

84  
2017

vhs 

DVV International

Éducation des  
adultes et  
développement

# INCLUSION ET DIVERSITÉ

Avec le soutien financier du



Ministère fédéral de la  
Coopération économique  
et du Développement

© 2017

**DVV International**

Institut für Internationale Zusammenarbeit  
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.  
Obere Wilhelmstr. 32 / 53225 Bonn / Allemagne  
Tél. : +49 228 97 56 90 / Fax : +49 22 89 75 69 55  
Courriel : info@dvv-international.de  
Internet : www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/  
Facebook : facebook.com/AdEdDevjournal

84  
2017



DVV International est l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (DVV). Leader dans le secteur de l'éducation des adultes et de la coopération au développement, DVV International soutien dans le monde entier la création et la consolidation de structures durables d'éducation des jeunes et des adultes.

Les auteurs sont responsables des contenus de leurs articles. Les textes signés ne reflètent pas obligatoirement l'opinion de DVV International.

La reproduction de tout matériel dans ce numéro est autorisée à condition que la source soit reconnue et qu'une copie de la réimpression soit adressée à DVV International à l'adresse ci-dessus.

Éditeur : DVV International, Christoph Jost  
Publié en coopération avec le CIEA

Rédacteur en chef : Johanni Larjanko  
Directrice éditorial : Ruth Sarrazin

Comité de rédaction

Carole Avande Houndjo (Pamoja Afrique de l'Ouest)  
Shermaine Barrett (ICAE)  
Sonja Belete (DVV International Afrique de l'Est)  
Nélida Céspedes Rossel (CEAAL)  
Esther Hirsch (DVV International)  
Per Paludan Hansen (EAEA)  
Heribert Hinzen (Allemagne)  
Timothy Ireland (université fédérale du Paraíba)  
Steffi Robak (université d'Hanovre)  
Medha Soni (ASPBAE)  
Rabab Tamish (université de Bethléem)

Composition, mise en page : Stetzer Kommunikationsdesign, Munich  
Reprographie et impression : in puncto:asmuth druck + medien gmbh, Bonn/Cologne

ISSN : 0935-8161

Cette publication a été imprimée selon un mode climatiquement neutre sur papier certifié FSC.

**ClimatePartner**<sup>o</sup>  
**climatiquement neutre**

Impression | ID 12220-1708-1002

Crédits photographiques

p. 12 : Nancy Chappell/Diario El Comercio, Peru ; p. 14 : Nélida Céspedes Rossel ;  
p. 15 : CHIRAPAQ ; pp. 17, 18 : Aswat – Palestinian Gay Women ; p. 20 : Thinking Classroom  
Foundation ; p. 21 : DVV International ; p. 24 : prof. O. Famule/University of Wisconsin ;  
p. 35, 36 : Maria Rehder/Campanha Nacional pelo Direito à Educação ; p. 38 : Lao  
Disabled Women's Development Centre ; p. 39 : DVV International ; p. 40 : Kobina Graham ;  
p. 42 : Africa Writes ; p. 43 : Fadoa Films ; pp. 45, 47 : Ernesto Santillán/Cristina González ;  
p. 49 : DVV International ; pp. 57, 59 : Ilya Tarasov ; p. 58 : Youth of Osh ; p. 80 : Rafael Freire ;  
p. 79 : Frieder Bachteler ; p. 81 : Helenória de Albuquerque Mello ; pp. 88, 90 : Julio César  
Tovar-Gálvez ; p. 101 : Chanda Mwenya ; p. 103 : Victor Velychko



Johanni Larjanko  
Rédacteur en chef

Cela commence par les yeux. Comme on dit, les yeux sont le miroir de l'âme. Je pense qu'ils sont la porte d'entrée dans l'existence humaine. Nous voulons tous être vus et en avons tous besoin. Être vus et acceptés tels que nous sommes. Nous, êtres humains, sommes une espèce sociale. C'est à nos compétences sociales que nous devons le fait d'exister encore sur cette planète. La collaboration, et non la concurrence, nous a conduits là où nous sommes aujourd'hui. Et pourtant, nous réussissons à nous diviser. En nous et eux. En vous et moi.

C'est peut-être naturel. Je pense que la plupart des gens aimeraient se sentir uniques, ou tout au moins comme des individus. Le plus facile pour y arriver consiste à ériger des limites, à déterminer une frontière entre soi et tout le reste. C'est ce que nous faisons pour nous trouver et nous définir. Dès l'instant où nous nous engageons sur cette voie, nous courons le risque de développer de l'intolérance, de la haine, des préjugés et du sectarisme. C'est là que réside la difficulté et que l'éducation des adultes devient essentielle. Accepter la diversité revient à comprendre que vous n'êtes pas menacé par ce qui est différent de vous. Ce n'est pas commode.

Ce numéro d'EAD est entièrement consacré à l'inclusion et la diversité. C'est un sujet immense, difficile et populaire. Nombre d'activités d'éducation des adultes et de développement sont axées de maintes façons sur l'inclusion. C'est en préparant ce numéro que nous nous sommes rendu compte à quel point le sujet était vaste. Il semble que la notion d'inclusion est aussi débordante de diversité que la planète que nous habitons. C'est bien sûr un défi auquel nous ne pouvions pas résister ! Aux pages suivantes, nous examinerons le sujet dans son ensemble et nous pencherons sur des projets mis en œuvre localement. Nous explorerons ses mécanismes et quelques solutions.

Il arrive que l'inclusion soit parfois traitée uniquement comme une question relative au système. Créer un programme d'éducation inclusif ou un projet politique global est l'un des remèdes proposés. Si nous voulons y parvenir, il faut engager une action mondiale. L'éducation des adultes se doit d'être inclusive, c'est certain. Mais ce n'est pas suffisant.

Je dis que cela commence par vous et moi. Le moyen le plus efficace d'exclure quelqu'un consiste à ne pas le voir. Vous n'aimez pas les mendiants dans la rue ? Vous détournez le regard. Vous faites comme s'ils n'étaient pas là. Vous éprouvez de l'aversion pour les personnes handicapées, pour les gens qui n'ont pas la même couleur de peau que vous ou ceux qui ont une autre orientation sexuelle ? Vous les ignorez. Les raisons pour lesquelles nous détournons le regard sont multiples et parfois tout à fait compréhensibles. L'inclusion n'a rien de simple. Si elle l'était, toute la planète serait inclusive à l'heure actuelle. Les incertitudes, la peur, la pauvreté et les inégalités jouent un rôle là-dedans. C'est pour cette raison que nous avons fait ce numéro. L'éducation des adultes a un rôle à jouer. Et vous avez un choix à faire. Si vous croyez dans l'inclusion, vous devez être prêt à lutter pour elle. À lutter aussi contre vos propres préjugés.

# Sommaire

- 1 Éditorial
- 4 Inclusion et diversité : une introduction  
**Heribert Hinzen, Steffi Robak**

## Identité

- 16 Inclusion, diversité et exclusion : réflexions de l'organisation Aswat – Palestinian Gay Women  
**Rima Abboud**
- 22 Inclusion et diversité dans l'éducation yoruba  
**Diipo Fagunwa**
- 26 Libérer le potentiel des adultes âgés : un modèle gagnant-gagnant  
**Thomas Kuan**

## Changement

- 34 Pour construire un monde plus inclusif, il faut bien plus que de simples engagements. Il faut agir.  
**Camilla Croso**
- 44 Promouvoir la diversité par l'expérience interculturelle  
**Emilia Cristina González Machado, Ernesto Israel Santillán Anguiano**
- 50 Créer une diversité au sein du personnel : les migrants en tant que professionnels de l'éducation des adultes en Autriche  
**Annette Sprung**
- 56 Le pouvoir du dialogue, ou comment des jeunes ont commencé à parler de paix au Kirghizistan  
**Akmaral Satinbaeva**

## Méthode

- 74 Renforcer les capacités des éducateurs d'adultes pour créer des classes inclusives  
**Shermaine Barrett**
- 82 « En prison un cordel, en éducation j'excelle »  
**Helenória de Albuquerque Mello, Hilderline Câmara de Oliveira**
- 87 L'éducation environnementale inclusive de la société civile dans des villes multiculturelles  
**Julio César Tovar-Gálvez, María Esther Téllez-Acosta, Diana Martínez Pachón**
- 92 Apprendre à pratiquer l'inclusion en ligne  
**Behrang Foroughi**
- 98 L'intégration sur scène avec le théâtre zambien  
**Daniel L. Mpolomoka, Selina Banda**
  
- 104 Suppléments en ligne
- 105 *Participez !* : EAD en ligne, appel à la soumission d'articles, séminaire virtuel, s'abonner, questionnaire
- 113 Les artistes dans ce numéro

# Interviews



# Photoreportage



# L'inclusion en pratique

Études de cas  
en Thaïlande > page 20, au Mali et en Guinée > page 21,  
au Laos > page 38, en Biélorussie > page 39,  
en Jordanie > page 49, au Brésil > page 80,  
en Allemagne > page 81, en Ukraine > page 103

# Chroniques

Pour que les sourds deviennent audibles Page 31

**Pham Anh Duy**

Les vents de parité Page 61

**Ella Mindja Ga Muderhwa**

Les classes inclusives Page 97

**Rosa María Torres del Castillo**

# Inclusion et diversité : une introduction



De gauche à droite :

**Heribert Hinzen**  
Université Leibniz, Hanovre  
Allemagne

**Steffi Robak**  
Université Leibniz, Hanovre  
Allemagne

**Résumé** – *L'inclusion et la diversité sont souvent le point de départ de nombre d'activités internationales en matière d'éducation des adultes. Elles figurent dans beaucoup de documents majeurs et dans les processus de réforme mondiale. Cet article dresse une carte des événements, processus de réflexion et idées les plus importants, qui guident l'éducation des adultes vers un monde qui se caractérisera davantage par l'inclusion et la diversité. Il nous tient à cœur de partir des engagements pris au plan mondial et de déterminer ce qu'ils veulent dire pour les gens à l'échelle locale.*

## Les problèmes et questions clés

Il est aisé de faire des déclarations et des proclamations de soutien en faveur d'une approche inclusive de l'éducation des adultes. Répondre à certaines questions difficiles ne l'est pas. Comment les sociétés peuvent-elles faire face à la diversité des gens et accepter non seulement leurs traits communs, mais aussi leurs différences ? Comment traiter les interprétations, préjugés, jugements et expériences divers concernant les différents aspects de la diversité ? Comment résoudre les problèmes de discrimination liés au genre, à l'âge, aux origines ethniques et raciales, et à la religion ? Comment traiter la xénophobie ? Comment permettre à tous les groupes de population d'avoir part à la société et à l'éducation ? Quels concepts conviennent et comment constituer des systèmes d'éducation inclusifs pour contribuer à rendre la société inclusive ? Comment concevoir des approches, programmes et établissements d'enseignement afin de constituer des systèmes inclusifs ?

Les discours sur la diversité et l'inclusion jaillissent de toutes sortes de sources qu'il faudrait canaliser afin de les examiner. Elles sont les deux faces d'une même médaille. Dans une optique tout au long de la vie, l'inclusion ne peut se réaliser que si l'on développe la diversité en tant qu'élément d'une éducation inclusive. Associer diversité et inclusion répond aux exigences des sociétés inclusives dans un monde mondialisé.

## Une approche fondée sur les droits

Il est tout à fait judicieux de partir du document le plus fondamental : la Déclaration universelle des droits de l'homme. Voici ce que dit l'article 2 : « Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation » (ONU 1948). Ici, nous relevons l'acceptation de la diversité et le fait que l'inclusion est une nécessité et un droit, opposée à l'exclusion de quelque nature qu'elle soit.

Plus tard, on peut lire dans l'article 26 que : « Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental [...] 2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales » (ibid.). Il ne s'agit pas uniquement du droit de l'enfant à la scolarité ; dans le monde d'aujourd'hui, on pourrait interpréter cela comme le droit de tous les gens à l'apprentissage tout au long de la vie.

## Les agendas mondiaux

Actuellement, nous renvoyons tout aux ODD, les Objectifs de développement durable proclamés par les Nations unies (ONU) à l'occasion de leur sommet en septembre 2015.<sup>1</sup> Ils ont une orientation réelle et sont très importants du point de vue politique pour les agendas de plaidoyer de la société civile étant donné qu'ils ont été ratifiés par tous gouvernements et constituent ainsi un engagement pris jusqu'en 2030. Toutefois, pour se pencher sur la diversité et l'inclusion, il est utile de faire un retour plus loin en arrière en nous référant aux débats et luttes plus anciens au sujet de l'inégalité des chances, des handicaps, de la discrimination et de la stigmatisation, et qui furent intenses et durèrent longtemps.

Les principales conférences mondiales ont ouvert la voie à l'approfondissement des débats et à la préparation au changement. D'aucuns se rappelleront la quatrième Conférence mondiale sur les femmes en 1995, à l'occasion de laquelle furent définis la *Déclaration et le Programme d'action de Beijing*. Ils déclaraient que « les droits des femmes sont des droits fondamentaux de la personne » et que les objectifs stratégiques étaient, entre autres, les suivants :

- « Progresser vers la réalisation de l'objectif de l'égalité d'accès à l'éducation en prenant des mesures visant à supprimer dans l'enseignement à tous les niveaux la discrimination fondée sur le sexe, la race, la langue, la religion, l'origine nationale, l'âge ou un handicap, ainsi que toute autre forme de discrimination. »
- « Élaborer des programmes souples en matière d'éducation, de formation et de recyclage pour permettre aux femmes d'acquérir des connaissances sur une base continue et faciliter ainsi la transition entre leurs différentes activités à tous les stades de leur vie » (ONU 1995).

On en sait peut-être moins au sujet de l'impact de deux autres engagements internationaux qui constituent de véritables percées :

ainsi, la *Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux* (UNESCO 1994) sont le fruit d'une conférence de l'UNESCO qui se tint en 1994. « On observe depuis une vingtaine d'années dans le secteur social une tendance générale à encourager l'intégration et la participation et à combattre l'exclusion. L'intégration et la participation sont essentielles à la dignité humaine et à la jouissance de l'exercice des droits de l'homme. Dans le domaine de l'éducation, cela se traduit par la mise au point de stratégies visant à assurer une véritable égalisation des chances. »

La *Convention relative aux droits des personnes handicapées* publiée en 2006 par l'ONU déclare dans son préambule : « Préoccupés par les difficultés que rencontrent les personnes handicapées, qui sont exposées à des formes multiples ou aggravées de discrimination fondées sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale, ethnique, autochtone ou sociale, la fortune, la naissance, l'âge ou toute autre situation ». Dans l'article 24 sur l'éducation, on peut lire : « Les États parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue » (ONU 2006).

## En quête des Rapports mondiaux sur l'éducation (GEM)

Deux grandes conférences internationales se sont déroulées en 2000 : le Forum mondial sur l'éducation qui adopta six objectifs en vue de réaliser l'Éducation pour tous (EPT)<sup>2</sup> et le sommet de l'ONU qui se fixa les huit Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) à atteindre jusqu'en 2015<sup>3</sup>. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* fut créé pour rendre compte chaque année des progrès accomplis. Il apparut clairement durant ce processus que la plupart des objectifs ne pourraient pas être atteints durant la période fixée, et une nouvelle réflexion stratégique progressa en vue de l'après-2015 quand l'agenda Éducation 2030 serait pleinement inclus dans ce que nous appelons aujourd'hui les Objectifs de développement durable (ODD).<sup>4</sup>

La notion d'inclusion occupe une place prépondérante dans le dix-septième ODD, mais elle a aussi été intégrée dans plusieurs autres objectifs :

4. *Éducation de qualité* – Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie
8. *Travail décent et croissance économique* – Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous
9. *Industrie, innovation et infrastructure* – Bâtir une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation durable qui profite à tous et encourager l'innovation



**11. Villes et communautés durables** – Faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables

**16. Paix, justice et institutions efficaces** – Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et ouvertes à tous aux fins du développement durable, assurer l'accès de tous à la justice et mettre en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous

Les points ci-après sont aussi éminemment importants et étroitement liés à cela :

**5. Égalité des sexes** – Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles

**10. Inégalités réduites** – Réduire les inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre

Le nouveau Rapport de mondial de suivi sur l'éducation (GEM) sera un outil essentiel de suivi des progrès accomplis. L'aspect de l'inclusion est déjà à ce sujet un indicateur clé que l'on trouve dans l'édition 2016 ; le Rapport 2018 sera quant à lui consacré à la migration.<sup>5</sup>

La Consultation collective des ONG (CCONG) sur Éducation 2030 s'est récemment réunie au Cambodge pour sa première conférence mondiale sur la mise en œuvre des ODD, et notamment de l'Objectif 4. Dans sa déclaration finale, on peut lire : «L'inclusion et l'égalité des genres sont au cœur du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Nous appelons les gouvernements à intensifier leurs efforts afin de garantir à tous une éducation inclusive, en accordant une attention particulière à l'égalité des genres, au handicap, aux migrants et aux réfugiés, au respect de la diversité, en tenant compte des droits humains des LGBTQI, et ce en s'attaquant aux politiques et aux pratiques, aux modalités d'accès, aux programmes et aux processus d'enseignement et d'apprentissage discriminatoires » (CCONG 2017).

On a souvent dit que l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie étaient des questions transversales, essentielles pour une mise en œuvre des ODD couronnée de succès. Autre élément important : un enseignement et un apprentissage des ODD, à tous les niveaux et âges, constituant une aide particulière pour leur mise en œuvre. À ce sujet, l'UNESCO a publié un ouvrage très utile, intitulé *L'éducation*

en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage. Il présente des idées et suggestions concernant des compétences clés ; des objectifs d'apprentissage cognitifs, socio-émotionnels et comportementaux ; des thèmes, des approches et des méthodes (UNESCO 2017).

## Diversité – l'éducation à la diversité

Dans les sous-disciplines de l'éducation, il existe différentes approches de la diversité (Baader 2013 ; Vertovec 2015). Nous pouvons constater en ce qui concerne les adultes et l'apprentissage tout au long de la vie dans l'éducation des adultes et la formation continue que la diversité représente une configuration individuelle semblable à une signature personnelle dans un troisième espace social. Le lien entre l'individu et le cadre de vie fait partie de cet espace. L'habitus, la manière d'être, fait aussi partie de cette signature ; il est un résultat de la socialisation. Le noyau structurel de la signature se compose de facettes de la diversité comme le genre, l'âge, la génération, l'origine sociale, le milieu social, le bagage de formation, la religion et les aptitudes. Ces aspects font partie de l'habitus qui constitue la forme finale des configurations de la diversité (Robak 2013).

Les autres sous-disciplines mettent l'accent sur différents aspects, mais toutes s'accordent sur le fait que l'éducation à la diversité doit être conceptualisée dans deux directions : d'un côté, l'éducation à la diversité contrecarre les inégalités et d'autre part, elle soutient les individus et leur donne les moyens de se forger des compétences, des centres d'intérêt, un potentiel et une personnalité.

## L'inclusion et l'éducation inclusive pour produire des sociétés inclusives ?

L'inclusion peut être une des solutions pour produire des sociétés inclusives, reconnaissantes de la diversité, et pour gérer les possibilités et défis que présente un monde mondialisé. Différentes approches de l'inclusion, constituant ensemble une conceptualisation intégrée pour une éducation inclusive, sont présentées ci-dessous du point de vue de l'éducation.

**1. Une approche est directement issue de la Convention relative aux droits des personnes handicapées.** L'inclusion s'applique ici à des personnes handicapées physiques et mentales, et ayant des handicaps résultant d'un processus de stigmatisation. Cette approche de l'éducation inclusive vise à leur permettre de prendre une plus grande part à la vie de la société et de mieux pouvoir participer au processus éducatif. Les données de suivi indiquent que non seulement les handicaps, mais aussi des facteurs comme la santé, l'emploi et le bagage de formation sont primordiaux pour avoir part à une société inclusive (Schmidt-Herta, Tippelt 2013).

**2. L'éducation inclusive, une stratégie pour contrecarrer l'exclusion et les inégalités, et pour soutenir l'accès à l'éducation et la participation.** La sélection commence à l'école et, malheureusement, elle se poursuit également dans les domaines de l'éducation des adultes et de la formation conti-

nue. L'apprentissage tout au long de la vie dans ces secteurs ne vise pas seulement à contrebalancer cette sélection qui réduit les possibilités dans tous les domaines de la vie quotidienne. Elle a également pour objectif de favoriser globalement les possibilités de s'instruire, la formation professionnelle et l'éducation civique qui élargissent les possibilités de participer à la vie de la société, de développer la personnalité de l'individu et de lui permettre de se créer une identité. Les mécanismes d'exclusion et les inégalités apparaissent plus fréquemment dans certains groupes qui peuvent par conséquent devenir des cibles particulières pour des programmes éducatifs spéciaux ; il peut s'agir de personnes illettrées, de personnes issues de l'immigration et de chômeurs de longue durée (Kronauer 2010).

Nous avons des preuves qu'il existe une corrélation positive entre le bagage de formation, les projets politiques pour la promotion de l'égalité des genres et l'accroissement de la participation des femmes à la vie professionnelle, politique et culturelle (Cornelißen 2005). Dans de nombreux cas toutefois, l'exclusion n'est pas déterminée par un facteur unique. La faible participation à l'éducation est également due à différents aspects comme le genre, l'âge, l'emploi et la position. Ces aspects peuvent produire une configuration favorable à la participation ou au contraire y faire obstacle. Par exemple, les personnes issues de l'immigration sont souvent parmi celles qui possèdent le moins de qualifications, exercent des activités non qualifiées et disposent de compétences linguistiques limitées, ce qui peut se traduire par une faible participation au processus éducatif. En même temps, de nombreux exemples et données fournissent la preuve que les personnes instruites issues de l'immigration réussissent aussi très bien dans leurs études et professionnellement, et qu'elles participent à des activités d'apprentissage et au processus éducatif (Leven et al. 2013). Les organisations comme les services éducatifs communautaires sont en mesure de concevoir des programmes et projets en identifiant les besoins, les demandes et les centres d'intérêt des gens, et en les prenant en compte dans leurs offres et projets. Ces organismes sont des partenaires responsables qui savent comment aborder les populations de régions données de façon professionnelle et comment les motiver pour qu'elles se livrent à des activités d'apprentissage et d'éducation. Une étude de cas illustre comment de tels services d'éducation communautaires ont conçu des programmes d'enseignement artistique tels que des cours de théâtre destinés aux migrants. Elle a révélé que ces participants motivés avaient aussi tendance à suivre des cours dans d'autres domaines comme l'éducation de base et la formation professionnelle. Les cours d'enseignement artistique étaient la porte ouverte à une plus grande participation au processus éducatif (Käpplinger et al. [éd.] 2017).

**3. Reconnaître et intégrer la diversité en tant que principe d'une éducation inclusive.** Intégrer la diversité ne peut pas s'arrêter aux recherches et concepts liés à des aspects et catégories distinctes comme le genre, l'âge ou le fait d'être issu de l'immigration. Il est crucial d'élargir ce point de vue à la formation d'une diversité reposant sur des facteurs combinés, qu'une

personne ou un groupe d'individus peuvent atteindre par la socialisation et des expériences éducatives et professionnelles. L'approche intégrée de l'égalité des genres et la gestion de la diversité ont été les points de départ qui ont servi à faire entrer le sujet de l'égalité des genres dans les institutions et à nourrir la diversité des individus au sein des organisations et des entreprises. De plus, il sera nécessaire à l'avenir de mieux comprendre ce qui empêche les personnes d'apprendre et de participer ainsi que ce qui les motive, les intéresse et les touche au plan émotionnel. Toutefois, il nous faut des concepts plus féconds en matière d'organisation inclusive et d'approches éducatives qui tiennent compte de la diversité.

4. *Le développement durable, une facette clé de l'éducation inclusive.* Pour pouvoir sauver la planète et l'environnement, la diversité devrait aussi inclure la notion de biodiversité et la conscience de son importance en ce qui concerne les êtres vivants, les organismes et les plantes. Les connaissances et les attitudes à l'égard de ces conditions de l'existence sont perçues et traitées différemment de pays en pays. Reconnaître ces configurations diverses donne la possibilité d'envisager des concepts éducatifs permettant de développer des compétences tout en favorisant l'émancipation et en créant des identités. Plusieurs défis se posent à la recherche et aux programmes de développement, entre autres comment enseigner des valeurs, normes et pratiques, et en discuter de façon à répondre aux exigences démocratiques dans des pays où le débat démocratique n'existe pas.

#### **La diversité est un fait, mais l'inclusion est un choix.**

« La diversité est un fait, mais l'inclusion est un choix. » C'est ce que déclarait Zabeen Hirji, chef des ressources humaines de la Royal Bank of Canada, dans le Rapport sur la diversité et l'inclusion 2015 de la RBC. Selon elle, « La diversité va bien au-delà des définitions de base et du simple respect des exigences réglementaires. La diversité n'est qu'une partie d'un tout ; l'important est de savoir la mettre en œuvre. Notre approche vise à promouvoir l'inclusion, la diversité des idées et des points de vue et les principes d'équité. Elle consiste à voir une personne comme un tout, sans se limiter à son éducation, ses caractéristiques physiques, son bagage culturel ou son expérience professionnelle, mais en considérant la façon dont tous les éléments s'imbriquent » (RBC 2016).

Dans ce rapport, nous avons aussi trouvé deux autres idées intéressantes :

- « En fait, des études récentes démontrent que les entreprises qui accordent une plus grande place à la diversité, que celle-ci soit définie par le sexe, la race, l'origine ethnique, l'orientation sexuelle ou d'autres facteurs, ont généralement un avantage concurrentiel sur les entreprises moins diversifiées. »
- « RBC compte plusieurs groupes-ressources des employés FIERTÉ au Canada et ailleurs dans le monde. « FIERTÉ » signifie « *Fiers individus à l'emploi de RBC prônant la diversité et l'égalité* ». Ces groupes contri-

buent à créer un milieu de travail positif et accueillant pour les employés LGBT (lesbiennes, gais, bisexuels et transgenres) et leurs alliés afin de stimuler la mobilisation, le maintien de l'effectif et le recrutement de talent. »

La société civile ne trouve pas toujours facile de travailler avec le secteur des entreprises. Quand il est question d'aides pour l'éducation et le développement, les demandes de partenariats entre les secteurs public et privé s'intensifient. Par conséquent, il semble essentiel de se pencher sur les concepts et pratiques des entreprises à tous points de vue.

#### **Les prochaines étapes**

Développer et soutenir la diversité en tant qu'élément de l'inclusion et mettre en œuvre une éducation inclusive exige une approche à quatre niveaux.

1. *Politique et financement* : le souhait de développer et de constituer un système inclusif avec des organisations financées par des aides publiques et un personnel qualifié habilité à concevoir des programmes d'éducation inclusifs.
2. *Organisations et programmes* : les organisations doivent disposer elles-mêmes de concepts de diversité et d'inclusion adaptés aux régions où elles interviennent et à leurs populations locales. Le personnel responsable de la planification devrait être capable d'analyser les demandes et besoins dans l'optique de l'inclusion et de la diversité.
3. *Recherche et théorie* : la communauté scientifique (dans le secteur des sciences de l'éducation) doit définir une base théorique et mener des recherches empiriques sur les configurations de la diversité, des mécanismes d'exclusion et d'inclusion, et des processus d'apprentissage.
4. *Un personnel qualifié pour la planification et l'enseignement* : le personnel doit être qualifié pour tout ce qui concerne la diversité et l'inclusion en lien avec les processus de planification professionnelle et les ressources de connaissances nécessaires (Fleige et al. 2014).

## Notes

1 / Pour en savoir plus sur les Objectifs de développement durable : <http://bit.ly/1EQsBe4> (en anglais)

2 / Davantage d'informations sur <http://bit.ly/1G7BAc1>

3 / Davantage d'informations sur : <http://www.un.org/millenniumgoals/>

4 / Voir par exemple « Éducation 2030, Déclaration d'Incheon et Cadre d'action » sur : [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED\\_new/pdf/DRAFT-FFA-FR.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/DRAFT-FFA-FR.pdf)

5 / Davantage d'informations sur : <http://fr.unesco.org/gem-report/>

## Références

**Baader, M. (2013)** : Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. «Diversity» as a buzzword. Dans : Hauenschild, K., Robak, S. & Sievers, I. (éd.) (2013) : Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Francfort-sur-le-Main : Brandes & Apsel, 38-60.

**CCONG (2017)** : Consultation collective des ONG (CCONG) sur Éducation 2030. CCONG/Éducation 2030. Déclaration finale de la réunion. Mise en œuvre de l'ODD 4 – Éducation 2030. <http://bit.ly/2usv13B>

**Cornelißen, W. (2005)** : Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <http://bit.ly/2um9UDV>

**Fleige, M. ; Zimmer, V. ; Lücker, L. ; Thom, S. (2014)** : Diversität und Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Kommunen Bremen und Bremerhaven. Bonn.

**Käpplinger, B. ; Robak, S ; Fleige, M. ; Hippel v., A. ; Gieseke, W. (éd.) (2017)** : Cultures of Program Planning in Adult Education. Concepts, Research Results and Archives. Dans : Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology. Volume 70. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.

**Kronauer, M. (éd.) (2010)** : Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld : Bertelsmann.

**Leven, I. ; Bilger, F. ; Strauß, A. ; Hartmann, J. (2013)** : Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Dans : Bilger, F. ; Gnahn, D. ; Hartmann, J. ; Kuper, H. (éd.) : Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Munich : Bertelsmann.

**ONU (1948)** : Déclaration universelle des droits de l'homme. <http://bit.ly/1SrcxsF>

**ONU (1995)** : Déclaration et programme d'action de Beijing. <http://bit.ly/1ISb5G7> [Davantage d'informations sur : <http://beijing20.unwomen.org/fr/about>].

**ONU (2006)** : Convention relative aux droits des personnes handicapées. [Davantage d'informations sur <http://bit.ly/1QUdQe4>].

**ONU (2015)** : Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030. <http://bit.ly/1Y3D3sN>

**RBC (2016)** : Royal Bank of Canada. Rapport sur la diversité et l'intégration 2015 [pour en savoir plus sur les objectifs futurs, consultez aussi le document de la RBC (2016) : Stratégie de diversité et d'inclusion 2020].

**Robak, S. (2013)** : Diversität in der Erwachsenenbildung(sforschung) im Spiegel theoretischer und empirischer Reflexionen – eine Standortdiskussion. Dans : Hauenschild, K. ; Robak, S. ; Sievers, I. (éd.). (2013) : Diversity Education. Zugänge – Perspektive – Beispiele. Francfort-sur-le-Main : Brandes & Apsel., 183-203.

**Schmidt-Herta, B. ; Tippelt, R. (2013)** : Inklusion in der Weiterbildung. Dans : Döbert, H. ; Weishaupt, H. (éd.) : Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster, 241-262.

**UNESCO (1994)** : Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. <http://bit.ly/2us9ufq>

**UNESCO (2017)** : L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage. Paris.

**Vertovec, S. (2015)** : Introduction: formulating diversity studies. Dans : Vertovec, S. (éd.) (2015) : Routledge International handbook of diversity studies. Routledge : Londres, 1-20.



## Les auteurs

**Heribert Hinzen** est titulaire d'un doctorat de l'université d'Heidelberg. Sa thèse portait sur l'éducation des adultes en Tanzanie. Il a en outre reçu le titre de docteur honoris causa de l'université de Pécs. Il a travaillé pour DVV International de 1977 à 2015 à Bonn, en Sierra Leone, en Hongrie et au Laos. Il enseigne dans plusieurs universités. Il a auparavant été vice-président du CIEA et de l'EAEA.

Contact :  
[hinzenh@hotmail.com](mailto:hinzenh@hotmail.com)

**Steffi Robak** est professeur d'éducation des adultes et d'éducation en matière de diversité à l'université Leibniz d'Hannovre. À l'institut de formation professionnelle et d'éducation des adultes, ses recherches portent essentiellement sur l'éducation interculturelle et l'éducation internationale dans des domaines comme la gestion de l'éducation et la professionnalisation dans le domaine de l'éducation des adultes.

Contact :  
[Steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de](mailto:Steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de)



## Section 1

# *Identité*

Qui êtes-vous ? Je veux dire, qui êtes-vous réellement ? La façon dont vous vous définissez vous-même et la façon dont les autres vous voient est une affaire d'identité. Nous définir nous-mêmes, et être définis par les autres, peut aussi être utilisé pour vous inclure ou vous exclure de la société.



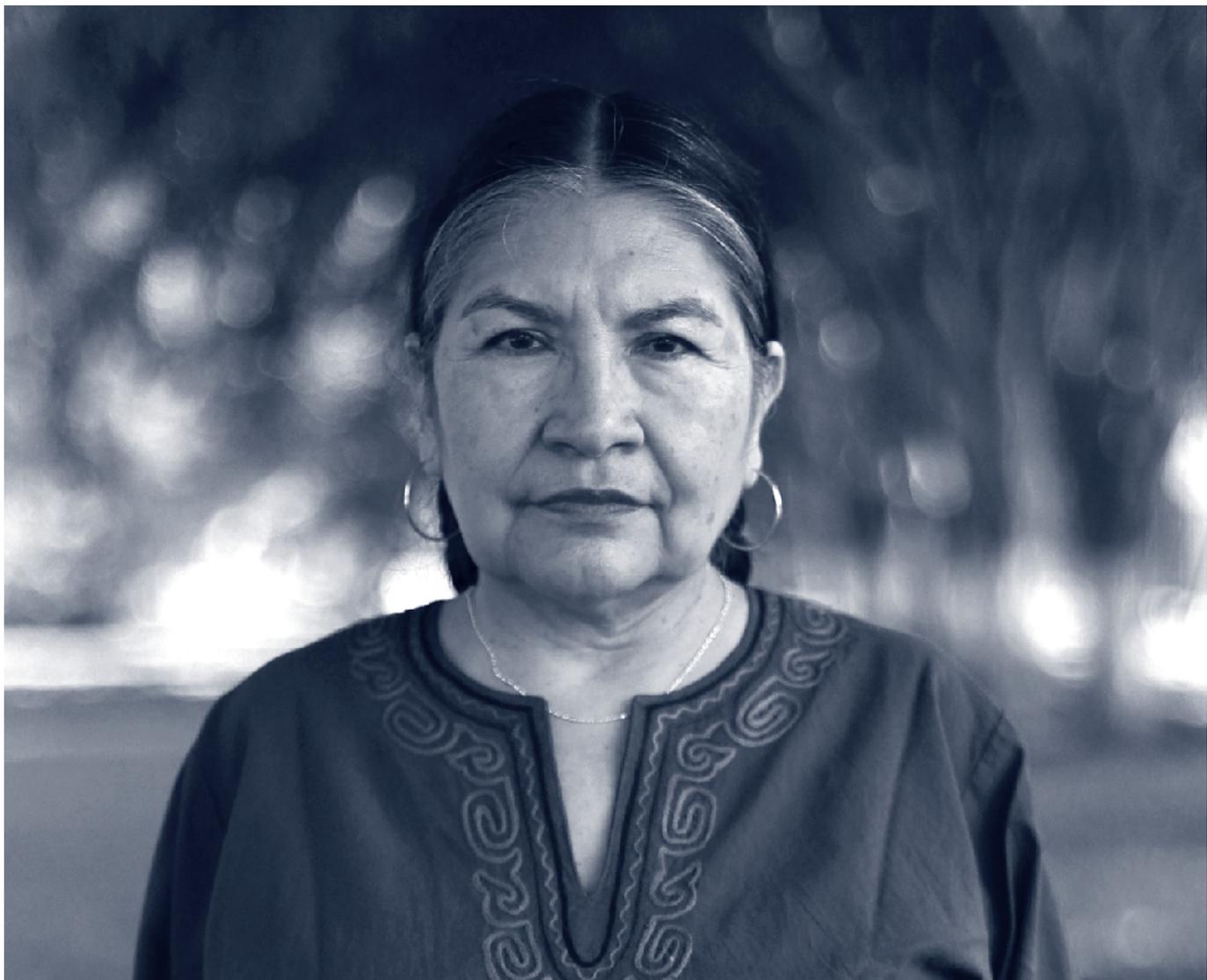
# *Tarcila Rivera Zea*

## « L'idée d'étudier m'obsédait »

*Interview*

**Interview** menée par Nélida Céspedes Rossel

**Photos** : Nancy Chappell/Diario El Comercio, Pérou (p. 12)/  
Nélida Céspedes Rossel (p. 14)/ CHIRAPAQ (p. 15)



*Tarcila Rivera Zea est une militante péruvienne quechua. Avec CHIRAPAQ, son organisation, elle a consacré trente années de sa vie à la défense, la reconnaissance et la valorisation des peuples indigènes et amazoniens, et aux cultures du Pérou. Elle a donné une impulsion à différents domaines de lutte associant protestation et propositions – de l'Atelier permanent des*

*femmes andines et amazoniennes indigènes du Pérou (TPMIAAP) à la création du Forum international des femmes indigènes (FIMI), en passant par le Réseau continental des femmes indigènes des Amériques (ECMIA). Elle est actuellement membre de l'Instance permanente des Nations unies sur les questions autochtones.*

**Parlez-moi de votre enfance et de votre jeunesse. Comment était-ce de grandir avec une identité indigène ?**

Je suis de langue maternelle quechua et je suis née à San Francisco de Pujas, dans la province de Vilca Huamán située dans la région d'Ayacucho. Mes parents sont morts là-bas – ils sont morts sans avoir jamais parlé d'autre langue que la leur – et je viens d'une famille typique du village, qui après la période des récoltes gagnait la côte pour travailler dans les haciendas et rapporter quelques ressources pour acheter des bougies, des allumettes, du sucre ou du sel. Ce village d'une extrême pauvreté est toutefois encore sur les cartes. J'étais monolingue et j'allais à l'école publique qui se caractérisait par le fait d'avoir tourné le dos aux besoins et à la culture de notre peuple.

À dix ans, j'ai déménagé à Lima où j'ai appris l'espagnol et où j'ai achevé ma scolarité primaire et fait mes études secondaires, dans un lycée commercial. J'allais à l'école et je travaillais en même temps comme domestique. Je voulais étudier et cette idée m'obsédait complètement.

J'ai vécu des expériences diverses. Certaines furent positives, comme le respect envers ma personne et mon identité. Je me rappelle un Belge pour qui j'étais plutôt une sorte d'expérience folklorique et qui me traitait comme telle. Je fus aussi confrontée à des discriminations, entre autres de la part de gens qui voulaient que j'étudie la nuit parce que c'était à ces heures-là que les domestiques étudiaient. Je ne voulais pas parce qu'il était bien connu que les cours de nuit n'étaient pas bien faits. Mais les gens qui m'avaient embauchée me disaient : « Pourquoi pas ? Tu es une 'petite Indienne' (*indiecita*) et tu le seras toujours. » Malheureusement, notre société est un lieu d'exclusion, de racisme et de préjugés.

**Qu'ont vécu les femmes du village que vous connaissiez ?**

La plupart des femmes à avoir quitté le village ont travaillé comme domestiques. Bon nombre d'entre elles ont pu faire

« Le droit à une éducation reconnaissant nos langues et cultures, une éducation interculturelle, a toujours été la cause que j'ai embrassée dans ma lutte et dans mes aspirations. »

des études et avoir un métier. Pour nous qui vivons dans ces communautés, ce qui importe, ce sont les possibilités d'exercer le droit à une éducation de bonne qualité. Je suis convaincue que toutes les femmes andines et amazoniennes indigènes peuvent apporter une contribution essentielle à la société et participer au développement économique et à la résolution des problèmes de notre pays. Pour que cela devienne réalité, nous devons veiller à garantir les conditions nécessaires pour que nous puissions exercer nos droits.

Le droit à une éducation reconnaissant nos langues et cultures, une éducation interculturelle, a toujours été la cause que j'ai embrassée dans ma lutte et dans mes aspirations. Les choses bougent, mais lentement.

**Au Pérou, nous connaissons Tarcila Rivera Zea en tant que leader qui a œuvré en faveur des populations indigènes et à leur côté, et qui s'engage aujourd'hui encore dans ce mouvement. Quel parcours dans votre enfance et votre jeunesse vous a conduit à devenir un leader ?**

Beaucoup de gens m'ont dit que j'étais résiliente, visionnaire – et d'autres que j'étais un leader. Je me suis demandé quand j'avais passé le cap qui a fait de moi un leader ? C'était il y a dix ou quinze ans, je pense. Rétrospectivement, je me souviens toutefois que quand j'étais petite, je m'insurgeais dans des situations où l'injustice et le racisme étaient facteurs d'exclusion, que ce fût à l'égard de ma famille ou de la communauté.



Tarcila Rivera Zea (à gauche) et Nélida Céspedes Rossel durant l'interview

Au lycée, j'étais timide, je parlais peu pour que les autres ne se moquent pas de mon accent quechua. J'avais aussi une longue natte et ils me raillaient à cause de mes origines andines. Mais ça ne m'empêcha pas d'être élue présidente des élèves de mon école. Je crois que c'est parce que je m'étais toujours révoltée contre l'injustice. Je faisais aussi partie de la rédaction du journal de l'école et je suis devenue membre d'une association de journalistes scolaires d'écoles publiques et privées.

### **Racontez-moi l'itinéraire qui vous a menée à revendiquer votre origine indigène.**

En 1971, durant le mandat du gouvernement de Juan Velasco Alvarado, j'ai débuté à l'Institut national culturel comme secrétaire des archives. À l'époque, divers processus de reconnaissance de notre culture indigène étaient en cours et à ce stade, ils marquèrent ma vie. Cela me rendit mon estime personnelle en tant que locutrice quechua et me donna de l'assurance. C'est à cette époque que le quechua devint une langue officielle, qu'une politique fut développée en faveur de la diversité culturelle et que l'on commença à travailler sur toutes les bases de la culture dans le pays.

Durant mon activité à l'Institut, j'eus l'occasion de gagner une bourse et de me rendre en Argentine ; je voulais apprendre, savoir et étendre mes connaissances. Des historiens et des directeurs de musées et d'archives historiques prenaient part à ce séminaire. Malheureusement, le racisme apparaît dans des lieux divers, et ils firent une lettre critiquant le fait que le Pérou avait envoyé une secrétaire pour prendre part au séminaire. J'ai subi d'autres discriminations que cela, mais je suis toujours là. J'ai toujours relevé les défis et affronté les conflits. D'où cela vient ? De ma culture chanca qui, pendant l'Empire Inca sous Pizarro, dut affronter la domination de Cuzco.

Et bien des années plus tard, je fais aujourd'hui partie du comité consultatif culturel du ministère de la Culture où nous discutons d'une nouvelle politique culturelle pour le Pérou.

### **Nous savons que vous appartenez au Mouvement indigène. Quels sont les points essentiels de sa lutte ?**

Le Mouvement indigène, celui d'Amérique du Sud, est né en 1980 au Pérou (à Ollantaytambo) avec la participation de leaders du monde entier. On a dit que Marlon Brando y a participé parce qu'il avait reconnu ses racines apaches. Le ministère de la Culture m'envoya à l'époque pour le représenter parce que j'étais « la seule indigène qu'il avait » et je fus invitée comme représentante de l'Institut national culturel. C'est là que j'ai commencé à faire partie du Mouvement indigène péruvien.

La lutte du Mouvement était essentiellement anti-impérialiste, anticolonialiste et anticlassiste, car elle proclamait les origines historiques qui existaient avant les colonies et les États-nations. Le mouvement reposait sur le socle de la philosophie des peuples autochtones, avec leurs propres propositions politiques, qui aspiraient à tirer du pouvoir de nos cultures.

### **Quelle est le rapport entre l'origine du mouvement et le point de vue du *buen vivir*, le bien-vivre, et qu'apporte-t-il à la société d'aujourd'hui ?**

Ceux d'entre nous qui ont rejoint le mouvement ont affirmé notre identité. Nous avons retrouvé nos propres valeurs et notre savoir comme des biens partagés avec la société extérieure, et nous sommes forts parce que nous avons transcendé toutes les discriminations et la dérision.

À ce que je sais, le *buen vivir* est une notion qui nous est venue d'Équateur, en passant par la Bolivie, et je pense que nous la reproduisons. Je pense que, par-dessus tout, nous devons sauver ce que nous appelons la philosophie de la vie des peuples autochtones, qui repose sur le rétablissement de la nature, en partant du principe que nous sommes des hommes et des femmes de la Terre, en reconnaissant que nous vivons de la terre, en appréciant et en reconnaissant que nous sommes en lien avec elle, dans l'harmonie et la réciprocité, et que c'est ce qui rend l'existence viable.

Cette philosophie de la vie, de ne vivre qu'avec le nécessaire, de manger sainement, d'avoir un lieu où l'on vit, de développer et de produire sainement, et d'entretenir mutuellement des relations fraternelles est essentielle, et de ce point de vue-là, nous pouvons contribuer au développement des sociétés et d'un monde durable, en faisant face à des types d'organisations et de relations humaines qui ne reposent pas sur l'aspiration à posséder davantage en exploitant des gens et la Terre.

### **Existe-t-il des efforts pour rapprocher le Mouvement indigène d'Amazonie des afro-descendants ?**

Depuis 1997, CHIRAPAQ<sup>1</sup>, mon organisation, a fait la promotion du Comité national interethnique pour œuvrer contre le racisme en rapprochant des Andins, des Amazoniens et des afro-descendants, au sein de leurs collectivités respectives, mais en cherchant à analyser la question du racisme et de la discrimination. Et nous continuons sur cette lancée, car notre grand enjeu consiste à opérer aussi dans l'optique de



Tarcila Rivera discutant avec quelques femmes de San Francisco de Pujas Ayacucho où elle est née

l'Instance permanente des Nations unies sur les questions autochtones.

Le centre des cultures indigènes CHIRAPAQ est une organisation de la société civile créée par des citoyens indigènes. Il organise quatre programmes qu'il s'efforce de mener de façon interdisciplinaire pour relever le défi du développement humain intégral des populations andines et amazoniennes indigènes dans le pays. Ces programmes sont consacrés aux femmes indigènes, à la sécurité alimentaire, à la communication et à des ateliers d'expression culturelle pour les filles et les garçons, et les adolescents qui sont nés et ont grandi dans de dures conditions.

**Quels sont les thèmes fondamentaux auxquels vous vous consacrez à l'Instance permanente des Nations unies sur les questions autochtones ?**

Je suis membre de l'Instance permanente et j'ai eu l'honneur d'avoir été nommée pour cela par l'État péruvien. Je participe en qualité de personne indépendante à l'élaboration de différentes politiques indigènes, car cela s'inscrit dans la mission que je me suis donnée dans la vie.

Ces trente dernières années, les peuples indigènes du monde entier ont promu et créé au sein du système des Nations unies trois dispositifs en faveur de la réalisation des droits de ces populations. L'un d'eux est l'Instance permanente des Nations unies sur les questions autochtones dont je suis membre. Il s'agit d'un dispositif, vieux de quinze ans, qui permet aux organisations indigènes de soumettre des recommandations qu'elles souhaitent voir adoptées par le système des Nations unies afin d'être ainsi mises en œuvre par les États. Le second dispositif vient de spécialistes des peuples indigènes. Il est intégré dans le Conseil des droits de l'homme des Nations unies à Genève et se compose

aussi de représentants de peuples indigènes qui jouent un rôle de conseillers auprès des États pour mettre en œuvre des recommandations et politiques en faveur des peuples autochtones. Le troisième dispositif est le poste de rapporteur spécial sur les droits des peuples indigènes qui reçoit les plaintes et se rend dans des pays pour analyser la situation de ces populations du point de vue des droits humains.

Pour nous, il est fondamental de lutter pour la mise en œuvre réelle de la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones qui est au même niveau que la Déclaration universelle des droits de l'homme, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un document comportant pour les États l'obligation éthique et morale de respecter et de réaliser les droits humains des populations indigènes.

Personnellement, en tant que membre de l'Instance permanente des Nations unies sur les questions autochtones, je suis responsable de la question des femmes, des jeunes et des enfants indigènes. Le lien entre l'éducation et l'emploi, l'éducation des femmes et l'emploi et la santé sont les défis fondamentaux qui me poussent.

**Tarcila Rivera Zea, merci pour cette interview !**

**Note**

1 / Le centre des cultures indigènes CHIRAPAQ est une organisation de la société civile créée par des citoyens indigènes. Il organise quatre programmes qu'il s'efforce de mener de façon interdisciplinaire pour relever le défi du développement humain intégral des populations andines et amazoniennes indigènes dans le pays. Ces programmes sont consacrés aux femmes indigènes, à la sécurité alimentaire, à la communication et à des ateliers d'expression culturelle pour les filles et les garçons, et les adolescents qui sont nés et ont grandi dans de dures conditions. [www.chirapaq.org.pe](http://www.chirapaq.org.pe)

# Inclusion, diversité et exclusion : réflexions de l'organisation Aswat – Palestinian Gay Women



Rima Abboud  
Aswat  
Palestine

**Résumé** – *Ce numéro étant consacré à l'inclusion et à la diversité, je souhaiterais partager l'humble expérience que j'ai acquise pendant plus d'une décennie au service de l'organisation Aswat – Palestinian Gay Women (Aswat – femmes gay palestiniennes). La richesse de cette expérience est difficile à résumer. Par conséquent, ce texte s'attachera à mettre en relief un certain nombre de stratégies utilisées par les communautés LGBTQI+ (lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres, queers, intersexuées+) palestiniennes et arabes, et de défis auxquels elles doivent faire face.*

## Un endroit à nous

L'organisation *Aswat* (les voix en arabe) a été fondée par un groupe de Palestiniennes que les groupes militants au sein desquels elles étaient actives avaient déçues. Elles avaient le sentiment de ne pas être intégrées dans ces groupes avec toutes leurs identités : de féministes, de Palestiniennes et de lesbiennes. Dans les cercles activistes LGBTQI+, par exemple, elles avaient l'impression que leur identité sexuelle était la bienvenue, mais qu'elles devaient faire abstraction de leur identité palestinienne. En même temps, dans les groupes militants palestiniens, elles trouvaient souvent que la lutte des Palestiniens pour la justice et la libération plaçait la justice pour tous les Palestiniens au-dessus des luttes pour la libération sexuelle et des genres. De plus, au sein des cercles féministes, elles sentaient que la lutte était investie dans l'égalité des genres et n'avait aucun rapport avec les droits des homosexuels. Par conséquent, il était crucial de disposer d'un espace permettant de prendre en compte toutes les identités opprimées et toutes les injustices. C'est ainsi qu'*Aswat* fut créée pour embrasser au moins ces trois identités : l'identité palestinienne, les orientations sexuelles non conformistes et l'identité de femme.

## Le fossé entre la langue et l'identité

Le sentiment d'être seules était l'un des principaux problèmes que rencontraient les femmes palestiniennes. L'idée

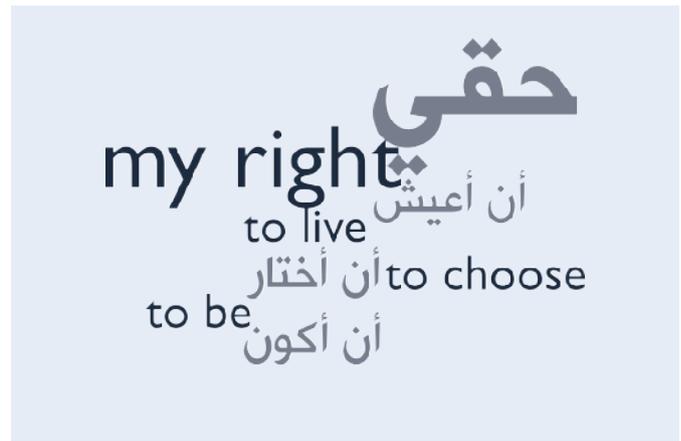
d'être peut-être la seule Palestinienne lesbienne ou même la seule Arabe lesbienne était très répandue. L'absence d'informations et d'ouvrages en arabe sur l'homosexualité en était l'une des causes. En plus, l'absence d'éducation sexuelle dans les écoles arabes faisait d'Internet le seul endroit accessible et anonyme à l'époque pour rechercher des informations sur ce thème. Malheureusement, la plupart des informations « fiables » (tout au moins aussi fiables que possible) étaient en hébreu ou en anglais. Aussi, l'absence de récits d'expériences et d'histoires de vie relatés en arabe isolait les lesbiennes palestiniennes. En outre, toute référence en arabe à des relations sexuelles ou amoureuses avec des personnes du même sexe, si tant est qu'on en trouvait, était truffée de stéréotypes négatifs et de termes péjoratifs. Beaucoup de Palestiniens LGBTQI+ devaient également vivre avec le sentiment que leur identité sexuelle était quelque chose d'étranger, qui n'était pas authentique, puisqu'on les traitait comme des imposteurs, en les accusant d'être inauthentiques – occidentalisés ou israéliens. Ces deux accusations détachaient leurs identités LGBTQI+ de leur identité palestinienne d'origine.

Cet écart entre la langue dans laquelle on peut identifier des choses, le contexte dans lequel on vit, les représentations négatives ou l'absence de représentations des LGBTQI+ arabes, mais aussi les attitudes hégémoniques empreintes de préjugés et la discrimination des LGBTQI+ au sein de leurs propres communautés et d'autres communautés les éloignèrent de leurs familles et communautés, et les en exclurent.

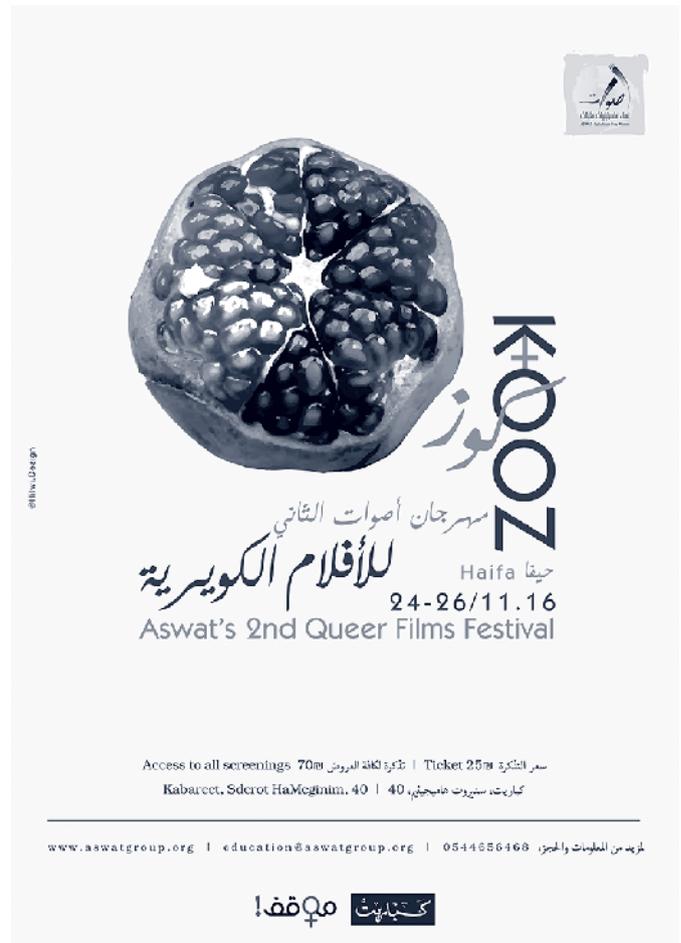
Aswat tirait ses projets des besoins de sa communauté. L'un des besoins exprimés était le désir de parler en arabe des relations sexuelles et amoureuses avec des personnes du même sexe. C'est de là que naquit le projet d'information et de publication. Ce projet se réappropriait l'arabe comme langue dans laquelle les LGBTQI+ pouvaient parler de leur sexualité, de leur identité de genre et de leur orientation sexuelle en termes neutres. Cela incluait la création de mots nouveaux, la réappropriation de termes anciens et un travail de recherche pour trouver dans l'histoire arabe des représentations de relations sexuelles et amoureuses qui avaient été intentionnellement dissimulées et marginalisées. Le projet inventoriait aussi des histoires de vie pour tenter de les consigner par écrit et de mobiliser l'histoire orale transmise de bouche à oreille par des femmes qui connaissaient d'autres femmes. Répertoire des récits d'expériences et d'histoires de vie rompait le silence et la solitude que l'on avait découverts chez les Palestiniennes et Arabes lesbiennes. Il résultait de cela au fil des ans un glossaire de termes arabes, deux ouvrages racontant les itinéraires personnels de LGBTQI+ palestiniens et arabes (voir Waqfet Banat, en anglais), un guide sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre pour les conseillers scolaires et les enseignants, et plus de vingt brochures et guides en arabe sur tous les domaines de la vie.<sup>1</sup>

### Se dévoiler ou ne pas se dévoiler ?

Comment Aswat est-elle parvenue à atteindre ses objectifs alors que ses fondatrices et sa communauté ne croyaient



Mon droit de vivre, de choisir, d'être – le slogan d'Aswat



Poster de Kooz, la deuxième édition du festival du film queer organisé par Aswat

pas que la seule façon de produire un changement consistait à révéler son identité ? Le collectif a été fondé comme porte-voix pour les lesbiennes palestiniennes. En conséquence, toutes les publications étaient présentées anonymement puisque l'objectif principal était de mobiliser des connaissances pour les transmettre. Le service d'information et de publication travaillait clandestinement ; son objec-



Couverture de la publication d'Aswat « Waqfet Banat » qui présente les histoires personnelles de femmes palestiniennes LGBTQI+

tif principal était la publication d'autant de récits d'expériences et d'histoires de vie que possible.

Aswat publiait aussi un magazine underground féministe axé sur la diversité, sous l'apparence d'un magazine de la grande distribution. Une fois l'esprit ouvert à cette approche, on pouvait y trouver un contenu riche d'informations, de connaissances et d'expériences en rapport avec la diversité et l'inclusion. Le magazine d'Aswat s'adressait à un vaste public qui s'étendait des jeunes collégiennes aux femmes adultes qui exprimaient le désir de participer à sa réalisation. L'on nous fit également part du fait que grâce à l'aspect simple du magazine, les jeunes filles pouvaient le rapporter à la maison sans éveiller les soupçons de leurs parents. Au fil des années, nos publications en arabe ont œuvré en faveur de l'inclusion en contribuant à combler le fossé d'isolement qui séparait les LGBTQI+ palestiniens et arabes du reste de leurs sociétés et communautés. Donner aux LGBTQI+ palestiniens la possibilité de parler de leur sexualité dans leur langue maternelle leur permet de se sentir plus proches de leur entourage et plus à l'aise en leur sein. Diffuser et présenter des histoires de vie en arabe a fait prendre corps aux LGBTQI+ dans leurs sociétés et réfuté les stéréotypes déshumanisants des LGBTQI+ palestiniens en général et à l'intérieur de leurs propres communautés en particulier.

### Éduquer grâce à des récits personnels – entre anonymat et divulgation

Le collectif Aswat identifia aussi un autre besoin concernant l'absence d'éducation en matière d'orientations sexuelles et d'identités de genre. En réponse à cela, il lança un projet d'éducation destiné à répondre à cette nécessité. Ce projet était essentiellement axé sur des récits personnels, dans l'idée

qu'en partageant une histoire de vie, on présentait un point de vue et des expériences à la fois non conformistes et complexes, susceptibles d'affaiblir l'opprobre et de sensibiliser.

Pour les membres d'Aswat, recourir à des récits personnels lors des ateliers avait posé un défi, car cela exigeait d'exposer son identité de genre. Et effectivement, cette divulgation était sujette à controverse au sein d'Aswat. Nombre de nos membres posèrent la question suivante : « Pourquoi devrais-je dévoiler mon histoire personnelle devant des étrangers ? » Toutefois, parmi ces femmes, quelques-unes avaient foi dans le pouvoir du récit personnel et en prirent presque aussitôt conscience. Finalement, faire partie du groupe qui racontait ses histoires de vie lors de nos séances éducatives était facultatif, et s'adressait à celles qui croyaient à cette stratégie et se sentaient à l'aise avec elle. En même temps, d'autres récits furent publiés anonymement, permettant à chaque auteure de dévoiler ce qu'elle souhaitait.

Il vaut la peine d'observer que certains des membres prêts à partager leurs histoires personnelles n'hésitaient pas beaucoup quant au lieu où elles les raconteraient et aux personnes auxquelles elles s'adresseraient, tandis que d'autres se sentaient mal à l'aise à l'idée de révéler leurs identités de genre dans un environnement familial. Pour rendre cette expérience aussi agréable et autonomisante que possible, nos membres participaient à des ateliers loin de leurs villes d'origine, ce qui minimisait le risque de rencontrer des connaissances. À chaque fois qu'Aswat participait à une séance portant sur l'orientation sexuelle et les identités de genre, le collectif veillait à savoir qui composait le public et à choisir le membre de l'équipe le plus susceptible de sentir à l'aise pour prendre part à la séance. De la sorte, les membres d'Aswat avaient les pleins pouvoirs et choisissaient ainsi au cas par cas le moment et le lieu pour se dévoiler ou conserver l'anonymat. Avoir le choix leur permit de traverser le changement que nous souhaitions accomplir tout en répondant à nos besoins et restrictions.

### Réseaux et intégration : plus il y en a, mieux c'est !

La fondation d'Aswat fut une manœuvre très audacieuse, entreprise par un collectif de femmes courageuses qui avaient décidé de produire un changement qu'elles voulaient, tout en admettant leurs craintes et préoccupations. Leur union et le leadership qu'elles partageaient mettaient en relief les problèmes divers et transversaux de l'oppression. Prendre conscience de ces points de jonction leur permit de réaliser ce qu'elles avaient en commun avec d'autres groupes, y compris avec des organisations de changement social. Depuis sa création, Aswat a été en quête d'un espace pour rassembler les gens et leur offrir la protection nécessaire pour entamer leurs activités. Par bonheur, Aswat a trouvé cet espace au sein des organisations féministes d'Haïfa.

Mettre en place des partenariats avec d'autres organisations a permis au programme d'éducation d'Aswat d'atteindre un public plus vaste qui inclut des féministes, de

jeunes militants, des enseignants, des consultants, des politiques, des défenseurs des droits humains, des universitaires, des travailleurs sociaux, des jeunes, etc. En outre, notre organisation s'est consacrée à la création de réseaux avec d'autres groupes arabes et non arabes dans la région. Malgré les restrictions et menaces géopolitiques lors des rencontres avec d'autres militants dans des pays voisins/hostiles, ces réunions ont été d'excellents catalyseurs pour faire progresser le changement. Elles ont permis à tous les groupes d'échanger des idées, de partager des expériences et de réfléchir ensemble pour trouver des solutions à des problèmes particuliers tout en offrant des occasions à différents groupes de la région de travailler simultanément sur des objectifs similaires comme la promotion de terminologies et d'un nouveau vocabulaire en arabe. Plus on est largement exposé à cette terminologie, mieux on l'assimile.

## Et ensuite ? L'avenir

La petite communauté d'Aswat a toujours été la source à laquelle nous avons puisé nos projets. Il y avait tant à faire, des besoins si nombreux et si peu d'organisations pour s'y consacrer. Aujourd'hui, plus d'une décennie après sa création, davantage de groupes et de personnes œuvrent à la promotion des droits des LGBTQI+ au sein des sociétés palestiniennes et arabes. Aswat continue d'observer et d'explorer les besoins des communautés. Par exemple, nous avons mis sur pied le premier festival palestinien du film queer en 2015. Nous soutenons des artistes prometteurs et mettons nos humbles ressources à leur disposition pour leur permettre de produire leurs œuvres. Nous avons constaté que la recherche communautaire participative est nécessaire et travaillons cette année au lancement de notre premier travail de recherche reposant sur cette méthode. Maintes fois, la réalité nous a prouvé que des connaissances existent et que notre rôle consiste à faciliter leur collecte et à les partager avec le monde, car nous pensons que les personnes qui subissent des discriminations et que l'on ostracise ont la capacité d'inspirer les solutions à ces problèmes.

## La justice et la liberté, nos boussoles

Pour conclure : il est extrêmement important de souligner l'interconnexion entre les questions locales et mondiales de justice et d'égalité. L'inclusion, de notre point de vue, ne se limite pas seulement à des partenariats avec des groupes et des individus qui ont des identités similaires. Nous croyons plutôt à la promotion de la justice et de l'égalité dans différentes sphères de la vie où nous jugeons qu'il est possible de collaborer avec des groupes antimilitaristes, féministes, luttant contre la pornographie, la violence et le harcèlement, promouvant les droits des peuples indigènes, etc. Pour nous, les valeurs que sont la justice et la liberté sont indissociables de notre travail et de nos partenaires. Nous croyons que l'on ne peut pas promouvoir les questions LGBTQI+ sans prendre position contre l'oppression, l'occupation et la discrimination d'autres groupes et peuples, ou en se faisant

les complices d'ordres établis qui perpétuent des mécanismes d'oppression et de discrimination. Ainsi, nous pensons que l'inclusion et la diversité reposent sur des valeurs et pratiques que nos partenaires défendent vis-à-vis de leurs communautés et du monde. Sensibiliser nos communautés au sujet des identités de genre et orientations sexuelles signifie que nous sommes aussi responsables de sensibiliser le monde entier aux questions des injustices et des inégalités que nous subissons et qui nous excluent.

### Note

1 / Vous pourrez trouver ces documents sur <http://www.aswatgroup.org/en>

i

### L'auteure

**Rima Abboud** est une militante lesbienne féministe palestinienne et défenseur des droits humains. Elle est enseignante, spécialiste des questions de genre et de la sexualité non conformiste, graphiste et maman de jumeaux âgés aujourd'hui de deux ans. Madame Abboud dirige le *projet d'information et de publication d'Aswat* depuis une décennie.

#### Contact :

[rima.abboud@gmail.com](mailto:rima.abboud@gmail.com)

<https://www.facebook.com/aswat.voices>

Participez !  
CIEA  
Séminaire virtuel  
2018

Discuter de cet article lors de  
notre séminaire virtuel  
(voir page 108)

# L'inclusion en pratique

## Thinking Classroom Foundation, étude de cas en Thaïlande

### Contexte

La Thinking Classroom Foundation a été créée en 2001 en Thaïlande, à Chiangmai, dans le but d'œuvrer à l'éducation des réfugiés et migrants du Myanmar vivant à la frontière de ces deux pays. La fondation propose deux programmes : l'un de formation des enseignants et l'autre d'éducation des adultes.

La formation des enseignants s'adresse à ceux qui travaillent dans des écoles situées dans des camps de réfugiés et des communautés d'ouvriers migrants. L'éducation des adultes s'adresse aux ouvriers migrants du Myanmar en Thaïlande. Elle a pour objectif de leur enseigner des bases de thaïlandais et d'anglais et de leur apprendre à se servir d'un ordinateur, mais aussi de les familiariser à la législation et à la culture du pays ainsi qu'à d'autres compétences liées à l'activité professionnelle.

### Les facteurs de réussite

Toutes les activités éducatives s'appuient ici sur les besoins des apprenants. La formation des enseignants promeut l'apprentissage actif et la réflexion critique. Les stratégies axées sur l'apprentissage sont encouragées dans le but de transmettre des connaissances et compétences dans les domaines

suivants : lecture, écriture, calcul, études sociales, sciences naturelles, citoyenneté mondiale et apprentissage de la vie en communauté. Forts de seize ans d'expérience dans l'organisation de formations pour enseignants, nous pouvons voir à présent comment les apprenants ont évolué. Nombre de jeunes gens travaillent aujourd'hui pour des organisations communautaires et certains suivent des études supérieures.

L'éducation des adultes pour les ouvriers migrants aide ces derniers à satisfaire leurs besoins sur leur lieu de travail et à acquérir les compétences nécessaires pour vivre en Thaïlande. Le centre de formation propose deux cours reposant sur les besoins des apprenants, l'un le matin et l'autre le soir. Non seulement il a une fonction éducative, mais il contribue aussi à la cohésion sociale. Les apprenants s'entraident pour trouver des lieux d'hébergement et du travail, mais notamment aussi quand l'un d'entre eux est malade. Nous promovons aussi les capacités d'apprentissage de nos apprenants et les aidons à obtenir des bourses d'études supérieures.

### Pour plus d'informations

[www.thinkingclassroom.org](http://www.thinkingclassroom.org)

Contact :

**Thein Lwin**

Président de la Thinking Classroom Foundation  
[thein.lwin@thinkingclassroom.org](mailto:thein.lwin@thinkingclassroom.org)



Des jeunes et des adultes de la communauté de migrants du Myanmar en Thaïlande étudient au centre d'apprentissage de la Thinking Classroom Foundation.

# L'inclusion en pratique

## Postalphabetisation et TIC, étude de cas au Mali et en Guinée

### Contexte

Entre 2014 et 2016, les cours d'alphabétisation fonctionnelle de DVV International au Mali et en Guinée ont atteint 30 000 jeunes et adultes, dont 25 000 femmes. Pour pérenniser ces résultats, il faut promouvoir une « culture écrite » : le dynamisme né de l'écriture et de la lecture doit par conséquent devenir permanent afin d'empêcher les néoalphabètes de retomber dans l'illettrisme. La logique des activités menées dans le cadre d'une démarche de « postalphabetisation » vise à leur permettre d'explorer et d'exploiter leurs potentiels socio-économique et socioculturel. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) doivent agir dans un esprit novateur pour stimuler les personnes alphabétisées, maintenir le niveau qu'elles ont atteint et leur permettre de se procurer des informations auxquelles elles n'auraient pas accès autrement.

### Les facteurs de réussite

Le projet sur la postalphabetisation et les TIC (Post-literacy with ICT) a commencé en offrant aux groupes cibles une appli gratuite dans trois langues locales (le bambara, le fula et le susu), disponible dans le Google Playstore. Le projet a mis à leur disposition des tablettes électroniques ainsi que des kits solaires de chargement et leur a proposé des cours pour apprendre à se servir des appareils et de l'appli. Les bénéficiaires ont commencé à rédiger de courts articles et à lire et commenter ceux d'autres blogueurs. Au terme d'une phase pilote de six mois, cent cinquante articles avaient été écrits sur tout un ensemble de sujets, entre autres sur la santé, l'éducation, les ordinateurs et l'agriculture.

Le projet est couronné de succès parce que l'appli a été adoptée par ses bénéficiaires qui l'utilisent pour communiquer sur leurs activités agricoles, pour fixer les prix de vente de leurs produits et récoltes, et pour échanger avec des fermiers dans d'autres régions. Un bon nombre d'entre eux ont acheté des smartphones Android sur lesquels ils ont téléchargé l'appli. Des femmes et des hommes de villages, dont certains n'ont même pas l'électricité, utilisent aujourd'hui régulièrement les TIC de manière autonome. Ils ne sont plus exclus du monde numérique.



Les participants suivent des formations pour apprendre à se servir d'une tablette et de l'appli

### Pour plus d'informations

[www.balikulalansoba.org](http://www.balikulalansoba.org)

Contact :

**Mouhamadou Diagne**

Directeur national de DVV International Mali  
[diagne@dvv-international-ao.org](mailto:diagne@dvv-international-ao.org)

**Assitan Nanakasse**

Assistante de projet, DVV International Mali  
[nanakasse@dvv-international-ao.org](mailto:nanakasse@dvv-international-ao.org)

# Inclusion et diversité dans l'éducation yoruba



Diipo Fagunwa  
Elderly Care and  
Support Services (ELCASUSE)  
Nigeria

**Résumé** – Les Yorubas constituent un grand groupe tribal qui vit principalement dans le sud-ouest du Nigeria. Cet article se penche sur l'éducation indigène des Yorubas (abrégée ici par l'expression « éducation yoruba ») et met en relief la façon dont ce type d'éducation intègre inclusion et diversité. L'éducation yoruba est une éducation complexe et holistique, transmise par des agents culturels tout au long de la vie, du berceau au tombeau. Ces agents sont la famille élargie, les pairs, les sociétés culturelles, les guildes, etc. L'éducation est offerte sous forme de savoir intégré et transmise par l'intermédiaire de mythes, de légendes populaires, de mœurs, d'histoires, de tambours parlants, de chants, de panégyriques, de proverbes, de festivals, d'emplois, d'apprentissages, etc.

Dans le monde yoruba, l'inclusion et la diversité sont aussi anciennes que la Création. Olodumare (le Dieu suprême) a créé l'univers et les déités auxquelles il a confié le contrôle de certains domaines de la nature afin de régler le cours et l'objet de sa Création. Ainsi, Olodumare a fait participer ses différentes divinités à la gestion de la nature et introduit une inclusion et une diversité institutionnalisées dans l'univers.

## « L'éducation yoruba était pratiquée avant l'arrivée des Blancs. »

Selon la mythologie yoruba, l'homme fut créé lorsque le dieu Obatala demanda à Olodumare d'aller vivre sur Terre, et que celui-ci accepta. Il sollicita ensuite l'aide d'autres déités. Orunmila (dieu de la sagesse et de l'intelligence) lui donna un chat, une coquille d'escargot remplie de sable, un poulet à cinq doigts et quelques fruits de palme. D'autres déités lui apportèrent de l'or dont Obatala confectionna une chaîne qu'il utilisa pour descendre du Ciel. Lorsqu'Obatala arriva sur Terre, il trouva une étendue d'eau. Le poulet répandit sur les eaux le sable contenu dans la coquille d'escargot et créa ainsi la terre. Obatala planta les fruits de palme qui germèrent aussitôt ; l'agriculture était née. Le chat tenait compagnie à Obatala. La solitude commença toutefois bientôt à lui peser. Il modela des statues de glaise à son effigie. Comme il avait soif, il prit le jus des palmiers qui l'entouraient, s'enivrant jusqu'à la torpeur. Dans son

ivresse, il se mit à former des statues qui présentaient des difformités. Obala prit tout ce qu'il avait modelé, y compris ces dernières statuette, et les présenta à Olodumare pour qu'il leur insufflât la vie afin qu'elles le réconfortassent dans sa solitude. Olodumare fit ce qu'Obatala lui demandait et les êtres humains furent créés ; c'est ainsi que les personnes avec des infirmités devinrent une facette de la diversité humaine.

### Une éducation forte d'une longue tradition

Les Yorubas sont de descendance africaine et constituent un grand groupe tribal vivant dans le sud-ouest du Nigeria. On trouve aussi de grandes populations yoruba au Bénin et au Togo, et quelques petits groupes dans des pays ouest-africains comme le Ghana, le Libéria, la Sierra Leone, la Côte d'Ivoire et la Gambie. On rencontre également des groupes diasporiques descendants des Yorubas en Amérique du Nord, en Amérique latine et aux Caraïbes. Ce sont soit des descendants d'esclaves, soit des émigrés économiques.

L'éducation yoruba était pratiquée avant l'arrivée des Blancs. Il s'agissait d'une éducation continue, tout au long de la vie. L'éducation yoruba inculquait les mœurs, coutumes, principes et pratiques aux membres de la société. Elle respectait l'individualité et la diversité, de sorte qu'il n'y avait ni échecs ni abandons. Le sujet était vaste ; le programme englobait tout. Il était complexe et reposait sur l'éthos de l'omoluwabi caractérisé par une éducation axée sur l'aboutissement à une personne complète ; une personne ayant bon caractère, employée profitablement et engagée de façon productive dans la société. Le terme *omoluwabi* est dérivé de l'expression *omo ti olu iwa a bi* (un enfant né avec un bon caractère ou un enfant avec de solides valeurs morales).

L'éducation yoruba incluait chacun au sein de la communauté et était dictée par les institutions de cette dernière. Les agents éducatifs étaient la famille, les pairs, les sociétés traditionnelles et la communauté toute entière. Des festivals promouvaient l'enseignement de pratiques morales, culturelles et anciennes. Les jeunes étaient initiés à la vie d'adulte par leurs pairs, tandis que les sociétés traditionnelles leur enseignaient les secrets, la logique et la philosophie de la communauté. Ces enseignements étaient utiles à la vie de la communauté et justifiés par les besoins, les traditions et l'histoire de la société. Ils étaient transmis dans la langue maternelle indigène comprise par tous. Les sujets et techniques enseignés étaient vastes, pertinents, divers et complets. Les enseignants et les ressources déployées pour enseigner étaient divers mais locaux. Ainsi étaient-ils familiers et il était aisé d'avoir recours à eux. L'éducation était destinée à chacun. Elle était en fonction des besoins et inclusive. Les méthodes d'enseignement étaient riches et incluaient l'observation, la participation, la pratique, la narration de récits, des récitations, la répétition, la chanson, le jeu, l'écoute, des énigmes, des proverbes, l'apprentissage, le travail, etc.

### La famille d'abord

La famille yoruba est une famille élargie qui valorise l'ancienneté et l'âge. L'unité fondamentale est l'*ebi* (la famille). L'homme le plus âgé est le chef de toute la famille, généralement plein de sagesse et de discernement lorsqu'il est question des traditions familiales. Il prend conseil auprès d'autres parents âgés et les fait participer à l'administration de la famille. Les aînés sont un trésor de savoir et de sagesse, et les gardiens de la culture et de la tradition. Les facteurs d'ancienneté au sein de l'*ebi* s'appliquent aussi à la lignée, aux pairs, aux sociétés traditionnelles et aux questions relatives à la chefferie.

L'éducation yoruba commence à la maison avec les enfants auxquels les mères apprennent à parler et qui bénéficient du soutien éducatif d'agents divers comme la famille et la communauté toute entière. Les enfants sont intégrés dans leur communauté au moyen de jeux, de chansons, de berceuses, de proverbes, de mythes, de récits, etc. qui relatent tous l'histoire de la communauté et en célèbrent les valeurs. Ils apprennent les règles de la communauté en prenant part à ses activités. Tout le monde partage des histoires au clair de lune et des énigmes, et chacun est inclus et participe, quelles que soient ses capacités. Les enfants d'une famille mangent tous ensemble dans le même plat. Ils s'entendent bien et apprennent à être équitables, à se soutenir les uns les autres et à faire preuve de sollicitude. Les enfants s'inspirent de tout un ensemble de situations diverses qu'ils rencontrent dans la vie de la communauté et qui illustrent le dévouement et de bons comportements au travers d'expériences et d'exemples quotidiens d'honnêteté, de travail assidu, de piété, de discipline, de générosité et de soutien apporté par d'autres membres de la communauté. Chacun est inclus dans le devoir de sollicitude. Les anciens, les enfants, les jeunes veuves, les handicapés et les personnes fragiles sont appréciés et l'on s'occupe d'eux.

### La religion au quotidien

Les Yorubas sont religieux. La famille, la communauté, les pairs, les guildes et les institutions religieuses veillent à l'instruction religieuse pour renforcer les enseignements religieux. Les principes de la religion yoruba englobent une vie chaste et morale. Tout ce que disent les Yorubas inclut Dieu et reflète les différents déités dans leur vie. La langue qu'ils parlent est pleine d'allusions et de références religieuses, et manifeste ainsi leur croyance en Dieu. La journée commence par des salutations. Un Yoruba demandera *a a ji i 're bi ?* ou *se a ji daadaa bi ?*, c'est-à-dire : nous sommes-nous bien réveillés ? Ce à quoi l'interlocuteur répondra *a dupe*, ce qui signifie merci, bien que ce merci tienne lieu non seulement de remerciement à la personne de s'être enquis de son bien-être, mais aussi à Dieu pour sa protection et sa présence dans sa vie. Par conséquent, *a dupe* en Yoruba est une forme courte de *a dupe lowo Olorun* – nous remercions Dieu – associée à un remerciement tout court. Il n'est pas rare d'entendre un Yoruba jurer *Olorun n gbo* : Dieu



Le Dieu suprême Olodumare rencontre des déités yorubas pour les consulter et les inclure dans la gestion des affaires du monde (illustration/collage réalisé par le professeur O. Famule, département d'arts visuels, université du Wisconsin)

écoute ou Dieu m'est témoin, et il n'est pas inhabituel non plus qu'il reprenne ce serment en utilisant les noms de déités comme *Ifa*, *Osun*, *Oya*, etc. comme preuve d'honnêteté ou de vérité. Des libations sont répandues pour marquer le respect à l'égard des esprits des ancêtres et des aïeux, et pour les inclure dans la vie quotidienne des Yorubas. On trouve des autels disséminés tout autour du village et des complexes en guise de rappels de la présence divine et de la nécessité de faire preuve de piété, d'humilité, de déférence et de responsabilité vis-à-vis de la communauté et de ses protecteurs.

L'éducation yoruba est respectueuse du genre. Traditionnellement, les femmes étaient des membres permanents et puissants de la famille du mari. Elles faisaient montre au sein de celle-ci d'une autorité qu'elles ne pouvaient pas exprimer dans leur famille biologique. On disait en effet que quand une femme passait beaucoup de temps dans la maison du mari, elle devenait une sorcière (*ti obinrin ba pe nile oko tan a daje sibe*). De la sorte, la femme devenait très puissante au sein de la famille de son mari. Si le premier enfant né de cette femme était une fille, les Yorubas disaient que c'était une *owo ero* (main facile), équivalant à un début paisible. Les femmes n'étaient pas chargées des durs travaux de labourage et de sarclage, ni du rude labeur des récoltes à la ferme, ni la récolte de sève des palmiers. Les hommes exécutaient les tâches vraiment dures. On attendait

toutefois des femmes qu'elles aidassent les hommes en se chargeant des travaux domestiques et en leur faisant à manger après une rude journée de labeur. Elles et les enfants rapportaient aussi des paniers et d'autres charges des fermes à la maison.

L'éducation yoruba prépare l'avenir économique de ses bénéficiaires. Aucun Yoruba n'est au chômage. Les enfants sont éduqués dans l'idée que l'emploi est l'antidote à la pauvreté (*ise ni oogun ise*). On les élève de façon à ce qu'ils soient employés de façon profitable et inclus dans le développement de leur communauté.

L'éducation yoruba se préoccupe des groupes défavorisés. Autrefois, les serfs étaient respectés. Les esclaves avaient le droit d'épouser un membre du foyer de leur maître. Dans les fermes et les maisons, on prépare davantage à manger que nécessaire afin de pouvoir accueillir des hôtes inattendus ou d'éventuels voyageurs. Ces derniers sont libres d'entrer dans les fermes et de manger, même si les propriétaires sont absents. La première chose que fait un Yoruba après avoir échangé des politesses est d'offrir de l'eau et à manger à un invité ou à visiteur.

L'*Ifa* est le lien yoruba avec le royaume spirituel et une illustration de la tradition. Cet oracle est consulté au sujet d'afflictions, de diagnostics et de traitement de maux graves. On a recours à l'*Ifa* pour contrer les forces du mal et *Esu*, dont le totem est gravé sur l'*opon Ifa* (la coupe divinatoire),

est le premier conseiller de l'*Ifa*. Les prêtres *Ifa* sont formés avec beaucoup d'application et force discipline du fait de leur savoir inclusif et varié, et de leur place dans le culte religieux. La prêtrise est ouverte aux hommes comme aux femmes ; la formation est intensive, approfondie et formelle. Certains écrivains et universitaires croient que l'éducation africaine traditionnelle est essentiellement non formelle, mais la formation des prêtres *Ifa* est bien la preuve qu'ils se trompent.

## Tout se réapproprier

Le Nigeria est confronté à des défis économiques et sociaux. Un nouveau paradigme éducatif a abandonné l'éducation *omoluwabi* de la personne toute entière. L'éducation occidentale et l'éducation yoruba se trouvent dans une situation sans issue, ce qui conduit beaucoup de Yorubas à adopter une culture mixte qui les déconcerte. Les deux religions étrangères, le christianisme et l'islam, pratiquent un esclavage religieux. Les histoires au clair de lune ont disparu ; les proverbes, les dictons pleins de sagesse, etc. sont devenus rares. L'éthos de l'*omoluwabi* qui reposait sur l'honnêteté, la modestie, la pudeur, l'application et des normes morales élevées est devenu grotesque. Les parents n'élèvent plus leurs enfants dans l'esprit de l'*omoluwabi*. Le yoruba est la langue vernaculaire dans de nombreux foyers et la langue principalement en usage est l'anglais. Malheureusement, certains enfants qui n'ont jamais vécu hors du territoire yoruba sont encouragés par leurs parents dans ce sens et ne parlent pas yoruba. Les institutions traditionnelles basées sur les liens de parenté sont soumises aux autorités politiques locales et les religions et pratiques traditionnelles ont été réprimées. Les sociétés traditionnelles sont considérées comme les ennemies du progrès et le nombre de leurs membres a considérablement baissé. Dans certains lieux, on continue de célébrer des festivals traditionnels, mais ceux-ci n'inspirent plus le respect et n'attirent plus le public comme avant, et il leur manque l'intensité et la participation des temps passés. Même les dirigeants traditionnels réinventent la culture. Un *oba* (un brave) a demandé que les monarques ne soient pas enterrés selon la tradition mais en fonction de leur religion. Un autre a déclaré que la religion traditionnelle était de l'idolâtrie et imputé les problèmes économiques au fait que les monarques s'adonnent à ce culte. L'ironie dans tout cela est le fait que « la religion indigène des Yorubas, que beaucoup qualifient d'idolâtrie et rejettent, est devenue la pierre angulaire d'une nouvelle tradition religieuse qui attire des millions de personnes dans les Amériques » (Olupona 2012 : 19). En effet, l'*Ifa* a prédit dans le recueil *Irete Oguntan* qu'« ils n'aiment jamais ce qui est à eux mais ce qui appartient aux autres » (*Ohun a bini mo ki iwu won, teni eleni ni i ba wọn lara mu*).

L'alphabétisation culturelle et le maintien de l'ordre culturel à l'aide de l'alphabétisation religieuse sont nécessaires pour renforcer les esprits des Yorubas et améliorer le statut de l'éducation yoruba. On peut y parvenir par le biais de l'alphabétisation. Le maintien de l'ordre culturel recourt à

des outils incluant la communication, l'information, la recherche, les enquêtes, les interviews, les rectifications, les encouragements, la présence visuelle et l'intelligence reposant sur l'éthos de l'*omoluwabi* afin de surveiller la culture yoruba de manière pacifique et en offrant pour cela un encadrement. Le maintien de l'ordre culturel peut réussir avec l'aide des parents (apprentissage à la maison), des écoles (enseignement de pratiques utiles) et de la religion (enseignement de la morale). L'alphabétisation religieuse consiste à présenter les différentes traditions religieuses aux jeunes Yorubas, non pour les y convertir ou les endoctriner mais pour les familiariser avec des traditions qui constituent leur patrimoine culturel religieux (ibid.).

L'éducation yoruba comporte de bonnes valeurs. Elle répond aux besoins de la communauté, elle est souple et inclusive. Elle compose avec des intérêts et besoins divers en enseignant les valeurs de l'*omoluwabi* de manière inclusive. L'éducation yoruba doit adopter et adapter les bons éléments d'autres cultures et résister au reste en le rejetant. Une renaissance de cet éthos inclusif et divers pourrait aider à transférer les compétences et valeurs morales traditionnelles, et encourager des pratiques positives.

## Références

**Boroffka, A. (2006)** : Psychiatry in Nigeria. A partly annotated Bibliography. Kiel : Brunswiker + Reuter Universitätsbuchhandlung.

**Falola, T. (2016)** : The Yorùbá Factor in World History. Public lecture in celebration of the 7th Anniversary of Splash 105.5FM and of the 77th Birthday of Chief Muritala Adebayo Akande MFR at Trenchard Hall University of Ibadan, Ibadan, 8 juillet 2016.

**Odugbemi, T. & Ayoola, A. (éd.) (2008)** : A textbook of Medicinal Plants in Nigeria. Lagos : University of Lagos Press.

**Olupona, J. K. (2012)** : Bonds, Boundaries and Bondage of Faith – Religion in Private and Public Spheres in Nigeria. Nigerian National Merit Award Winners Lecture.

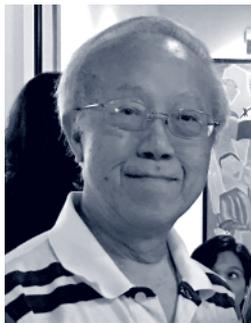
i

## L'auteur

**Diipo Fagunwa** est le fondateur et le président des services de soins et d'aide aux personnes âgées ELCASUSE (Elderly Care and Support Services). Auparavant, il était professeur au département de formation continue de l'université Obafemi Awolowo à Ile-Ife, au Nigeria.

Contact :  
diipofagunwa@gmail.com

# Libérer le potentiel des adultes âgés : un modèle gagnant-gagnant



Thomas Kuan  
U 3rd Age  
Singapour

**Résumé** – *L'agenda mondial Éducation 2030 inclut à présent des volets concernant la petite enfance et l'alphabétisme des jeunes et des adultes mais ne comporte pas d'indicateurs clairs concernant les adultes âgés. Ce groupe représente un important segment de la population en croissance. Les adultes âgés apprennent différemment en raison de leur expérience professionnelle et de leur vécu, et privilégient l'apprentissage avec des pairs en réseau comme élément de leurs activités éducatives. De nos jours, les adultes âgés sont généralement en meilleure santé, ont davantage de loisirs et sont souvent organisés en communautés axées sur l'apprentissage informel à un âge avancé. Il faudrait inclure les adultes âgés dans l'éducation afin d'empêcher le fossé numérique de se creuser, et assurer ainsi une approche viable. Les communautés bénéficieraient d'une population âgée instruite, à même de comprendre la diversité de la culturelle régionale.*

À l'ère d'Internet, l'éducation est essentielle pour apprendre, désapprendre et réapprendre. L'agenda Éducation 2030 de l'UNESCO recommande que chacun ait des possibilités de s'éduquer, pour promouvoir des modes de vie durables et apprécier la diversité des valeurs culturelles et sociales.

## UNESCO Éducation 2030 : ODD, cible 4.7

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les apprenants acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie responsables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.

Cet objectif est rassurant, car les adultes âgés sont souvent laissés hors du circuit de l'éducation dans le sillage de la mondialisation et des politiques gouvernementales. Pour garantir l'équité, il faut espérer que la mise en œuvre d'Éducation 2030 reconnaîtra que les adultes se composent de trois grands groupes : les jeunes adultes (18-35 ans), les adultes moyennement âgés (36-55 ans) et les adultes plus âgés (55 ans et plus). Ces derniers composent une énorme part de la population avec environ 901 millions de personnes de plus de

60 ans recensées en 2015. De plus, ce chiffre augmente et l'on s'attend à ce qu'il s'élève à 1,4 milliard d'ici 2030 (World Ageing Report, ONU 2015). Dans les économies développées, les adultes âgés sont instruits et à la retraite (officielle ou forcée), et un nombre croissant d'entre eux dispose de davantage de temps pour reprendre leurs études. L'urbanisation et la montée de la classe moyenne permettent à l'éducation d'être personnelle, et les adultes âgés, avec leur vision culturelle et leur « apprentissage humaniste » (Elias et Merriam 2005), veulent y avoir part afin de mener une vie constructive.

### La famille des adultes âgés

Je me concentrerai à présent sur les adultes âgés du « troisième âge » (de 55 à 75 ans). Ce groupe est comme une grande famille dont les membres sont réellement et virtuellement liés par le désir de vieillir activement grâce à l'apprentissage tout au long de la vie. Ils créent des plates-formes d'apprentissage en tant que membres d'universités du troisième âge (U3A ou UTA, [www.worldu3a.org](http://www.worldu3a.org), [www.myu3a.org](http://www.myu3a.org)), et en tant qu'« étudiants » dans les centres d'apprentissage communautaires.

Là où les universités du troisième âge ou les centres d'apprentissage communautaires n'existent pas, il faut créer des espaces pour offrir aux adultes âgés une éducation favorisant durablement leur développement. Créer davantage de sites d'apprentissage permettra de décentraliser l'éducation, ce qui justifiera les financements du fait que les individus et les communautés en profiteront. En Chine, en Inde et dans d'autres pays, l'apprentissage informel se déroule actuellement sur des réseaux sociaux comme WhatsApp, Twitter, Facebook, Google+, des applis géodépendantes (Myer 2012) et de nombreuses applications éducatives locales. L'UNESCO, en collaboration avec des pays partenaires, pourrait appuyer le développement de réseaux sociaux axés sur l'éducation des adultes âgés. Cela pourrait être un

#### Les universités du troisième âge (U3A)

Les universités du troisième âge sont un mouvement international dont les objectifs sont l'éducation et la stimulation des membres de la communauté, principalement ceux à la retraite, qui appartiennent au troisième âge. Ci-après, nous parlerons d'U3A.

Les U3A sont des communautés uniques d'apprenants, constituées d'adultes âgés. Elles font partie d'un mouvement international qui encourage les seniors à se livrer à des activités holistiques leur permettant de vieillir en restant actifs. Les U3A proposent des activités d'apprentissage informel interdépendantes mais fonctionnant en même temps indépendamment. Lorsque l'on donne la possibilité et l'occasion aux apprenants des U3A de s'instruire, on ne leur dit pas « vous devriez apprendre » mais « apprenez ce dont vous avez envie ». Ce sont des apprenants autonomes en quête de sens dans la globalité de leurs modes de vie (Kuan 2013).

#### Les centres d'apprentissage communautaires (CAC)

Les espaces, centres et réseaux d'apprentissage communautaires (désignés ci-dessous par le terme centres d'apprentissage communautaires ou CAC) opèrent dans différentes cultures et sociétés, et jouent un rôle essentiel dans l'élargissement de l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie pour les adultes, les jeunes et les enfants. Des gens de tous âges et de milieux culturels, économiques, sociaux et ethniques divers tirent profit d'activités éducatives organisées par ou dans les centres d'apprentissage communautaires. Bien qu'ils présentent des différences en fonction des cultures, les CAC ont des caractéristiques communes : (1) forte appropriation communautaire, (2) offres d'apprentissage diverses et (3) la participation peu coûteuse à des activités éducatives (UIL 2014).

moyen de les inclure dans l'éducation, et l'on pourrait savoir combien ils sont grâce au nombre d'utilisateurs.

#### Les adultes âgés en ligne

S'y connaître en ordinateur aide à se procurer rapidement et efficacement les informations dont on a besoin. Grâce à Internet, l'éducation future se fera via les smartphones, les tablettes, les ordinateurs portables, le prêt-à-porter connecté et autres appareils et accessoires de ce type. Cela signifie que la maîtrise du numérique est devenue une compétence essentielle dans la vie courante. Pour certains adultes âgés, il s'agit d'un « nouvel » enseignement qu'ils apprennent rapidement pour faire partie de communautés « intelligentes ». Les statistiques de 2000-2016 montrent que les adultes âgés composent déjà le groupe d'âge d'internautes qui grandit le plus rapidement aux États-Unis (voir figure 1).

En Australie, 79 pour cent des Australiens âgés ont eu accès à Internet à un moment donné de leur vie, et sept sur dix (71 pour cent) s'étaient servis d'Internet dans les trois mois précédents juin 2015 (Australian Communications and Media Authority 2016). À Singapour, les gens passent le plus clair de leur temps éveillé (en moyenne 12 heures 42 minutes) à utiliser des appareils électroniques – dont 3 heures 12 minutes quotidiennes à se servir d'un smartphone. Près de 89 % des Singapouriens utilisent des appareils électroniques pour leurs transactions bancaires et leurs finances (Straits Times 3 avril 2017). Beaucoup de pays ont aussi adopté des systèmes numériques de paiement.

Singapour a l'une des plus nombreuses populations d'adultes âgés dans la région Asie-Pacifique. Les politiques de formation continue en matière d'apprentissage du numérique aideront ces personnes à accéder à des informations sur l'éducation, la santé et des questions qui y sont liées afin de faire face au quotidien et d'identifier des sources fiables d'actualités. Dans le mode de vie qui intègre l'internet des objets (IdO), les jeunes et les adultes âgés peuvent se livrer à un apprentissage intergénérationnel, ce qui veut dire que

**Figure 1 : utilisation d'Internet par groupes d'âges, 2000-2016**

% des Américains de plus de 18 ans qui utilisent Internet



Source : Pew Internet & American Life Project Surveys.  
En savoir plus : <http://pewinternet.org/Trend-Data/Internet-Adoption.aspx>

les adultes âgés doivent accepter le microapprentissage (micro-learning) et la ludification (gamification) comme le font les enfants du millénaire.

### Les adultes âgés en tant qu'apprenants

Lorsque l'on élabore des politiques pour les adultes âgés, il est nécessaire de comprendre qu'ils ont leurs propres particularités en matière d'apprentissage. Les adultes âgés

- sont des apprenants autonomes et autodirigés, présentant au plan de l'apprentissage des comportements dysfonctionnels, de la dépendance à l'indépendance (Confessore 2009) ;
- ont une préférence pour les plates-formes d'échange avec des pairs dans un environnement équitable où ils peuvent apprendre indépendamment de leur position sociale et de leur niveau d'instruction ;
- apprécient l'apprentissage communautaire parce qu'il contribue à leur apprentissage développemental (Thorn-ton, Collins, Birren & Svensson 2011) ;
- autorisent la réflexion critique pour combler les lacunes au plan des échanges d'informations ;
- favorisent la compréhension mutuelle de leurs langues et valeurs culturelles par le biais de la conversation. Utiliser sa langue maternelle pour partager des connaissances et compétences culturelles peut aider à créer des produits (et services) utiles étant donné que les adultes âgés n'apprennent pas forcément en écrivant et en lisant ;

- sont inspirés pour créer un nouveau savoir à partir du savoir indigène ;
- considèrent que vieillir dignement inclut le respect et l'écoute ;
- encouragent les adultes âgés isolés à intégrer un environnement d'apprentissage accueillant au sein de communautés locales et avec des amis ;
- préservent les valeurs culturelles : langues, musiques et danses traditionnelles ;
- utilisent les plates-formes informelles où l'on partage des valeurs intergénérationnelles, multiculturelles et sociales.

### De la politique à la pratique

Pour comprendre comment les adultes âgés s'instruisent, penchons-nous sur un lieu d'apprentissage à Singapour. L'organisation d'un cours de batik pour débutants avait été annoncée sur Internet par le Council for Third Age (Conseil pour le troisième âge)<sup>1</sup>. Après avoir réuni un nombre suffisant de participantes qui s'étaient inscrites en ligne, les cours commencèrent. Madame Amita, une animatrice bénévole de 54 ans, enseignait à cette occasion ses techniques de batik. Elle se réjouit quand les participantes découvrirent qu'elles pouvaient utiliser les techniques du batik pour faire de la calligraphie chinoise ou des kolams et rangolis indiens (des motifs réalisés à même le sol à l'aide de farine de riz colorée), ce qui les motiva. Il s'agit ici d'une création de savoir : deux techniques de peinture culturelle se mêlent pour créer de nouveaux motifs et illustrer l'harmonie raciale et l'appréciation d'autres cultures.

À une autre occasion, un cours portant sur l'autobiographie dirigée (Birren & Cochran 2001) intéressa un participant à tel point qu'il s'inscrivit à un cours en ligne afin d'enseigner à son tour cette technique. Conjointement avec l'auteur, une version en malais des matériels d'enseignement, la première en Asie de l'Est, fut élaborée (une version en chinois existait déjà). S'agit-il ici de création de savoir ? Tout à fait !

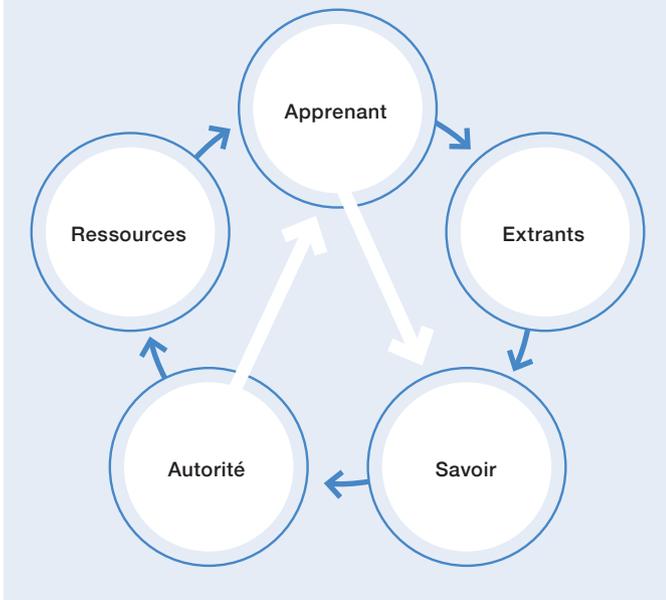
D'autres participants à ces cours utilisent les réseaux sociaux pour former des groupes de personnes dans le but de réseauter et de créer du lien.

### Les cinq facteurs

Les activités mentionnées ci-haut montrent que l'éducation des adultes âgés peut être organisée sur la base des cinq facteurs suivants (adaptés à partir du concept asiatique ancien de BaZi<sup>2</sup>) : l'apprenant, les ressources, les extrants, le savoir et l'autorité, tous liés entre eux dans une boucle holistique interactive comme l'illustre la figure 2.

L'apprenant est l'adulte âgé avec ses propres capacités et compétences. En tant qu'apprenant autonome qui s'autodirige, cette personne est consciente des bénéfices et limites des efforts qu'elle entreprend pour s'instruire. L'apprenant contrôle le savoir comme sa propre richesse et il est guidé par l'autorité pour produire des extrants. L'idée consiste ici à maximiser des ressources limitées pour pro-

Figure 2 : les facteurs holistiques d'apprentissage



duire des extrants souhaités qui finiront par devenir le savoir de l'apprenant.

Les extrants sont les buts souhaités, les résultats sont les objectifs atteints et les objectifs d'apprentissage sont les attentes. L'accumulation d'extrants comme des compétences et connaissances donnera naissance à un savoir. Le savoir est une richesse si les informations et les acquis sont organisés et utilisés. Le savoir peut consister en des biens palpables et des compétences et expériences intellectuelles impalpables.

Quand on partage son savoir avec les autres, il se transforme en autorité.

L'autorité désigne les règles et dispositions nécessaires pour accomplir un véritable apprentissage. Elle intervient aussi à travers les mentors, les coaches, les enseignants, les formateurs et les règles de base du partage avec les pairs, y compris le comportement social accepté. Elle assure la non-violence dans la poursuite des objectifs et définit les règles de base de la camaraderie. L'autorité est aussi une « graine » pour faire germer l'intention d'apprendre, motivant ainsi une nécessité de chercher des ressources.

Les ressources sont les financements, les lieux et installations pour l'apprentissage, le soutien des familles et des amis. Sans ressources, il est souvent difficile d'obtenir les extrants souhaités (c'est-à-dire d'atteindre les objectifs de l'apprentissage). Les ressources mises à disposition par les décideurs politiques encourageront les adultes âgés à s'instruire.

Utiliser le modèle des « facteurs holistiques d'apprentissage » permet d'organiser des activités éducatives en harmonisant les ressources disponibles avec les extrants souhaités. La transformation d'un facteur en un autre représente le cycle d'apprentissage continu, ces associations permettant d'obtenir des résultats mesurables. Ainsi, dans le programme dont il a été question ci-dessus, une fois l'intention d'apprendre le

batik émise (le facteur d'autorité), la recherche de ressources fut entamée. Une animatrice, un lieu pour les cours et un administrateur furent trouvés pour mettre en œuvre le programme. Les efforts entrepris par les adultes âgés pour s'instruire se traduisirent par la production de magnifiques peintures en batik. Dotés de cette compétence, certains adultes âgés peuvent à présent employer la technique du batik pour produire des peintures plus créatives.

### Vers où nous dirigeons-nous à partir de là ?

Les adultes âgés représentent une part énorme de la population, et il faut leur ouvrir l'accès à l'éducation pour promouvoir leurs droits humains et leur permettre d'avoir un mode de vie responsable. L'éducation des adultes âgés sera incluse comme point de discussion dans les réunions futures liées à Éducation 2030, lors desquelles on fera état des efforts qu'entreprennent ces personnes pour s'instruire. Les objectifs et cibles concernant les adultes au macroniveau mondial peuvent englober des micro-indicateurs pour l'éducation des adultes âgés.

D'ici à 2030 (dans tout juste treize ans), les ordinateurs seront plus intelligents et les smartphones moins onéreux, et 70 pour cent des citoyens les utiliseront pour accéder à une éducation de qualité (Gollub 2016). Avec la baisse des coûts de l'e-learning et des appareils numériques, l'e-learning pourra atteindre un grand nombre d'adultes âgés et leur permettre de s'instruire. Le retour sur l'investissement dans l'éducation des adultes du troisième âge sera meilleur, car « plus le niveau de culture générale d'une personne ou d'un groupe est élevé et plus il leur est facile d'acquérir des aptitudes et compétences nécessaires pour faire face aux changements complexes dans les sociétés » (Hinzen et Robak 2016). L'éducation ajoutée à l'expérience produit de la créativité, une compétence essentielle dans la vie au 21<sup>e</sup> siècle.

Les décideurs politiques se retrouvent face au défi consistant à motiver des adultes âgés à profiter de l'éducation de la seconde chance. Permettre à des apprenants de répondre à cela et d'élaborer leur propre programme d'apprentissage en utilisant le modèle des « facteurs holistiques d'apprentissage » peut interpeller leurs approches comportementales de l'éducation. Les adultes âgés sont souvent considérés comme des « apprenants dépendants » se fiant aux autres pour organiser leur processus d'apprentissage. En réalité, ils sont davantage tournés vers un apprentissage collaboratif et intéressés par les possibilités de réseauter et de créer du lien.

En ce qui concerne la santé et au plan médical, apprendre constamment en se livrant à des activités permettant de fréquenter des gens ralentit le déclin mental en entretenant la santé psychologique, spirituelle et mentale. La neuroscience affirme que les muscles possèdent des horloges biologiques (Current Biology 2017), utiles pour comprendre pourquoi les adultes âgés continuent d'apprendre afin de retarder inconsciemment l'apparition de la démence sénile. En soutenant l'éducation des adultes âgés et en en faisant une priorité, le secteur public contribuera à améliorer la santé mentale et

physique de cette population – l'utilisation de la télémédecine offrant aussi une possibilité à cet égard.

Construire des villes apprenantes nécessite un leadership politique puissant et des efforts constants (UNESCO 2015). L'auteur espère que ces efforts se traduiront par davantage d'investissements dans les espaces d'apprentissage pour les adultes âgés et dans l'épanouissement de ces personnes grâce à l'éducation. Les bienfaits pour les adultes âgés sont les suivants : bénéficier de l'éducation de la seconde chance, vieillir en restant actifs, s'instruire et contribuer à un mode de vie faisant appel à des supports électroniques.

Les communautés bénéficieront de cela étant donné que plus ils vieillissent et plus les adultes deviennent créatifs quand ils se sentent bien et ont le sentiment d'être acceptés : « pour être un génie, pensez comme quelqu'un de 94 ans » (Pagan avril 2017). Les adultes âgés occupés sont généralement en meilleure santé et ont un état d'esprit positif – et leur parcours dans la vie peut enrichir le savoir indigène. Les coûts de l'e-learning devenant abordables, nous pouvons financer l'éducation des adultes âgés pour leur permettre de vivre longtemps une existence de qualité.

## Notes

**1** / Council of Third Age (C3A) : un organisme gouvernemental chargé de promouvoir à Singapour une vieillesse active au moyen de l'éducation publique, en cherchant le contact avec les personnes concernées et par le biais de partenariats. [www.c3a.org.sg](http://www.c3a.org.sg)

**2** / Le terme « BaZi » désigne une théorie chinoise ancienne (vieille d'environ 2000 ans) qui révèle les talents innés et traits de caractère des individus dans les efforts qu'ils entreprennent pour s'instruire. Pour en savoir plus sur le concept de « BaZi », veuillez lancer une recherche sur Google ou contacter l'auteur de cet article.

## Références

**Australian Communications and Media Authority (2016)** : Older Australians and digital engagement. <http://bit.ly/2pXtkeN>

**Birren, J. et Cochran, K. (2001)** : Telling the Stories of Life through Guided Autobiography Groups. John Hopkins University Press.

**Confessore, J.G. (2009)** : The Role of Learner Autonomy in the Reconciliation of Cognitive Dissonance. Paper presented at a Certified Learner Autonomy Profile (CLAP) Workshop, Singapour.

**Current Biology (2017)** : Astrocytes Regulate Daily Rhythms in the Suprachiasmatic Nucleus and Behavior. Article de Chak Foon Tso, Tatiana Simon, Allison C. Greenlaw, Tanvi Puri, Michihiro Mieda et Erik D. Herzog dans Current Biology. Publié en ligne en mars 2017.

**Elias, J.L. et Merriam, S.B. (2005)** : Philosophical Foundations of Adult Education, 128-130. Malabar, Floride : Krieger Publishing Company.

**Gollub, U. (mai 2016)** : Reportage en ligne sur ce que pense Udo Gollub des temps qui changent et l'évolution de la technologie et de la société. <http://bit.ly/2e82agR>

**Hinzen, H. et Robak, S. (2016)** : Savoir, compétences et aptitudes pour la vie et le travail. Éducation des adultes et développement 83/2016. Bonn : DVV International. <http://bit.ly/2sd8Tcf>

**Kuan, T. (2013)** : Universities of the third age (U3As) – communities of non-formal learners. Présentation PowerPoint à l'université Chulalongkorn, Thaïlande.

**Myer, T. (2012)** : Social Networking for the Over 50s. Pearson Education Ltd.

**ONU (2015)** : World Ageing Report, 2. <http://bit.ly/1Y2LeF4>

**Pagan, K. (avril 2017)** : To be a genius, think like a 94-year-old. Article de Pagan Kennedy publié dans The Straits Times, 10 avril 2017.

**Quotidien Straits Times (3 avril 2017)** : Digital habits in Singapore, A8.

**Thornton, J.E.; Collins, J.B.; Birren, J. et Svensson, C. (2011)** : Guided Autobiography's Developmental Exchange: What's in it for Me? Dans : The International Journal of Ageing and Human Development. Sage Publications.

**UIL (2014)** : Note d'orientation n° 8 de l'UIL. L'apprentissage communautaire pour le développement durable. <http://bit.ly/2qf6cWe>

**UNESCO (2015)** : Lignes directrices pour la création d'une ville apprenante. Réseau mondial UNESCO des villes apprenantes.

## Lectures complémentaires

**Crumpton, B. et Montoya, S. (mars 2017)** : Why we need a flagship indicator for education: all children in school and learning. Article du blog publié en mars 2017 sur <http://bit.ly/2qsL9AD>

**Kuan, T. (2014)** : Understanding Seniors' Motivation in E-Learning Through the Classical Bazi Theory. E-Learning Korea 2014 Conference.

**Swindell, R. et Thompson, J. (1995)** : An International Perspective of the University of the Third Age. [www.worldu3a.org/resources/u3a-worldwide.htm](http://www.worldu3a.org/resources/u3a-worldwide.htm)

i

## L'auteur

**Thomas Kuan** est le fondateur de U 3rd Age, une organisation à but non lucratif implantée à Singapour. Il est secrétaire général (et président entrant) de l'EAFEA (East Asia Federation for Adult Education/ Fédération de l'Asie de l'Est pour l'éducation des adultes) et membre de l'alliance virtuelle des universités du troisième âge d'Asie-Pacifique (U3A-APA).

### Contact :

[u3asingapore@gmail.com](mailto:u3asingapore@gmail.com)  
[www.u3a-singapore.com](http://www.u3a-singapore.com)  
[www.facebook.com/u3rdage](https://www.facebook.com/u3rdage)

# Pour que les sourds deviennent audibles

Le Viêt Nam compte environ un million de sourds. Il est difficile pour ces personnes d'avoir accès à l'information, à la santé, à l'éducation, aux transports et autres services sociaux. La langue des signes – la langue des sourds, véhicule de la culture des personnes atteintes de surdité – est pratiquement inconnue au Viêt Nam. On recense actuellement pour elle dix interprètes dans tout le pays. Il est très difficile pour les sourds de se faire entendre au sein de leurs familles, au travail et dans la société.

Au Viêt Nam, il existe pour eux quelques écoles primaires, une poignée d'établissements secondaires et juste deux endroits où ils peuvent pousser leurs études à un niveau supérieur. Dans les écoles qui accueillent des sourds, les enseignants se font essentiellement comprendre au moyen de la lecture labiale. Les élèves sourds, ou malentendants, qui doivent déchiffrer les mots en lisant sur les lèvres des professeurs ne sont pas en mesure de comprendre les cours complètement. Cela influe sur le développement de leur vocabulaire et de leurs compétences linguistiques et de communication, ce qui se reflète dans leurs mauvais résultats scolaires.

Sourd de naissance, j'ai été scolarisé à Hanoï dans une école élémentaire privée pour les sourds, où les enseignants se faisaient comprendre au moyen de la lecture labiale. Alors que le cycle primaire dure normalement cinq ans (du CP au CM2), il m'en a fallu douze pour l'achever. Ensuite, j'ai intégré le secondaire au centre d'éducation pour les sourds de la province Dong Nai – à 1 200 km de chez moi à Hanoï. Là-bas, les professeurs enseignaient dans la langue des signes. J'ai pour la première fois trouvé les cours intéres-

sants. Je comprenais beaucoup plus facilement. C'était un apprentissage complètement différent de ce que j'avais connu. En huit ans, j'ai achevé ma scolarité secondaire, de la sixième à la terminale, puis je suis allé trois ans à l'université. J'ai obtenu mon diplôme d'instituteur du primaire à l'institut universitaire de formation des maîtres de Dong Nai. Aujourd'hui, le pays compte en tout dix-huit diplômés universitaires et un titulaire de maîtrise d'une université américaine.

Actuellement, je suis instituteur en CP à l'école primaire Xa Dan de Hanoï. Aujourd'hui, davantage d'enfants sourds peuvent apprendre la langue des signes, mais ils sont encore trop nombreux à ne pas avoir la possibilité ni d'acquérir une langue, un outil pour communiquer avec le monde extérieur, ni de bénéficier d'une instruction.

Cette année, j'ai été élu président de l'Association des sourds de Hanoï HAD (Hanoi Association of the Deaf). À la HAD, nous œuvrons à améliorer l'intégration des sourds dans la société et à développer la communauté des personnes atteintes de surdité. Nos ressources sont très limitées, mais la HAD tente de se concentrer sur le soutien de l'éducation. Nous trouvons qu'elle est essentielle au développement d'une communauté telle que la nôtre.

Je souhaite de tout cœur que la société considère les sourds comme des personnes ordinaires et je crois en leurs aptitudes. Le ministère de l'Éducation devrait promulguer des politiques de soutien pour les sourds, notamment pour adultes, que l'on continue d'ignorer, afin qu'ils puissent s'inscrire à tous les niveaux éducatifs, dans des cadres formels et/ou non formels.



**Pham Anh Duy** (Viêt Nam) est président de l'Association des sourds de Hanoï HAD (Hanoi Association of the Deaf).

Contact :  
phamanhduy2020@gmail.com



## Section 2

# *Changement*

Certaines personnes s'investissent dans la parole, d'autres dans l'action. Des politiques mondiales aux projets locaux, nous devons tous apporter notre pierre à l'édifice si nous voulons qu'un autre monde, un monde inclusif, soit possible. Mais quel changement faut-il exactement ?

# Pour construire un monde plus inclusif, il faut bien plus que de simples engagements. Il faut agir.



**Camilla Croso**  
Campagne mondiale pour l'éducation  
Brésil

**Résumé** – Parvenir à un consensus mondial sur l'apprentissage tout au long de la vie lors de l'élaboration des cibles des Objectifs de développement durable (ODD) fut un exercice très complexe, et le résultat final continue de diviser bien des gens dans le secteur de l'éducation des adultes. Cet article présente succinctement les difficultés que pose la mise en œuvre de l'ODD 4 et se penche sur le degré d'inclusion appliqué pour cela en se plaçant pour cela de trois points de vue différents.

Ce fut un moment de liesse, tant pour les gouvernements que pour les citoyens : la Déclaration d'Incheon des Nations unies avec ses Objectifs de développement durable (ODD) et le cadre d'action Éducation 2030/ODD 4 avaient enfin été adoptés. En arriver là avait nécessité de mener de considérables et intenses négociations pendant de nombreuses années. Tous deux vastes et globaux, les ODD et le cadre d'action Éducation 2030 prennent leurs racines dans les droits humains. Bien entendu, ils comportent aussi des contradictions qui reflètent la nature des processus de négociation et l'obtention d'un consensus possible.

La communauté de l'éducation a adopté l'ODD 4 énonçant qu'il fallait « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. » Cet objectif formule ainsi des principes fondamentaux du droit à l'éducation. Il embrasse aussi toute l'ampleur de ses cibles qui traduisent des engagements sur les points suivants :

- l'éducation primaire et secondaire gratuite, neuf années de scolarité obligatoires,
- les soins et le développement de la petite enfance,
- l'enseignement supérieur,
- l'alphabétisation et l'éducation des adultes,
- la non-discrimination,
- la citoyenneté mondiale,
- l'éducation aux droits humains et l'éducation au service du développement durable,



Camilla Croso (deuxième à partir de la gauche) au Forum des ONG à Incheon, mai 2015

- l'appréciation des enseignants et
- une infrastructure scolaire sûre et adéquate, pour ne citer que quelques exemples.

Au bout d'un an et demi de mise en œuvre des ODD, entre autres de l'ODD 4/Éducation 2030, nous commençons à distinguer de plus en plus clairement les défis qui se posent quant à leur déploiement efficace et cohérent dans la pratique. Dans cet article, nous examinerons la question de l'inclusion et de la diversité de trois points de vue : 1) le degré auquel ces mesures disposent d'un espace et d'une enveloppe accrue dans les systèmes de l'éducation ; 2) la façon dont ces éléments sont contrôlés ; 3) la mesure dans laquelle la mise en œuvre des ODD se déroule de manière inclusive.

### La privatisation

Dans sa Déclaration finale, le forum des ONG à Incheon affirmait en 2015 : « Nous réitérons notre appel en faveur d'un traitement conjoint de l'accès, de l'équité et de la qualité, pour tous les âges, à la fois au sein et en dehors des contextes éducatifs formels » et « en effet, le principal défi posé à la plupart des systèmes éducatifs consiste à assurer l'équité dans la qualité de l'éducation, à mettre un terme à la ségrégation et aux systèmes stratifiés qui exacerbent les inégalités au sein des sociétés » (UNESCO 2015b). Malheureusement, nous avons remarqué avec grande inquiétude que depuis l'adoption de l'ODD 4/Éducation 2030, l'élan en faveur d'une privatisation et d'une commercialisation de l'éducation n'a pas cessé de s'intensifier. Les organismes financiers et organisations de coopération internationaux soutiennent ouvertement la montée de chaînes d'écoles privées à but lucratif proposant des prestations « bon marché » de très mauvaise qualité et ciblant les groupes les plus pauvres de la population.

Une telle approche recèle tout un ensemble de problèmes qui, sans exception, mettent en danger le droit à l'éducation pour tous, avec de graves conséquences pour la qualité, l'équité et l'inclusion des systèmes d'éducation et au sein de ceux-ci. Premièrement, elle viole le principe de l'édu-

cation gratuite ancré dans les conventions internationales des droits de l'homme et auquel adhèrent l'ODD 4/Éducation 2030. En effet, selon Katarina Tomasevsky (2006), trois éléments essentiels doivent être réunis pour assurer la réalisation du droit à l'éducation : afin qu'elle soit *universelle*, l'éducation doit être *gratuite* et *obligatoire*. Durant les années du Cadre d'action de Dakar (2000-2015) qui s'intitulait « L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs », les politiques et changements constitutionnels qui ont aboli les frais de scolarité dans les systèmes publics d'éducation représentaient un levier primordial. Grâce à eux, les pourcentages de scolarisation étaient plus élevés, ils faisaient progresser l'accessibilité et, ainsi, l'inclusion et l'équité pour les groupes de population les plus démunis – ce qui contribuait à réduire les écarts entre riches et pauvres.

La montée de ce que l'on appelle des écoles privées bon marché viole le principe de gratuité tout en excluant les groupes de population qui ne sont pas en mesure de financer ces études soi-disant « peu coûteuses » et favorise en même temps une éducation qui ne satisfait pas aux normes de qualité les plus élémentaires, entre autres en déprofessionnalisant et en dévalorisant les enseignants. Cela se traduit par un mélange pervers de systèmes d'éducation à deux vitesses, favorisant la segmentation et la ségrégation au sein des sociétés et l'exacerbation d'inégalités reposant sur des facteurs liés à la richesse, le genre, le handicap, le lieu, l'ethnicité et l'immigration. En même temps, ces écoles favorisent la recherche de profits, ce qui enfreint les principes de gratuité, d'équité et d'inclusion. Ceci est une violation manifeste du droit humain à l'éducation. L'an passé, plusieurs instances de commissions et autres organes des droits humains ont fait des propositions pour inverser cette tendance, par exemple avec la résolution du Conseil des droits de l'homme promulguée en 2015 (A/HRC/29/L.14).<sup>1</sup>

### Suivez l'argent

En plus de la promotion croissante que font certains intervenants des écoles privées bon marché, la déclaration finale de la 8<sup>e</sup> réunion en 2017 de la Consultation collective des ONG sur l'EPT (CCONG/EPT) indique que « s'agissant du financement, les engagements n'ont pas été à la hauteur de l'enthousiasme qui a présidé à l'adoption des ODD et du Cadre d'action Éducation 2030. Dans certains cas, nous avons constaté une baisse » de ce financement. Sans débloquer les ressources nécessaires, il est impossible de satisfaire les critères de qualité, d'équité et d'inclusion. À cette fin, les ressources domestiques mises à disposition de l'éducation doivent augmenter et être protégées des crises, et la coopération internationale doit inverser la tendance à la baisse des financements en atteignant le niveau minimal des investissements convenus dans le cadre d'action Éducation 2030 adopté en novembre 2015. En outre, la déclaration finale de la CCONG/EPT exprime la recommandation selon laquelle « les investissements publics doivent être destinés à l'éducation publique et satisfaire aux critères qui garantissent que tous les individus, en particulier les plus margi-



Participants au Forum des ONG à Incheon, mai 2015

nalisés et les plus vulnérables, ont la possibilité d'exercer leur droit à l'éducation. »

### Le contrecoup du système

La Déclaration finale du Forum des ONG à Incheon en 2015 constatait aussi qu' « un accent particulier devrait être mis sur l'inclusion des populations faisant l'objet d'une marginalisation fondée sur le genre, la race, la langue, la religion, l'ethnicité, l'appartenance autochtone, le handicap, l'orientation sexuelle, la santé, la situation géographique, le statut de réfugié ou de migrant, le statut socio-économique, l'âge, la situation d'urgence, les catastrophes dues à l'activité humaine et les conflits, parmi d'autres » et reconnaissait que « les femmes et les filles issues de groupes marginalisés sont confrontées à des formes de discrimination supplémentaires, multiples et liées entre elles. » Nous avons constaté des progrès, mais nous avons aussi observé une intensification de la discrimination et de la xénophobie depuis l'adoption des ODD. Ceci crée d'autres défis importants pour les systèmes de l'éducation. Les filles, les femmes et les personnes appartenant à la communauté LGBTI (homosexuelle, bisexuelle, transgenre et intersexe) se trouvent confrontées à une forte évolution régressive. Plusieurs pays d'Amérique latine remettent en question la seule référence au genre dans les programmes scolaires, certains d'entre eux ayant pris des mesures concrètes dans cette direction, comme c'est le cas au Brésil.<sup>2</sup>

Il est vrai que l'apprentissage tout au long de la vie a gagné en importance dans l'ODD 4/Éducation 2030. Malheureusement toutefois, selon le document de référence rédigé à l'occasion de la 8<sup>e</sup> réunion de la Consultation collective des ONG sur l'EPT (CCONG/EPT) à la conférence mondiale qui s'est tenue en mai dernier (2017) à Sien Reap, les organisations de la société civiles (OSC) « considéraient que cet aspect continue d'être négligé, l'éducation des adultes, l'alphabétisation des adultes (y compris les nouvelles formes d'alphabétisation) et l'éducation non formelle n'occupant sur l'agenda qu'une faible place. » Ce document

souligne qu'il faut « poursuivre le développement d'indicateurs pour l'éducation des adultes et – ce qui est primordial – s'assurer qu'elle ne continue pas d'être négligée dans le cadre du financement de l'ODD 4/Éducation 2030. » Il recommande en outre que « l'apprentissage tout au long de la vie, en tant qu'approche, soit davantage mis en adéquation et devienne la base d'une offre de possibilités équitables de s'éduquer » étant donné que « le principe de non-discrimination signifie que l'éducation doit être ouverte aux personnes de tous âges, durant toute la vie » (UNESCO 2017).

### Pas de données à ce sujet

En nous penchant sur la surveillance et le suivi et de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation et grâce à elle depuis l'adoption de l'ODD 4/Éducation 2030, nous remarquons que de nombreux défis se posent. En réalité, la Déclaration finale du Forum des ONG à Incheon faisait déjà part de ses inquiétudes quant au nombre restreint d'indicateurs et recommandait, entre autres choses, que « les indicateurs nationaux et régionaux montrent un rétrécissement progressif de l'écart dans l'accès et la réussite scolaire entre les 20 % les plus riches et les 40 % les plus pauvres, mesurés tous les cinq ans. » De plus, la déclaration finale de la 8<sup>e</sup> réunion en 2017 de la Consultation collective des ONG sur l'EPT (CCONG/EPT) a attiré l'attention sur l'absence de données fiables et ventilées comme étant l'un des facteurs empêchant la réalisation de l'inclusion et de la diversité dans l'éducation et grâce à elle. Elle a par conséquent appelé les gouvernements à « mobiliser les ressources financières et techniques nécessaires » pour recueillir des données qui seraient « ventilées au moins par âge, sexe, handicap, statut migratoire, niveau économique et lieu de résidence. »

Il vaut la peine de faire remarquer que depuis l'adoption des ODD, le débat sur les indicateurs a de plus en plus été accepté aux niveaux régional et national, ce qui offre de nouvelles possibilités pour améliorer les indicateurs et une collecte de données attentive à l'équité, l'inclusion et la diversité. Quelques projets menés par des OSC sont particulièrement axés sur la surveillance de l'éducation inclusive, comme dans le cas de l'Observatoire régional de l'éducation inclusive en Amérique latine.<sup>3</sup>

### Et la mise en œuvre dans tout cela ?

Au bout du compte, il importe de s'exprimer sur le degré d'inclusion de la mise en œuvre des ODD. Il vaut la peine d'attirer l'attention sur le fait que la Déclaration finale du forum des ONG à Incheon rappelait l'importance d'une participation institutionnalisée de la société civile pour veiller à ce que les gouvernements rendent des comptes et prennent en considération toutes les parties prenantes, y compris les enseignants, les étudiants et les parents, et notamment les groupes les plus exclus et les plus marginalisés. Elle faisait en outre remarquer que « les droits humains ne peuvent être réalisés que dans un contexte démocratique reconnaissant la participation comme un droit inhérent » et appelait à « à la

fin de la discrimination, de la persécution et de la criminalisation des activistes et des mouvements de la société civile », en particulier dans le secteur de l'éducation.

Il est des plus déplorable que la participation des OSC soit irrégulière – pour ne pas la qualifier autrement – avec quelques progrès isolés, beaucoup de contradictions et un certain nombre d'échecs. Au plan international, et parfois régional, nous observons quelques progrès concernant la participation de la société civile à la surveillance et au suivi de la réalisation des ODD et d'Éducation 2030 avec la création ou la consolidation de structures et de processus favorisant l'accentuation du dialogue et de la participation. À l'échelle nationale, nous constatons la plupart du temps que les progrès se font attendre ou se soldent par des échecs. En fait, la plupart des personnes interrogées pour rédiger le document de référence à l'occasion de la 8<sup>e</sup> conférence mondiale de la Consultation collective des ONG sur l'EPT (CCONG/EPT) « attachaient une importance considérable au phénomène grave que constitue le rétrécissement de l'espace de la société civile dans de nombreux pays, ce qui affecte particulièrement la possibilité des plus pauvres d'entre les pauvres de se faire entendre. »

### Les espaces qui rapetissent pour les organisations de la société civile

On observe notamment une clôture de l'espace là où sont exprimées des critiques au sujet des « gouvernements en ce qui concerne les lacunes de leurs politiques, le statut et l'éducation des minorités, ou les pratiques discriminatoires comme, par exemple, les écoles privées ou religieuses non réglementées. » Mais quelles est la cause du rétrécissement de l'espace dont disposent les organisations de la société civile ? Nous relevons plusieurs raisons : l'affaiblissement des démocraties, la progression de la méfiance, l'adoption de lois répressives, des conditions restrictives, la criminalisation des manifestations pacifiques ou encore l'accès décroissant à l'information. Consciente de ces défis, la 8<sup>e</sup> Consultation collective des ONG sur l'EPT (CCONG/EPT) a souligné ces problèmes et fait remarquer que « l'environnement politique, notamment la guerre, les conflits, la violence, le fondamentalisme et l'insécurité ont aggravé cette situation difficile. » L'éducation pour la paix, la démocratie et la citoyenneté est plus importante que jamais dans la recherche de la préservation des droits et libertés de base.

Il est crucial que les gouvernements, de même que les organismes de l'ONU et autres partenaires de coopération au développement, intensifient leurs efforts pour inverser cette évolution régressive et mettent en place en même temps des politiques, pratiques et procédés garantissant que les principes d'inclusion et de diversité s'illustrent de façon cohérente dans la mise en œuvre des ODD, en particulier de l'ODD 4.

### Notes

1 / <http://bit.ly/2tdvGVr>

2 / Au Brésil, dans le texte fondamental du nouveau programme national d'éducation de base récemment élaboré, le gouvernement a éliminé des programmes scolaires toute référence à l'identité et à l'orientation sexuelles. <http://bit.ly/2oKSttb>

3 / Dans le contexte de l'élaboration de l'agenda de l'éducation pour l'après-2015, la mise en place de l'Observatoire régional de l'éducation inclusive (OREI) a été présentée du point de vue stratégique comme visant à accroître l'importance de l'éducation inclusive et de l'accompagnement de cette dimension dans notre région. L'OREI est le fruit d'un effort de coopération sans précédent entre la Campagne d'Amérique latine pour le droit à l'éducation (CLAE), l'OREALC/UNESCO Santiago, l'IIPE UNESCO Buenos Aires, UNICEF, la CEPAL, le BIE-UNESCO Genève et l'Organisation des États ibéro-américains (OEI). <http://orei.org>

### Références

**Tomasevski, K. (2006)** : The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2016 Global Report. <http://bit.ly/2tHuOwQ>

**UNESCO (2015a)** : Éducation 2030 – Déclaration d'Incheon. <http://bit.ly/2f0cbMz>

**UNESCO (2015b)** : Déclaration du Forum des ONG 2015. <http://bit.ly/2gbKEug>

**UNESCO (2017)** : CCNGO 8th Meeting Background Document (en anglais seulement). <http://bit.ly/2p3og88>

i

### L'auteure

**Camilla Croso** est présidente de la Campagne mondiale pour l'éducation (CME) et coordinatrice de la Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation. Elle a obtenu en 1998 un diplôme de sciences et planification sociales dans les pays en développement de la London School of Economics et est l'auteure d'une série d'articles et de livres sur l'éducation et les droits humains.

Contact :  
[camcroso@gmail.com](mailto:camcroso@gmail.com)



Des enseignants et des apprenantes du Centre de développement pour les femmes handicapées laotiennes lors d'une réunion de planification stratégique pour les personnes handicapées, Laos 2016

## L'inclusion en pratique

# Centre de développement pour les femmes handicapées laotiennes, étude de cas au Laos

### Contexte

Le Centre de développement pour les femmes handicapées laotiennes LDWDC (Lao Disabled Women's Development Centre), fondé en 1990, offre à des personnes handicapées la possibilité d'acquérir des connaissances pratiques par le biais d'une formation professionnelle et de l'apprentissage de compétences nécessaires dans la vie courante. Jusqu'à trente nouvelles élèves s'inscrivent chaque année au programme de formation du LDWDC. Toutes sont touchées d'une manière ou d'une autre par un handicap. La majorité d'entre elles sont handicapées mais un certain nombre d'élèves qui ne le sont pas ont des handicapés dans la famille et doivent pourvoir à leurs soins ou sont soutiens de famille. La plupart de ces femmes sont originaires de zones rurales pauvres du Laos, et bon nombre d'entre elles appartiennent aussi à des minorités ethniques. Plus de 80 pour cent des femmes handicapées qui viennent au centre ont perdu un parent, voire les deux.

### Les facteurs de réussite

Les élèves sont hébergées dans les dortoirs du LDWDC pendant les six mois que dure le programme de formation. Ce dernier est essentiellement axé sur l'apprentissage de la couture et des travaux d'aiguilles qui constituent une compétence précieuse au Laos. Les élèves sont aussi formées

dans tout un ensemble d'autres domaines dont le développement social et la sensibilisation en la matière, les droits civiques des femmes, les soins de santé et l'hygiène, le petit entrepreneuriat, les TIC ainsi que le laotien et l'anglais. La formation est conçue non seulement pour enseigner aux femmes handicapées de précieuses compétences génératrices de revenus, mais aussi pour les aider à acquérir leur indépendance.

Le centre autonomise ces personnes en les aidant à comprendre leurs capacités et en les soutenant grâce à la création d'un environnement de soutien par les pairs, avec un effet libérateur. Le LDWDC défend activement les droits, la reconnaissance et l'égalité des chances des femmes handicapées en promouvant la sensibilisation à leur sujet et en valorisant leur profil. Le centre collabore avec plusieurs organisations gouvernementales et autres partenaires (par exemple des organisations bailleresse et ONG internationales), et encourage à comprendre et à accepter les personnes handicapées au sein de la société.

### Pour plus d'informations

[www.laodisabledwomen.com](http://www.laodisabledwomen.com)

Contact :

**Lao Disabled Women's Development Centre**

[info@laodisabledwomen.com](mailto:info@laodisabledwomen.com)

# L'inclusion en pratique

## L'éducation ouvre des portes, étude de cas en Biélorussie

### Contexte

Le projet intitulé « L'éducation ouvre des portes », mené en Biélorussie de 2015 à 2017, permettait à des détenus d'accéder à l'éducation. Il était principalement axé sur les points suivants : accroître le nombre de détenus bénéficiant d'un enseignement à l'intérieur des établissements pénitentiaires, élargir la palette et les thèmes des programmes éducatifs, et attirer l'attention du personnel pénitentiaire et du grand public sur des questions liées à l'exercice du droit à l'éducation.

### Les facteurs de réussite

595 détenus de six établissements pénitentiaires ont pris part au projet. Les thèmes des programmes éducatifs et le développement de ces derniers se basaient sur les traditions et le potentiel de chacune des prisons participantes, sur une enquête menée auprès des détenus concernant leurs besoins éducatifs et sur les possibilités de participation de spécialistes et organisations externes.

Les détenus ont entre autres ainsi eu l'occasion de se former à cinq nouveaux métiers (le principal critère de sélection était l'absence ou la perte de qualifications), d'apprendre à se servir d'un ordinateur ou à cuisiner, d'acquérir des compétences leur permettant de résoudre des conflits et de découvrir des activités bénévoles et l'apprentissage par les pairs. Faisant partie du projet, les locaux de formation ont été rénovés et équipés, et les relations établies avec des partenaires ont servi à préparer le terrain pour per-

mettre aux détenus de se former davantage. Pour la première fois en Biélorussie, des détenus ont eu l'occasion d'accéder à l'enseignement supérieur par le biais de l'éducation à distance. Dans une prison de Gomel, 23 femmes ont été admises à l'université et suivent actuellement des études de psychologie ; de gestion de l'information ; de comptabilité, d'analyse et d'audit ; d'économie et de gestion d'entreprise.

L'enseignement à distance est à présent une pratique adoptée dans d'autres établissements pénitentiaires et l'on a proposé de l'inclure à plus vaste échelle dans la législation nationale.

### Pour plus d'informations

<http://www.dvv-international.org.ua/belarus/>

<http://www.dvv-international.org.ua/belarus/projects/2017/education-opens-doors/>

Contact :

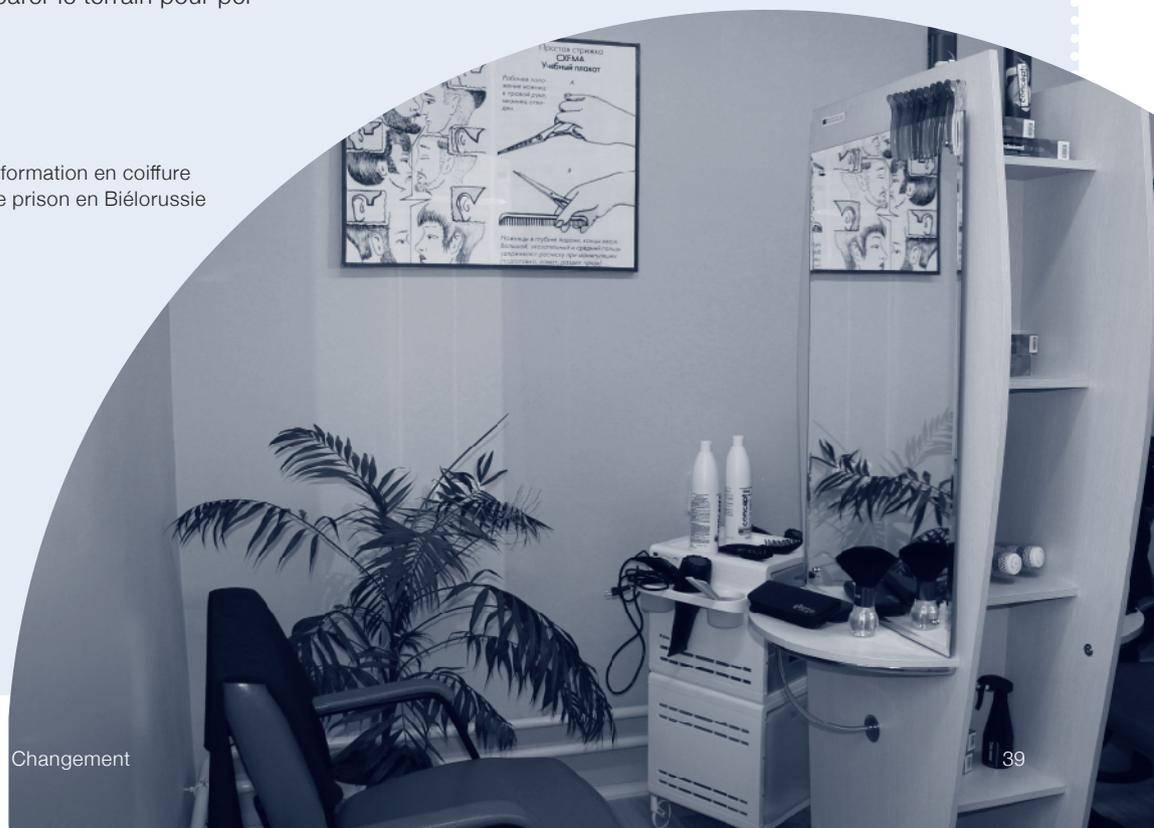
**Galina Veramejchyk**

Directrice nationale de DVV International Biélorussie  
veramejchyk@dvv-international.by

**Marina Malinina**

Coordinatrice de projet, DVV International Biélorussie  
malinina@dvv-international.by

Salle de formation en coiffure  
dans une prison en Biélorussie



# *Ama Ata Aidoo*

## « Personne ne pouvait me dire qu'écrire était une affaire d'hommes »

*Interview*

**Interview** menée par princesse Arita Anim

**Photos :** Kobina Graham (p. 40)/Africa Writes (p. 42)/Fadoa Films (p. 43)



*Ama Ata Aidoo (née en 1942 au Ghana) est une écrivaine et féministe africaine. Un grand nombre de ses personnages sont des femmes qui remettent en question les stéréotypes de leur époque comme, par exemple, dans sa pièce intitulée Anowa. Son roman Désordres amoureux (paru sous le titre original de Changes) a remporté en 1992 le prix du meilleur livre des écrivains du Commonwealth (pour la région Afrique). Son re-*

*cueil de poèmes Someone Talking to Sometime lui a valu en 1987 le prix de poésie Nelson Mandela. Elle a été ministre de l'Éducation au Ghana de 1982 à 1983. En 2000, elle a créé la fondation Mbaasem, une organisation non gouvernementale basée au Ghana, qui s'est fixé pour mission de soutenir le développement et la pérennisation des écrivaines africaines et de leur production artistique.*

### **Comment êtes-vous devenue écrivaine ?**

J'ai commencé très jeune à écrire. À l'époque, je ne savais pas que je deviendrais un jour écrivaine. Ce que je sais, c'est que je lisais tout le temps. La maison était pleine de livres et je me souviens que je fouillais dans les placards et les tiroirs en quête de lectures. Dedans, il y avait toujours des livres à lire. J'ai grandi dans un village, aujourd'hui une petite ville, du nom d'Abéadze dans la Région centrale. Mon père était le chef du village qui s'appelait alors Kyiakor. En fait, il inaugura l'école du village avec notre classe et quelques professeurs excellents. Chaque soir, ma mère et un villageois nous racontaient des histoires. Je pense que tout cela m'a préparée à devenir une bonne écrivaine.

L'une des choses dont les parents qui font eux-mêmes la classe ici dans leurs quartiers ne semblent pas être conscients est le fait que pour aider des jeunes à évoluer, il faut les stimuler de manière positive, par exemple par une agréable action réciproque, en les aimant, en se préoccupant de leurs besoins, en les instruisant directement et en les corrigeant si nécessaire.

### **Travaillez-vous actuellement à un nouveau livre ? Si oui, pouvez-vous me dire quelque chose à son sujet ?**

Oui. Il parle d'un groupe de gens qui ont réchappé d'une terrible épidémie comme le SIDA et qui ont le sentiment que la seule façon de pouvoir être sauvés était de quitter le lieu où ils vivaient pour créer ailleurs un nouveau lieu de vie et y rester. La mise en place d'un certain système les aidera à se protéger du reste du monde, si possible loin d'autres êtres humains. Dans ce pays, ils ont adopté des règles et réglementations dont ils pensaient qu'elles pourraient les aider ; ils ont entre autres décidé de construire un mur d'acier plus haut que la Grande Muraille de Chine. Étant donné que je ne connais pas encore le dénouement, je ne peux pas vous dire comment l'histoire se terminera. Si ça les aidera et s'ils seront sauvés ou non.

### **Beaucoup de gens trouvent difficile d'accepter votre féminisme. Pourquoi ?**

Je pense qu'en première ligne, ils croient que le féminisme est la même chose que le lesbianisme, ce qui n'est pas le cas. Le féminisme est une orientation idéologique, un point de vue sur le monde et la vie. Le lesbianisme est une orientation sexuelle, et les deux ne devraient pas s'opposer étant donné qu'ils appartiennent à différentes sphères de l'existence humaine. L'un est d'ordre mental, l'autre d'ordre sexuel. Dans un article que j'ai écrit dans les années 80 et qui s'intitulait *African women at century's end* (Les Africaines à la fin du siècle), je constatais que tout le monde devrait être féministe, y compris les hommes. Le féminisme n'est pas un mot en « isme » qui serait la propriété exclusive des femmes, c'est une façon de voir le monde. Il insiste sur le fait que dans cette vie, les jeunes femmes devraient disposer des meilleurs équipements possibles en matière de développement, de santé, de bien-être et d'emploi de sorte que lorsque nous vieillissons, on s'occupe de nous comme on le fait avec les hommes âgés.

J'ai survécu en tant que femme dans un environnement dominé par les hommes parce que les miens soutenaient les femmes. Il y a tellement d'endroits dans le monde où l'on pense que les femmes africaines sont les plus opprimées. C'est faux, nous ne le sommes pas ! Tout au moins pas toutes. En tant que femme fanti, du groupe des Akans, j'ai grandi dans une société où les femmes n'étaient pas particulièrement discriminées. C'est pour cela que j'ai pu devenir écrivaine sans que quiconque me dise qu'écrire était une affaire d'homme. Il a fallu que j'aille à l'université pour que quelqu'un me dise que je parlais et que je faisais d'autres choses comme un homme. Ce que je regrette, c'est que nous, filles ghanéennes, ne faisons pas usage de la liberté dont nous avons hérité et que maintenant, les hommes se mettent à nous coloniser.



Ama Ata Aidoo au festival annuel de littérature Africa Writes organisé par la Royal African Society, Londres 2014

**Vous êtes née à une époque où il était inhabituel d'éduquer des jeunes filles. Qu'est-ce qui a inspiré vos parents ?**

Eh bien, mon père, qui était un chef, n'était jamais allé à l'école, mais il était inspiré par le D<sup>r</sup> Kwegyir Aggrey<sup>1</sup>. Quand j'étais enfant, l'école la plus proche dans notre région traditionnelle était à Ahenkuro, le siège du chef suprême, situé à Abeamase Dominase. Notre village, aujourd'hui devenu une petite ville, était entièrement entouré d'eau. À la saison des pluies, il n'y avait pas moyen de traverser facilement la rivière, surtout pour les jeunes. C'est ce qui poussa mon père à faire littéralement campagne auprès du bureau de l'éducation du district à Saltpond pour qu'une école soit créée. Ils vinrent et ouvrirent l'école du conseil local d'Abeamase-Kyiakor. Je me rappelle le jour de l'inauguration quand mon père dit à tout le monde que si des gens lui demandaient pourquoi il y avait quelques filles à l'école, il citerait le D<sup>r</sup> Kwegyir Aggrey dans la langue fanti locale en disant « Si vous éduquez un homme, vous éduquez une personne, mais si vous éduquez une femme, vous éduquez une nation. » À l'âge de six ans, j'ai entendu mon père citer le D<sup>r</sup> Aggrey au sujet de l'importance de l'éducation des femmes.

**Sous le gouvernement du PNDC (Provisional National Defense Council/Conseil provisoire de la défense nationale, ndlt), vous avez été pendant dix-huit mois ministre de l'Éducation. Pourquoi si peu de temps ?**

Parce que j'avais le sentiment qu'être écrivaine et ministre ne me menait nulle part avec mes idées sur l'éducation. Lors des réunions ministérielles, tout le monde écoutait quand mes collègues masculins prenaient la parole. Mais quand moi, en tant que femme, je soulevais une question, personne ne me prêtait attention. Aussi avais-je le sentiment que personne n'était prêt à écouter ce dont je voulais faire part.

Certaines de mes idées étaient tout bonnement tournées en ridicule, et ce que faisaient les gens me décourageait. Je rédigeai une lettre de démission que je présentai. Ils annoncèrent mon renvoi à la radio en réponse à ma lettre. Je ne pense pas que les gens furent surpris. Ils pensaient que j'étais trop compliquée et que je parlais trop, que je marchais sur les pieds de certaines personnes.

« En tant qu'institution, l'éducation des adultes doit être redynamisée et réorganisée en rappelant son importance au public. »

**Comment voyez-vous les défis qui se posent aujourd'hui au système de l'éducation au Ghana ?**

Dans ce pays, les enfants ne reçoivent quasiment aucune instruction. Même dans les soi-disant écoles privées, qui sont si coûteuses, les enfants apprennent des choses qui leur sont étrangères et, en fin de compte, ne reçoivent pas une éducation de bonne qualité. Les rapports entre les enseignants et les élèves sont mauvais, ce qui se répercute sur l'enseignement et l'apprentissage.

La religion et les pratiques religieuses interviennent dans une grande proportion dans l'éducation. Dans les écoles financées par l'État, les salaires et les aides sont maigres. Le système de l'internat pose un problème majeur au niveau du lycée. Dans les pays développés, aucun système d'éducation n'axe le cycle secondaire sur l'internat. Ce type d'établissements a été importé d'Angleterre, par les maîtres coloniaux. De nos jours, les internats sont entièrement privatisés là-bas. Les écoles publiques sont ouvertes

pendant la journée. Comment peut-on héberger les adolescents d'un pays tout entier dans des pensionnats ? À moins de remédier à cette situation, le système d'éducation de notre pays ne connaîtra pas d'amélioration importante.

### **Comment l'éducation peut-elle contribuer à déclencher un changement ou à inclure les femmes dans la société ?**

L'exclusion des femmes n'est pas quelque chose dont nous avons hérité au Ghana. Dans la plus grande partie du pays, même dans les zones tribales patrilineaires, les filles sont des enfants ordinaires. D'une certaine manière, la question de savoir ce que les femmes peuvent faire ou non est très récente. Je n'ai pas grandi dans un foyer où j'étais forcée d'apprendre à faire la cuisine. Ma famille était peut-être trop étrange. Personne ne m'a jamais rien dit parce que j'étais une fille.

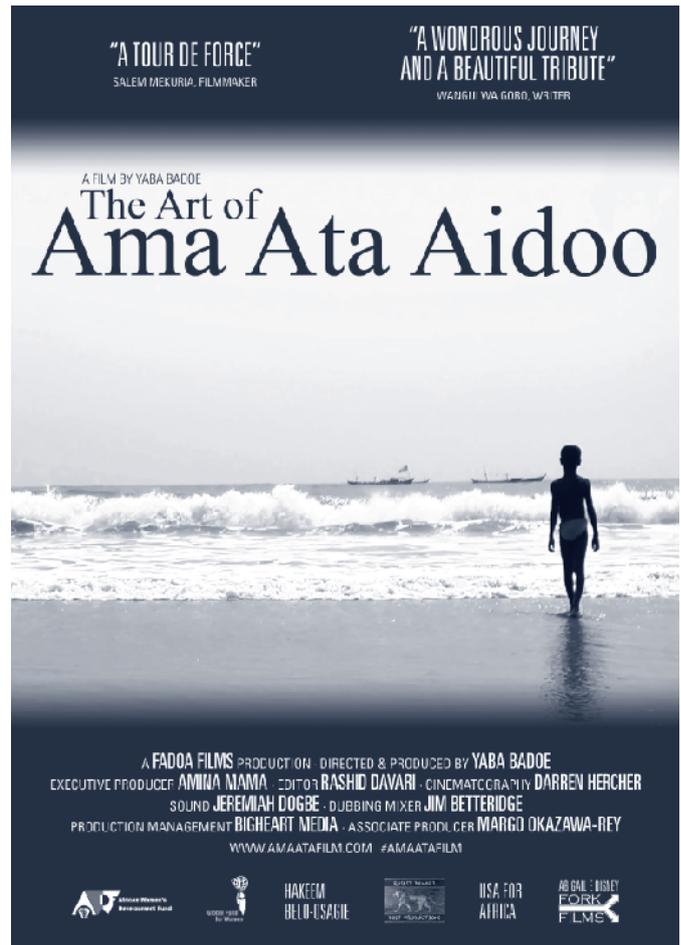
Nous devons éduquer les filles. La société a besoin d'une éducation qui ne les rabaisse pas. Nous devons nous ouvrir, parler et écrire, stopper ces tendances négatives pour discuter, analyser, abolir, voire interdire. En ce qui me concerne, je pense que la société doit changer d'attitude.

**Parlons de l'éducation des adultes. Il me semble que durant la dernière décennie, elle ait été confrontée à des défis considérables quant à son utilité pour le développement socio-économique ainsi qu'elle cherche à se définir elle-même. Malgré cette nouvelle conceptualisation, elle reste en marge et manque des financements nécessaires pour pouvoir jouer le rôle clé qui lui revient dans le développement national.**

Oui, je suis d'accord. Chez nous, l'éducation des adultes est un complément de l'éducation tout à fait nécessaire. En tant qu'institution, elle doit être redynamisée et réorganisée en rappelant son importance au public. Au sein d'une société comme la nôtre où beaucoup d'adultes ne possèdent littéralement aucune instruction formelle, l'éducation des adultes devrait être dynamique pour aider à combler certaines de ces lacunes. Le fait qu'elle semble avoir décliné si radicalement est aussi un symptôme de ce qui nous est arrivé en tant que peuple et pays, tant en ce qui concerne l'éducation que pour ce qui est de la mise en application des connaissances en général.

### **Comment considérez-vous le rôle de l'éducation occidentale dans les sociétés africaines, ses avantages et ses inconvénients ?**

Je pense qu'il a été merveilleux, mais qu'il est à présent devenu la cause du problème. Nos gouvernements n'ont jamais su ce qui nous aiderait avec nos propres langues et de ce fait-là, l'utilisation d'une langue européenne comme véhicule d'instruction essentiel a eu un effet néfaste sur nous. Pour ce qui est des avantages, l'anglais est la langue parlée en Amérique, au Canada et dans d'autres pays. Comme elle est très répandue, c'est pour nous un avantage d'avoir été éduqués en anglais, car cela veut dire qu'un Ghanéen moyen disposant d'une instruction minimale peut se débrouiller dans le pays et à l'étranger.



Ama Ata Aidoo fait l'objet du documentaire intitulé The Art of Ama Ata Aidoo (L'Art d'Ama Ata Aidoo) réalisé en 2014 par Yaba Badoe

Malheureusement, comme notre langue n'est pas devenue notre véhicule d'instruction principal et notre source essentielle de sagesse, il semble que nous ayons perdu notre richesse et que nous continuons de la perdre. Parler anglais nous ouvre l'accès à un monde vaste et à des connaissances, ce qui paraît être bon. Le seul inconvénient réside dans le fait que cela nous a privés d'un certain nombre de choses absolument excellentes dont notre éducation axée sur le Ghana aurait pu bénéficier.

### **Ama Ata Aidoo, merci pour cette interview !**

#### **Note**

1 / Le Dr J. E. Kwegyir Aggrey (1875-1927) est une des grandes figures de l'histoire de l'éducation en Afrique.

# Promouvoir la diversité par l'expérience interculturelle



De gauche à droite :

**Emilia Cristina González Machado**  
Universidad Autónoma de Baja California  
Mexique

**Ernesto Israel Santillán Anguiano**  
Universidad Autónoma de Baja California  
Mexique

**Résumé** – *La diversité et l'interculturalisme ont été transformés en un discours que l'on retrouve dans l'éducation d'aujourd'hui. Dans cet article, nous décrivons un atelier qui fait leur promotion auprès des étudiants, des enseignants et des membres de la communauté indigène paipai au nord-ouest du Mexique. L'interculturalisme y est considéré comme un échange de savoir avec la communauté, dans son contexte. Il a pour intention de promouvoir le dialogue sur la base d'une rencontre entre des gens et cultures différents.*

L'un des paradoxes des processus de mondialisation réside dans la reconnaissance du multiculturalisme en tant qu'élément potentiellement bénéfique pour l'humanité. Ce potentiel s'exprime non seulement dans l'intégration et la désintégration de scénarios géopolitiques, mais aussi dans la diversité de l'expression culturelle. La diversité culturelle est intimement liée aux processus d'identité ; elle s'exprime dans des espaces locaux et aide à définir de nouvelles expressions culturelles, tant à l'échelle de l'individu qu'à celle du groupe. Dans les nouveaux scénarios mondiaux, où les frontières sont constamment redéfinies, de nouvelles règles émergent dans les relations sociales, tandis qu'en même temps une question se pose : quel rôle les processus multiculturels jouent-ils dans la promotion de la diversité et de l'éducation inclusive ?

L'interculturalisme est un concept essentiel pour l'éducation, car il indique que les rapports entre groupes et individus de différentes cultures doivent reposer sur le respect mutuel, ce qui implique par conséquent que des paramètres d'égalité existent entre eux. Dans ce sens, l'interculturalisme est un concept avec une sensibilité très démocratique, dans lequel les rapports de domination disparaissent (Schmelkes 2006). Les groupes sociaux ne peuvent être expliqués, tant de l'intérieur que de l'extérieur, sans établir un lien avec les gens qui les composent. L'interculturalisme est ainsi ramené aux processus de construction d'une identité collective. Pour Giménez (1997), l'identité suppose que le groupe partage toute une variété d'expressions symboliques et cultu-



La reconnaissance de l'espace géographique et de l'histoire locale est un facteur important pour rapprocher étudiants et enseignants de la culture paipai. Pendant des milliers d'années, les Yumanes ont vécu des rapports qu'ils entretenaient avec le désert

relles servant d'éléments intégrateurs au sein du groupe et en même temps d'éléments distinguant ce qui est hors du groupe.

### La communauté

La communauté de Santa Catarina se situe dans l'État de Baja California au nord du Mexique. Sa population de 150 habitants fait partie du peuple paipai de descendance yumane. Santa Catarina a été fondée à la fin du dix-septième siècle par des membres de l'ordre des prêcheurs (dominicains) qui s'y installèrent en raison de ses caractéristiques géographiques et de ses ressources naturelles. Les dominicains établirent une mission et forcèrent les populations indigènes locales à modifier leur mode de vie traditionnel qui reposait sur le nomadisme, la chasse et la cueillette. Ils les contraignirent à se sédentariser, conformément aux critères fixés par les colonisateurs. La création d'une nouvelle frontière entre le Mexique et les USA en 1849 modifia substantiellement les communautés indigènes yumanes, alors contraintes de diviser leur territoire et leurs familles. Enfin, les changements du régime de propriété foncière, dus aux politiques agraires qui naquirent de la révolution mexicaine de 1910, modifièrent le rapport des groupes yumanes avec le territoire, transformant plusieurs villages en espaces collectifs, ce qui entraîna des conflits avec les gros propriétaires privés (Santillán 2015).

Comme d'autres communautés indigènes au Mexique, celle de Santa Catarina est moins développée que la population métisse. Au Mexique, les municipalités dont les populations sont majoritairement indigènes présentent les taux de sous-développement social les plus élevés. En d'autres termes, il existe un lien de cause à effet direct et étroit entre le fait d'être indigène et celui d'être pauvre (Puyana 2015).

### L'atelier communautaire

Conjointement avec un groupe d'enseignants et d'étudiants de différentes disciplines, nous avons rendu visite à la communauté de Santa Catarina où nous avons organisé un atelier. Nous avons prévu de faire de cette visite et de l'atelier sur « l'éducation culturelle dans les communautés indigènes de Baja California, au Mexique » une stratégie d'apprentissage alternative qui permettrait de combiner des aspects éducatifs et informatifs (Ferreiro 2007). Pour les participants, l'objectif consistait à se rapprocher des communautés indigènes pour développer collectivement des connaissances. Il est fondamental de rompre avec l'idée selon laquelle le savoir est un produit individuel associé à un espace formel (p. ex. à une salle de classe). Ce dernier aspect est particulièrement important du fait que les étudiants sont habitués à étudier dans une université publique. Ainsi, concevoir l'idée de relier des activités d'apprentissage avec certaines pratiques au sein d'une communauté indigène, est pour nous une tentative de familiariser les étudiants à des processus de compréhension

**Tableau 1 : conception de contenus et compétences lors de l'atelier**

<i>Contenus</i>	<i>Compétences</i>
1. Les instruments internationaux concernant les droits des populations indigènes 1.1 La Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones 1.2 La convention n° 169 de l'OIT concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants	Analyser l'utilité des instruments internationaux pour les droits des populations indigènes appartenant à la communauté paipai.
2. Contexte des peuples indigènes en Amérique latine 2.1 Les peuples indigènes en Amérique latine 2.2 Inégalité horizontale et discrimination ethnique dans quatre pays d'Amérique latine	Distinguer les différents contextes des peuples indigènes en Amérique latine.
3. L'éducation au sein de la population indigène du Mexique 3.1 Le paysage éducatif au sein de la population indigène du Mexique en 2015 3.2 Directives pour améliorer l'assistance éducative des enfants et des adolescents au sein des familles de manœuvres indigènes migrants	Mettre en contraste les conditions éducatives de la population indigène au Mexique en général avec la population indigène de Baja California en particulier.
4. Éducation interculturelle au Mexique 4.1 Programme spécial d'éducation interculturelle au Mexique 4.2 L'éducation en faveur d'un Mexique interculturel	Synthétiser, grâce à une réflexion personnelle et en groupe, la proposition de l'État d'attirer l'attention sur l'éducation interculturelle au Mexique.

Source : les auteurs

et à l'approche d'une culture différente de la leur, une culture confinée à un rapport de subordination à la culture métisse dominante au Mexique. Le tableau 1 illustre les contenus et compétences développés à l'occasion de l'atelier.

Avec son intention de se présenter comme une approche critique de la vie de tous les jours, l'atelier s'est penché sur le rôle des étudiants en tant qu'acteurs plongés dans leurs relations et des vécus. Il a reconnu dans l'étudiant un être humain avec des besoins qui doivent être satisfaits socialement par ses rapports avec les autres acteurs : étudiants, enseignants et communauté. Dans ce sens-là, l'un des principaux objectifs consistait à renforcer les liens d'interaction sociale au sein de l'atelier et à consolider l'idée selon laquelle les processus éducatifs dans les différentes disciplines sont aussi créés selon des processus sociaux déterminés. Comme Häbich (1997) l'a décrit, la formation professionnelle comporte tout un ensemble d'implications culturelles, sociales, politiques et écologiques que l'on ne devrait pas subordonner au savoir, à la pratique, à des sciences particulières ou à des formes culturelles spécifiques mais qu'il faudrait toutefois concevoir comme se situant en des points multiples à la croisée de différentes disciplines, sciences, savoirs, activités et cultures. En d'autres termes, l'éducation universitaire des étudiants doit être renforcée par des expériences leur permettant d'étendre leur connaissance d'autres cultures. Un tel résultat ne saurait être le fruit d'expériences à l'intérieur d'une salle de cours mais du contact « direct » avec les communautés. Au bout du compte, on espère que l'expérience aidera à déclencher une nouvelle façon de vivre avec les communautés indigènes.

L'atelier était organisé sur la base d'un ensemble de stratégies didactiques visant à faire le lien entre l'expérience universitaire et la vie, c'est-à-dire entre la théorie et la pratique. La création, parmi les participants, d'un environne-

ment socio-émotionnel favorisant la réflexion créative et la pensée réflexive en fournit un exemple. Il est aussi essentiel de créer une atmosphère de confiance mutuelle entre les participants et les animateurs. Ce cadre permet aux étudiants d'exprimer librement leurs concepts et croyances au sujet de la réalité. L'idée consiste à rompre avec la notion d'hégémonie selon laquelle les étudiants/animateurs sont seuls détenteurs du savoir. À ce moment-là, le consensus joue un rôle primordial pour exécuter des tâches, répondre à des normes et remplir des rôles au sein du groupe. Nous

« L'animateur devrait être préparé à écouter activement et avec tolérance, en adoptant une approche positive non seulement de la diversité, du dialogue, de l'acceptation et du respect mutuel, mais aussi de la critique. »

cherchons à promouvoir le développement de chaque individu et en même temps l'exécution coopérative et planifiée des tâches de l'atelier (Ferreiro 2007). Dans ce sens-là, le respect des différentes opinions est lié à celui de l'expression des émotions. Il est courant que les participants atteignent un degré de réflexion qui se traduit par des émotions diverses comme la joie, la tristesse, la colère. Par conséquent, les animateurs et les autres participants devraient créer un climat positif d'acceptation, de soutien et de canalisation des émotions pour le participant, le groupe et la communauté :



Pour de nombreux étudiants, la visite n'est pas seulement une expérience à la campagne, c'est aussi leur premier contact avec les cultures autochtones de la région

« Une fois, après avoir revu quelques points de la convention n° 169 de l'Organisation internationale du travail, une étudiante s'est levée et a demandé à prendre la parole pour exprimer sa tristesse et sa déception au sujet de l'éducation qu'elle avait reçue. Elle a déclaré : « Jamais durant toute ma scolarité je n'ai réalisé ce que nous, en tant que pays, avons fait aux populations indigènes. ...Il faut que cela change. » À ce moment-là, certains de ses camarades se sont levés et l'ont étreinte, tandis que d'autres exprimaient ce qu'ils pensaient à ce sujet. Depuis, la perception de l'atelier n'a plus été la même » (Daniel, animateur).

Le rôle de l'animateur est un élément auquel il convient de prêter une attention particulière. Il/elle intervient en gérant le temps, rendant possible les approches, les réunions, le dialogue et la recherche de solutions. Son rôle consiste à établir un diagnostic concernant la dynamique du groupe et à évaluer les points d'intersection et les difficultés entre ses membres dans le but de promouvoir certains objectifs communs. L'animateur devrait être préparé à écouter activement et avec tolérance, en adoptant une approche positive non seulement de la diversité, du dialogue, de l'acceptation et du respect mutuel, mais aussi de la critique.

Le changement de l'espace physique connu est un élément central qui influe sur la dynamique de groupe. Sortir étudiants et enseignants de l'espace formel pour les placer dans un environnement naturel rend cette expérience innovante du point de vue de la dynamique enseignement-apprentissage. On entend par là faire du travail coopératif une alternative à la rigidité scolaire sur laquelle pèsent les normes et les règles. On ne saurait continuer de plaider, par exemple, en faveur de l'inclusion des droits humains et de la promotion de la démocratie alors que la majeure partie des pratiques éducatives repose sur des processus arbitraires et autoritaires (UNESCO 2008).

### Quelques impressions de nos étudiants

« Si je devais définir en seulement trois mots le sentiment qu'a laissé en moi le temps passé avec quelques membres de la communauté paipai, je choisirais : sensibilité, engagement et gentillesse... » (José)

« Durant le temps que j'ai passé là, trois moments particuliers qui ont transformé mes émotions et mes idées, et qui m'ont aidée à tirer des leçons pour la vie : il s'agit des récits des femmes de la communauté sur le projet d'écotourisme ; des chants et danses traditionnels des filles, et de la rencontre avec madame Teresa (artisane paipai) – cette dernière ayant constitué pour moi le point culminant du temps passé avec les membres de cette communauté... » (Michell)

« Rencontrer les filles de la communauté m'a aidé à réfléchir sur mon propre vécu. J'ai davantage communiqué et fait des choses avec elles ; elles m'ont transmis leur enthousiasme et les activités auxquelles nous nous sommes livrés ensemble m'ont permis d'approfondir mes connaissances de leurs coutumes et de leur mode de vie. Je crois que les jeunes ont un rôle déterminant à jouer au sein d'une communauté, car ce sont eux qui prennent activement soin du patrimoine d'une culture et le transmettent... » (César)

### L'obligation éducative : le contact

Tout ceci a pour but d'aider étudiants et enseignants à reconnaître, de près, les besoins sociaux de la région. Selon

le projet Tuning d'harmonisation (2007), les sociétés ont besoin de professionnels aptes à se livrer à une réflexion critique, possédant une profonde connaissance de la situation locale et mondiale et faisant preuve d'un engagement éthique à l'égard de la société.

La pensée en Amérique latine comporte toujours des orientations associées à la pensée européenne et met par conséquent l'accent sur le lien entre « culture de l'écrit » et modernité. Toutefois, au milieu des années 80, période dite de la « modernité périphérique », il y a eu une approche avec toute une série d'expériences ouvertes à une sensibilisation à l'hétérogénéité, au multiculturalisme et à l'importance du facteur temps. Cette pensée innovante vise à proposer un point de vue plus libre, avec des approches reposant sur une réflexion interdisciplinaire, fortement influencée par la sociologie de la culture et la nouvelle anthropologie (Sosa 2009).

Cela signifie qu'une vision de l'éducation fondée sur la diversité ne peut pas être réalisée en même temps du fait des considérables différences économiques et sociales. Tant que l'on pensera que certaines idées sur le monde sont supérieures aux autres, l'interculturalisme, l'inclusion et la diversité ne pourront pas prospérer là où il n'y a pas de rapprochement véritable.

Avec cette activité, nous tâchons de rapprocher le monde étudiant de la réalité indigène régionale. Nous cherchons à réduire la distance que l'éducation officielle a créé entre elle et ce que l'on qualifie de « Mexique indigène » ; à identifier ce que Krotz (1994) appelle « l'égalité dans la diversité et la diversité dans l'égalité », un phénomène uniquement réalisable par le biais du contact culturel, impliquant en même temps une approche consciente, réfléchie et critique.

## Références

**Ferreiro, R. (2007)** : Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Mexique : Trillas.

**Giménez, G. (1997)** : Materiales para una teoría de las identidades sociales. Dans : Frontera norte, 9(18), 9-28.

**Hábich, G. (1997)** : Formación en arte y estudios culturales, una apuesta. Dans : Nómadas, 5(1), 193-199.

**Krotz, E. (1994)** : Alteridad y pregunta antropológica. Dans : Alteridades, 4(8), 5-11.

**Proyecto Tuning América Latina (2007)** : Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007. Bilbao : Universidad de Deusto.

**Puyana, A. (2015)** : Desigualdad horizontal y discriminación étnica en cuatro países latinoamericanos. Notas analíticas para una propuesta política. Mexique : Nations unies. Economic Commission for Latin America and the Caribbean.

**Santillán, E. (2015)** : Prácticas culturales y construcción de identidades en jóvenes indígenas Pai Pai en el espacio social de Santa Catarina, Baja California. Mexique : Universidad Autónoma de Baja California.

**Schmelkes, S. (2006)** : La interculturalidad en la educación básica. Dans : Revista PRELAC, 3, 120-127.

**Sosa, E. (2009)** : La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. Dans : Letras, 51(80), 349-372.

**UNESCO (2008)** : Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago : UNESCO/bureau régional pour l'éducation en Amérique latine et aux Caraïbes.

i

## Les auteurs

### **Emilia Cristina González Machado.**

Professeur et chercheuse à l'université autonome de Baja California (Universidad Autónoma de Baja California), Mexique. Ses recherches portent sur l'étude des jeunes et de leurs conditions sociales. Elle dirige actuellement une équipe de professeurs universitaires qui réalise des projets rapprochant ses étudiants des communautés indigènes.

Contact :

cristina.gonzalez@uabc.edu.mx

### **Ernesto Israel Santillán Anguiano.**

Professeur et chercheur à l'université autonome de Baja California, Mexique. Il étudie l'identité de la jeunesse indigène et des pratiques culturelles indigènes. Il essaye de rapprocher les travaux de chercheurs pour les faire intervenir dans des projets productifs de soutien aux communautés indigènes.

Contact :

santillan\_er@uabc.edu.mx

# L'inclusion en pratique

## Projet Adult Education for Development, étude de cas en Jordanie

### Contexte

Le projet d'éducation des adultes pour le développement AEFoD (Adult Education for Development) soutient des centres de développement communautaires de sorte qu'ils deviennent des foyers actifs d'éducation des adultes dans des communes rurales marginalisées, réparties dans toute la Jordanie. Les centres de développement communautaires sont encouragés à développer des structures locales leur permettant d'offrir à leurs groupes cibles des prestations éducatives exemplaires et des possibilités de se créer des revenus. Cela aide les membres de ces groupes à acquérir les compétences nécessaires pour trouver du travail ou se mettre à leur compte, et pour améliorer leurs conditions de vie. Les structures sont développées en fonction des besoins déterminés en étroite collaboration avec la communauté, en se basant essentiellement sur ses ressources et en ayant recours à son patrimoine culturel, social et économique.

### Les facteurs de réussite

L'approche d'AEFoD encourage les apprenants à réfléchir, à résoudre des problèmes, à évaluer des preuves, à analyser des arguments et à élaborer des hypothèses durant les processus consistant à évaluer les besoins, à planifier et diriger les projets, à évaluer leur impact et à les soutenir. Les centres de développement communautaires commencent leur activité en permettant aux apprenants de réfléchir sur ce qu'ils apprennent et pourquoi ils apprennent cela, ce qui leur permet de s'impliquer pleinement dans les projets. De la sorte, ces centres assoient leur stratégie sur les besoins, capacités, situations et aspirations des apprenants ainsi que sur les ressources disponibles sur place et les cultures héritées. Dans l'un des villages participants, un groupe de femmes s'est livré à un long apprentissage qui leur a permis d'explorer pleinement leur propre potentiel ainsi que celui de leur communauté. De là est né un projet de tourisme communautaire s'appuyant sur des attractions touristiques locales et supervisé par la commune. Les femmes mènent maintenant ce projet qui accueille au moins deux groupes de touristes par mois. « J'ai toujours voulu me livrer à des activités qui me permettraient de faire des rencontres et de découvrir de nouvelles cultures diverses, mais je n'aurais jamais pensé pouvoir faire ça dans différents coins de mon village », a déclaré l'une d'elles.



Maram, membre du projet de tourisme communautaire, travaille avec un fermier local dans le village de Jdetta, nord de la Jordanie

### Pour plus d'informations

[www.dvv-international.jo](http://www.dvv-international.jo)

Contact :

**Alaa' AbuKaraki**

DVV International Jordanie

[abukaraki@dvv-international.jo](mailto:abukaraki@dvv-international.jo)

# Créer une diversité au sein du personnel : les migrants en tant que professionnels de l'éducation des adultes en Autriche



Annette Sprung  
Université de Graz  
Autriche

**Résumé** – Cet article étudie la mesure dans laquelle la diversité croissante des sociétés, liée à l'immigration, se reflète aussi dans la composition du personnel employé dans le secteur de l'éducation des adultes. Les résultats d'une étude menée en Autriche illustrent les obstacles et les conditions favorables pour les migrants lorsqu'il s'agit d'accéder à ce domaine professionnel. Le potentiel que recèle l'origine des gens et l'immigration en tant que capital culturel lors de la recherche d'un emploi qualifié dans l'éducation des adultes sont aussi des points abordés. Les résultats de cette étude attirent l'attention sur les mécanismes d'exclusion en pratique dans les structures et révèlent le potentiel d'une politique d'ouverture interculturelle et d'activités contre la discrimination.

« Dans le domaine de l'éducation des adultes, lorsque l'on parle de diversité et de migration, on pense d'abord – et souvent uniquement – à la diversité des apprenants (pour ne pas dire aux inégalités au sein de ce groupe). »

L'immigration transforme constamment la face des sociétés. C'est vrai dans de nombreuses régions du monde. Dans ce contexte, l'éducation des adultes est appelée à jouer un rôle essentiel. Elle est d'abord censée aider les populations immigrées à s'« intégrer », comme on dit, par exemple aux plans linguistique, professionnel ou culturel. Ensuite, elle assume une mission qui consiste à promouvoir la démocratie quand il s'agit de développer une méthode pacifique pour aborder le changement social, par exemple en s'adressant potentiellement à tous les citoyens au moyen d'offres critiques vis-à-vis du racisme.

Dans le domaine de l'éducation des adultes, lorsque l'on parle de diversité et d'immigration, on pense d'abord – et souvent *uniquement* – à la diversité des apprenants (pour ne pas dire aux inégalités au sein de ce groupe). Des programmes et méthodes sont par conséquent élaborés en te-

nant compte de l'hétérogénéité des participants et en vue de prévenir une marginalisation. Dans cet article, je souhaite changer de point de vue et me pencher sur la *diversité* liée à l'immigration au sein *du personnel dans le secteur de l'éducation des adultes*. Ce faisant, je pars de l'idée selon laquelle l'hétérogénéité croissante des bénéficiaires de l'éducation des adultes dans des sociétés d'immigration nécessite non seulement l'offre de services spécifiques, mais aussi dans une certaine mesure l'acquisition de nouvelles compétences par les enseignants. Des réformes sont également nécessaires à tous les niveaux organisationnels afin de pouvoir créer des cadres adéquats pour relever les nouveaux défis sociaux. On qualifie les concepts développés à cet effet, notamment en Europe et en Amérique du Nord, au moyen d'expressions à la mode comme « ouverture interculturelle » (Griese, Marburger 2012), « gestion de la diversité » (Göhlisch et coll. 2012) ou « antidiscrimination » (Gomolla 2012). Ces concepts sont mis en œuvre tant dans le système social que dans celui de l'éducation ainsi que dans l'administration publique et le secteur privé. Même si ces méthodes mettent l'accent sur des points différents, elles sont toutes axées sur le développement personnel, un domaine central dans lequel il faut situer la réflexion sur la diversité de la société.

Toutefois, nous ne disposons pas de statistiques, par exemple dans le secteur de l'éducation des adultes en Autriche ou en Allemagne, concernant le nombre d'employés qui ont un vécu lié à l'immigration. Des études exploratoires et des avis de spécialistes indiquent cependant que les immigrés sont très sous-représentés (Kukovetz, Sadjed et Sprung 2014 : 64 et suiv.). Les questions à poser portent sur les points suivants : la mesure dans laquelle les personnes qui ont un vécu lié à l'immigration trouvent qu'il est plus difficile d'obtenir un emploi qualifié dans l'éducation des adultes et le nombre d'obstacles qu'elles peuvent avoir à surmonter. J'aimerais examiner cette question en présentant dans cet article un certain nombre de résultats d'une étude menée en Autriche de 2012 à 2014 sur les spécialistes issus de l'immigration dans l'éducation des adultes. Nous avons analysé les obstacles ainsi que les conditions favorables que les immigrés rencontrent quand ils cherchent du travail dans le secteur de l'éducation des adultes. Nous avons ensuite illustré les stratégies de parcours professionnel employées par les intéressés. Nous avons enquêté tant sur des immigrés que sur des individus dont les parents ont immigré mais qui ont quant à eux grandi en Autriche (la « deuxième génération »). Nous avons axé notre analyse sur des groupes professionnels particuliers au sein du secteur de l'éducation des adultes : spécialistes de l'éducation dans les domaines de la formation, de l'enseignement et du conseil, et personnel de direction d'établissements d'enseignement. Cette étude comportait un questionnaire quantitatif (1 056 questionnaires) et 34 questionnaires qualitatifs. Nous nous sommes aussi servis de trois études de cas pour analyser comment des établissements d'enseignement choisis à cet effet géraient le phénomène de l'immigration et de la diversité. Ces méthodes « classiques » de recherche ont été

complétées par des stages pour les spécialistes et l'organisation d'un stage de recherche participative.

« Reconnaître des compétences 'spéciales' reproduit en revanche des catégories et caractéristiques de la préendue 'différence' des immigrés. »

### **Promouvoir la diversité ? Entre justice sociale et maximisation des profits**

Il existe tout un ensemble de raisons poussant à demander davantage de personnel issu de l'immigration dans l'éducation des adultes. Deux expressions à la mode peuvent peut-être résumer l'accès initial à ce secteur et par-là deux de ces raisons : la *représentation* et la *justice sociale*. En quelques mots, on avance ici que les immigrés constituent une partie de la société d'accueil et que, par conséquent, il faut leur donner la possibilité d'avoir part à tous les domaines de la société et à tous les secteurs professionnels. Donc, l'éducation des adultes doit aussi envisager la façon d'éviter toute exclusion et de garantir un accès équitable à tout son personnel potentiel. Par exemple, des concepts contre la discrimination et pour l'égalité jouent un rôle central dans ce contexte.

Une seconde approche est plus étroitement axée sur la diversité du point de vue des ressources. Les concepts de gestion de la diversité visent ainsi à reconnaître les *caractéristiques de la diversité en tant que potentiel* et à faire tout le possible pour les mettre à profit en vue d'atteindre des objectifs commerciaux. Cela voudrait dire pour l'éducation des adultes qu'il faut considérer que la diversité linguistique, culturelle et généralement liée à l'immigration au sein du personnel est également utile pour s'atteler à des activités en rapport avec l'immigration comme, entre autres, le recrutement de nouveaux groupes cibles. Je reviendrai sur ce que cela signifie concrètement. Les descendants d'immigrants sont souvent multilingues et possèdent des connaissances particulières de l'immigration étant donné que leur expérience fait partie du patrimoine familial ou que les enfants assument le rôle d'intermédiaires entre leurs parents et la société d'accueil depuis leur jeunesse. Cela ne veut toutefois pas dire que toute personne ayant un vécu lié à l'immigration dispose nécessairement de telles ressources. À ce stade, je souhaite par conséquent conseiller de prendre garde à ne pas généraliser ni attribuer collectivement des compétences ou des caractéristiques particulières à ces personnes.

Nombre de stratégies structurelles comportent des objectifs antidiscriminatoires et un concept associé à un but lucratif, ce qu'Emmerich et Hormel (2013) décrivent comme « l'équité par opposition au commerce ». La pondération de ces deux objectifs peut, il est vrai, beaucoup varier. Le débat sur la discrimination systémique est encore à ses balbutiements dans l'espace germanophone, à la différence du

Royaume-Uni par exemple (Gomolla 2012). Ceci dit, l'on peut constater que les programmes sur la diversité font l'objet d'un grand battage. Il convient de juger selon les cas dans quelle mesure des activités sont véritablement menées contre la discrimination ou pour la gestion de la diversité, ou si les structures se perdent en fait dans une pure rhétorique pour redorer leur blason.

Par principe, la demande de reconnaissance des compétences liées à l'immigration s'accompagne toujours d'un dilemme, et une recherche critique sur la migration illustre cela en détail (Mecheril et coll. 2010) : reconnaître des compétences « spéciales » reproduit en revanche des catégories et caractéristiques de la prétendue « différence » des immigrés. Inversement, il faudrait aussi reconnaître le potentiel qui réside dans l'origine d'une personne (ex. : ses connaissances linguistiques) ou que les expériences spécifiques qu'elle a faites sont un capital culturel (Sprung 2011). Ceci est particulièrement important lorsqu'il s'agit de groupes particuliers d'immigrés dont il est souvent question dans les débats publics qui font état de leurs défauts ou des soit disant « problèmes d'intégration » qu'ils occasionnent.

### Les résultats extraits de l'étude

Dans la prochaine partie, je souhaite apporter des éclaircissements sur des résultats extraits de notre étude empirique et dévoiler les obstacles potentiels et les facteurs favorables pour accéder au secteur professionnel de l'éducation des adultes.

#### *Capital social et marginalisation légale*

Le manque de capital social a été identifié comme obstacle majeur à la formation et à l'emploi dans l'éducation des adultes. Les contacts et les réseaux paraissent particulièrement essentiels en ce qui concerne les personnes occupant des positions d'importance au sein du système d'enseignement (Sadjed et coll. 2014 : p. 145 et suiv.). Les personnes interrogées se sont souvent constitué ce capital lorsqu'elles ont elles-mêmes suivi une formation. Un certain nombre d'entre elles avaient par exemple été encouragées et activement soutenues par leurs anciens chargés de cours de langues à postuler pour des emplois dans le secteur de l'éducation des adultes. Dans certains cas, elles avaient directement été recrutées lors de leur formation pour des emplois qualifiés dans l'établissement d'enseignement où elles avaient suivi leur formation. Une fois en poste dans l'éducation des adultes, leurs supérieurs ou leurs collègues les avaient promues ou encouragées de manière ciblée (par exemple en leur servant de mentors), ce qui les avait considérablement aidé dans leur parcours professionnel. En règle générale, les personnes n'ayant pas immigré avant l'âge adulte possèdent un capital social moins important que celles qui avaient déjà pu de se créer les contacts appropriés, par exemple au fil d'un long parcours scolaire en Autriche.

Les cadres légaux posent d'autres obstacles, par exemple lorsqu'il est question des dispositions relatives à la

résidence ou de la reconnaissance de qualifications acquises dans le pays d'origine. Globalement, nous avons remarqué que les personnes interrogées en Autriche étaient extrêmement actives en matière de formation continue. Elles cherchent à obtenir des diplômes dans le pays d'accueil afin de pouvoir compenser dans une certaine mesure l'absence de reconnaissance de leurs qualifications antérieures.

#### *Racisme, langue*

Le fait d'avoir fait de maintes manières l'expérience du racisme (souvent sous des formes subtiles) constitue un obstacle supplémentaire pour prendre pied dans le monde professionnel. Par exemple, pour les personnes interrogées, les regards dénigrants ou les chuchotements d'autres participants sont énervants. De plus, elles indiquent en général se sentir observées d'un œil particulièrement critique, voire avec méfiance, par leurs collègues et supérieurs du fait de leur origine. En outre, l'exigence qui leur est posée de maîtriser « parfaitement » l'allemand complique selon ces spécialistes l'accès au secteur professionnel malgré l'excellente connaissance de cette langue qu'ils ont tous. Les établissements des personnes interrogées stipulaient aussi qu'un « allemand parfait » était indispensable et que c'est un critère particulièrement essentiel pour le recrutement des immigrés. On peut certainement se poser des questions sur le bien-fondé de cette exigence souvent mise en avant comme toute naturelle, étant donné que dans de nombreux cas, elle ne saurait être matériellement justifiée et qu'elle ne semble pas être clairement définie. En d'autres termes, en fonction du secteur d'activité, d'autres compétences pourraient être plus importantes qu'une grammaire impeccable. La maxime selon laquelle l'exigence d'une maîtrise « parfaite » de la langue représente une forme de marginalisation dévalorise les pratiques linguistiques particulières et les défavorise (Mecheril et coll. 2010 : p. 99 et suiv.). À ce sujet, il faudrait, par exemple, que les structures différencient plus clairement ce à quoi les compétences linguistiques s'appliquent quand elles sont un prérequis pour obtenir du travail dans des domaines spécifiques. L'important en fin de compte est de disposer d'une *capacité à communiquer* en fonction de la situation, et à cet égard, le multilinguisme des immigrés pourrait peut-être davantage être considéré comme un atout particulier. En dernière analyse, le personnel devrait *systématiquement* avoir des possibilités d'améliorer ses connaissances de l'allemand après avoir démarré un emploi ou obtenu une aide adaptée à des besoins particuliers (par exemple pour rédiger des écrits).

Même si dans la plupart des cas les immigrés rencontrent de plus grands obstacles, la « deuxième génération » se trouve elle aussi confrontée à la discrimination. Ces personnes ainsi issues de l'immigration sont touchées par la discrimination quand on associe leur « origine étrangère » avec leur physique ou leur nom. Nous avons ainsi constaté une tendance parmi celles qui ont grandi en Autriche à cacher leur vécu lié à l'immigration ou l'origine de leurs parents. On peut également voir dans de tels cas une résistance à des processus significatifs de catégorisation et de catalogage.



L'attribution permanente d'une prétendue différence, qualifiée d'« altérité » (Bhabha 1994), pose aussi implicitement un point d'interrogation sur leur appartenance à la société (Mehcheril et coll. 2010).

### *Le potentiel du vécu lié à l'immigration*

Notre étude a clairement indiqué qu'un vécu lié à l'immigration pouvait entraîner un certain nombre de désavantages lorsqu'il s'agit de prendre pied dans le secteur professionnel de l'éducation des adultes. En revanche, nous avons aussi analysé la mesure dans laquelle les spécialistes mettent activement à profit leur expérience de l'immigration et en font une ressource pour évoluer dans leur profession. Le capital culturel lié à l'immigration peut aussi potentiellement être exploité dans l'éducation des adultes pour un certain nombre de raisons : parler plusieurs langues est extrêmement utile quand les apprenants sont originaires de différents pays. En outre, une connaissance profonde de la situation et des besoins des apprenants dans des cas similaires peut aussi être considérée comme un avantage. Nombre de personnes interrogées ont fait état d'un effet de la capacitation qu'elles ont fréquemment observée parmi les apprenants dont l'origine étrangère avait un effet cohésif. La connaissance des systèmes dans le pays d'origine ou une meilleure compréhension du parcours éducatif des apprenants aide aussi à assurer une bonne interaction pédagogique.

« Sur le fond des mutations sociales, l'éducation des adultes est appelée non seulement à développer ses concepts et services, mais aussi à jeter un regard critique sur la perception qu'elle a d'elle-même, voire sur les possibles mécanismes d'exclusion. »

Les spécialistes ont eux-mêmes adopté tout un ensemble d'approches concernant leurs ressources liées à l'immigration. Ils peuvent les mettre à profit le plus fréquemment et le plus naturellement dans des établissements spécialisés dans les offres d'intégration destinées aux immigrés. Ces structures constituent souvent leur premier contact avec le secteur professionnel et leur servent dans certains cas de tremplin pour leur future carrière. Par contre, souvent, ces spécialistes ne font pas usage des compétences liées à l'immigration et de leur origine dans des établissements non spécialisés dans l'intégration, à moins que l'on ne le leur demande explicitement. Généralement, ce sont d'autres personnes ou leurs supérieurs qui les encouragent à le faire. Ceci dit, il s'agit d'initiatives personnelles qui ne font pas partie dans la plupart des cas d'une stratégie structurelle concernant l'approche de la diversité et de la discrimination (Kukovetz et coll. 2014 : 104 et suiv.).

Les professionnels eux-mêmes ont des sentiments quelque peu partagés à l'égard de cette situation. D'un côté, exploiter activement leur capital spécifiquement lié à l'immigration leur fait courir le risque d'être discriminés et d'être affublés de stéréotypes. D'un autre, ce capital peut aussi faire office de compétences particulières favorisant leur carrière personnelle. Toutefois, en dernière analyse, ce sont les structures qui définissent les compétences particulières exigées et reconnues. Par conséquent, les spécialistes font preuve d'une conduite souple, principalement réactive et prudente afin de déterminer s'il vaut mieux pour eux mettre en avant leur vécu lié à l'immigration ou s'il est préférable de ne pas en faire état. Autre risque avancé : la connaissance profonde des questions liées à l'immigration peut limiter ces spécialistes à une activité dans des domaines connexes. Cela se traduit souvent par la non-reconnaissance d'autres compétences, la responsabilité des agendas de l'intégration et de la diversité dans les établissements d'éducation des adultes étant souvent laissée à ces personnes.

### **Déployer le potentiel**

Sur le fond des mutations sociales, l'éducation des adultes est appelée non seulement à développer ses concepts et services, mais aussi à jeter un regard critique sur la perception qu'elle a d'elle-même, voire sur les possibles mécanismes d'exclusion (Kukovetz, Sprung 2014). Ceci s'applique également au phénomène de la diversité sociale croissante. Cet article est essentiellement consacré aux défis liés à l'immigration, mais ces derniers sont sans aucun doute aussi en rapport avec d'autres aspects corrélés. La sensibilisation croissante aux facettes de l'hétérogénéité se reflète dans tout un ensemble d'approches de la gestion de la diversité, de l'ouverture interculturelle ou de la réduction du racisme systémique. L'évolution du personnel dans les établissements d'enseignement est une mesure utile sur ce point. L'inclusion accrue de personnes avec un vécu lié à l'immigration dans des emplois qualifiés de l'éducation des adultes peut être justifiée sur la base de la théorie de la justice et dans l'optique de potentiels utiles pour travailler dans le contexte d'une société d'immigration. Il conviendrait par conséquent de reconnaître et de développer de façon appropriée les ressources potentielles découlant de cette expérience de l'immigration ou des origines personnelles des gens. En même temps, il faut éviter *l'attribution universelle* aux immigrés de caractéristiques ou d'aptitudes spécifiques et la réduction des intéressés à leur vécu de l'immigration.

Chaque phase du projet de recherche présenté dans cet article a été étroitement reliée à des acteurs dans différents domaines sur le terrain. Quelque cent représentants de l'éducation des adultes en Autriche ont participé aux débats organisés en plusieurs groupes à la suite de l'étude. Ceci a permis d'élaborer et de rédiger des lignes de conduite pour l'éducation des adultes dans une société d'immigration.<sup>1</sup> Celles-ci ont pour objectif de donner un élan au débat et d'aider les établissements d'enseignement qui le souhaitent à relever activement les défis d'une telle société.

## Note

1 / Vous pouvez télécharger ces lignes de conduite (en allemand) sur <https://migrationsgesellschaft.wordpress.com/>

## Références

- Bhabha, H. K. (1994)** : The location of culture. Londres : Routledge Classics.
- Emmerich, M. et Hormel, U. (2013)** : Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden : Springer VS.
- Gomolla, M. (2012)** : Interventionen gegen Diskriminierung und Ungleichheit als Aufgabe pädagogischer Organisationen: Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele. Dans : Göhlich, M. et coll. (éd.) : Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung, 25-36. Wiesbaden : Springer VS.
- Göhlich, M et coll. (éd.) (2012)** : Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden : Springer VS.
- Griese, Ch. et Marburger, H. (éd.) (2012)** : Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch. Munich : Oldenbourg.
- Kukovetz, B. et Sprung, A. (2014)** : Is adult education a 'white' business? Professionals with migrant backgrounds in Austrian adult education. Dans : European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA), vol. 5, 2/2014, 161-175.
- Kukovetz, B.; Sadjed, A. et Sprung, A. (2014)** : (K)ein Hindernis? Angehörige der zweiten Generation von Migrant\_innen als Fachkräfte in der Erwachsenenbildung. Vienne : Löcker.
- Mecheril, P. et coll. (2010)** : BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim et coll. : Beltz.
- Sprung, A. (2011)** : Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster et coll. : Waxmann.

i

## L'auteure

Les domaines d'intervention d'**Annette Sprung**, professeur à l'université de Graz, sont le travail social, l'éducation des adultes et la recherche. Ses travaux actuels à l'université portent sur l'éducation des adultes dans les sociétés d'immigration, le racisme, la diversité et les inégalités sociales. Elle est membre actif de plusieurs réseaux scientifiques, y compris de l'ESREA qui se consacre à l'immigration, au transnationalisme et au racisme.

Contact :

[annette.sprung@uni-graz.at](mailto:annette.sprung@uni-graz.at)

Participez !  
CIEA  
Séminaire virtuel  
2018

Discuter de cet article lors de  
notre séminaire virtuel  
(voir page 108)

# Le pouvoir du dialogue, ou comment des jeunes ont commencé à parler de paix au Kirghizistan



Akmaral Satinbaeva  
Youth of Osh  
République kirghize

**Résumé** – Dans cet article, l'auteure s'interroge sur les moyens de changer les comportements et les attitudes des jeunes Kirghizes afin de promouvoir la tolérance et l'ouverture dans une société ouverte et diversifiée à l'aide d'approches novatrices.

Je vis dans le sud du Kirghizistan, à Osh. Nous sommes un groupe de jeunes pleins d'enthousiasme et créateurs d'idées, et en 2008, nous avons fondé une organisation de la société civile, Youth of Osh. C'est aujourd'hui l'une des principales organisations de jeunes au Kirghizistan.

L'année 2010 a été très difficile et chargée d'émotions à Osh, car c'est cette année-là qu'a éclaté un violent conflit interethnique : un défi important pour notre organisation, et en même temps l'occasion d'élargir nos activités. Nous nous sentions responsables envers notre ville, d'autant qu'il y avait beaucoup à faire à différents niveaux en termes de réconciliation et de consolidation de la paix. Pour faire face aux défis et répondre aux besoins, Youth of Osh a mis en place plusieurs projets de consolidation de la paix dans le but d'identifier, d'encourager et de soutenir les jeunes susceptibles de mobiliser et d'influencer leurs pairs afin de promouvoir les idéaux d'une société tolérante et ouverte. Les projets et les activités mis en œuvre ont renforcé la popularité de Youth of Osh qui a acquis une bonne réputation, en particulier auprès des communautés du sud du pays. Depuis, Youth of Osh a mis en place plusieurs projets axés sur la consolidation de la paix à l'aide d'approches diverses. Nous avons travaillé avec des élèves de diverses ethnies en nous appuyant sur les principes de volontariat et de service communautaire. Nous avons renforcé les capacités des jeunes journalistes en matière de production de matériel médiatique sur les questions relatives aux conflits. Nous avons créé des aires de jeux dans les communautés multiethniques, avec le soutien actif de citoyens tra-



Membres du groupe de théâtre du projet PEACE jouant une scène comique de clown

vaillant dans le bâtiment. Nous avons incité les jeunes des villages frontaliers à parler des conflits et de leur vie dans les communautés frontalières en se servant d'Internet et du journalisme citoyen.

Un projet en particulier mérite d'être regardé de plus près, car il est consacré à la prévention des conflits et à la promotion des idées de tolérance, d'unité, de multiculturalisme et de diversité. Le projet PEACE (Promotion de l'égalité ethnique et de l'engagement citoyen) a utilisé des approches novatrices et créatives. Youth of Osh a mis en œuvre un projet de deux ans (2012-2014) en partenariat avec DVV International et l'Institut de promotion de la Jeunesse dans cinq villes kirghizes : Bishkek, Tokmok, Osh, Jalal-Abad et Batken.

PEACE a fait la promotion de l'égalité ethnique et de l'engagement citoyen auprès des jeunes dans le cadre du développement communautaire. L'objectif général consistait à réduire les tensions interethniques et interreligieuses, et à renforcer le potentiel pour la paix dans le pays. Les capacités des deux ONG de jeunesse ont été renforcées dans le but de reconnecter, d'intégrer et d'appuyer les jeunes de mi-

lieux différents, mais aussi de leur permettre d'articuler leurs problèmes, de jouer un rôle actif dans leurs communautés et d'intervenir dans les affaires qui les concernent.

Le projet a ouvert des possibilités à plus de 500 jeunes de 15 à 24 ans. Ces jeunes, créatifs et talentueux, lancent un appel à la paix auprès du grand public à travers leurs produits et leurs travaux. Des jeunes qui soit débute, soit travaillent depuis un certain temps dans les domaines du graffiti, du hip-hop, du rap, de la musique, de la danse, de la peinture, de la poésie, de la photo, de la création vidéo, etc.

### **Briser les idées reçues**

La philosophie intrinsèque du projet consistait à résoudre des questions aussi délicates que les conflits à l'aide d'une approche novatrice et motivante, les « groupes de jeunes créatifs ». Ceci a permis de créer un environnement sûr, agréable et interactif pour les jeunes et de les aider à comprendre les intérêts des différents groupes tout en incorporant de solides volets éducatifs et de leadership. Les produits du groupe créatif sont des outils novateurs de promotion de la paix, qui brisent les idées reçues sur « les autres » tout en encourageant les jeunes à les combattre. Des méthodes et des outils divers ont été utilisés: formations sur le leadership et sur les sujets et les méthodes choisis par les groupes créatifs, tables rondes, festivals itinérants dans les villages et les villes, vidéoconférences publiques, voyages d'études, échanges régionaux entre les groupes, etc.

« L'objectif général consistait à réduire les tensions interethniques et interreligieuses, et à renforcer le potentiel pour la paix dans le pays. »



Membres du groupe de danse du projet PEACE dansant une chorégraphie de hip-hop lors d'une manifestation en plein air à Osh

### La voix des participants...

« Pendant le projet, je me suis rendu compte que je juge souvent les gens selon leur apparence, mais nous devons apprendre à connaître leur monde intérieur. »

« J'ai changé de comportement envers les autres et je veux devenir tolérant. C'est cool de vivre dans une société diversifiée et pacifique. »

« J'étais quelqu'un qui aimait les conflits. J'aurais aimé connaître les méthodes de prévention des conflits plus tôt. Maintenant je me rends compte que j'avais tort. »

« Avant je croyais que le projet allait m'aider à m'enrichir ou à acquérir des choses, mais maintenant je comprends qu'il résout un certain nombre de problèmes. »

25 jeunes de milieux culturels, religieux, géographiques et socio-économiques différents ont été divisés en cinq groupes dans cinq villages. Ces groupes créatifs ont été composés en fonction des intérêts communs des jeunes, y compris les sous-cultures comme les graffiti, le rap, la photographie, la BD, le hip-hop, la danse.

Dans tous ces domaines ils ont travaillé ensemble, créé des plateformes consacrées à la consolidation de la paix et à la promotion de la dignité et du dialogue, et ils ont confectionné des produits pour la promotion de la paix (BD, bandes démo, photos, tables de jeux, chansons de rappers, graffiti, clips vidéo, etc.) sur les thèmes de la diversité, de la tolérance interethnique, de la consolidation de la paix et sur d'autres questions sociales du point de vue des jeunes. Ces produits avaient pour but de transmettre un message aux jeunes Kirghizes dans un langage compréhensible, intéressant et motivant, bref, dans la langue des sous-cultures jeunes. Ils étaient également destinés à faire émerger des intérêts communs aux jeunes. Avec le temps, le projet a eu un effet de ricochet ; il a provoqué des cercles de plus en plus grands auprès des jeunes dans tout le pays, les encourageant à briser les idées reçues et à ne pas généraliser vis-à-vis de personnes parfois jugées « différentes ». Des efforts particuliers ont été déployés pour faire participer les jeunes les plus querelleurs dans les zones rurales. On a demandé à des chanteurs kirghizes, à des sportifs, à des gens du spectacle et aux « stars » préférées des jeunes, de participer aux activités du projet et de devenir des « ambassadeurs de la paix ». Toutes les activités et tous les événements qui ont eu lieu dans le cadre du projet ont été largement diffusés dans la presse locale, régionale et nationale.

Le projet a contribué pour une large part à changer les mentalités des jeunes, leurs perceptions, leurs attitudes, leurs comportements et leur culture de la communication,

## Les succès...

« Je suis un participant du projet 'Promotion de l'égalité ethnique et de l'engagement citoyen (PEACE)'. J'ai participé au projet pendant plus d'un an. Pendant ce temps, alors qu'auparavant j'étais un type fermé et asocial, je suis devenu un leader sûr de lui, joyeux, actif et créatif. Le projet m'a permis de découvrir mon potentiel créatif. J'ai appris à organiser des événements, à danser avec professionnalisme et à participer à des concours et à des compétitions, et à voyager. Je suis heureux de voir que ma famille est fière de moi, qu'elle observe la façon dont je valorise mes potentiels. Je commence à m'aimer et à me respecter moi-même. Le projet PEACE m'a donné d'innombrables souvenirs inoubliables, et il m'a permis de connaître des gens qui pensent comme moi et qui entre temps sont devenus mes meilleurs amis.

L'un des heureux moments de ma vie que je dois au projet, c'est le tournoi de breakdance 'Red bull BC one Central Asia cypher 2015'. Je me suis classé parmi les huit premiers danseurs d'Asie centrale, alors que jusqu'à cette époque, aucun Kirghize n'était arrivé à se qualifier pour la deuxième épreuve avant moi, et j'ai continué. À ce moment-là, j'ai eu l'impression d'être l'un des maîtres de l'univers. C'était vraiment cool et je rayonnais de bonheur !

À la fin du projet, je savais exactement ce que je voulais faire comme métier. J'ai commencé à travailler activement comme volontaire avec Youth of Osh. Moi et mon équipe de volontaires, qui ont aussi participé au projet, on a commencé à organiser indépendamment des festivals, des concerts de charité et des campagnes tout en aidant notre société et en développant nos compétences professionnelles.

Puis il y a eu un miracle ! En tant qu'ancien participant au projet, j'ai intégré l'équipe de Youth of Osh. J'avais un emploi officiel et un salaire. C'était incroyable ; je n'aurais jamais pensé pouvoir travailler dans un environnement aussi cool, aussi actif et intéressant.

Mille mercis au projet et à Youth of Osh ! Ils ont fait de moi un homme nouveau. Ils ont changé toute ma vie ! »

Dastan Turdaliev, 23 ans

mais aussi à créer des bases solides pour des actions d'avenir durables et viables en faveur de la consolidation de la paix (kit pédagogique pour les éducateurs, réseau de groupes de jeunes et d'ONG dédiés à la promotion de la paix, kit de produits pour la promotion de la paix, etc.). Le travail en groupes créatifs multinationaux a fait disparaître les divisions ethniques et religieuses. Les échanges régionaux entre les groupes créatifs ont également fait tomber les barrières géographiques. Toutes les activités du projet



Jeunes gens regardant une exposition de photos en plein air, organisée par le groupe médias du projet PEACE

ont encouragé les jeunes à jouer un rôle actif dans la consolidation de la paix et à promouvoir les initiatives citoyennes, contribuant de la sorte à vivre ensemble dans la dignité et à s'engager dans le dialogue (en organisant par exemple des festivals et des événements itinérants, ou en créant des produits pour promouvoir la paix). Le fait de prendre part aux activités du projet a incité les participants à développer leurs compétences créatives et professionnelles, et certains ont continué à les approfondir pour en faire leur métier. Le projet a appris aux jeunes à combattre les idées reçues, à ne pas généraliser face à ceux qui sont « différents » et à apprendre ensemble ce qu'est la diversité en multipliant les interactions positives entre des jeunes issus de différents groupes d'identité dans cinq municipalités kirghizes.

## Le but est presque atteint

Au total, les résultats du projet ont été considérés comme très satisfaisants dans l'évaluation externe finale. Pour les jeunes, les objectifs ont été pertinents, accessibles et réalistes ; la méthodologie choisie pour les atteindre a également été pertinente et correcte. L'engagement de différents acteurs au niveau national, et en particulier au niveau local, a contribué au succès de la mise en œuvre de toutes les activités du projet. Celles-ci ont répondu aux besoins des groupes cibles. Le niveau de satisfaction du groupe cible « jeunes » tout au long du projet a été évalué comme très élevé. Le projet PEACE a multiplié le nombre d'interactions interethniques et interconfessionnelles entre les jeunes en créant 25 groupes créatifs de jeunes qui ont présenté 125 produits créatifs lors de 58 événements pendant les festivals locaux organisés dans 40 municipalités, auxquels ont participé plus de 5 000 personnes et qui ont été couverts par les médias nationaux et locaux. 500 jeunes au moins ont appris à jouer un rôle actif dans la vie publique, sociale et culturelle au sein de leurs communautés et dans l'ensemble du pays.

Que ce soit dans les groupes cibles directs ou parmi les bénéficiaires, les jeunes ont changé d'attitude envers « les autres » et ont retransmis le message principal de la communication interculturelle à leurs pairs, tout en utilisant l'approche de jeunes à jeunes. Ils ont développé des compétences dans les domaines du plaidoyer, de la recherche de fonds et de la communication, ils ont pris de l'assurance grâce aux formations en leadership et en développement personnel. Ils sont devenus des citoyens activistes plus professionnels, ils participent aux projets des ONG existants et en créent de nouveaux. Le projet a joué un rôle important pour nombreux d'entre eux au moment de prendre les grandes décisions de la vie, par exemple dans le choix de leur futur métier. Il a aidé certains à revoir leurs valeurs fondamentales de la vie : anciens voyous, ils sont devenus des citoyens actifs et des agents positifs du changement social.

#### Plus d'informations sur Youtube

Vidéo sur l'organisation Youth of Osh :  
[https://www.youtube.com/watch?v=G38\\_ojKEvnM](https://www.youtube.com/watch?v=G38_ojKEvnM)

Vidéo sur le projet PEACE :  
[https://www.youtube.com/watch?v=sJC8t-SM\\_EQ](https://www.youtube.com/watch?v=sJC8t-SM_EQ)

Chanson "We are the World" créée par les participants au projet PEACE :  
<https://www.youtube.com/watch?v=6xsyHJgoirQ>

#### L'auteure

**Akmara Satinbaeva** est l'une des fondatrices de l'organisation à but non lucratif Youth of Osh. Elle a mené divers projets axés sur la transformation du conflit qui sévit au sud du Kirghizistan, en s'intéressant particulièrement aux médias et aux jeunes.

#### Contact :

[as.osh.youth@gmail.com](mailto:as.osh.youth@gmail.com)  
[osh.youth@gmail.com](mailto:osh.youth@gmail.com)  
<http://youthofosh.kg/>

## Les vents de parité

Les femmes congolaises se trouvent confrontées à de nombreuses discriminations dues aux coutumes rétrogrades, aux traditions, aux préjugés et parfois à leur propre ignorance et à celle des membres de leur communauté. Considérées comme des objets, des biens appartenant à leurs maris, les femmes n'accèdent pas à l'éducation, ce qui les exclut des héritages, de la propriété, etc. Cette pratique est certes favorisée par les coutumes et traditions, mais aussi par certaines lois nationales dont la plus dure, le code de la famille, qui prônait l'incapacité juridique des femmes vient seulement d'être révisée en juillet 2016.

Les vents de parité ont offert aux femmes congolaises la possibilité d'être actrices de leur propre vie et même du changement au niveau de leurs communautés ; c'est maintenant pour elles l'opportunité de s'affirmer et de se débarrasser de l'étiquette de sujets subordonnés dont elles sont affublées depuis des générations. Les différentes guerres et conflits dans le pays rendent ce processus plus difficile en faisant d'elles les victimes de viols et de violences sexuelles, les laissant parfois veuves à un jeune âge, avec des enfants à leur charge.

Je travaille pour SOS Information Juridique Multisectorielle (SOS IJM), une association à but non lucratif, dont l'objectif global est de contribuer à la promotion de la connaissance des droits humains et des libertés fondamentales ainsi qu'à leur mise en œuvre effective. Nous accompagnons les femmes afin qu'elles s'émancipent et s'autonomisent.

Pour cela, nous les sensibilisons à leurs droits, qu'elles ignorent souvent et qu'elles refusent fréquemment de faire valoir, même quand elles les connaissent, par crainte de se voir exclues de leur communauté. Ensuite, ayant longtemps vécu dans la dépendance, il leur faut apprendre la culture de l'entrepreneuriat, ce que nous leur inculquons. Cette démarche est importante pour leur insertion sociale, en particulier lorsqu'elles ont été victimes de viol ou de violences sexuelles.

Nous les initions à la lecture et à l'écriture, toutefois de manière dispersée et informelle. Cet enseignement qui a pour but de les aider à gérer leurs activités génératrices de revenus mériterait néanmoins d'être organisé et encadré afin de leur permettre d'enrichir leurs connaissances, de développer leurs aptitudes et, ainsi, de se qualifier au sein de leur communauté pour y occuper la place qui leur revient. Le peu de notions que nous leur inculquons leur donne confiance en elles, leur permet d'avoir une activité stable, de résister aux contraintes sociales injustes et accablantes qui régissent leur marge de manœuvre. De la sorte, elles se sentent incitées à scolariser leurs enfants, les filles comme les garçons.

L'éducation des adultes joue un rôle essentiel, car elle permet aux femmes de rattraper ce qu'elles n'ont pas eu l'occasion de faire et de s'assurer un avenir en menant une lutte contre les inégalités entre hommes et femmes, une lutte favorable pour le développement du pays.



### **Ella Mindja Ga Muderhwa**

(République démocratique du Congo) est chargée de lobbying et de plaidoyer chez SOS Information Juridique Multisectorielle.

Contact :  
llmindja6@gmail.com



Photos  
de Mário Macilau

# Tout inclus

Photoreportage



Elisa est le chef d'une communauté de soixante foyers, un système courant dans les zones rurales. En suivant des cours d'alphabétisation, elle est devenue un exemple. Ce qu'elle y apprend, dit-elle, lui est aussi utile dans ses activités agricoles. Elle cultive du manioc dans ce champ

# Tout inclus

## Photos

de Mário Macilau

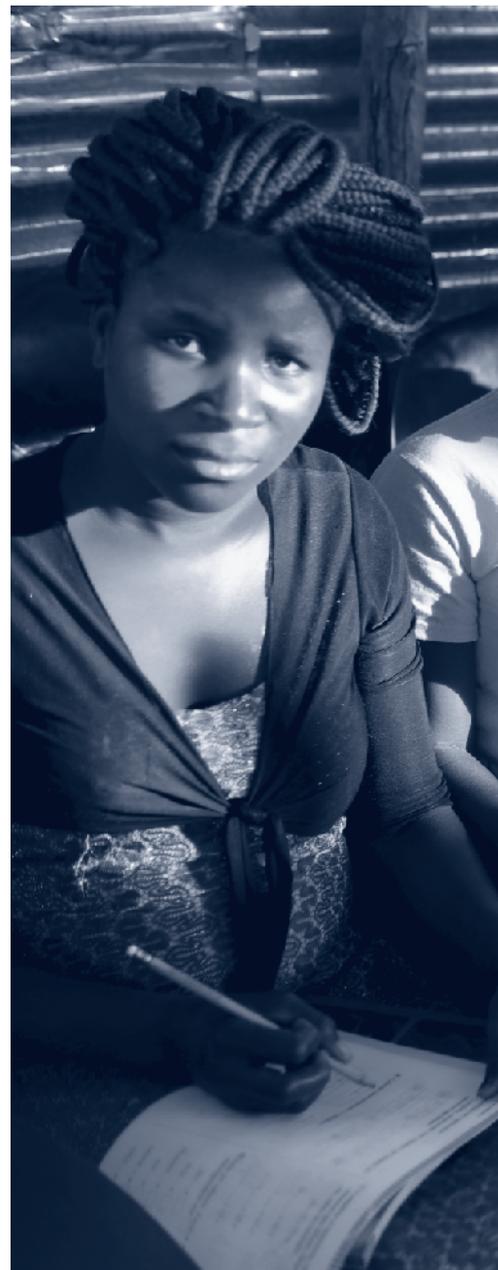
Au Mozambique, beaucoup de gens, notamment les femmes, n'ont pas accès à l'éducation. Selon des sources officielles, presque la moitié de la population (48,1 %) est analphabète. Si vous avez un handicap, l'accès à l'éducation est encore plus restreint. C'est dû à la discrimination et à un système qui n'est pas adapté aux besoins des gens.

Le projet IAE d'éducation inclusive des adultes (Inclusive Adult Education) fut lancé en 2012 pour répondre à ces défis. Il proposait à des analphabètes et semi-analphabètes dans deux provinces du Mozambique de s'alphabétiser, le tout en accordant une place particulière aux personnes handicapées. Le projet suscita aussi l'attention au sujet des besoins éducatifs des personnes handicapées et encouragea un mode d'alphabetisation et un environnement d'éducation des adultes plus inclusifs. Les financements venaient de l'Union européenne et le projet fut mis en œuvre par DVV International conjointement avec des organisations locales, les services administratifs locaux chargés de l'éducation et l'Association des aveugles et des amblyopes du Mozambique (Associação dos Cegos e Ambliopes de Moçambique – ACAMO).

Quand le projet prit fin en 2016, 2 355 personnes (dont 88 pour cent de femmes) y avaient participé. Quelques douze pour cent étaient atteintes de handicaps (entre autres la perte de l'ouïe et de la vue). Nombre de participants déclarèrent non seulement que le projet leur avait permis d'apprendre à lire, à écrire et, jusqu'à un certain point, à faire du calcul, mais qu'il leur avait aussi permis d'acquérir une plus grande autonomie et une plus grande confiance en eux, et qu'il les avait en plus aidés à prendre part activement à la vie de leurs communautés. Le projet avait en outre attiré l'attention de ces communautés sur le fait que les personnes handicapées disposent d'un droit à l'éducation ; les parents avaient appris qu'ils devaient envoyer leurs enfants handicapés à l'école et compris que les adultes handicapés peuvent aussi participer aux cours dans les centres d'alphabetisation.

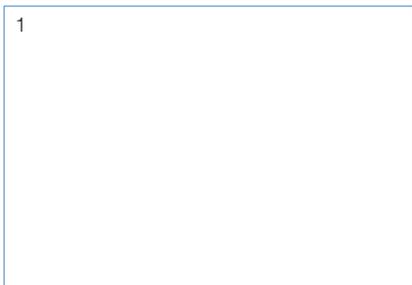
La fin du projet ne signifia toutefois pas la fin des activités. Beaucoup de participants voulaient continuer de s'instruire. Dans le district rural de Manhiça, dans la province de Maputo, trois anciens superviseurs du projet d'alphabetisation collaborèrent avec les communautés à la création d'une organisation locale de développement qui fut baptisée Association de développement communautaire (Associação de Desenvolvimento Comunitario – ACD). Ensemble, ils parvinrent à obtenir l'appui du service administratif local chargé de l'éducation qui accepta de fournir le matériel et de payer du personnel pour les centres d'alphabetisation, tandis que les membres de l'ACD apportèrent une aide technique. L'ACD réussit aussi à maintenir la formation en matière de santé ainsi que des activités agricoles à petite échelle en aidant les familles à construire des toilettes et à produire leurs propres légumes.

Un an après la fin du projet, Éducation des adultes et développement demanda au photographe mozambicain Mário Macilau de se rendre dans l'une des communautés du district de Manhiça. Là-bas, les cours ont lieu deux fois par semaine quand le calendrier de la communauté le permet et que les participants ne sont pas occupés ailleurs.



1 / Dans le district de Manhiça, le taux d'analphabétisme s'élève à 58 pour cent. Pour les adultes, les cours d'alphabetisation sont l'occasion d'apprendre à lire et à écrire, ce qui leur ouvre de nouvelles possibilités au sein de leurs communautés et dans la vie. La plupart des participants sont des femmes. Le faible niveau de participation des hommes aux cours d'alphabetisation est un phénomène courant au Mozambique

2 / Les matériels d'apprentissage ne sont pas conçus uniquement pour enseigner l'écriture, la lecture et le calcul, mais aussi pour aborder des questions de la vie courante telles que la santé, l'environnement, l'agriculture, la participation sociale et la sensibilité aux questions de genre





3 / Mariana (au milieu) lors d'un cours du soir d'alphabétisation avec deux femmes de sa communauté

4 / Les salles de classe sont un luxe rare. Aussi les cours sont-ils essentiellement donnés en plein air

5 / Mariana est l'une des participantes handicapées. Lorsque des rebelles attaquèrent son village, Mianhiça, au cours des seize années de guerre civile au Mozambique, elle essaya de protéger sa fille. Les rebelles lui coupèrent un bras et tuèrent sa fille. Mariana décida d'intégrer le cours d'alphabétisation parce qu'elle voulait pouvoir comprendre les raisons de la guerre au Mozambique



3

4

5







6

8

7

6 / La plupart des habitants du district de Manhiça sont des fermiers qui cultivent des cacahouètes, des haricots, du manioc, des patates douces, des bananes, du maïs et des légumes. Plus de soixante-dix pour cent des tâches agricoles dans les fermes familiales au Mozambique sont effectués par des femmes. Les hommes doivent souvent aller chercher du travail à l'étranger ; bon nombre des hommes du district de Manhiça ont émigré en Afrique du Sud pour travailler dans les mines d'or

7 / Madalena a amené son bébé à la ferme. Elle est venue récolter un peu de nourriture pour préparer le dîner du soir

8 / Les cours d'alphabétisation comprennent aussi des leçons sur les techniques agricoles. En outre, des cours pratiques sont aussi organisés sur des parcelles agricoles, au cours desquels les participants peuvent partager leur expérience au sujet de différentes cultures. On voit ici Felizmina arroser ses légumes, une tâche effectuée quotidiennement en fin d'après-midi





9 / Julia est chef de communauté. Elle explique que les cours d'alphabétisation lui sont bénéfiques parce qu'elle est désormais capable de comprendre les documents officiels et de les signer avec son nom au lieu d'utiliser son empreinte digitale

10 / Crizonia est tombée enceinte à l'âge de treize ans et a dû abandonner l'école. Elle est à présent mère célibataire. Elle a décidé d'intégrer le cours d'alphabétisation pour apprendre à lire correctement et faire des opérations de calcul simples. Au terme de la troisième année de cours, elle a pu réintégrer une classe de 7<sup>e</sup> dans une école publique

11 / Quand Mário Macilau se rendait sur place, les enfants folâtraient et étaient tout excités de voir le photographe. Comme dans nombre de zones rurales, la population du district de Manhiça est très jeune (41 pour cent des habitants ont moins de quinze ans)



9

10

11



## Section 3

# *Méthode*

La façon dont nous faisons les choses influe sur le résultat. L'inclusion revêt maints visages, selon où vous vous trouvez dans le monde, qui vous êtes et où vous voulez être. Pour accomplir toute chose, nous devons développer de bonnes méthodes et les employer.

# Renforcer les capacités des éducateurs d'adultes pour créer des classes inclusives



Shermaine Barrett  
Université de technologie  
Jamaïque

**Résumé** – *Comment pouvons-nous renforcer les capacités des éducateurs d'adultes afin de créer des classes inclusives dans un environnement étudiant caractérisé par la diversité ? Cet article décrit dans ses grandes lignes un processus par lequel les éducateurs d'adultes peuvent développer une meilleure compréhension d'eux-mêmes en ce qui concerne leurs valeurs, leurs vues morales, leurs partis pris et leurs préjugés, et avoir les moyens d'identifier comment ces traits influencent l'interaction avec leurs étudiants. Il part du principe que la réflexivité, la volonté de réfléchir sur soi, permet à l'enseignant d'atteindre une connaissance de lui-même conduisant à une meilleure gestion de sa personne et de la situation, ce qui permet d'être mieux outillé pour créer un environnement d'apprentissage inclusif.*

Nous vivons dans un monde globalisé en mutation permanente et connecté, où la diversité est par conséquent devenue un sujet brûlant dans les domaines de la politique, de la loi, de l'entreprise et de l'éducation. En tant que concept, elle admet que les gens sont différents de maintes façons, parfois visibles, parfois invisibles. Les exemples typiques à ce sujet sont l'âge, le sexe, la situation de famille, la position sociale, le handicap, l'orientation sexuelle, la religion, la personnalité, l'ethnicité et la culture.

Gardenswatz et Rowe (2003) répartissent les dimensions multiples de la diversité en catégories, dans un modèle dit des quatre dimensions de la diversité. Dans ce modèle, les quatre dimensions sont représentées par des cercles concentriques. En partant du centre vers l'extérieur, ces strates se composent de la personnalité au centre, des dimensions internes dans le second cercle, des dimensions externes dans le troisième et, enfin, des dimensions organisationnelles dans le quatrième qui constitue la périphérie. La dimension de la personnalité correspond au style personnel et aux traits de caractère des individus, indiquant si cette personne est introvertie ou extrovertie, pensive ou expressive, si elle pense ou si elle agit. La seconde strate, les dimensions internes, correspond aux caractéristiques que l'individu ne contrôle pas. Elles incluent des caractéristiques comme le sexe, l'âge, la race, l'orientation sexuelle, l'ethnicité et l'aptitude physique. La troisième strate, les dimensions extérieures, englobe les aspects qui sont le fruit des expériences et des choix de vie comme la religion, l'instruc-

tion, l'expérience professionnelle, la situation maritale, la situation de famille, les loisirs, la localisation géographique et les revenus. La quatrième strate, la dimension organisationnelle, se compose de caractéristiques comme le domaine et la situation professionnels, l'affiliation à un syndicat, l'ancienneté, le lieu de travail, le département et la classification professionnelle. Les caractéristiques de la diversité dans ce cercle relèvent du contrôle de l'entreprise au sein de laquelle la personne travaille.

### Les deux visages de l'éducation des adultes

Toutes les dimensions abordées par Gardenswartz et Rowe (2003) sont importantes dans l'éducation des adultes. Où que nous soyons dans le monde, la diversité est une question centrale dans les classes composées d'adultes. Les classes de ce type rassemblent des personnes d'âges divers, des multitudes de croyances, de conceptions, de valeurs et de façons de voir le monde, et les vécus divers des participants. Dans certaines régions, la question de la diversité a été rendue encore plus complexe par la récente déferlante migratoire de personnes fuyant des troubles politiques et sociaux dans leurs patries et cherchant protection et aide dans d'autres pays. Ces gens vont avoir besoin de l'éducation et de la formation à de nombreux niveaux pour s'intégrer dans leurs pays hôtes.

« L'éducateur d'adultes doit cesser d'admettre et d'accepter simplement que les apprenants sont différents les uns des autres pour créer une atmosphère d'inclusion. »

L'éducation des adultes est aussi associée d'habitude à des efforts entrepris pour aborder des problèmes auxquels les gens se trouvent confrontés dans leurs communautés comme, par exemple, la pauvreté, la mauvaise santé, le crime et la violence, l'impuissance politique, l'exclusion des individus en raison du genre, de la classe sociale et d'autres facteurs, la nécessité d'acquérir des compétences professionnelles et la dégradation de l'environnement. Par conséquent, l'éducation a un double rôle à jouer : elle devrait conduire à une vie personnelle plus épanouissante et améliorer en même temps la citoyenneté et le monde. Les apprenants ont besoin pour que cela fonctionne qu'on leur en donne les moyens et qu'on les inclue. L'apprentissage est par conséquent facilité le mieux dans un contexte de réciprocité et de respect dans lequel les participants se sentent appréciés. Le fait que l'on attende un degré élevé de participation de la part de tous est caractéristique de l'éducation des adultes. Ainsi attend-on des apprenants qu'ils assument la responsabilité de leur apprentissage et engagent un dialogue ouvert et authentique dans les cadres d'apprentissage. En classe, des formes saines de communication ainsi

que la liberté de critiquer et de choisir sont facilitées et l'initiative et l'autonomie des apprenants encouragées (Barrett 2012).

### Créer des classes inclusives

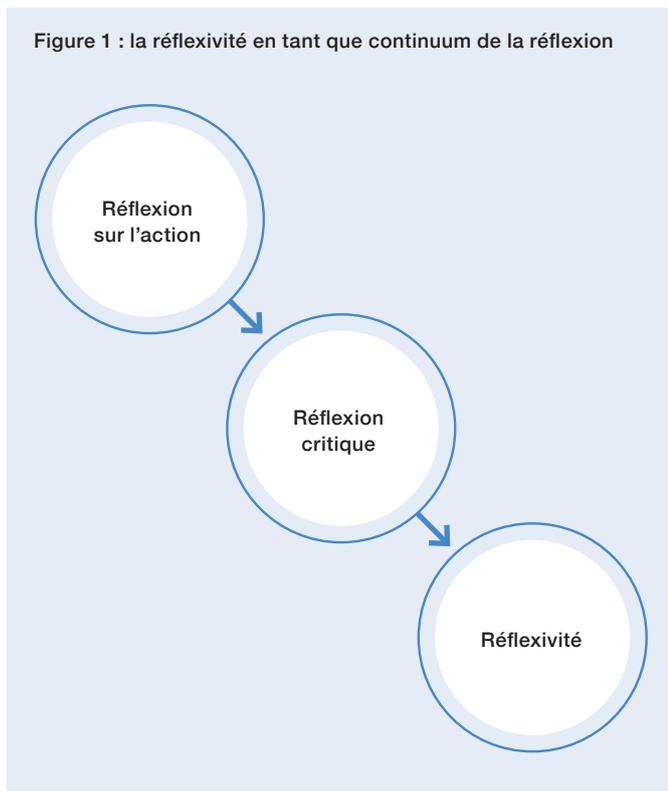
Eu égard au contexte et à l'objectif de l'éducation des adultes, les éducateurs devraient activement gérer et apprécier la diversité au sein des espaces d'enseignement pour assurer que les apprenants se sentent inclus dans leur environnement d'apprentissage. L'éducateur d'adultes doit cesser d'admettre et d'accepter simplement que les apprenants sont différents les uns des autres pour créer une atmosphère d'inclusion. L'essentiel pour créer une classe inclusive qui encourage la participation, le travail d'équipe et la cohésion est de pratiquer une gestion de la diversité qui incite les personnes à interagir et à partager des idées. L'aptitude d'un enseignant à créer une classe inclusive grâce à la gestion de la diversité est d'une importance capitale ici.

Penchons-nous à présent sur un certain nombre de stratégies qui aideront les éducateurs d'adultes à acquérir les compétences nécessaires pour créer des classes inclusives. Nous partons du fait que les éducateurs qui développent une pratique réflexive sont les mieux outillés pour créer des classes inclusives dans lesquelles les participants sentent que leur personne et leurs points de vue sont respectés, ce qui leur donne par conséquent le sentiment d'être libres de participer.

### Réflexivité

La réflexivité correspond à la volonté de l'enseignant de réfléchir explicitement sur la façon dont ses assumptions, croyances personnelles et dispositions influent sur son attitude vis-à-vis de l'enseignement et de ses élèves, et, de là aussi, à sa détermination à envisager les choses sous un angle différent (Barrett 2012). La réflexivité exige que l'individu porte un regard plus critique sur ses actions et remette en question sa perception du monde. Elle attire l'attention sur les présupposés, les assumptions, les valeurs, les philosophies personnelles, les choses que nous tenons pour acquises et leur influence sur nos rapports avec les autres. Mezirow identifie cette forme de réflexion comme une réflexion sur les antécédents, c'est-à-dire une réflexion sur la raison pour laquelle nous nous comportons tel que nous le faisons : « Qu'est-ce qui nous pousse dans la manière dont nous voyons les autres à porter des jugements de valeur sommaires, polarisés » (Mezirow à Welton 1995 : 45). La pratique de la réflexivité englobe une remise en question de notre rapport avec les autres (Cunliffe 2004). Elle dévoile des contradictions, des doutes, des dilemmes et des possibilités (Hardy & Palmer 1999). La réflexivité avec son approche principalement axée sur la réflexion sur soi recèle un important potentiel de transformation personnelle majeure en ce qui concerne ce que Mezirow (1997) qualifie de transformation des perspectives de sens. La réflexivité peut être considérée comme un aspect d'un domaine de réflexion plus

Figure 1 : la réflexivité en tant que continuum de la réflexion



vaste et, en tant que tel, comme une progression le long d'un continuum (cf. figure 1) allant de la réflexion sur l'action et dans l'action (Dewey 1933 ; Schon 1983) vers la réflexion critique (Stephen Brookfield 1995), puis vers la réflexivité ou l'apprentissage transformationnel (Mezirow 2000).

Une pratique réflexive exige que l'enseignant entreprenne un travail de réflexion à des stades divers de son activité. Les ouvrages sur la réflexion de l'enseignant parlent d'une réflexion avant, pendant et après l'enseignement. Dewey (1933), Schon (1983) et Laughran (2005) s'expriment tous au sujet de la réflexion du point de vue du moment choisi lorsqu'ils font référence à une réflexion en tant que réflexion pour l'action, réflexion dans l'action et réflexion sur l'action. La réflexion sur l'action (Dewey 1933 ; Schon 1983) s'applique à l'examen rétrospectif de situation et à l'effort entrepris pour trouver comment procéder autrement. Elle nécessite un processus systématique et délibéré de réflexion sur ses propres actions après un événement. La réflexion en action fait référence à la réflexion sur une action en cours. On peut décrire ce type de réflexion comme une réflexion debout. Elle survient quand un individu modifie ce qu'il fait tout en le faisant. Mezirow (1995) a décrit la réflexion en action comme le type de réflexion momentanée utilisé dans une situation immédiate pour guider les étapes suivantes. Les expériences passées permettant à quelqu'un de déterminer le type de réaction qu'une action particulière nécessitera probablement, conduisant à une modification des actions de cette personne, sont essentielles dans la réflexion en action. Ce type de réflexion peut être placé sur le même pied que la notion de gestion personnelle dont les

ouvrages sur l'intelligence émotionnelle font la promotion. La réflexion pour l'action est anticipatrice. Elle fait référence à une réflexion qui se déroule préalablement à une expérience et peut, par conséquent, être décrite comme une réflexion pour l'action. Cette forme de réflexion est axée sur la conscience de soi, une autre notion centrale de l'intelligence émotionnelle. Créer des classes d'adultes inclusives nécessite de l'enseignant qu'il se livre à des activités de réflexion avant, pendant et après qu'il enseigne.

### La valeur de la réflexivité de l'enseignant en classe

Dans les sociétés contemporaines, l'enseignement se déroule dans des cadres complexes et divers. Cette constatation n'est nulle part plus juste que dans une classe d'adultes, eu égard à l'hétérogénéité des apprenants dans ces types de cours. L'éducateur peut être appelé professeur, tuteur, animateur ou guide. Quel que soit le titre qu'on lui donne, il doit créer et gérer dans sa classe un cadre qui facilite l'apprentissage pour tous les étudiants. Ce que l'éducateur fait ou ne fait pas est d'une grande importance pour faciliter l'apprentissage. En même temps, la nature et les résultats de nos comportements d'enseignants sont largement influencés par nos assomptions intellectuelles, nos croyances et nos émotions. Les enseignants répondent aux étudiants en s'appuyant sur leurs pensées, leur vision du monde, leurs valeurs et leurs assomptions. Par conséquent, parfois « ce que nous pensons être des façons démocratiques et respectueuses de traiter les gens peut être ressenti par ces personnes comme accablant et contraignant » (Brookfield 1995 : 1). La réflexivité procure un outil qui fait prendre conscience aux enseignants de la lorgnette par laquelle ils regardent et voient leur classe lorsqu'ils enseignent. Elle agit toutefois aussi comme un miroir qui leur permet de se voir eux-mêmes et d'explicitier ce qui est tacite ou considéré comme acquis. Ce faisant, pratiquer la réflexivité aide les enseignants à déterminer et redéfinir leurs croyances éducatives, leurs images et leurs suppositions, et leur permet de voir dans quelle mesure les conclusions qu'ils tirent au sujet d'événements dans leur classe sont en réalité juste leur interprétation de telles interactions. Le processus de réflexion permet aux enseignants d'intégrer leurs croyances professionnelles et leurs connaissances théoriques dans de nouvelles significations et pratiques professionnelles concrètes au profit de la création et du maintien de classes inclusives, et de l'apprentissage des étudiants. Village et Lucas (2002) ont observé que les enseignants étaient plus en mesure d'établir une communication plus efficace avec leurs étudiants quand ils connaissent la culture de ces derniers, remettent en question leurs propres préjugés et se comportent impartialement. Par conséquent, la réflexivité facilite le développement des compétences personnelles et sociales – l'intelligence émotionnelle – de l'enseignant et favorise son développement transformateur. Ceci aide l'enseignant à être moins émotionnel en classe, et à créer ainsi un cadre plus favorable à l'apprentissage.



### Les stratégies pour promouvoir la réflexivité auprès des éducateurs d'adultes

Pour apprendre aux éducateurs d'adultes à être réflexifs, il faut d'abord qu'ils éclaircissent leurs valeurs fondamentales en développant une vision et en alignant consciemment leurs attitudes et croyances sur leurs actions et comportements.

Avery et Thomas (2004) ont remarqué que les cours donnés selon une approche essentiellement magistrale et ne laissant que peu d'espace à l'interaction avec les apprenants et à l'apprentissage expérientiel ont peu de chances d'accroître la sensibilisation à la diversité. Les efforts actifs et les activités basées sur l'expérience aident les apprenants à passer de la connaissance cognitive de concepts à une compréhension plus profonde et à une mise en pratique. Par conséquent, les stratégies présentées ici et dont l'objectif est de promouvoir la réflexivité auprès des éducateurs d'adultes reposent fondamentalement sur une approche expérientielle et participative. Elles sont théoriquement ancrées dans les idées de la réflexion critique (Freire 1995), de l'apprentissage transformationnel (Mezirow 1997), de l'apprentissage expérientiel (Kolb 1984 ; Jarvis 2010), du constructivisme social (Vygotsky 1978) et de la pratique de la réflexivité (Brookfield 1995 ; Loughran 2005 ; Mezirow 1997).

Il est recommandé d'employer les quatre stratégies présentées soit pour former les enseignants avant leur entrée en activité, soit dans un contexte de formation continue. Toutes ces stratégies permettent aux enseignants en formation de participer activement à des expériences d'apprentissage structurées, que ce soit individuellement ou en groupes. En outre, elles mettent en œuvre des expériences d'apprentissage dans un cadre réel ou simulé en vue de faciliter la réflexion sur soi/l'introspection des individus. L'objectif n'est pas par conséquent directement d'enseigner mais de permettre aux enseignants dans ce rôle d'apprenants de découvrir des choses sur eux-mêmes par le biais de la réflexion sur soi et de l'interaction avec le groupe. Dans les parties suivantes, l'éducateur d'adultes en formation sera appelé stagiaire et l'enseignant instructeur.

#### *La rédaction de journaux réflexifs*

Les journaux sont des outils de promotion pour l'évolution des stagiaires par le biais de la réflexion critique et de la recherche de sens. La rédaction d'un journal a pour but de permettre aux stagiaires d'évaluer leurs actions et de réfléchir à la façon dont ils pourraient à l'avenir gérer la situation différemment ; c'est ce qu'on appelle la réflexion sur l'action. Cette approche facilite toutefois aussi la réflexion, et le résultat

tat de l'analyse entrera en ligne de compte dans leurs actions futures. Rédiger un journal offre un espace pour exprimer librement ses pensées et sentiments. Tenir un journal réflexif permet à l'apprenant de « penser tout haut » sur papier et de réfléchir sur leur propre perception ou compréhension des situations rencontrées (Brown et Sorrell 1993). Les stagiaires sont ainsi capables d'exprimer pourquoi ils ont pris des décisions et entrepris des actions, et de décrire des sentiments ainsi que de futures réflexions et directions.

Une stratégie d'enseignement de la réflexivité consiste à demander aux stagiaires de faire un relevé des incidents dont ils se souviennent : une difficulté posée par un étudiant ou par un point de vue différent du leur, ou un sentiment de malaise ou de colère dans le lieu d'enseignement. On leur demande ensuite d'analyser leurs réactions dans ces situations. L'instructeur donne ensuite aux stagiaires une appréciation individuelle de ce qu'ils ont écrit dans le journal. Cette appréciation ne doit porter aucun jugement et être dépourvue de critique. Elle doit plutôt servir à inciter le stagiaire à réfléchir sur ses propres expériences et le pousser à examiner davantage en profondeur le niveau auquel se situent les assumptions, les présupposés et les croyances à son sujet, au sujet de ses apprenants et concernant l'espace d'apprentissage. Cette démarche implique aussi de pousser les stagiaires à se demander constamment pourquoi ils ont pris une décision ou pourquoi ils éprouvent certaines choses à propos d'un sujet ou d'une situation particuliers. Pour être efficace, la tenue d'un journal doit être bien planifiée et avoir des attentes explicites vis-à-vis des stagiaires. En outre, ces derniers doivent faire preuve d'ouverture d'esprit et d'une volonté d'assumer la responsabilité de leurs actions concernant les différents incidents enregistrés.

### *Discussion critique en groupe*

Le but de cette approche consiste à dévoiler les partis pris, les préjugés et les préoccupations personnelles. Son efficacité repose sur la volonté des stagiaires d'accepter de revoir leurs présupposés, de les remettre constamment en question et d'argumenter pour et contre eux. L'éducateur d'adultes en formation doit aussi être objectif lorsqu'il présente et évalue les raisons de ses prises de positions et lorsqu'il examine les preuves et arguments pour ou contre l'affirmation problématique en question. Il ne s'agit pas ici d'obtenir un consensus mais plutôt d'aider les stagiaires à avoir un point de vue plus critique du problème ; à améliorer leur conscience d'eux-mêmes et leur capacité à l'autocritique ; à reconnaître et à examiner leurs assumptions ; à favoriser, chez eux, l'estime de la diversité d'opinions et de points de vue émergeant dans le contexte d'une discussion ouverte et honnête ; à encourager une écoute attentive et respectueuse ; enfin, à aider les individus à prendre des décisions éclairées (Brookfield et Preskill 1999).

Pour cela, l'instructeur met en avant une déclaration problématique prise dans une situation réelle ou fictive, en rapport avec une facette de la diversité. Il anime ensuite une discussion ouverte sur la question. Puis, il encourage les

stagiaires à présenter objectivement leurs arguments et à accepter d'examiner les preuves et arguments des autres stagiaires pour ou contre la déclaration au cœur de la discussion. Par le biais de cette discussion critique, les stagiaires prennent conscience de leurs assumptions et points de vue sur la question débattue et sur la mesure dans laquelle ils peuvent différer de ceux des autres.

### *Jeu de rôles*

Il peut aussi être utile de faire appel à des scénarios et des jeux de rôles pour faciliter le développement de la réflexivité chez les éducateurs d'adultes. En général, les jeux de rôles permettent d'acquérir plus rapidement des connaissances, des compétences et des attitudes en se concentrant sur la participation active et la sensibilisation aux rôles et comportements nouveaux. La possibilité de jouer des situations qui ressemblent à celles qu'ils peuvent rencontrer dans l'existence aide les stagiaires à s'entraîner et à retenir des informations, et leur permet d'appliquer des connaissances et compétences à la vie quotidienne (Dawson, n. d.). Présenter aux stagiaires des scénarios réalistes de la diversité les aidera à développer une compréhension de la complexité des questions qui y sont liées en se plaçant du point de vue d'un autre. Les jeux de rôles peuvent aussi être utilisés pour que les stagiaires montrent comment ils réagiraient dans une situation donnée et afin qu'ils évaluent les raisons de telles réactions.

En classe, on leur présente des scénarios réels, dépeignant des problèmes survenant durant les cours et on leur demande de mimer la situation en répondant à sa difficulté. Après le jeu de rôles, l'instructeur anime une discussion sur ce que les stagiaires ont joué et les décisions qu'ils ont prises pour s'attaquer au problème. Ce processus de réflexion offre une autre possibilité de connaissance de soi, de réflexion pour l'action.

### *Études de cas*

Cette stratégie est proche de par sa nature de la discussion de groupe que nous avons abordée un peu plus tôt. C'est généralement dû au fait que le cas étudié sert généralement de catalyseur pour une discussion de groupe. Les études de cas sont utiles pour aider les individus à analyser leurs valeurs sur différentes questions sociales en rassemblant beaucoup de monde et de points de vue divers. On les utilise pour démontrer différentes façon d'envisager une même question.

Comme stratégie pour encourager à la réflexivité, l'instructeur choisit des cas pris dans de vraies situations, soit indépendamment, soit en collaboration avec les stagiaires, et illustrant des scénarios de diversité. Les stagiaires doivent ensuite lire le cas et formuler individuellement leur réponse personnelle. Puis, l'instructeur anime une discussion sur le cas tandis que les stagiaires ont la possibilité de partager leurs points de vue sur la question. Cette discussion permet aux stagiaires de s'exprimer et de réfléchir sur la logronette par laquelle ils voient les différentes questions liées à la di-

versité. Elle les aide aussi à tirer au clair leurs croyances, leurs assomptions, leurs partis pris et leurs contradictions.

## Réflexions finales

Le monde d'aujourd'hui est caractérisé par l'internationalisation, la globalisation et des niveaux d'immigration accrus. Il en résulte que la question de la diversité a pris de l'importance dans nos sociétés et, essentiellement, dans nos espaces d'apprentissage. Les éducateurs d'adultes doivent acquérir des aptitudes et compétences pour gérer la diversité dans leurs salles de classe et créer un cadre d'apprentissage à l'intérieur duquel tous les apprenants se sentent respectés et soient par conséquent enclins à participer. Ils doivent apprendre à évaluer la nécessité d'examiner constamment leurs assomptions, leurs croyances personnelles et leurs dispositions, et à être davantage sensibilisés à la façon dont les comportements et attitudes qui en résultent se répercutent sur leurs cours. Ceci permet aux éducateurs d'être mieux outillés pour créer et maintenir des classes plus inclusives.

## Références

**Avery, D. R. et Thomas, K. M. (2004)** : Blending content and contact: The roles of diversity curriculum and campus heterogeneity in fostering diversity management competency. *Academy of Management Learning & Education*, 3(4), 380-396.

**Barrett, S. (2012)** : Teaching beyond the technical paradigm: A holistic approach to tertiary professional education. Dans : *Journal of Education and Development in the Caribbean*, 14(2), 1-18.

**Brookfield, S. D. (1995)** : *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.

**Brookfield, S. D. et Preskill, S. (2005)** : *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms (2e éd.)*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.

**Brown, H. N. et Sorrell, J. M. (1993)** : Use of clinical journals to enhance critical thinking. Dans : *Nurse Educator*, 18(5), 16-19.

**Cunliffe, A. (2004)** : On becoming a critically reflexive practitioner. Dans : *Journal of Management Education*, 28(4), 407-426.

**Darkenwald, G. G. et Merriam, S. B. (1982)** : *Adult Education: Foundations of Practice*. New York, NY : Harper and Row.

**Davies, E. (1995)** : Reflective practice: a focus for caring. Dans : *Journal of Nursing Education*, 34(4), 167-174.

**Dawson, G. A. (n. d.)** : *Integrating emotional intelligence training into teaching diversity*. Business Quest.

**Dewey, J. (1933)** : *How we think*. New York, NY : Heath and Co.

**Freire, P. (1995)** : *Pedagogy of hope*. New York, NY : The Continuum Publishing.

**Gardenswartz, L. et Rowe, A. (2003)** : *Diverse teams at work: Capitalizing on the power of diversity*. Society For Human Resource Management. <http://bit.ly/2r4ZWF>

**Hardy, C. et Palmer, I. (1999)** : Pedagogical practice and postmodernist ideas. Dans : *Journal of Management Education*, 23 (4), 377-395.

**Jarvis, P. (2010)** : *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice (4e éd.)*. Oxon, OX : Routledge.

**Kolb, D. A. (1984)** : *Experiential Learning*. New Jersey, NJ : Prentice Hall.

**Laughran, J. (2005)** : *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modeling*. Londres, Angleterre : Routledge/Falmer.

**Mezirow, J. (1995)** : Transformation theory of adult learning. Dans : Welton, M. (éd.) : *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*, 39-70. Albany, NY : State University of New York Press.

**Mezirow, J. (1997)** : Transformative Learning: Theory to Practice. Dans : *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.

**Schon, D. A. (1983)** : *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.

**Villegas, A. M. et Lucas, T. (2002)** : Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. Dans : *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.

**Vygotsky, L. S. (1978)** : *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

i

### L'auteur

**Shermaine Barrett** est maître de conférences à l'université de technologie de Jamaïque. Actuellement, elle est vice-présidente du Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA) pour la région caribéenne. Ses recherches portent, entre autres, sur l'enseignement destiné aux adultes, l'apprentissage des adultes, l'éducation de la main-d'œuvre et le développement professionnel des enseignants.

**Contact :**  
shermainebarrett@gmail.com

Participez !  
CIEA  
Séminaire virtuel  
2018

Discuter de cet article lors de  
notre séminaire virtuel  
(voir page 108)

Construire un avenir –  
ouvriers sur un chantier à  
João Pessoa



## L'inclusion en pratique

### Le projet de l'école Zé Peão, étude de cas au Brésil

#### Contexte

Le secteur du bâtiment a longtemps été un refuge pour les ouvriers qu'une misère noire avait poussés hors de leur pays et qui étaient partis en quête de meilleures perspectives professionnelles : autrefois les Irlandais et aujourd'hui les Polonais en Angleterre, les Maghrébins en France, les Turcs en Allemagne, les « intouchables » en Inde, les Mexicains aux USA et les Égyptiens et les Sud-Asiatiques au Koweït. Nombre d'entre eux n'ont pas suivi de scolarité formelle et ne disposent pas de qualifications professionnelles. Au Brésil, la migration est principalement interne, il s'agit essentiellement d'un exode rural.

Le projet de l'école Zé Peão repose sur un accord entre l'université fédérale du Paraíba (João Pessoa, Brésil) et la section locale du syndicat des ouvriers du bâtiment SINTRICOM. L'école propose aux ouvriers des cours d'alphabétisation et d'éducation de base organisés dans des salles de classes installées sur le chantier où vivent et dorment les ouvriers. Les cours se déroulent le soir de 17 à 19 heures.

#### Les facteurs de réussite

La méthode d'enseignement repose sur une approche pluridisciplinaire, le contenu des leçons s'appuyant sur la situation et les besoins des participants. Les sujets englobent

l'environnement, les maladies sexuellement transmissibles et les accidents du travail. Toutefois, les cours d'alphabétisation sont l'axe principal d'activité de l'école : il est fondamental que les ouvriers sachent lire avec compétence les mots et le monde, et puissent employer la langue pour approfondir leurs connaissances. D'autres programmes sont conçus pour élargir leur horizon : séances de cinéma en plein air, atelier artistique, bibliothèque mobile, atelier d'apprentissage mobile au moyen de tablettes et de supports numériques, et programme d'activités culturelles.

En 25 ans, l'école a atteint plus de 5 000 ouvriers et leurs familles, et formés plus de 250 éducateurs d'adultes. Elle a démontré que des partenaires aussi improbables qu'une université publique et un syndicat d'ouvriers pouvaient travailler efficacement ensemble pour garantir aux ouvriers l'exercice de leur droit à un savoir socialement utile.

#### Pour plus d'informations

[www.sintricomjp.com.br/projeto-escola-ze-peao/](http://www.sintricomjp.com.br/projeto-escola-ze-peao/)  
[www.youtube.com/watch?v=xxnY6sW-jg8](https://www.youtube.com/watch?v=xxnY6sW-jg8)

Contact :

**Timothy Ireland**

Université fédérale du Paraíba  
[ireland.timothy@gmail.com](mailto:ireland.timothy@gmail.com)

# L'inclusion en pratique

## Le chant des cultures, étude de cas en Allemagne

### Contexte

Ils chantent, dansent, s'amuse, marchent ensemble. De nouveaux arrivants, des résidents de longue date, des réfugiés, des gens du voisinage et des amis, tous entonnent en chœur des chants de différentes cultures et régions du monde. Cela se déroule tous les jeudis de 15 heures 30 à 17 heures 30 au centre d'éducation des adultes d'Hambourg Zentrum Mitte. Cette activité était initialement destinée à permettre aux réfugiés et aux habitants du quartier de se rencontrer. Au fil de l'année dernière, les locaux du centre sont devenus un rendez-vous régulier pour des Syriens, des Chinois, des Iraniens et des Afghans qui se réunissent avec des Hambourgeois pour chanter ensemble.

### Les facteurs de réussite

La musique, dit-on, adoucit les mœurs. Les participants entament un petit tour du monde musical au fil de chants iraniens, espagnols, allemands, russes ou chinois. Ils privilégient les nouvelles chansons et les rythmes anciens et

nouveaux de leurs terres natales, avec le désir de créer quelque chose qui abolisse les frontières.

Cette activité est délibérément axée sur la chorale pour offrir une approche accessible à tous : quiconque aime chanter peut l'intégrer à tout moment. Aucune connaissance préalable n'est requise.

Cela permet de créer des liens intéressants en s'amusant, hors des sempiternels sentiers de l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe dans les cours d'allemand dispensés au centre d'éducation des adultes.

### Pour plus d'informations

[www.bildung-fuer-alle.eu/gesangderkulturen.html](http://www.bildung-fuer-alle.eu/gesangderkulturen.html)

Contact :

**Hans-Hermann Groppe**

Hamburger Volkshochschule  
(université populaire d'Hambourg)  
[h.groppe@vhs-hamburg.de](mailto:h.groppe@vhs-hamburg.de)

La chorale Chant des cultures sur scène à l'occasion du festival culturel du quartier Osdorfer Born



# « En prison un cordel, en éducation j'excelle »



De gauche à droite :

**Helenória de Albuquerque Mello**  
Institut fédéral de l'éducation, des sciences et  
de la technologie de Paraíba  
Brésil

**Hilderline Câmara de Oliveira**  
Université de Potiguar  
Brésil

**Résumé** – Cet article relate une expérience inclusive d'éducation des adultes en milieu carcéral réalisée au Sivio Porto Penal Reeducation Institute, État de Paraíba, Brésil. L'expérience s'est déroulée dans une classe de 20 élèves du premier cycle d'éducation de base des jeunes et des adultes. Pendant les cours, les étudiants ont composé un « cordel ». Cette sorte de brochure ou de fascicule populaire et bon marché, qui contient des nouvelles, des poèmes et des chansons populaires, est produite et vendue notamment au nord-est du Brésil sur les marchés et par des marchands ambulants. Ce cordel était consacré à l'éducation dans les prisons et faisait le récit de la vie des détenus.

## L'éducation : une question de droits

Chacun a droit à l'éducation. Globalement, l'éducation est considérée comme la clef de l'inclusion dans la société, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents, de jeunes ou d'adultes. Elle est également considérée de plus en plus comme un droit humain fondamental pour le développement personnel, y compris pour les détenus.

Selon les règles minima des Nations unies pour le traitement des détenus, « des dispositions doivent être prises pour développer l'instruction de tous les détenus capables d'en profiter, y compris l'instruction religieuse dans les pays où cela est possible. L'instruction des analphabètes et des jeunes détenus doit être obligatoire, et l'administration devra y veiller attentivement. » (Nations unies 1977). Le droit à l'éducation est également garanti par la législation brésilienne (Presidência da República do Brasil 1984).

L'expérience dont nous avons été témoins s'est déroulée dans l'unité carcérale de Silvio Porto, construite en 1997 et ouverte en janvier 2000. Elle abrite aujourd'hui 1 328 détenus, soit environ 25 % de tous les détenus de l'État. La prison compte 189 cellules et 10 blocs. Elle a une capacité de 538 personnes, mais en accueille beaucoup plus.

Selon les données fournies par la direction des prisons, 22,29 % des détenus ont participé à des mesures d'éducation formelle et non formelle en 2016 : 23 inscrits au programme brésilien d'alphabétisation (cours d'alphabétisation) ; 42 inscrits au cours de mobilité du premier cycle d'éducation



À la fin du semestre, les prisonniers présentent leurs textes à l'occasion d'une réunion de clôture organisée à la prison

de base des jeunes et des adultes ; 22 dans le second cycle d'éducation de base de jeunes et des adultes, et 20 au collège ; 40 inscrits aux cours de l'unité carcérale Projovem, 55 au cours d'enseignement biblique RHEMA ; 32 au club de lecture, 13 au club d'écriture, 23 à la chorale, 8 en art dramatique, 12 au cours de danse (hip-hop et danse moderne), et 6 inscrits au cours de musique, soit au total 147 détenus inscrits à des cours d'éducation formelle et 149 à des cours d'éducation non formelle cette même année.

« L'éducation en milieu carcéral est un instrument d'inclusion sociale à condition qu'elle ait pour fin d'améliorer l'être humain. »

### Le rôle de l'éducation en milieu carcéral

Interrogés sur l'importance d'introduire des pratiques éducatives dans les prisons, le directeur général de l'unité carcérale de Sílvio Porto et les gardiens chargés de l'introduction de ces pratiques ont déclaré :

« L'éducation joue un rôle extrêmement important dans le système carcéral, [...]. L'évolution des détenus qui suivent une formation dans notre institution est visible et, lorsqu'ils signent la notification de condamnation, bon nombre d'entre eux déclarent à présent savoir lire, ne plus apposer leur empreinte digitale pour signer et comprendre ce qu'ils signent [...]. Notre objectif est d'élargir notre offre éducative en créant une salle de classe et en agrandissant la bibliothèque de façon à avoir plus de livres et à donner aux détenus ac-

cès à la lecture ; sans compter notre désir de mettre en œuvre le modèle d'apprentissage à distance afin de proposer des cours d'études secondaires sanctionnés par un diplôme » (directeur de l'unité carcérale).

Dans la prison, il y a des espaces que nous devons combler. L'école en fait partie, elle doit constituer une plateforme qui aide les détenus à évoluer. La vie quotidienne, la vie avec les détenus montrent qu'il est possible de transformer un être humain grâce à l'éducation. J'en ai vu qui ne connaissaient pas le portugais, qui ne savaient ni lire ni écrire et qui maintenant sont capables d'écrire des textes ; ils savent s'exprimer, ils prennent plaisir à lire et c'est très gratifiant. [...] Le chemin est encore long, et je pense que le cordel élaboré par nos étudiants est le moteur qui va nous permettre de continuer sur cette voie. Le cordel est la preuve vivante du fait que si vous ouvrez des horizons à un homme et que vous l'encouragez, il va aspirer à la croissance, au changement et à la transformation » (gardien de prison).

Eliane Aquino, enseignante et directrice de l'éducation en milieu carcéral au secrétariat d'État à l'Éducation, illustre à quel point l'éducation peut être utile à l'inclusion :

« [...] L'éducation en milieu carcéral est un instrument d'inclusion sociale à condition qu'elle ait pour fin d'améliorer l'être humain. Dans ce processus, il est important de souligner le rôle de la formation pédagogique, car éduquer des jeunes et des adultes privés de leur liberté est une tâche complexe. Les limites et les obstacles inhérents à une culture correctionnelle historiquement établie, encore basée sur le retrait ou le déni des droits, constituent des entraves. L'objectif initial est de former les acteurs chargés de l'éducation en prison (étudiants, enseignants, directeurs et gardiens de pri-

# UM CORDEL NA PRISÃO FALANDO DA EDUCAÇÃO



La couverture du cordel

## Extraits du cordel

J'ai erré dans les villes  
j'ai affronté les autorités  
et j'ai perdu toutes mes facultés  
en prison j'ai découvert l'éducation  
et quand je ferai à nouveau partie de la nation  
je saurai identifier mes priorités

Je m'appelle Fabricio et je suis ici pour vous dire  
que l'école rend ma vie aussi solide que le roc  
je vais montrer à la société  
qu'un prisonnier est capable  
d'apprendre ce qu'on lui enseigne  
parce qu'aujourd'hui je vais à l'école  
et je ne vais jamais m'arrêter

Nous voulons remercier de tout cœur  
ceux qui nous ont instruits  
directeur, enseignant, coordinateur artistique  
gardiens de prison toujours prêts  
à nous accompagner jusqu'à la salle de classe  
pour y laisser s'épanouir nos esprits

Nous voici arrivés à la fin  
et ce cordel est devenu notre ami  
nous allons rester optimistes  
et espérer  
que l'éducation continuera  
à nous aider à devenir quelqu'un

Je n'avais aucune idée de ce qu'était l'éducation  
mon stylo me servait de grattoir et de couteau  
maintenant je tiens un stylo et un calepin  
dans la main  
parce que l'éducation essaie de nous ouvrir l'esprit  
nous aide à construire des idées nouvelles  
pour que nous menions notre vie avec compétence

À l'école j'ai appris à lire  
à écrire et à penser  
j'ai découvert la littérature  
et j'ai été séduit par beaucoup d'histoires  
parce que dans l'éducation  
j'ai trouvé un autre moyen de me resocialiser

L'école à présent c'est là  
où j'ai fait de la lecture mon destin  
ce qui ne cessera de nous aider  
notre juge brisera notre coquille  
et c'est en faisant face au monde  
que nous quitterons cet endroit  
et raconterons de nouvelles histoires

sons) au moyen d'un planning pédagogique continu basé sur les piliers de l'éducation, afin de fixer un objectif commun et d'œuvrer conjointement pour l'atteindre ».

Josefa Rosélia, enseignante, est responsable du premier cycle d'éducation de base des jeunes et des adultes. Voici ce qu'elle nous dit du projet : « Le cordel élaboré par mes étudiants est une graine qui a germé et qui aujourd'hui porte ses fruits : une raison pour nous tous d'être fiers d'avoir participé à ce travail dans lequel chacun a joué un rôle et que nous avons achevé avec brio en 2016 avec une présentation de nos activités de l'année. À cette occasion, les étudiants ont déclamé leurs poèmes. L'éducation ouvre des horizons nouveaux aux détenus ; c'est un outil de transformation, et cette transformation est possible. Malheureusement, la société n'y croit pas ; elle considère les détenus comme des êtres incapables d'évoluer de manière positive et pour lesquels la prison représente le point final de leurs vies, un lieu d'où ils ne doivent plus sortir. »

Ces déclarations montrent que nous avons affaire à une institution engagée en faveur de l'éducation et qui met en application le droit des détenus à l'éducation en tant que droit humain et élément de l'inclusion dans la société. Par conséquent, même après avoir quitté la prison, l'éducation en tant que droit humain est effective dès lors qu'elle montre qu'il est possible de mettre en œuvre les droits de la population.

### Oui, mais comment cela fonctionne-t-il ?

En 2015, nous avons accompagné une classe de 20 étudiants de cette prison inscrits au premier cycle d'éducation de base des jeunes et des adultes. Dix-huit d'entre eux ont élaboré un cordel intitulé « En prison un cordel, en éducation j'excelle » sous la direction d'un enseignant.

Les étudiants étaient âgés de 24 à 45 ans. Treize d'entre eux étaient entrés en prison sans avoir terminé le premier cycle d'éducation de base ; trois avaient appris à lire et à écrire en prison, et un seul avait terminé le premier cycle d'éducation de base. En ce qui concerne le temps passé à se former en prison, dix étudiants avaient suivi des cours d'éducation formelle pendant un an, trois pendant deux ans et un pendant cinq ans. Seul l'un d'entre eux était scolarisé au moment de son arrestation. Onze déclaraient avoir dû interrompre leurs études pour travailler parce qu'ils avaient eu des enfants très tôt. Deux imputaient l'interruption de leurs études à leur participation à des activités criminelles, et deux disaient n'être pas allés à l'école parce qu'ils étaient sans abri.

Quant aux motifs qui les ont poussés à se former pendant leur détention, les étudiants se sont dit intéressés par la possibilité d'acquérir des connaissances, de se professionnaliser, d'obtenir une remise de peine, de mieux s'exprimer et de se distancer de la vie quotidienne et de l'oisiveté en prison. Ces étudiants ont participé activement aux cours d'éducation formelle proposés par l'unité carcérale.

L'intérêt manifesté par les étudiants du premier cycle d'éducation de base des jeunes et des adultes pour la pro-

duction de textes a été remarqué par l'enseignante après une matinée de poésie en classe, alors qu'elle-même et les étudiants composaient des rimes en strophes de quatre vers. À la suite de cette activité, les étudiants se sont mis à produire des textes. Puis ils ont eu l'idée de composer un cordel selon la perception individuelle de l'éducation de chacun d'entre eux, et d'écrire l'histoire de leurs vies en vers.

Le cordel est écrit dans un langage simple et objectif, mais il a fait découvrir aux étudiants le plaisir de lire et d'écrire tout en s'inspirant des poètes, des vieux chanteurs et des « repentistas » régionaux de la littérature de cordel, ces derniers étant des poètes du nord-est du Brésil qui improvisent sur un thème et chantent spontanément en vers. Tout ceci a été fait méthodiquement afin d'aborder des thèmes divers. « En prison un cordel, en éducation j'excelle » est donc une présentation en vers de l'éducation en prison qui se base sur les expériences et les perceptions des étudiants du premier cycle d'éducation de base de jeunes et des adultes.

### Tourner le dos à sa cellule

Les réactions et les sentiments des étudiants pendant leur travail sur le cordel étaient complexes : bonheur, valorisation, liberté, mais surtout fierté de présenter le fruit de leurs efforts, et implication de chaque acteur du processus, qui dévoile une face de la vie en prison souvent méconnue de la société.

« Quand j'ai créé la couverture du cordel, je me suis vu, quittant ma cellule, crayon et calepin à la main. J'ai cherché l'inspiration en moi, j'ai pensé à la joie que j'éprouve en allant à l'école. Je suis très heureux de pouvoir participer à ce cordel, d'être reconnu. Je me sens plus vivant, plus humain » (un détenu).

« Pour moi, ça a été merveilleux. Je n'aurais jamais pensé monter sur une scène et déclamer des vers écrits par chacun d'entre nous et qui venaient du fond de notre cœur, [...] mais nous donnons la place aux études je remercie l'enseignant qui vient de loin pour nous donner cours » (un détenu).

« C'était très bien. J'ai acquis des connaissances ; j'ai eu l'opportunité de dire un peu qui je suis ; je vais partir d'ici avec de bons souvenirs. Jusqu'à aujourd'hui, j'en parle dans le bloc carcéral. Ce cordel m'a donné la force de passer à autre chose » (un détenu).

« Ce cordel nous a fait beaucoup de bien, à nous mais aussi aux gens dans la société, qui sont témoins de notre régénération. Les gens pensent que nous avons perdu espoir, que nous sommes des cas désespérés, qu'il n'y a pas de solution, mais ce n'est pas le cas. Nous pouvons nous régénérer, [...]. Dehors, ils ne croient pas en nos capacités, dehors ils vont être étonnés de voir ce cordel. La société ne comprend pas que c'est le corps qui est enfermé, mais que l'esprit

peut se développer et nous mener bien loin. Le cordel, en est une preuve vivante » (un détenu).

« C'était très bien, très différent parce que nous n'avions aucun moyen de communication en prison, et ce cordel nous a permis de communiquer avec les gens au dehors. Nous sommes méconnus de la société, et discriminés. Au Brésil, peu de gens croient que nous avons la capacité de changer » (un détenu).

« Je me suis senti libre. Je suis en prison, mais en même temps, je suis libre parce que quand je suis arrivé ici, je ne savais même pas écrire mon nom. Ici, j'ai appris à lire et à écrire. C'est pour ça que j'ai participé au cordel. [...] Quand j'ai appris à écrire mon nom, j'avais l'impression d'être un gamin idiot à qui on donne un bonbon. Je suis allé de cellule en cellule pour dire à tout le monde que Dieu merci, je savais lire et écrire. Les gens pensent que ceux qui sont ici sont perdus et sans espoir. Ce n'est pas vrai. Si tu as la volonté, il y a des gens bien pour t'aider » (un détenu).

« Le fait de participer au cordel m'a ravivé l'esprit. L'éducation, c'est très important, ça nous ouvre des horizons nouveaux parce que la vie en prison est très dure. Quand je sortirai d'ici, je continuerai à me former. L'éducation va m'aider à me débarrasser de mes vieilles idées et de ma vie antérieure » (un détenu).

Ces récits sont la preuve que les détenus ont découvert en l'éducation un mécanisme d'inclusion sociale et de développement de soi. Ils espèrent que l'éducation et le fait de savoir lire leur ouvriront des perspectives de vie nouvelles à leur sortie de prison, et que l'inclusion est possible. Le cordel a été achevé, imprimé et distribué aux autorités, aux familles et aux invités qui participaient à l'événement de clôture de nos activités pour 2016, puis il a été lu à haute voix par les étudiants.

Cette expérience a donc mis en lumière les résultats d'une action fructueuse qui a permis aux détenus d'acquérir des connaissances, d'avoir des réflexions et des espoirs nouveaux. Autrement dit, elle a montré le bon côté de la prison : celui qui contribue au processus d'inclusion et de resocialisation des détenus ; elle a montré que le monde carcéral peut et doit investir dans le développement d'actions, de projets et de programmes qui donnent aux détenus des perspectives nouvelles pendant leur détention et après, tout en respectant leurs droits, la diversité socioculturelle et le principe de dignité humaine.

## Références

**Presidência da República do Brasil (1984)** : Lei de execução Penal. <http://bit.ly/1QOAeWs>

**Nations unies (1948)** : Déclaration universelle des droits de l'homme. <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>

**Nations unies (1977)** : Ensemble de règles standard minima pour le traitement des détenus. <http://bit.ly/2z8go8y>

i

### Les auteures

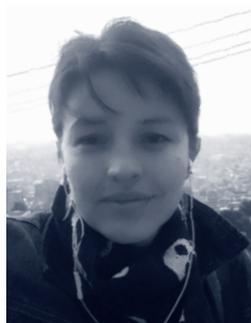
**Helenória de Albuquerque Mello** est titulaire d'un master de travail social. Elle est assistante sociale à l'Institut fédéral d'éducation, des sciences et de la technologie de Paraíba, et en tant que chercheuse à la chaire UNESCO de l'éducation des jeunes et des adultes. Elle a une grande expérience dans le domaine du travail social, notamment en politique d'aide sociale, en politique pénitentiaire et en politique éducative.

*Contact :*  
helen.mello17@gmail.com

**Hilderline Câmara de Oliveira** est titulaire d'un doctorat de sciences et d'un master de travail social. Elle est chercheuse à la chaire UNESCO de l'éducation des jeunes et des adultes, et professeur au sein du programme de master en psychologie à l'université de Potiguar et au centre universitaire Facex. Elle a une grande expérience dans le domaine de l'enseignement universitaire et de la recherche en politique pénale et droits humains.

*Contact :*  
hilderlinec@hotmail.com

# L'éducation environnementale inclusive de la société civile dans des villes multiculturelles



De gauche à droite :

**Julio César Tovar-Gálvez**  
Université Martin Luther, Halle-Wittenberg  
Allemagne

**María Esther Téllez-Acosta**  
Antonio Nariño University  
Colombie

**Diana Martínez Pachón**  
Université Antonio Nariño  
Colombie

**Résumé** – *Bogotá, la capitale de la Colombie, est une ville multiculturelle. Comment peut-on développer des approches d'éducation environnementale dans une telle ville ? On entend ici par inclusion la prise en compte des gens et de leur vécu, la validation de différentes formes de savoir et de façons de produire du savoir ainsi que le fait d'apprendre et d'agir ensemble. Cet article propose un éventail de principes et une alternative pédagogique, illustrés par des exemples d'approches spécifiques.*

L'éducation environnementale constitue un défi dans une ville aussi multiculturelle que Bogotá, la capitale de la Colombie. La coexistence de gens originaires de différentes régions du pays, avec des passés divers et une multitude de cultures soulève des questions quant à la façon de comprendre des approches prenant en compte les traits de caractère particuliers de ses habitants. Beaucoup de Colombiens sont partis s'installer à Bogotá pour des raisons économiques ou à cause du conflit armé interne. Résultat : certaines parties de la population ont leurs racines à Bogotá, avec son passé, ses traditions ses coutumes et ses valeurs, quand d'autres les ont ailleurs. Parmi les nouveaux venus, certains ont réussi à s'identifier à Bogotá, et d'autres non. Certaines coutumes, valeurs et traditions perdurent, tandis que d'autres ont été édulcorées. Parmi les nouveaux arrivants, certains découvrent la culture des Bogotanis tandis qu'il arrive que ce soit l'inverse quand les habitants de la ville adoptent des coutumes venues de l'extérieur. C'est cette diversité qui soulève la question de l'inclusion.

Notre expérience de l'éducation environnementale dans des écoles (Martínez-Pachón et Téllez-Acosta 2015), ainsi que dans des universités (Tovar-Gálvez 2014) et au sein de la société civile (Tovar-Gálvez 2012) nous a permis de tirer quelques enseignements qui nous incitent à penser que nous pouvons contribuer à éduquer la population de la ville dans ce sens.



Dans certaines banlieues de Bogotá se mêlent la ville et la campagne

## Comprendre l'éducation environnementale

« L'éducation inclusive renforce la capacité du système éducatif à atteindre tous les apprenants et peut donc être comprise comme une stratégie clé pour réaliser l'EPT. [Éducation pour tous]. [...] L'inclusion est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même l'éducation » (UNESCO 2009 : 8-9).

« L'éducation inclusive est une approche éducative qui repose sur l'appréciation de la diversité en tant qu'élément enrichissant du processus d'enseignement et d'apprentissage, ce qui la rend favorable au développement humain » (Parra 2010 : 77).

Ces citations soulignent le fait que l'éducation inclusive doit atteindre tous les gens et répondre à leurs besoins – en d'autres termes, elle doit prendre en compte la diversité des formes de participation et des valeurs. Comment, malgré le multiculturalisme, peut-on introduire le concept d'éducation inclusive dans l'éducation environnementale pour la société civile ? C'est ici que l'éducation transcende les institutions, là où les contextes donnent lieu à de nombreuses interprétations, où les rôles (enseignant et apprenant) sont différents, où la diversité est latente dans toutes ses interprétations et où les différents types de savoirs et d'intérêts coexistent.

Pour parvenir à cela, toute une batterie de principes est nécessaire.

### 1. *Interprétation complexe de contextes environnementaux*

Se livrer à une interprétation complexe de contextes environnementaux veut dire que l'on s'attaque au problème en partant du point de vue et du vécu des gens en plus de s'appuyer sur le savoir des organismes gouvernementaux, non gouvernementaux, de recherche et d'enseignement. Ainsi un phénomène environnemental est-il le résultat d'interactions entre des gens à l'intérieur d'un milieu biophysique historique et avec lui. Ces personnes entretiennent entre elles des rapports par le biais de la langue, de la constitution d'organisations, de communautés, etc. desquelles émergent des organismes (éducatifs, gouvernementaux, etc.). Tout ceci est ancré dans un espace biologique, géographique, géologique et climatique, et en rapport constant avec lui. Les systèmes influent les uns sur les autres, faisant naître un phénomène environnemental.

Prenons l'exemple de la pollution produite par la tannerie dans le bassin de la rivière Tunjuelito au sud de Bogotá. Il s'agit d'un phénomène environnemental qui mérite au moins d'être examiné :

- a. du point de vue traditionnel : la politique de dumping, les systèmes d'optimisation de la teinture du cuir, le traitement des résidus organiques et de sel de chrome, « l'absence de sensibilisation au sein de la population » et
- b. d'un point de vue plus complexe : l'origine des gens qui gagnent leur vie grâce au tannage du cuir (nombreuses

sont les personnes déplacées de force), les possibilités de trouver du travail, le système de santé publique, l'éducation de la population, les autres possibilités offertes par le gouvernement, l'extrême pauvreté.

Cette nouvelle interprétation appelle de nouvelles actions de la part du gouvernement et des communautés. Brusquement, il ne s'agit plus d'un problème que l'activisme peut à lui seul régler en classant des matériaux, en plantant des arbres ou en « sensibilisant » la population. Il s'agit plutôt d'une chose si complexe qu'elle englobe les activités de plusieurs organismes dans plusieurs domaines, les gens eux-mêmes et le gouvernement.

Prenons un autre exemple : celui des communautés qui vivent près de la décharge d'enfouissement des déchets Doña Juana. Cette zone est habitée par une population vivant dans la tradition paysanne du sud de Bogotá, par des personnes venues occuper des terres et par gens déplacés de force. La décharge d'enfouissement des déchets Doña Juana déborde littéralement, ce qui pose un problème de santé publique aux populations à proximité, à tel point que l'interprétation du phénomène et la définition du problème implique une analyse et une action toutes deux complexes. Les acteurs qui cherchent à répondre à la situation sont, entre autres, des communautés dont l'identité s'est construite autour de la décharge et qui se consacrent à l'organisation de la communauté. La situation s'est aggravée à tel point que l'on trouve dans cette zone plusieurs organisations communautaires de protection de l'environnement qui connaissent parfaitement la question. Elles proposent à présent au gouvernement des solutions pour la coexistence des communautés et la gestion du problème.

## 2. La reconnaissance des gens et de leur culture

Offrir à la société civile une éducation environnementale culturellement inclusive exige de se baser sur le vécu des personnes et communautés concernées dans leur milieu biophysique. Il faut pour cela examiner non seulement les coutumes, croyances, valeurs, savoirs et traditions locaux, mais aussi les nouvelles formes de rapports humains et d'interprétations de ce qu'est une ville. Tout ceci s'ajoute à la prise en compte des connaissances des organismes d'enseignement et du gouvernement. Une telle démarche dépasse le cadre d'une simple mise en place d'une situation propice à la seule coexistence entre les cultures ; elle conduit à la compréhension mutuelle de ce que sont une approche et un travail véritablement inclusifs.

La formation des professionnels qui travaillent au jardin botanique de Bogotá et se livrent à tout un ensemble d'activités éducatives avec les communautés de Bogotá en fournit un exemple (Tovar-Gálvez 2011). Cet espace éducatif a mis en relief des expériences pratiques de professionnels de l'éducation et leur a fait prendre le pas sur les cours magistraux donnés par des professeurs. Il faut retenir ici que pour permettre aux professionnels de concevoir des actions ou des mesures d'éducation environnementale destinées aux différents

groupes de la population de la ville, il est important qu'ils examinent ce qu'ils ont eux-mêmes vécu avec les communautés et qu'ils analysent en même temps les expériences et savoirs des communautés avec lesquelles ils travaillent.

## 3. Éducation politique : organisation et participation de la société civile

L'éducation politique de la société civile englobe deux dimensions d'intervention, interne et externe, au sein de la communauté (Tovar-Gálvez 2015). Au plan interne, les communautés sont constituées en mécanismes et systèmes organisationnels reposant sur les éléments de leur histoire et de leur identité qu'elles ont en commun. Leur objectif consiste à résoudre, voire améliorer des aspects en rapport avec le territoire, la productivité, le développement urbain, la santé, l'éducation, l'alimentation, les transports, etc. Au plan externe, elles constituent des mécanismes et processus visant à surveiller et à réglementer les affaires publiques (budgets, application de normes, programmes, projets, services, plans, etc.), ce qui leur permet de négocier avec des organismes gouvernementaux afin de résoudre des situations présentant un intérêt pour la société civile.

Dans le cas de la ville de Bogotá, l'institut du district pour la participation et l'action communautaire (<http://participacionbogota.gov.co/>) enseigne à la société civile les processus, mécanismes, instruments et outils nécessaires pour s'organiser au sein de la sphère publique et avoir part à la surveillance, la gestion et la mise en œuvre d'activités de cette dernière (formulation et développement de politiques, ressources, projets, programmes, etc.).

## 4. Le dialogue des savoirs

Les communautés sont détentrices de savoirs et de moyens de créer des savoirs et produits propres à leurs histoires, coutumes et milieux biophysiques. Les personnes qui se sont rendues ou ont émigré dans une ville comme Bogotá représentent un atout considérable pour comprendre les phénomènes environnementaux et la façon de les aborder. De même, les organismes disposent de connaissances, entre autres sur des aspects écologiques, normatifs, de gestion et de durabilité, tous potentiellement combinables pour apporter un changement fonctionnel à la situation environnementale. Le dialogue des savoirs, en tant qu'élément des processus d'inclusion, signifie que l'on accorde de la valeur à différents types de savoirs et façons de savoir, de la même manière que les parties prenantes tirent des enseignements de cette diversité et la mettent à profit.

Le professeur Castaño (2009) qui a dirigé des formations d'enseignants dans la région de la vallée de Tenza, à quelques heures de Bogotá, nous fournit un exemple de cette approche. En combinant des connaissances en biologie et les savoirs populaires et ancestraux des communautés locales pour traiter des questions environnementales, on peut choisir de part et d'autres les éléments les plus appropriés pour atteindre l'objectif que l'on s'est fixé.



Bogotá est une ville où convergent des cultures diverses

### 5. Connaissances des réglementations et de la gestion

Instruire les communautés au sujet des réglementations n'a pas simplement vocation à informer, c'est aussi une façon de leur montrer comment ces réglementations deviennent un véhicule d'organisation et de participation pour la société civile, par exemple pour avoir recours à des biens publics comme instruments d'action. De même, la formation à la gestion recouvre des domaines particuliers comme la gestion des ressources, des projets, des affaires publiques et de l'environnement. Pour les communautés, ces connaissances constituent un outil qui leur permet d'organiser la transformation de leur situation environnementale et de participer à ce processus, et ce aussi de façon à avoir part aux mesures publiques axées sur l'environnement.

En dehors des réglementations et mécanismes de gestion internationaux, les communautés bogotanaïses ont aussi voulu en savoir plus, notamment sur les politiques du pays et du district en matière d'éducation environnementale, le plan de développement du district, les plans de développement locaux, le plan d'organisation territoriale, les plans de gestion du bassin fluvial, le plan de gestion environnemental de la municipalité, la politique publique du district concernant les zones humides et le système national de gestion de l'environnement.

### 6. Une éducation axée sur la communauté

On a donné différents noms à l'éducation axée sur des communautés dans le but de favoriser l'orientation de leurs activités vers la situation de l'éducation sociale, écologique et politique : ainsi l'a-t-on appelée éducation environnementale, éducation environnementale communautaire, éducation communautaire et éducation populaire (Tovar-Gálvez 2013).

La diversité nous permet d'envisager des approches en fonction de la nature des phénomènes et des contextes

dans les communautés, par exemple : a) une éducation environnementale pour transformer le type de rapports qu'entretiennent les gens (et les organismes) dans leurs milieux biophysiques historiques ; b) une éducation environnementale communautaire quand les communautés cherchent à transformer leur situation de manière autonome, sans intervention importante de la part des organismes ; c) une éducation communautaire ou éducation populaire quand les communautés cherchent à résoudre des aspects de leur vie quotidienne de façon endogène, pas toujours par rapport à la complexité du contexte environnemental global. L'objectif de l'inclusion n'exclut aucune de ces modalités, à condition que chacune d'elles constitue un espace à l'intérieur duquel les principes décrits plus haut soient mis en pratique.

### Un travail axé sur des projets : l'alternative pédagogique

Concevoir des mesures d'éducation environnementale inclusive pour la société civile et les développer par le biais de projets (Tovar-Gálvez 2012) nous permet de faire entrer tous les acteurs en relation, d'écouter leurs expériences, d'utiliser différentes façons non seulement de savoir, mais aussi d'apprendre et d'agir ensemble.

Pour mieux comprendre les mesures d'éducation environnementale basées sur des projets, une expérience éducative a été revisitée : dans le cadre de celle-ci, l'enseignant et les apprenants s'efforcent de conceptualiser les problèmes du bassin de la rivière Tunjuelito à Bogotá ; ainsi, les classes traditionnelles changent pour développer un projet, ce qui leur permet d'aborder le problème (Tovar-Gálvez 2014). Dans ce projet, l'enseignant joue un rôle de guide tandis que parfois, deux étudiants sont chargés de développer ensemble une approche du problème environnemental dans la région. Les consultations, les discussions, l'approche des communautés et l'intégration de différentes dimensions sont des aspects de ce travail.

## Les tâches à entreprendre

L'éducation environnementale culturellement inclusive de la société civile est un domaine qui exige la conceptualisation, la création et le développement accrus de politiques ainsi que la systématisation des expériences. L'un des principaux défis réside dans la recherche de principes qui permettent de prendre l'inclusion et l'éducation inclusive existant déjà pour les appliquer à l'environnement, la société civile et la diversité culturelle. Par contre, l'un des problèmes réside dans le fait que le multiculturalisme est parfois un produit de la migration, comme dans le cas de Bogotá, ce qui sous-entend qu'une diversité existe quant à l'identité, les attentes et les centres d'intérêt des membres de la société civile. Les principes proposés, de même que les exemples et expériences dont il a été fait état, permettent de se représenter une éducation environnementale de la société civile qui prend en considération les gens et leur culture, et valide les différentes manifestations du savoir et ses formes de production ainsi que l'apprentissage, la structure et l'action qui les lient ensemble.

### Références

**Castaño, N. (2009)** : Construcción Social de Universidad para la Inclusión: la formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural. Dans : D. Mato (coordinateur) : Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, 183-206. Caracas : IESALC-UNESCO.

**Martínez-Pachón, D. et Téllez-Acosta, M. (2015)** : Salidas de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del concepto ambiente. Dans : Libro de actas CIMIE 15, 1-9. <http://bit.ly/2v8x3H3>

**Parra, C. (2010)** : Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. Dans : Revista ISEES, 8, 73-84. <http://bit.ly/2r9aGkA>

**Tovar-Gálvez, J. C. (2015)** : Condiciones de vida y su relación con las formas de asumir el ambiente: caso de comunidades en la Cuenca Media del Río Tunjuelito. Dans : M. Czerny et H. Córdova (anthologistes) : Desarrollo sustentable en regiones rurales periféricas, 183-201. Quito : Abya Yala.

**Tovar-Gálvez, J. C. (2014)** : Docencia universitaria a través de la investigación en el aula: proceso de formación ambiental. Dans : Memorias del XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, 1492-1506. Universidad de Alicante. <http://bit.ly/2thXjBh>

**Tovar-Gálvez, J. C. (2013)** : Relaciones entre universidad y comunidades: hacia un currículo de educación ambiental contextualizado. Dans : Revista del Centro de Estudios Latinoamericano de la Universidad de Varsovia, 16, 109-122. <http://bit.ly/2uu3EZZ>

**Tovar-Gálvez, J. C. (2012)** : Hacia una educación ambiental ciudadana contextualizada: consideraciones teóricas y metodológicas desde el trabajo por proyectos. Dans : Revista Iberoamericana de Educación, 58(2), 1-11. <http://bit.ly/2uzACsT>

**Tovar-Gálvez, J. C. (2011)** : La reflexión y la autoevaluación en la transformación de los procesos de educación ambiental: estudio de un caso en el Jardín Botánico de Bogotá. Dans : Revista Luna Azul, 32 (enero-junio), 32-44. <http://bit.ly/2vtfNLZ>

**UNESCO (2008)** : Principes directeurs pour l'inclusion de l'éducation. UNESCO : Paris. <http://bit.ly/2x4iLY7>

### Les auteurs

**Julio César Tovar-Gálvez** a été coordinateur du programme de formation pour les leaders environnementaux au jardin botanique de Bogotá. Il a dirigé des cours, des formations et des projets de recherche en éducation environnementale dans différentes universités de la capitale colombienne. Actuellement, il mène des recherches de doctorat sur l'enseignement interculturel de la chimie.

*Contact :*  
[joule\\_tg@yahoo.com](mailto:joule_tg@yahoo.com)

**María Esther Téllez-Acosta** s'est consacrée à la formation des professeurs de chimie et d'éducation environnementale et a proposé des cours spéciaux sur l'utilisation des ressources dans la production des biocarburants et sur les politiques publiques de protection des eaux. Elle a aussi dirigé des programmes et projets de recherche dans le domaine de la formation pédagogique et didactique de maîtres de conférences des universités.

*Contact :*  
[maryesthertellez@hotmail.com](mailto:maryesthertellez@hotmail.com)

**Diana Martínez Pachón** s'est consacrée à la formation de professeurs de chimie et d'éducation environnementale. Elle a dirigé des programmes et projets de recherche destinés à la formation continue en éducation environnementale de professeurs de l'enseignement secondaire. Elle est actuellement candidate en doctorat de sciences appliquées. Ses recherches portent sur les processus d'épuration de l'eau.

*Contact :*  
[dianamartine@uan.edu.co](mailto:dianamartine@uan.edu.co)

# Apprendre à pratiquer l'inclusion en ligne



**Behrang Foroughi**  
Arizona State University  
États-Unis

**Résumé** - Face à la place croissante qu'occupe l'éducation en ligne au sein des universités et en dehors, nous, praticiens de l'éducation des adultes communautaire, devons nous intéresser davantage à l'apprentissage en ligne tout en nous efforçant de mieux connaître l'apprentissage des adultes tel qu'il est pratiqué sur les plateformes en ligne. Cet article relate l'essentiel de ce que j'ai appris tout au long de ma recherche de conceptions et de prestations efficaces et inclusives pour la formation professionnelle en ligne dans le domaine du leadership communautaire, du développement et de l'inclusion. Je montrerai plus particulièrement dans quelle mesure les modes de communication au sein de la plateforme d'apprentissage en ligne et comment la manière de développer et de transmettre les contenus de formation influencent le sentiment d'inclusion de l'apprenant.

Je travaille en tant qu'éducateur d'adultes et j'ai participé à plusieurs projets de développement communautaire et d'organisations à but non lucratif au Moyen-Orient et en Amérique du Nord. J'ai été récemment engagé à l'université en tant que professeur assistant en développement communautaire et international. J'organise également des formations présentielles et en ligne pour les étudiants et les praticiens du secteur non lucratif et du volontariat. Mon opinion de l'éducation en ligne est simple : l'éducation en ligne a substantiellement élargi les possibilités d'apprentissage formel en les rendant plus accessibles, plus flexibles et plus abordables (Cocquyt et al.2017). Voici pourquoi bon nombre d'apprenants adultes choisissent les formations en ligne pour terminer leurs études et obtenir des diplômes universitaires ou des certificats professionnels. Dans les formations en ligne, les apprenants ont également plus de temps et de flexibilité à consacrer aux contenus, aux interactions et aux discussions en classe. Tous les étudiants ont la même chance d'être écoutés, ce qui représente un grand défi par rapport aux formations présentielles.

En dépit de l'importance croissante des formations en ligne, les universitaires et les praticiens ne s'intéressent pas particulièrement aux formations en ligne axées sur le développement communautaire. Les formations en ligne ont amélioré l'accès et la flexibilité pour les apprenants adultes, mais je trouve encore préoccupant que, dans notre domaine, les cours en ligne puissent devenir un réservoir d'informations et de contenus transmis par les enseignants en ligne à

des étudiants individuels en appliquant des méthodes didactiques et pédagogiques traditionnelles. Nous devons nous intéresser davantage à l'apprentissage en ligne tout en nous efforçant de mieux connaître l'apprentissage des adultes tel qu'il est pratiqué sur les plateformes en ligne. Cet article s'inscrit dans cette démarche ; j'y présente mes réflexions sur les efforts que j'ai déployés pour harmoniser ma pratique en matière de formation en ligne avec les principes d'inclusion que je préconise dans mon travail quotidien pour la formation des adultes et l'éducation communautaire.

### Un point de vue axé sur les déficits

Permettez-moi tout d'abord d'expliquer ce que l'inclusion signifie pour moi dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage. On considère généralement l'inclusion sous un angle axé sur les déficits, qui consiste à s'assurer que les étudiants qui ont besoin d'une aide supplémentaire « atteignent un niveau normal en palliant leurs déficits ». Cependant, je pense qu'être inclusif, c'est reconnaître, valoriser et encourager la diversité d'expériences – en étant et en faisant – et les formes de connaissances apportées par les étudiants dans le lieu où s'effectue l'apprentissage.

« Grâce à cela, je me suis rendu compte que si je veux encourager l'inclusion et l'engagement de l'apprenant, je dois accepter et encourager différents modes de communication. »

De même, ce principe d'inclusion doit harmoniser la conception et l'enseignement du programme avec l'évaluation de l'apprentissage. Un programme inclusif doit par conséquent à la fois « s'accorder avec » et « se fonder sur la base de connaissances des étudiants » (McLoughlin 2001 : 12, 13), mais aussi se refléter dans les activités d'apprentissage et d'évaluation. Dans mes efforts pour pratiquer l'inclusion en ligne, j'ai constaté un lien très étroit entre les contenus de la formation et la communication durant celle-ci. Comme nous allons le voir, les modes de communication, mais également le mode de développement et de transmission des contenus affectent fortement le sentiment d'inclusion des apprenants.

### La communication dans la formation

Les modes de communication déterminent la manière dont les apprenants choisissent de participer à une formation. La plupart du temps, la principale forme d'expression et de communication est l'écriture. Les étudiants ont tendance et sont même souvent incités à respecter les règles et les styles exclusifs du langage universitaire, ce qui en élimine certains d'entre eux et en privilégie d'autres. Ils ont également tendance à préférer une certaine forme d'expression et

de validation des connaissances, c'est-à-dire avec des textes écrits, à d'autres. J'ai constaté que le fait d'accepter et d'encourager différentes formes d'expression encourage la présence en ligne et une perception de soi avec laquelle les apprenants peuvent s'identifier plus facilement.

L'utilisation de l'audio et de la vidéo, par exemple, est une stratégie recommandée et il existe une grande variété d'outils de conversation. Mais la création de contenus audio et vidéo demande des outils sophistiqués encore inaccessibles pour bon nombre de personnes. Donc, lorsque c'est possible, j'encourage et je favorise les conversations et la création de contenus audio et vidéo. Je demande par exemple aux apprenants de réagir succinctement en vidéo à une étude de cas, de partager en vidéo le bref résumé d'un module terminé, ou de commenter en vidéo leurs exposés respectifs. J'encourage aussi la communication entre les apprenants sous des formes alternatives comme la poésie, la parole, les histoires, les cartes mentales, les dessins et les collages, pour leur permettre de se familiariser avec des modes d'expression et de partage différents. Il m'a paru particulièrement intéressant de suggérer des voies créatives de réflexion sur les discussions durant de la formation. J'ai demandé par exemple aux apprenants de partager un résumé écrit des discussions sur la Pédagogie de l'espoir de Freire, soit sous forme de poème en utilisant les mots existants dans le fil de discussion, soit sous forme de série d'images connectées représentées dans un tableau. Je leur ai ensuite demandé de faire l'ébauche d'un atelier pour un public spécifique dans une communauté en utilisant le poème et/ou le tableau comme principal outil d'apprentissage. Grâce à cela, je me suis rendu compte que si je veux encourager l'inclusion et l'engagement de l'apprenant, je dois accepter et encourager différents modes de communication. Dès lors, les étudiants sont plus à l'aise au moment de communiquer et d'interagir, leur présence en ligne s'en voit renforcée et la pratique de l'inclusion de différentes manières d'être, d'apprendre et de savoir est encouragée.

Les outils comme les Wikispaces et VoiceThread dont les étudiants ont besoin pour créer des contenus, des images, des fresques et des tableaux audio et vidéo sont devenus de plus en plus accessibles. Cependant, je laisse toujours du temps et propose de l'aide aux étudiants technologiquement moins avertis pour se familiariser à ce moyen technologique ou je les autorise tout simplement à utiliser un stylo et du papier, puis à publier des images de leur travail en ligne au lieu de le créer numériquement.

### Comment ne pas en dire trop

Les introductions à la formation sont aussi un élément déterminant pour le mode de communication. Elles constituent la première étape de la construction d'une communauté et sont incontournables si l'on veut encourager l'apprentissage dans une formation en ligne. Le degré de familiarisation entre les apprenants et le nombre d'informations personnelles qu'ils sont prêts à partager au début au sein d'un groupe de personnes qui leur sont étrangères dictent les



modes de communication tout au long de la formation. J'ai demandé aux apprenants de faire une introduction détaillée sur eux-mêmes au début de la formation, ce qui est une pratique courante dans les formations présentielles d'adultes. Pourtant, ce faisant, j'ai senti des réticences sur deux points. Tout d'abord, certains hésitent à partager trop d'informations personnelles sur une plateforme en ligne qui les conservera à tout jamais. Ensuite, les introductions détaillées au début d'une formation peuvent faire apparaître trop rapidement des différences et révéler des incompatibilités entre les apprenants (Hughes 2007). Autrement dit, certaines introductions sont brèves et superficielles, quand d'autres relatent en détail les parcours personnels des apprenants et leurs accomplissements universitaires et professionnels, le tout dans des styles différents. Cette diversité dans la manière de se présenter soi-même a un impact sur l'engagement de l'apprenant et les modes de communication.

La recherche n'est pas une panacée. La solution que je propose est une pratique d'introduction guidée et graduelle, reliée à diverses activités d'apprentissage. Je commence par exemple par inviter les apprenants à parler succinctement de leurs études ou de leurs affiliations professionnelles, dans le cadre d'une simple introduction. Je leur de-

mande ensuite de partager un moment d'apprentissage ou de pratique important en rapport avec le sujet de la formation. Dans une formation au leadership communautaire par exemple, je leur demande de nommer une qualité de leader qu'ils pensent posséder et d'expliquer comment ils l'ont acquise. En tandems ou en petits groupes, ils analysent leurs observations respectives et la manière dont ils apprennent à devenir des leaders. Ou encore, dans une formation inclusive au développement communautaire, je leur demande de présenter un événement ou un projet – organisés soit par eux, soit par leur organisation – dont ils sont particulièrement fiers. Puis ils discutent en petits groupes et partagent les valeurs tout en utilisant ces pratiques d'inclusion. Si possible, je demande à ces petits groupes de se rencontrer soit personnellement, soit virtuellement à l'aide d'outils accessibles comme Skype ou Google Hangout. Ces pratiques d'introduction guidée aident les apprenants à créer des liens entre eux et à mieux se comprendre, car ils construisent du sens à partir de leur propre vie et de leurs spécificités, ce qui contribue selon moi à développer un sens de la communauté entre les apprenants tout en réduisant les tensions éventuelles que pourrait entraîner le partage d'informations personnelles et détaillées.

## Un exercice d'équilibrisme pour l'enseignant

La présence de l'enseignant lors du développement de modes de communication est essentielle. Je me bats constamment pour trouver un niveau optimal de présence dans mes cours en ligne. Ma manière d'interagir avec les apprenants, mon style de communication et la fréquence de mes interventions manifestent clairement ma présence. J'ai constaté par exemple que le partage d'informations liées aux intérêts et aux objectifs personnels et professionnels des apprenants, en signe d'empathie, encourage les apprenants à s'engager (Sheridan & Kelly 2010).

Pour renforcer ma présence en ligne en faisant preuve d'empathie, je m'efforce de me connecter individuellement avec les apprenants en partageant des notes d'appréciation sur leur participation. J'intègre souvent de courtes vidéos afin d'avoir un contact avec les étudiants à un niveau plus personnel et informel. Je suis disponible en dehors des horaires de travail, car ils travaillent en tant que praticiens à plein temps et ils ont une vie de famille. J'utilise souvent une annonce de cours pour renforcer mon omniprésence, en partageant par exemple les noms et les éléments importants d'un travail individuel ou de groupe, afin d'encourager la collaboration et l'engagement des étudiants. Les apprenants apprécient que leur travail soit lu au-delà du simple but d'attribuer une note, et qu'il soit noté et évalué en raison de ses contenus. La manière dont j'ai conçu et organisé mes cours en ligne demande souvent de ma part un engagement et une présence qui dépassent les heures hebdomadaires d'enseignement exigées. C'est un défi majeur et cela exige une gestion très stricte de mon temps.

## Créer des contenus

Dans l'enseignement supérieur, il y a une tendance pédagogique de plus en plus grande à incorporer le constructivisme social, l'orientation sociale/situationnelle de l'apprentissage (Smith 1999) dans le paradigme principal de l'éducation. Ici, l'apprenant occupe une place centrale et l'apprentissage se fait au travers de communautés qui régulent, dirigent et dans une certaine mesure, définissent leurs objectifs d'apprentissage et les moyens de les atteindre. L'enseignant est un facilitateur, un créateur d'espace d'apprentissage et un mentor pour l'expérience d'apprentissage. Ces approches collaboratives d'apprentissage et d'autonomisation de l'apprenant découlent de plusieurs décennies d'éducation des adultes et d'éducation communautaire freirienne. Selon la théorie du socio-constructivisme, la structure du cours, en l'occurrence les composants de la plateforme en ligne et la conception de la formation, est l'élément qui influe sur l'engagement de l'apprenant. Regardons de plus près les dynamiques entre le développement de contenus et les résultats d'apprentissage à travers le regard d'un éducateur d'adultes.

L'expansion rapide des programmes universitaires en ligne a été rendue possible, dans l'ensemble, grâce à la définition de normes pour l'ingénierie pédagogique et d'aide à la planification et à la mise en œuvre et l'évaluation des forma-

tions en ligne. Selon Quality Matters, organisme phare en matière d'assurance qualité des normes pour la conception de formations en ligne, l'ingénierie pédagogique est un processus systématique utilisé pour guider l'apprentissage de manière cohérente sur une plateforme en ligne<sup>1</sup>. Elle fait une définition claire de la voie à suivre pour atteindre une série bien définie d'objectifs d'apprentissage; et si elle est bien conçue, elle est harmonisée directement avec les objectifs, les activités et les évaluations d'apprentissage, et présentée avec clarté au début de la formation en ligne. Selon Quality Matters toujours, un éducateur en ligne compétent établit « des objectifs d'apprentissage (et de rendement) mesurables, cohérents et clairs », et doit fournir un environnement d'apprentissage structuré afin de guider les apprenants tout au long des différentes activités en fonction des objectifs. On utilise pour cela des modules et des devoirs hebdomadaires rigides avec des apprenants qui étudient soit individuellement, soit en groupes dans des délais imposés avec des objectifs définis pour eux. Le but est d'avoir des attentes clairement définies en matière d'activités et d'objectifs d'apprentissage. Bref, Quality Matters et l'ingénierie pédagogique tentent d'encourager l'enseignant à fournir une prestation pondérée à travers la plateforme ; l'apprenant de son côté, est informé de ce qu'il est supposé apprendre, et de quelle manière se fera l'évaluation.

« Les apprenants maîtrisent leur apprentissage lorsqu'ils participent à la création des contenus. »

## Des incohérences dans le système

En m'intéressant aux normes de Quality Matters et de l'ingénierie pédagogique, j'ai constaté certaines incohérences. Le fait que l'ingénierie pédagogique se concentre sur l'atteinte de résultats et de transmission la contenus correspondant à des objectifs d'apprentissage prédéfinis (Reiser & Dempsey 2011) peut être contredire le fait que l'éducation des adultes met, quant à elle, l'accent sur les actions et les interactions centrées sur l'apprenant, de même que sur l'aide à la recherche autonome et collaborative. En tenant compte des recommandations de l'ingénierie pédagogique, les éducateurs en ligne sont en contradiction avec un principe majeur de l'éducation des adultes : élaborer conjointement les contenus avec les apprenants et les facilitateurs. De plus, le fait de respecter les normes de l'ingénierie pédagogique réduit le flux d'activités à un apprentissage prédéfini et des objectifs de rendement ; ces attentes empêchent les apprenants de cocréer, de valoriser l'apprentissage et d'en débattre dans leurs relations individuelles et dans le cadre de leurs expériences.

Ce que m'ont appris la réflexion et le feedback des étudiants coïncide avec un principe de base de l'éducation des adultes : les apprenants maîtrisent leur apprentissage lors-

qu'ils participent à la création des contenus. Autrement dit, j'ai appris à accepter que les apprenants participent à une activité sous forme de forum ouvert, et à encourager la co-création de contenus en partageant et en faisant un travail de réflexion sur les expériences et sur le vécu des apprenants. L'apprentissage est plus riche lorsque les apprenants entreprennent, avec enthousiasme et en toute autonomie, des recherches liées à leurs problèmes, à leurs objectifs et leurs expériences personnelles tout en les partageant et en en discutant dans un groupe de pairs. Dans tous ces récits personnels, je les invite à chercher ce qui est essentiel pour eux compte tenu de leurs intérêts, de leurs soucis et de leur appréciation. Je les fais parler sur les choses à retenir en petits groupes et, dans la mesure du possible, je les incite à dégager des principes et des lignes directrices, et à les articuler devant un public de leur choix (p. ex. les futurs praticiens de la santé dans un complexe de logements sociaux, ou bien des travailleurs sociaux auprès des jeunes dans un quartier spécifique de la ville). Je leur donne ensuite plusieurs histoires ou enquêtes similaires en utilisant différents médias en ligne. Le but est de refléter leur apprentissage à la lumière des recommandations, des stratégies et des lignes directrices partagées par d'autres organisations connues ou d'autres groupes de praticiens. Puis je les incite à lire des articles critiques dans les ouvrages les plus pertinents sur la question. À cette étape, ils ont déjà créé des contenus importants à partir de leur histoire personnelle et d'autres initiatives qu'ils ont choisies eux-mêmes. Les contenus académiques spécifiques leur sont donc livrés à une étape ultérieure et en rapport avec ce qu'ils ont retenu. C'est une autre contribution importante à leur analyse. Le feedback des étudiants a été à tout moment positif car il leur a été permis de cocréer des contenus avant leurs travaux de recherche. Ceci, à mon avis, correspond à un principe de l'éducation des adultes qui suggère que l'apprenant est le contenu de son propre apprentissage. Enfin, je leur demande de présenter un plan d'action communautaire parallèlement à leur portfolio professionnel, en rapport avec le plan d'action proposé. Ceci les aide à imaginer et à évaluer leurs capacités et leurs compétences au sein d'un scénario qu'ils ont conçu petit à petit pour un environnement familier auquel ils appartiennent.

## Conclusion

J'ai fait ici une présentation succincte de la manière dont je recherche des moyens de mettre en application les valeurs et les principes de l'éducation des adultes en créant des parcours d'apprentissage en ligne pour les étudiants et les praticiens du développement communautaire. J'ai insisté sur le fait que la création de contenus et la communication durant la formation sont deux aspects fondamentaux de l'apprentissage inclusif. Je crois qu'il est temps que les éducateurs d'adultes s'engagent dans la formation en ligne et respectent des normes pédagogiques comme Quality Matters. Nous devons établir un dialogue avec l'ingénierie pédagogique en tant que discipline universitaire en émergence,

et nous connecter avec des concepteurs pédagogiques dans nos institutions respectives afin de pratiquer et de co-créer des stratégies d'ingénierie pédagogique compatibles avec les valeurs de base de l'éducation des adultes.

## Note

1 / Pour en savoir plus sur Quality Matters, consulter [www.qualitymatters.org/](http://www.qualitymatters.org/)

## Références

- Cocquyt, C.; Diep, N. A.; Zhu, C.; De Greef, M. & Vanwing, T. (2017) :** Examining social inclusion and social capital among adult learners in blended and online learning environments. Dans: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8 (1), 77-101.
- Hughes, G. (2007) :** Diversity, identity and belonging in e-learning communities: some theories and paradoxes. Dans : *Teaching in Higher Education*. 12 (5-6), 709-720.
- McLoughlin, C. (2001) :** Inclusivity and alignment: Principles of pedagogy, task and assessment design for effective cross-cultural online learning. Dans : *Distance Education*. 22(1), 7-29.
- Reiser, R.A., & Dempsey, J.V. (Eds.) (2011) :** Trends and Issues in Instructional Design and Technology (3<sup>e</sup> éd.). Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Sheridan, K. & Kelly, M. (2010) :** The Indicators of Instructor Presence that are Important to Students in Online Courses. Dans : *Journal of Online Learning and Teaching*. Vol. 6 (4).
- Smith, M. K. (1999) :** The social/situational orientation to learning. Dans : *The encyclopaedia of informal education*. <http://bit.ly/2rvh6IG>



## L'auteur

**Behrang Foroughi** est professeur adjoint à l'Arizona State University, où il travaille dans les domaines du leadership communautaire, de l'innovation sociale et du développement international. Sa pratique du développement communautaire l'a incité à travailler avec des communautés nomades et indigènes, des leaders communautaires et des activistes sociaux au Moyen-Orient et en Amérique du Nord.

### Contact :

[behrang@asu.edu](mailto:behrang@asu.edu)

<https://isearch.asu.edu/profile/2450088>

# Les classes inclusives

Si nous considérons *l'inclusion* dans son sens le plus large, aucune éducation n'est plus inclusive que l'éducation des adultes. Ce que les infrastructures et les conditions générales d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas en mesure d'offrir est compensé par l'empathie, la résilience, la flexibilité, la camaraderie et la solidarité. Les défis auxquels le système d'éducation formelle a des difficultés à faire face sont résolus de façon presque naturelle par l'éducation des adultes au moyen de l'apprentissage collaboratif, de l'apprentissage intergénérationnel, de l'éducation familiale et de l'éducation communautaire.

L'âge reste le facteur le plus discriminatoire en éducation, en dépit du concept d'apprentissage tout au long de la vie ; *l'éducation*, le *droit à l'éducation* et même *l'apprentissage* restent étroitement associés à *l'enfance*. Les centres d'éducation des adultes rompent avec cette logique, même s'ils n'ont pas la capacité de vaincre seuls les préjugés. Qu'il s'agisse d'adolescents de 15 ans ou moins, ou de personnes de 90 ans et plus, chacune et chacun peut partager le même espace et apprendre avec les autres, défiant souvent les politiques qui imposent une limite d'âge pour apprendre. La rigidité des classes organisées en fonction de l'âge, caractéristique de l'éducation formelle, n'existe pas dans l'éducation des adultes.

Les centres d'alphabétisation, dans le monde entier, se caractérisent par une présence notable de femmes – des femmes qui voient en l'alphabétisation une chance non seulement d'apprendre, mais aussi de se socialiser, de rencontrer d'autres femmes et d'échapper pendant quelques heures à l'asservissement domestique.

Les espaces d'éducation des adultes sont généralement des espaces d'apprentissage interculturel vers lesquels convergent des gens originaires de lieux divers, d'origines ethniques et de cultures différentes. Ce sont souvent des environnements non seulement multiculturels, mais aussi multilingues.

L'éducation des adultes accueille des gens atteints de toutes sortes de handicaps. Les « solutions » dont j'ai été témoin dans de nombreux centres ont révélé ce qu'il y a de meilleur dans l'être humain, et effacé les frontières entre le possible et l'impossible.

Les adolescents et les femmes enceintes, qui suscitent souvent la désapprobation et sont même exclus des cours formels, sont les bienvenus dans les cours pour adultes, où la remédiation est l'occasion de prendre un nouveau départ, sans crainte. J'ai vu des LGBTI entièrement intégrés dans un groupe, et des étrangers s'y sentir à l'aise. Dans ces centres, même les divergences religieuses, idéologiques et politiques peuvent devenir insignifiantes ou être activement tolérées.

Les centres d'éducation des adultes sont des laboratoires vivants qui permettent de résoudre les problèmes économiques, sociaux et culturels dans des conditions matérielles précaires mais avec une impressionnante richesse humaine et créative. Il est injuste que l'éducation des adultes, dont l'apport et les enseignements sont considérables, reste incomprise, discriminée et sous-estimée dans nos sociétés.



**Rosa María Torres del Castillo** (Équateur) est praticienne de l'éducation, linguiste, journaliste spécialisée en éducation et activiste sociale.

Contact :  
rosamariatorres2021@gmail.com

# L'intégration sur scène avec le théâtre zambien



De gauche à droite :

Daniel L. Mpolomoka  
Zambian Open University  
Zambie

Selina Banda  
Zambian Open University  
Zambie

**Résumé** - *Le théâtre pour le développement (TPD) favorise la compréhension et contribue à transformer la vie des gens en les incitant aux échanges d'idées et à l'action collective. Il doit être intégrateur, indépendamment de la race, de l'âge, de la couleur et du handicap. Ceci dit, en Zambie, les groupes de théâtre pour le développement ont tendance à utiliser des approches descendantes allant à l'encontre des principes fondamentaux du TPD. Cet article examine la manière dont le TPD est géré et propose des moyens de l'améliorer dans le respect de ses principes fondamentaux.*

Le théâtre africain a une fonction sociale, vu qu'on y a recours pour conscientiser et mobiliser les gens (Eyoh, 1987). Le théâtre pour le développement suppose un processus qui donne d'excellents résultats à condition d'être mis correctement en pratique. Pour bien fonctionner, il doit s'inspirer des besoins de la communauté, impliquer le public et établir un dialogue.

## **Le théâtre pour le développement dans les communautés zambiennes**

En Zambie, le théâtre pour le développement joue un rôle vital dans l'amélioration du développement des communautés. Il existe de nombreux groupes de théâtre qui font passer divers messages sociaux aux membres des communautés à l'aide du TPD. C'est la raison pour laquelle plusieurs organisations (référencées plus bas comme sponsors) y ont recours pour atteindre le public. Le TPD utilise différents codes et moyens pour communiquer avec la population : théâtre, chansons, danses, poésie et sculpture.

Soit les groupes visitent les communautés, soit ils utilisent les médias pour transmettre leurs messages. En Zambie, bon nombre d'organisations gouvernementales et non gouvernementales (ONG) incluent le TPD dans leurs programmes de développement et leurs projets communautaires. Ces organisations engagent des groupes de théâtre qui les aident à transmettre des messages importants aux communautés. Un examen de la documentation à ce sujet

permet de constater une formidable synergie entre le TPD et l'amélioration des moyens de subsistance des destinataires visés dans de nombreuses communautés (Akashoro, Kayode et Hussein 2010 ; Mwansa 2006 ; Mwansa & Bergman 2003). Si l'on veut transformer la vie des gens de manière positive, il faut par contre le mettre correctement en pratique.

### Les principes du théâtre pour le développement

En Zambie, tous les membres des groupes de théâtre n'ont pas forcément une formation formelle pour faire du TPD. Ils acquièrent leurs connaissances et leurs compétences par tâtonnement, observation et expérience. Lors d'une discussion organisée au sein d'un groupe cible, les participants ont déclaré qu'ils ont recours à différents moyens pour créer des activités théâtrales. Parfois, ils font appel à leur imagination pour trouver des pièces appropriées, parfois ils interrogent la communauté.

« Nous travaillons en fonction de ce que nous sommes capables de faire. Parfois, voyez-vous, nous sommes déjà au courant de certaines choses, donc nous imaginons une situation et nous la jouons. Parfois, quand aucun de nous ne connaît l'environnement dans lequel nous devons aller jouer une pièce, nous faisons un petit sondage auprès de la communauté pour savoir ce que nous pouvons inclure dans notre pièce et faire passer le message » (un membre du groupe de théâtre).

On demande souvent aux groupes de travailler sur un thème précis en faisant appel à leur imagination. Ils ne se préoccupent donc pas de savoir comment les messages sont reçus par le public et utilisés par la suite.

De même, certaines organisations manquent de connaissances – elles se concentrent sur la formation d'artistes professionnels. Par exemple, après avoir réussi à ouvrir une école des beaux-arts, l'université ouverte de Zambie est en train de mettre sur pied une troupe théâtrale et un centre de formation.

En Zambie, il est courant de voir les pièces théâtrales commandées et dirigées par des organismes sponsors comme les gouvernements et les ONG, mais aussi par des sponsors individuels.

« En tant que groupe, nous faisons ce que veulent les organisations. Notre rôle, c'est d'écrire des pièces et de les jouer selon des directives bien définies » (un membre du groupe de théâtre).

« Nous travaillons avec les organisations, et parfois nous allons visiter les communautés pour les interroger sur leurs modes de vie. Ensuite, nous composons des pièces ou des chansons et nous allons les jouer » (un membre du groupe de théâtre).

« Ce qui nous intéresse, c'est de mettre en oeuvre les missions que nous confient les organismes de financement. Notre rôle est de faire passer les messages qui nous sont confiés aux habitants des communautés » (un membre du groupe de théâtre).

Il ressort de toutes ces déclarations que le plus important pour les sponsors et les groupes de théâtre consiste à faire passer des messages. Les sujets sont définis en externe par des organisations qui ont les moyens financiers.

Il est intéressant de noter que certains membres des groupes de théâtre ne savent pas ce qu'est le TPD.

« Le TPD, je ne sais pas ce que c'est. Nous, nous sommes un groupe qui joue des pièces pour transmettre un message aux gens » (un membre du groupe de théâtre).

« Notre groupe travaille pour le compte d'autrui. Ce sont les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux qui nous disent ce que nous avons à faire. Nous allons de communauté en communauté et composons des pièces de théâtre ou des danses pour faire passer des messages » (un membre du groupe de théâtre).

Les gens ne font pas de TPD parce qu'ils ne connaissent pas le concept et ne le comprennent pas vraiment. Ils participent parce que c'est amusant et captivant, et parce que ça fait passer le temps.

### Études de cas : les groupes de théâtre

Nous allons présenter ici trois groupes de théâtre situés dans deux régions : deux en zone urbaine, le troisième en zone rurale, à Mpongwe. À Lusaka, nous allons nous intéresser au Chipata Jungle Theatre et au Kamoto Theatre ; et à Mpongwe au Cood Upraising Theatre.

#### Cas 1 : le Chipata Jungle Theatre

Le Chipata Jungle Theatre a été créé en 1984 par cinq jeunes du township de Chipata. Certains d'entre eux allaient encore à l'école primaire à l'époque. La troupe compte à présent dix membres : elle se composait de trois femmes et sept hommes au moment où nous avons effectué l'étude. Le groupe est affilié à la Zambia Popular Theatre Alliance (ZAPOTA) depuis 1990. En tant que membre affilié, le Chipata Jungle Theatre jouit de la protection et de l'appui de la ZAPOTA. Ses principaux objectifs sont l'animation et l'éducation.

Les membres du groupe de théâtre, initialement, n'ont pas suivi de formation formelle en TPD. Ils ont acquis leurs connaissances sur le terrain. C'est le chef du groupe qui a dirigé les autres. Parfois, le groupe fait participer le public à la dernière étape (discussion), en lui permettant de poser des questions ou de participer au spectacle. Mais le groupe

n'attache pas une importance particulière au fait que le public participe ou non.

Il se plaint toutefois du manque de ressources financières. Pour survivre, il a dû chercher des appuis et faire du théâtre contre rémunération. Les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux lui proposent généralement des travaux sous contrat. Les performances scéniques sont définies par les sponsors, les organisations choisissent les sujets à traiter dans les communautés : VIH/SIDA, éducation civique, transmission de mère à enfant et maltraitance des enfants. Le Chipata Jungle Theatre a un contrat d'un an avec le Centre zambien de maladies infectieuses. Le groupe travaille également avec d'autres organismes comme l'Union européenne, USAID, Zambian Breweries, le Family Health Trust et le ministère de la Santé.

### *Cas 2 : Le Kamoto Community Artists*

Le Kamoto Community Artists group se trouve dans le township de Ngombe, Lusaka City. Il a démarré et commencé à jouer sur scène à la fin des années 1980 avec cinq, puis plus tard seize membres. Trois d'entre eux ont été formés au TPD en Afrique du Sud, qui ont ensuite transmis leurs connaissances aux autres.

Le groupe est souvent sponsorisé par des organisations pour faire du TPD dans les communautés, et c'est une source de revenus pour la majorité des artistes. Ils participent à plein temps aux activités du TPD et obtiennent des parrainages de la part d'organisations qui souhaitent transmettre des messages à la population.

Les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux qui ont recours au groupe pour disséminer des informations comprennent entre autres, le ministère de la Santé par le biais des cliniques locales de santé, Keppa Zambia, le programme contre la malnutrition (PAM), USAID et l'Association pour la santé familiale (SFH). Le groupe travaille si dur qu'il a maintenant une solide réputation. La manière dont il a commercialisé ses services a induit les organisations à faire appel au Kamoto Community Artists chaque fois qu'elles avaient besoin d'atteindre les gens à la base.

Il est intéressant de noter que le groupe théâtral fait du TPD n'importe où en Zambie dès que ses sponsors identifient un besoin de disséminer des messages. Pour satisfaire les besoins d'un large public, il a parmi ses membres des gens qui connaissent les modes de vie de plusieurs groupes ethniques. Chaque fois qu'un groupe est appelé à intervenir quelque part dans le pays, les membres qui connaissent bien les pratiques culturelles du public concerné sont chargés de préparer les messages dans le « langage » local et tout ce qui touche aux aspects culturels de la région. Ceci permet de faire du TPD n'importe où en Zambie.

### *Cas 3 : le Cood Upraising Drama Group*

Le Cood Upraising Drama Group a été fondé à Mpongwe, dans un district rural de la province de Copperbelt. Il a débuté en 2000 avec 10 membres. Le groupe est souvent solli-

cité par des institutions désireuses de communiquer des informations à la population. À ses débuts, il composait des pièces et des danses à la demande d'institutions de tous types qui faisaient appel à ses services. Les ministères de la Santé, du Développement communautaire et des Services sociaux lui demandaient généralement de publier des messages importants auprès de diverses communautés.

Les thèmes de ces animations sont définis par les institutions. Dès qu'ils lui sont communiqués, le groupe élabore les contenus des activités sans tenir compte des membres de la communauté. Il n'encourage que rarement la participation du public et de la communauté.

### **L'influence des sponsors**

Les activités de TPD réalisées par les groupes de théâtre sponsorisés ne répondent pas toujours aux principes fondamentaux de participation du public ni à la prise en compte des communautés locales. Bien au contraire, les sponsors contrôlent à eux seuls les activités dans le but de défendre leurs propres intérêts. Ceci laisse peu de marge aux personnes chargées de transmettre les messages, sans parler des bénéficiaires, pour participer au processus. Les recherches confirment que cette situation tend à inciter l'une des parties à commander et à dicter aux autres ce qu'elles ont à faire (Kamlongera and Kalipeni 1996 ; Mwansa 2006 ; Butterwick et Selma 2006).

Lorsque les thèmes traités dans les activités de TPD sont définis par des personnes extérieures aux communautés, c'est comme s'ils étaient imposés. Kasoma (1974) préconise de faire participer les populations locales à la conception et à l'exécution des activités. Cette approche permet de créer un « théâtre par le peuple », et non un « théâtre pour le peuple ». C'est souvent avec des sentiments partagés que la communauté reçoit les messages formulés par les sponsors, d'une part parce que les sponsors ne connaissent pas le problème, d'autre part parce que les personnes externes n'ont pas la même perception des problèmes qui affectent la communauté que les membres de cette même communauté. Les personnes externes ne sauraient donc en aucun cas être mieux placées que les autres pour savoir ce qui affecte réellement la population. Les sponsors, par conséquent, ne devraient financer que des TPD qui répondent aux questions identifiées par la communauté elle-même.

Faire du TPD sans tenir compte des expériences vécues par les gens les aliène. Lorsqu'ils n'y a rien à quoi ils peuvent s'identifier, les gens ne peuvent pas participer entièrement. Ils se transforment alors en bénéficiaires passifs de connaissances. Butterwick et Selma (2006) s'accordent à dire que le manque de participation incite les gens à adopter des façons de faire nouvelles qui ne sont pas compatibles avec ce qui prévaut dans la vie réelle. Les communautés stagnent lorsque l'on refuse aux gens les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour améliorer leurs moyens de subsistance.



L'Africa Directions Theatre Group donnant une représentation de « Shades of my Village », une pièce écrite et mise en scène par Eric Kasomo Jr., Lusaka, avril 2017

Cette approche descendante accroît le syndrome de dépendance et freine le transfert des connaissances. Lorsqu'une organisation s'adresse à une communauté, les gens attendent qu'on leur distribue des prospectus. Lorsque le TPD se déroule de cette manière, il est rétrograde et ne stimule en aucun cas les processus de réflexion nécessaires pour atteindre l'autosubsistance. Lorsqu'il n'y a pas de sentiments partagés entre les facilitateurs et les destinataires du TPD, l'exercice dans son ensemble est incapable de susciter l'enthousiasme. Lorsqu'il est mis en œuvre correctement, le TPD crée par contre des liens avec la communauté et agit en faveur d'une approche favorable à l'innovation.

### Le facteur d'autonomisation

Le TPD dans son essence consiste à permettre aux gens d'acquérir les connaissances (informations), les outils et les compétences nécessaires pour améliorer leurs moyens de subsistance (O'Connor, O'Connor et Welsh-Morris 2006 ; Osterland 2008 ; Chinyowa 2007). Le TPD prépare les gens à se développer eux-mêmes, car il interroge les destinataires sur le type de développement qu'ils souhaitent et ce qu'ils en pensent.

Demander aux gens de parler de leurs expériences est un point de départ pour identifier les problèmes qui ont un impact sur leurs moyens de subsistance. Ceci les encourage à s'engager pour trouver des solutions aux questions qui affectent leur vie, et leur permet de développer un sens d'appartenance et d'appropriation du TPD réalisé dans leurs communautés.

Il est temps de faire comprendre aux sponsors du TPD qu'ils doivent engager des groupes de théâtre possédant les connaissances et les compétences à la fois appropriées et nécessaires à l'exécution du processus requis. Kidd (1984)

souligne que les gens du théâtre ont besoin d'apprendre à mettre en pratique leurs compétences de manière correcte. Pour soutenir les personnes qui ne possèdent pas ces compétences, les sponsors devraient travailler en partenariat avec des organismes de formation et faciliter la formation d'acteurs avant de leur confier des missions. Ceci permettra d'autonomiser non seulement les groupes de théâtre, mais aussi les communautés pour lesquelles les activités sont conçues. Cet effet d'autonomisation est précisément le but de toute activité de TPD dans les communautés.

### Les sujets de préoccupation

Le TPD a pour but d'identifier les problèmes qui rendent la vie difficile, et d'en débattre. Les facteurs qui influent sur les moyens de subsistance sont examinés afin d'identifier ceux qui entravent le développement constructif, mais aussi les facteurs qui font que les gens, au lieu de se concentrer sur les signes et les symptômes, ont plutôt tendance à faire porter la responsabilité aux victimes mêmes de ces situations (Kidd, 1984). Le TPD contribue à éviter le gaspillage de ressources, car il s'attaque aux problèmes réels identifiés par les populations. Celles-ci prennent alors les choses en main pour résoudre leurs propres problèmes du mieux qu'elles peuvent. C'est l'effet d'autonomisation du TPD.

Cependant, la vie de la population ne peut pas s'améliorer tant que le processus n'est pas mis en œuvre comme il se doit. C'est le cas par exemple lorsque certaines scènes sont privilégiées par rapport à d'autres. Ou lorsque l'on attache plus d'importance à la scène qu'à la participation de la population. Ou encore lorsque l'on utilise des approches descendantes pour résoudre des problèmes identifiés et perçus par des gens du dehors. C'est aussi le cas lorsque les responsables des théâtres préfèrent faire plaisir à leurs

sponsors que faire du TPD avec la population et l'aider à trouver des solutions à ses problèmes. Butterwick et Selma (2006 : 44) affirment que « les gens doivent exprimer leurs opinions, et on doit les prendre en compte au lieu de donner des solutions prédéfinies à leurs problèmes ».

Lorsque les acteurs de TPD n'ont ni les connaissances, ni les compétences nécessaires, et lorsqu'ils ne prennent pas à cœur le bien-être de la population, l'activité toute entière est condamnée à être mal orientée et utilisée à des fins égoïstes. Et lorsque le TPD2 n'est pas intégré correctement dans les programmes de développement, les populations demeurent prisonnières du syndrome de dépendance.

## Possibilités et défis

Le TPD implique que l'on connaisse à fond les communautés dans lesquelles on réalise les activités. Il est enrichissant et implique la recherche, l'éducation et l'action. Vu que l'expérience diffère d'une communauté à l'autre, les activités théâtrales ne peuvent jamais se répéter ni s'appliquer à d'autres communautés. Dans le TPD, il n'y a pas de « taille unique ».

Néanmoins, la situation en Zambie est différente en raison de la présence de quelques sponsors de TPD, ce qui implique que l'accent est mis sur l'animation et non sur l'éducation. Lorsque les ressources sont concentrées sur le spectacle, les activités de TPD en pâtissent. Il faut donc attirer l'attention sur les activités de TPD qui profitent aux populations.

## Références

**Akashoro, G.O.; Kayode, J. et Hussein, S. (2010)** : Theatre for Development: Opportunities and challenges in a developing world. Dans : *J Communication*, 1(2), 107-112.

**Butterwick, S. et Selma, J. (2006)** : Embodied metaphors: Telling feminist coalition stories through popular theatre. Dans : *New Zealand journal of adult learning*, 34 (2), 42-57.

**Chinyowa, K. C. (2007)** : Helping them to help themselves: case study of an integrated popular theatre approach in Africa. Dans : *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12:2, 133-147.

**Eyoh, N. (1987)** : Theatre and community education: the African experience. Dans : *African Media Review*, 1(3).

**Kalipeni, E. et Kamlongera, C. (1996)** : The role of theatre for development in mobilising rural communities for primary health care: The case of Liwonde PHC unit in Southern Malawi. Dans : *Journal of Social Development in Africa*, 11 (1), 53-78.

**Kasoma, K. (1974)** : Theatre and Development Media in PSC. Lusaka : UNZA Press.

**Kidd, R. (1984)** : Popular theatre and political action in Canada. Toronto, ON: Participatory Research Group.

**Mwansa, D.M. (2006)** : Theatre for development and empowerment in the African context: An historical-contemporary analysis. Dans : *New Zealand Journal of Adult Learning*, 34 (2), 71-86.

**Mwansa, D. et Bergman, P. (2003)** : Drama in HIV/AIDS prevention: Some strengths and weaknesses: A study in Botswana, Tanzania, South Africa, Kenya, Ethiopia and Uganda. Stockholm : Swedish International Development Aid.

**O'Connor, P.; O'Connor, B. and Welsh-Morris, M. (2006)** : Making the everyday extraordinary: a theatre in education project to prevent child abuse, neglect and family violence. Dans : *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11:2, 235-245.

**Osterland, E. (2008)** : Acting out of habits – can Theatre of the Oppressed promote change? Boal's theatre methods in relation to Bourdieu's concept of habitus. Dans : *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 13:1, 71-82.

i

## Les auteurs

**Daniel L. Mpolomoka** est chargé de cours à l'école des sciences de l'éducation de l'université ouverte de Zambie (ZAOU) et titulaire d'un doctorat d'État en alphabétisation et développement. Ses domaines de recherche incluent l'alphabétisation, l'éducation préscolaire, l'éducation spécialisée, l'éducation des adultes, la technologie éducative, le VIH/SIDA et la recherche.

### Contact :

daniel.mpolomoka@zaou.ac.zm  
mpolomokadaniel@yahoo.com

**Selina Banda** est chargée de cours au département d'éducation des adultes de l'université ouverte de Zambie (ZAOU) ; elle enseigne l'alphabétisation des adultes, le théâtre pour le développement et l'économie domestique. Avant d'entrer à la ZAOU en 2010, elle a été enseignante dans des écoles publiques pendant 19 ans. Elle est titulaire d'un doctorat d'État en alphabétisation et développement.

### Contact :

selina.banda@zaou.ac.zm  
bandaseli67@gmail.com

Discuter de cet article lors de  
notre séminaire virtuel  
(voir page 108)

Participez !  
CIEA  
Séminaire virtuel  
2018

# L'inclusion en pratique

## Les voix de la démocratie à Melitopol, une étude de cas en Ukraine

### Contexte

Les conditions de vie des personnes handicapées en Ukraine sont aujourd'hui encore très difficiles. L'absence d'infrastructure, l'attitude de la société à leur égard et l'incompréhension de leurs problèmes et de leurs besoins contribuent à cette situation. Les spécialistes s'accordent sur le fait qu'un ensemble de mesures efficaces pour mieux adapter les villes à ces personnes n'exige pas de gros investissements mais une volonté politique de la part du gouvernement. À Melitopol, l'ONG Social Fund (Fonds social) a fait de l'éducation civique des adultes handicapés le thème principal de son projet intitulé « Les voix de Melitopol pour la démocratie » (Voices of Melitopol for Democracy) qui a pour objectif de concevoir et mettre en œuvre un programme d'éducation non formelle pour des adultes handicapés, permettant à ces derniers de revendiquer eux-mêmes leurs intérêts et leurs besoins.

### Les facteurs de réussite

Ce projet aborde l'élaboration de politiques en donnant les moyens aux personnes handicapées de participer activement au processus démocratique et en les encourageant à le faire. Par son approche reposant sur les besoins, Social Fund a intégré dès le départ les décideurs politiques locaux dans toutes les activités liées au projet. Des politiciens locaux et

fonctionnaires politiques engagés au sein des organes administratifs municipaux ont fait partie de l'équipe pour participer à l'élaboration du programme d'enseignement et à sa conceptualisation. Des politiciens locaux dynamiques ont aussi été invités en tant qu'orateurs à participer à la formation en faisant part de leur expérience pratique. De la sorte, le projet a créé une plate-forme d'échange et de coopération entre des personnes handicapées et des décideurs locaux – deux groupes qui dialoguent encore rarement au sein de la société ukrainienne moderne. Une stratégie communale officielle d'adaptation des équipements locaux aux besoins des personnes handicapées a également été élaborée et adoptée par le conseil municipal de Melitopol.

### Pour plus d'informations

[www.regionalvoicesfordemocracy.org.ua](http://www.regionalvoicesfordemocracy.org.ua)

Contact :

**Oleg Smirnov**

Directeur national de DVV International Ukraine  
[smirnov@dvv-international.org.ua](mailto:smirnov@dvv-international.org.ua)

**Kateryna Kuchina PhD**

Coordinatrice de projet, organisation caritative Social Fund  
[kuchina.e.o@gmail.com](mailto:kuchina.e.o@gmail.com)



Personnes handicapées participant à la formation « Je suis un leader civique » en février 2017 à Melitopol

## Suppléments en ligne

Notre revue continue en ligne ! Vous trouverez quelques compléments de lecture sur l'inclusion et la diversité, écrits exclusivement pour la version numérique d'Éducation des adultes et développement. Ces textes sont disponibles sur [www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/)

### De l'intégration des « autres » à la formation de soi



**Clara Kuhlen**  
Université de Würzburg  
Allemagne

**Résumé** – « *Bildung für alle (BfA) – Education for all* » (Éducation pour tous) était au départ un petit projet lancé en 2014 dans le sud de l'Allemagne. Cet article met en relief la façon dont l'éducation des adultes peut influencer la conscience de la diversité. Il s'appuie sur l'exemple de BfA pour illustrer un élargissement possible de notre propre conception de l'intégration.

Lire l'article intégral sur :  
[www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/)

### Comment l'éducation à distance favorise l'inclusion



**Felix Kayode Olakulehin**  
National Open University of Nigeria  
Nigeria

**Résumé** – Cet article se penche sur les expériences entreprises pour promouvoir et faire progresser les principes d'inclusion et de diversité à la National Open University of Nigeria, un établissement d'enseignement à distance situé dans un pays en développement. Cette réflexion critique cherche à aborder entre autres la question suivante : l'éducation ouverte et à distance peut-elle contribuer à améliorer l'inclusion et la diversité en ce qui concerne la participation à l'éducation à l'ère du numérique ?

Lire l'article intégral sur :  
[www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/)

### L'inclusion en pratique : études de cas

L'éducation des adultes dans les communautés d'accueil de réfugiés syriens, étude de cas en Jordanie  
Remplacer les murs par des fenêtres ouvertes, étude de cas en Ukraine  
L'appli Hello Hamburg, étude de cas en Allemagne

Pour en savoir davantage sur ces études de cas : [www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/)

*Participez !*  
EAD en ligne

## Lisez-nous en ligne

La revue est disponible en ligne. Vous pouvez en lire l'intégralité ou choisir de ne consulter que certains articles. Pour y accéder en ligne, tapez :  
[www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement)

Vous pouvez aussi utiliser notre index en ligne sur [www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement) pour rechercher des articles parus dans des numéros précédents. Cet index propose un système de classement par auteurs, numéros, années de parution, thèmes, régions et pays.

## Rejoignez-nous sur Facebook

Si vous souhaitez envoyer des commentaires ou des suggestions, partager des infos ou indiquer des événements intéressants à nos lecteurs, rejoignez-nous sur Facebook à l'adresse :  
[facebook.com/AdEdDevjournal](https://facebook.com/AdEdDevjournal)

Numéro 85

## Le rôle et l'impact de l'éducation des adultes

Pourquoi avons-nous besoin de l'éducation des adultes ? Fait-elle vraiment une différence ? Dans le prochain numéro d'Éducation des adultes et développement, nous nous pencherons sur le rôle de l'éducation des adultes et sur son impact sur le monde et nos existences. Nous nous intéressons particulièrement aux réflexions sur le rôle que joue l'éducation des adultes dans les activités de développement, mais aussi à l'actuel débat mondial sur les avantages plus larges de l'éducation.

Nous sommes curieux de découvrir vos réflexions au sujet de son impact : est-il important de le connaître/de le mesurer ? Si oui, pourquoi et comment mesurer l'impact de l'éducation des adultes sur la société, sur l'amélioration d'un domaine particulier, sur la vie des gens ?

Nous souhaiterions recevoir des textes reflétant un point de vue personnel, un point de vue local/régional et un point de vue mondial. Nous serions heureux de recevoir des textes analytiques, des réflexions personnelles, des résultats de projets, des textes comparatifs et des réflexions critiques.

Envoyez le résumé de votre texte en français, en anglais ou en espagnol à notre rédacteur en chef Johanni Larjanko ([johanni.larjanko@gmail.com](mailto:johanni.larjanko@gmail.com)) et à notre directrice éditoriale Ruth Sarrazin ([sarrazin@dvv-international.de](mailto:sarrazin@dvv-international.de)) d'ici au 1<sup>er</sup> avril 2018 au plus tard.

*Participez !*  
Appel à la  
soumission d'articles

85  
2018

# Participez !

## Aptitudes et compétences dans un monde en mutation : le séminaire virtuel 2017



**Timothy Ireland** est professeur associé en éducation des adultes à l'université fédérale du Paraíba, à João Pessoa (Brésil).

Contact :  
ireland.timothy@gmail.com

Le dernier séminaire virtuel organisé par le Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA) en coopération avec DVV International a pris pour point de départ quatre articles publiés dans le numéro 83 d'Éducation des adultes et développement qui était consacré au thème des aptitudes et compétences : « Les cinq compétences nécessaires pour construire un autre monde possible : apprendre du Forum social mondial et pour lui » d'Alessio Surian, « Améliorer les compétences dans le monde arabe : les questions à examiner » de Rabab Tamish, « La nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe » de Dana Bachmann et Paul Hodsworth, et, enfin, « Le savoir-être dans l'éducation non formelle : renforcer les capacités des jeunes » de Priti Sharma. Cette année, il y avait une nouveauté : un webinar avec l'auteur Paul Holdworth.

Non seulement les articles choisis représentent différentes régions du monde – l'Amérique du Nord, le monde arabe, l'Europe et l'Asie –, mais leurs auteurs y adoptent des positions différentes concernant le thème principal des aptitudes et compétences. Comme l'explique Imelda Sáenz, « Les documents présentés à l'occasion du séminaire montrent que la situation dans le domaine de l'éducation diffère dans le monde arabe, en Asie centrale et en Europe, et certainement aussi dans toutes les autres régions, et qu'elle est très complexe et hétérogène en elle-même. » Le contexte est une question fondamentale. Rabab Tamish s'exprime sur l'écart entre la façon de présenter les compétences au plan international et leur mise en pratique dans un cadre local. De surcroît, tandis que les auteurs reconnaissent la nécessité fondamentale de préparer les générations futures de même que les immigrants fraîchement arrivés et les personnes faiblement qualifiées de sorte qu'ils aient des perspectives d'emploi dans un monde en rapide mutation, les façons de s'atteler à cette tâche et la nature du monde que nous souhaitons varient beaucoup, même sur un seul et même continent. Il est peut-être juste de dire que l'esprit de Davos et celui de Porto Alegre semblent résumer clairement ces différences.

### **L'éducation et la formation professionnelles d'abord ?**

Les débats et commentaires sur le Forum social mondial et sur le monde que nous voulons ont l'avantage de poser la question suivante : « Dans quel monde voulons-nous vivre ? » et de faire des suggestions concernant les aptitudes et compétences éventuellement nécessaires pour construire un autre monde possible.

Toutefois, ce sont les questions posées par Cristina Maria Coimbra Vieira et Rosa Maria Torres qui constituent à mon sens une gageure et m'ont incité à réagir. Cristina Vieira aborde la nouvelle stratégie en se plaçant du point de vue portugais. Elle soulève plusieurs questions essentielles en déclarant par exemple que « le poids accordé à l'économie semble toutefois gommer les besoins et intérêts intrinsèques des travailleurs en tant que sujets apprenants de même que leurs acquis antérieurs » et qu'« envisager l'individu essentiellement d'un point de vue fonctionnaliste – supposant que l'on 'dote' les gens des compétences nécessaires pour répondre aux exigences d'un marché du travail en mutation – est le meilleur moyen de nier globalement les responsabilités de la société ». Ce point de vue portugais plus critique sur la nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe indique que faire de l'éducation et de la formation professionnelles (EFP) un premier choix ne fait pas consensus au sein de la communauté. Bien formulée d'un point de vue occidental, cette idée indique qu'une solution universelle n'est pas la meilleure approche de la diversité culturelle si fondamentale pour l'Europe.

L'Équatorienne Rosa Maria Torres pose également une question essentielle : « Apprendre pour quoi faire ? » Elle déclare qu'« il y a de nombreuses façons d'envisager cette question et de d'y répondre. Le bien-être et la prospérité ont des significations différentes en fonction des peuples et des cultures dans le monde entier. » Elle fait ensuite état du concept indigène de *sumak kawsay* (*buen vivir*, bien-vivre) comme alternative à l'actuel paradigme occidental du développement ; le mot « alternative » étant employé ici dans le sens d'une solution radicalement différente et non occidentale. En effet, pour Artur Escobar (apud Gudynas 2011), le concept du *buen vivir* ne constitue pas un développement alternatif mais une alternative au développement reposant sur la cosmologie des peuples indigènes. Le *buen vivir* s'applique à la réalisation d'une relation harmonieuse entre soi, les autres et l'environnement. Cette notion considère qu'à l'instar des êtres humains, la nature a des droits. Pour reprendre les mots de Dávalos (2008), elle « intègre la nature dans l'histoire [...] non pas comme un facteur productif ou une force productive mais comme inhérente à l'être social ». Les aptitudes et compétences nécessaires pour accomplir cette relation donnent une signification nouvelle à l'éducation et à l'apprentissage.

### Résumons en 6 + 1 constatations

En général, il existe un consensus sur le fait que préparer les générations futures et les personnes faiblement qualifiées de sorte qu'elles aient des perspectives d'emploi dans un monde en rapide mutation est une réalité à laquelle il faut s'atteler. Il faut clairement équilibrer le développement des compétences douces dans l'éducation non formelle et des compétences dures dans l'éducation et la formation professionnelles. Nous pouvons peut-être résumer ceci d'abord en disant que le monde que nous habitons est unique et qu'il abrite l'humanité tout entière. Deuxièmement, nous tous for-

mons la nature, ce qui nous lie à toutes les formes de vie. Troisièmement, malgré notre diversité culturelle et sociale, nous vivons dans un monde interdépendant – que nous le voulions ou pas. Quatrièmement, nous aurons peine à nier que notre monde est de plus en plus connecté. Cinquièmement, bien que pas toujours interprétés de la même façon, certains droits humains sont communs à l'humanité toute entière, entre autres la notion de travail décent. Sixièmement, pour garantir la survie planétaire, nous n'avons d'autre choix que d'investir dans des formes de développement durable ou d'autres modes de développement. Enfin, nous vivons dans un monde de plus en plus globalisé, ce qui signifie que les dialogues comme ils se sont déroulés à l'occasion du séminaire virtuel sont primordiaux pour trouver un terrain d'entente entre différents points de vue dans notre quête de compréhension mutuelle et de convivialité – ce qui équivaut à la nécessité urgente d'apprendre à vivre ensemble.

### Références

**Dávalos, P. (2008) :** Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (El Buen Vivir) y las teorías del desarrollo. Dans : Copyleft-Eutzi-Pagina de izquierda Antiautoritaria, n° 6, 2008.

**Gudynas, E. (2011) :** Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. Dans : America Latina en movimiento, fevereiro 2011, 461-481.

### Séminaire virtuel 2017 en ligne

Toutes les contributions au séminaire virtuel peuvent être consultées en ligne à l'adresse : <http://virtualeseminar.icae.global/>

Un enregistrement vidéo du webinar avec Paul Holdsworth (Commission européenne) sur la nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe (The New Skills Agenda for Europe) est disponible sur youtube : [https://youtu.be/NXLiOAOo\\_I4](https://youtu.be/NXLiOAOo_I4)

### Éducation des adultes et développement

Número 83 >

« Aptitudes et compétences »

Des exemplaires gratuits de ce numéro sont encore disponibles et peuvent être commandés à l'adresse [info@dvv-international.de](mailto:info@dvv-international.de)



# Participez ! CIEA Séminaire virtuel 2018

À la suite de chaque parution d'Éducation des adultes et développement, notre partenaire, le Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA), vous donne la possibilité de débattre sur les sujets soulevés dans le numéro imprimé de la revue à l'occasion d'un séminaire virtuel.

Le prochain séminaire virtuel sur l'inclusion et la diversité se déroulera fin février 2018 sur une période d'environ quatre semaines. Les articles suivants de ce numéro en constitueront le point de départ :

## **Inclusion, diversité et exclusion : réflexions de l'organisation Aswat – Palestinian Gay Women**

Rima Abboud, Palestine  
(voir page 16)

## **Créer une diversité au sein du personnel : les migrants en tant que professionnels de l'éducation des adultes en Autriche**

Annette Sprung, Autriche  
(voir page 50)

## **Renforcer les capacités des éducateurs d'adultes pour créer des classes inclusives**

Shermaine Barrett, Jamaïque  
(voir page 74)

## **L'intégration sur scène avec le théâtre zambien**

Daniel L. Mpolomoka and Selina Banda, Zambie  
(voir page 98)

### **Le séminaire est gratuit et ouvert à tous. Souhaitez-vous y participer ?**

Envoyez un courriel à [policy@icae.global](mailto:policy@icae.global).  
Les inscriptions sont dès à présent ouvertes,  
et ce jusqu'au début du séminaire.

Le séminaire virtuel se déroulera en anglais par le biais du courriel. Vous pouvez toutefois aussi nous envoyer vos contributions en français ou en espagnol ; celles-ci seront traduites en anglais.

Si vous avez des questions avant le séminaire, n'hésitez pas à contacter Ricarda Motschilnig ([policy@icae.global](mailto:policy@icae.global)).

**Webinars supplémentaires :** en plus du séminaire virtuel, le CIEA organisera une discussion en ligne sous forme de webinars. Les sujets et dates de ces webinars vous seront communiqués durant le séminaire virtuel.



# Participez ! S'abonner à EAD

La revue *Éducation des adultes et développement* est disponible gratuitement en *français*, en *anglais* et en *espagnol*.

- Je souhaite m'abonner (gratuitement) à Éducation des adultes et développement (EAD).
- Je ne souhaite plus recevoir la revue. Veuillez me désabonner.
- Je souhaite continuer à recevoir la revue, mais l'adresse et/ou le destinataire ont changé.

Coordonnées

.....  
**Nom**

.....  
**Prénom**

.....  
**Organisation**

.....  
**Fonction**

.....  
**Rue**

.....  
**Numéro**

.....  
**Code postal**

.....  
**Localité**

.....  
**Pays**

.....  
**Courriel**

Je souhaiterais recevoir la revue dans la langue suivante :

anglais    espagnol    français

Détachez le questionnaire et envoyez-le à :  
DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne  
ou faxez-le au : +49 (228) 975 69 55,  
ou envoyez-nous un courriel à l'adresse : [info@dvv-international.de](mailto:info@dvv-international.de),  
ou remplissez le formulaire d'inscription sur notre site Internet à l'adresse :  
[www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement)



**Participez !**  
Faites-nous part de vos commentaires !

Questionnaire sur Éducation des adultes et développement 84 : Inclusion et diversité

**Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les déclarations suivantes.**

Veillez cocher seulement une case par ligne.

1 Absolument pas d'accord  
2 Pas tout à fait d'accord  
3 Plutôt d'accord  
4 Tout à fait d'accord

Je suis satisfait(e) de la revue *Éducation des adultes et développement*.

J'apprécie le fait que ce numéro soit consacré à un thème particulier.

La mise en page de la revue facilite sa lecture.

Les articles ont une longueur convenable.

Dans l'ensemble, je me sens bien informé(e) par la revue.

La revue permet de me faire une bonne idée du développement dans les différents pays.

Le contenu d'informations des différents articles est bon.

La revue contient un nombre convenable d'articles d'une teneur utile pour une mise en pratique dans le domaine de l'éducation.

La revue contient un nombre convenable d'articles d'une teneur utile au plan scientifique.

**Veillez maintenant indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les déclarations suivantes au sujet des différentes catégories de cette revue.**

Veillez cocher seulement une case par ligne.

1 Absolument pas d'accord  
2 Pas tout à fait d'accord  
3 Plutôt d'accord  
4 Tout à fait d'accord

Grâce aux articles, je peux me faire une bonne idée du sujet.

Les interviews de personnalités célèbres sont intéressantes.

Les illustrations incitent à la réflexion.

Le photoreportage représente bien le sujet.

Si vous n'avez pas été d'accord avec certaines affirmations ci-dessus, veuillez en expliquer ici la raison. Ceci nous aidera à nous améliorer.

Veillez tourner la page pour continuer le questionnaire.

Ce qui m'a vraiment plu dans ce numéro...

Que changeriez-vous à la revue ?

Sexe

Femme

Homme

Âge

J'ai

ans

Pays

Je suis

éducateur/éducatrice d'adultes

militant(e) d'une organisation de la société civile

politicien(ne)

fonctionnaire

scientifique

Je travaille dans la coopération au développement.

étudiant(e)

bibliothécaire

Autre

Détachez le questionnaire et envoyez-le à :

DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne

ou faxez-le au : +49 (228) 975 69 55,

ou envoyez-nous un courriel à : [info@dvv-international.de](mailto:info@dvv-international.de),

ou remplissez ce questionnaire directement sur notre site Internet sur :

[www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement)

**Merci beaucoup de votre aide !**

# Les artistes dans ce numéro

## Nhung Le

Auteure de la couverture et illustratrice



Née au Viêt Nam, à Hanoï, l'illustratrice et créatrice de papeterie Nhung Le vit à New York. Après avoir travaillé comme graphiste pour des agences à Manhattan, elle dirige à présent sa propre entreprise de création de papeterie, Chic+nawdie, et transforme ses illustrations en cartes postales. Elle est aussi illustratrice et graphiste freelance.

### Contact

Courriel : lh.nhung@nhungle.com

Instagram : @chicnawdie

### **Nhung Le s'exprime sur le thème de l'inclusion et la façon dont elle s'y est pris pour l'illustrer :**

« Personnellement, quand je j'illustre l'inclusion, je n'essaie pas de me concentrer sur un aspect particulier associé d'ordinaire à ce terme – qu'il s'agisse de la race, ou du genre, ou de l'ethnicité. Pour moi, le mot 'inclusion' est comme le mot 'ensemble' dont le message est à la fois chaleureux, accueillant et puissant. Par conséquent, quand je réalise des illustrations, je m'efforce d'évoquer ces sentiments au lieu de trop me soucier de ce que le dessin a littéralement à voir avec l'inclusion. C'est ce qui a présidé à la création de l'image sur laquelle toutes les espèces partagent l'air, le ciel et la Terre, et vivent toutes en harmonie. »

## Mário Macilau

Photographe



Mário Macilau vit et travaille au Mozambique, à Maputo. En 2003, il se met à la photographie en amateur. Il passe professionnel en 2007 après avoir troqué le téléphone portable de sa mère contre son premier appareil photo. Les travaux de Mário Macilau sont régulièrement exposés dans le cadre d'expositions personnelles ou de groupe sur sa terre natale et à l'étranger. Plusieurs prix lui ont été décernés comme, entre autres, le European Union Award for Environment (2015), et il a été lauréat du programme de bourses Aschberg de l'UNESCO en arts visuels (2014).

### Contact

Courriel : macilau@gmail.com

Site web : <http://www.mariomacilau.com/>

### **Mário Macilau au sujet de la photographie en noir et blanc :**

« La photographie argentique monochrome est le choix que je privilégie. Pour moi, le noir-et-blanc permet à la composition, à l'éclairage, aux jeux d'ombres, aux textures et aux tons de l'image de transparaître avec davantage de puissance et d'évidence que lorsqu'il y a de la couleur. En outre, je pense que mes portraits en noir et blanc ont un impact radicalement différent de celui qu'ils auraient s'ils étaient en couleur du fait que l'attention apportée à la forme nous permet de contempler les sujets avec une plus grande concentration. Je pense que l'émotion passe mieux et que nous pouvons ainsi appréhender le sujet en tant qu'individu. »

*Éducation des adultes et développement* est un forum ouvert aux andragogues du monde entier. Il réunit la pratique et la théorie, une rencontre de laquelle naît un dialogue mondial, régional et local.

Si vous intervenez en tant que praticien, chercheur, activiste ou politique dans le secteur de l'éducation, cette revue est faite pour vous. Si vous vous intéressez à l'éducation des adultes et au développement ou aux deux, cette revue est faite pour vous. Si vous êtes curieux du monde et souhaitez en savoir plus sur lui, cette revue est pour vous. Si vous êtes enseignant dans l'éducation des adultes ou si vous êtes apprenant adulte, cette revue est faite pour vous.

*Éducation des adultes et développement* est publiée depuis 1973 par DVV International – l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., DVV). Elle paraît une fois par an en français, en anglais et en espagnol. Chaque numéro est consacré à un thème.

Après chaque parution, le CIEA (Conseil international pour l'éducation des adultes), notre partenaire, propose un séminaire virtuel d'accompagnement ouvert à des participants du monde entier.

[www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/)

Publié par



En coopération avec

