centrale, du Cameroun aux deux Congo, en passant par le Gabon et la Guinée Equatoriale, dont les peuples dits autochtones, préservent encore de fortes traditions communautaristes typiques de la *socialité africaine*, symbole de spécificités africaines, soumises, il est vrai, à des mutations liées aux diverses influences extérieures.

En Afrique australe, prédomine la philosophie de l'humanisme, "Ubuntu" propre aux traditions socioculturelles des peuples de Zambie, du Botswana et d'Afrique du Sud, à quoi s'ajoutent le riche héritage Monomotapa du Zimbabwe et les particularités des traditions des peuples d'Angola et de Namibie.

En remontant aux ‘origines’ de l’humanité en Afrique de l’Est, l’on trouve les traditions typiques des Masai du Kenya et des populations de Tanzanie, en dépit de l’influence arabe sur les populations côtières de ce dernier pays; Madagascar est toute une entité hybride de traditions africaines et de l’Océan indien ; l’Ethiopie symbolise par ailleurs une tradition africaine ayant résisté aux invasions extérieures, tout en ayant connu des liens historiques avec les pratiques religieuses judaïques ; tandis que le Soudan du Sud a préservé des traditions ancestrales prononcées, et que les peuples des grands Lacs, d’Ouganda, du Burundi et du Rwanda, sont caractérisées par des structures sociales fortement hiérarchisées.

L’Afrique est donc plurielle, cependant, elle comporte des traits culturels communs fondés sur la ‘socialité’, traits qui la différencient des cultures Occidentales et Orientales, et qui justifient une perspective africaine, plurielle pour ainsi dire.

### **Qu’est-ce que la perspective africaine en éducation des adultes ?**

Selon une présentation faite durant l’atelier par le Dr Rasmata Nabaloum Bakyono, co-auteur de l’ouvrage APAL *Socio-psychologie de l’éducation des adultes en Afrique* (à paraître bientôt),

- C’est une **vision** : « consistant à contextualiser les théories majeures afférentes à l’éducation, en y injectant une dose d’afro-centrisme, par contraste avec l’européocentrisme qui a dominé la pensée scientifique dans le monde au cours des décennies précédentes... » (Nikiema N et Hagnonnou B, dans l’avant-propos du manuel APAL de Socio-psychologie de l’éducation des adultes en Afrique) ;
- C’est une **démarche** comportant : i) une centration sur le contexte local africain, ii) une revue des travaux des auteurs et des chercheurs africains, iii) une prise en compte des particularités locales et de la dimension historique, iv) une promotion de la recherche sur les intérêts propres à l’Afrique et v) le développement de la spécificité de la perspective africaine (p.30).

Poursuivant ses explications, le Dr N Bakyono a abordé les raisons qui fondent l’approche d’une perspective africaine :

### **Pourquoi une perspective africaine de l’éducation des adultes ?**

- Pour prendre en compte la spécificité du contexte africain, notamment des rapports individu-groupe-société ;
- Pour faire résonner la voie africaine de l’éducation des adultes ;
- Pour en finir avec le transfert ou l’emprunt pur et simple de modèles, de théories et d’approches d’éducation (« l’ éducation ’clés en main’ » pour paraphraser Ki-Zerbo qui a parlé de « développement ‘clés en main’ ») dans la « natte des autres » (1992).
- Pour valoriser les auteurs africains ou ceux travaillant sur le contexte africain ainsi que les modèles, théories et approches africains endogènes (« l’ éducation ’clés en tête’ » pour paraphraser Ki-Zerbo qui a parlé de « développement ‘clés en tête’ ») dans la « natte des autres » (1992).

Concluant son intervention, le Dr N. Bakyono a rappelé les objectifs de la collection APAL.

**Quel est l'objectif poursuivi dans le cadre des ouvrages APAL francophone :**

- Palier à la pénurie des ressources didactiques dans le domaine de l'EA en Afrique ;
- Palier à l'inadaptation des ressources didactiques existantes de façon dominante dans le domaine (elles sont pour la plupart européen-centrées) ;
- Promouvoir les travaux d'auteurs et de penseurs africains du domaine ;
- Développer la vision et les modèles de pensée africains sur l'EA.

Suite à ces clarifications, les discussions de l'atelier ont été consacrées à la présentation des modalités d'opérationnalisation des dispositions à prendre en vue de créer des filières de formation de formateurs d'adultes dans les universités francophones. A cet effet, plusieurs axes techniques ont été abordés durant les trois jours de travaux qui se sont déroulés du 3 au 5 septembre 2013.

## **1. Premier Axe de discussions : perspective historique d'explication de l'état des lieux des tendances FDF EA en Afrique francophone**

Pourquoi une absence de tradition académique de FDF EA en Afrique francophone ?

### **Constat**

- *Au cours des deux premières décennies de la période post coloniale (1960 et 1970), le constat est patent de l'absence d'une tradition académique de formation de formateurs d'adultes dans les universités francophones d'Afrique, en raison de la faible implication de ces universités dans la recherche, la formation des formateurs d'adultes, au regard de la lutte contre l'analphabétisme et pour une éducation holistique des jeunes et des adultes, en dehors du système éducatif formel ;*
- *Selon une communication présentée par le Pr Norbert Nikiema de l'Université de Ouagadougou, les causes de cette situation peuvent s'analyser sous l'angle de l'héritage historique et des différences significatives entre la politique coloniale française en Afrique, caractérisée par le musèlement des langues africaines au profit du français, ainsi qu'une éducation sélective et limitée des enfants, au détriment des jeunes et des adultes exclus du système éducatif formel; au contraire de la politique coloniale britannique dite "indirect rule" qui, de manière relative, avait laissé libre cours à l'épanouissement des langues et cultures africaines, ainsi que l'instauration, très tôt (dès 1949), d'une tradition académique de formation des formateurs d'adultes dans les universités anglophones naissantes des anciennes colonies britanniques en Afrique.*
- **Recommandations :** Les participants ont souligné la nécessité de :
  - *Transcender ce handicap historique, tout en reconnaissant l'impact de cet héritage colonial, et d'encourager l'adaptation des systèmes éducatifs des pays francophones aux nécessités d'une éducation tout au long de la vie en passant par une alphabétisation fonctionnelle axée sur le développement durable;*
  - *Construire une approche endogène d'éducation des jeunes et des adultes dans le sens de perspectives africaines fondées sur les réalités socioculturelles et les besoins et savoirs locaux, sur la promotion des langues nationales, tout en laissant une ouverture sur le savoir universel et les progrès scientifiques.*

### **1.1. Deuxième axe de discussions : Etat des lieux des offres FDF EA existantes**

#### **Constats**

- *Vers la fin de la seconde décennie post indépendance (1977), et surtout à partir de la fin de la quatrième décennie post indépendance (98/99) s'observe, enfin, l'émergence d'offres FDF EA dans les universités francophones ;*
- *En effet, trois offres institutionnelles ont été créées, la première en 1977 au Niger (CFCA devenu IFAENF en 2010) ; la seconde, le DEDA créé en 1998 à l'Université de Ouagadougou ; et la troisième, le DESS FDF EA créé en 1999 à l'Université de Fianarantsoa à Madagascar) ;*

- Ces offres sont globalement caractérisées, pour la toute première, par un ancrage institutionnel durable et un relèvement du statut du CFCA passant d'un niveau de centre de formation professionnelle intermédiaire à un statut d'institut de niveau universitaire ; par contre, si le DEDA a connu dès sa création un ancrage institutionnel relatif, il reste marqué par une dépendance de l'extérieur pour ses financements, tandis que le DESS de Fiana reste marqué par une fragilité institutionnelle et une précarité financière.

### **Recommandations :**

- Les participants ont souligné la nécessité de renforcer l'ancrage institutionnel et l'autonomie financière des offres existantes, et de rendre plus fonctionnel le lien entre alphabétisation, éducation des adultes et formation technique et professionnelle, dans le but de pérenniser chez les apprenants, les acquis initiaux d'alphabétisation, d'éviter l'analphabétisme de retour, et d'élargir les perspectives d'apprentissage tout au long de la vie.

### **1.2. Troisième axe de discussions : revue des initiatives et recommandations antérieures adressées aux universités francophones**

#### **Constats**

- Selon une communication présentée par Bernard Hagnonnou (secrétariat permanent APAL francophone), l'on peut retenir qu'au sortir de la période coloniale, les effets pervers de l'analphabétisme constituent un handicap pour l'amorce d'un véritable développement autocentré ;
- des besoins pressants de renforcement de capacités émergent au regard de la nécessité d'une autonomisation progressive de couches socioprofessionnelles entrant dans les modes de production modernes (agriculture de rente); il était urgent d'offrir des opportunités de formation alternative aux jeunes et adultes frappés par un taux d'analphabétisme élevé en ce début des années d'indépendance;
- face à ces besoins, les offres de formation de formateurs, condition indispensable à une éducation de base de qualité, restent largement inexistantes ;
- dans ce contexte, des appels répétés sont lancés aux universités en vue de leur implication effective dans la recherche et la formation des formateurs d'adultes; (colloque ACCT et Université de Dakar en 1982) ; à la suite de quoi, une lenteur a été observée dans les réactions attendues de ces universités;
- Cependant, une évolution progressive du contexte s'observe au début des années 1990 avec la conférence de Jomtien sur l'EPT, de même qu'une libéralisation de la vie politique démocratique prend corps dans les pays francophones (suite aux conférences nationales), avec pour effet positif, l'épanouissement de la vie associative et son corolaire, l'émergence de besoins accrus de renforcement des capacités ;
- Au début des années 2000 surviennent aussi des facteurs favorables avec l'effet incitateur des Conférences mondiales sur l'éducation (EPT Dakar 2000 ; OMD, 2000) ; de même, ont été créés des instruments nouveaux de financements additionnels pour accompagner les réformes dans le secteur de l'éducation, avec le Fast Track Initiative aujourd'hui Partenariat mondial pour l'éducation ;

- *Ces facteurs internationaux ont un effet positif sur une évolution favorable des contextes nationaux, avec des réformes se traduisant par l'adoption de politiques sectorielles de l'éducation des adultes dans un nombre croissant de pays francophones (Bénin, 2001 ; Madagascar, 2003; Mali, 2007, etc.) ;*
- *Autres facteurs favorables, le soutien déterminant de coopérations bilatérales et multilatérales aux réformes dans le sous -secteur de l'éducation des adultes; (UIL, Dvv international, DDC, autres) ;*
- *Enfin, émergent des initiatives nouvelles comme le projet et les manuels APAL, en guise de réponse technique aux exigences de la formation académique de spécialistes de haut niveau dans les universités africaines, francophones en particulier;*
- *Cependant, le cloisonnement des sous-secteurs du système éducatif d'une part et de l'autre, les contraintes liées à la faible dotation financière du sous- secteur par les Etats, de même que la lenteur observée au niveau des initiatives de création de filières FDF EA attendues des milieux académiques, constituent un handicap sérieux à la promotion des offres FDF EA dans les différents pays francophones d'Afrique;*

### **Recommandations**

- *Les recommandations formulées par les participants visent: la poursuite des efforts en matière de publication de manuels FDF EA, le renforcement institutionnel des offres existantes et un plaidoyer renouvelé pour la généralisation des offres FDF EA ; l'augmentation substantielle des allocations budgétaires des Etats à hauteur de 3% des budgets alloués au secteur éducatif, conformément aux résolutions adoptées lors des assises de la Conférence régionale africaine sur l'alphabétisation des 10, 11, et 12 septembre 2007 à Bamako.*

## **2. Axe IV de discussions portant sur la contribution des universités au développement des ffres FDF EA**

*Une adresse inaugurale présentée par la directrice adjointe de l'UIL, le Dr Carolyn Medel-Anouevo, a été consacrée aux questions actuelles de l'éducation tout au long de la vie à travers le monde, ainsi qu'à la contribution des universités à la promotion des actions d'apprentissage tout au long de la vie.*

*Au nombre de ces questions majeures, la reconnaissance de l'alphabétisation comme fondement de l'accès à tous les autres apprentissages dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie ; par ailleurs, la qualité de l'éducation de base a été évoquée, et inclut des exigences comme l'accès universel y compris pour les marginalisés, la pertinence des offres ainsi que leur impact sur les bénéficiaires et les communautés locales; et enfin, la nécessité d'un renforcement des capacités et d'une professionnalisation de la formation des formateurs d'adultes a été fortement soulignée .*

*Présentant les conclusions du nouveau rapport mondial de suivi de l'apprentissage des adultes (GRALE) intitulé « Repenser l'alphabétisation », le Dr Medel-Anouevo de l'UIL a souligné les dimensions multiples du concept d'alphabétisation et la nécessité d'harmoniser sa compréhension ; les diverses significations retenues par l'UNESCO au regard de l'évolution de ce concept ont été également rappelées à savoir, l'alphabétisation dans sa*

*perception originelle comme un ensemble de compétences basiques axées sur le savoir lire, écrire et calculer par écrit (UNESCO, 1958), et plus tard, comme un ensemble de compétences fonctionnelles (UNESCO,1978) et enfin, comme un continuum d'apprentissage (UNESCO, 2003).*

*Par ailleurs, la nécessité d'affiner la mesure des acquis et compétences d'alphabétisation a été soulignée, l'une des exigences étant la collecte de données fiables à cette fin, au lieu de la tendance actuelle qui s'observe consistant en la présentation de données officielles unilatérales par les services étatiques, n'incluant que peu ou pas du tout les résultats obtenus par les ONG qui sont pourtant parmi les structures les plus fortement impliquées dans les actions opérationnelles de mise en œuvre des programmes.*

*Abordant les enjeux du projet APAL, la communication a souligné l'importance de la question de l'identité socioculturelle de l'apprenant, qui doit être prise en compte si l'on veut assurer une adéquation des contenus d'apprentissage avec les besoins de ce dernier, cette exigence étant la principale orientation de la collection APAL qui s'inscrit dans une perspective africaine de l'éducation des adultes fondée sur une nécessaire contextualisation des théories d'apprentissage des adultes en Afrique.*

*Concernant la contribution des universités, leurs missions traditionnelles ont été rappelées à savoir, l'enseignement, la recherche et l'application des résultats de la recherche et des savoirs à la solution des questions sociales et de développement. Aussi, pour que les universités contribuent à l'amélioration de la qualité de l'éducation, a-t-il été souligné la nécessaire synergie entre ces dernières et les praticiens de l'éducation des adultes que sont les organisations de la société civile ainsi que les structures impliquées dans les actions opérationnelles de mise en œuvre des projets d'éducation des adultes. Une telle synergie permettrait aux universités de contribuer au renforcement des capacités et à la professionnalisation des acteurs opérationnels, à la consolidation d'un cadre harmonisé de qualification professionnelle, toutes choses qui visent à promouvoir l'amélioration de la qualité des offres d'éducation des adultes.*

### **3. Axe V de discussion portant sur l'analyse du contenu des offres FDF existantes**

Trois offres FDF/EA se partagent l'espace de la formation permanente et continue en matière d'éducation des adultes en Afrique francophone.

**3.1. Le DEDA** de l'Université de Ouagadougou représente l'une des offres les plus viables en termes de formation à l'appropriation d'un contenu holistique de l'éducation des adultes au niveau de l'enseignement supérieur en Afrique francophone ;

- créé dès 1998, elle prépare aux Master 1 et Master 2 en **Pédagogie du Changement social** et en **Pédagogie du texte** (voir en annexe le contenu des curricula de ces deux programmes du DEDA);
- **Atouts** : formation professionnalisante alliant théorie et pratique ; réservée à des professionnels en cours d'emploi, elle vise à renforcer leur expertise dans l'exercice de leurs activités professionnelles ; jouissant d'un ancrage institutionnel au sein de l'université, le DEDA possède les caractéristiques d'un centre d'excellence ouvert à des demandes de formation d'étudiants provenant de la sous-région Ouest-Africaine et même au-delà (Haïti) ;

- **Faiblesses** : aucun apport du budget national à son fonctionnement, ses ressources propres limitées étant issues des inscriptions et des bourses d'étudiants dont le nombre décroît ; ce qui entraîne une difficile autonomie financière, et une dépendance excessive de l'aide extérieure. Le DEDA ne dispose pas d'un corps enseignant propre, et doit faire appel à des enseignants vacataires qui, par ailleurs, appliquent une démarche d'enseignement classique ne répondant pas pleinement aux exigences de l'andragogie.

### 3.2. IFAENF /Niger

Créé dès 1977 avec un statut de centre de formation professionnelle d'agents d'encadrement des programmes d'alphabétisation de niveau intermédiaire, elle comporte des atouts notables et quelques faiblesses.

**Atouts** : pérennité de l'offre sur plus de trois décennies; orientation fortement professionnalisante ; effort d'adaptation à la demande et aux besoins en matière de capacités professionnelles accrues de formation d'éducateurs d'adultes et enfin, amélioration de son ancrage institutionnel dans le système éducatif, suite à son passage du statut d'institution de niveau secondaire, à un statut d'institut d'éducation des adultes ancré dans l'enseignement supérieur (Ecole Normale Supérieure de l'université Abdou Moumouni de Niamey au Niger), avec un corps enseignant permanent.

**Faiblesses** : lenteur des réformes qui devraient consister à passer d'un contenu de formation focalisée sur l'alphabétisation, à une vision et un contenu holistiques de l'éducation des adultes.

**Perspectives** prometteuses avec la définition prochaine de nouveaux profils de sortie, qui serait ainsi l'amorce d'une approche s'inscrivant dans une vision holistique et une formation interdisciplinaire en matière d'éducation des adultes.

### 3.3. DESS de Fianarantsoa

Selon une présentation faite par le r Jose Rakotozafy responsable académique de cette offre, le DESS EA a été créé à l'initiative des enseignants de l'ENS de l'Université de Fianarantsoa, alors que cette école normale supérieure elle-même était sur le point d'être fermée. La détermination de ces enseignants aura permis de répondre à des besoins pressants de renforcement des capacités des praticiens de l'EA.

L'offre est composée d'un bloc de cours axés sur des modules théoriques; et d'une partie pratique faite d'un stage et d'un mémoire de fin de formation. L'importance de ce mémoire n'est pas la même pour les deux types de formations ; celui de fin de stage s'apparente plus à un exposé oral pour la maîtrise spécialisée, tandis que le mémoire de DESS est un véritable travail de recherches professionnelles.

L'organisation en sessions perlées des formations théoriques vise à permettre aux postulants de ne pas quitter son activité professionnelle pendant la durée de la formation.

### **Atouts :** Modules théoriques et pratiques

Après avoir satisfait de façon positive aux modules théoriques, les apprenants sont astreints à un stage pratique au sein d'un organisme approprié. Ce stage peut comporter plusieurs formes de travail liées à la formation, notamment des enquêtes dans les domaines de l'éducation/formation, de l'identification de besoins, de l'exécution de sessions de formation, de l'appui à la conception et à la création d'outils pédagogiques,....Les durées de stage sont de un mois.

Le stage donne lieu à l'élaboration d'un rapport de stage. Pour la Maîtrise, le stage sert à identifier un thème à développer par écrit qui donnera lieu à une présentation orale sous forme d'examen oral. La présentation de ce mini-mémoire clôt la formation de la maîtrise pour l'apprenant.

Pour le DESS, un mémoire de fin d'études sera rédigé et présenté en public. Le mémoire porte sur une situation professionnelle identifiée dans le domaine de l'Education formation.

**Faiblesses :** le programme continue de subir une instabilité financière, en l'absence d'un appui de l'Université ; les ressources propres de cette offre proviennent uniquement des contributions des apprenants dont les moyens personnels restent limités, et cela compromet la viabilité de cette offre.

#### **4. Axe de discussion VI : Présentation des nouveaux ouvrages de la collection APAL francophone**

Deux ouvrages pionniers de la collection APAL francophone, dont la parution est imminente, ont été présentés lors de l'atelier ; il s'agit de '*Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique* ; et de '*Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique*'.

Le premier ouvrage intitulé '*Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique* comporte 10 chapitres dont une synthèse a été présentée par le Dr José Rakotozafy, co-auteur dudit ouvrage.

**Le premier chapitre** est consacré (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.

**Le second manuel intitulé *Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique*** comporte huit chapitres.

Selon une présentation faite par le Dr Nabaloum Bakyono, co-auteur de cet ouvrage, le **premier chapitre** consacré à l'« *Approche conceptuelle de la socio-psychologie de l'adulte et de l'éducation des adultes en Afrique* » s'est employé d'abord à la clarification de concepts comme la socio-psychologie de l'adulte, la socio-psychologie de l'éducation des adultes, la socio-psychologie de l'adulte apprenant en rupture avec les approches psychologique, sociologique ou psychosociologique. « *La socio-psychologie est donc une science qui étudie l'homme en tant qu'être relationnel, en tant que réalité interactive. Dans cette optique, elle étudie les interactions des individus en groupe, en société, dans les organisations, et ceci dans leur dimension d'agents mus par une psychologie collective* » (p.20). Ensuite, après avoir montré la pertinence de l'approche socio-psychologique dans la formation de formateurs d'éducation des adultes en Afrique, les auteurs ont montré qu'elle est la mieux adaptée pour rendre compte de la vision et de la démarche de la perspective africaine de l'éducation des adultes en Afrique.

**Le deuxième chapitre** traite de « *L'âge adulte dans le cycle de vie de l'être humain en Afrique* ». En présentant le cycle de vie qui part de la fécondation jusqu'à la mort, les auteurs ont montré qu'« *il ne s'agit pas d'étapes indépendantes les unes des autres, mais véritablement d'une chaîne dont les phases entretiennent des liens d'interdépendance forte* » (p.53). Ainsi, les auteurs évoquent une *vision socio-individualiste* de l'éducation et du développement de l'individu pour insister sur le lien entre l'individu et ses appartenances sociales. Pour revenir à l'étape spécifique de l'âge adulte, il est défini comme une étape charnière de la vie en Afrique d'importance sociale. Les attentes sociales de l'adulte ainsi que ses rôles sociaux varient en fonction des caractéristiques de l'adulte comme son sexe, son âge ou son groupe d'appartenance. Les auteurs ont évoqué le développement à l'âge adulte d'une personnalité socio-psychologique, « *une personnalité modelée par la culture. Par la culture,*

*les liens aux différents milieux se développent mais également le développement même de l'adulte vise à entretenir, conserver et maintenir les valeurs et considérations culturelles. En effet, les adultes sont les principaux garants mais aussi les courroies de transmission de la culture. Ils sont nostalgiques d'un modèle dont ils ont hérité et par rapport auquel ils ont un besoin ou une nécessité de transmission » (p.61).*

**Le troisième chapitre** présente « *Les théories, principes d'apprentissage et éducation des adultes en Afrique* ». Il commence par définir l'apprentissage et les trois grandes familles d'apprentissages (béhavioristes, cognitivistes et socio-cognitivistes) et quelques modalités pratiques d'apprentissages avant d'interroger le contexte socio-psychologique africain marqué par la gérontocratie, l'oralité et les interactions sociales, avec pour conséquence pédagogique une place importante accordée au tutorat. Les pédagogies traditionnelles d'éducation et d'éducation des adultes sont mises en lien avec la cosmogonie africaine montrant le caractère intégré, actif et global de l'éducation. « *Ainsi l'activité éducative qui se confond avec l'activité socioéconomique, est censée contribuer à la promotion des valeurs cardinales de l'univers traditionnel* » (p.81). L'adulte africain, éducateur et apprenant en est un acteur et un bénéficiaire. Des méthodes et techniques traditionnelles d'éducation susceptibles d'intéresser le formateur d'adultes africain sont analysées.

**Le quatrième chapitre** intitulé « *Styles d'apprentissage et formation de adultes en Afrique* » définit et illustre quelques styles d'apprentissages, les auteurs les ont analysés à la lumière d'autres conceptions des styles d'apprentissage comme celle de Kolb par exemple.

En interrogeant le contexte socio-psychologique africain caractérisé par l'importance du statut de l'individu et du social, on touche là les deux dimensions importantes de l'apprentissage en Afrique selon Fasokun et al citant Ocitti : « *le style dit « personality-initiated » et le style dit « socially-initiated ». Le premier style est plus personnalisé, caractérisé par un processus d'observation, d'initiation et de pratique. Selon cette approche, l'apprenant apprend de manière autonome en étant impliqué dans les activités quotidiennes de la famille, de la communauté, de la société. Quant au style socially-initiated, davantage socialisé, il s'appuie sur les outils sociaux, procède par interaction, par questionnement, démonstration, explication et mise en pratique et implique l'usage de cérémonial, de folklore, de matériaux symboliques, de masques et autres supports propres à la culture* » (p97). Enfin des méthodes et outils susceptibles d'inspirer les formateurs d'adultes africains sont tirés de cette conceptualisation des styles d'apprentissage des adultes en Afrique.

**Le cinquième chapitre** analyse la « *Dynamique de groupe, apprentissage et développement socio-psychologique de l'être humain en Afrique* ». Après une définition conceptuelle de socialité, individualité, groupe, les auteurs ont interrogé le lien entre groupe et apprentissage informel, formel et non formel en Afrique à travers notamment les rôles du groupe sexuel, du groupe d'âge et du groupe culturel dans l'apprentissage et la formation de l'individu. Les modalités de changement en groupe ou par le groupe explorent les facteurs de dynamique de groupe mais aussi les résistances au changement par le groupe.

Face au défi de développement des Etats africains, l'éducation des adultes africains est un préalable au développement socioéconomique et culturel durable de l'Afrique. « *Il faut donc*

*promouvoir le développement de l'adulte et le développement par l'adulte* » (p.140) car « *l'éducation de l'adulte demeure le défi du développement* » (p.141) en Afrique.

**Le sixième chapitre** porte sur « *Les contextes de bi/plurilinguismes nationaux en Afrique et les grands principes en formation/éducation des adultes* ». Les contextes éducatifs des pays africains, en raison de leur histoire sont caractérisés par le plurilinguisme. La langue d'éducation ou de formation est souvent différente de la langue première de l'adulte. Ceci peut contribuer à multiplier les risques de biais de communication. D'autres facteurs liés aux individus engagés dans la communication, au canal peuvent également occasionner des distorsions dans la communication en éducation et donc exiger des attitudes de précaution de la part du formateur d'adultes. Participant de ces attitudes de précaution, la prise en compte de l'oralité, de la gérontocratie, des rapports sociaux de sexe ou des canaux traditionnels de communication. La prise en compte de ces éléments tout comme des normes d'évaluation reposant sur les savoirs expérientiels des adultes peuvent favoriser une participation plus accrue des adultes en formation. La formation des adultes est indispensable pour le changement et le développement. « *Nyerere estime en effet que la première fonction de l'éducation des adultes est de susciter tant le désir de changement que l'intériorisation de l'idée que le changement est possible* » (p. 169).

**Le septième chapitre** consacré aux « *Approches, méthodes et techniques en formation des adultes* » part de l'approche intégrée de l'éducation des adultes en Afrique pour évoquer les méthodes inductives et déductives en formation d'adultes. Ces méthodes s'opérationnalisent dans des techniques et les auteurs ont fait un inventaire de techniques issues du domaine de la formation des adultes comme le brainstorming, l'étude de cas, les jeux de rôles, le front-à-front... mais aussi des techniques tirées des contextes socio-psychologiques d'éducation en Afrique comme les contes, les devinettes, les proverbes...

Toutes ces techniques deviennent des supports pouvant alimenter la boîte à outils du formateur d'adultes africains pour une formation des adultes plus opérationnelle et de qualité. « *C'est une formation qui devrait être pratique et fonctionnelle, faisant appel aux habitudes langagières, professionnelles, culturelles de l'adulte tout en l'amenant en même temps à s'ouvrir à d'autres perspectives. Elle devrait lui permettre de résoudre les problèmes qui se posent à lui dans la vie courante : participation plus active et efficace à la production communautaire, compréhension plus accrue des grands enjeux de la société et du monde telles que les questions de santé comme le VIH-SIDA, de gestion démocratique de la cité, d'équité et de justice (les droits des femmes, le respect de leur intégrité physique, les droits des enfants), etc.* » p.179).

**Le huitième chapitre** dédié au « **Conseil et orientation des apprenants adultes en Afrique** » débute par une définition de l'orientation, du conseil et du conseil à l'orientation des adultes dans un contexte où prédominent les conseils et orientation aux jeunes.

Dans le contexte spécifique de fort taux d'analphabétisme des adultes africains surtout en milieu rural et de contexte de sous-développement, le conseil va porter sur le conseil à la citoyenneté par exemple ou l'orientation vers des AGR. Les défis liés à l'ingénierie de l'information dans un contexte de pluralité des publics adultes et des situations de

bi/plurilinguismes révèlent la nécessité de développer des outils d'orientation prenant en compte la diversité des contextes communautaires. Il y a aussi des défis liés à la formation des professionnels de l'orientation des adultes, à l'organisation même des professionnels ainsi que celle du secteur de l'orientation et de la formation des adultes surtout ceux qui sont les plus défavorisés comme les ruraux. « *il apparait que ce volet de guidance reste à développer dans le cadre des pratiques d'alphabétisation en particulier et d'éducation non formelle en général en Afrique francophone* ». (p.218). « *Au regard de la perspective africaine de l'éducation des adultes, un défi à relever de manière urgente consisterait à développer des outils et une démarche de mobilisation sociale autour des enjeux de la guidance/counseling en éducation des adultes, de l'autonomisation (empowerment) des communautés ; une forme d'Information-Education-Communication (IEC) qui prendrait en compte le « parcours social » des communautés analphabètes (par contraste avec l'histoire personnelle des individus)* » (p.218).

##### **5. Axe de discussion VI :Introduction des contenus des deux ouvrages APAL dans les offres d'éducation des adultes , proposition de planification**

Selon les présentations faites par les auteurs (Bakyono, Rakotozafy, 2013), les ouvrages APAL visent une formation des adultes plus opérationnelle et de qualité.

*« C'est une formation qui devrait être pratique et fonctionnelle, faisant appel aux habitudes langagières, professionnelles et culturelles de l'adulte tout en l'amenant en même temps à s'ouvrir à d'autres perspectives. Elle devrait lui permettre de résoudre les problèmes qui se posent à lui dans la vie courante : participation plus active et efficace à la production communautaire, compréhension plus poussée des grands enjeux de la société et du monde telles que les questions de santé comme le VIH-SIDA, de gestion démocratique de la cité, d'équité et de justice (les droits des femmes, le respect de leur intégrité physique, les droits des enfants), etc. » p.179).*

##### **Les objectifs de la planification**

Selon N. Bakyono (APAL Bamako, 2013), il s'agira de i) proposer une planification de la progression par chapitres et par année de licence ; ii). proposer la progression des contenus par session de formation de L1 à L3 ; iii). formuler des modules de formations de courte durée et/ou des séminaires de spécialisation.

##### **Conditions d'insertion**

- Disponibilité physique des manuels pour apprenants et formateur
- Disponibilité numérique des manuels pour apprenants et formateur
- Disponibilité d'un guide d'utilisation des manuels pour le formateur ou méthodologie d'utilisation du manuel (*peut contribuer au renforcement des capacités pédagogiques des formateurs de formateurs*).

## Pourquoi une planification de la progression par chapitre

Le plan de progression en chapitre prend en compte :

- La logique et la cohérence de progression des chapitres dans le manuel qui repose sur un niveau de complexité croissant tel que perçu par les auteurs
- La diversification et la complexification croissante des approches de situations d'appropriation de savoirs de l'adulte telles que nous entendons proposer dans ce plan de progression.

Après ces préalables, les progressions ont été présentées pour chaque manuel.

### 5.1. Manuel de Socio-psychologie

Plan de progression en chapitres et par année :

| Niveau Concerné | Chapitres concernés |
|-----------------|---------------------|
| L1              | 1, 2 et 3           |
| L2              | 4, 5 et 6           |
| L3              | 7 et 8              |

#### 5.1.1. METHODOLOGIE DE LA PROGRESSION DE L1 A L3

##### 5.1.1.1. Outils et démarche méthodologique

- \* **Alternance de travaux individuels et de travaux de groupe**
  - Travaux individuels
  - Travaux de groupe
- \* **Diversification des outils et des situations d'apprentissage des adultes à chaque niveau du cursus de L (intra niveau)**
- \* **Diversification des outils et des situations d'apprentissage des adultes de L1 à L3 (inter niveau)**
  - Questionnements/discussion de groupe
  - Applications pratiques
  - Recherches appliquées

### 5.2.1.2. DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE DU L1 AU L3

#### LICENCE 1 :

##### A. Questionnement /discussion de groupe

- *But* : Amener les adultes à exprimer individuellement ou collectivement leurs points de vue (chaque adulte est compétent pour donner un point de vue)
- *Schéma méthodologique* : Connaissance/discussion/appropriation
  - *Connaissance* : expression individuelle /collective de son opinion
  - *Discussion* : discussion s'engage entre participants
  - *Appropriation* : animateur pose questions pour vérifier compréhension et demande à des participants d'expliquer des points précis

##### B. Compte rendus/commentaires de lecture

- *But* : Améliorer niveau de connaissance théorique des participants sur un sujet
- *Schéma méthodologique* : Introduction, Eléments retenus, Questions qu'on se pose, Conclusion
  - *Introduction* : sujet/texte à analyser (formateur ou groupe)
  - *Eléments retenus* : groupe fait ressortir principaux aspects du texte
  - *Questions que l'on se pose* : Questions ou problèmes posés
  - *Conclusion* : synthèse du groupe sur ce qu'il faut retenir

##### C. Recherche d'erreurs/reformulations correctes

*But* : Vérifier le niveau de connaissances sur un sujet

*Schéma méthodologique* : Exercice, Explication, Vérification de l'appropriation

*Exercice* : recherche des erreurs ou reformulations

*Explication* : le formateur recense les bonnes réponses et explique

*Vérification de l'appropriation* : un participant est amené à expliquer certains points et le groupe peut rectifier au besoin.

#### LICENCE 2 :

##### A. Bilan sur une question

- *But* : objectif de compréhension ou de développement de compétences d'analyse sur un sujet
- *Schéma méthodologique* : Intérêt de la question, Théories de référence, Pour aller plus loin
 

*Intérêt de la question* : importance pour le groupe en formation ou tout autre groupe (culturel, professionnel...)

*Théories de référence* : lien avec théories scientifiques

*Pour aller plus loin* : autres théories/registres d'analyses

## **B. Travail de recherche**

**But** : Améliorer compétences d'analyses de problématiques

**Schéma méthodologique** : Exposé/Discussion/Compte rendu

- *Exposé* : un groupe expose sur un sujet donné
- *Discussion* : le reste des participants discute l'exposé (dans son contenu et dans la communication du groupe exposant)
- *Compte rendu* : le groupe exposant prend note et produit un compte rendu écrit

## **C. Analyses de situations/Etudes de cas**

- *But* : Améliorer les compétences d'analyses individuelle et groupe d'une situation précise
- *Schéma méthodologique* : cas concret, analyse, conclusion
- *Cas concret* : un cas concret est présenté
- *Analyse* : le problème posé est identifié et analysé par le groupe
- *Conclusion* : des enseignements sont tirés

## **LICENCE 3 :**

### **A. Observation en milieux de vie (social, professionnel)**

- **But** : observer, décrire un environnement (social, professionnel)
- **Schéma méthodologique** :
- **Identification** : repérer l'environnement à observer (un professionnel en activité par exemple)
- **Observation** : l'individu, l'environnement, l'activité, la tâche...

### **B. Témoignages**

- **But** : partage de l'expérience vécue d'un professionnel
- **Schéma méthodologique** : récit, analyse, leçons à tirer
- *Récit* : un témoignage d'un professionnel, un leader d'opinion, etc. est présenté
- *Analyse* : l'individu ou le groupe analyse, commente interprète
- *Leçons à tirer* : une synthèse est faite et des enseignements tirés

### **C. Projets tutorés**

- **But** : être capable d'initier une démarche et de rechercher l'information et les ressources pour mener son projet à terme
- **Schéma méthodologique** : Idée, Mise en œuvre, Compte rendu

*Idée de projet* : trouver l'idée ou l'activité pertinente

*Mise en œuvre* : rechercher les informations, les ressources et planifier l'activité

*Compte rendu* : compte rendu écrit et défense oral du rojet

**N.B : REGLES A RESPECTER POUR TOUTE RECHERCHE, OBSERVATIONS EN MILIEUX DE VIE, PROJETS TUTORES**

- Pour travailler avec des adultes ou sur un environnement, il faut :
  - Respecter l'autre dans sa différence
  - Eviter les jugements de valeurs
  - Respecter les valeurs de la société étudiée

**5.2. MANUEL FONDEMENTS ET PHILOSOPHIE : UNITES D'ENSEIGNEMENT POSSIBLES :**

La méthodologie décrite pour le manuel de Socio-psychologie ci-dessus peut s'appliquer au second manuel. Quant à la répartition, le Dr José Rakotozafy de l'Université de Fianarantsoa de Madagascar, co-auteur dudit manuel, a précisé qu'elle s'est faite ici en unités d'enseignement à savoir :

- Concepts et champs d'application de l'éducation des adultes (Chap 1)
- Contextes culturels de l'EA en Afrique (chap 2 à chap 4) : fondements historiques, socioculturels, philosophiques):
- Orientation politique de l'EA en Afrique (chap 5 à chap 7)
- Problématique des choix didactiques en EA (chap 8)
- Analyse de la problématique de la professionnalisation de la formation de formateurs d'adultes (chap 9) ;
- Education des adultes et objectifs de développement (chap 10).

**Répartition des chapitres et Progressions possibles par année L1 à L2**

- Contenus possibles en 1<sup>ère</sup> année pour les contenus de base (chap 1 à chap 5)
- Contenus possibles en 2<sup>ème</sup> année pour les informations spécifiques (chap 6 à chap 10)

*NB : Pour l'ensemble de la présentation des deux ouvrages, des outils pédagogiques et des formations modulaires qui ont été conçus sur la base des deux manuels, voire annexes dans le dossier sur DVD.*

#### **4.4. NOUVEAUX OUVRAGES DONT LA MISE EN CHANTIER EST ENVISAGEABLE A COURT TERME**

A l'instar de la collection APAL anglophone, la collection APAL francophone doit compter plus de six titres. Les deux premiers ouvrages pionniers dont la parution est imminente constituent donc une entrée en matière, et l'atelier de Bamako a procédé aussi à une analyse des priorités en matière de choix des prochains ouvrages dans la série.

En effet, les deux premiers manuels ont été destinés à l'enseignement des concepts fondateurs des disciplines fondamentales (du tronc commun) en sciences de l'éducation des adultes (Fondements historiques, philosophiques et socioculturels, Socio-psychologie de l'éducation des adultes). A la suite de quoi, la consolidation des connaissances dans ce domaine se poursuivra avec des ouvrages mettant l'accent sur des perspectives théoriques poussées à savoir, les approches et méthodes - humanisme, fonctionnalisme, approche critique, etc. ; la méthodologie de la recherche en éducation des adultes ; puis suivront, la conception des programmes d'éducation des adultes ; l'ingénierie et le management de la formation d'adultes, etc.

Aussi, a-t-il été rappelé que conformément au référentiel APAL adopté lors des ateliers APAL précédents (Accra, 2007 ; Cf. annexe), les prochains ouvrages doivent concerner : *l'Histoire de l'éducation des adultes en Afrique ; les Approches et Méthodes en éducation des adultes ; la Méthodologie de la recherche en éducation des adultes ; la Conception des programmes en éducation des adultes ; l'ingénierie et le management de la formation d'adultes*. Deux de ces domaines feront l'objet d'un choix pour la rédaction des deux prochains ouvrages, dès que les modalités de mise en chantier auront été retenues.

#### **5. AXE VIII : RENFORCEMENT DES CAPACITES/ELARGISSEMENT DU CORPS ENSEIGNANTS**

L'absence d'une tradition académique de FDF EA laisse entrevoir un nombre réduit de spécialistes de la recherche et de l'enseignement dans le domaine des sciences de l'éducation des adultes au sein des universités francophones d'Afrique subsaharienne. Si cette hypothèse était entièrement valide au début de la période des indépendances, elle se relativise aujourd'hui avec les opportunités de formation accessibles aux francophones dans les universités anglophones d'Afrique et d'ailleurs.

Cependant, l'ouverture envisagée de filières FDF EA avec le projet APAL implique un élargissement du corps enseignant et concomitamment, un renforcement des capacités de ceux désirant animer la recherche et la formation dans les UFR à créer pour accompagner les filières FDF EA.

Dans ce contexte, des dispositions ont été envisagées au cours de l'atelier de Bamako 2013, et la démarche a consisté en un rappel des défis à relever en la matière, ainsi que les recommandations à mettre en œuvre.

Les données ci-après ainsi que le tableau ci-dessous résume les options discutées lors de l'atelier.

## A. Défis à relever pour le renforcement compétences du corps professoral et le renforcement institutionnel des structures devant abriter les filières FDF EA

1. Absence de spécialistes en éducation des adultes
2. Absence de documentation appropriée en la matière
3. Absence de filière d'éducation des adultes
4. Insuffisance de recherche dans le domaine de l'éducation des adultes
5. Déficit du dialogue société civile universités
6. Insuffisance de communication sur les problèmes de l'EA

Ces défis appellent des recommandations pour y remédier. Le tableau ci-dessous donne un aperçu des approches de solutions.

## B. RECOMMANDATIONS

| Problème  | Solutions  | Cible  | Partenaires/<br>Facilitateurs   |
|---|--|--|---|
| Absence de spécialistes /chercheurs et enseignants en éducation des adultes | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offre de bourses et voyages d'études</li> <li>• Séminaires annuels par pays ; Echanges pédagogiques ;</li> <li>• Renforcement des capacités pédagogiques</li> </ul> | Enseignants et spécialistes intéressés à l'EA, étudiants, praticiens, société civile   | PTF, universités francophones et anglophones), IUL, DVV, DDC, Unesco Breda, CDEAO, ISESCO, ADEA, UEMOA, BAD, etc. |
| Absence de filière éducation des adultes                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Création des options d'éducation d'adultes</li> <li>- Création de filières</li> <li>- Création d'instituts</li> <li>- Labos</li> </ul>                              | <p><b>Court terme :</b><br/>Création d'options</p> <p><b>Moyen terme :</b><br/>Création de filières ; de Labos ; d'Ecoles doctorales</p> <p><b>Long terme :</b><br/>Création d'instituts</p> | IFAENF, DVV, IUL, DDC, UNESCO BREDAS, ADEA, UEMOA, BAD, DEDA, Universités   |
| Absence de documentation appropriée en EA                                   | Dotations ouvrages APAL<br>Nouveaux manuels APAL   | Bibliothèques<br>Départements des sciences humaines et sociales<br>Sources<br>Documentaires des associations de l'EA   | UIL, DVV, DDC, ADEA, UEMOA, BAD, Universités, auteurs   |
| Insuffisance de la recherche en EA  | Colloque tous les deux ans sur l'éducation des adultes   | Enseignants, chercheurs étudiants, société civile, journaliste   | Universités SC...   |
| Insuffisance de la  | Transversale   | Création d'un réseau   | Société civile, DVV,  |

|  |  |  |                        |
|--|--|--|------------------------|
| communication entre Universités et OSC/ONG actives en EA |  | de journalistes spécialisés en éducation des adultes | UIL, ADEA, UEMOA, BAD, |
|--|--|--|------------------------|

*NB : Ces pistes de solution restent à adapter au contexte spécifique de chaque pays.*

### **C. CONDITIONS ADMINISTRATIVES ET ACADEMIQUES DE CREATION DES FILIERES FDF**

Les actions envisagées ci-dessus visent à impliquer le système d'enseignement supérieur dans le monde de l'éducation des adultes, à travers la formation des formateurs en alphabétisation et éducation des adultes (éducation non formelle). Pour ce faire, l'atelier recommande une synergie d'action entre les universités et les structures impliquées dans le pilotage et la gestion des programmes (départements ministériels, directions techniques centrales) ; ainsi que celles impliquées dans la coordination, le suivi et l'évaluation des programmes (société civile ; ONG) ; et enfin, les partenaires au développement, impliqués dans l'appui technique/accompagnement de ces programmes.

Une telle vision suppose une flexibilité de la part des universités au sujet des critères d'admission à l'enseignement supérieur, et qui devrait se traduire par la valorisation professionnelle et la reconnaissance des acquis expérimentiels. L'objectif principal étant la création des filières FDF EA dans l'enseignement supérieur, l'implication des universités suppose des conditions administratives et académiques à remplir. Trois programmes académiques sont envisagés à savoir un cursus de Licence, un Cursus de Master, et enfin, des filières complètes dans le cadre d'instituts FDF EA.

#### **Projet de création de filières FDF EA**

##### **Programme de Licence**

Cette Formation est diplômante et à un cursus Bac ou équivalent + 3, ce programme débouchera sur la délivrance, de préférence, d'une Licence professionnelle.

##### **A. Conditions administratives :**

- Elaboration de textes juridiques, administratifs et pédagogiques de référence pour assurer une reconnaissance académique, sociale et administrative des qualifications et diplômes
- Validation par le conseil scientifique de l'université
- Autorisation par les ministères de tutelle (Décret, Arrêté, Décision, Circulaire)
- Ouverture de la filière

##### **B. Conditions académiques**

- Définition des conditions d'admission
- Validation du référentiel proposé par APAL
- Définition des curricula
- Définition du profil de sorti
- Identification du personnel d'encadrement
- Renforcement de compétence du personnel enseignant (existant ou à recruter)

- Constitution de la documentation didactique (ouvrages, manuels, autres) par acquisition ou production (exemple APAL) ;
- Elaboration d'un projet de création pouvant se référer au référentiel d'Accra dont les contenus sont les suivants ;
  - o Contexte et justification de l'Education des Adultes ;
  - o Diagnostic de la situation ; identification et analyse des besoins ;
  - o Mission, finalités et objectifs de l'Education des Adultes ;
  - o Profil de sortie ; Contenu de la formation FDF ;
  - o Encadrement académique (formation, recherche, évaluation, etc) ;
  - o Les démarches méthodologiques ;
  - o La définition du cadre institutionnel (Département, Institut, centre, modules de formation) ;
  - o Les niveaux de qualification visés : Licence et Master
  - o La recherche des partenaires potentiels.

### **C. Mesures d'accompagnement**

- Mise en place un point focal APAL et d'une unité de formation et de recherche en éducation des adultes dans chaque université partenaire du projet;
- Appui technique aux points focaux ;
- Organisation d'une cérémonie de lancement de la création de la filière avec participation de tous les acteurs potentiels au lancement des ouvrages ;
- Renforcement et pérennisation des structures déjà existantes (DEDA IFAENF et DESS FIANA);
- Plaidoyer en direction des autorités académiques, des décideurs et des utilisateurs potentiels.

### **6.2. Projet de création du Master en FDF EA**

Le programme de Master est une formation diplômante, et correspond à un cursus licence + 2. Il peut être créé à court ou moyen terme, en l'absence d'un institut ou d'un département d'université, et indépendamment des conditions de création d'une filière complète. Sa configuration et son contenu seront fixés par chaque université, selon le contexte et les besoins auxquels il doit répondre. A titre d'exemple, se référer au programme Master du DEDA en annexe.

### **6.3. Formation à la carte**

Indépendamment des offres institutionnelles d'une filière complète Licence, Master Doctorat et/ou Institut, il est prévu de créer des offres de courte durée. Il s'agit des formations à la carte, axées sur un renforcement des capacités au profit de praticiens désireux de se spécialiser en fonction des besoins de leur contexte. Ce sont des formations qualifiantes, dont la durée et les finalités seront définies dans chaque pays et selon chaque contexte.

### **6.4. Création d'un institut**

La création d'un institut indépendant ou ayant un ancrage universitaire dès son ouverture, peut être envisagé à court, moyen ou long termes, si les conditions administratives et académiques sont remplies selon les contextes. (Cf. conditions administratives A B et C ci-dessus).

## **7. PERSPECTIVES ET PLAN D'ACTION**

Les participants ont noté, au nombre des points faibles éventuels de l'après atelier, le risque d'un manque ou d'un faible suivi, ainsi qu'une baisse d'enthousiasme chez nombre de participants, une fois que ces derniers seront retournés à leurs occupations professionnelles habituelles.

Par conséquent, il a été recommandé de responsabiliser des acteurs face aux actions spécifiques à réaliser dans le cadre de la poursuite des objectifs du projet. Le plan d'action ci-dessous fixe les priorités et propose une stratégie de mise en œuvre ainsi que les acteurs responsabilisés.

Avant ce plan d'action, un exemple d'engagement des partenaires du projet a été présenté par l'un des chefs de file du projet APAL à savoir *dvv international*.

### **7.1. Vision et mission de *dvv international***

Au cours d'une brève intervention, Henner Hildebrand de *dvv international* a présenté la mission et les objectifs de cette institution allemande qui appuie l'éducation des jeunes et des adultes à travers le monde et en Afrique depuis plusieurs décennies.

**Mission :** *dvv international* contribue au développement des systèmes de l'éducation des jeunes et des adultes, dans une perspective de l'apprentissage tout au long de la vie.

#### **Les objectifs visés :**

- le système de l'Education des Adultes est plus efficient et plus effectif ;
- au niveau micro, les offres en matière d'éducation des jeunes et des adultes sont améliorées et multipliées;
- Au niveau meso, les partenaires et les réseaux de la région et du pays XY sont renforcés dans leurs capacités institutionnelles ;
- Au niveau macro, l'éducation des jeunes et des adultes est d'avantage prise en compte dans les politiques, les stratégies de lutte contre la pauvreté et dans les budgets au niveau local et national.

#### **Plusieurs axes d'intervention :**

- **Formation des Formateurs** (*il ne peut y avoir d'éducation des jeunes et des adultes réussie sans capacités institutionnelles de formation des formateurs ; ce qui implique entre autres, un renforcement des capacités des planificateurs et autres chargés du pilotage du système éducatif dans ses différentes composantes ; etc.*)
- **Chaîne d'impact :** un cadre logique permet, par ailleurs, de schématiser et de mieux visualiser la chaîne des actions et des effets mutuels des extrants, des acteurs et des résultats ; d'où la nécessaire interaction entre les trois niveaux micro, meso et macro, qui doivent se renforcer mutuellement. La chaîne d'impact permet d'entrevoir les liens entre les extrants à fournir aux groupes cibles, les risques qui pèsent sur l'utilisation de ces extrants et l'efficacité des actions, les résultats en termes d'effets positifs ou

négatifs, le bénéfice direct ou indirect, et enfin, l'impact indirect généralement observable au bout de la chaîne, à moyen et long termes.

Un exemple d'application de cette vision stratégique et opérationnelle a été cité avec la chaîne des résultats du Mali présentée à la fin de cette communication (voir annexe Powerpoint Vision de dvv international).

Enfin, dvv international a projeté des perspectives d'intervention à travers :

- un engagement pour la formation du personnel professionnel des structures partenaires ; ainsi que
- l'appui au développement de capacités institutionnelles des structures de professionnalisation en EJA

Au terme de toutes les présentations et des riches débats qui ont suivi, un plan d'action a été ébauché.

## 7.2. PLAN D'ACTION

| Actions  | Acteurs/responsables   | Bénéficiaires  | Délai   |
|--|--|--|---|
| Mise à jour d'une liste de distribution des ouvrages à paraître        | UIL, DVV, DDC, Editeur   | Utilisateurs potentiels, DEDA, IFAENF, FIANA et Universités africaines)  | Dès parution                                    |
| Diffusion des ouvrages APAL  | UIL, DVV, DDC, Editeur   |  | Dès réception des lots                          |
| Activités de lancement, d'internalisation et de promotion des ouvrages | Auteurs, Coordination APAL Francophone<br>Points focaux APAL, UIL, dvv international | Acteurs EA, Institutions académiques et professionnelles, Ministères en charge des institutions EA, ONG, Réseaux et Coalitions, médias   | Points focaux<br>Coordination APAL Francophone, |
| Désignation des points focaux  | Atelier APAL   | Participants ateliers Bamako 2013<br>Universités Maroc (2), Bamako (4), Guinée(1), Burkina (DEDA) ; Niger (IFAENF) Benin (Baba Moussa ) Madagascar (José) Sénégal (Moussa Daff), Togo Université Lomé, |   |

|  |   |   |                        |
|--|---|---|------------------------|
|  |   | Côte d'Ivoire (cf Rocare) Tchad ( ?)<br>Cap vert Cameroun                 |                        |
| Renforcement de capacité du corps professoral  | Cf rapport G2   | Enseignants<br>Chercheurs et praticiens des universités<br>Société civile | PM                     |
| Rédaction de nouveaux ouvrages APAL  | Coordination APAL francophone<br>Auteurs à identifier |   | PM                     |
| Conception, mise en œuvre et suivi des filières  | Points focaux<br>Comités de pilotage                  | Universités partenaires   | Dès après les ateliers |
| Redynamiser le partenariat (partage d'information au niveau des acteurs, par mailing list) | APAL francophone<br>Dvv<br>UIL<br>Points focaux       | Ensemble des acteurs du réseau  | Permanent              |

## **Conclusion générale : Acquis de l'atelier, contraintes et perspectives**

L'atelier a atteint ses principaux objectifs à savoir :

i) Le contexte historique a été rappelé, et l'urgence de la création de filières FDF dans les Universités francophones d'Afrique ainsi que la nécessaire implication et la contribution de ces dernières ont été démontrées ; ii) des dispositions pertinentes visant la création des filières FDF dans les universités partenaires ont été décrites à travers les exigences administratives et académiques de création à court terme, d'offres de formation à la carte ; à moyen terme, de mise en œuvre d'un projet de Master FDF, et à long terme, de création de filières complètes (Institut EA); iv) les priorités ont été définies en matière de rédaction, à court terme, de nouveaux ouvrages de la collection APAL francophone (ouvrages envisagés : *Histoire de l'éducation des adultes* ; *Approches en matière d'éducation des adultes* ; *Méthodologie de la Recherche en éducation des adultes* ; *Conception des programmes d'éducation des adultes*); la rédaction de deux de ces ouvrages peut démarrer dès que les modalités opérationnelles sont retenues, et que des ressources sont mobilisées ; v) des modalités d'élargissement de l'expertise du corps professoral ont été décrites; vi) et enfin, les perspectives ont été discutées ainsi et un plan d'action intégrant les actions envisagées a été adopté.

### **• Contraintes liées à la mise en œuvre des recommandations et à la pérennisation**

Le projet APAL a une contrainte majeure liée aux exigences et conditions de son financement par des partenaires techniques et financiers ; ces conditions incluent, entre autres, les indicateurs de planification propres à ces PTF ainsi que des critères de performance liés au cycle du projet, aux exigences d'accountability vis-à-vis des ministères de la coopération, bailleurs de premier ordre, etc.. Par conséquent, la disponibilité des ressources nécessaires à la poursuite des différentes phases du projet reste tributaire des conditions et critères fixés par ces PTF. En conséquence, de façon ultime, la pérennisation du projet dépend dans une grande mesure, de son appropriation par les acteurs locaux et les Etats, principaux bénéficiaires pour le compte de leurs populations.

### **• Perspectives de suivi et de mise en œuvre**

Des réflexions finales ont été échangées avec certains PTF dont l'un des chefs de file partenaires du projet, qui, en évoquant l'impact à long terme des produits du projet, a souligné le risque de chômage pouvant, éventuellement, toucher les futurs diplômés des filières à créer, si des mesures spécifiques de prévention n'étaient envisagées. En effet, a souligné le responsable de dvv /AO, Gerhard Quincke, l'expérience d'une formation à grande échelle de professionnels sortis des instituts EA de certains pays anglophones (Ethiopie) a montré que le phénomène du sous-emploi et de chômage a touché ces diplômés, comme c'est le cas habituellement pour ceux de l'enseignement formel.

Les pistes d'approche ont été évoquées, à savoir, la nécessité d'une forte professionnalisation des offres, dont les cibles doivent être, de préférence, des praticiens déjà en cours d'exercice dans le métier d'éducateurs d'adultes.

Enfin, une autre piste de solution à ce risque de sous-emploi des diplômés EA, reste l'approche interdisciplinaire de l'offre APAL et le profil polyvalent qui en résulte pour les diplômés, autant de caractéristiques qui permettent d'envisager leur utilisation dans tous les secteurs et projets de développement destinés aux communautés à la base (vulgarisation

agricole, IEC santé, volet alphabétisation et éducation des adultes à intégrer à d'autres projets de développement communautaire). Ces dernières considérations doivent être intégrées dans la démarche de conception des offres FDF EA afin de renforcer les compétences interdisciplinaires axées sur le développement communautaire, la décentralisation, etc. pour garantir une plus grande employabilité et mobilité des diplômés des filières FDF EA à créer.

**NB : Voir liste des annexes à la page suivante.**

## ANNEXES :

*(Voir dossier complet sur DVD distribué aux participants)*

**Annexe 1 :** Contexte historique des pratiques d’alphabétisation et évolution conceptuelle vers l’éducation des adultes en Afrique francophone ; rôle du projet APAL dans le contexte actuel (par Norbert Nikièma, APAL francophone).

**Annexe 2 :** Réflexions, initiatives et recommandations capitalisées au sujet de l’appel à la contribution des universités au cours des décennies antérieures ; (Powerpoint, Par Bernard HAGNONNOU, APAL francophone).

**Annexe 3 :** Synthèse de la communication sur la Contribution des Universités à l’amélioration de la qualité de l’éducation tout au long de la vie (in présent rapport. (Par Carolyn Medel-Anouevo, UIL).

**Annexe 4 :** Présentation des ouvrages APAL francophone.

1. Présentation de l’ouvrage *Socio-psychologie de l’éducation des adultes en Afrique*. (par Rasmata Nabaloum Bakyono, auteur APAL)
2. Présentation de l’ouvrage *Fondements et philosophie de l’éducation des adultes*. (par José Rakotozafy Harrisson, auteur APAL )

**Annexe 5 ;** Présentation des offres FDF EA existantes :

1. Evolution de l’offre de formation en E. F. A. Université de Fianarantsoa (par José R)
2. Présentation du programme Master DEDA (par le Pr Amade BADINI, Univ. De Ouagadougou)
3. Présentation de l’IFAENF (par Abdel Kader Galy, Université A Moumouni de Niamey)

**Annexe 6 : Synthèse des travaux de groupe** (voir dossier complet sur DVD distribué aux participants)

1. Résultats travaux du groupe 1 : conditions administratives et académiques de création des filières FDF EA.
2. Résultats travaux du groupe 2 : Stratégie de Renforcement des capacités du corps enseignant et renforcement institutionnel des structures FDF EA ;
3. Résultats travaux du groupe 3 : Stratégie de lancement des ouvrages APAL francophone
4. Plénière : Plan d’action

## Liste et adresses des participants

| N° Ordre | Noms et Prénoms           | Structures                      | Fonction  | Téléphone      | Adresse e.mail   |
|----------|---------------------------|---------------------------------|---|----------------|--|
| 01       | Amade BADINI              | DEDA Univ. Ouaga                | Coordinateur Institutionnel                                     | 226/ 70268010  | <a href="mailto:Badini_amade@yahoo.fr">Badini_amade@yahoo.fr</a>                           |
| 02       | N'do CISSE                | Université des Lettres Bamako   | Chef de Département   | 223/74144435   | <a href="mailto:tapiendo@yahoo.fr">tapiendo@yahoo.fr</a>                                   |
| 03       | Ismael Kabace Samoura     | Université GLC Sanfonia Conakry | Directeur RECI  | 224/622264613  | <a href="mailto:solimasarl2008@yahoo.fr">solimasarl2008@yahoo.fr</a>                       |
| 04       | Mohamed MAOUHOUB          | Université de Marrackech        | Universitaire représentant Société Civile                       | 0661242630     | <a href="mailto:maouhoubmohamed@yahoo.fr">maouhoubmohamed@yahoo.fr</a>                     |
| 05       | Abdelleseni ELOUAZZANI    | UM5                             | Doyen   | 212 661393957  | <a href="mailto:a.elouazzani@um5s.net.ma">a.elouazzani@um5s.net.ma</a>                     |
| 06       | GOURO Diall               | DENF                            | Directeur national  | 223 66715218   | <a href="mailto:diallgouro02@yahoo.fr">diallgouro02@yahoo.fr</a>                           |
| 07       | Diasse Conare             | CNR ENF                         | DGA ENF   | 223 79070868   | <a href="mailto:diassecnrenf@yahoo.fr">diassecnrenf@yahoo.fr</a>                           |
| 08       | Souare ALHASSAN           | Dvv                             | Coordonnateur   | 660005500      | <a href="mailto:souare@dvv-international-ao.org">souare@dvv-international-ao.org</a>       |
| 09       | Henner HILDEBRAND         | Dvv                             | Coordonnateur Division Afrique                                  | 00442289756550 | <a href="mailto:hildebrand@dvv-international.de">hildebrand@dvv-international.de</a>       |
| 10       | Carolyn Medel-Anouevo     | UIL                             | Directrice adjointe   | 494094804125   | <a href="mailto:c.medel-anouevo@unesco.org">c.medel-anouevo@unesco.org</a>                 |
| 11       | Diagne Mamadou            | Dvv international               | Chargé de programme   | 223 76409968   | <a href="mailto:diagne@dvv-international-ao.org">diagne@dvv-international-ao.org</a>       |
| 12       | Jose Rakotozafy Harrisson | Université de Fianarantsoa      | Directeur Education Formateur                                   | 261 340523650  | <a href="mailto:j.rakotozafy@gmail.com">j.rakotozafy@gmail.com</a>                         |
| 13       | Rasmata Nabaloum Bakyono  | Université Ouagadougou          | Conseillère Culturelle et à la Formation Ambassade Faso à Paris | 33 605589972   | <a href="mailto:Rasmata.bakyono@ambaburkina-fr.org">Rasmata.bakyono@ambaburkina-fr.org</a> |
| 12       | Norbert NIKIEMA           | Coordonnateur APAL              | COORDONNATEUR   | 226 70501534   | <a href="mailto:nikiema.norbert@gmail.com">nikiema.norbert@gmail.com</a>                   |
| 13       | Bernard Hagnonnou         | APAL Francophone                | Secrétariat Permanent   | 229 66513621   | <a href="mailto:hagnonnou.bernard@gmail.com">hagnonnou.bernard@gmail.com</a>               |
| 14       | Galy Kadir Abdelkader     | IFAENF/Niger                    | Directeur Général   | 227 91445599   | <a href="mailto:kader.galy@gmail.com">kader.galy@gmail.com</a>                             |
| 15       | Dolo Amaya                | Dvv int                         | Stagiaire   | 223 66511526   | <a href="mailto:dolo@dvv-international-ao.org">dolo@dvv-international-ao.org</a>           |