

86
2019

16.

vhs

DVV International

Éducation des
adultes et
développement

LE BON EDUCATEUR D'ADULTES

Avec le soutien financier du



Ministère fédéral de la
Coopération économique
et du Développement

© 2019

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

86
2019



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 soutient 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 : Johann Larjanko
Directrice éditoriale : Ruth Sarrazin

Comité de rédaction
Carole Avande Houndjo (Pamoja Afrique de l'Ouest)
Shermaine Barrett (ICAE)
Sonja Belete (DVV International Afrique de l'Est)
Roberto Catelli Jr. (CEAAL)
Per Paludan Hansen (EAEA)
Esther Hirsch (DVV International)
Werner Mauch (UIL)
Rabab Tamish (université de Bethléem)
Meenu Vadera (ASPBAE)

Comité consultatif
Sturla Bjerkaker (Norvège)
Nélida Céspedes Rossel (Pérou)
Uwe Gartenschlaeger (Laos)
Heribert Hinzen (Allemagne)
Timothy D. Ireland (Brésil)

Composition, mise en page : Stetzer Kommunikationsdesign, Munich
Reprographie et impression : in puncto:asmuth druck + medien gmbh, Bonn/Cologne
Traduction de la version française : Catherine da Silva-Pedersen, Marie-Paule Amory

ISSN : 0935-8161

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



Climatiquement neutre
Imprimé
ClimatePartner.com/12220-1909-1004

Crédits photos : p. 1: Jan Voth ; p. 3: Rabab Tamish ; p. 13: Moema Viezzer ; p. 15 :
Monica Simons ; p. 20 : DVV International ; p. 44 : Postomatic/Education Interna-
tional ; p. 47 : Fredk/Education International ; p. 59, 61 : DVV International ; p. 64 :
Pamoja West Africa ; p. 68-77 : Bhamati Sivapalan ; p. 88 : Johann Larjanko ;
p. 103 : Khalaf Mohamed Abdellatif

Illustrations p. 8, 18, 31, 42, 52, 78, 92, 109 : Thaakierah Abdul

Note aux lectrices et lecteurs



Rita Süssmuth,
présidente honoraire de DVV,
membre du comité consultatif
de DVV International

Chère lectrice, cher lecteur,

Ce numéro d'Éducation des adultes et développement (EAD) est le dernier. Ce qui a commencé en 1973 sous la forme d'une note d'information destinée aux participants de nos écoles d'été d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine est devenu au fil des ans l'une des plus influentes revues sur l'éducation des adultes dans le monde. Les numéros tirés jusqu'à 20 000 exemplaires en français, en anglais et en espagnol étaient distribués dans quelque 160 pays du monde. Les principaux groupes cibles se composaient d'éducateurs d'adultes, d'universitaires et de décideurs, avec une attention toute particulière pour le Sud.

Au cours de son existence, la revue est intervenue dans de nombreux débats sur le développement de l'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie ; débats sur lesquels elle a également pesé. Des acteurs clés du mouvement mondial de l'éducation des adultes comme, par exemple, Julius Nyerere ont partagé leurs idées dans la revue. À diverses reprises, elle a servi à préparer et nourrir d'importants événements internationaux comme l'assemblée mondiale du CIEA qui s'est tenue en 1989 en Thaïlande ou la CONFITEA V organisée en 1997 à Hambourg.

Dès le début, servir d'outil pour permettre aux praticiens d'échanger sur leurs expériences fut également l'une des grandes missions de la revue. Ces échanges portaient sur les nouvelles approches de l'alphabétisation, la formation professionnelle, les questions liées au genre, l'éducation des minorités ainsi que l'éducation civique et l'éducation populaire. Au plan politique, la présentation de modèles de financement et de nouveaux cadres légaux de différents pays furent autant de sources d'inspiration pour le lecteur. Enfin, en rendant les découvertes des universités et instituts du Nord et du Sud accessibles à un vaste public, la revue servit de trait d'union entre la recherche et ses différents niveaux de mise en œuvre.

Le concept de la revue a été plusieurs fois modernisé au fil des décennies. Après la chute du mur de Berlin, ses contenus furent ouverts aux pays en transition d'Europe de l'Est. Sa maquette a constamment évolué, et nos principaux partenaires étaient invités à prendre part au comité de rédaction. Ces dernières années, le Conseil international pour l'éducation des adultes (ICAE) a coopéré avec la revue en organisant des séminaires virtuels qui abordaient les thèmes de ses numéros.

Éducation des adultes et développement manquera à la communauté internationale de l'éducation des adultes, et nous regrettons qu'elle ne soit plus financée après 2019. En même temps, nous sommes reconnaissants d'avoir été en mesure de publier cette revue pendant près de cinq décennies. Au nom de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (DVV) et de son Institut de coopération internationale (DVV International), je souhaite saisir l'occasion pour exprimer ma gratitude aux collègues qui au fil des années ont fait de la revue ce qu'elle aura été : Heribert Hinzen, Michael Samlowski, Gisela Waschek, Ruth Sarrazin et Johanni Larjanko. Je souhaite aussi remercier le ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (BMZ) pour son soutien financier et les excellentes relations que nous avons entretenues ces 46 dernières années. Nous avons été très sensibles à ce long engagement !

Ce numéro clôt un important chapitre de notre travail, juste à un moment où il est plus nécessaire que jamais. Les apprenants adultes ont besoin d'être informés et orientés. Ne les laissez pas livrés à eux-mêmes ! Il nous incombe de développer de nouvelles formes de communication pour assurer que le mouvement mondial de l'éducation des adultes puisse disposer des forums nécessaires aux échanges, débats et partages. Nous nous y appliquerons en étroite collaboration avec nos partenaires du monde entier.

J'achève cette lettre en lançant un appel aussi encourageant qu'urgent pour que nous nous mettions tous en quête de nouveaux concepts pour apprendre ensemble, et ce en étant convaincue que nous n'abandonnerons pas. Ce n'est pas la dernière fois que nous communiquons et échangeons.



De gauche à droite :

Johanni Larjanko
Rédacteur en chef

Ruth Sarrazin
Directrice éditoriale

Le meilleur éducateur du monde

Le progrès technologique n'est pas une affaire de machines. L'enseignement n'est pas une affaire de livres. Le développement humain n'est pas une affaire de PIB. C'est une affaire de personnes. Nous sommes tous liés, dépendants les uns des autres. Prenez l'apprentissage par exemple : c'est une entreprise profondément personnelle, individuelle (et solitaire). Nous sommes ceux qui tentent de démêler le sens de tout cela. Personne ne peut apprendre à notre place. Généralement, personne ne peut même nous donner les réponses dont nous avons tant besoin. Si quelqu'un prétend pouvoir vous livrer des vérités sur la vie, l'univers et vous-même, soyez très méfiant. Nous devons affronter seuls les questions difficiles et nous efforcer de nous y faire. Ça ne veut pas dire que nous sommes seuls. En tant qu'espèce, nous sommes tous aux prises avec les mêmes problèmes. Nous devons réfléchir par nous-mêmes et chacun de nous doit découvrir ce qu'il ou elle croit. Il n'empêche que nous avons besoin les uns des autres. Nous avons besoin d'être guidés et soutenus. Nous avons besoin de quelqu'un pour déclencher en nous un sentiment d'émulation et nous pousser. L'apprentissage prospère dans la réunion, l'échange et le débat. Il nous faut de bons éducateurs. Nous n'en avons aucune idée quand nous avons choisi notre thème, mais il nous semble que nous n'aurions pu faire meilleur choix pour ce dont nous savons à présent qu'il est le dernier numéro d'Éducation des adultes et développement. En effet, nous y mettons pleins feux sur un personnage essentiel : l'éducateur d'adultes.

Si vous voulez notre avis, le métier d'enseignant est le plus beau du monde – mais il n'est pas facile. Les demandes et les attentes fusent de partout. En plus, le sentiment de responsabilité personnelle pèse lourd. Au moment où nous nous proposons de faire ce numéro, nous pensions naïvement que nous devions nous mettre en quête d'un ou plusieurs « modèles ». Nous croyions que nous serions ca-

pables de décrire précisément les qualités nécessaires pour devenir un bon éducateur d'adultes. Nous avons tort. Après de nombreuses heures passées à discuter et à nous creuser la tête, nous avons commencé à voir se profiler des caractéristiques que nous pensions nécessaires. Malheureusement, il n'est pas aisé de les rassembler dans un programme de formation des enseignants. En effet, comment enseigner l'humour, la passion, la curiosité ? Pour nous, ce sont davantage des traits de caractère que des compétences qui s'acquièrent. Vous pouvez en effet apprendre les théories pédagogiques les plus compliquées du monde, mais sans ces compétences, vous pourriez rester un pitoyable enseignant. En effet, l'enseignement est une affaire de personnes. Un bon éducateur est quelqu'un qui apprend constamment, car vous ne pouvez pas manquer d'apprendre quand vous enseignez. En tant qu'êtres humains, nous voulons tous apprendre, et nous avons besoin de ces enseignants passionnés qui veulent apprendre avec nous.

Oui, nous avons trouvé un modèle holistique qui décrit une foule de compétences primordiales. Nous vous le présentons dans ce numéro. Nous avons aussi déniché maints bons exemples d'enseignants, de programmes de formation, de coopérations et de réflexions. Toutefois, nous n'avons pas trouvé de réponses définitives. À la place, nous vous proposons une sorte de caléidoscope. C'est dû au fait qu'il n'existe peut-être pas de vérité universelle, ou de voie unique de l'enseignement. L'enseignement ne se standardise pas. Pour nous, ce fut un parcours fertile, un parcours qui s'est soldé par une foule de questions bien plus nombreuses que les réponses trouvées. Mais ça nous convient. Nous pensons effectivement qu'apprendre exige notamment de poser les bonnes questions – avant de réfléchir à leurs réponses, seuls et avec les autres. De ce fait, nous ne cessons jamais d'apprendre et ne sommes jamais seuls. Et pour paraphraser Descartes, nous pourrions dire : j'apprends, donc je suis.



Structuration des réflexions et discussions au terme d'une intense journée de travail avec notre comité de rédaction sur le rôle et l'impact de l'éducation des adultes. Réunion du comité de rédaction en 2018 à Debre Zeyit, en Éthiopie

La meilleure revue du monde

Ceci est le dernier numéro de la revue *Éducation des adultes et développement* dont le financement touche à sa fin. Nous sommes responsables de sa publication depuis 2013 et ces sept dernières années, nous avons fait beaucoup de chemin. Cette revue, conçue comme un outil d'échange et de professionnalisation, a aussi été pour nous une source constante d'apprentissage. Nous avons effectué un rapide calcul : sept numéros remplis de contributions signées par 251 collègues de 81 pays, soit 2 454 pages au total dans les trois langues. À chaque numéro, c'est le monde qui déferlait sur nos bureaux, un monde qui nous semblait en même temps s'agrandir et rapetisser. Il devenait plus grand par sa diversité, son exotisme et son caractère surprenant. Et plus petit parce que, certes, le contexte est important, mais il ne vous définit pas. Au bout du compte, nous sommes tous pareils. Nous partageons tous cette même planète et sommes tous faits de la même étoffe.

EAD nous a aidés à mieux comprendre le monde.

Ce fut prodigieux de travailler avec autant de gens dévoués pour réaliser cette revue. Nous souhaitons remercier le comité de rédaction et le comité consultatif de nous avoir aidés à envisager les sujets de points de vue différents, à

poser les bonnes questions et à sortir des sentiers battus. Ils nous ont toujours soumis leurs critiques avec beaucoup de bienveillance et leurs remarques judicieuses nous ont aidés à nous améliorer à chaque numéro.

Nous remercions tous les auteurs, les conteurs, les interviewés et les chroniqueurs d'avoir partagé leurs expériences et leur expertise, et d'avoir fait de cette revue ce qu'elle est : un espace ouvert, critique, varié et plein de bonheur.

Nous remercions aussi les graphistes pour la mise en page de la revue, les artistes qui ont rendu chaque numéro unique et les traducteurs qui, avec une grande subtilité linguistique, ont veillé à sa haute qualité dans les trois langues.

Et nous vous remercions aussi, vous, nos chères lectrices et chers lecteurs, de nous avoir lus. Vos lettres manuscrites et vos cartes postales des quatre coins du monde nous manqueront, de même que vos idées et les réactions dont vous nous faisiez part constamment – et qui nous ont montré que tout ce travail en valait vraiment la peine.

On dit qu'il est préférable de partir tant que l'on a des chances d'être regretté. C'est ce que nous faisons à présent. Nous espérons que ce numéro vous plaira.

Sommaire

- 1 Note aux lectrices et lecteurs
Rita Süßmuth
- 2 Éditorial
Johanni Larjanko, Ruth Sarrazin
- 6 Le bon éducateur d'adultes – petit tour d'horizon
Werner Mauch, Shermaine Barrett, Per Paludan Hansen, Johanni Larjanko, Ruth Sarrazin, Meenu Vadera
- 12 Le « nouveau professionnalisme » et mon parcours pour devenir éducateur d'adultes
Jose Roberto Guevara

En classe

- 24 La glocalisation, ou comment le Curriculum globALE a été introduit au Laos pour former les éducateurs d'adultes
Uwe Gartenschlaeger, Souphap Khounvixay, Beykham Saleumsouk
- 29 Amélioration en six étapes de la formation des fermiers au Brésil
Luís Fernando Soares Zuin, Polina Bruno Zuin, Fernando de Lima Caneppele
- 38 Amener les apprenants et les bénévoles de l'alphabétisation des adultes à se comprendre
Phylicia Davis, Annie Luk

À la table des négociations

- 49 En Afrique du Sud, la lutte des éducateurs d'adultes continue
Ivor Baatjes, Britt Baatjes
- 58 Former de bons éducateurs d'adultes – de l'idée jusqu'au cadre juridique
Emir Avdagić, Svjetlana Tubić
- 63 Le rôle de la formation continue pour disposer de bons éducateurs d'adultes
Carole Avande Houndjo

Au labo

- 80 GRETA : un modèle de compétences pour le personnel enseignant
Stefanie Lencer, Anne Strauch
- 87 Comment la pratique réflexive pourrait produire de meilleurs enseignants au Maroc
Said Ouboumerrad
- 93 Le « nouveau professionnalisme » de l'éducation des adultes et de la formation continue – une perspective à plusieurs niveaux
Lisa Breitschwerdt, Reinhard Lechner, Regina Egetenmeyer
- 102 Égypte: les éducateurs d'adultes sont-ils prêts pour la recherche-action ?
Khalaf M. Abdellatif, Eisuke Hisai
- 108 Suppléments en ligne
- 110 EAD à travers le temps
- 112 Souvenirs d'une revue
- 114 *Participez !* Rôles et impacts de l'éducation des adultes : un débat mondial (**Timothy D. Ireland**) ; Série de webinaires 2020 de l'ICAE
- 117 Les artistes dans ce numéro

Interviews



Photoreportage



Les bons éducateurs d'adultes

Sayed Mohibullah Mohib, Afghanistan > Page 35 ; Ibrahim Matovu, Ouganda > Page 36 ; Anita Borkar, Inde > Page 37 ; Irina Chistyakova Kirghizistan > Page 55 ; Pierre Lemaire, Jamaïque > Page 56 ; Maia Chanturia, Géorgie > Page 57 ; Adama Sawadogo, Burkina Faso > Page 98 ; Svetlana Isaenko, Biélorussie > Page 99 ; Neelam Tiwari, Inde > Page 100 ; Humberto da Silva Oliveira, Brésil > Page 101

Chroniques

La diversité culturelle en classe :
un défi ou une chance ? Page 41

Tania Hussein

Enseigner, c'est apprendre Page 86

Oscar Jara

Le bon éducateur d'adultes – petit tour d'horizon



Le comité de rédaction d'EAD lors de sa réunion en janvier 2019 en Allemagne, à Stuttgart

Werner Mauch

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
Allemagne

Coauteurs :

Shermaine Barrett (université de technologie, Jamaïque), Per Paludan Hansen (Association danoise d'éducation des adultes, Danemark), Johanni Larjanko (Bildningsalliansen, Finlande), Ruth Sarrazin (DVV International, Allemagne) et Meenu Vadera (fondation Azad, Inde)

Résumé – *Qu'entend-on par professionnalisation dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ? Comment y parvenir ? Pourquoi est-elle importante ? Ces questions sont aussi vieilles que l'éducation des adultes. Elles sont aussi le sujet de ce numéro d'Éducation des adultes et développement (EAD). Dans cet article introductif, plusieurs membres du comité de rédaction d'EAD répondent ensemble à une question complexe et toujours d'actualité : qu'est-ce qu'un bon éducateur d'adultes ? Pour nous, l'éducateur d'adultes est un acteur décisif qui assume des responsabilités multiples. Cependant, il ou elle est tout d'abord responsable de la qualité des processus d'enseignement/ d'apprentissage, et de leurs résultats. Pour saisir cette complexité, nous examinerons un certain nombre de points que nous avons abordés lors de la réunion du comité de rédaction en 2019 : la logique globale de la professionnalisation (quoi ?), le profil de l'éducateur d'adultes professionnel (qui ?), sa motivation (pourquoi ?) et, enfin, les méthodes de formation des éducateurs d'adultes (comment ?).*

La professionnalisation, c'est quoi au juste ?

Il est de plus en plus généralement admis que l'apprentissage tout au long de la vie est la philosophie, le cadre conceptuel et le principe organisateur à la base de toutes les formes d'éducation. Il repose sur des valeurs inclusives, émancipatrices, humanistes et démocratiques. Le concept consistant à apprendre pour développer le pouvoir d'agir est un élément central pour gérer les mutations rapides et les défis auxquels nos sociétés sont confrontées. Étant donné que nous sommes adultes durant la majeure partie de la vie, nous pouvons considérer que l'apprentissage et l'éducation des adultes sont l'élément qui dure le plus longtemps dans l'apprentissage tout au long de la vie. Il est nécessaire pour l'existence d'une société démocratique, juste, inclusive et durable. En tant que tel, il aide à développer des valeurs comme l'apprentissage de la vie en communauté, la paix et la tolérance, et c'est aussi un outil décisif pour la prévention de l'extrémisme et la promotion de la citoyenneté active. L'apprentissage et l'éducation des adultes sont indispensables pour atteindre tous les Objectifs de développement durable (ODD) du Programme de développement durable à l'horizon 2030 et nombre de leurs cibles.¹ De plus, l'ODD 4 qui consiste à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité inclusive, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » fait explicitement état de l'apprentissage tout au long de la vie en tant que domaine pratique et comprend

implicitement les apprenants adultes comme l'un des principaux groupes cibles de l'éducation.

L'éducation des adultes a pour objectif de transmettre du savoir, des compétences et des aptitudes pour vaincre l'exclusion sociale et permettre à tous les adultes, de différents groupes cibles et avec des besoins divers au sein de nos différentes sociétés, de participer. Pour réussir, nous avons besoin d'agents responsables qui organisent et « gèrent » les processus de transmission. Il nous faut du « personnel bien qualifié en matière d'éducation des adultes » (Jütte, Lattke 2014 : 8). L'éducateur d'adultes doit soutenir le développement et la « mise à jour » d'aptitudes répondant aux besoins actuels et futurs de nos sociétés. Il peut s'agir d'aptitudes fondamentales telles que la littératie, la citoyenneté active ou des aptitudes professionnelles. Il s'agit également de compétences permettant de répondre à des questions dans un vaste ensemble de domaines comme, entre autres, la santé, l'environnement ou encore les TIC. Aussi, il existe tout un éventail de cours destinés à des adultes comme, par exemple, des cours d'apprentissage d'aptitudes de base, des programmes de la seconde chance pour les décrocheurs scolaires, des cours de langues pour les migrants et les réfugiés, des offres de formation pour les demandeurs d'emploi, des cours de numérique, des formations professionnelles pour les travailleurs, etc. Ce sont toutefois non seulement les éducateurs d'adultes professionnels qui gèreront l'enseignement/l'apprentissage dans les programmes et les cours, mais qui veilleront aussi à ce que des programmes et cours de ce type soient réellement proposés par un vaste ensemble de prestataires. Les éducateurs d'adultes aident les politiques à définir l'ensemble du champ pratique. Enfin, n'oublions surtout pas que la professionnalisation devrait conduire à consolider la pratique éducative en réfléchissant sur la pratique, par exemple la recherche, et en entretenant des organismes adaptés à cette fin.

La pratique de l'apprentissage et de l'éducation des adultes est liée dans beaucoup d'endroits à des processus de développement du pouvoir d'agir destinés à aider les gens à vaincre des situations dans lesquelles ils sont défavorisés. Il existe souvent des liens étroits entre les organisations d'apprentissage et d'éducation des adultes et les acteurs de la société civile qui cherchent à changer les conditions de vie d'un vaste éventail de groupes cibles. La professionnalisation devrait aider les éducateurs d'adultes à jouer ce rôle efficacement et à prendre ainsi eux-mêmes conscience de leur rôle et de leurs capacités en tant qu'agents du changement, qui sont en même temps capables de faire prendre conscience à d'autres personnes des circonstances et possibilités de résistance et de changement (conscientisation). Ils devraient eux-mêmes également obéir aux principes de la non-discrimination.

La professionnalisation consiste par conséquent à créer les conditions nécessaires à une pratique de qualité reposant sur des concepts appropriés, idéalement dans un cadre politique propice. De telles politiques devront se pencher sur les structures institutionnelles nécessaires. L'enseignement supérieur jouera un rôle essentiel pour favoriser le

développement et la recherche conceptuels dans le domaine de l'apprentissage/de l'éducation des adultes, tout en assurant que le lien avec la pratique de l'enseignement et l'apprentissage demeure vivant.

Ce lien sera utile tant pour la formation initiale que pour la formation continue des éducateurs d'adultes. Il est essentiel de disposer de critères sans ambiguïté pour gérer ces deux filières de formation. Ce lien étroit entre le développement/la recherche conceptuels et la pratique de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, produisant des conditions favorables à la création de capacités, est d'une importance capitale pour le champ tout entier de la professionnalisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Qui est l'éducateur d'adultes ?

On ne peut pas répondre à la question de savoir qui est l'éducateur d'adultes sans reconnaître la diversité des contextes dans lesquels se déroule l'éducation des adultes.

« Les éducateurs d'adultes sont désignés par des noms différents en fonction du cadre dans lequel ils évoluent. »

L'inégalité n'existe pas seulement dans les pays et entre eux. S'il est vrai que les revenus sont un facteur d'inégalité, le genre, l'appartenance ethnique, la religion, la sexualité et d'autres caractéristiques rendent les personnes touchées par de multiples inégalités plus vulnérables que d'autres. Les catastrophes naturelles (sécheresses, inondations, raz-de-marée et tremblements de terre) exacerbent ces inégalités. Les conflits d'ordre ethnique, racial ou religieux ainsi que les tensions politiques et les problèmes économiques ont produit un nombre toujours croissant de migrants (qui, selon le rapport des Nations unies sur la migration internationale, sont passés de 173 millions en 2000 à 258 millions en 2017). C'est dans ce contexte hétérogène d'inégalités des chances, résultant des catastrophes, des conflits et de la migration, pour ne citer que quelques causes, que nous cherchons à définir et à comprendre qui est l'éducateur d'adultes.

Les expériences d'enseignement en matière d'éducation des adultes sont par conséquent complexes et présentent de nombreuses facettes. L'enseignement se déroule dans les secteurs à but non lucratif, privé et public, dans des cadres formels, non formels et informels. Il est virtuel ou en face-à-face, et organisé à différents niveaux présentant de l'intérêt pour l'apprenant. Le groupe cible est vaste et comprend de jeunes adultes, des adultes plus âgés, des retraités, des handicapés, des personnes qui ont des besoins particuliers, des réfugiés, des travailleurs et des membres de la communauté.

Dès lors, il n'est pas surprenant que les éducateurs d'adultes aient des pratiques, des points de vue philoso-



Les qualités d'un bon éducateur d'adultes : l'humour

phiques ainsi que des convictions et sentiments différents quant au but recherché par l'éducation des adultes. Au lieu de discuter d'un ensemble de préceptes pour déterminer qui est l'éducateur d'adultes, concentrons-nous plutôt sur les idées générales qui s'appliquent largement à ce domaine : l'éducateur d'adultes est quelqu'un qui travaille avec des adultes, des personnes qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire, dans le but d'enseigner. Nous parlons d'une relation dont l'objectif est d'aider à améliorer les capacités d'une personne adulte ou d'un groupe d'adultes. Toutefois, l'éducateur d'adultes est certes par-dessus tout quelqu'un qui facilite l'apprentissage et le changement pour l'apprenant, mais c'est aussi une personne consciente de son apprentissage et de son développement intérieurs, et de la façon dont ceux-ci influent sur son travail.

Les éducateurs d'adultes sont par conséquent désignés par des noms différents en fonction du cadre dans lequel ils évoluent. Si vous êtes éducateur d'adultes, les appellations suivantes pourront s'appliquer à vous : professeur, formateur, tuteur, coach, instructeur ou agent de développement, pour n'en citer que quelques-unes.

Pourquoi devient-on éducateur d'adultes ?

Pour comprendre la raison pour laquelle quelqu'un devient éducateur d'adultes, nous devons nous pencher sur la motivation personnelle et le contexte. Certaines personnes y voient une profession comme n'importe quelle autre. La raison est d'avoir du travail pour gagner sa vie. Il se peut qu'il y ait d'autres raisons, mais elles sont secondaires, ce qui est peut-être plus courant que nulle part ailleurs là où il existe des organismes d'éducation des adultes bien établis.

Il y a aussi des gens pour lesquels l'éducation des adultes est une vocation, un appel intérieur profond et d'une grande portée. Ces personnes s'intéressent moins à leur salaire, à leur carrière ou leur statut. Certaines personnes sont parfois même des éducateurs d'adultes sans le savoir. À notre époque, nombre de blogueurs, de youtubeurs et d'influenceurs sur les réseaux sociaux peuvent très bien agir comme des éducateurs d'adultes sans en être conscients. Il existe sans aucun doute de nombreuses autres raisons, mais contentons-nous de cet échantillon.

Les éducateurs d'adultes sont enracinés dans leurs propres contextes socioculturels et systèmes d'éducation des adultes. Si nous ne comprenons pas cela, nous risquons d'examiner la question de la professionnalisation uniquement par notre propre lorgnette. Par exemple, certains d'entre nous peuvent penser que la formation professionnelle est la meilleure (si ce n'est la seule) façon de professionnaliser le secteur. Ce point de vue privilégie peut-être la connaissance d'un sujet par rapport à d'autres compétences (douces). Toutefois, même si nous sommes tous d'accord pour dire que la connaissance d'un sujet est importante, elle ne mène pas très loin sans engagement personnel de la part de l'enseignant. Il y a beaucoup d'éducateurs d'adultes particulièrement dévoués à leur travail. C'est quelque-chose qui ne s'apprend pas en classe, ça doit venir d'ailleurs.

Dans ce numéro d'EAD, nous avons tenté de fournir des exemples d'éducateurs d'adultes dans différents contextes en présentant une série de portraits d'enseignants. Nombre d'entre nous gardent certainement un vif souvenir de leurs meilleurs professeurs. Cette partie est aussi un hommage aux éducateurs d'adultes du monde entier.

« Il n'est pas rare dans des pays avec des taux d'analphabétisme élevés que des membres de la communauté peu instruits se chargent de l'enseignement de leurs concitoyens. »

Ce que les chiffres nous révèlent

Le Cadre d'action de Belém, document rédigé au terme de la sixième Conférence internationale sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) relève que la professionnalisation de l'éducation des adultes est un des principaux défis pour le secteur et fait remarquer que : « Le manque de possibilités de professionnalisation et de formation des éducateurs a eu des effets négatifs sur la qualité des services d'apprentissage et d'éducation des adultes (...) » (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) 2010 : 24).

Avant de creuser la question de savoir comment devenir un bon éducateur d'adultes, nous présenterons quelques faits susceptibles de fournir une idée globale de la professionnalisation des éducateurs d'adultes. Selon le troisième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE III), 81 % des 134 pays interrogés en 2016 ont répondu qu'il existait chez eux des programmes d'éducation et de formation initiales et préalables à l'emploi pour les éducateurs d'adultes et les animateurs (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) 2016 : 58) Le GRALE III montre aussi que moins de la moitié (46 %) des 134 pays répondants déclaraient qu'il fallait être qualifié avant de pouvoir enseigner dans des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Ils étaient 39 % à déclarer que les éducateurs d'adultes n'étaient pas toujours tenus de posséder des qualifications préalables pour enseigner dans des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes tandis que 15 % n'exigeaient pas de qualifications pour ce type de programmes.

Le bilan à mi-parcours de la CONFINTEA VI indiquait toutefois en 2017 que malgré la croissance du secteur de l'éducation et de la formation continue en cours d'emploi pour les praticiens, les capacités étaient inadéquates dans 61 % des pays (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) 2017 : 7). Par exemple, 56 % des pays d'Europe et d'Amérique du Nord indiquaient qu'il existait des programmes d'éducation et de formation continues en cours d'emploi pour les enseignants du secteur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, mais que

leurs capacités n'étaient pas adaptées. Seuls 28 % des répondants déclaraient que la formation était suffisante. En outre, des études continuent de montrer que le personnel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes travaille dans des conditions précaires avec des contrats à temps partiels ; la non-rémunération des heures supplémentaires étant relativement courante dans ce secteur. Enfin, deux consultations organisées en 2016 dans la région ont révélé que les enseignants du secteur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes avaient souvent le sentiment que leur avis n'était pas pris en compte au plan politique (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) 2017 : 27).

« La qualité des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes s'améliore automatiquement si l'on offre une formation de haute qualité aux éducateurs d'adultes. »

Alors que nombre de pays continuent de s'appuyer sur des éducateurs non professionnels, certains travaillent avec des bénévoles formés pour cela. Généralement, des entités gouvernementales exercent la plus haute influence sur la formation des éducateurs d'adultes, tant en ce qui concerne la formation initiale de ces derniers que durant les phases ultérieures de leur parcours professionnel. Les raisons pour lesquelles une formation est inadéquate tiennent souvent de la façon dont le secteur est structuré et rendu fonctionnel. L'apprentissage et l'éducation des adultes sont encore perçus dans de nombreux pays comme un projet limité dans le temps. Dans certains pays, dans ce secteur, des fonctionnaires de terrain composent un personnel de formation relativement stable, dans d'autres, ils travaillent comme bénévoles et reçoivent une aide financière symbolique, tandis que dans d'autres encore, ils sont essentiellement employés par des ONG qui mettent en œuvre des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Il n'est pas rare dans des pays avec des taux d'analphabétisme élevés que des membres de la communauté peu instruits se chargent de l'enseignement de leurs concitoyens. Étant donné qu'un certain nombre d'ONG sont impliquées dans la mise en œuvre de programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, il ne paraît pas raisonnable de préconiser un ensemble de qualifications d'admission pour tous les programmes et dans tous les contextes. Cette situation nécessite des approches innovantes, qui répondent aux exigences de qualité et d'équité. De ce fait, le statut, les conditions de travail et la rémunération du personnel de l'éducation des adultes restent invariablement inférieurs à ceux du personnel travaillant dans d'autres secteurs de l'éducation (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) 2017 : 20).

Comment devenir un « bon » éducateur d'adultes

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, les éducateurs d'adultes ne sont pas toujours tenus de posséder des qualifications pour enseigner, ce qui est dû en partie au peu de possibilités de formation qui leur sont offertes.

Penchons-nous sur quelques exemples de bonnes pratiques. Le gouvernement de la République de Corée a créé le système de l'éducateur pour l'apprentissage tout au long de la vie, un système national de certification pour les éducateurs professionnels travaillant dans le secteur de l'apprentissage tout au long de la vie, et qui vise à garantir un enseignement et un apprentissage de haute qualité. L'article 24 de la loi sur l'éducation tout au long de la vie définit l'éducateur chargé de l'apprentissage tout au long de la vie comme « un spécialiste de terrain chargé de gérer l'ensemble du processus d'apprentissage tout au long de la vie, de la planification du programme à sa mise en œuvre, en passant par son analyse, son évaluation et son enseignement. » Pour recevoir une certification en tant qu'éducateur pour l'apprentissage tout au long de la vie, il faut obtenir un certain nombre d'unités de valeur dans une discipline approuvée dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur, ou suivre les formations dispensées dans des établissements désignés. En outre, la loi sur l'éducation tout au long de la vie prévoit « le recrutement et l'embauche d'éducateurs pour l'apprentissage tout au long de la vie », ce qui oblige les instituts municipaux et provinciaux d'éducation tout au long de la vie ainsi que les centres d'apprentissage tout au long de la vie dans les villes, les comtés et les villages à employer des éducateurs pour l'apprentissage tout au long de la vie. Il est aussi recommandé aux écoles et aux maternelles qui mettent en œuvre des programmes d'apprentissage tout au long de la vie d'embaucher des éducateurs pour l'apprentissage tout au long de la vie (ministère sud-coréen de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie) (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) 2016 : 58). L'Afrique du Sud a déclaré que son gouvernement avait conclu des contrats de courte durée avec des diplômés au chômage et de jeunes titulaires du certificat de fin d'études secondaires pour alphabétiser des adultes et leur enseigner des compétences de base, ce qui atteste du manque d'enseignants qualifiés dans le secteur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il est à souligner que les qualifications à elles seules ne suffisent pas à garantir le professionnalisme des éducateurs d'adultes, ce professionnalisme passant aussi par une offre de formation initiale et continue, la sécurité de l'emploi, une rémunération équitable, des possibilités d'évolution professionnelle et la reconnaissance de la qualité du travail fourni pour réduire les écarts d'instruction au sein de la population adulte (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) 2016 : 59). La qualité des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes s'améliore automatiquement si l'on offre une formation de haute qualité aux éducateurs d'adultes en leur proposant des programmes

d'éducation et de formation préalablement à l'embauche, en exigeant d'eux qu'ils possèdent des qualifications initiales et en leur proposant des programmes d'éducation et de formation en cours d'emploi. Fournir une formation initiale ne devrait pas être uniquement associé à une offre formelle d'apprentissage et d'éducation des adultes. Les éducateurs et les animateurs doivent bénéficier d'une formation initiale et continue, même si l'offre d'apprentissage et de formation des adultes se déroule dans un cadre non formel (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) 2016 : 58). Globalement, il faut des programmes d'enseignement de haute qualité pour former des éducateurs d'adultes. Un programme d'enseignement représente un choix conscient et systématique de connaissances, d'aptitudes et de valeurs qui influent sur la façon dont s'organisent l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il faut pour cela par exemple se demander ce qu'il faut apprendre ainsi que quand et comment apprendre pour devenir un bon éducateur d'adultes. Toutefois, par rapport aux programmes qui s'adressent aux enseignants du primaire et du secondaire, rares sont les lignes directrices pour les programmes d'enseignement destinés aux éducateurs d'adultes.

Le bilan de mi-parcours de la CONFINTEA VI montre que pour garantir la qualité des programmes de formation des alphabétiseurs, certains pays (p. ex. l'Indonésie et le Népal) ont développé un programme standard destiné aux éducateurs d'adultes, qu'ils peuvent adapter aux besoins locaux. Ailleurs, par exemple en Nouvelle-Zélande ou en Australie, des universités et autres établissements de recherche en éducation, prennent part à la formation et au développement professionnel des éducateurs d'adultes.

DVV International et l'Institut allemand pour l'éducation des adultes (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE) ont élaboré un programme de base pour les éducateurs d'adultes, le Curriculum globALE, un exemple de pratique recommandable visant la professionnalisation des éducateurs d'adultes dans le monde entier (DVV International, DIE 2015). Il suit l'approche des droits humains en tenant compte du fait que l'apprentissage et l'éducation des adultes est une des conditions sine qua non pour qu'une personne puisse réaliser son droit à l'épanouissement personnel et exploiter pleinement son potentiel. Tout en décrivant les compétences requises pour diriger des cours avec succès, il prend aussi en compte toute une variété de cadres, contextes et attentes éducatives. Dans ce numéro, nous présentons un exemple qui illustre la façon dont le programme a été adapté au Laos.

Ainsi prend fin notre présentation de ce numéro. Veuillez poursuivre votre lecture pour en savoir davantage et approfondir la question. Nous avons réuni ces articles dans l'idée de vous soutenir, en votre qualité d'éducateurs d'adultes, dans votre propre parcours d'apprentissage.

Note

1 / Nations unies (2015), présentation complète sur <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>

Références

Broek, S. ; Buiskool B. (2013) : Developing the adult learning sector: Quality in the Adult Learning Sector. Zoetermeer : Panteia.

DVV International, DIE (2015) : Curriculum globALE. 2^e édition. <https://www.dvv-international.de/fr/publications/curriculum-globale/>
Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) (2010) : Cadre d'action de Belém : Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable. <https://bit.ly/2LKmc0H>

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) (2016) : 3^e Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE III) : L'impact de l'apprentissage et l'éducation des adultes sur la santé et le bien-être, l'emploi et le marché du travail, et la vie sociale, civique et communautaire. <https://bit.ly/30ke1w6>

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) (2017) : CONFINTEA VI bilan à mi-parcours 2017 : Progrès, défis et opportunités : le statut de l'apprentissage et l'éducation des adultes ; Synthèse des rapports régionaux. <https://bit.ly/2L0npE7>

Jütte, W. ; Lattke, S. (2014) : International and comparative perspectives in the field of professionalisation. Dans : Jütte, W. ; Lattke, S. (éds.) : Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.

Nations unies (2015) : Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030. New York : Nations unies. <https://bit.ly/2wNGf3t>

Le « nouveau professionnalisme » et mon parcours pour devenir éducateur d'adultes



Jose Roberto Guevara
Université RMIT
Australie

Résumé – Cet article illustre les nombreuses dimensions de la professionnalisation que nous rencontrons actuellement dans l'éducation des adultes au prisme d'expériences et de réflexions personnelles. C'est peut-être même plus par cette aptitude à la réflexion et à la réflexivité que par ses qualifications formelles que se définit un bon éducateur d'adultes. Nous examinerons aussi attentivement l'importance du contexte. Et juste au moment où vous pensez avoir réussi, un nouveau défi surgit.

Je supposais au départ que la professionnalisation des éducateurs d'adultes se résumait à la présentation d'une liste particulière de connaissances, de compétences et de valeurs dont on attend de que vous les possédiez pour être reconnu par vos pairs. Cela vient pour ma part de l'idée préconçue que j'avais au sujet des qualifications professionnelles pour des métiers comme enseignant, infirmière, médecin, travailleur social ou encore pilote, des professions pour lesquelles il faut des aptitudes prédéfinies dont un organisme professionnel central a convenu. Ne me comprenez pas mal, quand je consulte un médecin ou que je me trouve à bord d'un avion, je préfère avoir affaire à des professionnels. En effet, la professionnalisation a une certaine valeur.

Egetenmeyer et coll. (2019 : 7) qui ont également participé à la rédaction de ce numéro d'Éducation des adultes et développement, décrivent la professionnalisation dans le contexte européen comme « le contrôle du savoir et des conditions de travail par des professionnels » ou « comme une valeur éthique centrale de la profession et la base des connaissances universitaires ou le rôle des professions dans la société. » Toutefois, ils admettent que la notion de « nouveau professionnalisme » a récemment changé dans le sens où ces qualités ne sont plus uniquement déterminées par les contextes organisationnels ou professionnels, mais tout autant par le contexte social dont ils ont reconnu le caractère en strates et à dimensions multiples (Egetenmeyer et coll. 2019).



Des éducateurs environnementaux et défenseurs de l'environnement examinent le contenu du Traité d'éducation à l'environnement pour des sociétés durables et une responsabilité mondiale (Treaty of Environmental Education for Sustainable Societies and Global Responsibility) à l'occasion du Forum international des ONG lors de la Conférence des Nations unies sur le développement durable (CNUDD) également appelée Rio+20 qui s'est déroulée en 2012

Mon parcours vers un « nouveau professionnalisme »

D'où venaient donc mes idées préconçues ? En y réfléchissant, je reconnais que je suis le produit de mon expérience et de mon évolution personnelles en tant qu'éducateur d'adultes dans le domaine de l'éducation environnementale et populaire, au sein du mouvement social des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix aux Philippines. Durant cette période, nous avons défendu et pratiqué une éducation qui remettait en question le modèle dominant et répressif le plus répandu à l'époque de la loi martiale (Garcia 1999, Yoo 2008). Par conséquent, l'idée d'une professionnalisation ou d'une standardisation reconnues à ce moment-là par le gouvernement revenait virtuellement à accepter le statu quo que nous remettions précisément en question et à s'y conformer.

Pendant les cinq ans durant lesquels j'ai travaillé dans le système d'enseignement formel où j'ai enseigné la biologie dans le secondaire et l'écologie à l'université, j'ai continué de me consacrer à des activités d'éducation alternatives, en particulier dans le domaine du théâtre communautaire et de la jeunesse avec l'association philippine de théâtre éducatif PETA (Philippine Educational Theatre Association). À la réflexion, ce sont le mouvement social aux Philippines, mes études formelles de biologie/d'écologie et mon engagement dans le théâtre communautaire qui firent germer l'idée d'une approche alternative de l'apprentissage qui prit racine et

prospéra finalement dans mon travail en tant qu'éducateur environnemental communautaire au CEC (Center for Environmental Concerns-Philippines), le centre pour les questions environnementales aux Philippines, qui bénéficia pendant de nombreuses années du soutien de DVV International (Guevara 2002).

C'est beaucoup plus tard, quand je me suis rendu en Allemagne à l'occasion d'un voyage d'études pour des éducateurs d'adultes de la région Asie-Pacifique où nous fûmes accueillis par DVV International, que j'ai découvert un système d'éducation des adultes bien établi, avec des enseignants qualifiés. Aux Philippines, ce qui se rapprochait le plus d'un tel système était à mes yeux le réseau national des éducateurs communautaires et populaires qui participaient tous d'une façon ou d'une autre au mouvement social pour le changement, même après la « révolution » grâce au pouvoir du peuple qui avait renversé le régime de Marcos en 1986. Des collègues de notre réseau d'éducateurs qui faisaient partie de réseaux régionaux et internationaux d'éducation des adultes comme l'Association Asie-Sud Pacifique pour l'éducation de base et des adultes (ASPBAE) et le Conseil international d'éducation des adultes (ICAE) m'ont confirmé cette impression.

C'est au sein de ces réseaux régionaux et internationaux que j'ai commencé à reconnaître la diversité des contextes dans lesquels se situe l'éducation des adultes.

J'ai vu que certains pays avaient un système plus formel et mieux établi, connu sous le nom d'éducation des adultes, tandis que dans d'autres, à l'instar des Philippines, ce qui se rapprochait le plus de ce système se présentait comme un éventail. Ainsi a-t-on d'un côté un système qui complète le système d'éducation formelle, généralement pour les adultes qui n'ont pas eu l'occasion d'aller à l'école, et de l'autre, on a un contre-système éducatif qui défie le système dominant.

Reconnaître le « nouveau professionnalisme »

Par conséquent, bien que j'aie pris part à des ateliers de formation et voyages d'étude sur le thème de l'éducation des adultes et l'éducation communautaire, et que j'en aie aussi dirigé de nombreux, je ne possède aucune qualification formelle dans ce domaine. Si je commence par partager le récit de ma propre « professionnalisation », c'est dans le but d'aider à planter le décor du parcours qui m'a conduit à intégrer l'éducation des adultes, à reconnaître l'existence d'une telle profession et à me qualifier moi-même d'éducateur d'adultes et d'éducateur communautaire qui travaille dans le domaine de l'éducation pour le développement durable. Mon cheminement m'a ramené au système formel d'enseignement, en tant qu'enseignant dans un programme de troisième cycle sur le développement international à l'université RMIT de Melbourne où je continue à forcer les limites de l'éducation des futurs professionnels du développement international.

Je souhaite vous inviter à méditer sur votre « professionnalisation » personnelle et à partager votre cheminement avec vos collègues. Pour nombre d'entre nous qui n'ont pas eu la possibilité d'acquérir des qualifications formelles, c'est cette aptitude à la réflexivité ou à la réflexion autocritique que j'ai finalement reconnue comme la base de ce qu'Egetenmeyer et coll. (2019) appellent le « nouveau professionnalisme » et qui s'aligne sur ce que Chambers (2017 : 150) décrit comme le « professionnalisme nouveau et révolutionnaire » dans le domaine du développement international.

« La vie est notre programme d'enseignement, et le monde notre salle de classe. »

Mais si je partage mon récit, c'est en premier lieu aussi pour identifier et examiner les tensions induites par les premières notions de « professionnalisation » déterminées comme un ensemble d'aptitudes prédéfinies que les éducateurs d'adultes doivent posséder. J'aborderai trois objets de tensions liés au raisonnement que je soutiens quant à l'influence centrale du contexte dans le récit de ma « professionnalisation ». Premier objet de tensions : l'éducation des adultes a toujours été contextuelle ; deuxième objet de tensions : les contextes sont complexes et interdépendants ; troisième objet de tensions : les contextes sont non seulement divers, mais aussi dynamiques. Enfin, je chercherai à

placer ces tensions dans le contexte actuel de l'éducation des adultes, à l'époque des Objectifs de développement durable (ODD) de l'ONU, et à déterminer ce qu'implique la notion de « nouveau professionnalisme ».

Nous, éducateurs d'adultes, avons reconnu depuis longtemps, dans quelle mesure le contexte a influencé notre pratique éducative – la vie est notre programme d'enseignement, et le monde notre salle de classe. Egetenmeyer et coll. (2019 : 20) appuient cela aussi d'une certaine façon quand ils préconisent un modèle à plusieurs niveaux de la professionnalisation de l'éducation des adultes et de la formation continue qui « souligne l'intégration, l'interaction et l'interdépendance des prestataires d'éducation des adultes et de formation continue » à différents niveaux sociétaux, institutionnels et personnels. Bien que l'on continue d'attacher une certaine importance à l'identification des compétences individuelles spécifiques des éducateurs d'adultes et des formateurs continus, ce modèle à plusieurs niveaux aide à souligner davantage la réciprocité de ces interactions.

Le contexte influe sur la pratique

J'ai toujours affirmé que la pratique la plus efficace et la plus utile de l'éducation des adultes était celle qui résultait d'un profond engagement dans un contexte local et de la compréhension de ce dernier, c'est-à-dire de la connaissance des participants, de leur vécu et de l'identification d'un besoin auquel une intervention éducative est susceptible de répondre. Alors que l'on nous demande souvent, en notre qualité d'éducateurs d'adultes, de concevoir, de diriger et d'évaluer des ateliers de formation avec des objectifs d'apprentissage fixés d'avance, il n'est pas inhabituel pour nous de réaliser que les informations qui nous ont été fournies au sujet du contexte ne reflètent pas toute la situation. Ainsi, d'expérience, je commencerais la plupart des ateliers par une activité permettant de mettre au point les attentes et de se mettre d'accord avec les participants sur des objectifs éducatifs reposant dès lors sur des besoins identifiés conjointement avec eux. Nous avons souvent appelé cette activité la vérification des attentes.

Alors que l'on attend de nous d'être toujours préparés, la conception la plus efficace d'une formation prend modèle et s'appuie sur le contexte – ce qui revient à reconnaître que les participants apportent toute une richesse de vécus, de savoirs et de compétences. Par conséquent, s'il existe une aptitude clé de l'éducateur d'adultes professionnel, c'est celle à reconcevoir et à faciliter un apprentissage qui réponde à l'idée que l'on se fait du contexte local.

Néanmoins, je n'ai souvent pas réussi à prendre conscience de mon propre contexte et de la mesure dans laquelle il influence ma façon d'appréhender le contexte local et, par conséquent, d'y répondre. Dans mes écrits, j'ai partagé des expériences décisives à l'occasion desquelles ce que je supposais être des connaissances fondées (Guevara 2002) et une façon appropriée d'enseigner et d'apprendre (Guevara 2012) a été remis en question.

Le contexte est relationnel

En cherchant à mieux comprendre un contexte, nous pouvons souvent le voir sous un angle influencé par l'objectif particulier de l'atelier et/ou le profil des participants. Il est important de se rappeler dans quelle mesure un contexte est extrêmement complexe et interdépendant. Par conséquent, on ne peut pas se contenter d'identifier un concept ou une compétence spécifique devant être acquises sans les situer dans le but plus large de cet apprentissage.

Par exemple, beaucoup d'entre nous se sont consacrés à certaines formes de formations génératrices de revenus visant à réduire la pauvreté. L'une des plus courantes que j'ai rencontrées était la production artisanale, par exemple le tressage de paniers, souvent dans le contexte d'une production de souvenirs fabriqués sur place pour les touristes. Cependant, on se rend vite compte que l'introduction d'un artisanat local reposant sur l'utilisation de ressources elles aussi locales doit s'accompagner d'une évaluation de la disponibilité de ces ressources. Par conséquent, se ruier pour réunir des matières premières, par exemple des feuilles pour le tressage de paniers, peut à court terme se traduire par la création de moyens d'existence qui, s'ils sont mal gérés, risquent à long terme de nuire à l'environnement. Bien qu'en tant qu'éducateurs d'adultes nous puissions inclure une discussion sur la nécessité d'entretenir les sources de matières premières, il est nécessaire en fin de compte de développer une approche plus holistique des moyens d'existence qui exige la participation de différents acteurs locaux essentiels reconnaissant la nécessité des différentes compétences impliquées, ces compétences allant de la plantation à la récolte des matières premières et de la conception à la production des paniers, en passant par leur marketing. On pourrait se demander si cela relève encore de la responsabilité de l'éducateur d'adultes ? Si l'objectif global consiste à assurer la création de moyens d'existence durables, nous devons non seulement enseigner les connaissances et compétences idoines, mais aussi reconnaître qu'il faut travailler avec d'autres gens pour rendre nos activités d'éducation des adultes efficaces et pérennes. J'affirmerais que c'est une condition primordiale pour le « nouveau professionnalisme ».

Par conséquent, il ne suffit pas pour les éducateurs d'adultes de se borner à comprendre un contexte et de s'engager dans la conception de programmes éducatifs, il est tout aussi important, sinon plus, de faciliter une évaluation de la réalité interdépendante du contexte de sorte que les apprenants soient capables d'optimiser efficacement leurs nouvelles connaissances ou compétences. Aussi, comme l'a exprimé Paulo Freire (1985), il ne suffit pas pour nos apprenants de savoir « lire des mots », nous voulons qu'ils soient capables de « lire le monde », ce qui est une aptitude clé en plus de l'éducateur d'adultes professionnel.

De plus, j'affirmerais qu'il ne s'agit pas uniquement de comprendre la nature interdépendante du contexte, il est ici tout autant question de la façon dont les éducateurs d'adultes ont pour responsabilité de faciliter le développe-



Robbie Guevara, l'auteur, et Monica Simons du Centro de Educação Ambiental de Guarulhos, Brésil, à l'occasion du Forum international des ONG lors de la Conférence des Nations unies sur le développement durable (CNUDD) qui s'est déroulée en 2012

ment de liens entre les différents acteurs clés. J'ai fait partie des facilitateurs qui ont conçu et mis en œuvre le Curriculum globALE au Laos (voir Gartenschlaeger et coll. dans ce numéro). Comme l'article va l'illustrer, c'est uniquement grâce à nos efforts pour garantir que nos participants continueraient de bénéficier d'un soutien une fois la formation de dix-huit mois terminée que nous avons été en mesure d'identifier et d'entretenir des partenariats entre différents acteurs clés aux plans local et régional, entre des secteurs divers du gouvernement, du monde universitaire et de la société civile.

Ainsi, nous ne nous contentons pas de « lire des mots » ou de « lire le monde », nous contribuons à façonner le monde.

Le contexte est dynamique

Et juste au moment où vous pensez avoir réussi – le parfait concept de formation – et que vous êtes prêt à rédiger un manuel et à le mettre en œuvre à plus vaste échelle, vous vous apercevez que le contexte changeant est la seule constante qui existe. En fait, il doit changer si nous voulons

que l'éducation des adultes soit véritablement efficace dans la pratique, car bien que nous ayons affirmé que le contexte influait sur la pratique, je soutiendrais aussi qu'une pratique efficace fait évoluer le contexte. C'est cette réalité dynamique qu'il nous faut non seulement reconnaître, mais aussi embrasser. Ainsi que Freire (1985 : 18) l'a lui-même indiqué : « Nous pouvons toutefois aller plus loin et dire que la lecture des mots est précédée non seulement par celle du monde, mais aussi par une certaine forme de son écriture ou de sa réécriture. En d'autres termes par sa transformation au moyen de l'action pratique consciente. »

Par conséquent, il ne suffit pas que l'éducateur d'adultes professionnel lise et réponde à la nature interdépendante et dynamique d'un contexte, il est également essentiel que nous soyons conscients de la façon dont le contexte nous change ou peut nous faire changer. Robert Chambers (2017 : 163) a déterminé que la réflexivité ou la « réflexion critique sur la façon dont nous nous constituons nos connaissances et les formulons » était une aptitude clé du « nouveau professionnel ». Il a affirmé qu'un « changement rapide exigeait un apprentissage et une adaptation rapides et, ainsi qu'indiqué plus tôt, que cela nécessitait d'être vigilant, habile, dans le coup et au courant. Pour cela, se contenter d'apprendre ne suffit pas. Un changement rapide implique aussi qu'il faille désapprendre et apprendre rapidement » (Chambers 2017 : 163).

« Et juste au moment où vous pensez avoir réussi – le parfait concept de formation – et que vous êtes prêt à rédiger un manuel et à le mettre en œuvre à plus vaste échelle, vous vous apercevez que le contexte changeant est la seule constante qui existe. »

De même, Egetenmeyer et coll. (2019 : 20) ont affirmé que dans l'éducation des adultes et l'éducation communautaire « les prestataires ne font pas que répondre aux évolutions sociétales, ce sont aussi des membres actifs et des artisans de la société. » Par conséquent, notre programme d'enseignement ne se fonde pas uniquement sur la vie, il est susceptible de transformer des existences, tandis que nos salles de classe peuvent se trouver partout là où des gens se réunissent, que ce soit pour travailler, jouer, pratiquer un culte ou voir du monde. Ce modèle du « nouveau professionnalisme » insiste en outre sur le fait que nos institutions ne sont pas juste là pour fournir des prestations d'éducation des adultes et d'éducation communautaire, et que nous avons un rôle à jouer dans leur transformation pour garantir qu'elles soient – comme nous personnellement en tant qu'éducateurs d'adultes et éducateurs communautaires – dévouées à la pratique professionnelle.

Le contexte du plaidoyer et du développement mondial

Enfin, en tant qu'éducateurs d'adultes, nous répondons aux défis mondiaux actuels et aux Objectifs de développement durable (ODD) de l'ONU. Bien que ces derniers se présentent sous forme de dix-sept objectifs distincts, l'un d'eux étant spécifiquement consacré à l'éducation, il est essentiel pour nous de déterminer dans quelle mesure notre travail d'éducateurs d'adultes contribue à ce programme transformateur.

Les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) nous ont enseigné que nous ne pouvons pas avoir un programme véritablement mondial si nous nous concentrons uniquement sur le monde « développé » et que de ce fait, les ODD sont un programme mondial universel. Nous réalisons maintenant aussi que nous ne pouvons pas accomplir efficacement un développement mondial sans être capables de créer des liens entre les dix-sept ODD et que, par conséquent, nous devons faciliter un apprentissage qui illustre la nature interdépendante de ces objectifs.

De plus, en notre qualité d'éducateurs d'adultes, nous ne faisons pas que répondre à l'ODD 4 en vue d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et [de] promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO 2016), nous devons aussi reconnaître qu'aucun ODD ne pourra être atteint sans une certaine forme d'éducation des adultes, de formation ou de création de capacités. S'il y a bien une autre aptitude dont doivent disposer les éducateurs d'adultes à l'heure qu'il est en matière de « nouveau professionnalisme », c'est celle de plaider en faveur d'un apprentissage continu, dans tous les contextes et durant toutes les phases de la vie. L'ODD 4 nous a fait un cadeau en introduisant le concept d'apprentissage tout au long de la vie dans les résultats qu'il cible.

Permettez-moi de vous inviter à lire ce numéro pour y découvrir les expériences de nos collègues du monde entier. Chacun d'eux illustre comment nous reconnaissons en tant qu'éducateurs d'adultes les contextes divers, interdépendants, dynamiques et stimulants dans lesquels nous nous trouvons, et comment nous y répondons. Les expériences présentées vont du travail avec des éducateurs de jeunes et des alphabétiseurs bénévoles à la conception et la prestation de programmes destinés à créer des capacités « professionnelles » spécifiques en matière d'éducation des adultes, en passant par des expériences, connaissances et systèmes de valeurs divers. Au-delà de ces manifestations visibles de notre travail d'éducation des adultes, notons aussi qu'il est nécessaire de continuer de porter un regard critique sur les politiques néolibérales qui affectent les droits des jeunes et des adultes d'apprendre tout au long de leur existence, et qu'il faut remettre ces politiques en question. Bien que nous et nos institutions continuerons de créer des programmes d'enseignement et de formation pour aider à introduire le concept et la pratique de l'éducation des adultes dans les systèmes d'éducation formels et non formels, je conclurai en disant que le « nouveau professionna-

lisme » attend de nous que nous assumions la responsabilité de notre développement personnel et de la création de capacités afin de montrer notre volonté de devenir des éducateurs d'adultes professionnels.

Références

Chambers, R. (2017) : Can We Know Better? Reflections for Development. Practical Action Publishing. <https://doi.org/10.3362/9781780449449>

Egetenmeyer, R ; Breitschwerdt, L. ; Lechner, R. (2019) : From 'traditional professions' to 'new professionalism': A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. Dans : Journal of Adult and Continuing Education, 25 (1), 7-24. <https://doi.org/10.1177/1477971418814009>

Freire, P. (1985) : Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. Dans : Language Arts, 62 (1), 15-21. <https://bit.ly/2LdpGcG>

Garcia, R. F. (1999) : Of maps and leapfrogs: Popular education and other disruptions. Quezon City, The Philippines: PEPE.

Guevara, J. R. (2002) : Popular environmental education: Progressive contextualization of local practice in a globalizing world. PhD thesis, Victoria University of Technology. <https://bit.ly/2Le4jrH>

Guevara, J. R. (2012) : Progressive contextualisation: Developing a popular environmental education curriculum in the Philippines. Dans : Learning and Mobilising for Community Development: A Radical Tradition of Community-Based Education and Training, 177-190. Ashgate Publishing.

UNESCO (2016) : Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. Assurer à tous une éducation inclusive et durable de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Paris : UNESCO. <https://bit.ly/2yoUGO8>

Yoo, S. S. (2008) : Democratization during the transformative times and the role of popular education in the Philippines and Korea. Dans : Asia Pacific Education Review, 9, 355. <https://doi.org/10.1007/BF03026723>

i

L'auteur

Jose Roberto (Robbie) Guevara est professeur associé de développement international en Australie à la School of Global, Urban and Social Studies de l'université RMIT à Melbourne. En tant qu'enseignant, il possède une vaste expérience dans les domaines de l'éducation des adultes, de l'éducation communautaire et de l'éducation populaire, notamment en ce qui concerne l'éducation pour le développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale. Il est vice-président (Asie-Pacifique) du Conseil international de l'éducation des adultes (ICAE) et membre du conseil d'administration de la Campagne mondiale pour l'éducation (CME).

Contact

robbie.aspbae@gmail.com



Section 1

En classe

Voilà, c'est ici que tout se passe. L'enseignant s'est préparé, il a une idée. Mais il n'y a aucune garantie. Chaque situation d'apprentissage est un saut vers l'inconnu. Mais bien que toutes les situations dans lesquelles on enseigne soient uniques, il existe des moyens d'apprendre à gérer un grand nombre de leurs facettes. Pour être un bon enseignant, il faut souvent d'abord s'asseoir à la place de l'apprenant.

Zahir Azar

« Nous devons ‘libérer’ nos esprits »

Interview

Interview menée par Rabab Tamish, université de Bethlehem,
Palestine
Photo : DVV International



Après avoir obtenu un doctorat de philosophie en 1964, en France, Zahir Azar est retourné au Liban où il a travaillé comme éducateur d'adultes pour le Programme œcuménique d'éducation populaire (EPEP)¹. En 1991, il est devenu directeur de l'EPEP et en

1997, il a créé le Réseau arabe pour l'éducation populaire qui invite des centaines d'actives et d'organisations arabes à promouvoir la qualité de l'éducation des adultes. Il est actuellement coordinateur de l'Académie arabe d'éducation des adultes (AAEA)².

Quels enseignements retirez-vous de vos quelque trente ans d'expérience et d'activisme dans le domaine de l'éducation des adultes en ce qui concerne la professionnalisation de l'éducation des adultes dans le monde arabe ?

Dans le monde arabe, le concept de « professionnalisation de l'éducation des adultes » n'a jamais été perçu comme un terme dynamique et contextualisé, c'est-à-dire que la plupart des programmes sont préstructurés comme des recettes prêtes à l'emploi et qu'ils n'émanent pas de la participation active et de la mobilisation des apprenants. L'absence d'une vision claire pour l'éducation des adultes est ce qui me préoccupe ici. Malheureusement, dans le monde arabe, l'éducation des adultes a tendance à obéir à des méthodes traditionnelles reposant sur des pratiques scolaires. Il y est couramment admis que le processus de préparation des éducateurs d'adultes n'exige pas les mêmes efforts que pour les professeurs d'écoles. Les éducateurs d'adultes n'apprennent pas comment engager les apprenants à générer des connaissances. Les programmes de formation s'attachent essentiellement à transmettre aux éducateurs d'adultes la connaissance de contenus, des outils techniques sur la façon d'enseigner et des principes généraux de l'apprentissage des adultes. Cependant, ces programmes ne réussissent pas à inciter les éducateurs d'adultes à être en même temps des apprenants adultes ni à leur donner l'occasion d'apprendre eux-mêmes activement. Nous devons « libérer » nos esprits, les débarrasser du point de vue selon lequel l'éducation des adultes devrait se conformer aux mêmes principes que les systèmes scolaires traditionnels. La formation doit reposer sur les expériences des apprenants adultes et remettre en question les présupposés concernant l'apprentissage des adultes. Quand on parle des éducateurs d'adultes il vaudrait mieux les appeler des « animateurs » du processus d'enseignement et d'ap-

prentissage. Les termes « enseignant » ou « éducateur » évoquent une relation linéaire dans laquelle un spécialiste dit à un certain nombre d'apprenants passifs ce qu'ils doivent faire et comment s'y prendre. L'animateur, en revanche, est une personne pour laquelle les apprenants sont des partenaires actifs dans le processus d'apprentissage ; une personne qui veille à ce qu'ils s'impliquent dans toutes les décisions relatives à ce qu'ils apprennent, par exemple dans le choix des sujets, la planification des activités d'apprentissage et le développement d'outils d'évaluation. Nous ne pouvons pas attendre des éducateurs qu'ils fournissent l'espace nécessaire aux apprenants adultes pour être des participants actifs si eux-mêmes ne se sont jamais exercés à ce rôle. Nous, les formateurs d'éducateurs d'adultes, devrions employer la même méthode pour préparer les éducateurs d'adultes de sorte qu'ils puissent vivre cette expérience. Cela revient à permettre aux éducateurs d'adultes d'apporter leurs propres expériences et de prendre part à un dialogue critique pour développer leur aptitude à être des animateurs du processus d'apprentissage avec les adultes avec lesquels ils travaillent.

Comment les droits humains sont-ils intégrés dans le processus de professionnalisation ?

Un programme de formation isolé des expériences des apprenants ou des fondements des droits humains ne peut pas être qualifié de professionnalisation. Travailler avec des éducateurs d'adultes revient à considérer les facteurs qui poussent les apprenants à se sentir marginalisés et déconnectés de la réalité. Quand je parle de droits humains, je ne fais ni référence aux politiques ni aux libertés politiques. Pour moi, les droits humains sont plutôt la base qui sert à préserver la dignité de l'apprenant en tant qu'être humain. Cela veut dire que les animateurs travaillent activement pour assurer le respect des droits des apprenants, y compris le

respect des droits des genres, de l'équité et de la justice sociale. La pratique des droits humains se traduit par le pouvoir des apprenants à partager sans crainte leur savoir et à évaluer d'un œil critique la réalité dans laquelle ils vivent. S'ils sont des partenaires égaux et des participants actifs dans le processus de leur propre apprentissage, les éducateurs d'adultes et les apprenants doivent être capables de briser les barrières faisant qu'ils se sentent marginalisés et par conséquent de retrouver leur estime de soi et de redevenir actifs.

Quelle vision avez-vous de la professionnalisation de l'éducation des adultes dans le monde arabe ?

Je n'appellerais pas cela une vision. Je considère que c'est plutôt un ensemble de principes et de valeurs qui remet l'approche traditionnelle de l'apprentissage en question. J'appelle ça une approche émancipatrice. Il s'agit d'entreprendre une réflexion critique sur ce que nous tenons pour acquis en ce qui concerne l'apprentissage et de croire pleinement à la participation des apprenants au développement d'une vision de l'enseignement et de l'apprentissage. Si les apprenants ou les éducateurs sont tenus à l'écart de ces processus, les résultats sont mauvais. C'est le premier élément de l'approche émancipatrice. Deuxièmement, quand l'enseignant est un apprenant et qu'il s'implique dans un dialogue critique, comme Paolo Freire l'a décrit, il sait qu'il apprend tout en enseignant. De ce point de vue, l'image de l'animateur est remise en question, car de la sorte, il n'est plus propriétaire du savoir et ne peut plus de ce fait le transmettre en s'appuyant sur un texte préparé. C'est un argument révolutionnaire pour le processus de professionnalisation de l'éducation des adultes et cela exige des apprenants adultes qu'ils s'investissent à chaque stade de l'apprentissage, y compris au sujet du type d'examen qu'ils passent. L'univers éducatif des apprenants n'est pas un vase clos, c'est plutôt un espace ouvert à l'intérieur duquel ils participent à leur propre évaluation. C'est ce que j'entends par émancipation.

Dans quelle mesure vos travaux sont-ils influencés par ceux de Paolo Freire ?

Quand j'ai intégré l'EPEP, je l'admets d'ailleurs par hasard, j'ai été très intéressé de connaître l'éducation des adultes. L'équipe commençait à faire des projets pour un programme qui remettait en question l'approche traditionnelle, et nous avons traversé différentes phases avant d'en arriver aux principes actuels et à ce nous avons appelé la pédagogie du texte. Nous avons beaucoup appris des travaux de Freire, en particulier de Learning to Question et de son expérience sur différents continents. Nous affirmons que sans nous être entièrement distancés de lui, nous avons adapté l'esprit de ses travaux au contexte arabe. Nous pensons que Paolo Freire a donné aux éducateurs « la voie » de la sensibilisation. Toutefois, suivre ce cheminement ne signifie pas qu'on l'adopte comme étant « la voie », cela revient plutôt à poser des questions et à trouver les moyens appropriés au sein de sa propre communauté pour réussir en par-

tant de sa propre transformation culturelle et d'une manière que la communauté juge bonne. Cette expérience nous a enseigné que la professionnalisation des éducateurs d'adultes évoluait graduellement et de façon dynamique. Ainsi avons-nous essuyé des échecs en préparant des textes prêts à l'emploi et des programmes d'enseignement. Nous avons le sentiment qu'ils rendaient les apprenants passifs contrairement au cas où ces derniers participaient à la planification de leur apprentissage et à la rédaction de leurs textes. Quand nous avons vu les changements considérables apportés par ces nouvelles méthodes, nous avons eu davantage confiance dans le pouvoir d'être des partenaires d'apprentissage en s'appuyant sur des principes d'action plutôt que sur des programmes de professionnalisation prêts à l'emploi. Vous serez peut-être surpris de l'apprendre, mais aussi difficile qu'il soit d'arriver à ces points de vue sur l'éducation des adultes, nous avons malgré tout réussi, conjointement avec nos partenaires régionaux, à gagner la confiance des fonctionnaires, et un certain nombre de pays ont accepté d'intégrer notre travail dans leurs plans et leur mobilisation stratégiques.

Qui est responsable de l'éducation des adultes dans le monde arabe ?

La réponse est claire : l'État. On rencontre des exceptions dans certains pays arabes là où il existe un espace permettant à des organisations de la société civile de proposer ces services. Le souci vient ici du fait qu'aucun organisme n'est capable de diriger ce processus sans coopération véritable. Une telle coopération devrait s'appuyer sur les expériences des partenaires de part et d'autres. Dans le monde arabe, les statistiques actuelles concernant le statut de l'éducation des adultes indiquent qu'on est encore loin de constater un vrai progrès et que cette situation ne changera pas tant que nous n'envisagerons pas de changer l'approche de ces pays en matière d'éducation des adultes. Je pense qu'il est nécessaire d'améliorer la qualité des réseaux au sein de tous les pays arabes et entre ces derniers. Ces réseaux doivent évaluer constamment l'efficacité de leur travail sur le terrain et agir en conséquence. Encore une fois, comme je l'ai dit plus tôt, cela nécessite de croire avec force dans les approches participatives où tous les partenaires interviennent activement dans la planification et l'évaluation des programmes. Ce développement exige de tous les partenaires de s'engager dans des processus de conscientisation critique en partageant leur expérience et en construisant le processus de professionnalisation de l'éducation des adultes.

Quelles sont les plus grandes difficultés quand on veut former les enseignants avec efficacité ?

La plus grande difficulté réside dans ce que l'on appelle « l'esprit » de l'apprenant, en particulier quand ce dernier a connu différentes formes d'aliénation, de marginalisation et d'exploitation. Il ne faut pas sous-estimer l'aptitude à faire tomber les barrières qui entourent la capacité à apprendre dans ces esprits, et il conviendrait de la prendre attentive-

ment en compte lors de la préparation d'un programme. À ce stade, il faut du temps, mais quand tous les partenaires du processus d'apprentissage ressentent le pouvoir de partager et d'être respectés, et ont le sentiment que leur dignité est protégée, ils font tomber ces murs. Nous devons être conscients du fait que cette relation humaine n'est pas limitée au programme de formation, ou uniquement à l'interaction entre les apprenants et l'animateur, elle procède plus largement d'une culture de la participation et de l'action. C'est par cette culture que les pratiques professionnelles d'une organisation, son personnel et sa structure devraient se caractériser. Tout appel à l'éducation progressive des adultes devrait être mis en œuvre dans l'organisation elle-même, par exemple par la remise en question des rapports de hiérarchie en son sein, par l'appréciation des expériences à leur juste valeur ou par la pratique de la flexibilité, et là où des approches participatives aux prises de décisions et à une planification conjointe interviennent efficacement. L'une des difficultés ici est liée aux interventions des bailleurs de fonds dans ce processus. La faiblesse des gouvernements et de la société civile lorsqu'il s'agit de diriger l'éducation des adultes s'est traduite par un accroissement de l'intervention des organisations internationales dans ce domaine. Comme nous le savons, ces organismes proposent des formules prêtes à être mises en œuvre. Leur manque de souplesse peut conduire à la création de programmes conformes aux priorités des bailleurs de fonds, quelle que soit leur efficacité, ou tout simplement au refus du financement sous condition. Dans quelques cas, des organisations donatrices partageaient des approches progressives similaires à celles que je défends et elles ont ainsi réagi positivement à des besoins locaux, à des expériences et à des méthodes d'action. J'espère que l'intervention des organisations internationales dans le monde arabe va s'assouplir et appuyer des approches locales qui ont un effet impressionnant. Une autre difficulté réside aussi dans le fait que l'éducation des adultes n'est pas prioritairement à l'ordre du jour de la plupart des organisations de la société civile (OSC). Certaines d'entre elles pensent que l'éducation des adultes relève de la responsabilité de l'État ou qu'il s'agit d'un processus long, dépassant le cadre de leurs missions. Ce point de vue reflète la priorité de certaines OSC qui limitent leurs activités à leurs seuls objectifs comme la santé, la jeunesse ou l'égalité des genres, sans tenir compte de l'importance du processus d'apprentissage en soi. De plus, l'absence d'approches claires de l'éducation des adultes et la faiblesse de l'État et des tribunes de la société civile créent une situation dans laquelle ces organisations de la société civile « copient » juste des programmes, principalement développés par des organisations internationales, sans tenir compte des questions exposées plus tôt, simplement parce qu'ils sont plus faciles à mettre en œuvre et à suivre. Dans beaucoup de cas, la participation à des programmes internationaux de ce type est devenue une « réclame » pour devenir crédibles aux plans local et international, ce qui gêne les possibilités de développement efficace.

Dans quelle mesure les réseaux locaux et internationaux prennent-ils part à la professionnalisation dans le monde arabe ?

Généralement, les efforts pour entretenir de vrais réseaux et partenariats entre les organismes formels et informels sont encore balbutiants dans le monde arabe. Nous avons récemment vu l'émergence d'organisations qui croient fermement que renforcer les réseaux peut accroître l'efficacité de l'État et des organisations de la société civile, et améliorer dans la foulée la qualité de l'éducation des adultes. Selon moi, les interventions des organisations internationales devraient être focalisées sur l'écoute des expériences locales et sur les activités destinées à les diffuser internationalement afin de contribuer aux échanges internationaux d'expériences. Je pense que nous avons le devoir moral de faire face à la forme actuelle de mondialisation qui vise à accroître la marginalisation. Nous devons nous engager dans la reconstruction d'une approche mondiale au service de l'humanité et en même temps du développement. Nous pouvons y parvenir en passant les portes de l'éducation. Malgré la faiblesse des réseaux, il existe d'autres facteurs susceptibles de faciliter l'accomplissement d'une éducation des adultes de qualité dans le monde arabe. Premièrement, il conviendrait de soutenir les réseaux et partenariats actuels, malgré leur faiblesse – notamment quand ils réévaluent continuellement leur situation à la lumière des expériences locales, régionales et internationales. En outre, les réseaux sociaux ont contribué à briser les tabous concernant la possibilité de beaucoup de gens d'accéder à des expériences plus vastes. Ceci nous aidera à connaître les réseaux qui ont de l'influence. Enfin, j'affirme que le « Printemps arabe » s'est traduit par différentes formes de conscientisation et de sensibilisation malgré la violence, la pauvreté, la souffrance et l'instabilité politique dont il s'est accompagné. Si nous nous appuyons sur ces facteurs, la qualité du processus de professionnalisation gagnera en efficacité.

Merci beaucoup pour cette interview, monsieur Azar.

Notes

1 / L'EPEP vise à promouvoir la dimension participative, démocratique et critique de l'éducation des adultes dans le monde arabe. Il fait la promotion de l'éducation en tant que processus dans lequel l'acquisition de connaissances répond aux besoins des communautés locales et qui attache par-dessus tout de l'importance à l'expérience des personnes et communautés marginalisées pour façonner les stratégies employées pour améliorer leur statut.

2 / L'AAEA est dirigée par quatre réseaux du monde arabe et travaille en partenariat avec DVV International. Elle a pour vocation d'améliorer la qualité de l'éducation des adultes dans l'ensemble du monde arabe.

La glocalisation, ou comment le Curriculum globALE a été introduit au Laos pour former les éducateurs d'adultes



De gauche à droite :

Uwe Gartenschlaeger
DVV International, Laos

Souphap Khounvixay
Non-Formal Education
Development Center, Laos

Beykham Saleumsouk
DVV International, Laos

Résumé – *Avoir recours au Curriculum globALE pour former les éducateurs d'adultes au Laos, l'un des pays asiatiques les plus reculés, s'est avéré à la fois stimulant et enrichissant. En tant que cadre axé sur les résultats, le Curriculum globALE se prête parfaitement à l'adaptation aux besoins locaux et fournit en même temps des axes d'orientation permettant de définir les contenus d'apprentissage des cycles de formation. Le processus de mise en place a clairement démontré la nécessité de ne pas se concentrer uniquement sur le transfert de connaissances et de compétences, mais de développer simultanément les capacités personnelles des participants en matière de réflexion critique, de prise de décisions, de communication et de leadership.*

« Ces nouvelles techniques d'enseignement ont renforcé ma confiance en moi », décrit en quelques mots Mme Naphayvong, de l'Institut de développement de la formation professionnelle (Vocational Education Development Institute), l'impact qu'a eu sur elle la formation de maîtres formateurs mise en œuvre au Laos entre 2015 et 2017 (Bulletin d'information de DVV International 2017 : 13). Elle évoque ici deux aspects cruciaux du projet : l'évolution professionnelle et l'évolution personnelle. Cet article décrit le chemin qu'a suivi ce projet de renforcement des capacités pour autonomiser les éducateurs d'adultes dans l'un des pays les plus reculés d'Asie.

« La qualité de l'éducation non formelle est médiocre et les services dans ce secteur sont dispersés au niveau local (...) » (ministère de l'Éducation et des Sports 2015). Ce constat énoncé dans le document d'orientation du Laos, le Plan de développement du secteur éducatif, était clair pour tout le monde au moment du lancement du projet. En fait, le Laos ne dispose d'aucune formation initiale ou continue structurée pour les éducateurs d'adultes. Conformément au Programme des Nations unies pour le développement durable à l'horizon 2030 qui réaffirme la nécessité de donner une formation de qualité aux enseignants et formateurs, DVV International et le département d'éducation non formelle du ministère laotien de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, ont décidé de mettre en place un cycle de formation expérimental pour plus de 30 formateurs et animateurs. La conception du programme reposait sur les principes énoncés ci-dessous.

- Utiliser le Curriculum globALE comme référence du cycle de formation. Ce programme est axé sur les résultats et développé conjointement par l'Institut allemand d'éducation des adultes (DIE) et DVV international, le but étant de fournir aux prestataires de formation un modèle standard de renforcement des capacités. Ce programme est bien évidemment adaptable aux conditions locales.
- Inviter une équipe mixte de formateurs combinant les expertises laotienne et internationale pour élaborer et mettre en place les modules. Pour le Laos, l'équipe était composée de M. Souphap Khounvixay du Centre de développement de l'éducation non formelle (Non-Formal Education Development Center), agence gouvernementale, et de Mme Beykham Saleumsouk de DVV International. L'équipe internationale se composait de Roberto Guevara de l'université RMIT de Melbourne, d'Anita Borkar de l'ASPBAE et d'Ushio Miura du bureau régional de l'UNESCO à Bangkok.
- Faire dispenser la presque totalité de la formation par un formateur laotien et en langue lao. Cette décision avait pour but de réduire les barrières linguistiques et culturelles, la connaissance de l'anglais sur le terrain étant très succincte au Laos. De surcroît, utiliser l'anglais aurait signifié que la formation était automatiquement basée sur un concept culturel et intellectuel lié à la pensée occidentale. Ceci revenait à demander aux participants de transférer eux-mêmes les contenus dans le contexte laotien, tâche trop ardue pour la plupart d'entre eux.
- Combiner la formation avec le coaching et le mentorat. En combinant les deux éléments, le projet a cherché à réduire l'écart entre les capacités et la mise en œuvre. Dans les activités de renforcement des capacités, il s'avère que les participants sont souvent incapables de mettre en pratique leurs nouveaux acquis. Les raisons sont multiples : il peut d'agir de problèmes de hiérarchie dans leurs circonscriptions d'origine, de contraintes de temps ou de problèmes inattendus auxquels ils sont confrontés dans leur environnement de travail. Au travail, ils ont besoin de soutien.

Préparer le terrain

L'équipe de formateurs étant dispersée dans toute l'Asie et l'Australie, l'élaboration des modules a nécessité d'une part, l'utilisation d'outils de communication numériques et de solutions cloud. D'autre part, l'adoption d'un calendrier de préparation standard : les formateurs internationaux devaient arriver à Vientiane au plus tard deux jours avant chaque formation afin de peaufiner le programme du prochain module. Ces séances de préparation se sont révélées à la fois passionnantes et stimulantes, en particulier pour l'équipe laotienne qui a dû traduire et transférer une grande partie des contenus approuvés dans la langue et le contexte laotiens.

Au cours du processus de préparation, l'équipe a constaté qu'une partie de la documentation était déjà disponible au Laos. Le gouvernement et les partenaires de déve-

loppement avaient en effet élaboré divers guides, manuels et programmes au cours des dernières décennies. On a pu en utiliser et en adapter une grande partie, de sorte qu'il n'a pas été nécessaire de «réinventer la roue» et que les travaux antérieurs ont pu être exploités.

Une autre décision a concerné l'ordre successif des modules de formation. Le Curriculum globALE recommande le suivant :

- Module 0 : Introduction ;
- Module 1 : Approches d'éducation des d'adultes ;
- Module 2 : Apprentissage adulte et enseignement aux adultes ;
- Module 3 : Communication et dynamique de groupe en éducation des adultes ;
- Module 4 : Méthodes d'éducation des adultes ;
- Module 5 : Planification, organisation et évaluation en éducation des adultes.

Lors des discussions sur ce projet au sein de l'équipe de formateurs, il a été convenu qu'il serait préférable, dans le cas du Laos, de commencer par des modules plus axés sur la pratique. La raison était simple : dans la culture laotienne, l'apprentissage repose davantage sur les expériences et les échanges que sur l'apprentissage intellectuel pur et simple. L'apprentissage a donc été ancré sur les expériences personnelles des apprenants.

Une fois les modules revisités, le cycle de formation des formateurs laotiens a été commandé comme l'indique la figure 1.

Figure 1 : ordre successif des modules de formation des formateurs au Laos (sur la base du Curriculum globALE)

MODULE	Dates/dates limites
(M0) Module d'introduction	16-17 décembre 2015
Devoir : analyse des besoins locaux	21 mars 2016
(M2) Formation des adultes	4-8 avril 2016
Devoir : amélioration de l'analyse des besoins locaux	10 mai 2016
(M4) Méthodes	24-28 mai 2016
Formation individuelles Mise en oeuvre avec coaching	1 ^{er} août 2016 sept.-nov.
Module optionnel 1 : Formation en genre	Octobre 2016
Formations continues individuelles Mise en oeuvre avec coaching	Décembre 2016
(M3) Dynamique de groupe et (M1) Approches de formations d'adultes	Février 2017
(M1) Approches de formations d'adultes et (M5) Planification, organisation et évaluation + module optionnel : Compétences humaines	Juin 2017

Source : les auteurs



Exercice de réseautage pendant une formation du Curriculum globALE au Laos

L'évaluation des besoins a été réalisée au cours du module 0. Les participants ont été invités à réfléchir sur leur environnement de travail, leurs expériences et leurs attentes, et à en parler. Les résultats ont servi de base à la conception des modules suivants.

Apprendre à mettre en œuvre

La mise en œuvre a posé des problèmes à l'équipe de formateurs. La plupart des participants étaient habitués aux approches d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles centrées sur l'enseignant. Autrement dit, sur un ensemble restreint de méthodes et généralement, sous forme de cours magistraux. Interrogés à la fin de chaque formation, de nombreux participants se sont déclarés surpris de la manière d'enseigner. La majeure partie des activités intégraient en effet des principes d'apprentissage adulte dans le processus d'apprentissage proprement dit, motivant ainsi les participants à réfléchir et à poursuivre l'apprentissage. Au début, ils étaient frustrés et posaient toutes sortes de questions : quel est l'objectif principal de ce sujet ? Nous sommes des experts, nous avons de l'expérience, pourquoi est-ce qu'on doit jouer à ce jeu ? Ils avaient des difficultés à faire le lien entre l'expérience d'apprentissage et l'objectif de formation. En même temps, le fait de remplacer les cours magistraux et l'enseignement traditionnels par des méthodes interactives a été bien accueilli par la grande majorité des participants. Ceci fait écho à des cas similaires dans d'autres pays où les environnements traditionnels d'enseignement et d'apprentissage sont prédominants. Afin de ne pas démotiver les participants et de ne pas les faire dérailler, il s'est avéré crucial de faire une synthèse des résultats d'apprentissage à la fin de chaque unité.

Cette observation va de pair avec une autre expérience : les participants habitués à l'enseignement traditionnel, c'est-à-dire à un pur transfert de connaissances, sont déboussolés et – dans certains cas – en concluent que les facilitateurs manquent de connaissances. Ici, il s'est avéré utile de faire appel à une équipe mixte composée d'experts internationaux (traditionnellement très appréciés au Laos) qui ont pu soutenir le processus d'apprentissage en expli-

quant le concept sur lequel étaient basées les méthodes non traditionnelles utilisées.

Les participants étaient originaires de milieux très différents. Ils possédaient une formation formelle allant du doctorat au diplôme d'enseignement secondaire. Ils venaient de différentes régions du pays et occupaient un large éventail de postes dans la hiérarchie officielle. Ceci risquait de créer des malentendus et des tensions dans une société où la hiérarchie est extrêmement importante et où la culture de l'apprentissage diffère d'une partie du pays à l'autre. Afin de combler ces lacunes, l'équipe de formateurs a consacré pas mal de temps au développement de compétences sociales et émotionnelles. Grâce à cela, les résultats d'apprentissage acquis ont pu être traduits dans différents contextes en questions transversales des principes de formation des adultes. En outre, il s'est avéré que les participants ont trouvé la communication motivante, au-delà des barrières de la hiérarchie, des institutions et des affiliations régionales.

La plupart des participants étaient incapables de communiquer en anglais. Les deux premiers modules ont été en grande partie mis en œuvre par l'équipe internationale, avec l'aide d'interprètes. Cela a pris beaucoup de temps et donné lieu à des malentendus. Au fil du temps, il est devenu évident que le fait de travailler en permanence au sein de l'équipe internationale donnait aux facilitateurs laotiens une confiance en eux et des compétences croissantes. Cela leur a permis de mettre en œuvre les unités suivantes en tant que formateurs principaux, pendant que l'équipe internationale apportait le soutien nécessaire, assurait le mentorat et se concentrait sur la conception du programme.

Dans l'ensemble, la formation des maîtres formateurs s'est avérée être un parcours d'apprentissage non seulement pour les participants, mais également pour les animateurs. En s'engageant dans un processus ouvert, en intégrant le nouveau paradigme d'enseignement/apprentissage et en tenant compte des méthodes d'apprentissage des populations locales, mais aussi de leur mode de perception des activités d'apprentissage, on a pu trouver un équilibre entre théorie et pratique, et véhiculer le contenu de façon à garantir le développement professionnel et personnel.

Trois façons de mesurer l'impact

Il y a trois façons possibles de décrire l'impact de la formation des maîtres formateurs. La première consiste à analyser le projet en se référant aux critères du CAD de l'OCDE, outil standard utilisé dans la coopération pour le développement. Dans sa recherche basée sur ses entretiens avec les participants et les formateurs, le professeur Bruce Wilson de l'université RMIT de Melbourne a décrit la pertinence du programme de la manière suivante : « En se concentrant sur les principes d'apprentissage des adultes, le programme a touché au cœur le travail d'éducation non formelle ». L'efficacité de la formation a reposé sur la conception du cycle de formation : « Chaque atelier étant basé sur une activité, les participants ont dû agir d'une manière nouvelle pour eux et chacun a eu l'occasion de reconnaître sa capacité à soutenir

l'apprentissage comme jamais il n'avait tenté de le faire auparavant. Il n'y a pas eu d'abandons et presque tous les participants ont pu mener au moins un atelier de sensibilisation.» La conception du programme a également eu un impact déterminant sur son efficacité de haut niveau, dans le sens où elle a permis aux participants d'apprendre sans « perturber les activités d'éducation non formelle en cours », le partenariat entre l'enseignement supérieur, les organisations internationales et les organisations à but non lucratif a permis de réduire les coûts au minimum. « La participation des apprenants a constitué un élément clé des processus d'apprentissage en atelier, mais aussi des approches que les maîtres formateurs ont été encouragés à utiliser avec leurs propres apprenants. » Le fait de privilégier cette approche dans plusieurs modules a permis aux participants « non seulement d'améliorer l'impact de leur propre travail d'éducation non formelle, mais également de trouver la manière dont ils pourraient contribuer au développement professionnel d'autres éducateurs » (toutes les citations sont tirées du rapport Wilson). On a donc estimé que les activités de sensibilisation avaient un impact majeur sur la formation, au-delà du développement professionnel et personnel des participants. Enfin, la durabilité de l'action repose à la fois sur l'engagement des partenaires laotiens et sur la constatation que l'expertise des maîtres formateurs en matière d'éducation des adultes peut contribuer de manière plus générale au développement professionnel dans les secteurs de l'éducation et du travail en RDP du Laos.

Considérons à présent la deuxième façon d'évaluer l'impact du projet, à savoir les nombreuses activités de suivi, y compris la formation de proximité au sein du système d'éducation non formelle, de même que la reconnaissance et la demande dont ont été témoins les maîtres formateurs en dehors de leur secteur. À partir de leurs expériences en matière de formation, un module sur l'éducation des adultes et la formation continue a été introduit dans le programme de formation des enseignants de l'université nationale du Laos et sera bientôt adopté dans d'autres universités et collèges de formation d'enseignants. Le plus grand projet éducatif du Laos, le programme de réforme de l'enseignement primaire BEQUAL financé par l'Australie et l'UE, a fait appel aux maîtres formateurs pour diverses activités, notamment la formation initiale et continue des enseignants et des conseillers pédagogiques. La Croix-Rouge suisse et le centre de formation Don Bosco étaient parmi les autres organisations qui ont mis à profit l'expertise des maîtres formateurs.

L'impact le plus notable du projet réside peut-être dans le développement personnel des participants. L'un des principaux enseignements tirés est qu'en réalité, dans le contexte laotien, tout concept de formation performant devrait toujours inclure le développement personnel en termes de compétences pédagogiques, mais également en termes de compétences humaines telles que le travail en équipe, la prise de décisions, l'esprit critique et les compétences en présentation. L'évaluation de ces développements est un peu compliquée. Ils ont cependant été appréciés par

Des participants témoignent

« Je ne savais pas grand chose sur le secteur de l'éducation non formelle avant de participer à ce programme. Je ne savais pas exactement en quoi cela consistait parce que mes connaissances se limitaient à celles que j'utilisais au sein de mon département, qui dispense des formations professionnelles de six mois à un an. Nombreux sont nos étudiants qui veulent continuer à apprendre même après la formation, mais qui sont privés de cette possibilité, car ils n'ont pas de diplôme officiel ni même de certificat d'équivalence. Cette formation a été une expérience d'apprentissage, mais aussi un lieu de réunion propice où des gens de différentes organisations travaillant dans le même secteur ont pu se rencontrer et partager leurs expériences. »
Chanthanom Theangthong, Union de la jeunesse laotienne

« Ce qui m'a le plus impressionnée, c'est de constater que l'éducation n'est pas toujours synonyme d'immobilisme, mais que l'on peut enseigner et apprendre en étant actif. Nous avons appris à intégrer les brise-glace, les dynamiseurs et les activateurs dans la pratique de l'enseignement. Ces méthodes ont rendu l'apprentissage beaucoup plus amusant que je ne l'aurais imaginé. J'ai aussi appris à quel point l'environnement d'apprentissage et le respect mutuel entre apprenants et formateurs sont importants. Même si au départ les participants avaient des niveaux de connaissances différents, s'ils occupaient des positions différentes, étaient d'âges et de sexes différents, nous avons tous les mêmes droits et étions traités de la même manière. Je me suis sentie très appréciée, ce qui m'a donné confiance en moi et m'a permis de partager des idées, d'interagir avec d'autres personnes, d'aider les autres, d'écouter, d'apprendre des choses nouvelles, etc. »
Amphone Lorkham, Centre de développement de l'éducation non formelle

« Je suis enseignante de profession et ce que je fais, c'est transmettre des connaissances. J'estime donc que la formation a été très pertinente et enrichissante pour moi. Je suis très heureuse d'avoir suivi cette formation, car je sens que j'ai appris toute une variété de techniques que je peux utiliser avec mes étudiants. J'aime la façon dont les méthodes participatives ont été utilisées pour introduire de nouveaux concepts d'éducation des adultes, et j'aime la manière dont nous avons appris tout en incluant des activités. Je suis impatiente d'utiliser cette approche avec mes étudiants. J'ai suivi quelques formations par le passé, mais j'estime que c'est de cette formation de maîtres formateurs que j'ai tiré le meilleur parti. »
Latdavanh Bounyaveth, Institut de développement de l'enseignement professionnel

l'équipe de formateurs et – mieux encore – par les participants mêmes. Les témoignages présentés dans l'encadré de la page 27 tentent d'éclaircir cet aspect.

L' « expérience Curriculum globALE »

Cet article a tenté de décrire la conception et la mise en œuvre d'un cycle de formation d'éducateurs d'adultes dans un pays asiatique spécifique. Le Curriculum globALE a joué un rôle clé dans cette entreprise. Cette expérience nous a appris que :

- le Curriculum globALE constitue un instrument flexible de planification de formations continues pour les éducateurs d'adultes. Le fait qu'il soit axé sur les résultats est la clé de cette flexibilité et laisse suffisamment de place à l'adaptation et à la créativité ;
- les responsables de la mise en œuvre devraient saisir l'occasion de pouvoir modifier le programme en fonction de leurs besoins, d'y ajouter de nouveaux éléments et d'en modifier l'ordre successif ;
- les éléments qui traitent des compétences humaines et des principaux concepts de base de l'éducation sont essentiels dans des contextes tels que le Laos et devraient être inclus afin de garantir des résultats d'apprentissage satisfaisants.

Références

DVV International, DIE (2015) : Curriculum globALE. 2^e édition. <https://www.dvv-international.de/en/materials/curriculum-globale/>

DVV International Regional Office Southeast Asia (2017) : Newsletter 2/2017.

Ministry of Education and Sports (2015) : Education Sector Development Plan (2016-2020). <https://bit.ly/2WQ10bt>

Participez !
Série de
webinaires 2020
de l'ICAE

Participez à notre webinar pour discuter
de cet article avec son/ses auteur-e-s
(voir page 116)

i

Les auteurs

Uwe Gartenschlaeger, titulaire d'un master, a étudié l'histoire, les sciences politiques et la philosophie aux universités de Berlin et de Cologne. Après avoir travaillé pendant quatre ans avec un prestataire confessionnel de formations pour adultes spécialisé dans les thèmes de la réconciliation et de l'histoire, il a rejoint DVV International en 1995. Il a occupé les postes de directeur national de l'Institut en Russie et de directeur régional en Asie centrale. Il est directeur régional de DVV International en Asie du Sud et du Sud-Est depuis 2015.

Contact

gartenschlaeger@dvv-international.de

Souphap Khounvixay est titulaire d'une maîtrise en éducation de l'université d'Adélaïde, en Australie, et co-animateur de la formation de maîtres formateurs dans la première nation d'Asie du Sud-Est à utiliser le Curriculum globALE. Au cours des dix dernières années, il s'est spécialisé dans l'éducation des adultes, l'élaboration de programmes d'études, l'éducation non formelle, et la recherche et l'évaluation en éducation dans le contexte du Laos.

Contact

souphap@gmail.com

Beykham Saleumsouk est chef de projet au bureau régional de DVV International en Asie du Sud-Est. Après avoir travaillé dans le secteur du développement pendant près de dix ans et s'être spécialisée dans le développement de la jeunesse pendant plus de sept ans, Mme Saleumsouk a dirigé pendant de nombreuses années une organisation locale à but non lucratif où elle a organisé des formations dans le cadre des programmes de stages de volontaires. Elle travaille actuellement avec DVV International au Laos sur le renforcement des capacités du personnel de l'éducation non formelle, notamment dans le domaine de l'éducation des adultes, de la gestion de projets et du développement de plans et de programmes de formation.

Contact

saleumsouk@dvv-international.la

Amélioration en six étapes de la formation des fermiers au Brésil



De gauche à droite :

Luís Fernando Soares Zuin
Université de São Paulo, Brésil

Polina Bruno Zuin
Université fédérale
de São Carlos, Brésil

Fernando de Lima Caneppele
Université de São Paulo, Brésil

Résumé – Cet article se penche sur des voies pédagogiques empruntées lors du développement de nouvelles approches de formation continue des fermiers. L'objectif est d'associer vulgarisateurs et fermiers dans la création d'un processus d'internalisation lié à l'introduction de nouvelles technologies dans des zones rurales. Les activités d'enseignement et d'apprentissage comportent de nombreux points de contact divers entre des contenus éducatifs scientifiques et techniques issus de l'expérience dans des centres de recherche et l'expérience acquise au fil de l'histoire par les fermiers. Les théories de Freire (2001), Larrosa (2017) et Voloshinov (2017) servent pour procéder à l'analyse théorique de cette mise en présence pédagogique.

Durant toutes mes années d'activité consacrées à la recherche sur les formations continues liées au bien-être animal dans des élevages de bétail au Brésil ou dans d'autres pays d'Amérique latine, j'ai constaté un certain nombre de difficultés concernant les voies pédagogiques empruntées dans les stages de formation de courte durée (jusqu'à trois jours) en ce qui concerne l'internalisation de nouvelles technologies. Ces formations avaient un impact négatif sur la mise en œuvre de nouvelles pratiques et les interactions avec les animaux dans ces zones rurales (Zuin et coll. 2014). J'ai souvent entendu les mêmes récriminations de la part des formateurs (souvent qualifiés d'agents de vulgarisation agricole ou de vulgarisateurs agricoles) des fermiers, des employés agricoles et des membres des familles. Tous parlaient des difficultés qu'ils rencontraient lors de ces réunions pédagogiques alors qu'ils s'efforçaient de changer d'état d'esprit au sujet des activités de production. Les problèmes venaient en partie de la formation que suivent les étudiants en sciences agronomiques au Brésil (comme, par exemple, les agronomes, les zootechniciens et les vétérinaires) (Zuin et coll. 2019).

La méthode d'enseignement utilisée dans les établissements supérieurs d'enseignement agronomiques brésiliens continue de suivre essentiellement une ligne pédagogique monologique. Ainsi, les contenus des cours sont présentés aux étudiants sous forme hiérarchique et unidirectionnelle. Paulo Freire (2001) a désigné ce mode d'interaction de l'expression d'« éducation bancaire ». Il est assez commun que

cette méthode pédagogique, à laquelle les professeurs ont constamment recours, soit reproduite par leurs étudiants une fois ceux-ci diplômés et en activité dans des zones rurales. Et ceci entraîne des difficultés, par exemple lorsque l'on tente de mettre en œuvre de nouvelles pratiques de gestion des activités de production. En d'autres termes, quand les vulgarisateurs agricoles interviennent en qualité d'éducateurs, ils se comportent comme ceux qui savent et enseignent. Dans ce type de relations, les fermiers, les employés agricoles et les membres de leurs familles assument le rôle d'élèves dont on attend qu'ils adoptent les connaissances enseignées sans les remettre en question, en les utilisant comme la base pour opérer les changements proposés pour leurs activités de production. Ceci fait partie des préceptes essentiels du diffusionisme technique avancés par Everett Rogers (1962).

Les nombreuses voies

Au Brésil, les éducateurs ont instauré au fil de l'histoire différentes voies pédagogiques pour internaliser de nouvelles technologies dans les zones rurales. D'innombrables stratégies d'enseignement ont été présentées pour suivre ces voies dans le but d'atteindre autant d'apprenants différents que possible. Toutefois, les vulgarisateurs agricoles qui enseignent des connaissances techniques dans le cadre de leurs formations manquent souvent de considération à l'égard des apprenants (fermiers, employés agricoles et membres de leurs familles) qui ont à leur actif une riche expérience pratique de la vie.

Des années soixante-dix jusqu'à aujourd'hui, plusieurs organismes de vulgarisation agricole au Brésil ont recouru au diffusionisme comme méthode pédagogique pour introduire de nouvelles technologies sur le terrain, une méthode qui tire son origine des travaux de l'Américain Everett Rogers (1962). Des organismes privés et publics de recherche agronomique y ont eu recours à vaste échelle. Pris comme méthode pédagogique, le diffusionisme comporte des éléments spécifiques d'interaction testés par les sujets durant les activités de formation menées dans le cadre de stages de formation continue. Ici, seuls existent les processus d'enseignement, et ils sont caractérisés par l'expérience passive qu'en font les fermiers. Les connaissances enseignées sont généralement issues d'une expérimentation de la science positiviste et mécaniste. Les informations concernant une technique particulière sont souvent élaborées dans des contextes étrangers à la pratique de la production que connaissent les fermiers dans leur propre environnement. En outre, ces techniques n'ont souvent même pas été testées dans leur domaine.

Le pouvoir du dialogue

D'un autre côté, nous nous trouvons en présence d'une situation pédagogique différente dans les zones rurales où les moyens d'interaction reposent sur la pédagogie dialogique de Freire (Freire 2001) et créent ainsi un rapport appren-

nants-enseignants qui propose une position non hiérarchique du pédagogue par rapport à son élève. L'idée s'appuie sur une notion d'alternance dans laquelle l'enseignant est tour à tour un producteur rural tandis que l'apprenant est le vulgarisateur et vice-versa. Dans un tel processus, il est difficile de discerner qui apprend et qui enseigne. Cette stratégie se caractérise par l'absence de passivité et par une réflexion constante des interlocuteurs au sujet des nouvelles technologies présentées par les vulgarisateurs dans les zones rurales. Dans ce cas, la communication est bidirectionnelle, tous les intervenants ont la même possibilité de s'exprimer, leur parole ayant le même poids, et tous ont l'occasion de faire part de leurs expériences personnelles. Cette méthode d'internalisation de nouvelles technologies sur le terrain tire son origine de l'expérience forgée au fil de l'histoire par les fermiers, les ouvriers agricoles et les membres de leurs familles. L'expérimentation se mêle ici à l'expérience, ce qui constitue l'un des plus grands défis auxquels les formateurs se trouvent confrontés dans leurs activités pédagogiques avec des adultes et des jeunes dans les zones rurales.

Larrosa (2017) a observé que l'expérience accumulée au fil de l'histoire par les apprenants est totalement différente de l'expérimentation issue d'un travail en laboratoire. Pour cet auteur, l'expérience est quelque chose qui nous arrive, qui nous transforme et qu'il ne nous est pas permis de refuser de vivre. Elle se caractérise par conséquent par l'interaction entre les trois dimensions de l'existence humaine : la souffrance, la responsabilité et la passion. Dans la souffrance causée par une expérience, le sujet confronté à l'action du monde réel qui l'affecte ne peut pas se montrer indifférent ni passif. La responsabilité à l'égard des autres au moment où quelqu'un vit cette expérience contraint cette personne à s'efforcer d'adopter une stratégie pour gérer la situation ; la passivité n'étant pas une option étant donné les circonstances. Le dernier élément est celui qui relie les deux, c'est-à-dire la passion, un élément qui introduit une dépendance vis-à-vis de l'autre, ou d'un objet désiré. Pris ensemble, ces trois éléments définissent une expérience qui éveille des sens nouveaux, uniques et temporels dans les sujets, ce qui a une influence considérable sur leur façon de concevoir le monde, en modifiant fondamentalement l'orientation de leur analyse de ce qui les entoure dans la réalité.

Faire une expérience

À la différence de l'expérience, l'expérimentation cherche à universaliser la signification par la constitution d'informations qui lui donnent un sens nouveau, très vite remplacé dès que de nouvelles informations sont recueillies. Le remplacement rapide de contenus signifie que les fermiers ne sont pas à même de transformer l'expérimentation en expérience étant donné que la réflexion nécessaire pour adapter leurs activités quotidiennes de production prend du temps. Les informations ainsi offertes ont une signification de plus en plus fugace et rapidement remplacée. Le temps nécessaire à ce processus d'enseignement et d'apprentissage manque pour

permettre de réfléchir à la complexité du sujet ou le comprendre.

En même temps, nous vivons dans une société moderne dont l'intérêt pour les informations va croissant. Nous sommes constamment en quête d'informations étant donné que l'on attend de nous que nous ayons un avis sur tout ce qui nous entoure. Cette course à l'information nous conduit à exprimer notre opinion en faisant des réponses superficielles, binaires et fermées (oui ou non), souvent aisées à manipuler. Larrosa (2017) observe que dans une société constituée de voies jalonnées de panneaux indicateurs, l'acte de l'expérience devient irréalisable.

Dans les zones rurales, les informations contenues dans une nouvelle technologie (un nouveau produit ou un nouveau processus) sont généralement communiquées au fermier à l'occasion de stages de formation proposés par des organisations afin que l'agriculteur les utilise dans le cadre de ses activités de production. Étant donné que les cours recourent à une approche pédagogique monologique, ils risquent de susciter de la méfiance chez le fermier quand il s'agit de savoir si cette nouvelle technique peut être employée dans les processus de production.

Significations et notions

C'est la raison pour laquelle nous avons besoin d'une voie pédagogique qui favoriserait les interactions entre sujets participant à l'internalisation de nouvelles technologies sur le terrain. Il nous faut ici quelque chose qui crée une interaction entre la sagesse découlant de l'expérience et le savoir issu de l'expérimentation dans des zones rurales. Pour parvenir à ce résultat, des recherches sont menées en linguistique et en éducation afin de trouver des contenus liés à la production de nouvelles notions et significations grâce à une approche dialogique entre les sujets, dans laquelle les travaux de Voloshinov (2017), Freire (2001), Larrosa (2017) et Zuin et coll. (2019) servent de références. Dans leurs études, ces auteurs ont observé que l'on trouve en même temps le même et l'autre [*dans le sens de ce qui est différent, n.d.l.r.*] dans le mot (signe), la signification et la notion [*le sens, n.d.l.r.*], un concept vaste et particulier, les informations et les récits, l'expérimentation et l'expérience, le privé et le public. Les auteurs remarquent que la création d'une nouvelle notion parmi les sujets qui entament un dialogue survient lorsque l'on combine un ensemble d'éléments qui apparaissent dans le cadre d'interactions dans la vie. Le premier élément du dialogue est l'aptitude des interlocuteurs à maîtriser la signification des mots, ce qui est nécessaire pour comprendre la teneur d'un message. Il est par conséquent essentiel que l'éducateur procède à un diagnostic dialogique pour déterminer si l'éducateur et l'apprenant comprennent ces significations et concepts de la même façon. Toutefois, les fermiers ne seront pas familiarisés avec certains termes en rapport avec la nouvelle technologie. Le formateur doit adapter ces mots, utilisés dans une expérimentation positiviste, à la vie dans les zones rurales. Pour ce faire, il doit s'efforcer de comprendre aussi

profondément que possible la communauté à laquelle la formation est destinée et chercher des moyens de déployer ces contenus et de les faire correspondre aux expériences du travailleur agricole. Le second élément est lié à la qualité et à la profondeur des rapports instaurés au fil de l'histoire entre les sujets. Ceci détermine le niveau de proximité entre les significations des mots générés en dialoguant. La construction et l'identification de cet élément sont importantes quand on prend en compte les contextes pédagogiques dans lesquels le fermier enseignera une activité particulière à un collègue ou un ami sous la direction du formateur. Convenablement réalisé, cet aspect produit fréquemment de bons résultats dans les cours de formation continue proposés dans les zones rurales. Ceci est dû au fait que le formateur détient des connaissances concernant les notions et significations véhiculées par la nouvelle technologie et qu'il connaît les expériences des apprenants dans des contextes similaires. Ainsi peut-il créer des liens qui permettent aux apprenants de comprendre ce qui leur est proposé.

La nécessité d'établir un diagnostic

Le troisième élément concerne la présence d'orateurs ayant le même horizon situationnel. Dans notre cas, c'est possible grâce à l'expérience commune du vulgarisateur et du producteur agricole des processus de production uniques dans un domaine agricole spécifique présentant des particularités environnementales et économiques. Pour arriver à une expérience conjointe de ce type, le formateur doit commencer par établir un diagnostic socio-économique et environnemental dans la zone rurale avant le début même de la formation. Les nouvelles informations et techniques doivent être adaptées par le biais d'un dialogue entre les vulgarisateurs et les travailleurs agricoles de sorte que l'on puisse les internaliser en fonction des besoins de la production locale. Il est pour cela important que les vulgarisateurs aient déjà pris connaissance (au début, durant la phase de diagnostic) des récits issus d'expériences antérieures des fermiers et ouvriers agricoles concernant l'utilisation de technologies de ce type ayant déjà fourni et/ou internalisé – avec des résultats tant bons que mauvais. Cette méthode qui consiste à introduire un contenu en dialoguant nécessite la création d'un environnement dialogique polyphonique et équipotent, ceci étant l'élément conditionnant suivant. Un environnement de ce type permet de mettre en présence des mots de l'expérimentation et de l'expérience sur le terrain, et d'éviter l'apparition de situations éducationnelles monologiques à caractère interactionnel et diffusionniste.

L'élément suivant se rapporte à la perception qu'ont les apprenants des interactions qui sont plastiques et ne sont pas finies du fait qu'elles sont uniques dans le temps et l'espace. Ce conditionnement prévient les vulgarisateurs du caractère unique et temporel des informations véhiculant un savoir scientifique qui, constamment, a été développé, a évolué et a été adapté aux scénarios les plus divers de production rurale. En adoptant cette position, le formateur évite

de mettre en pratique et de diffuser une recommandation universelle qui se retrouve dans les « packs techniques » diffusionnistes.

Créer du sens

L'avant-dernier conditionnement dans la production de notions et significations nouvelles porte sur l'attribution d'une valeur au contenu de la déclaration qui, pour les besoins de cette étude, correspondrait à la décision d'un fermier d'intégrer ou non la nouvelle technologie qui lui est proposée. Ici, le fermier a recours à des contenus tirés de l'expérience acquise au fil du temps et qu'il utilise comme un filtre lorsqu'il envisage les résultats potentiels que la nouvelle technologie agricole présentée par le vulgarisateur peut lui apporter à l'avenir. Le fruit de cette réflexion déterminera s'il adoptera ou non cette nouvelle technologie dans la pratique. Cependant, à chaque fois que le fermier s'appuie sur son expérience personnelle pour prendre une décision, cette expérience prend une nouvelle signification et peut déterminer l'attribution d'une nouvelle valeur, d'une nouvelle voie. Enfin, nous sommes en présence d'un superdestinataire. Il est ici question de la troisième voix qui exerce une influence importante sur la constitution du contenu de ce que vont déclarer le vulgarisateur agricole et le fermier. Dans le cas du vulgarisateur, le superdestinataire correspond au contenu de voix telles que les informations issues des technologies proposées aux fermiers, qui peuvent aussi être observées dans la didactique qu'ils connaissent des programmes de licences et des formations de spécialisation qu'ils ont suivis au cours de leurs études. Ces voix, qui se sont assemblées au fil de l'histoire, reflètent la culture de l'organisation et son enseignement dans les sciences agronomiques. Le fermier ajoute au contenu d'une culture acquise au fil de l'histoire dans sa région, l'expérience d'autres fermiers, de vulgarisateurs agricoles, de membres de sa famille et d'autres personnes, une expérience transmise par le biais de récits et de conseils.

Si nous voulons mettre en place un processus d'enseignement et d'apprentissage visant l'internalisation dialogique conjointe de nouvelles technologies dans des zones rurales, il est important de recourir aux expériences acquises par les intervenants au fil de l'histoire. Le défi auquel sont confrontés les vulgarisateurs consiste par conséquent à savoir comment partager leurs idées avec les fermiers et leurs familles en vue de créer conjointement avec eux une réalité durable et équitable au plan socio-économique dans les zones rurales.

Note

1 / On peut dire que le vulgarisateur agricole est un agent de développement rural envoyé par des organisations privées ou publiques. Sa mission principale est de chercher à introduire avec la participation des fermiers et de leurs familles de nouvelles technologies équitables et écoresponsables dans les activités de production des zones rurales (Christoplos 2010).

Références

Christoplos, I. (2010) : Mobilizing the potential of rural and agricultural extension. Rome : Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO).

Freire, P. (2001) : Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro : Editora Paz e Terra.

Larrosa, J. (2017) : Tremores: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte : Autêntica Editora.

Rogers, E. (1962) : Diffusion of innovations. New York : Free Press.

Voloshinov, V. (2017) : Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo : Editora 34.

Zuin, L. F. S. ; Zuin, P. B. ; Costa, M. J. R. P (2019) : Comunicação dialógica para os processos produtivos nos agronegócios. Dans : Zuin, L. F. S.; Queiroz, T. R. (éds.) : Agronegócios: gestão, inovação e sustentabilidade. 2ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1, 39-55.

Zuin, L. F. S.; Zuin, P. B.; Monzon, A. G.; Costa, M. J. R. P. (2014) : The multiple perspectives in a dialogical continued education course on animal welfare: Accounts of a team of extension agents and a manager and a cowboy from a rural Brazilian territory. Linguistics and Education, 28, 17-27.

i

Les auteurs

Luís Fernando Soares Zuin, professeur à l'université de São Paulo, effectue des recherches sur la communication dialogique dans les zones rurales.

Contact
lfzuin@usp.br

Poliana Bruno Zuin, professeure à l'université fédérale de São Carlos, développe des stratégies d'enseignement et d'apprentissage dialogiques pour les enfants, les jeunes et les adultes.

Contact
polianazuin@gmail.com

Fernando de Lima Caneppele, professeur à l'université de São Paulo développe des solutions énergétiques écoresponsables dans les zones urbaines et rurales.

Contact
caneppele@usp.br

Les bons éducateurs d'adultes



Dans ce numéro, nous nous intéressons exclusivement aux éducateurs d'adultes. Certains d'entre eux sont des formateurs, des mentors, des guides, des bénévoles, des activistes. Certains sont tout cela en même temps. Qu'est-ce qui les motive ? Nous avons posé cette question aux quatre coins du globe et obtenu dix réponses. Considérons-les comme des instantanés. Quelques exemples parmi les nombreux bons éducateurs d'adultes constituent l'épine dorsale de l'éducation des adultes dans le monde entier. Peut-être voulez-vous nous raconter vous aussi votre propre histoire ? Peut-être êtes-vous vous-même éducateur d'adultes. À moins que vous n'en connaissiez un qui soit vraiment bon. À votre avis, qu'est-ce qui fait la qualité d'un éducateur d'adultes ? Nous vous invitons à partager vos expériences et vos réflexions sur notre page Facebook à l'adresse www.facebook.com/AdEdDevjournal.



Sayed Mohibullah Mohib, Afghanistan

« Les jeunes Afghans et plus spécialement les femmes, aiment apprendre et participent par curiosité »

Sayed Mohibullah Mohib est enseignant et responsable de l'équipe de renforcement des capacités et de la qualité au sein du réseau des centres d'éducation de l'Association nationale afghane d'éducation des adultes (ANAFAE).

Éducation des adultes et développement : Comment êtes-vous devenu éducateur d'adultes ?

Sayed Mohibullah Mohib : J'ai commencé à enseigner pendant mes études il y a dix ans. J'enseignais l'anglais en seconde langue à de jeunes adultes. Au début, c'était juste un job pour me faire un peu d'argent en plus. Mais j'y ai vraiment pris goût. La plupart des apprenants étaient très intéressants, ils avaient des tas de rêves et d'idées sur ce qu'ils voulaient faire, et en même temps il savaient exactement pourquoi ils voulaient étudier. Dans les cours, ils rencontraient des gens qui partageaient les mêmes idées. Les cours étaient toujours extrêmement vivants, les apprenants très enthousiastes. C'est ce qui m'a décidé à poursuivre une carrière d'enseignant.

Veillez décrire votre travail actuel.

Actuellement, je suis responsable de l'équipe de renforcement des capacités et de la qualité pour plus de 360 enseignants qui travaillent dans nos centres de formation pour adultes et d'apprentissage communautaire. Je leur enseigne la méthodologie, la gestion de classe, le suivi des progrès d'apprentissage et la planification des leçons. Je développe également du matériel didactique et assure le suivi des performances des enseignants. Nos centres sont situés dans des zones urbaines et semi-urbaines. Les jeunes qui participent aux formations ont entre 15 et plus ou moins 25 ans. Les Afghans, et plus spécialement les femmes, aiment apprendre et participent par curiosité. L'environnement de notre centre est sécurisé et les familles soutiennent nos programmes éducatifs. Je suis très fier que nous ayons obtenu une licence internationale nous permettant de former et de certifier des enseignants en TESOL (enseignement de l'anglais à des locuteurs d'autres langues). Ceci a apporté de profonds changements dans nos formations d'enseignants. J'étais déjà détenteur d'un diplôme du CELTA de Cambridge

et d'un certificat en formation de formateurs. Aujourd'hui, j'ai la certification de formateur TESOL/TEFL de New York et j'ai lancé le premier cours de formation TESOL en Afghanistan.

Quelle est votre méthode d'enseignement favorite et pourquoi ?

Mes méthodes préférées sont le TBLT (enseignement des langues centré sur les tâches et fondé sur des interactions stimulantes entre les élèves en classe) et le CLT (approche communicative de l'enseignement des langues, qui favorise les interactions d'élève à élève dans un contexte de communication). J'aime beaucoup appliquer les méthodes Dogme ; elles me donnent l'autonomie nécessaire pour travailler avec mes élèves en fonction de leurs intérêts et de leurs exigences. Dans les formations de formateurs, j'applique toujours la méthode Think-Pair-Share (réfléchir-partager-discuter), qui stimule la pensée critique des enseignants et la créativité dans leur domaine.

Qu'est-ce qui vous motive ?

Pour moi, enseigner n'est pas seulement une passion, c'est aussi une motivation à être un bon éducateur d'adultes. Mieux encore, je suis devenu compétent et qualifié. C'est divinement motivant de soutenir les gens, de comprendre leurs problèmes et de leur être utile. Grâce à l'enseignement, j'ai acquis une importante plus-value intellectuelle et je jouis du respect de notre société. Pour moi, enseigner, c'est apprendre ; ça me motive presque toujours pour avancer et élargir mes compétences.



Sayed Mohibullah Mohib

Ibrahim Matovu, Ouganda

« Le groupe a construit un abri où se déroulent les formations »

Ibrahim Matovu est éducateur/animateur d'adultes au sein du groupe d'apprentissage communautaire intégré pour la création de richesses (ICOLEW) « Obwavu Mpologoma » à Kibisi.

Éducation des adultes et développement : Comment êtes-vous devenu éducateur d'adultes ?

Ibrahim Matovu : J'ai été nommé aux côtés d'un autre candidat lors d'une réunion de village organisée par le responsable du développement communautaire de notre sous-comté. La réunion a présenté le programme ICOLEW dans notre village et était à la recherche d'un candidat pour être recruté comme éducateur d'adultes. Pour être nommé, il fallait être résident du village, avoir de bonnes mœurs et posséder un certificat d'études secondaires ougandais. Nous avons eu des entretiens et j'ai réussi, peut-être parce que j'avais déjà travaillé en tant que bénévole dans le domaine de l'apprentissage des adultes. Nous avons été formés pendant trois semaines par DVV International et le ministère du Genre, du Travail et du Développement social. Nous avons ensuite mobilisé des apprenants et commencé à faciliter l'apprentissage.

Ibrahim Matovu



Veillez décrire votre travail actuel.

Le groupe ICOLEW de Kibisi se compose de 30 apprenants (24 femmes et six hommes). Ces apprenants se répartissent sur trois niveaux (2, 3 et 4) définis dans le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (échelle LAMP). Je dirige des sessions d'apprentissage de deux heures, deux jours par semaine. Les formations dans le cadre du programme ICOLEW s'appuient sur la méthode REFLECT, le processus d'apprentissage s'articule autour de la recherche de solutions aux problèmes qui affectent ma communauté et de la réalisation d'actions collectives. Nous générons également des idées pour faciliter l'acquisition de compétences en lecture, écriture et calcul en fonction du problème étudié. Le groupe a construit un abri où se déroulent les formations. Cependant, j'organise également des visites de terrain pour des démonstrations sur site, sur des sujets liés par exemple à l'agriculture, la santé, l'hygiène ou la nutrition. Lors de ces visites, je travaille en étroite collaboration avec des experts du secteur gouvernemental. Je prépare du matériel pédagogique reposant sur un programme d'études localisé, élabore un plan de cours d'une journée et propose des formations adaptées aux besoins. Mes autres responsabilités consistent notamment à rechercher d'autres programmes de développement pour y associer le groupe, à faire l'évaluation des apprenants, à être le dépositaire des documents du groupe, à préparer et à soumettre des rapports mensuels au responsable du développement communautaire.

Quelle est votre méthode d'enseignement favorite et pourquoi ?

J'utilise diverses méthodes de facilitation participative, mais celle que je préfère est la pédagogie de groupe. Parce que dans un groupe, même les membres les moins actifs du groupe élargi ont la possibilité de participer librement. Les participants partagent ouvertement leurs expériences, et je trouve qu'il est approprié de faciliter l'apprentissage à plusieurs niveaux, ce qui implique que les apprenants les plus avancés aident ceux qui sont plus faibles.

Qu'est-ce qui vous motive ?

Ce qui me motive, c'est de constater les progrès réalisés par les apprenants en alphabétisation et en calcul, et de les voir ensuite appliquer ces nouvelles compétences au profit d'activités qui leur permettent d'améliorer leur bien-être et leur développement personnel. Tout ceci, je le ressens comme étant le résultat de mon travail.

Anita Borkar, Inde

« J'ai été fascinée par le pouvoir du dialogue dans les communautés »

Anita Borkar a travaillé pendant plus de dix ans en tant que coordinatrice régionale du programme « Formation pour la transformation » de l'ASPBAE (Bureau Asie-Pacifique Sud d'éducation des adultes).

Éducation des adultes et développement : Comment êtes-vous devenue éducatrice d'adultes ?

Anita Borkar : Tout au long de ma formation professionnelle en travail social, j'ai été fascinée par le pouvoir du dialogue dans les communautés. Divers groupes communautaires se rencontraient pour discuter et délibérer sur une foule de problèmes auxquels ils étaient confrontés. Ils étaient sans cesse à la recherche d'informations sur des thèmes en rapport avec leurs vies et en tant que jeune professionnelle, c'est avec beaucoup d'enthousiasme que je les leur donnais. Mon rôle a progressivement évolué vers la collecte d'informations et le partage de connaissances ; j'utilisais des méthodes participatives pour inciter les groupes communautaires à faire une réflexion critique sur leur situation. Je travaillais en majeure partie avec des femmes et des jeunes filles issues de communautés indiennes marginalisées et j'étais – et suis toujours – impressionnée par la manière dont elles savent négocier et transformer leurs vies en recherchant l'éducation pertinente pour chaque étape. Ceci a été pour moi une expérience d'apprentissage mutuel qui a enrichi mon développement professionnel et personnel. Au fil des ans, je me suis fortement engagée dans les réseaux indiens de formation des adultes et d'éducation communautaire, et j'ai pu constater que l'éducation des adultes est un puissant agent de transformation pour la vie individuelle et collective.

Veillez décrire votre travail actuel.

Après avoir travaillé plus de vingt ans en Inde, j'ai saisi l'opportunité de travailler avec l'ASPBAE au niveau régional dans les pays d'Asie et du Pacifique Sud. Ceci implique le travail avec nos organisations membres – ONG et OSC actives dans l'éducation des jeunes et des adultes, la promotion des pratiques éducatives au niveau communautaire et le plaidoyer en faveur des politiques éducatives aux niveaux national et régional. Nous travaillons en étroite partenariat avec nos organisations membres dans le but de renforcer leurs pratiques d'éducation transformative face aux problèmes auxquels sont confrontées les communautés d'adultes et de jeunes. Je parle ici du faible niveau d'alphabétisation, du changement climatique, de la gestion des catastrophes, de moyens de subsistance durables, de genre et d'éducation, de compétences pour la vie, d'éducation inclusive, etc. L'ASPBAE organise régulièrement des événements



Anita Borkar

de renforcement des capacités, notamment des consultations, des conférences, des formations, des échanges d'études, des festivals de l'apprentissage, etc. au niveau régional et à des niveaux divers chez nos membres pour les fonctionnaires.

Quelle est votre méthode d'enseignement favorite et pourquoi ?

Pour moi, les méthodes d'éducation des adultes les plus significatives sont celles qui s'inspirent d'approches transformatives et participatives. Comparées à d'autres, elles se prêtent à un apprentissage mutuel et contribuent à renforcer l'appropriation du processus d'apprentissage pour tous les intéressés.

Qu'est-ce qui vous motive ?

J'assimile l'éducation des adultes au « souffle de vie » – non seulement pour l'individu, mais aussi pour toutes les communautés auxquelles nous appartenons – dans notre cheminement collectif vers une coexistence dans la liberté et la dignité pour tous sur cette planète.

Amener les apprenants et les bénévoles de l'alphabétisation des adultes à se comprendre



De gauche à droite :

Phylcia Davis
Programme d'alphabétisation
des adultes KGO
Canada

Annie Luk
Université de Toronto
Canada

Résumé – Bien que les bénévoles représentent une part importante des enseignants des programmes d'alphabétisation des adultes, il est rare que des recherches portent sur eux. Dans la ville de Toronto au Canada, des programmes communautaires d'éducation des adultes se sont regroupés en collectif pour former de nouveaux éducateurs bénévoles. Cet article examine leur matériel de formation pour étudier les raisons et méthodes employées pour former ces nouveaux bénévoles. En nous concentrant sur les éléments déterminants de ce matériel, nous soulignerons qu'il est primordial d'affirmer l'importance des rapports sociaux entre les apprenants et les enseignants bénévoles dans les efforts entrepris pour faire de ces derniers de bons éducateurs d'adultes.

Les programmes d'alphabétisation des adultes comptent beaucoup d'enseignants bénévoles dans leurs rangs. Aux États-Unis par exemple, plus de 40 pour cent des éducateurs sont bénévoles (Belzer 2006). Il arrive qu'ils ne soient pas suffisamment préparés à travailler avec des apprenants adultes désireux de s'alphabétiser (Luk 2016, Perry 2013). Avant de commencer à enseigner, les bénévoles sont généralement formés par des membres rémunérés du personnel des programmes d'alphabétisation des adultes. La qualité et les contenus de ces formations varient (Belzer 2006, Ilsley 1985). Dans les quartiers est de la ville canadienne de Toronto, quatre organisations d'éducation se sont réunies en collectif pour offrir des formations aux nouveaux bénévoles. Créé en 1986 par Rita Cox et implanté dans des communautés à revenus mixtes, le Parkdale Project Read est une organisation communautaire d'alphabétisation des adultes où des enseignants bénévoles et des apprenants se réunissent à l'occasion de cours hebdomadaires de lecture, d'écriture, de calcul et d'informatique. Le centre d'apprentissage de proximité Alexandra Park (Alexandra Park Neighbourhood Learning Centre), créé lui aussi au milieu des années quatre-vingt, propose des cours d'alphabétisation hebdomadaires, à l'intention des habitants du quartier. La West Neighbourhood House (la Maison du quartier ouest) et le centre communautaire de soins de santé LAMP proposent quant à eux des services communautaires globaux, y compris des programmes d'alphabétisation, destinés à des participants de tous âges. Examinons à présent de plus près les deux défis qui se

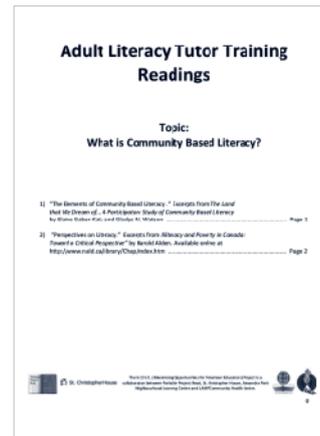
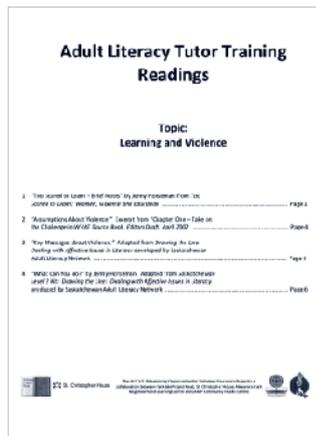
posent aux nouveaux bénévoles et penchons-nous sur la façon dont les matériels de formation y répondent dans le but de les aider à devenir de bons éducateurs d'adultes.

Réflexion sur le pouvoir et les privilèges

Bien que les informations concernant les caractéristiques des enseignants bénévoles qui travaillent pour des programmes d'alphabétisation des adultes ne soient ni facilement disponibles ni à jour, nous savons une chose : les enseignants bénévoles ont généralement un bagage d'éducation formel de plusieurs années supérieur à celui des apprenants avec lesquels ils travaillent. Selon une étude de 2007 portant sur les éducateurs rémunérés et bénévoles dans des programmes d'alphabétisation des adultes aux États-Unis (Ziegler, McCallum, Bell 2007), ces enseignants étaient majoritairement au moins détenteurs d'un diplôme au niveau universitaire de premier cycle. Près de 30 pour cent des bénévoles étaient titulaires d'une maîtrise et cinq pour cent d'un doctorat. Les participants à des cours d'alphabétisation n'ont quant à eux généralement pas achevé leur scolarité formelle. Toutefois, le fait que les nouveaux bénévoles n'apprécient pas forcément pleinement les parcours conduisant les apprenants à intégrer des programmes d'alphabétisation et les difficultés systémiques auxquelles ils se heurtent est peut-être un point plus déterminant que les différences entre le bagage des bénévoles et des apprenants. Dans le matériel de formation du collectif de programmes d'alphabétisation des adultes figure un module qui porte sur le pouvoir et les privilèges associés à nos identités. La formation souligne qu'il est essentiel pour les bénévoles de comprendre dans quelle mesure leurs identités sont associées aux « préjugés ou préférences inconscients, qui révèlent des suppositions cachées, susceptibles d'être liées à la race, au genre, au handicap, à la religion, à la sexualité, à la langue, au pays d'origine, etc. »

« Les bons éducateurs d'adultes doivent affirmer leur position sociale et le rôle de l'éducation dans le traitement des vastes défis systémiques. »

En même temps, il est également primordial de ne pas couler les apprenants adultes désireux de s'alphabétiser dans le moule d'images éculées comme celles des victimes héroïques ou des pions du destin, ce qui empêcherait le développement de relations authentiques entre apprenants et bénévoles (Belzer, Pickard 2015). Le matériel de formation fait la distinction entre justice sociale et charité. La justice sociale « nécessite d'investir, de faire des efforts et surtout d'entretenir des relations avec les autres » alors que la charité a pour vocation d'aider « mais ne tient pas compte de la source des difficultés auxquelles les personnes sont confrontées (pauvreté, racisme, etc.) et ne fait que perpétuer des problèmes systémiques ». L'approche anti-oppressive utilisée



Extrait des matériels de formation intitulés : « Apprentissage et violence » et « Qu'est-ce que l'alphabétisation communautaire ? »

dans le cadre de la formation illustre que dans ce contexte les bons éducateurs d'adultes doivent affirmer leur position sociale et le rôle de l'éducation dans le traitement des vastes défis systémiques.

Les rapports à l'apprentissage

Comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, la plupart des enseignants bénévoles ont suivi leurs études dans un cadre éducatif scolaire formel. Leur long et fructueux parcours dans le système d'éducation formelle indique que peu d'entre eux nourrissent des sentiments extrêmement négatifs à l'égard des études. À ce titre, il peut leur arriver d'avoir peine à imaginer que les autres puissent associer la scolarité ou l'apprentissage à un traumatisme (Horsman 2013). Dans cette situation, la difficulté particulière réside dans le fait que ce côté positif de l'expérience acquise par les bénévoles pendant leurs études peut se révéler négatif pour les apprenants avec lesquels ils travaillent. Les différences entre leurs parcours éducatifs risquent d'avoir un effet déstabilisant pour les bénévoles au moment où ils réalisent qu'ils ne peuvent pas simplement reproduire ce qu'ils apprécient eux-mêmes dans un environnement éducatif. Par conséquent, il est essentiel pour les bénévoles d'évaluer la mesure dans laquelle les apprenants peuvent avoir d'autres rapports à l'apprentissage.

Le matériel de formation met en évidence les répercussions des traumatismes et de la violence sur l'apprentissage, par exemple par le biais de la création d'un environnement où les apprenants se sentent en sécurité « pour écrire sur leur vie ou en parler... [sans craindre] d'avoir honte ou de devoir s'occuper de la personne qui les écoute ». Par le biais du module sur l'apprentissage et la violence figurant dans le matériel de formation, les nouveaux bénévoles apprennent qu'il est important pour eux d'« être témoins » des difficultés auxquelles se heurtent les apprenants sans toutefois porter la responsabilité de résoudre tous les problèmes de ces derniers. Comprendre cela est essentiel pour instaurer des relations saines entre les apprenants et les bénévoles, ce type de relations étant décisif pour développer et conserver un envi-

ronnement d'apprentissage positif (Lynch 2013). La formation propose différentes pistes aux bénévoles : par exemple « exprimer clairement qu'ils [les apprenants] méritent de recevoir le soutien dont ils ont besoin » et « les [aider] à trouver quelqu'un avec qui ils peuvent travailler ». En même temps, la formation précise que les bénévoles ne doivent pas se sentir seuls ou débordés lorsqu'ils offrent aux apprenants tout le soutien qui leur est nécessaire, car le personnel est toujours là pour leur venir en aide dans leur tâche. Les bénévoles sont encouragés à « s'adresser à un membre du personnel ou à un préposé au service de soutien pour se faire aider ».

Améliorer les bénévoles

Comme il est probable que les nouveaux bénévoles trouvent difficile de se représenter l'alphabétisation d'apprenants adultes avant de se mettre à la tâche (Luk 2016), ce qu'ils apprennent dans les programmes de formation est essentiel pour les y préparer. L'aptitude des bénévoles à créer un environnement d'apprentissage positif avec les apprenants dépend aussi des attentes fixées par les programmes de formation. Comme nous l'avons montré dans cet article, le matériel de formation utilisé par le collectif de programmes d'alphabétisation des adultes s'efforce d'aborder des problèmes sociaux pertinents auxquels se heurtent les bénévoles avec les apprenants durant les cours. Néanmoins, une fois que les éducateurs bénévoles commencent à travailler avec des apprenants, leur conception de l'alphabétisation des adultes change et ils adaptent leurs stratégies en fonction des besoins pour développer leurs pratiques (Luk 2016, Roderick 2013). Pour fournir l'aide que nécessitent les bénévoles, les programmes d'alphabétisation des adultes devraient aussi leur permettre en permanence de s'inscrire aux formations et d'évoluer (Belzer 2006, Perry 2013). Étant nous-mêmes éducatrices bénévoles, nous nous faisons l'écho des formations offertes par ces programmes d'alphabétisation quant à l'importance de prendre soin de soi. Il est en effet essentiel de prendre soin de soi pour assurer la viabilité à long terme et prévenir le burn-out. Toutefois, ceci pose également un défi puisque en tant qu'enseignantes bénévoles nous nous retrouvons souvent dans une situation où nous voulons aider au maximum tout en préservant les limites de notre bien-être. Pour que les enseignants bénévoles continuent à être des éducateurs d'adultes, ils doivent aussi veiller sur eux-mêmes dans le cadre de leurs activités pédagogiques.

Remerciements

Les auteures adressent leurs sincères remerciements à l'Alexandra Park Neighbourhood Learning Centre, au LAMP Community Health Centre, à Parkdale Project Read et à West Neighbourhood House pour les avoir aidées à préparer cet article.

Références

Belzer, A. (2006) : Less may be more: Rethinking adult literacy volunteer tutor training. Dans : *Journal of Literacy Research*, 38(2), 111-140. <https://bit.ly/2LrDC2G>

Belzer, A. et Pickard, A. (2015) : From heroic victims to competent comrades: Views of adult literacy learners in the research literature. Dans : *Adult Education Quarterly*, 65 (3), 250-266. <https://bit.ly/2LZy-Tom>

Horsman, J. (2013) : Too Scared to Learn: Women, Violence, and Education. New York, NY : Routledge.

Ilsley, P. (1985) : Adult literacy volunteers: Issues and ideas. Dans : Information series no 301. Columbus, OH, USA : National Center Publications, National Center for Research in Vocational Education. <https://bit.ly/2XZPgDM>

Luk, A. (2016) : Beyond reading and writing: How volunteer tutors develop their practice with learners in adult literacy programs in Ontario (mémoire de maîtrise non publié). Toronto : université de Toronto. <https://bit.ly/2Z862So>

Lynch, J. (2013) : A case study of a volunteer-based literacy class with adults with developmental disabilities. Dans : *Australian Journal of Adult Learning*, 53 (2), 302-325. <https://bit.ly/2O0nzuN>

Perry, K. H. (2013) : Becoming qualified to teach low-literate refugees: A case study of one volunteer instructor. Dans : *Community Literacy Journal*, 7 (2), 21-38. <https://bit.ly/30EXgvO>

Roderick, R. (2013) : Constructing adult literacies at a local literacy tutor-training program. Dans : *Community Literacy Journal*, 7 (2), 53-75. <https://bit.ly/2YXi4hC>

Sandlin, J. A. ; St. Clair, R. (2005) : Volunteers in adult literacy education. Dans : *Review of Adult Learning and Literacy*, 5, 125-154. <https://bit.ly/2SonaB0>

Ziegler, M. ; McCallum, S. R. ; Bell, S. M. (2007) : Adult educators in the United States: Who are they and what do they know about teaching reading? Dans : *Perspectives on Language and Literacy*, 33 (4), 50-53. <https://bit.ly/2xV0oY4>



Les auteures

Phylcia Davis est la fondatrice et la coordinatrice du programme bénévole KGO (Kingston-Galloway-Orton Park) d'alphabétisation des adultes organisé dans la région de Toronto. Elle est titulaire d'une maîtrise d'éducation de l'université de Toronto.

Contact
phylcia@kgoadultliteracy.com

Annie Luk est doctorante à l'Ontario Institut for Studies in Education de l'université de Toronto au Canada. Elle enseigne bénévolement depuis 2007 dans des programmes d'alphabétisation des adultes.

Contact
annie.luk@utoronto.ca

La diversité culturelle en classe : un défi ou une chance ?

Notre façon de voir le monde est largement influencée par la culture, que ce soit par nos valeurs, nos conceptions ou nos comportements. La culture influe également sur notre façon de nous comprendre les uns les autres et d'interagir entre nous. Par conséquent, les valeurs et normes culturelles ont non seulement un effet sur nos relations avec les autres au quotidien, mais elles s'étendent aussi aux salles de classe où elles ont une incidence tant sur les modes d'apprentissage que d'enseignement. Ces dix dernières années en gros, différents pays, notamment au Moyen-Orient et en Europe, ont connu l'arrivée de grandes vagues de réfugiés. Ces derniers apportent avec eux une diversité culturelle d'une grande richesse. Toutefois, si nous ne comprenons pas bien leurs différences et si nous ne respectons pas leur diversité, il est probable que nous interprèterons mal leurs actes et leurs comportements. Ceci risque d'aggraver leur exclusion sociale et leur sentiment d'aliénation. Accueillir la diversité culturelle n'est pas aisé, mais c'est essentiel pour leur donner les mêmes possibilités d'apprendre, de progresser et de s'intégrer dans la société.

Manifestement, les éducateurs d'adultes ont leurs propres modes de communication qui sont très influencés par leurs origines culturelles. Le but n'est pas de dépouiller les éducateurs de leurs valeurs, normes et conceptions, car ils peuvent au contraire apporter eux aussi une richesse de valeurs et d'expérience dans la salle de classe, faisant de l'apprentissage un processus réciproque tel que les mé-

thodes d'éducation des adultes le préconisent. C'est l'ouverture d'esprit des éducateurs d'adultes à l'égard de la diversité qui aide les étudiants à s'engager efficacement sur la voie de l'apprentissage. Les classes d'éducation des adultes offrent aussi aux apprenants un lieu où ils sont en sécurité pour exprimer leurs points de vue et valeurs diverses sans être jugés, rejetés ou assimilés à des stéréotypes. Non seulement cette atmosphère d'acceptation et d'inclusion améliore le processus d'apprentissage, mais elle est primordiale pour réduire la détresse que beaucoup de réfugiés expriment et que les sentiments d'aliénation ont tôt fait d'exacerber.

Reconnaître les différences culturelles que les réfugiés introduisent avec eux dans le pays d'accueil en général, et dans la salle de classe en particulier, est essentiel pour nourrir une culture de l'inclusion plutôt que de créer des sociétés xénophobes qui manquent de tolérance à l'égard des personnes « différentes ». De même, les apprenants parmi les réfugiés doivent apprendre les valeurs et principes fondamentaux de leur pays d'accueil afin d'instaurer avec ses habitants un mode de coexistence pacifique. Dans les classes pour adultes, les éducateurs sont conscients de l'influence de la culture sur le processus d'apprentissage et ils s'efforcent d'adapter les différences culturelles de sorte que l'environnement d'apprentissage s'appuie sur elles. En substance, l'éducation des adultes est un canot de sauvetage qui emporte des apprenants de cultures diverses vers un refuge où ils seront à l'abri et où ils pourront reprendre espoir.



Tania Hussein est directrice de Première Development Consulting à Amman, en Jordanie.

Contact
tania@premiereconsulting.jo

Section 2

À la table des négociations

On dirait parfois que chacun veut sa part du gâteau. Et l'éducation oblige d'ordinaire à répondre aux différentes demandes. L'éducation des adultes joue quant à elle un rôle capital dans bon nombre d'activités de développement dans le monde. Si nous voulons pouvoir continuer à l'avenir d'utiliser cette ressource, il nous faut aussi répondre aux besoins du secteur en soi et pas uniquement à ceux des bailleurs de fonds, des apprenants, des politiciens et de la société en général.

Haldis Holst

« Financer la formation des enseignants ou rendre le travail de terrain plus intéressant ne suffit pas »

Interview

Interview menée par Johanni Larjanko, rédacteur en chef d'Éducation des adultes et développement
Photos : Postomatic/Education International (p.44), Fredk/Education International (p.47)



Haldis Holst est secrétaire générale adjointe de l'Internationale de l'Éducation. Née en 1960 en Norvège, à Oslo, elle a obtenu son diplôme d'enseignante en 1983 après des études d'anglais et d'éducation physique. Elle a enseigné dans des établissements primaires et secondaires, et a été déléguée syndicale aux

niveaux local, régional et national. Elle s'est entretenue avec Éducation des adultes et développement sur la façon d'opérer de l'Internationale de l'Éducation en matière de formation des enseignants et sur les défis auxquels ces derniers se trouvent actuellement confrontés dans le monde.

Pourquoi avons-nous besoin d'enseignants ?

Avoir de bons enseignants est la condition requise pour dispenser une éducation de bonne qualité, quel que soit le niveau de l'enseignement. C'est vrai quel que soit l'âge de l'apprenant. Avoir de bons enseignants est décisif. Le défi est immense étant donné que nous voyons qu'il manque des enseignants qualifiés dans tant d'endroits dans le monde, au Nord comme au Sud. Le sujet est très complexe : quel est le meilleur moyen de recruter suffisamment d'enseignants et comment pouvons-nous les aider à ce qu'ils deviennent vraiment bons dans leur métier ?

Que pouvons-nous faire par conséquent pour nous atteler à cette situation ?

L'Internationale de l'Éducation s'attache principalement à lutter contre la tendance aux raccourcis qui consiste par exemple à abaisser le niveau des exigences. Nous constatons dans des lieux divers une tentation à procéder de la sorte pour faire augmenter le nombre d'enseignants et améliorer ainsi les statistiques nationales. Cette voie est très dangereuse. Les statistiques ne doivent jamais prendre le pas sur la qualité ! Quelle est toutefois la meilleure façon d'aborder la question ? Il n'existe pas de réponse simple étant donné que la situation varie de pays en pays. Permettez-moi de vous donner quelques exemples : dans beaucoup d'endroits, la moyenne d'âge des enseignants est assez élevée. Le défi consiste ici à attirer de nouveaux enseignants. Comment recruter des jeunes ; comment rendre la profession attrayante à leurs yeux ? Dans certains pays, la difficulté est liée aux inégalités régionales, là où certaines régions ont davantage tendance à disposer d'enseignants très qualifiés alors que d'autres, souvent des zones rurales, sont moins bien nanties. Le problème réside ici dans une distribution inégale. Comment peut-on s'assurer qu'il y a de bons enseignants en nombre suffisant dans tout le pays ? Les défis varient, et il

en va de même pour les solutions. Selon moi, chaque pays a besoin en premier lieu d'une stratégie nationale de formation et de soutien aux enseignants.

Si l'on regarde la situation actuelle, les pays ont-ils selon vous majoritairement mis en place de telles stratégies ?

Il est difficile d'apporter une réponse globale à cette question ; la situation diffère tellement en fonction des lieux. Si je me place d'un point de vue positif, l'éducation a fait l'objet d'une grande attention en tant que droit individuel, y compris en tant que droit à l'apprentissage tout au long de la vie. On s'intéresse aussi de plus en plus à l'éducation en tant qu'instrument pour atteindre d'autres objectifs, notamment les Objectifs de développement durable (ODD) et le programme de développement durable des Nations unies à l'horizon 2030. Dans de nombreux pays, l'éducation est considérée comme le meilleur moyen de combattre la pauvreté, de lutter pour un monde plus durable, de créer davantage d'emplois, etc. De ce fait, les politiciens prennent de plus en plus conscience de la nécessité d'investir dans l'éducation, ce qui est à mon avis une tendance positive. En même temps, il existe toujours un écart entre les discours et l'action ; il reste encore fort à faire. Financer la formation des enseignants ou rendre le travail de terrain plus intéressant ne suffit pas. Il y a toute une infrastructure à créer. Il faut des salaires décents, des emplois sûrs ou encore des conditions de travail adaptées. C'est pour cela que l'Internationale de l'Éducation se bat. En somme, nous avons le sentiment que théoriquement il y a beaucoup d'aide, mais que dans la pratique, ce n'est pas toujours le cas.

Étant donné que le meilleur moyen de progresser consiste à créer des stratégies nationales d'éducation, où en êtes-vous, en tant qu'organisation internationale, en ce qui concerne votre volonté et votre capacité de vous

engager au plan national, par exemple en vous chargeant du suivi des résultats et de la qualité d'une stratégie ?

Notre solution consiste ici à soutenir très activement les organisations qui nous sont affiliées et qui travaillent toutes au plan international. Nous voulons les aider à prendre part au débat politique de leurs pays respectifs. On obtient les meilleurs résultats quand elles réussissent tant à promouvoir le changement qu'à proposer des solutions. Le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) est aussi un outil mis en place pour aider les pays à atteindre l'objectif 4 des ODD. Il cible les pays dont les besoins sont les plus urgents et qui ont pris du retard. Ce partenariat fournit d'abord un soutien financier pour développer un plan pour le secteur de l'éducation. La seconde chose consiste à instaurer un dialogue civil avec les différentes parties prenantes. Nous pensons que ces mesures pourraient être utiles pour développer l'éducation à tous les niveaux. C'est aussi une bonne façon d'informer les politiciens au sujet de nos besoins. Enfin, cela contribue aussi à surveiller ce qui se passe et à s'assurer que la politique ne reste pas lettre morte.

Des tentatives d'importer le système d'éducation ou la politique d'un autre pays sont généralement vouées à l'échec du fait du nombre très élevé de facteurs uniques impliqués. Par conséquent, comment faire pour créer un minimum de normes en matière de formation des enseignants à l'échelle mondiale ?

C'est difficile, mais nous pouvons faire un certain nombre de choses. Conjointement avec l'UNESCO, nous avons planché sur des normes internationales pour les enseignants et avons élaboré un cadre mondial de normes professionnelles pour l'enseignement (EI/UNESCO Global Framework of Professional Teaching Standards). Il donne une idée du niveau à atteindre pour être reconnu en tant que professionnel dans ce domaine. Au moment où nous parlons, ces normes sont pilotées par l'UNESCO dans certaines régions du Sud. Heureusement, de nombreux pays ont d'ores et déjà élaboré une certaine déontologie de l'enseignement. C'est un bon début mais il faut en contrôler la qualité. C'est là que les normes internationales entrent en jeu. Pour être adapté à différents besoins et contextes, un standard international ne peut pas aller en profondeur. Ainsi, par exemple, ne peut-il pas stipuler le nombre d'années qu'il faut étudier pour devenir un enseignant qualifié ni imposer un programme universel d'enseignement. Les normes peuvent toutefois décrire les compétences qui vous seront nécessaires pour être considéré comme un professionnel. Aussi, plus que toute autre chose, ces normes tendent-elles à former un cadre et une référence lors du développement de politiques nationales.

Cela semble très intéressant, et utile. Où l'éducation des adultes entre-t-elle en jeu ici ?

C'est une bonne question. Je reconnais qu'à l'Internationale de l'Éducation nous devrions faire mieux lorsqu'il s'agit de faire état de l'éducation des adultes, d'en parler et de l'intégrer dans notre travail. Aujourd'hui, nous représentons déjà l'enseignement supérieur et la formation professionnelle,

mais il est vrai que chez nous, l'éducation des adultes non formelle et informelle passe un peu à la trappe. Cependant, tous les niveaux et types d'éducation ont un rôle à jouer, et nous pouvons certainement nous améliorer en élargissant notre discours et nos activités. Je vois des défis aux deux extrémités de l'éducation : à ses tout débuts et dans ses phases tardives. Nous œuvrons à garantir la qualité de l'éducation durant la petite enfance ainsi que celle de l'apprentissage qui se déroule hors du système formel. Nous souhaiterions avoir davantage affaire à des acteurs de ce secteur. Certains de nos membres opèrent actuellement dans ce domaine mais leurs enseignants ne bénéficient pas d'une formation pour enseignants. Ce sont ces enseignants que nous ne sommes pas en mesure d'atteindre actuellement ; des enseignants qui travaillent dans le domaine de l'éducation des adultes sans toutefois avoir été formés pour cela. Ils sont rarement membres de syndicats d'enseignants. Ces dernières années, nous avons considérablement accru nos efforts pour atteindre ce groupe que nous appelons le personnel de soutien à l'éducation, car ces enseignants sont bien sûr essentiels. Ce groupe se compose de toutes les personnes qui interviennent dans l'enseignement sans avoir pour cela suivi de formation qualifiante.

Je pense que ce groupe représente un puissant appui pour le puzzle qui constitue l'apprentissage tout au long de la vie, mais du fait que son statut est flou, il pourrait vraiment avoir besoin de l'aide et du soutien d'une organisation comme l'Internationale de l'Éducation.

Oui! Je suis entièrement d'accord. C'est la même chose que pour les responsables de l'éducation de la petite enfance. Ils remplissent une tâche extrêmement importante, mais leur statut est souvent flou. Ces deux groupes ont besoin de soutien ; il leur faut de l'aide pour s'organiser. Pour les éducateurs hors du système formel, il s'agit de construire des ponts vers la vie active. Il s'agit aussi de s'assurer qu'on leur donne la possibilité d'étudier, d'acquérir les qualifications qui leur sont nécessaires pour faire un boulot encore meilleur. Nombre d'entre eux ont une grande expérience pratique mais peuvent ne pas être titulaires d'un diplôme officiellement reconnu. C'est également le cas pour un grand nombre d'enseignants dans le secteur de la formation professionnelle.

Nous avons beaucoup entendu parler des effets de la mondialisation et de la numérisation. Étant donné qu'elles influent aussi sur le lieu et la façon d'apprendre, comment les enseignants devraient-ils répondre à cela ?

Ah ! oui, vous avez raison, tout cela complique encore plus les défis rencontrés. Il existe de grandes différences entre les pays qui d'un côté préparent les apprenants à un monde numérique et de l'autre ceux qui n'ont même pas fait un pas dans cette direction. Il peut arriver que ces derniers ne disposent pas d'équipements ou qu'il n'y ait pas d'électricité dans leurs salles de classe. Accéder à la technologie constitue souvent le premier obstacle. C'est un débat sur l'égalité et nous n'y voyons aucun conflit direct. Chacun semble



Haldis Holst lors des journées de planification stratégique de l'Internationale de l'Éducation

d'accord sur la nécessité de s'améliorer. Ensuite, les compétences informatiques des enseignants varient elles aussi considérablement, un élément qu'il faut intégrer dans leur formation continue à tous les niveaux de l'enseignement. Pour affronter l'avenir, nous tous, enseignants comme apprenants, devons posséder des compétences numériques. Je pense aussi que la technologie offre de bons outils d'apprentissage, permettant aux enseignants de créer de nouvelles sphères d'apprentissage, tout en soutenant celles qui existent déjà. Prenez l'accès, par exemple. La technologie est la promesse d'atteindre des groupes auxquels nous n'avons actuellement pas accès. Nous devrions essayer de voir les possibilités qu'elle nous offre sans perdre le fossé numérique de vue et nous efforcer de lutter pour le combler. Enfin, nous devons veiller à ce que les machines ne viennent pas remplacer les enseignants humains et rappeler aux décideurs qu'elles ne le peuvent pas.

Compte tenu de toutes les mutations dans le monde, il me paraît évident que les enseignants doivent mettre leurs connaissances et compétences à jour pour soutenir le rythme de ces changements. Que fait l'Internationale de l'Éducation pour soutenir l'évolution professionnelle constante des enseignants ?

Eh bien, dans notre document de politique de l'éducation, nous déclarons que la formation des enseignants englobe trois éléments : la formation initiale de l'enseignant, le début du travail d'enseignant puis la formation continue. Ces trois phases sont aussi importantes les unes que les autres, et nécessaires pour garantir une bonne qualité. Bien sûr, certaines connaissances ne changent pas, et il suffit de les acquérir une bonne fois pour toutes. Néanmoins, nombre de connaissances deviennent obsolètes tandis que de nouveaux savoirs voient le jour.

La politique de l'éducation est nationale, mais les besoins et contextes varient d'un pays à l'autre. Quelle est dès lors la valeur ajoutée d'une organisation internationale telle que l'Internationale de l'Éducation ?

Hem ! Je pense que nos membres répondraient de différentes façons à cela. Certaines associations diraient que l'Internationale de l'Éducation peut faire des choses qu'elles ne sont pas en mesure de faire, par exemple en représentant leurs intérêts dans le cadre du dialogue avec, entre autres, l'OCDE, l'UNESCO ou l'Union européenne. Nous assumons souvent ici le rôle d'un ami doté d'un regard critique, qui invite les enseignants à la table. Les plus petits membres ont essentiellement besoin de nous pour renforcer leurs

compétences. Ils veulent aussi notre aide pour élaborer des plans stratégiques et autres choses de ce type. Mais tous nos membres ont un point commun : ils savent que les tendances et objectifs mondiaux influent de plus en plus sur l'éducation. L'agenda politique est majoritairement dicté à une échelle internationale, même si sa mise en œuvre se déroule à une échelle nationale. Nous pensons que l'intérêt croissant que les acteurs mondiaux du commerce, qui cherchent à conquérir de nouveaux marchés, portent à l'éducation représente un défi capital pour ce secteur. Maintenant, il y a aussi beaucoup d'organismes privés qui s'engagent à long terme dans l'éducation et qui prennent la qualité au sérieux. Ils ne posent généralement pas de problème. Les entreprises qui cherchent à étendre l'enseignement proposé à une petite élite pour en faire bénéficier les masses sont des acteurs nouveaux dans notre secteur, et ils constituent une menace à différents égards. Nous les voyons notamment cibler les pays pauvres du Sud. Ces acteurs du secteur privé n'apprécient généralement pas beaucoup l'Internationale de l'Éducation. Pourtant, nous ne les considérons pas comme « l'ennemi ». Ils opèrent sur un marché. Il relève de la responsabilité des gouvernements de fixer des normes, de développer des systèmes de garantie de la qualité et de ne pas abaisser le niveau des exigences. Et c'est notre mission d'aider les gouvernements à ne pas oublier ça.

Haldis Holst, merci pour cette interview.

L'Internationale de l'Éducation (IE) est née en 1993 de la fusion de deux organisations. Cette fusion qui a conduit à la création de l'IE a non seulement fait voir le jour à la plus grande fédération mondiale de syndicats d'un même secteur, mais elle a aussi réuni les deux puissantes traditions des syndicats et des organisations de professionnels de l'éducation. Cette nouvelle organisation a permis de faire de l'éducation gratuite de qualité pour tous l'une des cinq priorités politiques mondiales. Les autres priorités sont la promotion du statut de la profession d'enseignant, l'amélioration des normes professionnelles et des conditions de travail, et la lutte contre les tendances à la déprofessionnalisation. Davantage d'informations sur : <https://ei-ie.org/fr/>

Participez !
Série de
webinaires 2020
de l'ICAE

Participez à notre webinaire pour discuter
de cet article avec son/ses auteur-e-s
(voir page 116)

En Afrique du Sud, la lutte des éducateurs d'adultes continue



De gauche à droite :

Ivor Baatjes
Université Nelson Mandela
Afrique du Sud

Britt Baatjes
Université Nelson Mandela
Afrique du Sud

Résumé – *En Afrique du Sud, la professionnalisation des éducateurs d'adultes a une histoire relativement courte, qui remonte au milieu des années 1990. Dans le contexte sud-africain, la professionnalisation fait partie intégrante de la formalisation de l'éducation des adultes initiée dans l'Afrique du Sud post-apartheid. Les certifications formelles telles que certificats, diplômes et grades académiques établis selon les normes nationales ancrées dans le Cadre national des certifications (National Qualifications Framework – NQF) sont les points clés du débat sur la professionnalisation. Cet article s'intéresse au processus de professionnalisation qui se déroule en Afrique du Sud, et identifie les difficultés et les limites qu'il implique. L'éducation des adultes est un terme vaste ; nous nous concentrons ici sur les développements spécifiquement liés au programme d'éducation de base des adultes en Afrique du Sud.*

En Afrique du Sud, l'éducation des adultes a une longue histoire et remonte au mouvement des « écoles du soir », qui dispensaient des cours d'alphabétisation et d'éducation de base aux adultes (Bird 1984 ; Aitchison 2002 ; Baatjes, Mathe 2004). Dirigé par le parti communiste sud-africain, ce « mouvement » a débuté sous forme de projets communautaires au début des années 1920 pour devenir, dans les années 1940, un système d'éducation des adultes communautaire. Avec l'arrivée au pouvoir du parti national en 1948 et l'instauration de l'apartheid, enseigner aux « noirs » dans n'importe quel espace hors d'une école agréée a été considéré comme une infraction. Dès les années 60, le gouvernement de l'apartheid avait déjà totalement supprimé ce qui restait du mouvement des écoles de nuit. Mais dans les années 70 et sous des conditions extrêmement oppressives, les activités progressistes d'alphabétisation des adultes ont repris de l'élan et se sont accompagnées de revendications en faveur d'une éducation « alternative » (sous l'influence des travaux de Paulo Freire). Les années 80 ont été marquées par l'apparition de « l'éducation du peuple pour le pouvoir du peuple » ; les organisations non gouvernementales (ONG) et les syndicats ont mis en place des programmes d'alphabétisation et d'éducation « alternative » de plus en plus nombreux (Motala, Vally, 2002). Ces programmes et ces projets sont néanmoins restés modestes, précaires et vulnérables face aux ingérences, au contrôle et à la répression de l'État.

Les entreprises et l'industrie ont elles aussi proposé aux travailleurs des cours d'alphabétisation fonctionnelle

pour adultes à petite échelle, en utilisant les programmes conçus par les ONG (Baatjes 2008). En 1994, à l'arrivée au pouvoir du régime Mandela, 14 millions d'adultes avaient moins de dix ans de scolarisation et plus de 5 millions d'entre eux n'avaient bénéficié d'aucune éducation formelle. L'enquête nationale sur les politiques éducatives menée par le Congrès national africain (ANC) en 1990 a révélé le besoin de recruter et de former 100 000 éducateurs d'adultes pour le futur système d'éducation des adultes (McKay 2007).

Professionaliser l'éducation des adultes

En 1980, le Centre d'études extra-muros de l'université du Cap proposait la première formation universitaire qualifiante pour adultes, suivie par la mise en place progressive de formations certifiées. En 1984 par exemple, l'ancienne université du Natal (aujourd'hui Université du KwaZulu-Natal) proposait pour la première fois un diplôme supérieur en éducation des adultes. En 1985, le Centre d'éducation des adultes et de formation continue (Centre for Adult and Continuing Education – CACE) voyait le jour à l'université de Western Cape, où furent organisées les premières formations d'éducateurs d'adultes certifiées, destinées aux personnes de niveau *pré-universitaire*. En 1986, un département d'éducation des adultes était créé à l'université du Transkei et, en 1989, l'université du Witwatersrand mettait en place une unité d'alphabétisation des adultes. Les participants à ces formations étaient en majeure partie des activistes de la société civile – organisations communautaires, syndicats et ONG. En plus de ces offres formelles, de nombreuses ONG ont continué à organiser des formations pour adultes non formelles ; des formations ont également été offertes par certains prestataires commerciaux (au service de l'industrie). Pendant cette période, de nombreux éducateurs d'adultes ont suivi ces formations et travaillé ensuite comme éducateurs d'adultes (certains à temps partiel, d'autres à temps plein). En Afrique du Sud post-apartheid, l'Institut d'EFBA de l'université d'Afrique du Sud (ABET Institute, University of South Africa) a vu s'inscrire ses premiers étudiants en janvier 1995. Il a organisé des formations d'éducateurs d'adultes à grande échelle, basées sur une méthode d'apprentissage mixte en présentiel et à distance. L'institut d'EFBA a formé plus de 17 000 éducateurs d'adultes (ETDP SETA 2013).

Vers 1994, on espérait que l'État considèrerait comme prioritaire l'éducation et la formation de base des adultes (EFBA) et qu'il créerait des conditions propices, notamment pour promouvoir la professionnalisation des éducateurs d'adultes. Alors, que s'est-il passé? Les années 1990 ont vu s'institutionnaliser le système public d'EFBA. Celle-ci a été de plus en plus formalisée et influencée par les programmes d'éducation formelle, les normes et les qualifications basées sur les compétences. Le Cadre national des certifications (CNC) a été créé en 1995 en tant que mécanisme majeur d'un système éducatif plus égalitaire. Ses principaux objectifs étaient les suivants : faciliter l'accès à l'éducation et à la

formation ; faciliter la mobilité et le développement dans les parcours d'études et de formation, et les parcours professionnels ; améliorer la qualité de l'éducation et de la formation ; accélérer les recours contre les discriminations en partie injustes dans les domaines de l'éducation, de la formation et de l'emploi ; et contribuer au plein épanouissement personnel de chaque apprenant, ainsi qu'au développement social et économique de la nation tout entière (SAQA Act 1995). L'un des objectifs clés du CNC était d'appuyer tout le système éducatif sur l'éducation axée sur les résultats (outcome-based education, OBE). Depuis, l'idée a été abandonnée suite à de violentes critiques. Pendant la période de transition démocratique, de nombreux éducateurs d'adultes ont pensé que le CNC pourrait faciliter la réalisation des objectifs de justice sociale, d'égalitarisme, de réparation et d'autonomisation. À ce jour cependant, le CNC, en tant qu'instrument de professionnalisation de l'éducation des adultes, n'a eu aucun résultat vraiment significatif. Certains chercheurs ont fait des analyses critiques de l'OBE et du CNC, qui s'appliquaient aussi à l'éducation des adultes (voir Jansen 1998 ; Spreen 2001 ; Allais 2003 ; 2007 pour des analyses détaillées). Christie a décrit le CNC comme étant un « système de contrôle codifié et rigide », n'ayant rien d'un facteur « d'amélioration de la mobilité et de la flexibilité » (Christie 2006 : 380).

« Même si bien des personnes ont pu obtenir un diplôme en éducation des adultes, le nombre réel d'éducateurs travaillant dans ce domaine est en baisse. »

La mise en place du CNC s'est également accompagnée d'une augmentation du nombre de prestataires privés, qui ont pu se faire enregistrer et proposer des formations qualifiantes aux éducateurs d'adultes grâce aux mécanismes prévus par la loi, les stratégies et les plans nationaux de développement des compétences (Department of Labour 2001). La loi sur le développement des compétences a permis de créer 23 autorités sectorielles de l'éducation et de la formation (Sectoral Education and Training Authorities – SETA). L'une d'entre elles est la SETA des praticiens de l'éducation, de la formation et du développement (Education and Training and Development Practitioners' SETA-ETDP SETA) qui, en 2012, a enregistré un total de 95 diplômes proposés par 64 prestataires accrédités (en grande partie à but lucratif). 2 395 éducateurs d'adultes sont sortis diplômés de ces formations entre 2005 et 2012. Quelques éducateurs d'adultes se sont inscrits dans les formations universitaires du pays. Les inscriptions annuelles dans les universités publiques n'ont pas dépassé 20 à 60 étudiants. À l'heure actuelle, les centres d'éducation communautaire emploient quelque 14 000 éducateurs d'adultes, dont la moitié n'avaient aucune qualification postsecondaire en 2017.

Bon nombre d'éducateurs d'adultes « diplômés » sont des enseignants du secondaire diplômés de l'enseignement supérieur, mais pas nécessairement dans le domaine de l'éducation des adultes. De manière générale, malgré la croissance du nombre de certifications inscrites dans le CNC, la formation des éducateurs d'adultes a régressé. Plus récemment, le département de l'Enseignement supérieur et de la Formation a annoncé une nouvelle politique en matière d'éducation des adultes. La *Politique relative aux exigences minimales applicables aux formations qualifiantes d'éducateurs et de professeurs en éducation des adultes et en développement communautaire* (DHET 2015) est une nouvelle tentative d'encourager la professionnalisation des éducateurs d'adultes.

Quels sont les obstacles?

Il est clair qu'en Afrique du Sud, l'éducation des adultes a beaucoup évolué au cours des 25 dernières années. Un certain nombre de mesures politiques concernant les éducateurs d'adultes ont été prises. Plusieurs formations d'éducateurs d'adultes ont été inscrites au CNC depuis 1998. Les prestataires de formations d'éducateurs d'adultes se sont multipliées dans le cadre de la loi sur le développement des compétences (Department of Labour 1998 : 2000).

On est tenté de considérer que tout ceci est positif et qu'il faudrait désormais pouvoir compter sur un groupe solide d'éducateurs d'adultes afin d'améliorer les chances des membres marginalisés et vulnérables de la société qu'ils servent. Malheureusement, ce n'est pas le cas.

Même si bien des personnes ont pu obtenir un diplôme en éducation des adultes, le nombre réel d'éducateurs travaillant dans ce domaine est en baisse. Bon nombre d'adultes (qui auraient dû bénéficier d'une formation de base pour adultes) sont toujours analphabètes, d'autres ayant acquis certaines capacités en lecture et en écriture restent sans emploi (pour beaucoup, la promesse de « croissance et développement » ne s'est toujours pas concrétisée). Examinons-en de plus près les raisons.

Premièrement, le système d'éducation des adultes reste mal doté en ressources et toujours considéré comme l'enfant dysfonctionnel du système éducatif. Bien que les besoins en éducation des adultes soient énormes, le budget consacré à ce secteur a toujours été insuffisant. Depuis le milieu des années 90, peu de choses ont changé en termes de pourcentage du budget alloué. L'éducation des adultes représentait 0,5 % du budget éducatif total en 1996. Ce pourcentage est passé à 0,83 % en 1999. Les chiffres de 2018 montrent que le budget reste inchangé et qu'il est peu probable qu'il augmente, étant donné le modèle de financement actuel de l'éducation postsecondaire et les contraintes budgétaires gouvernementales. L'État a en outre adopté une démarche éducative axée sur le capital humain et se concentre principalement sur les programmes et les projets visant à lutter contre le taux de chômage élevé des jeunes (56 %).

« En dépit des multiples interventions et programmes politiques, les éducateurs d'adultes sont aujourd'hui encore des employés précaires, sous-employés, sans emploi, marginalisés, voire même à la limite de l'exclusion. »

Un métier précaire

Deuxièmement, les données provenant de divers projets de recherche montrent clairement que le manque d'emplois, associé à des parcours de carrière non définis, sont deux éléments cruciaux de la professionnalisation du secteur. Depuis des années, les éducateurs d'adultes sont en conflit avec leur employeur (l'État) en raison de leurs mauvaises conditions de travail. Lors d'une manifestation dans le Cap-Oriental en 2017, Lonwabo Hembe, éducateur d'adultes titulaire d'une double qualification, a manifesté sa colère en ces termes :

« Il y a des éducateurs qui travaillent dans le secteur depuis 1994, mais ils sont toujours employés en tant que contractuels. Ils n'ont pas d'avantages sociaux et s'ils décédaient aujourd'hui, s'ils prenaient leur retraite, se faisaient licencier ou se blessaient, ils n'auraient aucune indemnité. Leurs familles vont souffrir. Nous faisons tout ce que nous pouvons pour nous former nous-mêmes sans aucune aide gouvernementale. Les 37 % doivent donc couvrir des allocations telles que les soins médicaux, les allocations de logement, les frais de transport et les autres allocations sociales » (Chirume 2017).

Au début de cette année (2019), Tshidiso Phofu, âgé de 64 ans, originaire de Sebokeng on the Vaal (Gauteng) et qui a longtemps travaillé comme contractuel sans percevoir ni allocation ni pension, a déclaré lors d'une autre manifestation : « Je n'ai rien obtenu pour mes 30 années de service, pas d'aide médicale, pas d'allocation de logement, pas même un fonds de pension » (Marupeng 2019).

En dépit des multiples interventions et programmes politiques, les éducateurs d'adultes sont aujourd'hui encore des employés précaires, sous-employés, sans emploi, marginalisés, voire même à la limite de l'exclusion.

Troisièmement, nous pensons qu'il est indispensable que les éducateurs d'adultes s'organisent. Au fil des ans, plusieurs tentatives de créer des organismes professionnels pour les éducateurs d'adultes ont eu lieu – ce qui illustre bien la résistance du secteur et son refus de jeter l'éponge. La création de la Coopération nationale pour l'alphabétisation (National Literacy Cooperation, NLC) en 1986, a été l'une de ces premières tentatives. Lorsque la NLC a fermé ses portes au milieu des années 90, elle a été remplacée par l'Association des éducateurs et formateurs d'adultes d'Afrique du Sud (AETASA) et, moins d'un an après la fermeture de celle-ci en 2002, le Réseau d'apprentissage des adultes (Adult Learning Network, ALN) a vu le jour en tant



Les qualités d'un bon éducateur d'adultes : la curiosité

qu'organisme axé sur l'éducation des adultes et ses formateurs. La Khanyisel'Abantu – association pour l'éducation et la formation des adultes et des jeunes, a pris la relève en 2012. Toutes ces organisations ont eu une importance certaine mais, faute de ressources ou en raison de leur inefficacité en termes d'organisation et de mobilisation, elles ont été incapables de perdurer. Plus récemment, le Réseau d'éducation communautaire, des adultes et des travailleurs (Community, Adult and Worker Education Network) a vu le jour dans le cadre du projet sud-africain des chaires de recherche de la Fondation nationale de recherche (National Research Foundation). Une partie du travail de la chaire consiste à former des universitaires et des militants en éducation communautaire et en formation des travailleurs.

Créons une union

Quatrièmement, syndiquer les éducateurs d'adultes s'est avéré difficile. Bien que l'Afrique du Sud ait toujours eu des syndicats puissants, les principaux syndicats d'éducateurs n'ont pas vraiment mobilisé les éducateurs d'adultes, alors qu'ils faisaient partie de leurs membres. Cela est en partie dû au fait que de nombreux éducateurs d'adultes sont membres de syndicats d'enseignants, vu qu'ils sont instituteurs et qu'ils travaillent en tant qu'éducateurs d'adultes à temps partiel. En plus de cela et malgré les interventions politiques, de nombreux emplois d'éducateurs d'adultes restent très précaires. Les éducateurs trouvent rarement un travail à temps plein et doivent « faire avec » leur condition de travailleurs à temps partiel ou occasionnels, sans avantages ni garantie d'emploi. L'Union sud-africaine ABET Educators Union (surtout présente dans le Cap oriental) a été spécialement créée pour aider les éducateurs d'adultes à lutter pour des conditions de travail et des salaires décentes. Elle est petite et compte actuellement quelque 3 000 membres.

Cinquièmement, comme l'indiquent les récentes recherches sur l'éducation communautaire et la formation professionnelle, de nombreux éducateurs d'adultes et éducateurs communautaires, dans le secteur non formel, font toutes sortes de travaux d'utilité publique (Baatjes 2018). Ils travaillent dans des projets axés sur les moyens de subsistance durables et ne se considèrent peut-être pas comme des éducateurs d'adultes au sens formel du terme. Nombreux sont ceux qui ne remplissent pas les conditions requises pour accéder aux diplômes universitaires et pourtant, ils jouent un rôle important dans les projets et les programmes auxquels ils participent. Ces éducateurs sont souvent exclus des programmes nationaux de développement des compétences. Si être *professionnel*, c'est avoir le papier « qu'il faut », alors que dire à et de tous ces éducateurs qui enseignent aux adultes des contenus pertinents avec des méthodes tout aussi pertinentes, mais qui n'ont pas le papier qu'il faut ? La professionnalisation dans son acception la plus générale « risque de créer un domaine de pratique restrictif qui exclut et marginalise les différentes approches en matière d'éducation des adultes » (Merriam, Brockett 2007, cité d'après Bierema 2011 : 31).

Le bon combat

La professionnalisation reste un problème important pour les éducateurs d'adultes dans le contexte sud-africain. Nous pensons que l'État a un rôle important et permanent à jouer s'il veut créer des conditions propices à la professionnalisation des éducateurs d'adultes. Étant donné les énormes défis auxquels font face l'éducation des adultes et l'éducation communautaire, il convient de mettre en place une série de métiers stratégiques dans le domaine de l'éducation des adultes, notamment ceux liés à l'élaboration des politiques, à la recherche et au développement, aux pratiques pédagogiques, au travail communautaire, etc.

À l'aube des nouvelles politiques d'éducation des adultes élaborées depuis la récente parution du livre blanc sur l'éducation et la formation postsecondaires, il est impératif que les éducateurs d'adultes réfléchissent avec soin aux moyens de professionnaliser leur métier et qu'ils recherchent les meilleures méthodes pour obtenir des résultats meilleurs. Pour ce faire, il faudra créer des passerelles afin d'éliminer les frontières disciplinaires formelles et non formelles, qualifiées et non qualifiées, rurales et urbaines, etc. qui prévalent au sein de l'éducation des adultes. Ce dont nous avons absolument besoin, c'est d'un ensemble d'organisations et de praticiens de l'éducation des adultes compétents et engagés, oeuvrant pour les générations futures et travaillant dans la solidarité pour créer une société plus juste et plus équitable.

Références

Aitchison, J. J. W. (2003) : Struggle and compromise : A history of South African adult education from 1960 to 2001. Dans : Journal of Education, 29, 125-178.

Allais, S. M. (2003) : The National Qualifications Framework in South Africa : a democratic project trapped in a neoliberal paradigm? Johannesburg : SAIDE.

Allais, S. M. (2007) : Why the South African NQF failed : lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00320.x>

Baatjes, I. (2008) : Adult basic education and training. Dans : Kraak, A. ; Press, K. (éds.) : Human Resource Development Review 2008. Le Cap : HSRC Press.

Baatjes, I. (éd.) (2018) : Learning for living : a new vision for post-school learning in South Africa. Le Cap : HSRC Press.

Baatjes, I. ; Mathe, K. (2004) : Adult basic education and social change in South Africa, 1994 to 2003. Dans : Chisholm, L. (ed.) : Changing Class. Le Cap : HSRC Press.

Bierema, L. L. (2011) : Reflections on the profession and professionalization of adult education. Dans : PAACE Journal of Lifelong Learning, 20, 21-36.

Bird, A. (1984) : Black adult night school movement on the Witwatersrand, 1920-1980. Dans : Kallaway, P. (éd.) : Apartheid and Education. Johannesburg : Raven Press.

Chirume, J. (2017) : ABET teachers lament poor working conditions. <https://bit.ly/2YcA86Y>

Christie, P. (2006) : Changing regimes : Governmentality and education policy in post-apartheid South Africa. Dans : International Journal of Educational Development, 26, 373-381.

Department of Labour (1998) : Skills Development Act. Pretoria : Department of Labour.

Department of Labour (2001) : National Skills Development Strategy. Pretoria : Department of Labour.

DHET (2015) : The policy on minimum requirements for programmes leading to qualifications for educators and lecturers in adult and community education and training. Pretoria : DHET.

ETDP SETA (2013) : ETDP SETA ABET Sector Skill Plan 2013/14 Update. Johannesburg : ETDP SETA.

Jansen, J. D. (1998) : Curriculum reform in South Africa : A critical analysis of outcomes-based education. Dans : Cambridge Journal of Education, 28 (3), 321-33. DOI : 10.1080/0305764980280305.

Marupeng, P. (2019) : ABET teachers want permanent posts. Dans : The Sowetan, 27 février 2019.

McKay, V. (2007) : Adult basic education and training in South Africa. Dans : Review of Adult Learning and Literacy, 7, 285-300.

Motala, S. ; Vally, S (2002) : From People's Power to Tirisano. Dans : Kallaway, P. (2002) : The History of Education under Apartheid (1948-1994), 174-194. Le Cap : Pearson South Africa.

Republic of South Africa (1995) : South African Qualifications Act. Pretoria : SAQA.

Spreen, C. A. (2001) : Globalization and Educational Policy Borrowing : Mapping Outcomes-based Education. Dans : South Africa. Comparative and International Education. New York : Columbia University.

Les auteurs

Ivor Baatjes est directeur du Centre d'éducation et de formation post-scolaire intégrée (Integrated Post-School Education and Training – CIPSET) et l'hôte conjoint de la chaire NRF SARChI en éducation communautaire et formation des travailleurs (NRF SarChi Chair in Community and Worker Education), université Nelson Mandela.

Contact

ivorbaatjes@gmail.com

Britt Baatjes a une formation en éducation des adultes et en éducation communautaire, y compris en enseignement, élaboration de programmes d'études et rédaction de supports en « langage simple ». Elle est chercheuse indépendante et enseigne à temps partiel à l'université Nelson Mandela dans le cursus d'éducation et de développement. Ses domaines de recherche englobent la théorie et la pratique du « travail », l'éducation non formelle, l'apprentissage informel et l'éco-pédagogie.

Contact

brittbaatjes@gmail.com

Les bons éducateurs d'adultes



Irina Chistyakova, Kirghizistan

« Il est impossible de mener exactement la même formation deux fois »

Irina Chistyakova

Irina Chistyakova est née dans une famille d'éducateurs : ses deux parents ont consacré leur vie à l'éducation d'enfants. Pour essayer de se libérer, Irina a poursuivi une carrière de journaliste pendant 20 ans avant de réaliser que sa véritable vocation était de devenir éducatrice d'adultes.

Éducation des adultes et développement : Comment êtes-vous devenue éducatrice d'adultes ?

Irina Chistyakova : En fin de compte, ma vocation était apparemment d'enseigner – non pas à des enfants mais à des adultes ! Au début, j'ai voulu partager mon expérience professionnelle et j'ai commencé à enseigner au département de journalisme international de l'université kirgize-russe (slave) de Bishkek. Après avoir participé à des formations avancées pour professeurs d'université, je me suis familiarisée avec les techniques d'apprentissage interactives et la méthodologie de formation. Puis je me suis dit : c'est ça qui m'intéresse ! J'ai suivi ma première formation dans le domaine des médias – pour les professionnels des médias. Puis j'ai pensé : en tant que journaliste, qu'est-ce que je sais faire le mieux et qu'est-ce que je peux apprendre à faire aux autres ? Alors j'ai commencé à développer et à mener des formations sur le développement de compétences efficaces en communication – à la fois pour les entreprises clientes et en format ouvert.

Veillez décrire votre travail actuel.

Je développe et anime des formations sur des sujets divers qui s'adressent aux professionnels des médias, aux blogueurs et aux journalistes civils. En tant que coach d'affaires, je dirige une formation sur les compétences efficaces en communication – compétences orales, écrites, en communication d'entreprise et en prise de parole en public. Aujourd'hui, l'un des principaux sujets de ma forma-

tion pour adultes est le développement de compétences en intelligence émotionnelle. Je suis la première formatrice en Asie centrale à développer une intelligence émotionnelle conformément au concept de l'université de Yale. Et récemment, j'ai développé mon potentiel dans le domaine du développement de méthodes de formation.

Quelle est votre méthode d'enseignement favorite et pourquoi ?

Petit à petit, j'ai commencé à ajouter des outils de facilitation aux outils de formation classiques en utilisant la méthode des cartes PinPoint. J'utilise aussi activement les approches de coaching (car je suis coach professionnelle). J'introduis la gamification. En ce qui concerne la formation classique en développement des compétences, c'est sur le cycle de Kolb que je m'appuie pour élaborer des programmes.

Qu'est-ce qui vous motive ?

Merci pour cette question – qui m'a donné à réfléchir. J'aime travailler avec des groupes et je suis passionnée par les processus de groupe qui se développent au cours des formations. Il est impossible de mener exactement la même formation deux fois, même sur le même sujet et avec le même groupe. On aura chaque fois une histoire complètement différente ! Chaque formation est une petite vie qui ne se reproduira plus jamais. Pour moi, les deux moments les plus intéressants de la formation sont le début, lorsque les participants parlent de leurs attentes, et la fin, au cours de la réflexion finale, lorsque les participants font le bilan de ce qu'ils ont appris et de ce qu'ils comptent introduire en pratique. Bien sûr, cela ne représente qu'une partie des résultats de la formation (les opinions et les impressions des participants) mais pour moi, c'est une précieuse valorisation de mon travail.

Pierre Lemaire, Jamaïque

« Je veux qu'ils sachent que j'apprends d'eux autant qu'ils apprennent de moi »

Pierre Lemaire a la double nationalité française et jamaïcaine, et est enseignant pour adultes en Jamaïque depuis 1976. Il vient de prendre sa retraite en tant que doyen de l'École d'art dramatique au collège Edna Manley des arts visuels et du spectacle de Kingston, après y avoir enseigné pendant quarante ans.

Éducation des adultes et développement : Comment êtes-vous devenu éducateur d'adultes ?

Pierre Lemaire : J'ai fait ma première expérience de formateur d'adultes en France à l'époque où, étudiant à l'université, je me suis porté volontaire pour enseigner le français aux migrants africains. Cette expérience m'a montré que lorsqu'on travaille avec des adultes, il n'y a pas un apprenant et un enseignant, mais deux personnes qui échangent des connaissances ; ils apprennent chacun l'un de l'autre. C'est ce qui a éveillé mon intérêt pour l'éducation des adultes.

Veillez décrire votre travail actuel.

J'ai commencé à enseigner à de jeunes adultes tout en poursuivant mes études d'art dramatique à l'EMCVPA. En

dehors de l'École d'art dramatique, j'enseigne le théâtre dans le cadre d'ateliers pour personnes handicapées (psychologiques et physiques) et pour les membres des communautés jamaïcaines. J'utilise également le théâtre en tant qu'outil d'enseignement de sujets variés ou de messages qui s'adressent à des groupes cibles particuliers (le théâtre en éducation).

Quelle est votre méthode d'enseignement favorite et pourquoi ?

Lorsque j'enseigne à des adultes, je commence par me baser sur les connaissances de mes élèves, regarder qui ils sont, d'où ils viennent, ce qu'ils savent, et j'utilise leur forces dans mon approche. Je veux qu'ils sachent que j'apprends d'eux autant qu'ils apprennent de moi ; enseigner, c'est vraiment partager, partager vos connaissances, partager votre passion, surtout dans le domaine artistique. Lorsque je travaille avec des personnes handicapées, j'utilise le mot « dishabilité » et je l'écris en deux mot : « dis habilité » (« dis », en créole jamaïcain, signifie « this », « cette habilité-là ») parce que je sais que pour chaque handicap, les gens développent une « habilité » précise qui leur permet de fonctionner au quotidien. L'important est de découvrir quelle est cette autre « habilité » et de l'utiliser pendant notre processus. Quand je travaille avec un groupe particulier, je dois partager son mode de vie, pénétrer dans sa culture, connaître ses habitudes, ses points de repère. Être en immersion me permet de travailler au sein même du groupe sans lui imposer mes opinions ou mes méthodes.

Qu'est-ce qui vous motive ?

Ce qui me motive à partager avec mes élèves, c'est ma passion pour le théâtre. Le théâtre est un activité artistique de groupe qui traite des aspects intellectuels, physiques et psychologiques de la vie, des émotions et des relations. C'est donc une passion que vous devez partager, qui va aider les gens à grandir, et partager une passion avec les autres pour les aider à se développer, c'est là l'essence-même de l'enseignement.



Pierre Lemaire

Maia Chanturia, Géorgie

« On a besoin de l'apprentissage tout au long de la vie pour mettre de la couleur et de la joie dans sa vie »

Maia Chanturia est directrice du centre d'éducation communautaire de Jvari en Géorgie, où elle travaille aussi en tant qu'éducatrice d'adultes.

Éducation des adultes et développement : Comment êtes-vous devenue éducatrice d'adultes ?

Maia Chanturia : Peu après avoir commencé à travailler au centre d'éducation communautaire de Jvari, j'ai communiqué quotidiennement avec des gens qui cherchaient des moyens de s'informer, de trouver des solutions à certains problèmes et d'améliorer leur connaissances et leurs compétences. Partager mes expériences et mes connaissances faisait partie de mon travail et j'avais toujours considéré qu'assumer cette responsabilité avec succès était une tâche importante pour moi. C'est là que vous réalisez vraiment que vous êtes éducateur d'adultes et que vous avez la responsabilité de transférer des connaissances à d'autres adultes. Le centre m'a donné la chance de suivre une formation de formateurs, de me familiariser avec les principes de l'andragogie et d'améliorer mes qualifications.

Veillez décrire votre travail actuel.

Le centre d'éducation communautaire de Jvari offre diverses formations individuelles et professionnelles. Je suis responsable de l'organisation de formations et j'anime des réunions et des débats publics. J'enseigne en outre l'éducation financière. Les participants à ces formations sont les populations locales et les personnes déplacées à l'intérieur du pays. Nous veillons toujours à proposer des formations très demandées. Nos bénéficiaires ont également la possibilité d'améliorer leurs compétences sociales en participant à différents types de formations dans le centre, dans un environnement confortable et agréable.

Quelle est votre méthode d'enseignement favorite et pourquoi ?

J'utilise différentes méthodes : travail en équipe ; jeux de rôles et mises en situation ; méthodes de démonstration et d'analyse. Ce qui nous différencie des autres, c'est le fait que les apprenants adultes ont déjà un certain bagage d'expérience et de connaissances. La plupart d'entre eux ont déjà choisi un métier. En cherchant à développer leurs compétences, ils sont donc pleinement conscients de ce qu'ils



Maia Chanturia

font. Cependant, ils ont aussi des complexes et je constate que le fait de se sentir libres et à l'aise est crucial pour pouvoir surmonter ces obstacles. Compte tenu de ceci, nous devons commencer par les aider à se détendre et à se débarrasser de tous les soucis/obstacles. Il faut donc que l'information soit transmise de manière claire et intéressante. C'est vraiment agréable de sentir qu'ils sont prêts à coopérer avec vous. Et quand vous voyez qu'ils sont satisfaits des résultats, vous réalisez que vous avez bien fait votre travail.

Qu'est-ce qui vous motive ?

Je pense qu'il n'est jamais trop tard pour s'éduquer. De plus, on a besoin de l'apprentissage tout au long de la vie pour mettre de la couleur et de la joie dans sa vie. Cela peut aussi aider à ouvrir de nouvelles portes. Ma motivation, c'est précisément ceci : soutenir les gens autour de moi et les aider à améliorer leurs connaissances. Je souhaite sincèrement partager mes connaissances avec de plus en plus de gens et les convaincre que n'importe qui peut commencer n'importe quoi à n'importe quel âge, améliorer sa vie, protéger ses droits, devenir indépendant et obtenir un meilleur travail. Tout ceci, c'est subordonné à l'éducation tout au long de la vie !

Former de bons éducateurs d'adultes – de l'idée jusqu'au cadre juridique



De gauche à droite :

Emir Avdagić
DVV International
Bosnie-et-Herzégovine

Svjetlana Tubić
École publique « Branko Radičević »
Bosnie-et-Herzégovine

Résumé – Cet article traite des processus qui ont contribué à renforcer les compétences andragogiques des éducateurs d'adultes, ainsi que des efforts consentis en matière d'assurance-qualité dans le système d'éducation des adultes en Bosnie-et-Herzégovine. Lors de la réforme du système éducatif de ce pays, plusieurs problèmes liés à l'éducation andragogique, à l'élaboration de programmes et de concepts de formation adéquats, ainsi qu'au financement du renforcement des capacités andragogiques et didactiques des éducateurs d'adultes ont été identifiés. Ceci s'est soldé par la mise en place de nouvelles réglementations juridiques pour les éducateurs d'adultes.

Identification du problème : des processus sans solution

Pendant longtemps, l'enseignement dans cette région de l'Europe du Sud-Est s'est exclusivement appuyé sur les principes de « l'enseignement traditionnel ». Ceci se traduisait par un enseignant face à la classe, qui transmettait des connaissances par le biais de cours magistraux. Les cours ainsi organisés n'avaient naturellement aucune chance de transmettre quoi que ce soit avec succès. À cette époque, les apprenants adultes possédaient eux aussi un certain bagage de connaissances, des expériences appréciables et des caractéristiques spécifiques, mais on les traitait comme des enfants. À cette époque où le pays s'appelait encore la Yougoslavie, on accordait peu d'attention à la formation des éducateurs d'adultes. Il n'existait dans cette région aucune approche systématique pour remédier à la situation, même si des signes avant-coureurs et le besoin d'une approche approfondie s'étaient manifestés dès le 17^e siècle, notamment dans les travaux de Comenius. Ce dernier soulignait l'importance de disposer d'enseignants « universels » suffisamment formés et qualifiés pour travailler avec des adultes. Il recommandait d'ouvrir tous les canaux d'apprentissage pendant le processus éducatif et d'attribuer aux étudiants et aux apprenants adultes un rôle actif, et non passif, dans le processus éducatif proprement dit. Bien qu'en ex-Yougoslavie, les premières formes organisées d'éducation non formelle soient apparues dans la seconde moitié du 20^e siècle (écoles andragogiques d'été et d'hiver), elles s'adressaient



Travail de groupe avec des éducateurs pendant un atelier sur le développement de programmes d'enseignement

avant tout au personnel de direction, aux experts yougoslaves et étrangers, ainsi qu'aux prestataires de services de formation pour adultes. Seul un nombre très restreint d'enseignants ont eu l'opportunité d'y participer. Le lancement de ces activités montrait clairement que des problèmes avaient été identifiés et qu'en même temps, on avait reconnu le besoin de développer la formation permanente et continue des éducateurs d'adultes. Malgré tout cela, le pays n'a toujours pas de système donnant accès aux éducateurs d'adultes à des formations andragogiques continues.

Les compétences clés des éducateurs d'adultes

Les éducateurs d'adultes d'aujourd'hui ne sont plus de simples artisans du savoir. Ainsi, le terme « enseignant » est-il de plus en plus remplacé par « modérateur », « éducateur », « animateur », « formateur », « instructeur », « animateur de groupe », etc. Ces termes incluent tous un ensemble complet de compétences spécifiques cruciales pour enseigner aux adultes. En tant que terme, la compétence joue un rôle clé à différents niveaux dans les approches éducatives modernes, y compris en éducation des adultes. Plusieurs définitions de la compétence circulent. La plupart d'entre elles incluent un ensemble de capacités, d'obligations, de connaissances et de compétences connexes qui permettent à une personne d'exercer certaines activités avec efficacité. En plus des qualifications formelles, un bon éducateur d'adultes doit posséder un large éventail de compétences

méthodologiques et didactiques, y compris la préparation et la planification, la production de matériel, la sélection de méthodes et l'évaluation. Un bon éducateur d'adultes a également besoin de compétences sociales et personnelles. Ceci amène certains auteurs à souligner l'importance des compétences génériques, dans lesquelles ils incluent les compétences personnelles, interpersonnelles, professionnelles, didactiques et motivationnelles, ainsi que la capacité d'utiliser des connaissances théoriques et pratiques dans leur propre domaine d'activités (Žiljak 2011). Ces compétences constituent les caractéristiques de tout éducateur d'adultes performant, le focus passant de « professeur en pédagogie » à « participant en andragogie ». Le rôle de l'éducateur d'adultes revêt une importance exceptionnelle, presque cruciale, pour la qualité et l'efficacité du processus d'enseignement proprement dit. Un bon enseignant (éducateur d'adultes) essaiera d'aider un étudiant (participant adulte) à atteindre ses objectifs éducatifs tout en l'aidant à contrôler ses propres intérêts éducatifs. Un bon éducateur d'adultes doit être doté de facultés andragogiques afin de développer ses compétences personnelles andragogiques et didactiques. Celles-ci lui permettent de se concentrer exclusivement sur le participant (en utilisant une communication assertive, constructive et motivante, en faisant preuve de souplesse, en comprenant les besoins de l'apprenant, en étant conscient de son rôle de leader, de formateur, d'animateur, de mentor et de médiateur). L'enseignant doit en outre être capable d'adapter individuellement le contenu à chaque apprenant. L'approche de

l'enseignant et son attitude vis-à-vis de chacun des apprenants sont également cruciales, et ceci a été confirmé plus d'une fois par de nombreux participants : « J'oublie peut-être ce que vous avez essayé de m'enseigner, mais je n'oublierai jamais ce que vous m'avez fait ressentir pendant ce processus ».

Passer de « vous ne pouvez pas apprendre de nouveaux tours à un vieux chien » à « une fois que vous arrêtez d'apprendre, vous commencez à mourir »

Comme tous les pays en développement, la Bosnie-Herzégovine est aux prises avec de nombreux problèmes. Le pays a récemment dû faire face à une pénurie croissante de main-d'œuvre qualifiée. Actuellement, le système éducatif formel n'est pas en mesure de répondre aux besoins et aux demandes d'un marché du travail en mutation rapide. L'éducation des adultes devient donc de plus en plus cruciale et joue un rôle compensatoire important dans cette société en transition. Face à la complexité et aux exigences du rôle et des tâches qui incombent aux éducateurs d'adultes, de nouveaux profils d'enseignants sont plus que jamais nécessaires. On a besoin d'enseignants possédant des connaissances et des compétences professionnelles, mais aussi d'une nouvelle approche vis-à-vis des participants (Medić et al. 2004).

Les besoins de l'économie en développement et les processus initiés au 20^e siècle mais restés en suspens ont récemment fait naître l'idée de professionnaliser les formateurs d'adultes grâce aux projets de DVV international, mais aussi le désir de créer un cadre juridique pour ce domaine aussi crucial, afin d'assurer la qualité de l'enseignement et de préciser les droits et les obligations des personnes qui constituent le « lien principal » dans les systèmes d'éducation des adultes. En 2006, la Commission européenne a publié la communication « Éducation et formation des adultes : il n'est jamais trop tard pour apprendre ». La Commission y souligne l'importance d'améliorer le travail des enseignants pour mettre en place un système d'assurance-qualité en éducation des adultes. L'une des recommandations clairement énoncées dans cette communication est que les États membres devraient investir dans l'amélioration de méthodes et de matériels éducatifs adaptés aux apprenants adultes (Commission européenne 2006). Une étude menée par DVV International dans toute la Bosnie-et-Herzégovine a confirmé l'absence, dans la pratique, de capacités pédagogiques pouvant pleinement répondre aux besoins des apprenants adultes, et souligné que le besoin de formation andragogique des enseignants est nécessaire, urgent et plus important que jamais. L'étude a révélé que les enseignants travaillant avec des adultes avaient très peu, voire pas d'expérience pédagogique, que les enseignants n'étaient pratiquement pas sensibilisés aux différences dans le travail éducatif avec les enfants et avec les adultes, et a relevé plusieurs préjugés et stéréotypes vis-à-vis de la formation et de l'éducation des adultes. La citation d'Einstein: « Une fois que vous arrêtez d'apprendre, vous commencez à mourir » est

Messages de formateurs à d'autres formateurs

- » D'une certaine manière, chaque formateur est un acteur qui joue sur sa propre scène.
- » Partagez l'énergie positive pour la recevoir en retour.
- » Travaillez avec passion ! Créez, jouez...
- » Aimez votre travail et croyez en ce que vous faites.
- » Soyez solidaire et soutenez le processus éducatif.
- » Soyez authentique, partagez votre énergie avec le groupe, soyez là pour le groupe.
- » Chacun d'entre nous a un potentiel de créativité et sait apprécier la beauté.
- » La créativité fait ressortir le meilleur de nous-mêmes.
- » Motivez les autres.
- » Ayez confiance en votre groupe et aidez-le à se développer.
- » Faisons un travail sur nous-mêmes et transformons nos faiblesses en forces.
- » Soyez ouvert, sociable et polyvalent.
- » Atteindre les objectifs est plus facile quand on travaille en groupe.
- » Adaptez-vous au groupe, n'adaptez jamais le groupe à vous.
- » Vous n'avez pas à être parfait.
- » Un bon formateur est curieux.
- » Pensez positif, croyez en les gens, mais croyez aussi en vous-même.
- » C'est important de savoir comment les autres se sentent autour de nous.
- » L'état statique n'a pas sa place dans le travail éducatif avec les adultes.
- » Aidez les individus à découvrir le meilleur d'eux-mêmes – leurs forces.
- » Soyez énergique et guidez le groupe vers la solution – ne lui présentez pas des solutions toutes faites.
- » Soyez polyvalent, mais apprenez à partager les tâches et les responsabilités avec les autres.

souvent entendue en Europe occidentale, mais l'importance de l'éducation des adultes est malheureusement très différemment perçue dans les Balkans occidentaux. Ce dicton populaire le résume d'ailleurs assez bien: « Vous ne pouvez pas apprendre de nouveaux tours à un vieux chien ». L'étude a également révélé que les enseignants sont très motivés et fortement animés par une volonté et un désir de travailler avec les adultes. Cette constatation était rassurante, d'autant plus qu'elle révélait une prise de conscience de la nécessité d'une préparation professionnelle, en particulier en matière de méthodologie andragogique. À partir des résultats de l'étude et des entretiens menés dans deux groupes cibles, une approche systématique a été adoptée pour ré-

soudre ce problème. Peu de temps après, DVV International a développé un programme de formation pour enseignants basé sur des principes andragogiques, qui visait à donner aux enseignants les compétences nécessaires pour travailler avec des adultes. Le programme a été développé à partir d'exemples de bonnes pratiques dans la région et des résultats des analyses européennes sur les compétences indispensables aux enseignants pour pouvoir travailler avec des adultes. Le contenu de la formation était divisé en cinq domaines thématiques. Il permet aux participants, en l'occurrence le personnel enseignant, de renforcer leurs compétences existantes, mais aussi d'acquérir des compétences génériques supplémentaires ainsi que des compétences spécifiques nouvelles en matière d'apprentissage des adultes. La formation porte sur : les caractéristiques des adultes, les principes du travail éducatif avec les adultes et les moyens de surmonter les obstacles, la motivation des adultes pour apprendre, les compétences en communication, la gestion d'un groupe éducatif, l'application de la visualisation à l'enseignement et la présentation correcte du contenu pédagogique. Le programme forme également les enseignants aux méthodes interactives, aux compétences nécessaires pour gérer l'auto-apprentissage ainsi qu'aux connaissances et aux compétences nécessaires pour adapter les programmes existants aux besoins réels des apprenants adultes. Les messages clés présentés dans l'encadré de la page 60 sont les résultats du programme de formation. Ils montrent de façon très claire que les objectifs de la formation ont été atteints et que les enseignants présents (120 enseignants dans six groupes) ont acquis des compétences nouvelles.

« L'attitude de l'individu est l'élément clé de toute compétence, vecteur et moteur du travail et du développement futurs. »

Le programme de formation s'est soldé par un succès et a donné envie de continuer à apprendre. Vingt enseignants ayant suivi le premier cycle de formation ont été sélectionnés pour un deuxième cycle afin de devenir multiplicateurs en éducation des adultes. Les participants ont été sélectionnés sur la base de leurs notes et de leurs résultats, mais aussi en raison de leur potentiel et de leur désir d'aller plus loin dans ce domaine. La formation était organisée en trois modules axés sur les compétences en matière de gestion et de leadership, les rôles et les fonctions d'un formateur dans le travail éducatif avec les adultes, le conseil et le coaching, ainsi que sur les méthodes modernes de formation des formateurs. Une étude (l'étude de cas « Développement professionnel des enseignants en éducation de base des adultes ») récemment réalisée avec le même groupe d'enseignants a montré qu'un objectif supplémentaire, peut-être le plus précieux de la formation andragogique, a été atteint. Les résultats montrent que les enseignants sont devenus nettement plus conscients de l'importance et de la valeur de l'éducation



La gestion d'un groupe éducatif d'adultes nécessite de recourir à des approches et techniques interactives : atelier avec des formateurs sur la conduite de ce type d'activité dans l'éducation des adultes

des adultes pour le développement personnel, le développement communautaire et le développement de la société dans son ensemble. À la fin de la formation, tous les enseignants ont mis à profit les compétences acquises. Certains d'entre eux ont même été placés à des postes de direction dans leurs établissements éducatifs. Tous les enseignants sont également très intéressés à travailler dans le domaine de l'éducation des adultes et à l'améliorer, car ils pensent que cela leur permettra de contribuer au développement de la communauté et de la société. Tous ces résultats indiquent que ces enseignants ont fondamentalement changé de paradigme. L'attitude de l'individu est l'élément clé de toute compétence, vecteur et moteur du travail et du développement futurs. Cela revêt une importance particulière en Bosnie-et-Herzégovine. Modifier le paradigme des enseignants (qui à l'époque travaillaient dans des conditions de développement professionnel non réglementé) revient à former des enseignants conscients, hautement qualifiés et compétents, porteurs du développement futur des institutions, des communautés locales et de la société dans son ensemble.

Développer la formation et mettre en place un cadre juridique

Afin de renforcer davantage les capacités de tous les acteurs clés, DVV International a continué à faire pression, à mettre en œuvre et à assurer le suivi de toutes les formations andragogiques dans le pays. L'objectif est d'obliger le système à « prendre à sa charge » le renforcement continu et novateur des compétences clés nécessaires au succès du processus éducatif dans le travail avec les adultes.

De nombreuses stratégies visant à développer l'éducation des adultes dans la région considèrent le personnel enseignant comme un élément de développement hautement prioritaire. Un réseau à la fois institutionnel, organisationnel et de concrétisation, qui comprend un partenariat social très important, constitue le fondement objectif du système, tandis que le potentiel en personnel (ressources humaines) – ou compétences du personnel – condition première de la qualité

du travail et du processus éducatifs, représentent la base subjective du système d'éducation des adultes (Alibabić & Avdagić 2013). Grâce au soutien continu de DVV International – qui œuvre depuis de nombreuses années à l'amélioration du cadre juridique de l'éducation des adultes en encourageant le dialogue entre la société civile, la profession et les autorités éducatives – la formation andragogique est reconnue par les autorités éducatives à tous les niveaux de gouvernance en Bosnie-et-Herzégovine, et est considérée comme un droit et une obligation juridique dans les législations en matière d'éducation des adultes. Les autorités éducatives ont également veillé à ce que les programmes de formation andragogique soient reconnus, sinon financés par l'État, facilitant ainsi la mise en œuvre du droit et des obligations légalement prescrits pour ce type de formation. Le programme mondial d'apprentissage et d'éducation des adultes Curriculum globALE (660 heures d'enseignement) a été introduit en Bosnie-et-Herzégovine en 2017 en tant que programme public non formel, et un autre programme de développement professionnel intitulé Formation andragogique de base a été développé en 2018. Ce programme est basé sur la pratique antérieure et les principes de base du Curriculum globALE et, comme il ne comprend « que » 120 heures d'enseignement, il peut répondre plus rapidement aux besoins et aux lacunes de la pratique éducative. Cette formation plus courte s'adresse aux enseignants qui ne sont pas employés à temps plein par les prestataires de formations pour adultes et qui sont occasionnellement engagés en tant qu'éducateurs d'adultes, quel que soit le type d'enseignement. Les processus ont fourni le cadre juridique et programmatique de la formation andragogique du personnel formateur d'adultes. Cette évolution a certainement tiré profit de la pratique des pays de l'UE et des pays de la région (principalement la Serbie, la Croatie, le Monténégro et la Macédoine du Nord), où les processus et les recherches antérieurs ont mis en lumière les problèmes et les défis auxquels doit faire face la professionnalisation du personnel andragogique.

Si la politique d'éducation consiste à maîtriser l'impossible, alors la politique éducative est un plan qui indique comment accomplir ce qui était considéré comme impossible (Popović 2014). Les efforts déployés et les résultats obtenus dans le cadre constitutionnel complexe et fragile d'un pays comme la Bosnie-et-Herzégovine montrent sans aucun doute que même ce qui semble impossible est en fait possible. Tout ce dont vous avez besoin, c'est de travailler avec persévérance et professionnalisme, de manière continue et dévouée.

Références

- Alibabić, Š. ; Avdagić, E. (2013) :** Razvojni elementi u strategijama obrazovanja odraslih. Dans : *Obrazovanje odraslih* 1/2013, 33-52. Sarajevo : BKC et DVV International.
- Alibabić Š. ; Popović, K. ; Avdagić, E. (2013) :** Subsequent Acquisition of Primary Education : *Andragogical Handbook for Educators*. Sarajevo : Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.

Avdagić, E. (2017) : *Management Models in Organisation for Adult Education*. Sarajevo : DVV International.

Commission européenne (2006) : *Éducation et formation des adultes : il n'est jamais trop tard pour apprendre*. Communication de la Commission européenne.

DVV International, DIE (2015) : *Curriculum GlobALE. Global Curriculum for Adult Learning and Education (2^{ème} édition)*. Bonn : DVV International ; DIE.

Medić, S.; Despotović, M. ; Popović, K. ; Bulat, N. (2004) : *Training and further education of adult educators in Serbia*. Dans : *Teacher Training in Adult Education*, 25-39. Belgrade : Adult Education Society.

Popović, K. (2014) : *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih – koncepti, paradigme i pristupi*. Belgrade : IPA, DOO.

Roeders, P. (2011) : *Kompetencije andragoških djelatnika prema europskomu kvalifikacijskom okviru*. Dans : *Andragogical Profession and Competences of Experts in Adult Education*, 288-299. Zagreb : Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Žiljak, O. (2011) : *Andragoška profesija i andragoške kompetencije – aktualna istraživanja*. Dans : *Andragoški glasnik*, 31-46. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.



Les auteurs

Emir Avdagić est directeur national de DVV International en Bosnie-et-Herzégovine, responsable de la gestion et de la mise en œuvre de nombreuses activités, y compris du lobbying et de la promotion du cadre juridique de l'éducation des adultes, de la gestion de l'éducation des adultes, de la formation des enseignants et du conseil et du suivi professionnel des organisations partenaires. Il est titulaire d'un doctorat en éducation des adultes et jouit d'une expérience de 20 ans dans ce domaine.

Contact
avdagic@dvv-international.ba

Svjetlana Tubić est formatrice en éducation des adultes. Au cours des cinq dernières années, elle a dispensé des formations andragogiques à des enseignants et à des représentants des autorités éducatives locales. Elle travaille également en tant qu'ambassadrice EPALÉ pour l'Agence nationale de formation. Elle est titulaire d'une maîtrise en éducation des adultes.

Contact
svjetlana.tubic@gmail.com

Le rôle de la formation continue pour disposer de bons éducateurs d'adultes



Carole Avande Houndjo
Pamoja Afrique de l'Ouest
Bénin

Résumé – Cet article raconte comment un certain nombre d'organisations de la société civile de plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest ont mis sur pied un réseau pour soutenir la professionnalisation des éducateurs d'adultes. Le soutien financier fourni par des organisations internationales les a aidées là où les gouvernements nationaux n'étaient pas disposés à financer le réseau. Les objectifs que ce dernier s'est fixés sont ambitieux et les premiers résultats encourageants. Le PRIQUE est un modèle de réussite et cet article vous en explique les raisons.

Le troisième rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes insiste sur le fait que l'apprentissage et l'éducation des adultes sont une composante essentielle de l'apprentissage tout au long de la vie et qu'ils apporteront une contribution majeure au Programme de développement durable à l'horizon 2030. Mais plus de la moitié de la population de l'Afrique subsaharienne est analphabète. Les parties prenantes de l'éducation des adultes se battent afin de garantir, à tous, l'accès à une éducation de qualité. S'il est heureux de constater que l'accès à l'éducation de base s'est amélioré au cours de la dernière décennie, sa qualité laisse à désirer. Ainsi, la qualité de l'éducation des adultes demeure un enjeu majeur en Afrique de l'Ouest. Soucieuses de contribuer à la fois au droit à l'éducation pour tous et à la qualité de l'éducation de base, des organisations de la société civile de l'Afrique de l'Ouest ont conçu des offres éducatives pour les groupes sans accès à l'éducation formelle. Certaines solutions privilégient les enseignements dans les langues nationales et adaptent les contenus aux contextes de vie à travers la formation professionnelle. Ces initiatives sont soutenues par des partenaires tels que la Coopération suisse, DVV International et autres. Bien qu'elles soient reconnues par les États, elles ne bénéficient pas de subventions gouvernementales. Pour donner une visibilité et une légitimité plus grandes à ces alternatives éducatives, le Programme régional interinstitutionnel pour la qualité de l'éducation (PRIQUE) a été mis en place. Il permet aux États et aux ONG de former des acteurs nationaux (chargés de



Réunion du comité de direction du PRIQUE à Cotonou, mars 2019

« L'objectif du PRIQUE est d'améliorer la qualité de l'éducation de base et de contribuer à la promotion des offres éducatives. »

programmes, superviseurs et facilitateurs) avec pour mission d'améliorer la qualité et l'équité des systèmes éducatifs.

La mise en place du PRIQUE s'est faite à travers un processus participatif qui a mobilisé des experts en éducation (universités, ministères de l'Éducation, société civile) du Bénin, du Burkina-Faso, du Mali, du Niger et du Tchad au cours de l'année 2016. Des ateliers sous-régionaux ont permis de concevoir une maquette pour le master en ingénierie de conception et de gestion des alternatives éducatives (ICGAE) et l'offre de formation continue en éducation des adultes. La phase pilote du PRIQUE couvre la période de 2017 à 2019.

Le présent article relate une expérience unique de collaboration entre acteurs de l'éducation des adultes.

L'objectif du PRIQUE est d'améliorer la qualité de l'éducation de base et de contribuer à la promotion des offres éducatives grâce à un master professionnel et à une filière de formation continue au niveau sous-régional en Afrique de l'Ouest. De façon spécifique, il s'agit de :

- renforcer les capacités des cadres de l'éducation dans les différents pays francophones au sud du Sahara par le biais du développement des offres diversifiées de formation continue en liens étroits les unes avec les autres et complémentaires des offres au sein des pays et des possibilités de formation actuellement liées au master professionnel de l'ENS de Niamey ;
- poursuivre la mise aux normes et la diversification des offres de formation continue en éducation, y compris dans les situations d'urgence, grâce à la mise à niveau des modules et à l'intégration de nouvelles offres de formation adaptées en réponse aux demandes provenant des services étatiques et des organisations de la société civile ;
- développer l'ingénierie de la formation, la conception des programmes de formation ainsi que la mise en place des pools de formateurs au niveau de chaque pays, dans le domaine de l'éducation, au sens holistique du terme ;
- promouvoir les offres de formation continue des cadres de l'éducation, dans les pays francophones au sud du Sahara par le biais d'un plan de communication et de réseautage efficace ;
- améliorer les conditions de mise en œuvre des formations au moyen d'outils modernes de communication et de formation à distance par le biais d'un centre de ressources éducatives ;

- renforcer les capacités opérationnelles avec plus de 2 300 cadres issus des structures étatiques, des OSC/ONG provenant des pays du PRIQUE et d'ailleurs ;
- mettre en place un centre de documentation numérique.

Les premiers résultats

En deux années de mise en œuvre, le PRIQUE a engrangé des résultats appréciables tels que :

- la formation de 23 cadres du Bénin, du Burkina-Faso, du Mali, du Niger, du Tchad et du Togo pour le master en ingénierie de conception et de gestion des alternatives éducatives ;
- la conception de quatorze modules de formation élaborés après une évaluation des besoins des acteurs de l'éducation en Afrique de l'Ouest ;
- la formation de plus de 200 acteurs de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes en formation continue ;
- des actions de plaidoyer pour l'appropriation du PRIQUE par les ministères de l'Éducation.

Rôles et responsabilités des différentes parties prenantes

Comme l'indique son nom, le PRIQUE est un programme multi-acteur dont le but est l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les pays francophones au sud du Sahara. Pour favoriser l'appropriation du programme par tous les acteurs, la Coopération suisse a réussi à faire travailler ensemble des professeurs d'université, des représentants des ministères de l'Éducation des pays du PRIQUE et des organisations de la société civile sous la facilitation d'un consultant qui veille au bon déroulement qualitatif et programmatique du processus.

Le PRIQUE est dirigé par un comité de pilotage qui se réunit tous les six mois par rotation dans l'un des cinq pays du PRIQUE (Bénin, Burkina-Faso, Mali, Niger et Tchad). Les membres du comité de pilotage sont :

- les responsables de l'École normale supérieure et de l'Institut pour la formation en alphabétisation et en éducation non formelle (coordination opérationnelle et stratégique) ;
- les représentants des ministères de l'Alphabétisation et de l'Éducation non formelle des cinq pays du PRIQUE ;
- les points focaux pour les cinq pays du PRIQUE désignés par les ministères de l'Alphabétisation et de l'Éducation non formelle ;
- le point focal société civile assuré par le réseau Pamoja Afrique de l'Ouest,
- le conseiller régional en éducation/formation de la Coopération suisse ;
- le backstoppeur (consultant recruté par la Coopération Suisse).

Les responsables de l'École normale supérieure du Niger (ENS) et de l'Institut pour la formation en alphabétisation et en éducation non Formelle (IFAENF) ont été chargés de la mise

en œuvre du programme. Ils présentent au comité de pilotage les résultats, les défis et les perspectives puis exécutent les recommandations formulées par le comité de pilotage.

Les représentants des ministères en charge de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle ont pour rôle de plaider auprès des ministères en faveur de l'inscription des formations du PRIQUE dans les plans de formation, de rendre compte aux ministères de toutes les décisions du comité de pilotage et de présenter à ce dernier les expériences et initiatives de leur pays dans les domaines de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.

Les personnes agissant comme points focaux du PRIQUE sont chargées de plaider en faveur d'inscriptions régulières aux formations continues et au master en ICGAE. Leur plan d'action dans ce cadre a été validé par le comité de pilotage et mis en œuvre dans leurs pays respectifs. En outre ils contribuent à l'actualisation de la liste des acteurs de l'AENF et permettent d'apporter un input à la collecte des indicateurs dans leur pays. Enfin ils sont chargés de l'organisation du comité de pilotage dans leurs pays. Six points focaux figurent au PRIQUE : cinq correspondent aux pays et le sixième à la société civile. Le réseau Pamoja Afrique de l'Ouest est responsable de la mobilisation de la société civile.

Le conseiller régional en éducation/formation représente la Coopération suisse au sein du comité de pilotage et s'assure que le programme est mis en œuvre conformément au document de projet validé par la direction d'Afrique de l'Ouest de la Coopération suisse.

Le backstoppeur est l'accompagnateur du programme depuis la phase de conception jusqu'au niveau de la mise en œuvre. Il facilite les réunions du comité de pilotage et appuie techniquement l'équipe de l'ENS et de l'IFAENF pour la conception des documents stratégiques du programme.

Stratégies d'intervention

Stratégie d'intervention pour la mise en œuvre de la formation continue

La stratégie d'intervention de l'IFAENF consiste à dispenser des formations continues à Niamey et dans toute la sous-région. Elle est complétée par la mise à disposition des acteurs de l'éducation d'un centre de documentation numérique

Les formations continues (FC) données à l'IFAENF se déroulent sur dix jours. Les acteurs de l'éducation sont informés sur le module (thématique) programmé, les profils attendus, les délais et les modalités de prise en charge des participants grâce à une vaste opération de communication de l'IFAENF et aux points focaux du PRIQUE. Les dossiers de candidature sont réceptionnés et envoyés à l'IFAENF par les points focaux. Une commission se réunit afin d'étudier les dossiers et de sélectionner les participants sur la base de critères prédéfinis. Le procès-verbal est renvoyé au conseiller régional DDC pour approbation avant de le partager avec les points focaux. Ce processus dure deux semaines.

Les formations continues peuvent être délocalisées dans les pays du PRIQUE. Il existe deux types de formations

continues délocalisées : celles demandées et organisées par les ministères ou des ONG, et celles données par le pool de formateurs de l'IFAENF. En principe, elles durent aussi dix jours et portent sur les thématiques de la formation continue. En effet les formations qui se déroulent à l'IFAENF ne sont pas suffisantes pour toucher l'ensemble du public cible. C'est pourquoi l'IFAENF offre la possibilité aux structures de la sous-région de solliciter pour leur personnel des formations délocalisées à des coûts très réduits. Ainsi, l'impact du programme sera plus visible et bénéfique pour les acteurs.

Une formation délocalisée s'organise suite à une demande adressée à l'IFAENF par une structure (par exemple une organisation non gouvernementale, un réseau ou le service d'un ministère) au profit de ses membres. Elle soumet à l'IFAENF la liste des candidats et leurs profils pour validation. En réponse, l'IFAENF met à sa disposition le formateur et le matériel pédagogique. Les frais liés à la prise en charge du formateur (honoraires des intervenants, frais de déplacement et d'hébergement, etc.) et les frais d'inscription des participants sont versés à l'IFAENF alors que la logistique est gérée par la structure demandeuse.

Dans le souci de réduire les coûts des formations continues, de les rapprocher des bénéficiaires et de disposer de compétences avérées dans tous les pays du PRIQUE, l'IFAENF envisage de former des pools de formateurs délocalisés.

Les cibles des formations continues sont les cadres et agents travaillant dans les ministères de l'Alphabétisation et de l'Éducation non formelle (AENF), les ONG et les projets ayant un volet d'AENF.

Stratégie d'intervention pour le master en ingénierie de conception et de gestion des alternatives éducatives (ICGAE)

Le master dure deux ans et est organisé en quatre semestres. La maquette de la formation comporte des unités d'enseignement telles que : la planification et la gestion de l'éducation, l'ingénierie pédagogique, l'andragogie/éducation des adultes, les didactiques, le management, le plaidoyer, les sciences du langage, les TIC, l'enseignement bilingue et plurilingue dans l'éducation formelle et non formelle, la mesure et l'évaluation des apprentissages, la qualité de l'éducation, l'élaboration et l'analyse des politiques éducatives. La première cohorte du master a suivi les cours en présentiel à l'ENS de Niamey. Cette option de cours en présentiel n'a pas favorisé l'inscription de beaucoup d'acteurs provenant des ONG, car il leur a été impossible d'obtenir l'autorisation de s'absenter pendant deux ans pour suivre les cours. C'est donc pour favoriser la participation d'un plus grand nombre d'acteurs pour la prochaine cohorte du master qui démarrera en octobre 2019, que la mise en place d'un dispositif de formation en semi-présentiel est envisagée. Le semi-présentiel permettra aux acteurs de suivre les cours à distance tout en restant dans leurs pays respectifs, mais aussi de continuer leurs activités professionnelles.

Tableau 1 : liste des thématiques de la formation continue

Modules	Période de formation ¹
Capitalisation, modélisation et passage à l'échelle de modèles efficaces	Janvier
Conception de matériels didactiques	Février
Management participatif, leadership partagé et développement de partenariats	
Plaidoyer et mobilisation sociale	Mars
Connaissance du système éducatif, de la formation et de l'AENF	Avril
Mobilisation de ressources	
Valorisation des acquis de l'expérience (VAE) et certification des acquis des apprenants	Mai
Développement de l'environnement lettré	
Suivi, supervision et évaluation de programme d'AENF	Juin
TIC en AENF	
Offres et approches d'AENF	Juillet
Pédagogie des grands groupes et remédiation/ lutte contre l'échec et le décrochage	
Planification : élaboration de politiques publiques, de stratégies spécifiques et de projets AENF	Août
Langues au service de l'AENF	
Connaissance du système éducatif, de formation et l'AENF	

Le corps professoral du master est composé d'hommes et de femmes issu du monde professionnel (des ministères de l'Éducation et d'ONG/d'organisations de la société civile proposant des solutions éducatives) et universitaire des pays du PRIQUE et du Nord (universités et organisations internationales). Ces acteurs sont chargés de la mise en œuvre des différents modules de formation conformément à la maquette de formation et à l'emploi du temps élaborés.

Les modalités d'inscription au master sont les suivantes :

- être titulaire d'une licence (Bac + 3) ou d'un diplôme équivalent ;
- avoir au moins trois ans d'expérience dans le domaine de l'éducation et/ou de la formation ;
- s'acquitter des frais d'inscription et de formation.

Défis et perspectives

Le PRIQUE est un bel exemple de coopération multi-acteur pour la qualité de l'éducation en général et pour l'éducation des adultes en particulier. L'un des défis majeurs du PRIQUE est la mobilisation d'autres partenaires financiers en vue d'obtenir un plus grand impact. En ce moment, la Coopération suisse est le seul partenaire technique et financier du



Des membres du comité de direction au ministère béninois de la Formation professionnelle et de l'Alphabétisation. Après chaque réunion, le comité communique le compte-rendu de la réunion avec le ministère de l'Éducation du pays accueillant la réunion

PRIQUE. Il est important que les ministères de l'Éducation et les ONG s'approprient le PRIQUE grâce à un budget annuel pour former leurs agents.

Il est également urgent de répondre à la nécessité de concevoir des modules sur des thématiques d'éducation telle que l'éducation en situation de crise, l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'éducation à la paix, etc. En effet la montée du terrorisme dans le nord du Mali, au Burkina et au Niger a entraîné la fermeture de centaines d'écoles et produit des milliers de déplacés. Il est urgent de proposer des solutions pour satisfaire les besoins en éducation de ces jeunes déscolarisés.

Le PRIQUE contribue sensiblement à l'atteinte de l'ODD 4 relatif à l'accès à une éducation de qualité, notamment en ce qui concerne les cibles suivantes : cible 4.5 : égalité des genres et inclusion ; cible 4.6 : alphabétisation universelle des jeunes et des adultes ; cible 4.B : augmenter les bourses d'étude destinées aux pays en développement ; cible 4.C : accroître le nombre d'enseignants qualifiés. En effet, de par leurs formulations et leurs objectifs, les deux composantes du PRIQUE, le master en ICGAE et la FC-AENF, sont susceptibles de contribuer à l'atteinte de toutes ces cibles. Lors de la sélection des participants, le PRIQUE prend en compte la question de l'égalité des genres. Il promeut l'alphabétisation universelle des jeunes et des adultes au niveau de la cible 4.6, grâce à la formation de qualité qu'il propose aux cadres en charge de solutions éducatives. De même, la formation de qualité reçue par le biais du PRIQUE peut influencer l'atteinte de la cible 4.C en contribuant à l'accroissement substantiel du nombre d'enseignants/de formateurs qualifiés dans les pays couverts par le programme. Enfin, en octroyant des bourses d'études aux cadres issus des pays du PRIQUE, le programme contribue à l'atteinte de la cible 4.B relative à l'augmentation des bourses d'études en faveur des pays en développement

L'évaluation du programme est en cours, les recommandations issues de cette évaluation permettront d'améliorer le dispositif du PRIQUE pour la prochaine phase qui démarrera en 2020.

Note

1 / Ces périodes sont indicatives, car elles peuvent varier d'une année à l'autre.

i

L'auteure

Carole Avande Houndjo est linguiste de formation et spécialiste en éducation des adultes. Actuellement elle est la coordinatrice du réseau Pamoja Afrique de l'Ouest qui mène des actions de plaidoyer pour la qualité de l'éducation à travers l'utilisation de l'approche REFLECT qui est un outil efficace d'autonomisation des communautés.

Contact

choundjo@pamoja-west-africa.org
pamojaa@gmail.com

Participez à notre webinaire pour discuter de cet article avec son/ses auteur-e-s (voir page 116)

Participez !
Série de
webinaires 2020
de l'ICAE



Photos
de Bhamati Sivapalan

L'aube de l'ère numérique dans l'Uttar Pradesh

Photoreportage



Un nouveau programme d'alphabétisation numérique pour les femmes a été lancé en 2018 dans le district de Pratapgarh situé dans l'État indien de l'Uttar Pradesh. L'organisation d'éducation Nirantar a jusqu'à présent mené trois formations destinées aux alphabétiseurs. Sur la photo, nous voyons la formatrice Anita demander à Kiren, une enseignante, de faire une simulation de l'enseignement des lettres hindi selon la technique de la pédagogie des mots

L'aube de l'ère numérique dans l'Uttar Pradesh

Photos

de Bhamati Sivapalan

Nirantar est un centre qui se consacre au genre et à l'éducation. Ces 25 dernières années, il est intervenu dans quatorze États indiens en collaboration avec plus de 200 organisations en vue de permettre à des filles et des femmes de communautés marginalisées de mieux comprendre leur situation et d'y répondre. Les Dalits et des communautés tribales historiquement exclues des sources formelles de savoir et d'éducation font partie des bénéficiaires de ces interventions.

En réaction aux changements des façons de lire et d'écrire dus aux supports numériques, Nirantar et ces organisations intègrent à présent le savoir numérique dans leurs activités d'alphabétisation et ont lancé le programme d'alphabétisation numérique appliquée (AppDiL/Applied Digital Literacy). Celui-ci crée des expériences visant à développer le pouvoir d'agir des femmes en leur permettant d'acquérir des compétences numériques et de s'alphabétiser. Le programme AppDiL aide les filles et les femmes à se montrer critiques envers les structures du pouvoir et à élever la voix pour faire valoir leurs droits et les exercer.

Le programme actuellement mené en collaboration avec Gram Vikas Sewa Sansthan (GVSS) et Tata Trusts réunit 900 femmes illettrées du nord de l'Inde. Celles-ci sont membres d'une coopérative laitière qui a numérisé toutes ses informations et ses outils. Les femmes se sont retrouvées sans possibilité d'y accéder ou de surveiller leurs ventes et encaissements. Grâce au programme d'alphabétisation numérique appliquée, elles ont non seulement acquis les moyens de vérifier et de suivre leurs encaissements et recettes, mais aussi de remettre en question les idées concernant ce que les femmes peuvent faire et accomplir.

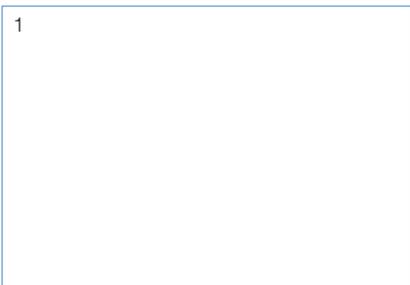
Le programme AppDiL est mis en œuvre par trente enseignants sur le terrain. Ils travaillent avec les femmes quatre à cinq heures par jour, mobilisant et dirigeant les centres d'alphabétisation dans leurs villages. Ces enseignants sont issus des mêmes milieux socio-économiques et culturels que les apprenants, et possèdent un certain bagage éducatif formel. Ainsi les enseignants suivent-ils une formation rigoureuse et participent à des programmes de création de capacités, entre autres d'apprentissage de compétences numériques, afin de devenir des éducateurs d'adultes susceptibles de répondre aux besoins des femmes rurales.

Dans son photoreportage, la réalisatrice et photographe indienne Bhamati Sivapalan nous invite à suivre de près l'une de ces formations d'enseignants qui s'est déroulée en mai 2019.



1 / Cheel japata Khel est le nom d'un jeu interactif d'apprentissage de l'alphabet. Les apprenantes évoluent dans un cercle à l'intérieur duquel plusieurs lettres sont disposées par terre. L'apprenante doit choisir la bonne lettre enseignée à ce moment-là. Sur la photo, Rita, l'une des enseignantes (qui joue le rôle d'une apprenante) lui présente avec satisfaction la lettre correcte

2 / Les cartes des différentes lettres hindi sont soigneusement empilées dans la salle de formation pour être utilisées pendant les cours. On encourage les enseignantes à préparer des cartes de ce type, économiques et faciles à utiliser, pour enseigner les lettres et les chiffres aux apprenantes



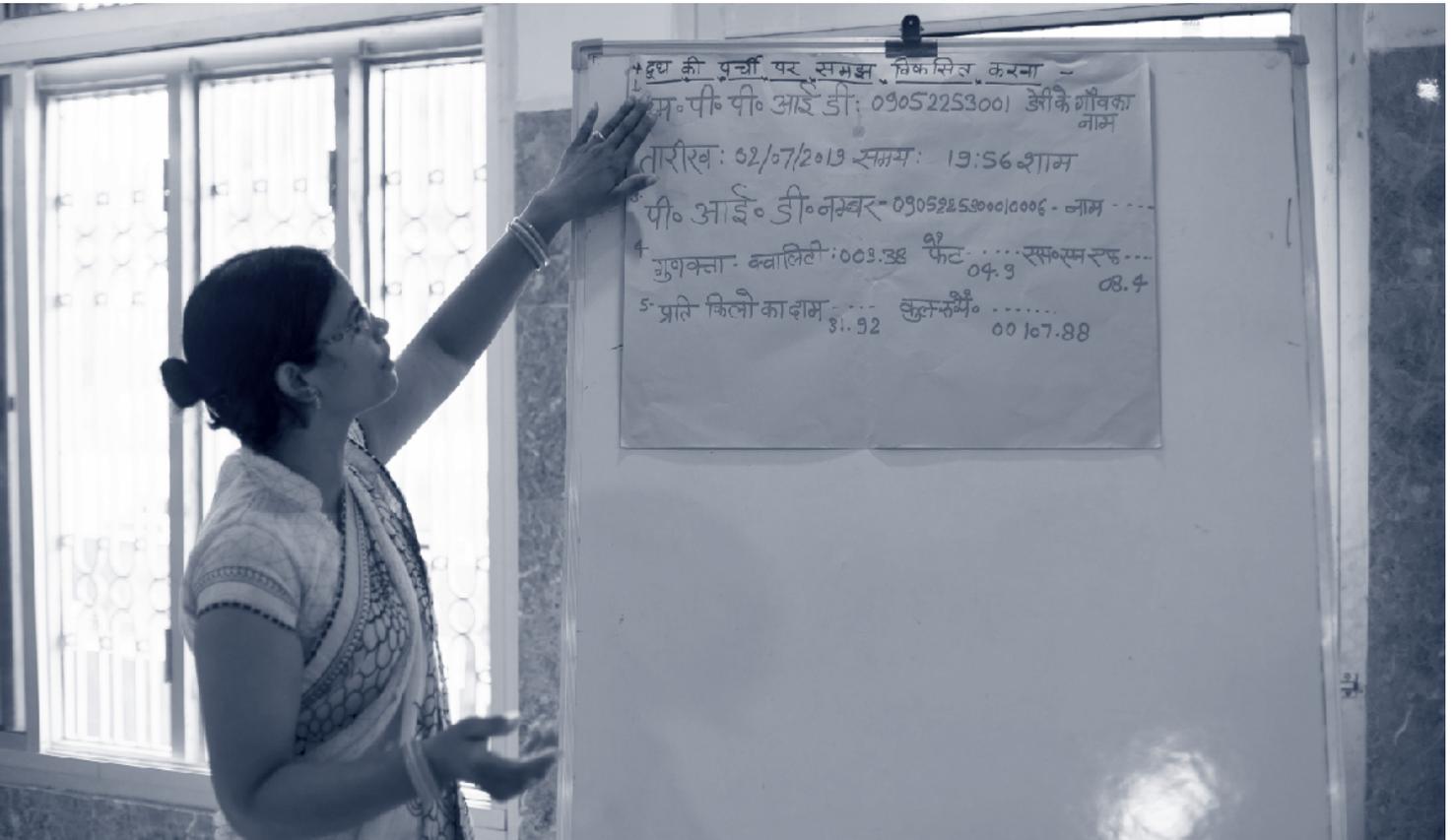




3 / La formatrice Anita est maintenant passée au cours de calcul. Sur la photo, elle demande à Anu de simuler un cours d'enseignement des chiffres de 1 à 9 en utilisant une méthode interactive avec des allumettes. Les enseignantes sont encouragées à se livrer à des activités créatives dans les centres pour améliorer la participation des apprenantes

4 / L'apprentissage par les pairs est un volet essentiel de la formation. On voit ici l'une des enseignantes prenant des notes concernant l'exercice avec les allumettes alors qu'une autre a choisi d'en faire une vidéo

5 / Toutes les apprenantes de ce projet font partie d'une coopérative laitière. Neelam, l'une des enseignantes, montre le type de posters que les enseignantes peuvent réaliser dans leur centre d'alphabétisation pour expliquer le reçu qui est remis aux participantes quand elles ont déposé du lait au point de partage



4

3

5



6 / Les cours suivants portent sur l'alphabétisation numérique. Pendant les activités de formation précédentes, nombre d'enseignantes avaient trouvé difficile le cours sur le thermomètre digital. Sur la photo, Chamla, une enseignante, a préparé un tableau pour comparer un thermomètre ordinaire et un modèle digital, et simule un cours à ce sujet

7 / À l'occasion d'une visite de terrain, les enseignantes se rassemblent autour de Kalyani, l'autre formatrice de Nirantar, pour apprendre comment se servir d'une carte bancaire. Après elles se rendront à un distributeur automatique de billets pour la première fois de leur vie

8 / Posée mais nerveuse, Shalini utilise un distributeur automatique de billets pour la première fois pendant que les autres l'observent et attendent leur tour





6

7

8



9 / Pendant le cours sur l'utilisation des téléphones mobiles, Neelam pratique ses compétences fraîchement acquises en tournant des vidéos avec son smartphone. Elle enregistre des cours durant la formation des enseignantes

10 / Vijaylakshmi prend des notes en se servant du cahier de Shalini. Elle explique que, comme ça, elle se rappelle plus facilement ce qui s'est passé pendant le cours et que ça lui permet de gagner beaucoup de temps

11 / L'une des enseignantes ouvre un calendrier sur son téléphone pendant le cours consacré à l'ouverture de calendriers sur des téléphones mobiles ordinaires. Il est essentiel pour les enseignantes de s'exercer à ces tâches avant de poursuivre et de les enseigner dans les centres d'alphabétisation



9

10

11



01 .



02

Section 3

Au labo

Le moment est venu d'enfiler une blouse blanche et d'aller au laboratoire. C'est là que sont testés et développés les nouveaux paradigmes de la formation des enseignants. Pour être utile, l'éducation des adultes doit évoluer en phase avec le monde, ce que les enseignants doivent continuellement transmettre d'une manière ou d'une autre. Les idées nouvelles ne valent en effet pas grand-chose si elles ne sortent pas du cadre du labo.

GRETA : un modèle de compétences pour le personnel enseignant



De gauche à droite :

Stefanie Lencer
DIE (Institut allemand
d'éducation des adultes)
Allemagne

Anne Strauch
DIE (Institut allemand
d'éducation des adultes)
Allemagne

Résumé – *Les responsables de cours, les maîtres de conférences, les professeurs et les formateurs sont la pierre angulaire sur laquelle repose la réussite de l'éducation des adultes. Toutefois, il n'existe aucune norme globalement admise qui définit exactement ce que signifie « être capable d'enseigner ». Dans le cadre du projet GRETA, un modèle de compétences homogènes a été développé pour le personnel enseignant. Ce modèle englobe différents prestataires des secteurs de l'éducation des adultes et de la formation continue, et illustre les compétences nécessaires pour enseigner. Ceci marque un pas important dans la professionnalisation de l'éducation des adultes. Pour élaborer ce modèle, une grande importance a été accordée à la mise en œuvre d'un échange constant entre praticiens et chercheurs.*

Il n'est pas difficile de dresser une liste des caractéristiques à réunir pour faire un bon enseignant. Mais comment rendre cette liste compréhensible ? Et comment faire pour qu'elle soit communément acceptée ? Tel est l'objet du projet GRETA¹.

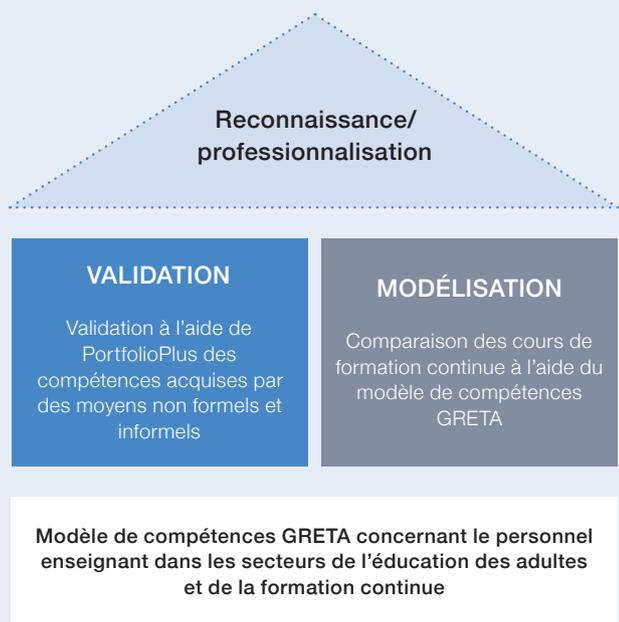
Le projet est coordonné par l'Institut allemand pour l'éducation des adultes – Centre Leibniz d'apprentissage tout au long de la vie (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen) et financé par le ministère fédéral allemand de l'Éducation et de la Recherche (Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF). Actuellement, le projet se trouve dans sa deuxième phase de financement (de décembre 2018 à novembre 2021) durant laquelle les outils qui ont été développés en fonction de différentes variables dans la pratique seront testés et évalués.

La valeur ajoutée particulière des outils GRETA réside dans la coopération – sans précédent dans les secteurs de l'éducation des adultes et de la formation continue – entre les différents prestataires d'éducation des adultes ; une coopération dans le cadre de laquelle les intérêts individuels passent après le développement professionnel du secteur tout entier.

La science derrière le modèle

Des structures de validation des compétences du personnel enseignant en matière d'éducation des adultes ont été élaborées sur des bases scientifiques, et des possibilités de favori-

Figure 1 : méthodes de professionnalisation dans le projet GRETA



Source : Lencer, Strauch (2016).

ser l'évolution professionnelle développées suivant deux lignes. D'une part, les enseignants doivent être en mesure de dresser un état des lieux des compétences – validées – qu'ils ont déjà acquises par des moyens non formels et informels. D'autre part, il faut leur permettre d'approfondir leurs compétences par le biais d'une formation en rapport avec le modèle de compétences (modélisation) et il convient par conséquent de leur montrer d'autres possibilités ciblées de se professionnaliser. Les deux approches reposent sur un modèle de compétences homogènes qui s'étendent à différents prestataires d'éducation des adultes et concernent le personnel enseignant de l'éducation des adultes et de la formation continue.

« Le modèle fournit une vue globale des connaissances et aptitudes ainsi que des attitudes, des croyances et des aptitudes (à l'autoréflexion) qui constituent l'enseignement professionnel. »

Que contient le modèle ?

Le modèle de compétences GRETA dresse l'inventaire des compétences nécessaires pour enseigner dans le domaine de l'éducation des adultes. Il a été développé grâce au considérable soutien à l'échelle nationale de huit organismes

de financement et d'associations de professionnels de l'éducation des adultes et de la formation continue en Allemagne². Il est subdivisé en trois catégories : les aspects des compétences, les champs de compétences et les facettes des compétences (voir figure 3).

Le modèle fournit une vue globale des connaissances et aptitudes ainsi que des attitudes, des croyances et des aptitudes (à l'autoréflexion) qui constituent l'enseignement professionnel. Il peut aider à faire l'inventaire de nos propres compétences et nous servir d'orientation pour les développer individuellement.

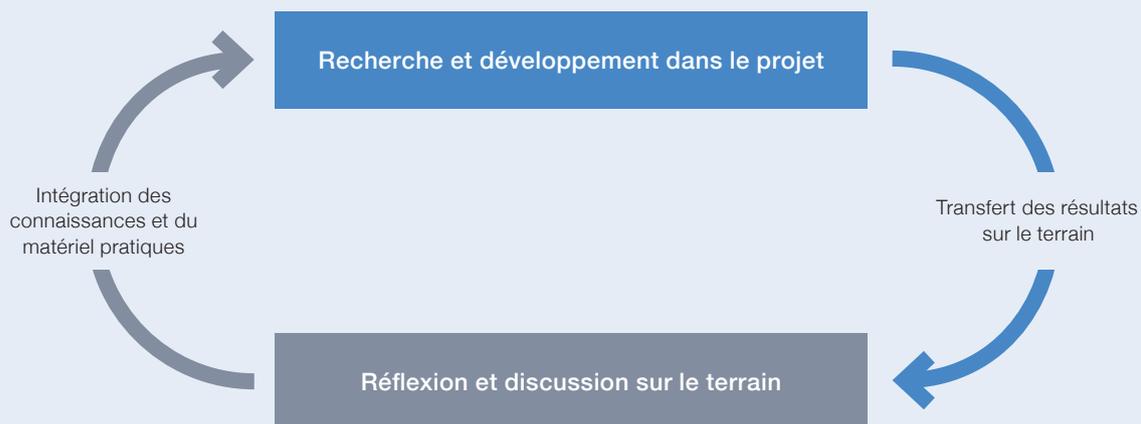
Le modèle se concentre de la même façon sur tous les groupes d'enseignants dans le secteur de la formation continue, quelle que soit leur situation professionnelle (contrats à plein temps ou à temps partiel, employés, travailleurs indépendants, autoentrepreneurs ou bénévoles) ou quel que soit le contexte institutionnel dans lequel ils évoluent (dans des secteurs aussi divers que les organismes reconnus par l'État, les organisations à but lucratif ou non, la formation continue sur le lieu de travail, etc.), leur spécialité ou le domaine dans lequel ils travaillent.

Tous les enseignants qui travaillent dans les secteurs de l'éducation des adultes et de la formation continue ont en commun de soutenir l'éducation des adultes en planifiant, en mettant en œuvre et en évaluant des programmes éducatifs. Et c'est exactement là que le modèle de compétences GRETA intervient pour systématiser les connaissances et aptitudes nécessaires dans les champs de compétences et les facettes des compétences dont il est question.

Les emplois possibles

Le modèle porte sur les compétences du personnel enseignant en matière d'éducation des adultes et non, par exemple, sur les compétences techniques d'un enseignant (ex. : enseignement informatique, linguistique ou sportif). Les compétences didactiques ou liées à une discipline n'en sont pas pour autant négligées, elles sont illustrées dans le modèle en tant que domaines « à définir spécifiquement en fonction d'une discipline ». Le modèle peut servir de référence pour tout un ensemble de choses : il permet à un enseignant de disposer d'une vue globale des compétences qui lui sont nécessaires personnellement pour enseigner et lui indique ses éventuelles lacunes. En ce qui concerne les organismes de formation continue, le modèle peut être utile pour dresser l'inventaire des compétences du personnel enseignant et pour les étoffer. Des formations adéquates peuvent permettre de répondre systématiquement à des lacunes, là où celles-ci ont été détectées. En outre, le modèle peut servir de référence quant aux compétences requises au sein du personnel enseignant d'un organisme spécifique de formation continue ou dans un domaine particulier (ex. : éducation familiale, formation professionnelle, etc.). Le modèle de compétences peut aussi être utilisé pour recruter du personnel et servir de base lors des entretiens d'embauche pour sélectionner les candidats et pour aborder le développement professionnel.

Figure 2 : boucle de rétroaction des résultats des recherches auprès des praticiens



Source : Lencer, Strauch (2016).

Développer le modèle GRETA

Un défi s'est fait jour lors de l'élaboration du modèle : il s'agissait de montrer les compétences des enseignants à prendre en compte, et celles que l'on pouvait associer entre elles tant du point de vue pratique que scientifique. Toutefois, le défi consistait à créer un modèle malgré le caractère hétérogène de l'éducation des adultes et de la formation continue. Pour développer le modèle, des principes théoriques ont été analysés, des modèles de compétences existants intégrés, les avis de praticiens et de spécialistes recueillis et évalués, et un processus d'échange constant instauré entre la recherche et la pratique, puis mis à profit à des fins d'analyse. Une approche méthodologique reposant sur des étapes d'examen séquentiel et en boucle a pour cela été choisie. Pour procéder à l'analyse, les points de vue du personnel de direction et de planification, d'enseignants dans tous les domaines de l'éducation des adultes et de la formation continue ainsi que des partenaires du projet GRETA I ont systématiquement été inclus et pris en compte.

« Pour illustrer les mérites de la conception holistique des compétences, le modèle GRETA a non seulement inclus et décrit les connaissances et les capacités et aptitudes cognitives, mais aussi des aspects de l'inclination motivationnelle et sociale. »

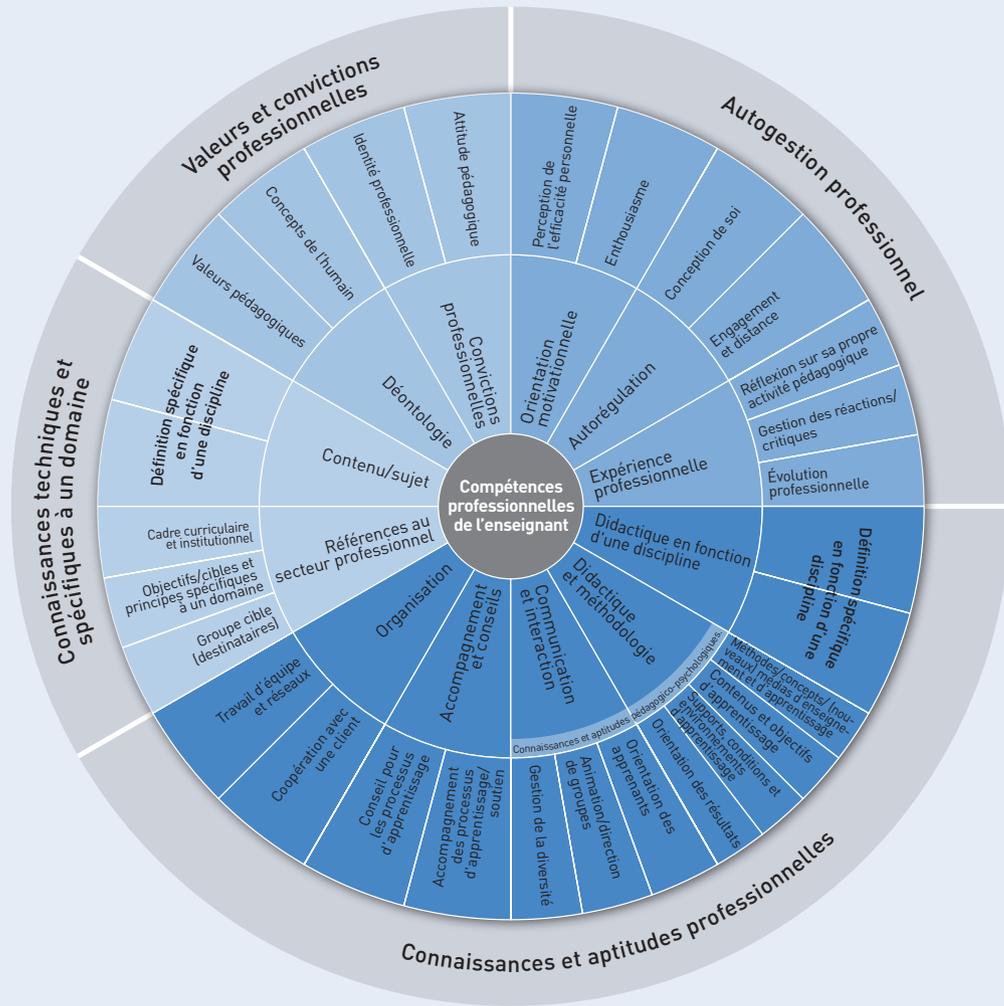
Le modèle de compétences s'appuie sur une conception holistique des compétences, dans laquelle les compétences sont définies comme les « capacités et aptitudes cognitives innées ou acquises des individus à résoudre certains problèmes, de même que l'inclination et les facultés motivationnelles, volitionnelles et sociales connexes permettant d'utiliser les solutions de problèmes avec succès et de façon responsable dans des situations variables » (Weinert 2001 : 27). Pour illustrer les mérites de la conception holistique des compétences, le modèle GRETA a non seulement inclus et décrit les connaissances et les capacités et aptitudes cognitives, mais aussi des aspects de l'inclination motivationnelle et sociale (figure 3).

Le modèle de compétences est réparti en plusieurs niveaux. Le niveau supérieur correspond aux « aspects des compétences » (anneau extérieur). Suivant une conception homogène des compétences, les connaissances et aptitudes professionnelles, les connaissances techniques et spécifiques à un domaine, l'autogestion professionnelle et les valeurs et convictions professionnelles font partie des aspects des compétences.

Un niveau en dessous, on trouve les « champs de compétences » (anneau intérieur) qui se subdivisent quant à eux en « facettes des compétences » (anneau intermédiaire). Les connaissances – par exemple les connaissances techniques – sont listées dans le modèle sous forme de connaissances théoriques formelles, tandis que l'on parle de connaissances et d'aptitudes pour désigner les connaissances orientées vers la pratique et ayant des applications pratiques (Schraeder et Goeze, à paraître).

Dans le modèle, les connaissances techniques et spécifiques à un domaine sont réparties dans les domaines de

Figure 3 : Modèle de compétences pour les enseignants et formateurs d'adultes dans les secteurs de l'éducation des adultes et de la formation continue



Source : Lencer, Strauch (2016).

compétences suivants : contenus thématiques et références au domaine professionnel. On entend par contenus thématiques, les connaissances formelles théoriques spécialisées non opérationnalisées ni définies du fait de leur ampleur thématique à l'intérieur de l'éventail d'activités des enseignants de l'éducation des adultes et de la formation continue. Pour définir ce domaine, il conviendrait de s'appuyer sur des bases techniques. Le domaine de compétences des références au secteur professionnel englobe les connaissances nécessaires relatives aux conditions des programmes d'enseignement, aux conditions institutionnelles, aux connaissances relatives aux objectifs et principes spécifiques à ce secteur professionnel ainsi qu'à ses groupes cibles (particuliers à ce secteur professionnel).

Les connaissances et aptitudes professionnelles mentionnées dans le modèle constituent un élément essentiel des compétences professionnelles. Un niveau au-dessous,

les connaissances et aptitudes professionnelles incluent les domaines de compétences suivants : « didactique et méthodologie », « communication et interaction », « accompagnement et conseils » et « organisation ». Le savoir pédagogique-psychologique s'articule sur la didactique et la méthodologie, de même que sur la communication et l'interaction. La didactique et la méthodologie englobent toutes les connaissances et aptitudes liées à la planification et à la mise en œuvre du processus d'enseignement et d'apprentissage. Le champ de compétences « communication et interaction » comprend les connaissances et aptitudes liées à la direction des groupes et à la maîtrise des situations d'enseignement et d'apprentissage. Autre champ de compétences en matière de connaissances et aptitudes professionnelles : « l'accompagnement et les conseils ». Ce champ couvre les connaissances et aptitudes nécessaires pour offrir un accompagnement et un soutien tout au long du pro-

cessus d'apprentissage, et pour fournir des conseils concrets en matière d'apprentissage, à savoir notamment un soutien direct dans la situation d'apprentissage. L'organisation constitue ici le quatrième champ de compétences. Il englobe, entre autres, le travail d'équipe et les réseaux ainsi que la coopération avec l'apprenant.

L'aspect des compétences « valeurs et convictions professionnelles » est subdivisé dans les champs de compétences suivants : « déontologie » et « convictions professionnelles ». On entend par « déontologie » des notions morales qui correspondent à des concepts de l'humanité et de valeurs pertinents au plan pédagogique. Ces facettes, qui coïncident avec une conception holistique des compétences, représentent des éléments essentiels qui exercent une influence majeure sur ce que l'on conçoit comme un enseignement professionnel acceptable au plan moral. Les convictions professionnelles englobent quant à elles les idées des enseignants, par exemple leur position en matière de pédagogie et leur identification à la profession.

« L'autogestion professionnelle » constitue le quatrième aspect des compétences. Il inclut les champs de compétences suivants : « orientation motivationnelle », « autorégulation » et « expérience professionnelle ». L'orientation motivationnelle englobe des éléments liés à la motivation spécifiquement associée au métier exercé et à l'enthousiasme professionnel à l'égard de la discipline enseignée et de l'enseignement en soi, de même qu'au ressenti de l'enseignant concernant sa propre efficacité. « L'autorégulation », un autre champ de compétences important, correspond à la sensibilisation personnelle des enseignants à leur rôle de pédagogues ainsi qu'aux efforts qu'ils entreprennent en faveur des apprenants tout en tenant compte de leurs propres ressources et limites professionnelles. Le champ de compétences de « l'expérience professionnelle » englobe entre autres la réflexion sur l'activité pédagogique de l'enseignant ainsi que la façon appropriée d'accueillir les réactions et critiques des apprenants et la formation continue qui en découle pour assurer une évolution professionnelle constante.

Utiliser les outils GRETA

Les outils GRETA peuvent s'utiliser de maintes façons. Certains produits et instruments sont en libre utilisation tandis que d'autres nécessitent une autorisation de la part du bureau central de coordination du projet GRETA.

Le modèle de compétences GRETA constitue la base d'autres outils GRETA utilisés pour valider les compétences des enseignants dans les secteurs de l'éducation des adultes et de la formation continue. Ces outils de validation sont entre autres les suivants :

- une feuille de réflexion permettant à l'enseignant de se pencher sur ses propres compétences pédagogiques ;

- l'outil PortfolioPlus pour dresser l'inventaire de ses compétences pédagogiques personnelles ;
- un manuel à l'usage des spécialistes pour évaluer les compétences listées dans PortfolioPlus par des spécialistes autorisés ;
- le bilan de compétences GRETA comme preuve que les compétences ont été listées et validées ;
- un manuel de modélisation pour la classification des offres de formation continue conformes au modèle de compétences ;
- le profil de modélisation GRETA pour identifier les champs de compétences et les facettes des compétences déterminés lors du processus de modélisation.

Que peuvent apporter les outils GRETA ?

Les outils GRETA peuvent servir à tout un ensemble d'utilisations variées et sous différentes formes. Ils peuvent entre autres permettre d'envisager des aspects individuels du modèle de compétences, lors d'entretiens d'embauche par exemple, ou d'utiliser des moyens de validation des compétences acquises de façon non formelle ou informelle. Usages possibles :

- planification professionnelle individuelle et développement des compétences des enseignants ;
- présentation externe, autopromotion et prospection de commandes ;
- recrutement de personnel dans les établissements ;
- évaluation et perfectionnement des compétences des enseignants dans les structures ; développement stratégique du personnel et de l'organisation ;
- illustration de la qualité du personnel par les obligations existantes en matière de gestion de la qualité ;
- description des compétences exigées dans des domaines particuliers (éventuellement sur la base d'un engagement volontaire offert dans des sous-disciplines de la formation continue ou autres secteurs spécialisés) ;
- entretiens concernant le développement personnel ; coaching ;
- amélioration axée sur les compétences des offres de formation continue ;
- présentation externe de formations continues destinées aux enseignants ;
- recherche ciblée d'offres de formation continue appropriées pour les enseignants.

Les instruments développés dans le cadre du projet GRETA seront testés et expérimentés jusqu'en novembre 2021. Les organismes intéressés bénéficieront de conseils durant la période de mise en œuvre expérimentale et recevront des informations et de l'aide pour savoir comment utiliser les outils GRETA. Vous trouverez davantage de détails sur www.die-bonn.de/greta (site en allemand et en anglais).

Notes

1 / GRETA est l'acronyme allemand de : « Grundlagen zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen-/Weiterbildung » (Bases du développement d'un procédé de validation des compétences des enseignants de l'éducation des adultes/de la formation continue, valable pour différents prestataires »).

2 / Ont participé au développement du modèle : Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB – Groupe de travail des organismes allemands d'éducation), Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben DGB/VHS e.V. (AuL – Groupe de travail fédéral travail et vie), Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e.V. (BBB – Confédération fédérale des organismes responsables de la formation professionnelle), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE – Groupe de travail évangélique allemand pour l'éducation des adultes), Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF – Société allemande pour la formation continue scientifique et les études à distance), Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV – Confédération allemande pour l'éducation des adultes), Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e.V. (DVWO – organisme de coordination des organisations de formation continue), Verband deutscher Privatschulverbände e.V. (VDP – Union des associations d'écoles privées)

Références

Lencer, S. ; Strauch, A. (2016) : Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. <https://bit.ly/2Hu7wjR>

Lencer, S. ; Strauch, A. (à paraître) : Herausforderungen und Vorgehen bei der Entwicklung eines Kompetenzmodells für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Schrader, J. ; Goeze, A. (à paraître) : Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung : Ein Rahmenmodell für Forschung, Rekrutierung und Fortbildung.

Weinert, F. E. (2001) : Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim : Beltz.

i

Les auteurs

Stefanie Lencer est assistante de recherche du programme « Enseigner, apprendre, conseiller » (Lehren, Lernen, Beraten) de l'Institut allemand pour l'éducation des adultes – Centre Leibniz d'apprentissage tout au long de la vie (DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen).

Contact

lencer@die-bonn.de

Anne Strauch est assistante de recherche du programme « Enseigner, apprendre, conseiller » (Lehren, Lernen, Beraten) de l'Institut allemand pour l'éducation des adultes – Centre Leibniz d'apprentissage tout au long de la vie (DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen).

Contact

strauch@die-bonn.de

Enseigner, c'est apprendre

« Enseigner, ce n'est pas transférer du savoir mais créer les possibilités nécessaires à sa production ou à sa construction » (Paulo Freire : Pédagogie de l'autonomie).

Cette phrase résume la vision démocratique, critique, créative et stimulante de Paulo Freire au sujet de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage, une vision entièrement à contre-courant du concept « bancaire » vertical et autoritaire de la transmission unidirectionnelle par l'enseignant d'une information que les apprenants doivent répéter et retenir.

Le processus éducatif est avant tout un mécanisme de développement de l'apprentissage et de la capacité à apprendre. La production de savoir est un processus actif au cours duquel nous accédons à de nouvelles informations que nous relierons à celles que nous possédons déjà et durant lequel nous développons des mécanismes d'identification, d'association, de symbolisation, de généralisation, de réaffirmation ou de négation entre le savoir existant et les nouvelles informations. Ainsi produisons-nous de nouveaux savoirs – toujours activement, jamais passivement.

C'est pour cette raison que, depuis l'apparition de l'éducation populaire, apprendre nous apparaît comme une tâche créative. Le savoir se construit et se reconstruit, mais ce n'est pas tout. En tant qu'êtres humains, en tant que sujets capables de penser, de sentir, d'imaginer, de faire des projets, d'entreprendre, de transformer, nous sommes faits et nous nous refaisons. Et c'est la raison pour laquelle l'enseignement ne saurait être réduit à la simple transmission de contenus ; il englobe plutôt un processus riche et complexe dans lequel sont produites les conditions (et les dispositions) nécessaires pour nous permettre d'apprendre en pratiquant une réflexion critique. Paulo Freire déclare : « Ces conditions impliquent ou exigent que *les enseignants et les apprenants*

soient des créateurs et des instigateurs inquiets, rigoureusement curieux, humbles et persévérants [...] Les apprenants se transforment en sujets réels de la construction et de la reconstruction aux côtés de l'enseignant, lui-même sujet dans ce processus. »¹

Cela suppose que si nous, les enseignants, voulons tenter d'enseigner, nous devons toujours avoir la volonté d'apprendre et faire preuve d'une attitude propice à tirer des enseignements des situations, des doutes et des préoccupations que chaque instant de ce processus soulève en nous ; d'apprendre des comportements, des attentes, des questions, des paroles et des silences de chaque apprenant avec qui nous travaillons ; d'apprendre des résultats – positifs ou négatifs – de nos initiatives pédagogiques ou didactiques ; d'apprendre des nouveaux matériels et méthodes que nous explorons, ce qu'exige le fait qu'en éducation, la responsabilité de donner une orientation productive nous incombe. Dans notre formation d'enseignants, le plus grand défi réside dans la difficulté quotidienne de systématiser notre pratique éducative et d'en tirer des leçons afin d'améliorer l'apprentissage – un défi sans fin et chaque jour renouvelé. Tant que nous resterons disposés ainsi – humbles et fermes –, nous pourrions créer les conditions et tendances qui permettent de construire des savoirs et aptitudes critiques et créatifs, donnant ainsi la possibilité d'apprendre tout au long de la vie.

Note

1 / Freire, P. (1997) : *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Mexico : Siglo XXI. P. 47 [souligné en italique par l'auteur dans la citation].



Oscar Jara (Costa Rica) est directeur du CEP Alforja et président du CEAAL (Conseil d'Amérique latine et des Caraïbes pour l'éducation des adultes)

Contact

oscar.jara_presidencia@ceaal.org

Comment la pratique réflexive pourrait produire de meilleurs enseignants au Maroc



Said Ouboumerrad
Université Mohammed V
Maroc

Résumé – *Les programmes de formation des enseignants au Maroc sont souvent accusés de faire le recyclage de vieilles pratiques et de les mettre en œuvre. À la place d'une théorie écrasante et de quantités de pratiques non structurées, les apprentis enseignants ont peut-être davantage besoin d'un retour sur la façon d'améliorer leurs méthodes pédagogiques et d'évoluer professionnellement. Ce type de retour est généralement le fruit d'une expérience personnelle (et du contexte), ce qui est le meilleur moyen pour l'enseignant de réfléchir sur ses méthodes et de développer sa propre philosophie en matière d'enseignement. Cet article examine le rôle que peut jouer la pratique réflexive pour obtenir un tel retour et il se penche en même temps sur les façons possibles d'encourager le développement professionnel et de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.*

L'éducation est un élément vital de la croissance et du progrès des nations du monde entier. Tout au long de l'histoire, les civilisations ont été victimes de famines, de guerres désastreuses et de fléaux mortels ; elles ont prospéré avant de connaître l'effondrement puis de renaître de leurs cendres. Sans l'éducation, sans méthodes pour inculquer et transmettre des connaissances dans les domaines de la stratégie militaire, de la géographie, des langues, de la médecine, etc., l'humanité n'aurait pas réussi à survivre à toutes ces catastrophes. Ce savoir a aidé nombre de nations à se reconstruire, à devenir des pays stables et en constant développement dans un monde moderne et à continuer d'enseigner l'histoire, aussi difficile que cela ait été. On peut dire que tout projet de progrès d'un pays a pour élément central une éducation de qualité, et le Maroc ne fait pas exception à cela. Pour être couronné de succès, un système d'éducation a besoin que les enseignants donnent le meilleur d'eux-mêmes. Comment peuvent-ils y parvenir ? Par quoi se caractérise un bon enseignant ? Comment une pratique réflexive et l'apprentissage tout au long de la vie peuvent-ils améliorer les prestations des enseignants ? Comment peut-on assurer l'« efficacité de l'enseignant » dans un pays en développement tel que le Maroc ?



Manifestation d'enseignants pour des meilleures conditions de formation et de travail, Rabat, janvier 2016

À travers le prisme de la théorie : par quoi se caractérise un bon enseignant ?

De récentes tentatives entreprises pour répondre à cette question ont permis de formuler un vaste ensemble de caractéristiques et compétences nécessaires aux enseignants pour être « efficaces » (voir Walker 2008 ; Christenbury 2010 ; Miller 2012). Toutefois, dans le souci de rester critique, on peut affirmer que la plupart de ces efforts féconds ont pu se heurter à la tentation d'enfoncer des portes ouvertes. S'il est vrai que les connaissances théoriques, la gestion de la salle de classe, la vérification de concepts et les compétences en matière de communication sont toutes vitales pour le débat, on peut raisonnablement affirmer que pour enseigner, il est impératif de disposer de ces compétences. De plus, on peut observer, voire mesurer à l'œil nu la maîtrise des compétences pédagogiques d'un enseignant. D'un autre côté, prendre en considération des qualités de base, comme la passion par exemple, des qualités susceptibles de faire d'un pédagogue prometteur un enseignant remarquable, pose un défi.

Peu de gens nieront que l'enseignement est d'abord et par-dessus tout une affaire de passion. Il en va de même quand nous cherchons à faire une différence : la passion nous insuffle une immense énergie et nous pousse bien davantage à obtenir de bons résultats pendant les cours. Plus que comme un simple travail, l'enseignement a toujours été considéré comme une noble mission et une façon d'enrichir ce que nous voulons léguer à la postérité. La passion est

une qualité fragile, infalsifiable et d'une certaine manière contagieuse. Fournissant des efforts acharnés et faisant preuve d'une forte déontologie, les enseignants passionnés ont tendance à être une grande source d'inspiration pour leurs élèves et leurs collègues. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas tenir compte des compétences pédagogiques – dont l'importance est incontestable. Néanmoins, sans passion, un enseignant ne serait rien de plus qu'un « agent de transmission du savoir », il serait plus un mercenaire auquel on aurait confié une tâche à accomplir qu'un « vrai » enseignant.

Maintenant, supposons qu'une personne soit passionnée par l'enseignement et la matière à enseigner, et qu'elle dispose de connaissances suffisantes sur le sujet. Cela fait-il d'elle un « bon » enseignant ? La réponse est : non. Dans le sens moderne du terme, ce qui fait un bon enseignant est beaucoup plus compliqué que cela. Les rôles de l'enseignement sont plus divers que jamais, aussi les responsabilités de l'enseignant en classe se sont-elles accrues à l'avenant. Connaître son sujet sur le bout des doigts n'est plus le seul critère pour enseigner efficacement, de même que la faculté de faire un cours complet et de mener ensuite une réflexion à son sujet. Bien que l'on considère qu'il va de soi que plus l'enseignant est expérimenté dans la pratique pédagogique, plus il obtiendra de bons résultats, ce n'est pas forcément toujours le cas, les résultats pouvant être hautement idiosyncrasiques. Les enseignants les meilleurs et les plus efficaces sont des praticiens réflexifs, qui apprennent tout au long de la vie. Examinons de plus près ces deux qualités, ce qui les

lient et leur place dans les programmes de formation des enseignants au Maroc.

La pratique réflexive et l'apprentissage tout au long de la vie : une voie pour mieux enseigner ?

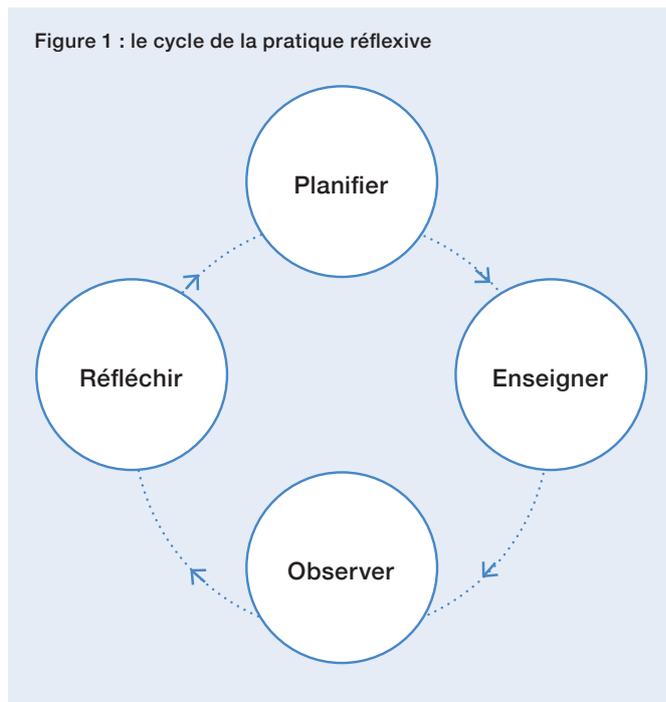
Les programmes de formation des enseignants au Maroc cherchent souvent à offrir aux enseignants un point de vue prospectif avec un rapport équilibré entre la théorie et la pratique, ce que l'on a considéré des décennies durant comme une méthode idéale pour préparer les stagiaires à enseigner et leur permettre d'expérimenter leurs cours efficacement. Toutefois, quelques aspects de l'enseignement peuvent être d'une importance capitale, bien qu'on les néglige souvent dans l'approche adoptée dans le pays pour former les enseignants. Il est tout d'abord très important que les enseignants continuent de se former, même une fois qu'ils sont officiellement titulaires de leur diplôme. L'apprentissage tout au long de la vie est primordial pour l'efficacité des enseignants, et la pratique réflexive est une façon de continuer d'apprendre.

Globalement, l'apprentissage tout au long de la vie correspond à l'acquisition de connaissances au fil de l'existence toute entière (voir Merriam, Caffarella 2007 ; Aspin, Chapman 2007 ; Tovkanets 2018). Cette forme d'apprentissage n'est liée ni à l'âge ni à un type de savoir. L'apprentissage tout au long de la vie sous-entend une volonté d'acquérir des connaissances au-delà du cadre scolaire traditionnel, et ce au fil de toute l'existence. Dans le secteur de l'éducation, l'apprentissage tout au long de la vie est perçu comme le mode de vie des enseignants efficaces. C'est un état d'esprit qui élargit considérablement l'horizon, insuffle de la créativité et rend proactif dans tous les domaines de la vie. Ses bienfaits sont incommensurables et transcendent souvent la notion de savoir abstrait vers des formes de savoir plus applicables. Je parle en l'occurrence de ce que l'on appelle en français le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Replacés dans le contexte, ces derniers pourraient être définis ainsi :

- *savoir* : apprendre pour savoir ou parfaire constamment ses connaissances personnelles du monde ;
- *savoir-faire* : apprendre pour « faire », pour acquérir des compétences pratiques et améliorer ses aptitudes dans le but d'accomplir des tâches diverses ;
- *savoir-être* : apprendre pour être et devenir, le fondement de l'évolution personnelle et la conscience de ses propres forces et faiblesses, et la façon de les améliorer.

Dans l'enseignement, il est presque inévitable d'avoir dans la plupart des cas des classes dont les élèves ont différentes capacités, façons d'apprendre, préférences éducatives et aptitudes. Les élèves ont tous des motivations diverses, et leurs réussites comme leurs échecs peuvent dépendre de la mesure dans laquelle leurs enseignants intègrent leurs besoins et centres d'intérêt dans la pratique pédagogique. Essayer de répondre aux besoins de *tous* les élèves est un objectif farfelu qu'on aurait peine à atteindre. Cependant, les

Figure 1 : le cycle de la pratique réflexive



enseignants qui se considèrent eux-mêmes comme des apprenants tout au long de la vie et des praticiens réflexifs peuvent s'en approcher.

La conceptualisation de la pratique réflexive, telle que nous la connaissons aujourd'hui, est sans doute issue de la réflexion dans l'action de Schön (1983). Cette approche a plus tard été largement adoptée dans l'éducation bien qu'elle soit applicable à la plupart, sinon à toutes les pratiques professionnelles. Selon Schön (1983), la pratique réflexive est à l'origine de l'idée selon laquelle l'improvisation peut être l'approche optimale pour faire face à des défis dans le cadre du travail. En réponse à la question de ce qui caractérise un bon éducateur, les chercheurs et praticiens s'accordent à souligner que la faculté d'une personne à réfléchir sur le sujet enseigné, sur les objectifs de l'enseignement et sur la méthode pédagogique est caractéristique d'un enseignement efficace (voir Habib 2017). En d'autres termes, la pratique réflexive englobe la réflexion critique concernant toute décision prise par l'enseignant. Ces décisions englobent les cours à donner, comment enseigner les contenus, à quelle catégorie d'élèves s'adresser ainsi que les résultats à obtenir en fonction du contexte dans lequel évoluent les élèves et de leurs références éthiques. Aussi simple que cela puisse paraître, c'est l'idée de s'interroger sur ce point qui fait de tout enseignant un meilleur praticien.

La figure 1 illustre le cycle de pratique réflexive – selon Schön (1983) – en quatre étapes pouvant être mises en œuvre avant, pendant et après l'enseignement. La première étape qui conduit à la maîtrise de la pratique réflexive est la planification. Il s'agit semble-t-il d'une étape durant laquelle l'enseignant détermine le plan d'un cours et les points à enseigner en contexte. La plupart du temps, l'organisation, ou

l'absence d'organisation, d'un cours est un facteur décisif de l'efficacité potentielle du processus d'enseignement. Ici en l'occurrence, les enseignants s'appuient sur leurs aptitudes à planifier les cours et sur les profils éducatifs de leurs élèves, et ils se servent de leur capacité à anticiper pour identifier les défis potentiels. Une fois le cours planifié, le moment est venu de passer au deuxième stade de la pratique réflexive, c'est-à-dire à l'enseignement, la phase durant laquelle l'enseignant donne son cours en suivant le plan qu'il a établi auparavant. Il est primordial que les enseignants s'y conforment de façon à leur permettre de vérifier les hypothèses qu'ils ont échaufaudées et les défis qu'ils ont anticipés.

En mettant en œuvre ce qui a été prévu lors de la première étape, les enseignants doivent étroitement veiller à la progression du cours. Ceci nous conduit directement à la troisième étape du cycle, c'est-à-dire à l'observation. Cette étape peut se dérouler aussi bien pendant qu'après un cours. Pendant le cours, il est important que l'enseignant observe ce qui fonctionne, dans quelle situation et avec quelles réactions de la part des élèves. Pour passer en revue son propre travail pédagogique après un cours, on peut avoir recours à différentes stratégies : réaliser des enregistrements vidéo/audio, demander aux élèves de faire part de leurs réactions ou rédiger une dissertation sous forme de rapport pour décrire le déroulement du cours, cette liste n'étant toutefois pas exhaustive. Ceci permet aux enseignants d'identifier leurs points forts et de comprendre ce qu'ils auraient pu mieux faire. L'observation est une phase essentielle : si on la synchronise bien avec le processus d'enseignement, elle peut fournir un retour fertile sur l'efficacité des contenus et méthodes. Une fois les phases de planification, d'enseignement et d'observation passées, le temps est à la réflexion. Cette phase est essentiellement évaluative ; elle exige des enseignants qu'ils se remémorent objectivement le cours, en s'appuyant sur ce qu'ils ont observé, et qu'ils s'interrogent sur leurs propres méthodes. Cette étape leur permet de faire un travail sur leurs points faibles et d'expliquer les lacunes dans leur répertoire pédagogique. Après cela, la quatrième étape consiste à mener une réflexion sur les réactions produites et à utiliser ces dernières pour planifier la leçon suivante, ce sur quoi se fonde la précieuse expérience qu'acquiert l'enseignant.

En conclusion, il existe un vaste consensus concernant l'importance de la pratique réflexive dans l'enseignement (Lane et coll. 2014 ; Skinner 2010 ; Schön 1983). Cette approche est idéale pour associer connaissances et expérience personnelles dont l'utilisation peut améliorer la pratique au-delà des théories existantes. Par conséquent, les programmes de formation des enseignants au Maroc doivent non seulement permettre aux pédagogues de mener une réflexion suffisante sur leur pratique professionnelle, mais aussi leur enseigner les points sur lesquels ils doivent se pencher, quand et comment s'y prendre, et leur apprendre quels sont les outils/stratégies appropriés pour le faire. Tout ceci implique que les formateurs d'enseignants soient eux aussi très qualifiés dans la pratique réflexive.

Former les enseignants ou les aider à enseigner ?

La mission des centres de formation des enseignants au Maroc a certes essentiellement consisté ces dernières années à préparer de futurs enseignants à assumer leur rôle conformément aux cadres théoriques modernes. Toutefois, pour qu'une mission aussi ambitieuse réussisse, les cours pratiques doivent parfaitement correspondre aux savoir-faire des futurs enseignants de même qu'à leurs connaissances théoriques. Les formateurs forment normalement les futurs enseignants aux subtilités diverses d'une pédagogie efficace. Dans ce cas, comment se fait-il que dans le classement mondial de l'éducation le Maroc continue d'année en année de s'enfoncer dans la crise ? Nous devons nous demander s'il suffit de former des enseignants pour améliorer la qualité de tout un système national d'enseignement.

Au fil de leur formation, les apprentis enseignants finissent par se faire une image de ce qui fait un « bon » pédagogue. Le plus souvent, cette idée est, c'est le moins qu'on puisse dire, extrême, complète et très idéaliste. Inculquer la pratique réflexive pourrait se révéler plus utile, bien qu'il faille pour cela des formateurs qui s'y connaissent et qui soient eux-mêmes des praticiens réflexifs. Malgré les connaissances raisonnables qui leur sont inculquées au bout du compte, mais dont bon nombre sont inutilisables en raison de difficultés contextuelles, une fois diplômés, les enseignants se retrouvent souvent face à de nombreux défis sur le terrain. Ces difficultés peuvent être aussi dérisoires que des classes surchargées ou aussi critiques que la perte d'autorité des enseignants dans les écoles publiques, ce que les nombreux cas récents de violences à l'encontre des professeurs illustrent de triste façon.

La nécessité d'agir

Se borner à former des enseignants risque de ne pas suffire pour améliorer la qualité du système de l'éducation dans le pays. Certes, les centres de formation ont des programmes relativement récents au plan théorique et d'immenses efforts ont été faits pour enseigner des méthodes modernes, mais il est tout à fait regrettable que les moyens pédagogiques affectés à l'utilisation de philosophies aussi modernes demeurent dans une certaine mesure primitifs. Ainsi est-il plutôt irréaliste de vouloir enseigner les sciences sans laboratoires appropriés ou l'informatique sans ordinateurs. La plupart des salles de classe ne sont pas équipées de projecteurs ni d'équipements techniques de quelque nature que ce soit, tandis que dans certaines on utilise encore des ardoises. Par-dessus tout, les classes ont tendance à être très surchargées, avec une moyenne de 45 élèves, sans parler de la situation des bibliothèques – quand il y a des bibliothèques.

Ces derniers mois, le Maroc a connu des grèves d'enseignants d'une ampleur sans précédent. Dans tout le pays, des enseignants sont descendus dans la rue pour protester contre ce qu'ils voient comme l'approche de la réforme de l'éducation adoptée par le gouvernement. Les cours pratiques ont été considérablement réduits, les bourses dimi-

nuées de moitié, le tout s'accompagnant d'un train de mesures prises par le ministère de l'Éducation, et dont la plupart ne sont pas au bénéfice de la communauté enseignante. Des actes de brutalité policière et des violences inutiles ont été les réponses aux grèves des enseignants. Malheureusement, le secteur public est frappé à long terme par une pénurie de moyens financiers. C'est un problème qui semble uniquement toucher les enseignants, et en particulier leurs salaires. Ainsi, les salaires des enseignants au Maroc sont, pourrait-on dire, parmi les plus bas du monde, avec un salaire annuel initial d'environ 60 000 dirhams, soit approximativement 5 500 euros. Cependant, étant donné le PIB du Maroc, il est encore possible de subsister avec une aussi petite somme. Malheureusement, beaucoup d'enseignants affirment toutefois aussi subir constamment des retenues injustifiées sur leurs salaires. Non seulement cela mais il paraîtrait aussi que le fonds de retraite ne soit pas en mesure de payer les enseignants lorsqu'ils prennent leur retraite. Pis encore, les enseignants qui manifestent n'ont pas de représentants adéquats au Parlement, ce qui constitue un moyen efficace de les empêcher de faire entendre leurs préoccupations par des moyens légitimes.

Un point n'a pas encore été tout à fait abordé dans cet article, bien qu'il soit peut-être le plus important trait caractéristique d'un enseignant efficace. Je veux parler de la motivation, un élément dont l'importance est en fait inestimable. En effet, aussi compétent qu'un enseignant puisse être, sans motivation, il n'arrivera pas à grand-chose. La motivation n'est pas forcément une qualité inhérente, elle naît plutôt de l'ambiance professionnelle dans laquelle évolue l'enseignant et du cadre légal qui régit la pratique du métier. Quand on est enseignant, on peut vite se sentir abandonné dans un environnement impitoyable et complètement livré à la critique. Un enseignant qui n'obtient pas de bons résultats dans de telles circonstances finit inévitablement par perdre au petit jeu des reproches avec le système d'enseignement et la société civile. Les enseignants au Maroc ont très peu de moyens qui les aident à enseigner, et l'on attend d'eux qu'ils gèrent miraculeusement les nombreux défis auxquels ils se trouvent confrontés dans le cadre de leur travail. Dans l'ensemble, la formation des enseignants au Maroc a été récemment plongée dans un état de confusion générale. Le pays a besoin d'une réforme convenable. Il peut arriver que former des enseignants ne suffise tout simplement pas pour développer un système d'éducation entier.

Où allons-nous à partir de là ?

De manière générale, nous commençons tout juste seulement à faire cas de la formation des enseignants au Maroc. C'est vrai, il est possible de les encourager à enseigner, mais il faudrait pour cela apporter de notables améliorations aux conditions de l'enseignement. Dans le monde entier, les pays développés reconnaissent que le capital humain est un moteur indispensable du progrès. En tant que tel et pour améliorer le système d'enseignement du Maroc, les centres de formation des enseignants doivent fournir aux ensei-

gnants, le capital humain sur le terrain, une formation judicieuse et des possibilités d'évolution professionnelle suffisantes pour faire d'eux des apprenants tout au long de la vie et des praticiens réflexifs, et, par-dessus tout, pour les motiver de sorte qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes, quelles que soient les circonstances.

Références

Aspin, D. N. ; Chapman, J. D. (2007) : Lifelong Learning Concepts and Conceptions. Dans : D. N. Aspin (dir. publ.) : Philosophical Perspectives on Lifelong Learning. Dordrecht : Springer.

Christenbury, L. (2010) : The flexible teacher. Dans : Educational Leadership, 68 (4), 46-50.

Habib, H. (2017) : A Study of Reflective Practice and its Role for Teachers. Dans : International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT), 5 (4), 944-947.

Lane, R. ; McMaster, H. ; Adnum, J. ; Cavanagh, M. (2014) : Quality reflective practice in teacher education: A journey towards shared understanding. Dans : Reflective Practice, 15 (4), 481-494.

Merriam, S. B. ; Caffarella, R. S. (2007) : Learning in adulthood: A comprehensive guide (3^e éd.). San Francisco : Jossey-Bass.

Miller, P. (2012) : The Characteristics of a Good Teacher. Dans : English Teaching Forum, 25 (1), 36-38. <https://bit.ly/2IXgOnJ>

Schön, D. A. (1983) : The reflective practitioner: how professionals think in action. New York : Basic Books.

Skinner, N. (2010) : Developing a curriculum for initial teacher education using a situated learning perspective. Dans : Teacher Development, 14 (3), 279-293.

Tovkanets, H. (2018) : Lifelong Learning in Enhancing Professional Teacher Training in the European Countries. Dans : Comparative Professional Pedagogy, 8, 23-27.

Walker, R. J. (2008) : Twelve Characteristics of an Effective Teacher A Longitudinal, Qualitative, Quasi-Research Study of In-service and Pre-service Teachers' Opinions. Dans : Educational Horizons, 61-68. <https://bit.ly/2xdTUTz>

i

L'auteur

Said Ouboumerrad est doctorant et professeur d'anglais à l'université Mohammed V à Rabat. Il a auparavant enseigné à l'école américaine et au Centre de connaissance de l'éducation des adultes et de l'autonomisation des jeunes de Rabat-Salé.

Contact

s.ouboumerrad@gmail.com



Les qualités d'un bon éducateur d'adultes : la patience

Le « nouveau professionnalisme » de l'éducation des adultes et de la formation continue – une perspective à plusieurs niveaux



De gauche à droite :

Lisa Breitschwerdt
Université Julius-Maximilian, Würzburg

Reinhard Lechner
Université Julius-Maximilian, Würzburg

Regina Egetenmeyer
Université Julius-Maximilian, Würzburg
Allemagne

Résumé – *Le discours universitaire sur la professionnalisation de l'éducation des adultes est actuellement essentiellement axé sur le professionnalisme et le développement professionnel des éducateurs d'adultes ainsi que sur les aptitudes et compétences nécessaires pour travailler dans ce domaine. Les débats théoriques sur la sociologie des professions et l'approche du « nouveau professionnalisme » indiquent que nous devons nous placer sous un angle plus large qui inclue aussi les points de vue des organismes respectifs et de la société. Le présent article fait référence au projet KOPROF (2019) qui s'appuie sur la perspective théorique du « nouveau professionnalisme ». L'analyse de l'interaction entre les niveaux de compétences de la société, des organisations et des individus est elle aussi placée sous cet angle.*

On observe depuis quelques années que l'attention se concentre sur le professionnalisme et le développement professionnel des personnels de l'éducation des adultes et de la formation continue (Jütte et coll. 2011). Les recherches menées sur l'éducation des adultes tentent depuis longtemps de définir une profession désignée par l'expression « éducation des adultes » en s'efforçant de déterminer ses attributs spécifiques. Pfadenhauer et Sander (2005) résumement sous cet angle traditionnel les attributs de professions qui sont le sujet d'un débat scientifique central : on entend par professions des activités ayant des fonctions sociétales primordiales comme les soins de santé ou la justice. Elles s'accompagnent de certains privilèges et d'un prestige social. Le savoir universitaire et scientifique enseigné dans les universités en est un attribut central. En outre, la qualité du travail professionnel fait d'ordinaire l'objet d'un suivi par des associations de professionnels.

La perspective du « nouveau professionnalisme »

En raison des changements qui surviennent dans la société moderne en général, et dans le secteur de l'éducation des adultes en particulier, il n'est plus utile de se concentrer sur les attributs d'une profession. La société moderne se caractérise par la diffusion de savoirs et par des structures interdisciplinaires au sein desquelles des personnes de disciplines diverses travaillent ensemble. L'éducation des adultes fournit un parfait exemple de cette interdisciplinarité, car dès

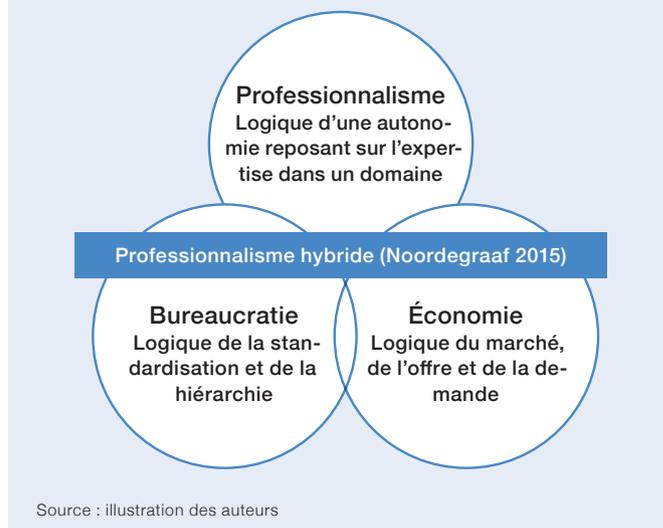
le départ, elle s'est caractérisée par une grande hétérogénéité dans tous les domaines, y compris en ce qui concerne le personnel, les organismes, les sujets, les groupes cibles, etc. À la fin des années quatre-vingt-dix, on a commencé à se concentrer sur le professionnalisme – une démarche qui était largement axée sur les compétences requises pour travailler en tant qu'éducateur d'adultes (cf. Lencer, Strauch 2016 ; Nittel et coll. 2014 ; Research voor Beleid 2008, 2010, etc.). Les études à ce sujet se penchent sur les parcours éducatifs et professionnels des éducateurs d'adultes, sur la voie et les raisons qui les ont conduits à s'engager dans l'éducation des adultes ainsi que sur les connaissances et compétences qui leur sont nécessaires pour travailler dans ce domaine.

« L'éducateur d'adultes professionnel doit toujours maintenir un équilibre entre les exigences qui se posent sous les angles bureaucratique, économique et professionnel. »

Toutefois, cette focalisation ne fait pas cas de l'hétérogénéité du secteur de l'éducation des adultes et des exigences des différents systèmes auxquelles les éducateurs d'adultes se trouvent confrontés. Evetts (2011 : 407) fait remarquer que le professionnalisme semble ne plus constituer une « logique de la distinction » mais qu'il est au contraire intégré dans des structures organisationnelles et influencé par d'autres logiques. Les activités d'éducation des adultes ne sont pas uniquement d'ordre pédagogique ; les professionnels doivent aussi s'occuper de questions de financement, de gestion de la qualité et de standardisation. Par exemple, un enseignant de l'éducation des adultes ne peut jamais se concentrer simplement sur une planification et des cours de qualité professionnelle sans envisager aussi des questions de financement ou des objectifs dans le contexte organisationnel. L'éducateur d'adultes professionnel doit toujours maintenir un équilibre entre les exigences qui se posent sous les angles bureaucratique, économique et professionnel (Egetenmeyer et coll. 2019).

L'économie (1) exige des éducateurs d'adultes qu'ils s'occupent de l'offre et de la demande concernant leurs propres offres éducatives. En fonction des cibles des différents organismes, les éducateurs d'adultes doivent prendre leurs propres dispositions pour couvrir leurs frais ou réaliser des bénéfices. À ceci s'ajoute la concurrence des autres prestataires de services d'éducation des adultes sur un marché local ou plus vaste. En même temps, il faut compter avec les exigences de la bureaucratie (2), que nous considérons comme des normes. Des organismes publics peuvent les définir. Les organismes d'éducation des adultes doivent se conformer à ces normes s'ils veulent bénéficier de financements publics pour organiser des cours tels que des formations pour adultes axées sur le marché du travail ou des

Figure 1 : perspectives du professionnalisme hybride



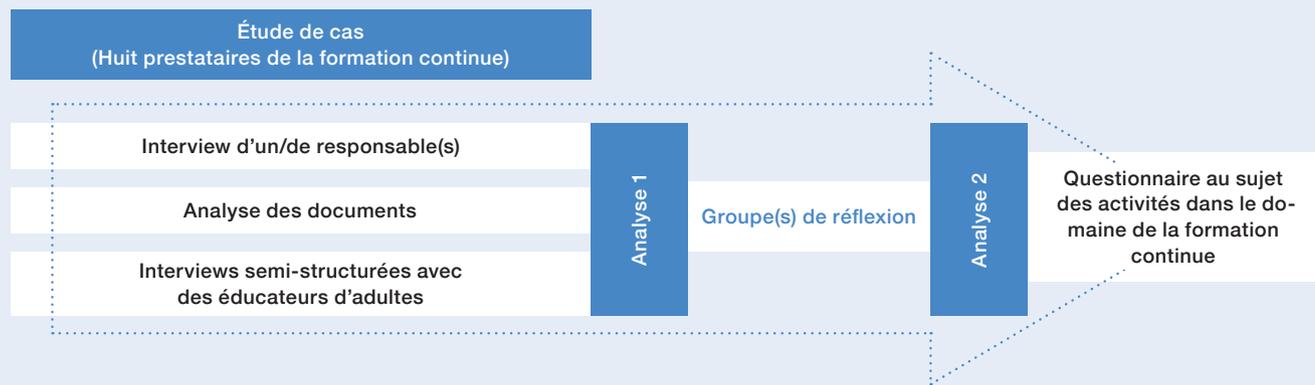
cours d'intégration pour les réfugiés et les migrants. La standardisation est également liée à des questions de gestion de la qualité. Ainsi les organismes d'éducation des adultes doivent-ils répondre à des critères préalablement définis s'ils veulent obtenir des certifications reconnues par l'État pour leurs programmes. Le professionnalisme (3) est le troisième élément. De ce point de vue-là, les éducateurs d'adultes qui travaillent sur le terrain sont des spécialistes autonomes de l'éducation des adultes. Ils sont les spécialistes absolus de l'éducation des adultes. Aussi, en se basant là-dessus, ce sont eux qui organisent, planifient et mettent en œuvre avec professionnalisme les processus d'apprentissage et d'éducation des adultes. En résumé, quand nous parlons de professionnalisme dans l'éducation des adultes, c'est en fait des éducateurs d'adultes qu'il est question, eux qui dans le cadre de leur travail au quotidien ont constamment affaire à des exigences économiques, bureaucratiques et professionnelles diverses. Harmoniser les nécessités de ces trois logiques est une caractéristique de l'éducation des adultes. Ainsi que Noordegraaf (2015) l'a affirmé, cette harmonisation peut être qualifiée de « professionnalisme hybride » (figure 1).

À la recherche du « nouveau professionnalisme »

Dans le projet KOPROF (Délimitations du développement professionnel dans la formation continue : exigences de professionnalisation du personnel de la formation continue), les auteurs se placent sous l'angle du « nouveau professionnalisme » pour analyser la professionnalisation dans le secteur professionnel de la formation continue en Allemagne. Afin d'obtenir une vue globale de l'interaction entre les différentes logiques, ils ont choisi un modèle à trois niveaux, englobant la société, les organismes et les compétences individuelles. Le modèle incluait la collecte d'informations qualitatives (do-

Figure 2 : conception méthodologique du projet KOPROF

Méthode de communication critique



Source : illustration des auteurs

cuments, interviews, groupes de réflexion) et d'informations quantitatives (un questionnaire) auprès de huit organismes de formation continue (figure 2). L'approche adoptée pour les recherches était la méthode de communication critique (critical communicative method, Gómez et coll. 2011) qui met l'accent sur la recherche réflexive menée en collaboration et dans le dialogue avec les groupes cibles dans le but de provoquer des changements sociétaux et politiques.

L'éducation des adultes et la formation continue sont deux expressions qui, pendant plusieurs décennies, ont été employées comme des synonymes dans le discours universitaire en Allemagne. Ceci non sans ignorer les traditions différentes de l'éducation des adultes et de la formation continue, la première étant d'ordre plus général et civique, la seconde étant davantage axée sur le domaine professionnel. En fait, si nous examinons un prestataire, voire un seul cours, il est aujourd'hui souvent impossible de dire si l'on s'y engage à des fins de développement personnel ou professionnel. C'est pour cette raison que l'interprétation des informations recueillies auprès d'un prestataire de formation continue est également pertinente pour l'éducation des adultes et la formation continue associées en une discipline universitaire unique.

Délimitations de la professionnalisation de l'éducation des adultes et de la formation continue

Le projet KOPROF a défini plusieurs délimitations globales de la professionnalisation de l'éducation des adultes et de la formation continue. Premièrement, les informations étaient la perspective du nouveau professionnalisme, ce qui signifie en d'autres termes que les organismes d'éducation des adultes exercent une puissante influence sur la professionnalisation des éducateurs d'adultes. Actuellement, la recherche se concentre sur l'identification des qualifications,

des aptitudes et des compétences dont les éducateurs d'adultes ont besoin. Elle ne tient pas compte des conditions nécessaires à un travail professionnel et des possibilités et limitations qui existent dans l'environnement professionnel. Les organismes d'éducation des adultes sont des interfaces essentielles entre les éducateurs d'adultes et les demandes de la société. Les informations recueillies indiquent qu'une professionnalisation a lieu quand le développement du personnel et celui de l'organisme sont étroitement liés. Les éducateurs d'adultes s'identifient à la situation de l'organisme pour lequel ils travaillent et font progresser celui-ci en entretenant un réseau de contacts dense dans leur domaine d'activité personnel. Les structures organisationnelles laissent de la latitude au développement personnel des éducateurs d'adultes. Ce rôle essentiel des organismes d'éducation des adultes est chapeauté par des organismes de coordination. Ceux-ci réunissent pour leurs membres des informations générales, du savoir ou des offres de formation. Du fait de l'hétérogénéité de l'éducation des adultes, les organismes de coordination contribuent à fournir une structure, à déterminer les besoins en matière de développement sociétal ou à définir des normes de qualité communes.

Le rôle d'intermédiaire du secteur professionnel de l'éducation des adultes et de la formation continue pourrait être identifié comme une autre délimitation globale. Les éducateurs d'adultes et les formateurs continus servent d'intermédiaires entre les exigences et les attentes des différentes parties prenantes. Ils harmonisent le côté pédagogique et l'aspect spécifiquement lié au sujet lorsqu'ils préparent un cours. Pendant le cours, ils concilient les souhaits et motivations des participants et du directeur qui le finance. Ils doivent concilier les objectifs de l'organisme d'éducation des adultes au sujet d'un cours déterminé et leur perception individuelle d'enseignants lorsqu'ils donnent

ce cours. Le quotidien des éducateurs d'adultes se caractérise par un travail d'harmonisation entre les différents intervenants et points de vue. En outre, le projet a mis à jour une institutionnalisation des moyens de communication destinés à servir de charnières entre le personnel et la société. Une fois de plus, l'organisme de coordination joue un rôle essentiel lorsqu'il s'agit de communiquer les expériences et l'expertise du quotidien professionnel des éducateurs d'adultes aux acteurs de la politique en matière d'éducation des adultes.

« L'innovation était présente là où le soutien au développement professionnel était étroitement lié au développement organisationnel. »

La troisième délimitation correspond à l'intégration systématique de ces moments de médiation dans le développement organisationnel. À l'intérieur de cette délimitation, on a pu identifier des façons innovantes de soutenir le développement professionnel des éducateurs d'adultes. On s'est aperçu que l'innovation était présente là où le soutien au développement professionnel était étroitement lié au développement organisationnel. Sous cet angle, le développement des organismes va de pair avec le développement individuel des professionnels de l'éducation des adultes. Le développement professionnel du personnel est alors primordial pour le développement organisationnel, par exemple quand on développe des stratégies organisationnelles de numérisation. Si l'organisme offre un développement professionnel en matière de numérisation, le développement personnel et le développement organisationnel se renforceront réciproquement.

Les besoins de développement pour la professionnalisation de l'éducation des adultes et de la formation continue

Le projet KOPROF a utilisé ces résultats afin d'identifier d'autres exigences en matière de développement pour contribuer à stimuler la professionnalisation de l'éducation des adultes :

1. les organismes d'éducation des adultes sont décisifs en matière de professionnalisation individuelle des éducateurs d'adultes. Ils peuvent créer les conditions générales nécessaires au développement professionnel et fournir de l'espace et du soutien aux actions et échanges professionnels. Les organismes d'éducation des adultes doivent par conséquent être considérés comme des acteurs clés de la professionnalisation personnelle des éducateurs d'adultes ;

2. un financement public doit couvrir le budget de base de l'organisme d'éducation des adultes (pas seulement ses projets et ses activités) afin de valoriser les processus de développement professionnel qui sont essentiels pour la professionnalisation individuelle. Ce financement devrait par conséquent être conçu de façon à maintenir des conditions dans lesquelles les éducateurs d'adultes peuvent agir avec professionnalisme ;
3. la plupart des gens qui travaillent dans l'éducation des adultes et la formation continue sont qualifiés. Toutefois, ils ont besoin de compétences pédagogiques pour faire face aux exigences sur le terrain. Afin de répondre aux différentes exigences pratiques et de concilier les différentes demandes, les éducateurs d'adultes doivent avoir des possibilités d'intégrer la formation continue universitaire. Il est par conséquent essentiel de proposer des cours universitaires modulaires en éducation des adultes et en formation continue. Le nombre de cours répondant à ces demandes est actuellement trop restreint ;
4. enfin, le projet KOPROF a identifié la nécessité d'une recherche pratique intense incluant des stratégies d'amélioration pour rassembler la recherche et la pratique de l'éducation des adultes et de la formation continue, en proposant par exemple des ateliers conjoints ou en mettant au point des projets de recherche.

Les résultats des recherches du projet KOPROF mettent en lumière l'utilité d'adopter un autre point de vue sur la professionnalisation de l'éducation des adultes et de la formation continue. Il est ici question de l'approche de la perspective « du nouveau professionnalisme » qui souligne l'importance des organismes d'éducation des adultes et de formation continue, et de l'intégration des professionnels dans les exigences et demandes diverses des différentes parties prenantes. Les projets de recherche doivent tenir compte de ces évolutions et des spécificités du secteur de l'éducation des adultes et de la formation continue. Ils doivent adopter un point de vue plus large qui prenne en compte les dimensions organisationnelles et sociétales en plus des compétences individuelles au plan professionnel, et les interactions entre ces domaines.

Références

Egetenmeyer, R ; Breitschwerdt, L. ; Lechner, R. (2019) : From 'traditional professions' to 'new professionalism': A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. Dans : Journal of Adult and Continuing Education, 25 (1), 7-24. <https://doi.org/10.1177/1477971418814009>

Evetts, J. (2011) : A new professionalism? Challenges and opportunities. Dans : Current Sociology, 59 (4), 406-422.

Gómez, A. ; Puigvert, L ; Flecha R. (2011) : Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. Dans : Qualitative Inquiry, 17 (3), 235-245.

Jütte, W. ; Nicoll, K. ; Salling Olesen, H. (2011) : Professionalisation : the struggle within. Dans : European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA, 2(1), 7-20. <https://bit.ly/2KG5xL6>

KOPROF (2019) : Contours of professional development in continuing education. <https://bit.ly/2Zlznsw>

Lencer, S. ; Strauch, A. (2016) : Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. <https://bit.ly/2WwYdDJ>

Nittel, D. ; Schütz, J. ; Tippelt, R. (2014) : Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim, Bâle : Beltz.

Noordegraaf, M. (2015) : Hybrid professionalism and beyond : (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. Dans : Journal of Professions and Organization, 2 (2), 187-206.

Pfadenhauer, M. ; Sander, T. (2010) : Professionssoziologie. Dans : Kneer, G. ; Schroer, M. (éds.) : Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Research voor Beleid (2008) : ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A Study of the current situation, trends and issues. <https://bit.ly/2F64Ve4>

Research voor Beleid (2010) : Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report, Zoetermeer. <https://bit.ly/2WGVm6z>

i

Les auteurs

Lisa Breitschwerdt est titulaire d'une maîtrise ès lettres et chercheuse associée à la chaire d'éducation des adultes et de formation continue de l'université Julius Maximilian de Würzburg. Elle se consacre essentiellement à la professionnalisation dans l'éducation des adultes et enseigne la didactique de l'éducation des adultes à l'université de Würzburg. Elle rédige actuellement sa thèse de doctorat sur le rôle des organisations dans le processus de professionnalisation des éducateurs d'adultes.

Contact

lisa.breitschwerdt@uni-wuerzburg.de

Reinhard Lechner est titulaire d'une maîtrise et chercheur associé à la chaire d'éducation des adultes et de formation continue de l'université Julius Maximilian de Würzburg. Il se consacre en ce moment à la professionnalisation et à la numérisation au sein des organismes d'éducation des adultes et de formations continues. Il rédige actuellement une thèse de doctorat sur les arguments de la professionnalisation de l'éducation des adultes.

Contact

reinhard.lechner@uni-wuerzburg.de

Regina Egetenmeyer est titulaire d'un doctorat et professeure d'éducation des adultes et de formation continue à l'université Julius Maximilian de Würzburg. Elle se consacre à la professionnalisation de l'éducation des adultes, notamment aux questions liées à la professionnalisation universitaire et à la mobilité internationale. Elle mène également des recherches sur l'internationalisation et la numérisation de l'éducation des adultes.

Contact

regina.egetenmeyer@uni-wuerzburg.de

Les bons éducateurs d'adultes



Adama Sawadogo, Burkina Faso

« Ils voulaient absolument trouver quelqu'un de solide »

Adama Sawadogo a 48 ans, il est père de six enfants et travaille comme éducateur d'adultes depuis 2003 dans un village à l'ouest du Burkina.

Éducation des adultes et développement : Comment êtes-vous devenu éducateur d'adultes ?

Adama Sawadogo : Après mon admission au BEPC, mes parents n'avaient pas les moyens de me permettre de poursuivre mes études et c'est ainsi que je me suis retrouvé au village. Un jour j'ai décidé d'aller m'inscrire dans le seul centre d'alphabétisation du village. Je me rappelle qu'à l'époque, mon village n'avait pas d'école et que la plus proche se trouvait à 12 kilomètres. C'est d'ailleurs celle que j'ai fréquentée. Peu de parents acceptaient d'y envoyer leurs enfants à cause de la distance. Avec le niveau que j'avais et après quatre mois de cours intensifs, on m'a proposé une formation pour devenir animateur de centre (éducateur d'adultes). On voulait par-dessus tout quelqu'un du cru, c'est-à-dire issu du même milieu que les apprenants.

Veillez décrire votre travail actuel.

J'enseigne à Kouéré, à 30 kilomètres de la commune rurale de Sidéradougou dont la structure, qui se nomme Union dakélé des femmes de Sidéradougou (UDFS), se trouve à l'ouest du Burkina. Il faut rappeler que l'alphabétisation des adultes au Burkina Faso se déroule généralement dans les villages pendant la saison morte, c'est-à-dire de janvier à mai, car la saison des pluies s'étend de juin à octobre et les récoltes de novembre à décembre. Nous commençons généralement les cours à huit heures et finissons à seize heures, et cela cinq jours par semaine. Mes apprenants ont 16 ans et plus.

Quelle est votre méthode d'enseignement favorite et pourquoi ?

Au départ on utilisait ce qu'on appelait la méthode classique (les connaissances instrumentales), c'est-à-dire rien que

l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Mais actuellement, c'est l'approche REFLECT qui répond aux besoins des populations en leur permettant de participer à l'élaboration des thèmes qui leur seront enseignés. Mais la mise en œuvre des idées d'actions élaborées collectivement au centre est par-dessus tout un avantage pour les apprenants et la population, ce qui fait que l'approche REFLECT est la plus utilisée actuellement, car elle valorise l'apprenant.

Qu'est-ce qui vous motive ?

Être avec des adultes et partager le peu que je sais, et bien sûr ce qu'on me donne en retour, en particulier quand nous discutons de certains thèmes. Étant le premier animateur endogène de mon village, je suis traité avec un certain respect et parfois sollicité pour que je me prononce au sujet de certaines décisions à prendre. Et cela me motive toujours. Mon village compte à présent quatre animateurs et trois animatrices, et tous ont été élèves dans mon centre.

Adama Sawadogo



Svetlana Isaenko, Biélorussie

« J'apprends sans cesse des méthodes nouvelles en participant à des formations de formateurs »

Svetlana Isaenko travaille pour différents projets réalisés par l'ONG « Business Women Club » de Brest.

Éducation des adultes et développement : Comment êtes-vous devenue éducatrice d'adultes ?

Svetlana Isaenko : J'ai débuté ma carrière professionnelle en tant qu'éducatrice d'adultes. À la fin de mes études de troisième cycle, j'ai commencé par travailler à l'Institut supérieur de formation des enseignants, où j'enseignais la psychologie pédagogique et développementale. Quelque temps après, j'ai commencé à enseigner parallèlement la psychologie médico-légale et la psychologie de la communication d'entreprise à des experts détenteurs de diplômes d'études supérieures inscrits à des formations continues.

Veillez décrire votre travail actuel.

Dans le cadre du projet « Renforcer les systèmes nationaux de prévention, de traitement, de soins et de soutien en matière de VIH et de tuberculose dans la République de Biélorussie », j'ai donné des cours sur les comportements sexuels sans risques à des routiers longue-distance à la demande de l'Association biélorusse des transporteurs routiers internationaux (BAMAP). Mes cours se déroulent sous forme de conversations interactives qui s'inspirent des formations du BAMAP (dans les salles de cours du BAMAP Brest). Dans le cadre du projet « Éducation des femmes purgeant une peine dans la prison ouverte n° 1 », j'ai dirigé un cycle de formation sociale et psychologique. Le projet était mis en œuvre avec le soutien financier de DVV International et visait à resocialiser les femmes condamnées. Des formations ont eu lieu pendant l'été 2018, auxquelles ont participé 40 femmes au total. Les thèmes de formation étaient la gestion des conflits, le comportement assertif, les relations avec l'environnement social immédiat et la croissance personnelle.

Quelle est votre méthode d'enseignement favorite et pourquoi ?

Je privilégie les méthodes de travail combinées : miniconférences + travail en groupe + travail individuel + méthodes



Svetlana Isaenko

projectives, etc. J'ai eu, et espère encore avoir affaire à différents groupes cibles, si bien que les méthodes combinées permettent aux apprenants de gérer n'importe quelle situation éducative. J'apprends sans cesse des méthodes nouvelles en participant à des formations de formateurs. J'ai appris récemment, par exemple, une méthode de théâtre-forum.

Qu'est-ce qui vous motive ?

Mon travail me motive. Je rencontre des gens différents qui ont un statut social différent, des métiers différents, ce genre de choses. Je trouve toutes ces choses difficiles, et je dois les accepter.



Neelam Tiwari, Inde

« Les centres d’alphabétisation sont devenus des espaces pour les femmes »

Neelam Tiwari est superviseuse dans les centres d’alphabétisation d’adultes gérés par Gram Vikas Sewa Sans-than (GVSS) à Mangraura block, Pratapgarh, Uttar Pradesh.

Éducation des adultes et développement : Comment êtes-vous devenue éducatrice d’adultes ?

Neelam Tiwari : En 2011, je préparais un master en sanskrit. J’ai entendu dire qu’il y avait un poste vacant dans un centre d’alphabétisation. J’ai postulé, j’ai obtenu le poste et j’ai réalisé qu’en fait, j’étais la personne la mieux qualifiée pour le poste.

Veillez décrire votre travail actuel.

Au centre, mon travail allait de l’alphabétisation et l’enseignement du calcul au chant de chansons entraînantes. La plupart des femmes inscrites au centre appartenaient aux autres classes défavorisées (Other Backward Class, OBC¹ et aux castes répertoriées (Scheduled Castes, SC² : ce sont des communautés dans lesquelles on n’attache aucune importance à l’éducation des femmes. Le taux d’alphabétisation des femmes, dans le village, était de 26 %³, et celles qui venaient au centre n’avaient jamais été à l’école, leurs maris non plus. La pédagogie que nous utilisons s’inspire de la vie des femmes rurales et elle est étroitement liée à celle-ci. J’ai compris qu’il était important de valoriser les contextes des apprenants et leurs expériences pendant le processus de construction des connaissances. Aider les femmes à comprendre les questions de genre et de violence, au travers de leur vécu, constituait le cœur même du processus pédagogique. Nos manuels ont été rédigés dans une perspective de genre et m’ont aidée non seulement à mener des discussions avec les femmes, mais aussi à affiner ma propre perception de la pensée féministe. Cette conception était mise quotidiennement au défi dans ma vie privée. Au début, mon mari a soutenu mon travail, mais il s’est mis à le détester au fur et à mesure que je devenais de plus en plus mobile. Il n’aimait pas le fait que je doive parler aux hommes du village

d’égal à égal. Plus je devenais financièrement autonome, plus mon mari trouvait des raisons de me battre. Pour remédier à cela, je suis allée vivre avec mes beaux-parents. En 2018, lorsque GVSS a ouvert des centres d’alphabétisation pour adultes destinés aux femmes d’une coopérative laitière du même bloc, j’ai été nommée superviseuse et chargée de superviser quinze centres d’alphabétisation pour adultes. Je les visite tous, je soutiens les enseignants et j’approfondis leur compréhension des questions de genre et des pédagogies féministes.

Quelle est votre méthode d’enseignement favorite et pourquoi ?

J’aimais composer des chansons sur les idées et les problèmes abordés au centre. Nous commençons nos journées en chantant des chansons qui étaient aussi un appel aux femmes à rejoindre le centre. Après, je commençais à enseigner. J’aimais aussi demander aux femmes d’écrire au tableau. Elles prenaient confiance en leurs capacités d’apprentissage et s’appréciaient mutuellement, et cela leur donnait envie de continuer à apprendre.

Qu’est-ce qui vous motive ?

Je me sens motivée et stimulée lorsque je vois des femmes faire des efforts pour apprendre, plus particulièrement lorsqu’elles échangent leurs expériences positives en alphabétisation. Les centres d’alphabétisation sont devenus des espaces pour les femmes où nous suivons toutes des parcours similaires mais surtout, où nous continuons à apprendre ensemble.

Notes

1 / « Autres classes défavorisées » est le terme collectif utilisé par le gouvernement indien pour classer les castes défavorisées au plan éducatif et social.

2 / Les castes répertoriées sont des groupes officiellement recensés de personnes historiquement défavorisées.

3 / Recensement 2011

Humberto da Silva Oliveira, Brésil

« Les connaissances scientifiques et techniques sont essentielles si l'on veut une participation plus active dans nos sociétés contemporaines »

Humberto da Silva Oliveria a enseigné la physique au cours des 21 dernières années, tout d'abord dans des écoles privées puis, pendant les 11 dernières années, dans des écoles publiques dans l'État du Paraíba.

Éducation des adultes et développement : Comment êtes-vous devenu éducateur d'adultes ?

Humberto da Silva Oliveira : Au cours de ma vie professionnelle, des opportunités et des défis divers se sont présentés à moi. L'un d'eux consistait à travailler en tant qu'éducateur d'adultes. Je devais en effet replanifier mes heures de travail pour les cours du soir. Jusque là, mon expérience en tant qu'enseignant s'était limitée aux jeunes et aux adolescents. Mon premier contact avec des apprenants adultes a été très intéressant, car j'ai pris conscience qu'ils avaient des motivations et des intérêts très différents. De plus, les classes composées d'étudiants de différentes classes d'âge et qui avaient des besoins divers étaient hétérogènes. Ce contact avec l'éducation des adultes a favorisé mon développement personnel et professionnel. Dans les formations pour adultes, il y a toujours un apprentissage mutuel entre l'enseignant et les élèves. Mon engagement a fait renaître mon rêve et mon désir de contribuer à la croissance et à la force intellectuelle des étudiants et des communautés locales.

Veillez décrire votre travail actuel.

Actuellement je travaille dans une école publique, dans un des faubourgs de la ville de João Pessoa, où j'enseigne la physique à des jeunes et à des adultes au niveau secondaire. Nos apprenants sont des jeunes et des adultes qui n'ont pas terminé leurs études générales à l'âge considéré comme normal. La plupart d'entre eux sont des ouvriers qui ont des emplois généralement mal rémunérés, non spécialisés et qui ne requièrent aucune qualification professionnelle particulière. Bon nombre d'entre eux vivent dans des communautés où les infrastructures sont faibles et où ils sont victimes de l'insécurité et de la violence qui en découlent, ce qui les incite souvent à abandonner leur scolarité.

Quelle est votre méthode d'enseignement favorite et pourquoi ?

Pour essayer de surmonter ces difficultés et de contribuer à l'inclusion des étudiants dans des environnements nouveaux en leur donnant un plus large éventail de choix et d'opportunités, je suis convaincu que l'enseignement de la physique peut favoriser les connaissances scientifiques et technolo-

giques des étudiants qui n'y ont normalement pas accès. J'aime utiliser l'approche scientifique, technologique, sociale et environnementale avec mes étudiants, ainsi que les TIC, car cela nous permet d'acquérir des connaissances scientifiques et techniques qui sont essentielles si l'on veut une participation plus active dans nos sociétés contemporaines. À l'ère de la mobilité des personnes et des technologies, nous utilisons diverses technologies, notamment les smartphones, afin d'offrir des possibilités de réflexion et de sensibilisation aux sciences et aux technologies présentes dans nos sociétés.

Qu'est-ce qui vous motive ?

Il est évident que grâce aux projets développés à l'école, mes élèves ont la motivation d'acquérir des connaissances, des aptitudes et des compétences nouvelles pour gérer et comprendre les nouvelles technologies et leur influence sur la société. Ces changements se manifestent dans leur comportement et dans leur volonté d'acquérir de nouvelles connaissances, et de trouver des moyens de résoudre leurs problèmes et d'améliorer leurs vies. Tout ceci me motive et me fait penser que l'éducation des adultes peut contribuer à donner un élan nouveau à la vie de mes élèves.

Humberto da
Silva Oliveira



Égypte: les éducateurs d'adultes sont-ils prêts pour la recherche-action ?



De gauche à droite :

Khalaf M. Abdellatif
Université de Hiroshima
Japon

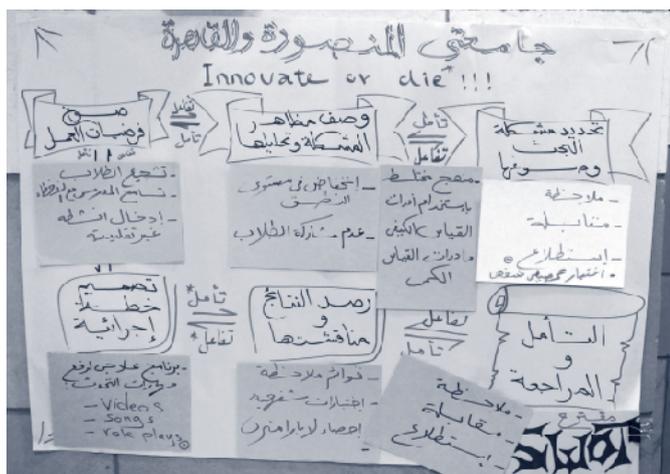
Eisuke Hisai
Université de Hiroshima
Japon

Résumé – *Les éducateurs d'adultes contribuent à la promotion d'une « Égypte libérée de l'analphabétisme ». La recherche-action, qui vise à promouvoir le développement professionnel des éducateurs, a suscité un regain d'intérêt. Bien que les compétences professionnelles des éducateurs aient été examinées en détail, les compétences plus spécifiques en recherche n'ont guère retenu l'attention. En utilisant une méthode mixte qui inclut des méthodes de collecte de données quantitatives et qualitatives, cet article veut montrer que les éducateurs n'ont ni le niveau de compétences revendiqué dans les ouvrages spécialisés, ni la disposition nécessaire pour faire de la recherche-action au profit de leur développement professionnel. Les décideurs et les concepteurs de formation seraient bien avisés de développer les compétences des éducateurs en matière de recherche avant d'appliquer des programmes de formation fondés sur la recherche-action.*

L'alphabétisation est un droit humain universel. Mais l'analphabétisme bloque les efforts de développement dans de nombreux pays, y compris l'Égypte. Ceci affecte le pays à plusieurs niveaux, notamment sur le plan socio-économique. L'un des secteurs de l'éducation à s'intéresser à cette question est l'éducation des adultes. Afin de promouvoir l'alphabétisation, les éducateurs d'adultes doivent être en possession d'une bonne formation professionnelle et d'une combinaison bien équilibrée de compétences.

De nombreux chercheurs ont récemment fait remarquer que les programmes de développement professionnel fondés sur les compétences sont efficaces et qu'en Égypte, par conséquent, la majorité des éducateurs d'adultes possèdent un niveau de compétences professionnelles adéquat. Dans le même temps, la mondialisation, le néolibéralisme et d'autres tendances mondiales ont remodelé les concepts d'apprentissage et d'enseignement au 21^e siècle. Ceci implique une mise à niveau des compétences des enseignants et des éducateurs. À présent, les programmes de développement professionnel cherchent de plus en plus à intégrer les connaissances, la pensée critique, la culture numérique et l'enseignement fondé sur la recherche.

Pour les enseignants, pratiquer la recherche-action représente une forme de développement professionnel, car elle leur permet d'améliorer leurs pratiques au moyen d'un enseignement réflexif, de mettre en valeur leurs compétences et de développer leurs compétences professionnelles. Le concept d'« enseignant-chercheur » encourage les enseignants et les



Des participants au programme de formation intitulé « Recherche-action pour toutes les écoles » organisé en 2013 ont formulé leur conception des étapes de recherche-action, université américaine du Caire, Égypte



Participants au programme de formation intitulé « Recherche-action pour toutes les écoles » organisé en 2013, université américaine du Caire, Égypte

éducateurs à collaborer aux fins d'améliorer leur environnement de travail, de professionnaliser l'enseignement et d'élaborer des politiques (Johnson 1993). L'enseignant-chercheur trouve ses racines dans la recherche-action ; il élabore des réformes en se basant sur les expériences scolaires réelles, à l'aide de recherches sur le terrain.

Dans cet article, nous utiliserons les termes « éducateur d'adultes » et « enseignant » de manière interchangeable pour nous référer à l'éducateur qui travaille essentiellement en salle de classe et qui contribue à la promotion de l'alphabétisation en Égypte.

Les compétences des éducateurs d'adultes

Les éducateurs d'adultes doivent acquérir certaines capacités et certaines compétences pour faire du bon travail, que ce soit la pensée critique, le travail d'équipe, la prise de décisions ou la créativité. Ces capacités, associées aux compétences éducatives et pédagogiques, sont essentielles pour que les éducateurs puissent bien remplir le rôle qui leur incombe.

À l'origine, l'idée et la portée des compétences éducatives remontent à un important mouvement dans la formation des enseignants, à savoir le mouvement de l'« éducation basée sur les compétences », apparu au Royaume-Uni et aux États-Unis dans les années 1940. Dès 1968, ce mouvement est devenu une véritable tendance suite à l'émergence de programmes de formation des enseignants.

Depuis, les programmes de formation basés sur les compétences se sont multipliés dans le monde entier. De ce fait, enseignants et éducateurs ont été sensibilisés aux compétences générales, professionnelles et spécialisées. Dans les programmes fondés sur les compétences, un ensemble de critères permettant de définir « l'éducateur efficace » est élaboré sur une base scientifique et repose sur le principe de suffisance plutôt que sur les connaissances en tant que cadre de référence pour la formation.

En ce qui concerne l'éducateur d'adultes, compétences pédagogiques et compétences professionnelles ne sont pas synonymes. Elles ont cependant certaines caractéristiques en commun. Les compétences pédagogiques se concentrent sur le rôle de l'éducateur d'adultes dans la salle de classe, car elles sont directement liées à la profession enseignante, aux connaissances professionnelles et aux compétences en matière d'enseignement. Elles incluent les connaissances, les compétences et les orientations qui permettent à l'éducateur d'adultes de réussir en tant qu'enseignant. Mais ces compétences sont directement liées au processus d'enseignement et se limitent à la pratique en classe. Les compétences pédagogiques correspondent à la maîtrise du matériel pédagogique, à la compréhension des particularités psychologiques des apprenants, à la maîtrise des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, aux compétences pédagogiques et à une tendance positive à établir de bonnes relations avec les apprenants en classe.

Alors que les compétences professionnelles se réfèrent à des dimensions plus vastes et plus structurées du professionnalisme de l'éducateur, les compétences pédagogiques incluent également la salle de classe, la communauté locale et les institutions de développement professionnel. Les compétences pédagogiques sont donc un aspect spécifique des compétences professionnelles. Les compétences, tant pédagogiques que professionnelles, visent néanmoins à faire face aux progrès technologiques rapides et à améliorer les performances de l'enseignant. Les capacités pédagogiques sont une composante des compétences pédagogiques, à savoir l'aptitude à effectuer un travail ou une activité particulière en rapport avec la planification, l'exécution ou l'évaluation de l'enseignement, ce travail faisant ensuite l'objet d'une analyse de tout un éventail de comportements cognitifs, psychomoteurs et sociaux.

Les compétences pédagogiques peuvent être évaluées en fonction des critères suivants : exactitude, réussite et capacité d'adaptation à différents postes d'enseignant. L'éva-

Tableau 1 : exemples de réponses

Modules	Nombre de compétences	Note globale*	Niveau neutre**	Pourcentage de réponses au-dessus du niveau neutre
Compétences générales	7	2,226	1,134	80,2 %
Compétences professionnelles	26	5,572	4,212	44,1 %
Compétences en recherche	17	2,992	2,754	32,6 %
Total	50	10,790	8,100	52,3 %

* La note globale est le résultat de l'autoévaluation de toutes les compétences appartenant à la catégorie respective.

** Le niveau neutre est la somme de toutes les réponses « neutres » dans la catégorie respective (ni d'accord, ni en désaccord ; chaque réponse neutre équivaut à une note de 2).

n = 81

luation est réalisée à l'aide de méthodes d'évaluation ou d'observation structurées. De ce fait, les compétences pédagogiques peuvent être améliorées grâce à des programmes de formation.

La recherche-action

La recherche-action est un processus continu reflétant des actions dans lesquelles la pratique est indissociable de la théorie pédagogique. Ici, le but est d'améliorer les pratiques éducatives ou de résoudre les problèmes en quatre étapes en spirale : planification, action, observation et évaluation réflexive. On répète les étapes si le problème n'a pas été résolu. Bien que les ouvrages spécialisés ne soient pas unanimes sur le nom de l'inventeur de la recherche-action, la plupart d'entre eux se réfèrent à Dewey, Collier, Lewin ou Corey (McNiff 2014). Kurt Lewin est cependant le premier à avoir inventé le terme recherche-action dans son article de 1946 intitulé « Recherche-action et problèmes des minorités ».

La recherche-action se réfère au lien qui unit les trois éléments suivants : l'action, la recherche et la participation, l'action et la recherche étant menées de manière interchangeable afin d'obtenir des résultats significatifs. La recherche-action est également utilisée pour étudier les dimensions d'un problème spécifique lié à l'environnement d'apprentissage, afin de donner aux enseignants et aux éducateurs la possibilité de réfléchir sur la manière dont les apprenants peuvent apprendre. On la définit par conséquent comme une enquête menée par un ou plusieurs enseignants dans le but de parvenir à des conclusions qui améliorent les décisions, les actions et les pratiques ultérieures (Sagor 2005).

Les compétences en recherche

Les compétences en matière de recherche sont des appuis précieux pour les éducateurs d'adultes, car elles leur permettent d'apprécier leur degré de développement professionnel et d'améliorer leurs pratiques. La recherche pédagogique est demandée pour soutenir la réforme de l'éducation et améliorer les pratiques. Cependant, l'approche de l'enseignant-chercheur est une approche spécifique d'autonomisa-

tion : du fait qu'elle est implémentée par les enseignants afin d'améliorer leurs pratiques, elle contribue à mettre en place des réformes éducatives plus spécialisées.

Selon les ouvrages spécialisés, les éducateurs-chercheurs doivent avoir les compétences suivantes :

- maîtrise de la technologie moderne,
- capacité de rechercher des informations dans des bases de données mondiales,
- connaissance des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives,
- connaissance du cadre de la recherche-action,
- connaissance de l'écriture scientifique pour rédiger des rapports de recherche
- maîtrise de l'anglais pour la recherche et la lecture,
- acquisition des compétences suffisantes en TIC.

Notre conclusion est par conséquent la suivante : les compétences en recherche des éducateurs d'adultes englobent la connaissance de concepts de recherche variés, auxquels s'ajoutent des éléments d'éducation des adultes et de recherche, des méthodes de recherche pédagogique pertinentes pour l'andragogie, et le rôle de la recherche-action dans le développement professionnel des éducateurs d'adultes. D'autre part, les éducateurs d'adultes sont en mesure de concevoir des outils de recherche adaptés à une recherche-action participative avec leurs collègues.

Les compétences de 81 éducateurs d'adultes

Il existe de nombreux programmes visant à développer les compétences professionnelles des éducateurs d'adultes en Égypte. Certains d'entre eux utilisent l'approche de la recherche-action pour développer les compétences des enseignants, tandis que d'autres établissements d'enseignement supérieur proposent une formation en recherche-action tout en mettant en évidence le potentiel de celle-ci. La première conférence annuelle des enseignants consacrée à l'amélioration de l'éducation dans le monde arabe a, par exemple, porté sur le potentiel de la recherche-action pour l'éducation formelle et informelle.

Tableau 2 : liste des compétences et du nombre de points respectifs obtenus dans le cadre de l'autoévaluation
Par ordre décroissant des points

1. Compétences générales		Points
1	Comprendre les théories de l'éducation des adultes	324
2	Expliquer le rôle de l'éducation des adultes	322
3	Expliquer le lien entre éducation des adultes et réalisation du développement	322
4	Participer au développement de programmes de formation d'adultes	321
5	Comprendre la philosophie et les concepts de l'éducation des adultes	316
6	Comprendre le rôle social de l'éducateur d'adultes	314
7	Identifier les défis du 21 ^e siècle aux niveaux local et mondial, et leur impact sur l'éducation des adultes	307
Nombre total de points		2,226
2. Compétences professionnelles		Points
1	Planifier pour enseigner efficacement à des adultes	319
2	Gérer la situation d'enseignement pour atteindre efficacement les objectifs d'apprentissage	317
3	Aider les apprenants adultes à atteindre leurs objectifs	317
4	Utiliser les outils pédagogiques technologiques en classe	314
5	Identifier les théories d'apprentissage et leurs implications pédagogiques pour les apprenants adultes	311
6	Comprendre le rôle de l'éducateur d'adultes dans la formation des adultes	301
7	Comprendre les questions liées aux sujets abordés dans le matériel pédagogique fourni aux apprenants adultes	298
8	Agir en tant qu'animateur dans les activités d'apprentissage coopératif des apprenants adultes	280
9	Être conscient des aspects psychologiques et sociaux des apprenants adultes, et de leur motivation à apprendre	277
10	Structurer les objectifs pédagogiques qui s'adressent à différents niveaux d'apprenants	269
11	Tenir compte des différences individuelles entre les apprenants adultes	257
12	Connaître le processus d'évaluation des résultats des apprenants au moyen de diverses méthodes	198
13	Aider les apprenants moins performants à développer leur apprentissage au moyen d'un enseignement individuel (en tête-à-tête)	193
14	Utiliser diverses méthodes et stratégies pédagogiques pour enseigner à des adultes	188
15	Aider les apprenants adultes à identifier les causes de leurs difficultés d'apprentissage	187
16	Utiliser divers modèles et supports pédagogiques pour enseigner à des adultes	180
17	Utiliser les évaluations orales et écrites de manière exhaustive	173
18	Avoir le sens de l'humour et développer la motivation des apprenants	167
19	Utiliser ses compétences en matière de pensée critique et de résolution de problèmes pour enseigner à des adultes	161
20	Instaurer un dialogue constructif avec les apprenants adultes	154
21	Développer des pratiques créatives et innovantes	150
22	Enseigner adéquatement aux adultes les compétences non techniques nécessaires	149
23	Travailler en groupe avec d'autres membres du personnel	139
24	Apprendre à des adultes à développer leurs capacités de réflexion	93
25	Apprendre à apprendre à des adultes	92
26	Tenir compte de la diversité et du multiculturalisme des apprenants	88
Nombre total de points		5,572

3. Compétences en recherche		Points
1	Rédiger des rapports de recherche	315
2	Posséder suffisamment de compétences en TIC	265
3	Comprendre les concepts ayant trait à la recherche en éducation des adultes	223
4	Comprendre les bases de la citation et les problèmes de plagiat	212
5	Utiliser des bases de données scientifiques pour rechercher des informations et des données utiles	206
6	Maîtriser l'anglais à des fins de recherche et de lecture	203
7	Concevoir des outils de recherche (questionnaires, enquêtes, etc.) adaptés à la recherche	190
8	Utiliser l'enseignement réflexif pour améliorer les pratiques	188
9	Avoir une parfaite maîtrise de la langue arabe	185
10	Faire face aux difficultés de la recherche	181
11	Être au fait des programmes d'études supérieures (diplômes spécialisés, masters, etc.)	181
12	Utiliser différents types de méthodologies (inductive, déductive, etc.)	178
13	Adopter l'approche de l'enseignant-chercheur pour plus de professionnalisme	117
14	Comprendre les méthodes de recherche qualitatives et quantitatives	99
15	Comprendre ce qu'est la recherche action, ainsi que son cadre éducatif en éducation des adultes	92
16	Comprendre le rôle de la recherche-action dans le développement professionnel des éducateurs d'adultes	86
17	Faire de la recherche-action participative avec ses collègues	71
Nombre total de points		2,992

La conférence s'est déroulée au Caire du 10 au 12 janvier 2016 et était organisée par l'Institut d'enseignement supérieur du Moyen-Orient de l'université américaine du Caire, en coopération avec la Ligue arabe, l'organisation pour l'éducation, la culture et la science de la Ligue arabe (ALESCO), et le bureau régional de l'UNESCO en Egypte. L'événement a bénéficié de l'appui de la fondation Ford.

Cet exemple concret montre dans quelle mesure les décideurs de la région sont sensibilisés à la recherche-action et analysent ses avantages. Mais ce n'est qu'un niveau. Les éducateurs d'adultes égyptiens sont-ils prêts pour la recherche-action ? Ont-ils les capacités de recherche et les compétences professionnelles nécessaires pour mener des projets de recherche-action dans leurs classes ?

Nous avons choisi le gouvernorat de Suez, en Égypte, comme étude de cas en raison de la diversité de son environnement : industriel, côtier et agricole. Il compte également plusieurs sociétés pétrolières, des agences internationales de transport maritime et de nombreuses usines à Al-Adabia et Ain Al-Sokhna, ce qui en fait un gouvernorat attractif pour les gens dans l'ensemble du pays.

La recherche a suivi une approche mixte. Un échantillon aléatoire de 81 éducateurs, 71 femmes et 10 hommes, ont reçu des questionnaires pour autoévaluer leurs compétences. En outre, cinq entretiens ont eu lieu avec le personnel de direction de l'autorité générale de l'éducation des adultes à Suez.

Le questionnaire était conçu pour évaluer les compétences professionnelles des éducateurs d'adultes. Il se com-

posait de trois parties : compétences générales (7 compétences), compétences pédagogiques (26 compétences) et compétences en recherche (17 compétences). Les éducateurs étaient invités à évaluer eux-mêmes leurs compétences sur une échelle allant de 0 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord), 2 étant neutre (ni d'accord, ni en désaccord). La validité de construction a été déterminée et la fiabilité test-retest a obtenu un coefficient de 0,996 (alpha de Cronbach), ce qui représente une excellente fiabilité et signifie que la mesure était globalement cohérente.

L'analyse des résultats a révélé que le niveau général de compétences des éducateurs d'adultes était de 52,3 %. En d'autres termes, 52,3 % des réponses étaient au-dessus du niveau neutre. Le niveau de compétences générales, pédagogiques et de compétences en recherche n'est pas aussi élevé, et l'étude a montré que les enseignants présentent des lacunes importantes dans certaines d'entre elles. Le tableau 1 donne un aperçu des résultats.

L'analyse des *compétences générales*, qui sont essentielles pour tout enseignant ou éducateur, montre que le niveau de compétences générales de tous les éducateurs interrogés est élevé (80,2 % des réponses étant au-dessus du niveau neutre). Ceci indique que la préparation et la formation continue des éducateurs d'adultes en Égypte promeuvent leurs compétences générales de manière efficace. Les trois principales compétences générales étaient les suivantes : « comprendre les théories d'éducation des adultes », « expliquer le rôle de l'éducation des adultes » et « expliquer le lien entre éducation des adultes et réalisation du dévelop-

pement ». Le tableau 2 donne un aperçu des compétences et des résultats.

En ce qui concerne les *compétences professionnelles*, les éducateurs ont fait preuve d'un niveau adéquat, quoique inférieur au niveau neutre dans 56 % des réponses, ce qui montre que des programmes de formation sont nécessaires si l'on veut développer ces compétences de manière efficace. Selon l'autoévaluation, les éducateurs ont obtenu un nombre élevé de points pour les compétences professionnelles suivantes : « planifier pour enseigner efficacement aux adultes », « gérer la situation d'enseignement pour atteindre efficacement les objectifs d'apprentissage » et « aider les apprenants adultes à atteindre leurs objectifs ». Ils ont obtenu le nombre le plus faible de points dans les compétences « apprendre à des adultes à développer leurs capacités de réflexion », « apprendre à apprendre à des adultes » et « tenir compte de la diversité et du multiculturalisme des apprenants » (voir tableau 2).

Le niveau de *compétences en recherche* était nettement inférieur au niveau adéquat. Selon l'auto-évaluation (voir tableau 2), seules six compétences sur 17 étaient au-dessus du niveau neutre, notamment : « rédiger des rapports de recherche », « posséder suffisamment de compétences en TIC » et « comprendre les concepts ayant trait à la recherche en éducation des adultes ». Les sujets du test ont révélé des niveaux insuffisants dans 11 compétences en recherche. Parmi les plus faibles figurent : « comprendre les méthodes de recherche qualitatives et quantitatives », « comprendre le rôle de la recherche-action dans le développement professionnel des éducateurs d'adultes » et « faire de la recherche-action participative avec ses collègues ».

Les entretiens avec les responsables de l'autorité générale de l'éducation des adultes à Suez ont confirmé les résultats du questionnaire. La directrice de l'unité de formation a déclaré : « D'après mon expérience, je pense que les éducateurs d'adultes n'ont pas suffisamment de compétences professionnelles, il leur en faut plus : davantage de formation, plus d'action et plus de travail ».

Interrogée sur les compétences en matière de recherche, elle a déclaré : « Je ne suis pas surprise. Ils font de leur mieux, mais nous ne leur ouvrons pas bien la voie. Je pense qu'on devrait commencer par familiariser les éducateurs d'adultes avec la recherche action, peut-être par le biais de brochures ou de formations d'une journée dans lesquelles on présenterait le concept et on démontrerait son importance ».

Toutes les personnes interrogées ont confirmé que les éducateurs d'adultes n'ont pas de problèmes au niveau des compétences générales ; ils semblent par contre en avoir au niveau de *certaines* compétences professionnelles, et ils devraient d'abord commencer par améliorer leurs compétences en recherche avant de pratiquer la recherche-action pour améliorer leurs pratiques.

Les futures étapes

L'étude a révélé que les éducateurs d'adultes, à Suez (Égypte), n'ont ni le niveau de compétences revendiqué dans

les ouvrages spécialisés (notamment en ce qui concerne les compétences en recherche) ni la propension nécessaire à faire de la recherche-action au profit de leur développement professionnel. Nous pensons que le moment d'introduire la recherche-action auprès des éducateurs reste encore à venir. Les décideurs et les concepteurs de formation pourraient envisager de développer, respectivement, les compétences professionnelles des éducateurs et leurs compétences en matière de recherche.

Références

Johnson, B. (1993) : Teacher-As-Researcher. <https://bit.ly/2Xfpqex>

McNiff, J. (2014) : Writing and Doing Action Research. Londres : SAGE Publications.

Sagor, R. (2005) : The Action Research Guidebook : A Four-Step Process for Educators and School Teams. Londres : SAGE Publications.

i

Les auteurs

Khalaf Mohamed Abdellatif, titulaire d'un master en éducation, chargé de cours à l'université du Caire, Égypte. Il mène des études sur l'éducation sociale à l'université d'Hiroshima, Japon. Sa carrière professionnelle en tant que chercheur s'est concentrée sur les questions relatives à la recherche-action, à l'éducation des adultes, à l'éducation tout au long de la vie et à l'apprentissage communautaire.

Contact

khalaf.mohamed@cu.edu.eg

Eisuke Hisai, titulaire d'un doctorat, maître de conférences à l'université d'Hiroshima, Japon. Il mène des études sur l'histoire de l'éducation non formelle des adultes au Japon, notamment le mouvement axé sur l'amélioration des conditions de vie dans les zones urbaines. Il participe également à divers programmes éducatifs pour le personnel municipal employé dans le domaine de l'éducation non formelle des adultes.

Contact

hisai@hiroshima-u.ac.jp

Suppléments en ligne

Notre revue continue en ligne ! Vous trouverez quelques compléments de lecture sur « le bon éducateur d'adultes », 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/. Sélectionnez tout simplement le numéro 86 et cherchez la section des suppléments en ligne dans la liste des contenus.

Former de bons éducateurs d'adultes pour le 21^{ème} siècle

Moshood Ayinde Hassan
Université Adekunle Ajasin
Nigéria

Résumé – *De nos jours, de nombreuses professions demandent de posséder des compétences spécifiques et une formation professionnelle. Pour participer à l'éducation des adultes, les enseignants et les formateurs professionnels doivent eux aussi acquérir des compétences et des qualités appropriées afin de répondre aux besoins des apprenants adultes. Cet article fait le point sur le type de formation dont ont besoin les éducateurs d'adultes au regard de la situation au Nigéria.*

Le rôle du formateur dans la performance des programmes d'alphabétisation au Maroc

Laila Bouzarra
Université Cadi Ayyad
Maroc

Monia Alazali
Université Cadi Ayyad
Maroc

Mohammed Bougroum,
Université Cadi Ayyad
Maroc

Résumé – *Au Maroc, une analyse empirique, s'appuyant sur les données longitudinales originales issue d'une enquête menée dans la métropole de Marrakech, a montré que les performances des programmes d'alphabétisation sont significativement influencées par les qualités professionnelles du formateur et ses conditions de recrutement (diplôme universitaire, formation professionnelle et montant de sa rémunération). Cette étude contribue à améliorer le choix de critères définissant le profil adéquat d'un alphabétiseur.*



Les qualités d'un bon éducateur d'adultes : l'empathie

EAD à travers le temps

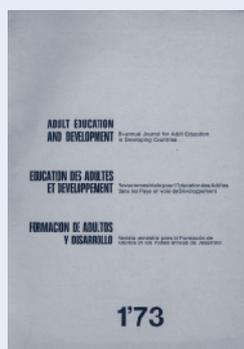
Une brève histoire d'EAD par Heribert Hinzen et Ruth Sarrazin

Les premiers programmes et activités internationaux des Volkshochschulen (les universités populaires allemandes/vhs) et de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (DVV) faisaient partie des processus de réconciliation et de décolonisation, et furent institutionnalisés en 1969 lors de la création de DVV International. Depuis, le ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (BMZ) a financé et soutenu la coopération avec des partenaires de l'éducation des adultes dans le cadre de projets.

La plupart de ces projets sont liés à des activités menées dans des pays et régions d'Afrique, d'Asie, d'Amérique latine et d'Europe. Des projets interdisciplinaires particuliers concernant l'information et la communication, la formation des formateurs et l'apprentissage global dans les vhs ont en outre aussi été réalisés.

La revue *Éducation des adultes et développement* (EAD) est le projet de DVV International à avoir duré le plus longtemps. Elle fut lancée en 1973 dans le but de partager

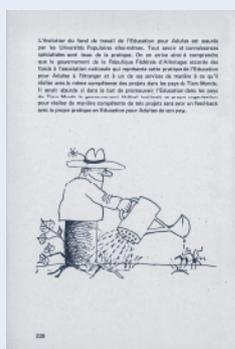
1
1973



10
1978



19
1982



31
1988



DVV International publie le premier numéro d'EAD dans le but d'offrir un suivi aux participants aux stages de formation continue organisés par DVV International et le personnel de projets à l'étranger. La revue paraît en trois langues (français, anglais et espagnol) réunies dans un volume de 36 pages. EAD sera publiée deux fois par an jusqu'en 2013, avant de devenir une publication annuelle jusqu'en 2019.

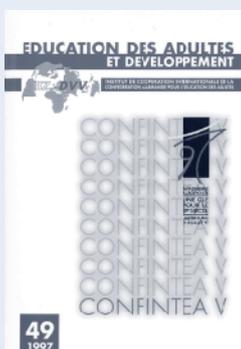
La diffusion et le lectorat connaissent un essor rapide, faisant d'EAD un forum pour tous les éducateurs d'adultes du monde entier. La revue restera toujours essentiellement axée sur la pratique. La plupart des lecteurs et des auteurs sont originaires de pays du Sud. À cette époque, chaque volume devient unilingue, ce qui permet de publier davantage d'articles. Le numéro 10 est consacré à l'éducation et à la santé.

La revue analyse aussi différentes formes de coopération au développement et leur impact, portant souvent un regard (auto)critique, comme l'illustre ce dessin humoristique du numéro 19 d'EAD qui comporte entre autres un chapitre sur la « coopération au développement ». Des organisations partenaires de DVV International financent des traductions dans d'autres langues pour élargir la diffusion et l'utilisation de la revue.

L'alphabétisation est un des sujets essentiels récurrents dans de nombreux numéros d'EAD. 1990 est déclarée année internationale de l'alphabétisation (AIA) par les Nations unies. DVV International décide alors de contribuer à la préparation de cette année en publiant un numéro spécial d'EAD sur ce thème.

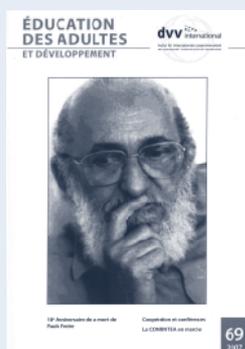
des informations concernant les activités sur le terrain et pour fournir une plateforme d'échange d'idées et d'expériences. Tandis que les premiers numéros étaient juste tirés à 500 exemplaires, les plus forts tirages atteignent les 20 000 exemplaires, expédiés dans le monde entier à des collègues et partenaires. Pour comprendre un peu mieux cet essor et son importance, nous vous présentons quelques étapes importantes dans l'histoire d'EAD.

49
1997



La cinquième Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes, la CONFITEA V, se déroule à Hambourg en juillet 1997. Elle réunit près de 2 000 participants de plus de 150 pays. DVV International y prend part en fournissant des organisateurs et des participants sur un thème spécial. EAD a suivi de près ces débats ainsi que d'autres discussions et processus internationaux ces dernières décennies, livrant leur teneur et leurs résultats à un lectorat du monde entier, n'ayant souvent qu'un accès limité à ce type d'informations.

69
2007



Ce numéro est essentiellement consacré à Paul Freire, le grand pédagogue décédé dix ans plus tôt en 1997, et dont la pensée se perpétue jusqu'à aujourd'hui dans la théorie et la pratique. En 2007, EAD n'est plus uniquement une publication imprimée. Suivant la tendance numérique, la revue commence aussi à paraître en ligne. Tous les numéros à partir de 2000 peuvent être consultés, article par article, en ligne, ce qui permet aussi aux collègues ne bénéficiant que d'une connexion Internet à faible débit d'accéder aux contenus de la revue.

80
2013



EAD se réinvente avec un nouveau concept et une nouvelle mise en page. Un comité de rédaction est créé. Il se compose de dix spécialistes de l'éducation des adultes du monde entier. Le Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA) devient un partenaire qui organise des séminaires virtuels pour chaque numéro. Le premier « nouveau » numéro, le numéro 80, est consacré à l'après-2015 – après l'Éducation pour tous (EPT) et les Objectifs de développement pour le millénaire (ODM).

86
2019



EAD signe son dernier chapitre. Vous tenez entre vos mains le plus récent et en même temps le dernier numéro d'EAD. Le financement de ce projet arrive à son terme et DVV International se voit contraint de cesser la publication de sa revue. Compte tenu des réactions positives de ses lecteurs, auteurs et partenaires, nous pensons que c'est une perte quant aux efforts que nous avons consacrés à la profession de l'éducation des adultes dans le domaine du développement. Nous sommes néanmoins aussi reconnaissants pour 46 années de coopération, d'enseignements et de partage.

Souvenirs d'une revue

D'amis, de contributeurs et de lecteurs

« Il y a de nombreuses années, alors que je travaillais sur les savoirs indigènes dans le domaine de l'éducation des adultes, la revue EAD fut l'une des sources auxquelles j'eus recours pour consulter des recherches vraiment intéressantes sur les systèmes de savoirs indigènes. Où, ailleurs que là, pouvait-on apprendre des choses différentes sur l'éducation et l'apprentissage, sur l'activisme communautaire et l'éducation des adultes ? EAD nous fera terriblement défaut. »

Astrid von Kotze, auteure et lectrice d'EAD,
Programme d'éducation populaire, Afrique du Sud

« Votre magazine est formidable ! Je viens de finir de lire le numéro 81, et j'ai le sentiment qu'il y a encore de l'espoir pour le monde. »

Réaction d'un lecteur du numéro 81

« J'ai découvert cette revue en 1977 alors que j'étais étudiant en master d'éducation des adultes et des communautés à l'université de Manchester. Intégrer le comité de rédaction, bien des années plus tard, fut un privilège, considérablement étendu par la nature collective du travail du comité de rédaction dont les membres prenaient réellement part aux décisions relatives à tous les aspects de chacun des numéros. Avec la disparition d'EAD, c'est une contribution précieuse au débat sur l'éducation des adultes dans le monde qui s'en va, et ce à une époque où nous en avons besoin plus que jamais. »

Timothy D. Ireland, membre du comité de rédaction (2013-2018) et du comité consultatif d'EAD, université du Paraíba, Brésil

« J'ai réellement été frappé par la couverture de votre numéro « Inclusion et diversité ». Vraiment regarder la couverture donne envie de lire toute la revue. »

Réaction d'un lecteur du numéro 84

« Il y a 22 ans, je traduisais mon premier article pour Éducation des adultes et développement, sans idée très précise de ce que l'éducation des adultes pouvait recouvrir. Cette collaboration de plus de deux décennies m'a enrichie, me faisant découvrir d'innombrables facettes de ce que peuvent être l'apprentissage et la transmission de savoirs, de savoir-faire et de sagesse qu'abritent tous les domaines de la vie, toutes les contrées, tous les milieux sociaux et finalement chacun de nous, quel que soit notre âge. Je suis triste de voir cette collaboration s'achever, mais en même temps fière d'y avoir participé. Pour tout cela, merci ! »

Catherine da Silva-Pedersen, traductrice (anglais > français) pour EAD, Allemagne/France

« La revue EAD a été la plus importante de notre époque en matière d'éducation des adultes ; puissante pour promouvoir et diffuser des informations sur les pratiques de l'éducation des adultes et de l'éducation non formelle dans le monde entier, qui seraient peut-être restées dans l'ombre et n'auraient pas été partagées. Il est triste que ce projet qui en valait la peine cesse d'exister, car j'ai vraiment apprécié sa publication et je suis profondément honoré d'avoir participé à un certain nombre de ses numéros ! »

Diipo Fagunwa, auteur et lecteur d'EAD, Services de soins et d'aide aux personnes âgées (ELCASUSE), Nigeria

« La revue aborde des questions urgentes de l'éducation des adultes. C'est un outil de plaidoyer rendu accessible à tous. »

Réaction d'un lecteur

« Ce qui commença en 1973 avec des numéros de quelques pages tapés à la machine est devenu, grâce à la numérisation et au progrès technique dans les secteurs de l'imprimerie et de la composition une revue de conception professionnelle, répondant aux plus hautes exigences, tant du point de vue de son contenu que de sa présentation. Je suis heureuse d'avoir participé à cette évolution pendant plus de deux décennies. »

Gisela Waschek, ancienne membre de l'équipe rédactionnelle d'EAD, Allemagne

« Je n'oublierai jamais la possibilité qui m'a été offerte de travailler pendant trois ans au comité de rédaction de la revue *Éducation des adultes et développement*. Cette expérience a été gratifiante à de nombreux égards : j'ai découvert des peuples et cultures divers ; j'ai dialogué avec des groupes de personnes dont les points de vue variaient et s'opposaient même parfois, et avec lesquels j'ai emprunté la voie qui mène à un accord mutuel ; et j'ai contribué à des programmes de bourses d'études dans le domaine de l'éducation des adultes. »

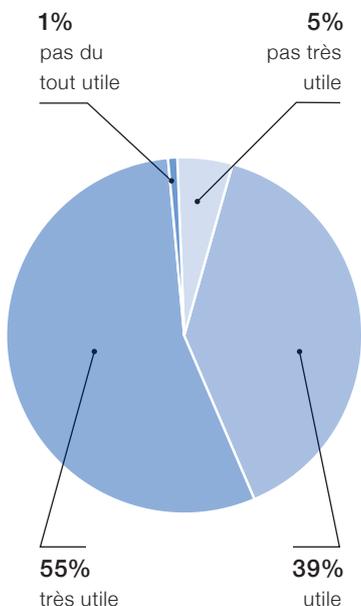
Shermaine Barrett, membre du comité de rédaction d'EAD (2017-2019), université de technologie, Jamaïque

« Le renouvellement de la présentation d'Éducation des adultes et développement (EAD), son format, sa conception et son contenu tels que nous les connaissons maintenant, lui ont donné une véritable impulsion pour offrir davantage de visibilité aux tendances et missions essentielles de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le monde. Son mélange d'articles sur la recherche, d'interviews, de prises de parole d'apprenants adultes et de formateurs, de chroniques, d'illustrations et de photos est remarquable. Du fait de leurs profils et choix thématiques, ces numéros garderont longtemps leur actualité. La coopération entre DVV International et l'ICAE, le Conseil international pour l'éducation des adultes qui était chargé des séminaires en ligne organisés à la suite des numéros, a elle aussi été unique. »

Sturla Bjerkaker, membre du comité de rédaction (2013-2016) et du comité consultatif d'EAD, Norvège.

Résultats d'une enquête menée auprès de lecteurs en 2018 (265 lecteurs ont répondu à cette question)

Cette publication vous est-elle utile ?



« La revue a vraiment élargi l'horizon de personnes dans le monde entier. Elles ont appris à discuter et à transformer leurs villages. »

Réaction d'un lecteur

« Dans les années 90, *Éducation des adultes et développement* joua un rôle important en nous aidant à partager des expériences novatrices qui s'appuyaient sur la méthode REFLECT d'apprentissage des adultes. Ainsi créa-t-elle un espace de dialogue et d'échange pour les praticiens et chercheurs en Asie du Sud et du Sud-Est, en Afrique subsaharienne, et en Amérique centrale et du Sud. La revue nous aida à affronter et à dépasser le pouvoir des géographies, des langues, des institutions et des disciplines qui limitent si souvent la diffusion des innovations. »

David Archer, auteur et lecteur d'EAD, ActionAid International, Royaume-Uni

« Je viens juste de trouver une petite erreur page 58. Il y a trois photos et légendes numérotées, mais les numéros 6 et 7 ont été intervertis. »

Réaction d'un lecteur très attentif

« EAD a été une facette essentielle de toute ma carrière. J'ai lu les premiers numéros pendant que je préparais ma thèse de doctorat. J'y participai pour la première fois en 1975 en tant qu'auteur, et je devins son directeur de la publication dès 1978. J'ai été membre du comité de rédaction à partir de 2013. Travailler pour EAD et à sa publication m'a permis de réussir le grand écart qui consiste à rester en contact étroit avec l'actualité de la politique et de la pratique. Les possibilités de soutenir un développement durable qu'offrait cette voix de portée mondiale dans les domaines de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie nous feront sans aucun doute défaut. »

Heribert Hinzen, ancien directeur de la publication d'EAD, membre du comité de rédaction (2013-2017) et du comité consultatif d'EAD, Allemagne

« J'ai toujours apprécié l'accent que vous mettiez sur la créativité en couvrant tout un ensemble de points de vue et de pratiques accessibles à beaucoup de gens. Comme vous le savez, les praticiens locaux sur le terrain n'ont pas accès aux principales publications économiques sur l'éducation des adultes et de développement communautaire, et ils ne les lisent pas. Et la vôtre fait ici exception. »

Réaction d'un lecteur

Participez !

Rôles et impacts de l'éducation des adultes : un débat mondial



Timothy D. Ireland est professeur d'éducation des adultes à l'université fédérale du Paraíba (Brésil).

Contact
ireland.timothy@gmail.com

L'édition 2019 du séminaire virtuel du CIEA portait sur des questions soulevées dans le dernier numéro de la revue *Éducation des adultes et développement*. Ce numéro était consacré aux rôles et impacts de l'éducation des adultes. Le présent article est une réflexion sur les échanges qui se sont déroulés durant le séminaire.

En 1964, les Beatles chantaient « I don't care too much for money, money can't buy me love » (l'argent, je m'en fiche un peu, il ne peut pas m'acheter l'amour). Quoique l'on ne puisse toujours pas acheter l'amour en 2019, il n'en va pas de même en ce qui concerne la santé ou l'éducation. Les soins de santé et l'éducation ont longtemps été des biens à vendre et à négocier sur le marché libre. Même l'éducation des adultes, que les investisseurs n'ont jamais considérée comme très « vendeuse » attire à présent l'attention, notamment des gens qui investissent dans l'éducation à distance ou en ligne.

L'éducation est soumise au pouvoir de l'économie au même titre que la politique étrangère et d'autres domaines d'activité gouvernementale. Ainsi, tandis que les éducateurs continuent de penser que la qualité de la vie et le « bien-vivre » sont les objectifs suprêmes de l'éducation pour tous, ce n'est peut-être pas le but des politiques néolibérales qui dominent aujourd'hui dans la plupart des régions du monde. Vue sous l'angle néolibéral, l'éducation est un moyen utilitaire pour parvenir aux fins économiques d'une productivité, d'une consommation et d'une création de richesses accrues. Ce point de vue se soucie peu de l'environnement naturel et du bien-être de la communauté mondiale, et ce malgré tous les efforts entrepris dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030 pour mettre en place des objectifs visant à lutter contre le changement climatique et ses répercussions, à réaliser la sécurité alimentaire, l'égalité des genres, l'accès à l'eau et aux équipements sanitaires pour tous, le plein emploi, l'emploi productif et des emplois décents, et à promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et inclusives. En général, dans le processus productif, la croissance se fonde sur l'homogénéité, ce qui laisse peu de place à l'hétérogénéité et à la diversité. C'est ce qu'illustre l'obsession de la standardisation des examens que nous observons dans le domaine de l'éducation.

La malédiction des examens

Il semblerait que les examens standardisés sont à l'éducation ce que le produit national brut, le PNB, représente pour les économistes : les tests standardisés mesurent des résultats et non des processus, et le PNB mesure la richesse matérielle globale d'une nation et non la façon dont elle est répartie. Lors d'un discours prononcé en mars 1968 à l'université du Kansas, Robert Kennedy critiqua de façon imprévue la valeur du PNB, se plaignant qu'« il semblerait que par trop et trop longtemps nous avons abandonné l'excellence personnelle et les valeurs collectives au profit de la pure accumulation de biens matériels. » Et questionné sur la capacité du PNB à mesurer ce qui nous est le plus précieux dans la vie, il répondit : « Il ne mesure ni notre intelligence ni notre courage, ni notre sagesse ni notre érudition, ni notre compassion ni la dévotion que nous vouons à notre pays, bref, il mesure tout, sauf ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue » (Kennedy 1968). L'article de Chanell But-

ler-Morello illustre parfaitement les connaissances et l'évolution personnelle à côté desquelles nous risquons de passer en raison d'une dépendance exagérée des examens standardisés dont Jorge Osório affirme qu'ils « déforment le sens de l'éducation à la diversité ».

Dans un document intitulé *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?* (2015), l'UNESCO affirme que « Le développement et l'application du savoir sont les objectifs fondamentaux de l'éducation, guidés par les principes qui sous-tendent le modèle de société auquel nous aspirons » (p. 87) et qu'il faudrait voir en eux des biens communs mondiaux collectifs à l'humanité tout entière, en d'autres termes, que « l'éducation et le savoir sont des biens collectifs – ils nous appartiennent à tous. Par conséquent, nous avons tous le droit de nous instruire et d'acquérir des connaissances, et le but de ce processus n'est pas au profit de l'individu mais pour le bien de tous ». Peut-être devrions-nous plutôt parler de « savoirs » au pluriel étant donné que l'une des raisons de notre malaise actuel réside dans la croyance qu'il n'existe qu'une seule façon de connaître le monde. Bien que la mondialisation ait eu un certain nombre de bienfaits pour la communauté mondiale, elle a aussi exacerbé les inégalités entre le Nord et le Sud, entre les nations et entre les régions à l'intérieur des pays. L'obsession de la croissance en tant qu'indicateur du développement doit faire place à un « impératif plus complexe et plus nuancé faisant la distinction entre ce que nous devons accroître et ce que nous devons réduire » (Hessel, Morin 2011). Selon les mots de Hessel et Morin, nous devons « poursuivre et encourager des types de mondialisation favorisant un avenir partagé par des êtres humains de tous horizons et partout sur terre – un avenir qui nous protégera d'un sombre ensemble de dangers mortels. Nous devons tous nous unir dans un élan de solidarité pour sauvegarder notre planète dont l'existence est extrêmement déterminante pour notre propre bien. » Se réunir ainsi dans un élan de solidarité nécessite des processus d'apprentissage et d'éducation des adultes qui étaient au cœur de cette édition du séminaire virtuel où nous avons cherché à comprendre le rôle et l'impact de l'éducation des adultes ou, pour être plus précis, ses rôles et ses impacts.

Un mot au sujet de la dignité

Bien que les quatre articles sélectionnés pour le débat de cette année portaient dans l'essentiel sur des sujets différents : l'alphabétisation sanitaire, les besoins éducatifs des personnes handicapées, l'alphabétisation fonctionnelle en tant que clé du développement de l'Afrique et les défis que pose la production de données, étant donné la nature intersectorielle de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, tous soulignaient l'importance de l'éducation et de l'apprentissage en tant qu'ingrédients fondamentaux pour la qualité de la vie humaine, le développement durable et la dignité humaine. Le savoir, l'éducation et la santé sont des besoins humains de base qui doivent par conséquent être accessibles et qu'il ne faut pas abandonner aux caprices d'un

Séminaire virtuel 2019

Toutes les contributions au séminaire virtuel peuvent être lues en ligne à l'adresse <http://virtualseminar.icae.global/>

Les enregistrements vidéo du webinaire sont disponibles sur YouTube :

- webinaire avec Henrique Lopes (université catholique portugaise) et Leona M. English (université St.-Francis-Xavier, Canada) sur l'éducation des adultes et la santé : <https://youtu.be/-xazsNrkg4> (en anglais).
- webinaire avec Samuel Asnake Wollie (bureau de liaison de l'UNESCO à Addis-Abeba) et Shirley Walters (université de Western Cape, Afrique du Sud) sur le rôle de l'éducation des adultes pour l'avenir du continent africain : <https://youtu.be/XsoyOSWhBuY> (en anglais).

Éducation des adultes et développement

Numéro 85 >

« Rôle et impact de l'éducation des adultes »

Des exemplaires gratuits du numéro 85 d'Éducation des adultes et développement sur le thème « Rôle et impact de l'éducation des adultes » sont encore disponibles et peuvent être commandés à l'adresse info@dvv-international.de.



marché sans âme. De plus, afin que les droits au savoir, à l'éducation et à la santé puissent prospérer, la santé des gouvernements démocratiques est essentielle : des systèmes gouvernementaux qui défendent le *droit d'être égaux quand la différence nous rend inférieurs et le droit d'être différents quand l'égalité nous dépersonnalise* (Santos 2001).

Références

Hessel, S. ; Morin, E. (2011) : The Path to Hope. New York : Other Press.

Kennedy, R. (1968) : réflexions de Robert Kennedy à l'université du Kansas, le 18 mars 1968. Transcription disponible sur le site Internet de la John F. Kennedy Presidential Library and Museum : <https://bit.ly/2Yn4h3Y>

Santos, B. de S. (2001) : Nuestra América: Reinventing a Subaltern Paradigm of Recognition and Redistribution. Dans : Theory Culture & Society, 18 (2-3), 185-217.

Participez !

Série de webinaires 2020 de l'ICAE

Après chaque parution d'*Éducation des adultes et développement*, notre partenaire, le Conseil international pour l'éducation des adultes (ICAE), vous donne la possibilité de débattre sur les sujets soulevés dans le numéro imprimé de la revue à l'occasion d'un séminaire virtuel.

Pour ce dernier numéro, l'ICAE proposera une série de webinaires sur le bon éducateur d'adultes. Ils se dérouleront dans le courant du mois de février 2020. Les articles suivants de ce numéro en constitueront le point de départ :

La glocalisation, ou comment le Curriculum globALE a été introduit au Laos pour former les éducateurs d'adultes (voir page 24)

Webinaire avec Uwe Gartenschlaeger, DVV International, commentatrice : Katharina Popovic, ICAE. Le webinaire se déroulera en anglais.

> **Le 13 février 2020, 15 h 00 HEC.**

Financer la formation des enseignants ou rendre le travail de terrain plus intéressant ne suffit pas (voir page 44)

Webinaire avec Haldis Holst, secrétaire générale adjointe d'Education International. Le webinaire se déroulera en anglais.

> **Le 25 février 2020, 15 h 00 HEC.**

Le rôle de la formation continue pour disposer de bons éducateurs d'adultes (voir page 63)

Webinaire avec Carole Avande Houndjo, Pamoja Afrique de l'Ouest, Bénin ; commentateur : Vincent Houessou, ministère en charge de l'alphabétisation, Bénin. Le webinaire se déroulera en français.

> **Le 20 février 2020, 16 h 00 HEC.**

Durant les webinaires, les auteurs présenteront leurs réflexions et arguments, approfondiront les sujets dans le cadre de débats avec les commentateurs et d'échanges avec les participants.

Les webinaires sont gratuits et ouverts à tous !

Vous souhaitez y participer ? Inscriptions sur <https://bit.ly/2maqNi5> ou par courriel à policy@icae.global. Vous pouvez vous inscrire dès à présent ! La date limite des inscriptions est le jour précédant le webinaire auquel vous souhaitez participer.

Les webinaires se dérouleront en anglais ou en français sur la plateforme zoom.us à laquelle vous pouvez accéder via un navigateur Internet ordinaire ou l'appli zoom.us. Vous pouvez bénéficier d'une assistance technique si nécessaire. Pour toute question, n'hésitez pas à contacter Ricarda Motschilnig (policiy@icae.global).



Les artistes dans ce numéro

Thaakierah Abdul

*L'auteure de la couverture et
des illustrations*



Thaakierah Abdul, une Malaise du Cap, un groupe ethnique sud-africain, est une conceptrice en communication visuelle originale et audacieuse. Par son travail, elle vise à repousser non seulement les limites du design, mais aussi les limites sociales. Elle dirait que son travail est un « bazar complet » (un travail en évolution constante). C'est un mélange de design expérimental et de documentation.

Contact

Courriel : thaakieraha@hotmail.com

Instagram : whitespace_____ (5 tirets bas)

Éducation des adultes et développement : Qui a été le meilleur enseignant de votre vie ?

Thaakierah Abdul : Ma mère est la meilleure enseignante qu'il m'ait jamais été donné de rencontrer. C'est un peu mièvre, je sais, mais elle m'a enseigné des choses de façons qui dépassent la communication verbale. Son mode de vie, ses manies et son éthique en tant que personne m'ont donné un point de vue depuis lequel contempler le monde et exister dans celui-ci. Je salue son assurance, son indépendance, sa tendresse et sa persévérance face à tous les obstacles qui tentent de faire barrage à ses bienfaits. Ces qualités sont devenues pour moi une « porte de sortie » pour échapper aux maints visages d'une dure réalité au quotidien. Cela m'a permis de poursuivre mes rêves et de saisir de formidables occasions. Je suis coulée au moule de son personnage. Elle est un rêve qui continue par son action d'être un incroyable exemple. J'ai du mal à l'expliquer, mais ses actes m'ont fait du bien, ce qui se reflète dans ma façon de traverser la vie.

Bhamati Sivapalan

Photographe



Bhamati Sivapalan est une réalisatrice indépendante qui réside à Delhi. Son travail porte sur les mouvements sociaux, l'art et la musique. Elle s'intéresse au cinéma comme moyen de témoignage politique et poétique. Outre réaliser des films, elle fait de la photo, du design et de l'animation.

Éducation des adultes et développement : Qui a été le meilleur enseignant de votre vie ?

Bhamati Sivapalan : Mes pairs ont été mes meilleurs maîtres. Je dois largement les fondamentaux de ma conception du monde à des apprentissages partagés et à des conversations.



L'icône du microphone a été dessinée par Shira Bentley (<http://shirabentley.com>), illustratrice du numéro 85 d'EAD.

Le célèbre mot de la fin

Merci. Ce que vous tenez entre vos mains est l'ultime numéro d'*Éducation des adultes et développement*. Nous l'avons rempli d'articles engageants, ambitieux, amusants et sérieux, de photos, de chroniques, de réflexions, d'éditoriaux, de notes, d'illustrations et de récits. Nous avons le sentiment qu'il le fallait. Que nous vous le devons, à vous nos fidèles lectrices et lecteurs. Nombre d'entre vous se retrouveront dans ces pages, car nous avons décidé de consacrer ce numéro historique au bon éducateur d'adultes. Veuillez le lire, réfléchir et discuter de ce que vous trouvez intéressant, et partager vos réflexions avec vos collègues, avec vos amis, avec nous, avec le monde entier. Plus que tout, nous nous sommes efforcés de promouvoir et soutenir le dialogue mondial. Même si cette publication s'arrête ici, le débat continue.

D'ailleurs, vous aurez peut-être envie de conserver cet exemplaire. On ne sait jamais, il deviendra peut-être un jour un objet de collection.

www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/

Publié par



En coopération avec



KLJJGLSV

C JKSB

WJNDL VC

S

WF

KJNKD VM

ndfkn fvn KNM
] jbm v