

81  
2014

vhs

DVV International

Éducation des  
adultes et  
développement

# COMMUNAUTÉS



Parrainé par

BMZ



Ministère fédéral de la  
Coopération économique  
et du Développement

© 2014

**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  
Facebook : facebook.com/AdEdDevjournal

81  
2014



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, Anton Markmiller  
Publié en coopération avec le CIEA

Rédacteur en chef : Johanni Larjanko  
Directrice éditoriale : Ruth Sarrazin

Comité de rédaction  
Carole Avande Houndjo (Pamoja Afrique de l'Ouest)  
Sturla Bjerkaker (CIEA)  
Nérida Céspedes Rossel (CEAAL)  
Uwe Gartenschlaeger (DVV International)  
Per Paludan Hansen (EAEA)  
Heribert Hinzen (Bureau régional de DVV International en  
Asie du Sud et du Sud-Est)  
Timothy Ireland (Université fédérale du Paraíba)  
Steffi Robak (Université d'Hanovre)  
Medha Soni (ASPBAE)  
Rabab Tamish (Université de Bethléem)

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

ISSN : 0935-8161

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



Crédits photographiques

P. 8 : <http://minacorrupta.wordpress.com>, p. 10 : BMZ/photothek.net, p. 15 : Astrid von Kotze, p. 19, 20, 21 : YUVA/DVV International, p. 24 : Voces Mesoamericanas/Vladimir Contreras Escamilla, p. 28, 29 : Erdem Vardar, p. 30 : Parichart Yenjai, p. 32, 33 : Ella Skalkovich, p. 34, 36, 37 : Claudia Ferreira, p. 39 : Elcida Alvarez, p. 46 : Enzan Kominan, p. 48 : Leicester Masaya Link Group, p. 50-60 : DVV International/Jawad Hamdard Kia, p. 63 : Merrian Piquero Soliva, p. 64 : Egay C. Dy, p. 71 : Jorge Antonio González Carralero, p. 78 : vhs Bonn/Marius Cucoranu, p. 79 (à gauche) : Königsstuhl-Reflexion II © Laurentiu Pscheidt/Clocks © Marius Cucoranu, p. 79 (à droite) : kleyer.koblitz.letzel.freivogel gesellschaft von architekten mbH, p. 80 : FRIEND, p. 82, 83 : DVV International, p. 90 : Ljiljana Žižić, p. 91 : Dušan Zdravković, p. 94, 95 : Astrid von Kotze, p. 96, 97 : Hugo Pérez Trejo, p. 98, 99 : DVV International, p. 101 : Classcraft Studios

### Il n'y a pas de prisons au Groenland



Johanni Larjanko  
Rédacteur en chef

Récemment, j'ai assisté à une conférence intéressante. Le paléoanthropologue Chris Stringer parlait de l'origine de l'homme et expliquait comment nous venons tous d'Afrique et pourquoi nous sommes les seuls humains à avoir survécu. Alors qu'il s'interrogeait sur les raisons pour lesquels l'homo sapiens a survécu et pourquoi l'homme de Neandertal, l'homo erectus, l'homo heidelbergensis et l'homo floriensis ont disparu, il a fait une déclaration inattendue : l'une des raisons de notre survie pourrait résider dans nos compétences sociales. Pour autant que l'on puisse en juger, l'homo sapiens a toujours été une créature très sociale, ce qui nous a procuré des avantages étant donné que le groupe est plus fort et plus résistant que l'individu. Génial, me suis-je dit. C'est peut-être quand la communauté s'est arrangée pour partager des expériences qu'elle a survécu. Ce qui était vrai alors l'est encore aujourd'hui. C'est peut-être même passé dans nos gènes entre-temps. Chris Stringer a recueilli tout son enchaînement d'idées sur la question dans l'ouvrage intitulé *Survivants : Pourquoi nous sommes les seuls humains sur terre*.

Si nous faisons essentiellement partie d'un groupe, quels en sont les effets sur notre façon d'apprendre, le lieu où nous apprenons et la raison pour laquelle nous nous instruisons ? Apprenons-nous pour améliorer nos conditions de vie ou pour accroître le pouvoir collectif de la communauté dont nous faisons partie ?

Dans ce numéro, nous nous penchons sur différentes communautés apprenantes dans le monde.<sup>1</sup> L'apprentissage communautaire constitue la base d'une bonne partie de l'éducation des adultes. Comme l'indique Alfonso Torres à la page 4, les éducateurs d'adultes usent parfois du mot « communauté » comme d'un slogan – un peu comme le concept de l'apprentissage tout au long de la vie a commencé à perdre de sa signification pour avoir tant été galvaudé. Nous avons voulu approfondir la question en allant

au-delà des expressions passe-partout. Très vite, une question s'est posée. De quelles communautés est-il question ? Nous avons trouvé beaucoup de communautés se consacrant à l'éducation des adultes, entre autres des communautés indigènes, migrantes, rurales, urbaines, en ligne, de réfugiés, sexuelles, professionnelles et engagées par l'action au profit de différentes causes. Plus nous en avons cherché et plus nous en avons trouvé. Aussi avons-nous fait un tri pour vous donner une idée des nombreuses saveurs de l'apprentissage communautaire dans le monde.

Les limites qui séparent ces communautés sont floues sans aucun doute du fait que nous appartenons tous d'ordinaire à plusieurs groupes à la fois. Identifier ce qui les sépare et ce qui les fait se ressembler est une des expériences majeures que nous avons retirées de la réalisation de ce numéro. Ce tour du monde en quête de concepts d'apprentissage a été un voyage passionnant. La faculté de l'être humain à s'adapter et son insatiable soif d'apprendre ont constitué le fil rouge de tous nos articles. En tant qu'humains, non seulement nous sommes des créatures sociales, mais aussi des êtres débordant de curiosité.

Avant, je pensais que nous étions tous fondamentalement seuls – même au sein de groupes. À présent, je vois les choses différemment : être vu par les autres, accepté par eux, ressentir un moment partagé, c'est peut-être ce qui caractérise profondément l'être humain.

C'est vrai qu'au Groenland, il n'y a pas de prisons. Il y existe bien pire punition : lorsqu'un membre de la communauté inuite traditionnelle commet un crime, il est tout simplement banni. La nature fait le reste.

<sup>1</sup> / Note de la rédaction: pour la présente version française, les expressions « communautés » et « collectivités » sont utilisées comme synonymes. L'expression anglaise « community learning centre » est traduite par « centre d'apprentissage de proximité », ce qui rend le sens d'un lieu d'enseignement proche du lieu de résidence de ses usagers et à l'écoute de leurs besoins.

# Sommaire

- 1 Éditorial

## Participez !

- 110 Séminaire virtuel 2015 du CIEA
- 112 EAD en ligne
- 112 Appel à la soumission d'articles
- 113 S'abonner à EAD
- 115 Faites-nous part de vos commentaires – Questionnaire

## Les artistes de ce numéro

- 61 Jawad Hamdard Kia (photographe)
- 117 Abed Tamesh (auteur de la couverture et illustrateur)

## Articles

- 4 Sensibilités communautaires anciennes et nouvelles dans l'éducation populaire  
**Alfonso Torres Carrillo**
- 13 Vrygrond dans un monde en mutation – quelle différence l'éducation populaire peut-elle faire ?  
**Astrid von Kotze**
- 18 L'éducation des adultes dans les camps de réfugiés passe avant tout par la création de liens  
**Erdem Vardar**
- 22 Éduquer aux frontières – construire la solidarité dans la région frontalière guatémalteco-mexicaine  
**Miguel Ángel Paz Carrasco**
- 26 Apprendre près de chez soi – tableaux de l'éducation de proximité dans différents endroits du monde  
**Uwe Gartenschlaeger**
- 38 En tant que femme, comment s'adresser aux jeunes et comment les comprendre  
**Elcida Álvarez Carril**
- 41 L'éducation de proximité dans une société sans liens relationnels  
**Rika Yorozu**
- 62 Chanter le chant de la communauté  
**Merrian Piquero Soliva**
- 66 Comment les Batwas sont sortis de leur isolement  
**Venant Nyobewe**
- 70 L'apprentissage de la santé en Amazonie vénézuélienne  
**Jorge Antonio González Carralero**
- 74 Comment la culture du haricot a fait toute la différence pour les habitants de Mfou au Cameroun  
**Martial Patrice Amougou, Bienvenu Habit**
- 84 De la vulnérabilité à la résilience – un modèle d'apprentissage collectif basé sur les ressources  
**Anna Pluskota, Monika Staszewicz**
- 89 Comment faire de la Serbie une communauté apprenante  
**Nikola Koruga**
- 100 La ludification, ou comment créer des communautés d'apprentissage engagées  
**Oliver Šimko**
- 105 Comment développer à distance le pouvoir d'agir d'une communauté  
**Priti Sharma**
- 109 Un séminaire virtuel international qui embrasse le monde : Éducation des adultes et développement – L'après-2015  
**Timothy Ireland**

## Mot pour mot

Pas de filtres. Aucun changement. Juste mot pour mot ce que les personnes que nous avons interviewées avaient à dire.



Interview



*Gerd Müller*

« L'éducation est pour chacun un droit humain fondamental »

Page 10

*Celita Eccher*

« L'éducation, un outil du changement »

Page 34

## Prise de position

Le monde entier a les yeux tournés vers l'Afghanistan sans peut-être vraiment le voir. Au milieu de violents conflits et de la guerre, les plus courageux ne sont pas ceux qui portent des armes mais ceux qui osent apprendre. Un photoreportage signé Jawad Hamdard Kia.

Page 52



## Apprendre près de chez soi

Quelles sont la couleur, la forme et l'odeur de l'apprentissage ? Cet apprentissage ne peut-il se dérouler que dans une salle de classe ? Suivez nous dans notre tour du monde des centres d'apprentissage de proximité, et des concepts et projets liés à cette forme d'éducation pour devenir des spécialistes dans ce domaine.



I<sup>re</sup> partie  
*La Turquie*  
*La Thaïlande*  
*La Biélorussie*  
Pages 28–33



II<sup>e</sup> partie  
*Le Japon*  
*Le Royaume-Uni*  
*L'Afghanistan*  
Pages 46–51



IV<sup>e</sup> partie  
*L'Afrique du Sud*  
*Le Mexique*  
*Le Moyen-Orient*  
Pages 94–99



III<sup>e</sup> partie  
*L'Allemagne*  
*Les Fidji*  
*La Géorgie*  
Pages 78–83

# Sensibilités communautaires anciennes et nouvelles dans l'éducation populaire



Alfonso Torres Carrillo  
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia  
Colombie

**Résumé** – *Nous devons revenir sur les sensibilités communautaires de l'éducation populaire. Il existe aujourd'hui tout un ensemble de discours et pratiques se rapportant aux communautés et aux communautaristes. Ceux-ci ne sont pas uniquement liés aux populations pauvres dans des zones de faible superficie, mais également aux différentes façons d'être et de vivre ensemble. Ils sont axés sur la création de liens plus puissants et sur les différents sentiments d'appartenance liés non seulement aux points communs, mais aussi aux différences. L'éducation populaire peut enrichir ces pratiques en intégrant et favorisant les nouvelles sensibilités au moyen de son point de vue émancipateur.*

L'un des mots les plus volontiers utilisés par les éducateurs est le mot « communauté » : « Nous travaillerons avec la communauté » ; « Nous apprenons au sein de la communauté » ou « Nous partons des problèmes de la communauté », sont des expressions couramment usitées par les gens qui promeuvent et développent des actions inspirées des pédagogies libératrices et qui s'engagent dans la transformation sociale.

Cependant, quand on interroge ces mêmes personnes sur la façon dont elles comprennent le mot « communauté », elles l'appliquent généralement à une population implantée sur un territoire, dont les membres se caractérisent par des traits, des besoins et des intérêts communs.

Cette notion est pertinente lorsque l'on se réfère à des groupes paysans et indigènes dont les membres sont reconnus en tant que « communautaristes » un terme signifiant essentiellement qu'ils partagent un territoire, des conditions sociales et des traits culturels. En même temps, ce terme tient incomplètement compte d'autres processus reconnus comme étant communautaires, mais n'étant ni ancrés dans un espace ou dans le partage de caractéristiques ou problèmes communs. Il existe de nouvelles manières d'être et d'agir ensemble qui créent des liens de solidarité et des engagements autour de pratiques culturelles, de choix éthiques et de mouvements sociaux faisant intervenir des gens d'horizons divers, avec différents traits caractéristiques. Nombre de ces groupes et actions sont définis comme étant communautaires par rapport aux modes

de vie, de relation et de consommation de ce qui caractérise un capitaliste.

En fait, il est couramment admis qu'au début du vingt et unième siècle le capitalisme a non seulement atteint tous les coins de la planète, mais aussi tous les domaines de la vie communautaire. Au lieu d'être juste un mode de production ou un système économique, il s'est transformé en paradigme à vocation hégémonique. Ainsi, le paradigme des entreprises et du commerce s'impose-t-il à présent au monde de l'art, de l'éducation, de la santé et de la vie quotidienne, leur insufflant ses motifs et compétences en matière de profit, son instrumentalisme, son individualisme et son mépris des valeurs communautaires.

### Sensibilités communautaires anciennes et nouvelles en Amérique latine

La mercantilisation générale des rapports sociaux, poussée à l'extrême par le modèle néolibéral, cherche à dissoudre « toute forme de camaraderie et la faculté de mener librement d'autres modes de vie représentant la confirmation mutuelle de l'individualité et la possibilité de choisir des objectifs communs » (Barcelona 1999). En tant que « seule logique », elle cherche aussi à empêcher l'apparition de la pensée subjective individuelle et les subjectivités collectives proposant d'autres projets économiques et d'autres solutions sociales et politiques que l'ordre capitaliste.

En même temps, cette prolétarianisation de la domination capitaliste a également montré, réactivé et permis l'émergence de modes de vie, de valeurs, de liens, de réseaux et de projets sociaux divergeant de la logique individualiste, compétitive et contractuelle. En Amérique latine, tout au moins, ces types de dynamique alternative et de pratiques sociales véhiculent parfois d'autres sensibilités communautaires. Ils font naître une nouvelle sociabilité, de même que des actions collectives et des façons d'appréhender la démocratie.

Quand nous reconnaissons ces sensibilités communautaires, nous encourageons d'autres propositions et projets pour répondre à l'appauvrissement matériel et subjectif qui accompagne le capitalisme. À la lumière de cela, il est exaltant de créer un point de vue qui fait de la communauté un lieu où reconnaître et canaliser certaines dynamiques et politiques sociales potentiellement émancipatrices.

### Réindianisation

Premièrement, contrairement à ce que supposent les politiques sociologiques et développementales, les liens et valeurs communautaires traditionnels ne disparaissent pas dans le sillage de la modernisation capitaliste. Au contraire, ils s'en trouvent même parfois renforcés et ravivés quand les gens se mettent à résister au développement. C'est ce que l'on constate au sein de nombreuses populations indigènes et paysannes dans des pays tels que la Bolivie, l'Équateur, la Colombie, le Guatemala et le Mexique. Là-bas, la communauté représente un mode de vie ancien, reposant sur l'exis-

tence d'une base territoriale commune, quelques formes de production et de travail solidaire, quelques pratiques de l'autorité et un répertoire de coutumes communautaires.

Ces dernières décennies, plusieurs pays ont aussi connu un processus de « réindianisation ». J'entends par cela un renouveau des identités ancestrales lié à des stratégies de réappropriation de territoires, de coutumes et de formes de gouvernance communautaire. Ceci est arrivé au sein de certaines populations afro-américaines au Pérou, en Colombie, en Équateur et aux Caraïbes.

La présence de sentiments, de liens et de pratiques considérés comme appartenant à la communauté apparaît aussi aux stades initiaux et lors de la mobilisation de colonies urbaines populaires lorsque des conditions précaires ou des situations d'injustice extrêmes accélèrent le processus de solidarité et d'aide mutuelle. Nous voyons aussi des liens de solidarité stables émerger à l'échelle des quartiers et d'autres réseaux de soutien, et reposant sur l'origine provinciale ou la parenté ethnique. Lors des phases initiales de mise sur pied d'un mouvement populaire, un réseau de liens s'instaure. Des rapports de solidarité et de loyauté apparaissent, formant une force collective et offrant une résistance aux dynamiques d'une croissance massive de la vie urbaine, de l'économie de marché et de politiques hostiles.

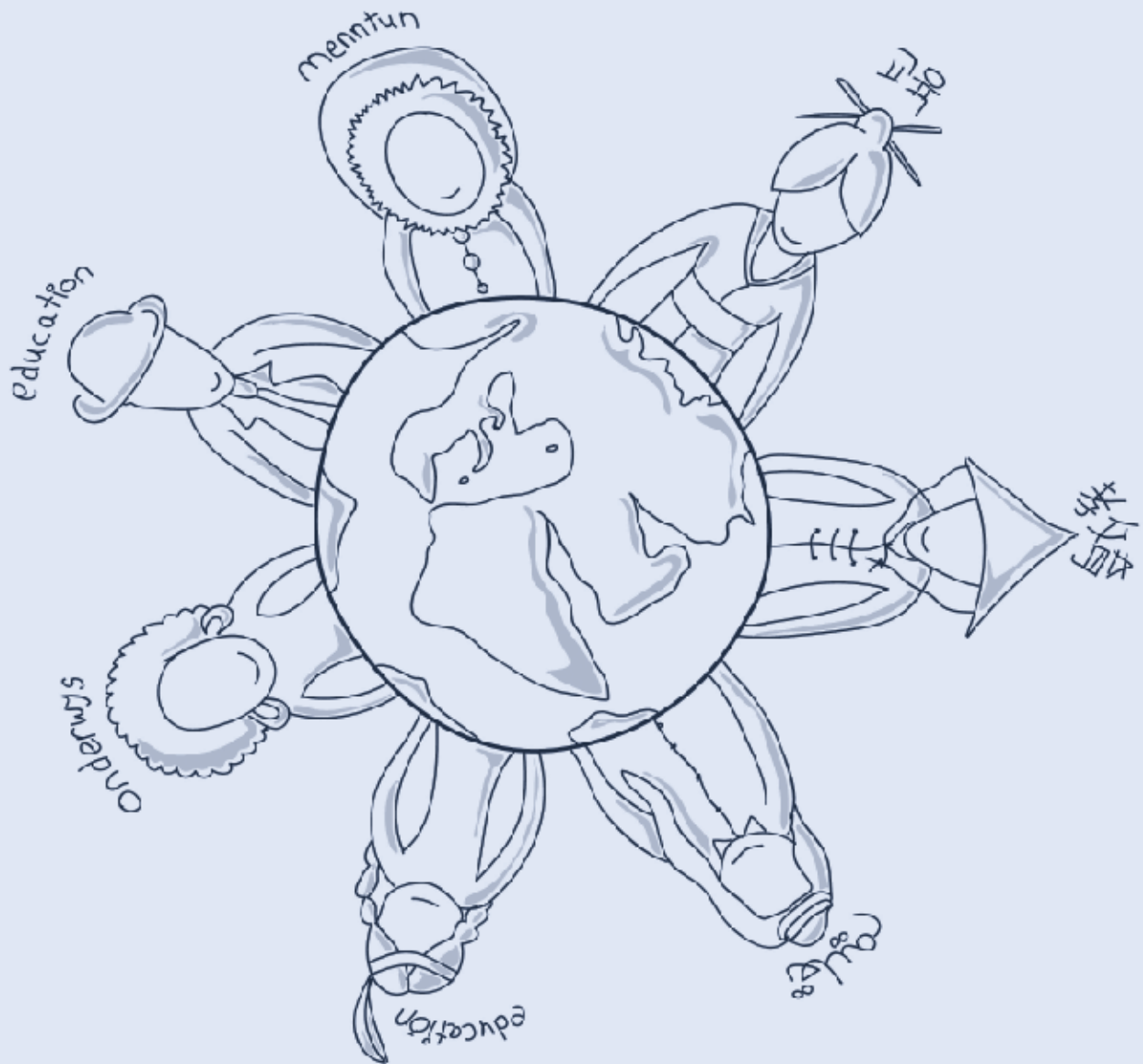
### Quand une catastrophe s'abat

Des processus comparables ont été constatés à la suite de cataclysmes comme les tremblements de terre à Managua (1976), au Mexique (1985) et en Arménie, et les glissements de terrain et inondations causés par la niña dans des centaines de villages en Colombie (2011) ou à la suite de catastrophes provoquées par l'homme. Ici, les gens ont dû faire face au retard, à l'étendue limitée ou à l'absence d'intervention institutionnelle. Ils y ont répondu par des actions solitaires et collectives qui les ont aidés à se réinventer en tant que communautés.

Hormis les modes de vie ou les liens communautaires territoriaux, nous pouvons ajouter d'autres liens associés à la justice et aux sensibilités axées sur avenir partagé. Les mouvements sociaux publics qui réunissent des gens différents luttant ensemble pour défendre l'environnement et la population, et pour revendiquer les droits des hommes et des femmes ou les droits culturels en livrent un exemple. Partant d'une indignation, d'interventions et de calendriers qu'ils partagent, ces groupes créent un sentiment d'appartenance et des liens communautaires transcendant les intérêts qui les motivent. Ces communautés d'intérêt naissent de l'intention délibérée de réorganiser une coexistence selon des valeurs parfaitement élaborées sur la base de croyances ou de nouveaux cadres sociaux.

### Créer une culture

Dans le contexte urbain, des formes de sociabilité marquées par des liens puissants et intenses ont continué de grandir soit dans d'énormes espaces, soit autour de la consumma-





tion culturelle, par exemple de la « culture des jeunes » (punk, rock, hip-hop), des bars où l'on regarde les matchs de football et de maints groupements réunissant des adultes pour partager des pratiques culturelles. Il ne s'agit pas ici de liens de solidarité stables ni de sensibilités anticapitalistes mais de formes de sociabilité qui créent des rapports de loyauté et des liens interpersonnels, ceux-ci ne se définissant pas sur la base d'intérêts purement personnels ou économiques.

En même temps que le sentiment de communauté associé à des dynamiques sociales particulières, d'autres reprennent la communauté en main en l'associant au besoin de réinstaurer le sens d'une politique éthique issue d'idéaux démocratiques reposant sur la justice, faisant ainsi en sorte qu'aucun « fait » ne soit exclu des communautés politiques. D'autres parviennent à une notion de « bien commun » envisagé comme un ensemble de sujets communs permettant la coexistence d'acteurs sociaux divers.

Cette émergence de la dimension communautaire en Amérique latine nécessite une conceptualisation nous permettant de comprendre et de canaliser ces modes de vie, liens et processus communautaires par le biais de points de vue émancipateurs de l'éducation populaire. Voici quelques manières d'y parvenir.

### De la notion de communauté à son concept

Commençons par les origines du concept de communauté dans une sociologie naissante dans la seconde moitié du dix-neuvième siècle. Durant cette période, les sociétés européennes subirent des mutations rapides et radicales du fait de la Révolution française et de la révolution industrielle. L'un de ces changements concernait les rapports entre les gens. Dans les sociétés traditionnelles, la vie collective s'articulait sur des liens et compromis subjectifs basés sur des valeurs telles que la loyauté et l'engagement mutuel. Dans les villes et le monde des affaires de l'époque moderne, les rapports sociaux sont maintenus par des contrats entre individus dans le cadre d'accords d'intérêt reposant sur une rationalité utilitariste.

Cette métamorphose a été identifiée par le jeune sociologue allemand Ferdinand Tönnies. En 1887, il introduisit le mot communauté dans son livre intitulé *Communauté et société*. Il se référait à un type de rapports sociaux reposant sur des liens subjectifs puissants comme des sentiments, la proximité territoriale, des croyances et des traditions partagées comme, par exemple, des liens basés sur la parenté, le voisinage et l'amitié. Ces liens prennent le contre-pied de ceux basés sur la société et caractérisés comme des rapports sociaux présentant un degré élevé d'individualité et d'impersonnalité, et procédant de l'intérêt pur et simple.

Peut-être la différence fondamentale entre la communauté et la société réside-t-elle dans le fait que dans une communauté, les gens « restent essentiellement unis malgré tous les facteurs de dissociation » alors qu'au sein d'une société, ils « sont essentiellement séparés malgré tous les facteurs d'unification » (Nisbet 1996).

Pour Tönnies, les dimensions communautaristes et sociétaristes ne sont pas implicitement le fait d'une époque ou d'une classe sociale particulières. De son temps, des « communautés d'esprit » se créaient aussi autour de valeurs et de projets de vie partagés comme, par exemple, le socialisme auquel il était affilié.

Max Weber eut de son côté une vision sociale « reposant sur le sentiment subjectif des participants de former un tout ; les liens communautaires créent aussi un sentiment d'appartenance basés sur toutes sortes de fondements affectifs, émotionnels et traditionnels » (Weber 1922). Il nous met en garde en affirmant que toute participation n'inclut pas nécessairement la communauté : résider dans un même lieu ou appartenir au même groupe ethnique n'implique pas forcément l'existence de liens ou de sentiments subjectifs d'appartenance collective.

Ces explications sont valables dans la mesure où elles nous permettent de critiquer les rapports que le capitalisme continue de promouvoir et de remettre en question l'hypothèse selon laquelle toute population concentrée en un certain endroit est d'emblée une communauté. Elles nous permettent en outre de nous demander, en renvoyant à la qualité des liens, dans quelle mesure un quartier ou un village donnés constituent une communauté. De même, la mise en œuvre d'actions supplémentaires de type communautariste ne veut pas dire que ces actions soient le fait de communautés déjà en place – sauf si ces communautés cherchent déjà des moyens de promouvoir des sentiments d'appartenance et des liens.

### La communauté, un don

Une autre notion de communauté nous est proposée par Roberto Esposito (2003) qui, en renvoyant à l'étymologie latine, montre que le mot *communitas* contient le suffixe *munus* désignant un don, un présent, un cadeau, et s'appliquant à une absence, à une obligation ou à une charge commune mais non à la possession en commun de quelque chose. Ainsi la communauté n'est-elle pas un ensemble d'individus partageant des biens communs mais un engagement partagé entre des sujets individuels, qui les rend responsables ensemble et doit sans cesse être renouvelé. Par conséquent, le contraire de *communitas* est *inmunitas* qui s'applique à la personne refusant de porter un fardeau, une responsabilité pour d'autres personnes et avec elles. Les idées d'Esposito sont peut-être également utiles pour affirmer et renforcer des pratiques et processus communautaires existants qui se font jour et se maintiennent autour de rêves et engagements partagés, et qui ne s'épuisent pas dans la poursuite d'une revendication ou l'existence d'utopies communes.

La communauté peut aussi désigner l'ouverture, le potentiel créateur de l'initiation. De ce fait, aucun pouvoir ne peut se l'approprier, et elle fait plutôt circuler les positions et affinités, ce qui oblige à un examen permanent pour empêcher son institutionnalisation. Ce sens de la communauté correspond à certains moments d'effervescence sociale et



Populations rurales à Cajamarca, Pérou

de solidarité que Turner (1998) a appelé *communitas* par opposition aux structures établies socialement.

Ces contributions concernant le caractère initiateur de la communauté sont très utiles pour expliquer des situations, des conjonctures ou des processus dans le cadre desquels des sensibilités se trouvent activées ou réactivées. Elles aident aussi à expliquer les liens et pratiques caractérisés par la solidarité lorsque, dans la foulée d'un malheur né d'un processus social, le potentiel créatif collectif se révèle.

Quand le monde universitaire remarque un retour à la communauté, nous pouvons nous demander ce qu'il est possible de tirer de ce domaine intellectuel et politique vaste et encore ouvert au sujet des sensibilités communautaires « en jeu » en Amérique latine. Cela nous permet tout d'abord de supposer que la communauté est une catégorie de réflexion critique permettant de reconnaître les processus, actions et expériences illustrant ou promouvant des liens, des significations partagées et des environnements orientés vers la solidarité, la réciprocité, l'engagement mutuel et la constitution d'un sentiment d'appartenance, et qu'elle a le pouvoir de remettre en question ou de se désigner elle-même en tant qu'alternative à la rationalité capitaliste.

### Les défis de la communauté pour l'éducation populaire

Quelles sont les significations et implications pour l'éducation populaire, notamment pour les recoupements et interactions avec des groupes, processus et idéaux communautaires, lorsque que l'on comprend ainsi la notion de communauté et son potentiel émancipateur. Envisageons pour cela la communauté en tant que mode de vie, lien, va-

leur et horizon futur par opposition au capitalisme. De ce point de vue, l'éducation populaire est une pratique pédagogique émancipatrice.

Aujourd'hui, on use et abuse du mot communauté non seulement dans le contexte politique et social hégémonique, mais aussi dans les contextes qui y offrent une alternative. D'un côté, nous avons des pays où les politiques sociales sont subordonnées au modèle néolibéral. Ici, les programmes et projets cherchent à intégrer servilement les pauvres des campagnes et des villes dans l'économie et la société capitalistes. Sous la dénomination de « développement communautaire » ou de « participation communautaire », ces populations sont instrumentalisées en tant « qu'utilisatrices », « bénéficiaires » ou « clientes » de l'intervention publique. Ces politiques « communautaires » affaiblissent les liens politiques et les valeurs communautaires, favorisent les rapports d'assistance publique et de clientélisme ainsi que la passivité, l'individualisme et la rivalité entre les gens ordinaires.

D'un autre côté, le qualificatif « communautaire » s'est généralisé : du domaine des projets sociaux et des politiques progressistes, altruistes et alternatives, il s'est étendu à des actions pratiques avec le commun des mortels. On part de l'idée selon laquelle comme ces gens vivent au même endroit et qu'ils partagent la même pauvreté et les mêmes besoins, ils forment une communauté. Certaines propositions d'aide et de travail communautaire comme « l'éducation communautaire » [*sciemment traduite par « éducation de proximité » dans d'autres articles, ndlr*] considèrent que ces groupes sont homogènes, ce qui suppose qu'ils partagent une volonté et une conscience communes

qu'il faut mobiliser dans l'intérêt et le but de promouvoir le changement.

## La communauté critique

En réponse à ces concepts, penchons-nous sur un point de vue qui met en valeur le potentiel stimulant, initiateur et émancipateur. Il s'agit d'un point de vue qui ranime un sens communautaire politique, éthique, critique et émancipateur comme celui de la solidarité et de l'engagement entre individus.

Dans ce sens, le « communautarisme » est une politique ou une action éducative promouvant des liens, des subjectivités et des valeurs communautaires. C'est un processus continu de création et de renforcement du tissu social, qui donne les moyens d'agir à des individus et groupes sociaux unis par différents facteurs et circonstances (liés à des questions de territoire, de culture, de génération, de croyance ou de vision de l'avenir). Ici, la communauté n'est pas une structure déterminée une fois pour toute ; elle évolue et apprend en permanence.

Ce point de vue sous-entend que les gens qui cherchent à promouvoir des projets ou à soutenir des activités, la participation ou l'éducation communautaire, intègrent consciemment des outils qui créent ou entretiennent des liens, subjectivités et valeurs communautaires comme la production de récits et symboles qui affirment un sentiment d'appartenance. Ils proposent aussi une réflexion conjointe sur ce qu'est la communauté et sur ce que veut dire que l'on en fait partie. Ils aident à identifier les facteurs et acteurs qui menacent les liens et valeurs partagées, et proposent d'instruire sur les traditions, les valeurs et les idéaux d'une communauté.

Enfin, l'éducation populaire peut encourager les différentes expressions communautaires qui incluent la réflexion sur le caractère et le potentiel émancipateur présentant des possibilités de réfléchir sur les dynamiques, les relations et les subjectivités qui les constituent. Quand se créent ces processus de réflexion sur les facteurs définissant les caractéristiques, les liens potentiels et les identités collectives, des « communautés critiques » (Kemmis 1993) se forment.

## Références

**Barcelona, P. (1992)** : Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social. Valladolid : Trota (troisième édition 1999).

**Esposito, R. (2003)** : *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires : Amorrortu.

**Kemmis, S. (1993)** : La formación del profesorado y la extensión de comunidades críticas. Investigación en la escuela # 19. Madrid.

**Maffesoli, M. (1990)** : El tiempo de las tribus. Barcelone : Ikaria.

**Nisbet, R. (1996)** : La formación del pensamiento sociológico. Vol. 1. Buenos Aires : Amorrortu.

**Tönnies, F. (1887)[2010]** : *Communauté et société*. Éditeur : PUF. Collection : Lien social.

**Torres, A. (2013)** : El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogota : CINDE – El Búho.

**Turner, V. (1998)** : El proceso ritual. Estructura y antiestructura. Madrid : Taurus.

**Weber, M. (1921) [2003]** : *Économie et société*. Éditeur : Pocket. Collection : Pocket Agora, n° 172.

i

### L'auteur

**Alfonso Torres Carrillo** est un éducateur populaire colombien. Il est licencié en sciences sociales, titulaire d'une maîtrise d'histoire et d'un doctorat d'études latino-américaines de l'université nationale autonome du Mexique (Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM). Il effectue des recherches sur des thèmes liés aux mouvements sociaux, aux organisations communautaires, à l'éducation populaire, à la recherche participative et à la systématisation d'expériences. Parmi ses derniers ouvrages, citons : *Hacer historia desde abajo y desde el sur* (2014) ; *El retorno a la comunidad* (2013) et *Educación popular. Trayectoria y actualidad* (2009).

### Contact

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia  
Av Calle 72 # 11 Bogotá, D.C.  
Colombie  
alfonsitorres@gmail.com

Participez !  
CIEA  
Séminaire virtuel  
2015

Discuter cet article lors de  
notre séminaire virtuel  
(voir page 110)

# *Gerd Müller*

## « L'éducation est pour chacun un droit humain fondamental »

*Interview*

**Interview** menée par Johanni Larjanko & Ruth Sarrazin pour DVV International  
**Photo** : photothek.net



*Gerd Müller est Ministre fédéral allemand de la Coopération économique et du Développement depuis décembre 2013. Depuis 1994, il est député au Parlement fédéral allemand (Bundestag) pour sa circonscription électorale de Kempten, Lindau et Oberallgäu. Jusqu'en 2005, il a été, entre autres, porte-parole de la CSU pour les questions de*

*politique étrangère et européenne au Parlement fédéral allemand. De 2005 à 2013, il a été Secrétaire d'État parlementaire auprès du Ministre fédéral de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Protection des consommateurs, chargé, entre autres, des relations internationales, des projets de développement et de l'alimentation dans le monde.*

**Pourquoi le Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (BMZ) soutient-il des projets d'éducation des adultes dans des pays en développement ?**

Pour moi, l'éducation est le secteur clé pour progresser. Son importance pour une évolution sociale durable ainsi que pour la lutte contre la pauvreté et la faim est incontestable. Sans instruction, les gens restent dépendants ; instruits, ils peuvent prendre en main leur propre existence. L'éducation est pour chacun un droit humain fondamental et une base absolument essentielle à toute forme de coopération au développement.

**« L'éducation est pour chacun un droit humain fondamental et une base absolument essentielle à toute forme de coopération au développement. »**

La politique allemande de développement prend pour cela modèle sur « l'apprentissage (holistique) tout au long de la vie ». Cette expression recouvre une éducation qui s'étend de l'éveil de la petite enfance, des cycles primaire et secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur, jusqu'à la formation et l'enseignement professionnel continu. Et cette éducation n'a pas seulement lieu dans le système scolaire de l'enseignement, elle est avant tout aussi dispensée au moyen d'activités éducatives extrascolaires comme celles que DVV International met en œuvre dans le cadre de ses projets. Par exemple en Afghanistan : là-bas, dans ses centres d'éducation et espaces de rencontre, DVV International aide remarquablement bien les gens, notamment les femmes qui d'ordinaire n'ont pas accès au système d'éducation formel, à se former et ainsi à avoir une chance de gagner leur vie.

**Qu'est-ce qui vous a personnellement conduit à vous intéresser à l'éducation des adultes ?**

La pédagogie des adultes était déjà l'un des axes principaux de mes études. Les organismes responsables de l'éducation des adultes sont d'importants piliers de la formation et de l'enseignement professionnel continu en Allemagne et des activités de coopération au développement.

Je suis convaincu que l'éducation des adultes, notamment dans les pays en développement, peut contribuer de manière essentielle au développement durable et à la lutte contre la pauvreté, comme c'est par exemple le cas en Afrique où DVV International opère dans neuf pays différents avec le soutien du BMZ. Nous voulons renforcer et élargir ces activités – et nous le ferons.

**Selon vous, que peut apporter l'éducation des adultes dans les pays en développement ?**

L'éducation des adultes en tant que volet de « l'apprentissage tout au long de la vie » est un élément essentiel pour agir et gagner sa vie de manière autonome. Outre l'enseignement de l'écriture, de la lecture et du calcul, il englobe aussi souvent l'enseignement de compétences pratiques nécessaires dans la vie courante. Je songe ici par exemple aux domaines de la santé, de l'alimentation, du planning familial ou des bases juridiques.

Le vaste éventail des activités de DVV International en Afrique va de projets d'alphabétisation à la formation d'artisans, en passant par des cours destinés à des entrepreneurs dans des domaines allant de la production à la commercialisation de produits ou encore des cours organisés à l'intention de jeunes mères. En même temps, DVV International intervient avec des consultants au niveau de l'administration, aux échelons communal et national, pour améliorer l'environnement pédagogique et les programmes d'ensei-

gnement. Ceci contribue à une amélioration de la situation à long terme. Je trouve particulièrement important ici aussi que les filles et les femmes bénéficient des mêmes opportunités que les hommes.

« Il s'agit de créer un ordre mondial humain et juste, qui soit en même temps un système de valeurs et offre des perspectives à tous les êtres humains. »

#### **Quelles sont les priorités de la politique allemande de développement pour les prochaines années ?**

Le monde se retrouve confronté à d'immenses défis : la pauvreté et la faim, les guerres, les conflits et les flux de réfugiés, la destruction de l'environnement et le changement climatique – ce sont là des questions cruciales pour la survie de l'humanité, qui exigent que nous agissions ensemble et résolument. Il s'agit de créer un ordre mondial humain et juste, qui soit en même temps un système de valeurs et offre des perspectives à tous les êtres humains. La réalité est bien différente : dans le monde entier, plus d'1,4 milliard de personnes vivent encore dans la pauvreté absolue. Les 20 pour cent les plus riches du monde accaparent 80 pour cent des ressources et sont à l'origine des deux tiers des détériorations de l'environnement et du climat. Un milliard de personnes n'ont rien à manger et souffrent de la faim. De par le monde, 51 millions de personnes fuient leurs régions.

Pour moi, cela signifie une chose : je tiens à faire intervenir la politique de développement là où des changements fondamentaux sont nécessaires. La politique de développement doit contribuer à vaincre la pauvreté et la sous-alimentation, à protéger l'environnement et le climat, à éduquer, à offrir des soins de santé et à instaurer des conditions de travail équitables. Je prends pour cela modèle sur une économie de marché écologique et sociale.

#### **Quels sont les jalons les plus importants que vous avez posés jusqu'à présent en votre qualité de ministre ?**

J'ai mis en place quatre nouveaux programmes spéciaux : l'un est intitulé « Un seul Monde sans faim » (Eine Welt ohne Hunger – un projet concernant la stabilisation de la sécurité alimentaire) et les autres portent sur le développement régional de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, l'aide aux réfugiés et la protection du climat.

Rien qu'à cause de la situation en Syrie, près de trois millions de personnes ont pris la fuite. Nous avons pour cette raison mis 50 millions d'euros d'aide immédiate à la disposition des réfugiés syriens et des communes qui les accueillent, et d'autres moyens conséquents suivront.

De même, nous avons repris nos activités de coopération au développement avec le Soudan du Sud et nous sommes pour la première fois engagés aux côtés de la France en République centrafricaine. Nous avons une nou-

velle stratégie pour l'Afrique avec de nouvelles priorités de développement.

#### **Vous voulez changer des structures mondiales. Devons-nous aussi modifier notre façon de penser dans les pays industrialisés ?**

Certainement ! Par exemple, le respect de normes de durabilité sociale et écologique, et le commerce équitable sont pour moi des priorités. À mon initiative, des entreprises, des fédérations, des syndicats et la société civile travaillent à la création d'un pacte pour l'habillement durable. L'objectif consiste à permettre à l'avenir aux consommateurs de reconnaître si leur costume ou leur robe a été produit dans des conditions écologiquement et socialement durables.

#### **Que représente la charte pour l'avenir « UN MONDE, notre responsabilité » et comment les acteurs de la société civile peuvent-ils s'investir dans ce cadre ?**

Avec la charte pour l'avenir, nous voulons montrer que la politique de développement en faveur d'un développement durable équitable commence chez nous, dans notre vie quotidienne ordinaire : qu'est-ce que je porte ? Qu'est-ce que je mange ? Quelle est ma propre empreinte de CO<sub>2</sub> ? Chaque jour, par nos actes, nous pouvons assumer une part de responsabilité pour notre planète.

Nous avons entamé un vaste processus de débat, à tous les niveaux de la société : de la société civile, des entreprises, du monde scientifique, des communes, des régions, des organisations gouvernementales et non gouvernementales, et des citoyens. Je souhaite en profiter ici pour inviter une fois de plus tous ces intervenants à y prendre une part active. Nous voulons un vaste débat auquel ils peuvent participer directement par le biais d'un dialogue en ligne et de différents forums thématiques. Ils peuvent aussi volontiers organiser leurs propres manifestations et en apporter les résultats à l'édifice de la charte pour l'avenir.

En ce qui concerne en particulier DVV International, son projet d'« apprentissage global » contribue dans les universités populaires allemandes à sensibiliser les citoyens intéressés au contexte mondial. Ce projet comporte des cours et expositions impressionnants, par exemple sur le thème du travail décent ou du football et de ses tenants et aboutissants mondiaux. Ainsi favorisez-vous l'apparition d'un nouvel état d'esprit dans la société, et je souhaite vous inciter à faire profiter notre débat de vos expériences.

Le gouvernement fédéral allemand a désigné la charte pour l'avenir comme le projet phare de 2014 en matière de stratégie nationale pour le développement durable. En 2015, la charte représentera aussi une puissante contribution allemande apportée aux efforts qui seront alors entrepris pour faire évoluer les Objectifs du millénaire des Nations unies pour le développement.

Le 24 novembre, à l'occasion d'une conférence sur l'avenir qui se tiendra à Berlin, je remettrai à la Chancelière la charte qui contiendra les résultats de notre débat public. J'invite cordialement DVV International à assister à cette manifestation.

# Vrygrond dans un monde en mutation – quelle différence l'éducation populaire peut-elle faire ?



Astrid von Kotze  
Programme d'éducation populaire  
Afrique du Sud

« L'éducation populaire est une vigne faite pour que prospère, inconditionnellement, l'esprit du savoir ; une façon de reconnaître ceux qui sont moins instruits et de les aider à aller au bout de leur rêve »

Participant au programme d'éducation populaire

**Résumé** – *Les quartiers de Vrygrond, situés dans les faubourgs du Cap, sont plongés dans le chômage, la pauvreté, les conflits et la violence. Le Programme d'éducation populaire a organisé tout un ensemble de cours ces trois dernières années en vue de créer un leadership au niveau de ces collectivités afin d'influer sur l'unité et sur l'action collective pour le changement. Tandis que l'on constate une certaine évolution au plan personnel, des changements structurels plus importants sont nécessaires si l'on veut éradiquer la faim et la violence, ce qui créerait une communauté florissante.*

Le petit-fils de Xolela, le quatrième de la fratrie, dont la sœur aînée a six ans, vient de naître. Sa mère est âgée d'à peine vingt ans et son père est une fois de plus derrière les barreaux pour avoir dealé. Ils vivent avec Xolela, l'autre fille de cette dernière et ses deux enfants, dans une cahute de trois pièces construite à partir de carton, de tôle rouillée et de plastique, et située à Overcome Heights, l'un des cinq « camps » (bidonvilles) dans les faubourgs de Vrygrond.

Xolela, qui est séropositive, milite pour le logement et dirige un groupe de soutien aux femmes. Après s'être vivement intéressée à l'éducation, elle et trois autres membres de la population de Vrygrond suivent des cours d'éducation des adultes à l'université en vue d'obtenir un diplôme dans cette spécialité. Elle se bat pour donner la priorité à ses engagements et court souvent de réunions en groupes d'action.

Xolela fait partie des membres fondateurs du Programme d'éducation populaire (PEP) de Vrygrond, qui en est à présent à sa quatrième année, et elle a récemment créé un nouveau cours à l'intention des membres du groupe de soutien aux femmes. Bien qu'exemplaire, c'est juste une des nombreuses femmes extrêmement résolues que l'on rencontre ici et voici ce qu'elle nous dit : « Si nous pouvions avoir quelque chose comme ça [l'éducation populaire] et leur donner ainsi [aux membres de la population] des moyens pour se prendre en main et leur faire goûter la véritable éducation, cela changerait leur vie. »

## Vrygrond / Lavender Hill

Vrygrond (Terres libres) et ses environs se situent près du littoral de False Bay dans les faubourgs du Cap. L'histoire de Vrygrond a été marquée par des changements constants en réaction d'un côté aux pressions politiques infligées par la législation et les manigances de l'apartheid, et de l'autre aux histoires de progression intergénérationnelle de l'exode rural, du chômage, de la question des sans-abris et de la migration interafricaine.

Vrygrond est un des plus anciens villages de la province du Western Cape où des familles autonomes vécurent de nombreuses décennies durant selon un mode de vie simple. La première vague de résidents colonisa les dunes des plages vers 1942. On les appelait les « senneurs » [*la pêche à la senne est pratiquée ici selon une technique artisanale pour laquelle un filet est lancé d'une barque, puis tiré depuis la plage par un groupe d'hommes, ndlr*]. La loi d'expropriation votée à cette époque délogea nombre de familles de la zone voisine de Retreat, qui partirent grossir les rangs de la population de Vrygrond. La vague suivante, dans les années 70, fut le résultat des manigances sociales de l'apartheid quand de nombreux foyers furent déracinés du sixième district du Cap et relogés de force dans les grands blocs d'appartements de Lavender Hill. L'expansion suivante produisit Sea Winds dans les années 80. Ces deux dernières décennies, de petits projets de logement ont été créés par le biais de l'organisme foncier chargé du programme de reconstruction et de développement initié par le nouveau gouvernement démocratique.

Entre-temps, la population des cinq grands bidonvilles, Village Heights, Hillview, Military Heights, Overcome Heights et Cuba Heights, avait dépassé les 6 000 habitants à la fin des années 90 et leur nombre est aujourd'hui estimé à 35 000. Les écoles et les hôpitaux peinent à faire face à cette croissance de la population au sein de laquelle le chômage avoisine les 70 %. Vrygrond est une Babel linguistique et ses rues sont peuplées de flots d'enfants et de jeunes qui se déversent des maisons dans une course à l'espace public. De partout, en particulier des salons de coiffure installés dans des conteneurs d'expédition et des pubs sauvages, retentit de la musique de tout le continent africain. Le son des cloches des églises se mêle à l'appel du muezzin. Le vent balaye des débris dans les flaques d'eau et la pollution montre que les services publics communaux sont restreints ici.

### Le Programme d'éducation populaire

Le Programme d'éducation populaire a été créé en 2011 par des militants du développement local et de l'éducation des adultes. Il s'appuie sur des traditions de l'éducation populaire ancrées dans les luttes contre l'apartheid menées dans les années 90 en Afrique du Sud, sur la philosophie de Paulo Freire telle qu'elle est pratiquée dans « Training for Transformation » (former pour transformer) et sur la culture populaire. Il a pour objectif de contribuer à un changement social et politique progressif en renforçant le leadership à la

base. À la différence de l'éducation formelle, l'éducation populaire part de la situation quotidienne des participants. Elle est largement axée sur des questions liées au pouvoir, aux inégalités et à l'injustice étant donné que les participants des « écoles » d'éducation populaire s'interrogent sur l'identité des gens dont les décisions nous touchent tous et qu'ils se demandent dans l'intérêt de qui ces décisions sont prises.

L'éducation populaire prétend réaliser un certain nombre de choses importantes, notamment :

- aider les gens à établir un rapport entre leurs expériences personnelles et la réalité socio-économique et politique à un sens plus large ;
- identifier des moyens pratiques et stratégiques d'interagir avec les autres pour induire des changements ;
- organiser et planifier l'action pour le changement, et influencer sur elle.

L'un des participants s'est fait l'écho de ces objectifs en disant : « Pour moi, ces séances sont précieuses en ce qui concerne l'apprentissage, car chaque jour, à chaque fois que je participe à l'une d'elles, j'acquiers davantage de connaissances grâce aux discussions de groupe et parce que ces débats m'aident à exprimer mes points de vue personnels. La plupart des discussions portent sur nos quartiers, par exemple sur le rôle que nous jouons dans le développement du nôtre, pour que l'on n'y connaisse plus la faim, pour le débarrasser de la criminalité et y améliorer les soins de santé. »

### Le Programme d'éducation populaire à Vrygrond

Le choix des sites destinés aux activités d'éducation populaire n'était pas le fruit du hasard : toute la région de Vrygrond/Lavender Hill est extrêmement instable du fait des très nombreux incidents personnels et publics liés à l'exclusion sociale et économique, et à l'oppression. Rien qu'en trois mois fin 2013, plus de trente personnes y ont été tuées lors de violences entre gangs liées au trafic de drogue. Les enfants sont particulièrement vulnérables étant donné qu'ils grandissent dans l'idée que la violence est normale et qu'il est monnaie courante pour les gangs de recruter des garçons dès l'âge de dix ans. En outre, l'un des facilitateurs du Programme d'éducation populaire qui habite à cet endroit s'engage activement au quotidien dans des organisations locales. Ceci est un gage de continuité, de soutien et de suivi.

Ces trois dernières années, le Programme d'éducation populaire a dirigé dix écoles d'éducation populaire et trois cours de développement de l'éducation populaire à Vrygrond, et ce en collaboration avec différents groupes d'habitants et organisations à la base. Tandis que le nombre de participants « directs » à ces cours s'élève approximativement à 150, l'effet de vague sur les membres des foyers et les groupes locaux dépasse de loin le groupe des participants. L'un des participants a fait ce commentaire : « Je rentrais toutes les semaines à la maison en disant à mes





Séance d'éducation parentale à la maternelle iThemba

filles et à toute ma famille ' Nous avons appris ceci ou cela ' ; j'étais vraiment emballé. J'inspirais d'autres gens pour qu'ils aient envie de s'instruire davantage ; j'étais passionné sur la question. Mon enthousiasme a conduit un autre groupe à vouloir s'inscrire au cours, juste parce ce je faisais l'éloge de ce nous apprenions. »

Une école d'éducation populaire se compose de douze cours de deux heures qui se déroulent une fois par semaine dans n'importe quel lieu disponible, pouvant aller de conteurs en métal à des garages privés, en passant par les locaux de centres d'apprentissage de proximité. Le curriculum de l'école d'éducation populaire est axé sur le développement local, les questions sociales, la criminalité, les droits humains, une méthodologie de recherche de base et une initiation à l'action de campagne. Les cours sont hautement participatifs et la connaissance de la lecture et de l'écriture (en anglais) n'est pas indispensable.

### Comment les acquis sont-ils employés ?

L'école d'éducation populaire de niveau deux était axée sur « la façon de préparer d'organiser et de diriger une cam-

pagne » et le groupe l'a terminée en organisant et en dirigeant à l'intention des parents d'une maternelle un évènement sur le thème de « la maltraitance des enfants ». Les participants avaient réalisé des affiches, conçu le programme, formulé un dossier pour l'orateur invité et chacun faisait office de facilitateur pour les cinquante parents qui y assistèrent. « Ce que nous avons appris ici, nous le mettions en pratique – nous ne nous contentions pas d'apprendre quelque chose sans but », firent observer des participants au programme.

En 2013, le Programme d'éducation populaire proposa une école d'éducation populaire de niveau trois pour les anciens participants aux niveaux un et deux. Celle-ci se déroula sur cinq mois (soit 27 cours) et était intitulée « Pouvoir, plaidoyer et vivre bien ». Elle portait principalement sur l'alimentation ainsi que sur la sécurité et la souveraineté alimentaires. Nombre de participants modifièrent leurs habitudes alimentaires et l'école d'éducation populaire de niveau trois les sensibilisa davantage à la production alimentaire et à une consommation saine. Ayant appris à « poser des questions et non à se contenter d'accepter et de mettre les choses en pratique », ils poussèrent leurs idées plus loin en remarquant

« comment les décisions que nous prenons ou qui nous sont imposées ont des effets négatifs sur la survie de la Nature et comment changer notre façon de voir les choses peut améliorer l'existence de tous et de la Terre. »

### Des cris aux explications

Un cours de seize semaines fut proposé le vendredi aux bénévoles d'une organisation locale de femmes qui se charge de garder des petits de moins de cinq ans le matin, d'offrir le déjeuner à environ 150 enfants et d'organiser un programme d'activités extrascolaires l'après-midi. Ce cours portait principalement sur le « manque d'attention » que connaissent beaucoup d'enfants. Les participantes analysèrent les causes sociales, économiques et politiques sous-jacentes du manque d'attention et des mauvais traitements infligés aux enfants en examinant le sujet à la lumière d'un monde en mutation.

Ensuite, elles menèrent tout un ensemble d'activités de facilitation visant à améliorer la communication et la coopération, en mettant particulièrement l'accent sur le pouvoir, la question du genre et la culture.

Les femmes développèrent des stratégies de communication personnelles et interpersonnelles. Elles exprimèrent clairement comment les relations avec leurs pairs, leurs familles et leurs enfants avaient évolué dans le bon sens. Elles étaient en mesure d'expliquer ce que sont le genre et le pouvoir, et comment ils influent sur tout dans leur monde. Les participantes décrivirent dans quelle mesure, grâce aux cours qu'elles avaient suivis, elles communiquaient différemment avec leurs enfants (« Je ne leur crie plus dessus, mais j'essaie de leur expliquer ») et plus efficacement avec leurs collègues.

Comprendre les causes de la violence et la nature des maltraitances les a aidées à essayer des stratégies moins axées sur l'affrontement. Elles sont mieux à même de s'attaquer à des questions d'intérêt public et de parler avec clarté et assurance, ce qui les a poussées à continuer d'apprendre et à devenir des exemples à suivre pour les jeunes de leurs familles : « Si ce cours avait été organisé cinq ans plus tôt, il aurait apporté des changements dans le quartier et ils n'auraient pas eu à faire intervenir l'armée pour s'occuper de la violence entre les gangs. Les gens ici auraient pu régler eux-mêmes les choses. Si davantage de parents possédaient ce type de connaissances, ils seraient capables d'aider leurs enfants davantage du fait qu'ils anticiperaient. »

Avec quelques 3 500 habitants qui résident dans des cahutes, Overcome Heights est le plus grand des cinq camps à Vrygrond. Des représentants de neuf sections du camp ont participé à un programme de développement de l'éducation populaire organisé dans un lieu de culte au camp, évitant ainsi de s'exposer aux dangers d'un long chemin à pied. Malgré la violence permanente dans les environs, la plupart des membres sont allés au bout des travaux pratiques qui incluaient des réunions de suivi hebdomadaires pour tous les résidents et des visites à domicile. L'un des aspects essentiels de l'idée maîtresse de ce cours de dévelop-

pement de l'éducation populaire consistait à s'appuyer sur des actions proactives positives.

### Violences et traumatismes

Martha Cabrera a montré comment « les traumatismes et la douleur n'affligent pas seulement les individus. Quand ils se généralisent et perdurent, ils affectent des populations toute entières, voire même l'ensemble du pays. Ils ont de graves conséquences pour la santé des gens, la résistance du tissu social national, la réussite des plans de développement et l'espérance des générations futures. » Tandis que les actions positives ont contribué à redonner aux participants le sentiment de pouvoir agir, les traumatismes et le stress d'une vie et d'un travail dans les conditions socio-économiques, environnementales et politiques de la région ont commencé à se faire sentir.

Le Programme d'éducation populaire a réagi en mettant sur pied une école d'éducation populaire sur le thème de « l'alphabétisation du corps » dont les cours, auxquels tous les participants au programme étaient conviés, furent très suivis. Les cours comprenaient la pratique du tai chi et des exercices de Capacitar, et préconisait une réflexion intense. Les participants exprimèrent une forte évolution personnelle, par exemple le développement de l'empathie et de la capacité à aider les autres dans des moments et situations traumatisants : « J'ai découvert le fonctionnement intérieur de mon corps et de mon esprit. Cela m'a inculqué le respect de moi-même et des autres êtres humains en tant que tels » ; « Je me suis détendu et je ne ressens plus de douleurs » ; « J'ai découvert que cela m'aide personnellement étant donné que je considère que je suis facilement irritable et lunatique. Donc, personnellement, je trouve que ça m'apaise par moments. » Ils proposèrent d'utiliser leurs forces retrouvées et leurs capacités à se relaxer « pour aider à former et mettre des pratiques de ce type dans le quartier, car cela aiderait certainement à réduire le taux de criminalité. »

Chaque année, le Programme d'éducation populaire s'appuie sur l'année écoulée pour accroître le nombre de participants aux écoles d'éducation populaire ou au développement de l'éducation populaire, et pour les diversifier. Il est clair à présent que les demandes dépassent l'offre de loin. La réponse à cela : former les formateurs. En 2013, le premier cours de ce type fut proposé et des habitants comme Xolela y prirent part. Le Programme d'éducation populaire l'a mise ainsi que trois autres personnes du quartier en rapport avec l'université afin de leur permettre de continuer de s'instruire et d'acquérir des compétences.

### Transformer la collectivité ?

Le désir d'apprendre est, en soi, un phénomène positif étant donné que la plupart des participants ont de mauvais souvenirs de l'école et que des rebuffades et des violences récurrentes les ont conduits à se mésestimer : à présent, « j'ai appris que les gens sont tous égaux et que je ne devrais pas me sentir intimidé par quelqu'un qui se place lui-même

sur un trône et me donne le sentiment d'être moins que lui pour une question de moyens financiers... » et « ce savoir peut être utilisé dans la pratique dans des domaines allant de l'alimentation à l'action sociale, en passant par les systèmes politiques. C'est un savoir transformateur qui peut changer la façon de penser et d'agir de la collectivité. Il a contribué à éveiller en moi une passion qui m'a poussée à passer à l'action en participant au changement pour le bien non seulement de mon existence, mais aussi de celle des autres.» En outre, « j'ai trouvé qu'il était excitant d'enseigner la façon de créer une société meilleure pour tous. J'ai découvert que si nous pouvons travailler en faisant équipe, nous pouvons atteindre beaucoup d'objectifs. J'ai aussi découvert que combattre la criminalité au sein d'une société exige que tous ses membres se réunissent et s'unissent pour lutter contre elle ; c'est alors que nous aurons une société meilleure. »

Les participants au Programme d'éducation populaire sont souvent les principaux initiateurs d'actions collectives telles que des manifestations publiques contre la drogue et les gangs. Ils défient les politiciens locaux lors de réunions et militent pour le logement. Ils ont fait des tentatives répétées pour former des coopératives et ont contribué à créer des potagers pour réduire l'insécurité alimentaire au quotidien. Ils ont organisé des formations au leadership pour les jeunes et des groupes de soutien pour les femmes – mais des changements systémiques et structurels plus larges sont nécessaires afin que Vrygrond devienne un endroit où il fasse bon vivre.

### Les défis pour l'avenir

La faim et la violence sont deux obstacles saillants de taille : la satisfaction des besoins alimentaires contribue de manière essentielle à la capacité des gens à participer durablement. Les participants qui travaillent comme bénévoles dans des organisations de proximité sont contraints d'accepter n'importe quel emploi rémunéré pour pouvoir payer leurs factures. La violence liée aux gangs se répercute directement sur nos programmes en termes d'absentéisme, d'annulation de séances quand les participants risquent d'être abattus ou pris dans un échange de coups de feu lorsqu'ils s'y rendent ou en reviennent, notamment en début de soirée.

### Références

**Cabrera, M. (s.d.)** : Living and surviving in a multiply wounded country. Disponible sur <http://bit.ly/1ofDHCM>

**Freire, P. (1977)** : Pédagogie des opprimés. Éd. François Maspero : Petite collection Maspero.

**Hope, A. et Timmel, S. (1999)** : Training for Transformation Vol 1-4. Kleinmond : TtT Institute.

i

### L'auteur

**Astrid von Kotze**, une professionnelle de l'éducation de proximité et du développement local, travaille au sein du Programme d'éducation populaire dans des quartiers ouvriers au Cap et dans ses faubourgs. Elle a beaucoup travaillé à l'élaboration de matériels d'enseignement/d'apprentissage participatifs ayant pour objectif la justice sociale. Jusqu'en 2009, elle a été professeur d'éducation des adultes et de développement local à l'université de KwaZulu-Natal, Durban. Elle est professeur extraordinaire à la section d'apprentissage tout au long de la vie de l'université du cap.

### Contact

9 Scott Rd  
Observatory  
7925 Cape Town  
Afrique du Sud  
[astridvonkotze@gmail.com](mailto:astridvonkotze@gmail.com)

Participez !  
CIEA  
Séminaire virtuel  
2015

Discuter cet article lors de  
notre séminaire virtuel  
(voir page 110)

# L'éducation des adultes dans les camps de réfugiés passe avant tout par la création de liens



**Erdem Vardar**  
YUVA / DVV International  
Turquie

**Résumé** – *La guerre civile en Syrie a forcé quelque 2,7 millions de personnes à s'enfuir du pays – dont 700 000 se sont réfugiées en Turquie. Leurs besoins ne se limitent pas à avoir à manger et à trouver un asile, elles ont aussi besoin d'être protégées et éduquées. YUVA/DVV International en Turquie met en place des activités d'éducation des adultes dans une région proche de la frontière syrienne et y fait participer les deux communautés : les réfugiés urbains de Syrie et la population locale. Le foyer socioculturel de Kirkhan fait fonction de lieu de rencontre et de formation où les gens ont la possibilité de se former et d'oublier les douleurs infligées par la guerre.*

## Le déplacement

Le foyer socioculturel de Kirkhan fut inauguré le 15 août 2013 durant une journée torride dans une région très chaude. Il était prévu à l'origine d'ouvrir ce centre à Reyhanli, à juste huit kilomètres de la frontière syrienne. Deux voitures piégées explosèrent toutefois le 11 mai 2013, faisant 52 morts et blessant au moins 140 personnes – ce qui avorta le projet.

La guerre civile qui se poursuit aujourd'hui encore en Syrie commença en 2011. Elle éclata dans la foulée de manifestations pacifiques organisées à la suite du printemps arabe. Pour arrêter ces protestations, l'armée syrienne frappa de plein fouet. À cause de cela, des transfuges déclarèrent la création de l'armée syrienne libre en 2011 et commencèrent à former des unités de combat.

Plus de 100 000 personnes sont mortes depuis mars 2011, plus de 2,7 millions de personnes ont fui le pays, 6,5 millions de personnes ont été déplacées à l'intérieur de la Syrie et quelque 10 millions de personnes nécessitent de l'aide. Il s'agit d'un des plus grands exodes de l'histoire récente. Nombre de ces personnes ont perdu leurs foyers, leurs familles, leurs possessions et leurs moyens d'existence. Les familles syriennes qui arrivent en lieu sûr sont traumatisées et vulnérables. La plupart d'entre elles se réfugient dans des pays voisins comme l'Iraq, l'Égypte, le Liban, la Jordanie et la Turquie.

Le nombre officiel de réfugié syriens en Turquie s'élevait à environ 700 000 en avril 2014.<sup>1</sup> Parmi eux, deux tiers



L'inauguration du centre d'apprentissage de proximité de Kirkhan le 15 août 2013



Une enseignante du centre d'apprentissage de proximité de Kirkhan maquille des enfants turcs et syriens le jour de l'inauguration

ne vivent pas dans les camps de réfugiés. Ils sont ce que l'on appelle des « réfugiés urbains ». Un tiers des réfugiés se trouve dans des camps.

Dans les camps en Turquie, des fonctionnaires gouvernementaux se chargent de répondre aux nécessités d'avoir un abri, de la nourriture et de bonnes conditions d'hygiène, et de bénéficier de soins médicaux et d'activités psychosociales. Par rapport aux personnes qui ne résident pas dans les camps, ces réfugiés ont accès à de meilleurs services. Le gouvernement turc tente de créer de nouveaux camps pour accueillir tout le monde et dit aux réfugiés urbains d'aller s'y installer s'ils veulent bénéficier de meilleurs services. Toutefois, malgré les conditions meilleures qui règnent dans les camps, nombre de réfugiés préfèrent conserver leur liberté de mouvement et la possibilité de se créer une nouvelle existence du fait que l'espoir de paix en Syrie et de retour chez eux s'évanouit.

« Au début, cette population locale a bien accueilli les Syriens auxquels elle a ouvert ses portes. Mais avec le temps et l'augmentation du nombre de réfugiés, cet état d'esprit s'est mis à changer. »

### Le foyer socioculturel de Kirkhan

Kirkhan se situe dans la région d'Hatay dans le sud de la Turquie, à 30 kilomètres de la frontière syrienne. La population locale s'élève approximativement à 100 000 habitants, et entre 25 et 35 000 Syriens ont trouvé refuge à Kirkhan – un chiffre en progression. L'économie locale repose sur l'agriculture et le commerce frontalier ; beaucoup de gens entretiennent des liens avec la Syrie. Les Syriens louent des appartements au centre-ville grâce à leurs économies ou aux petits revenus qu'ils tirent de leurs travaux journaliers. Jusqu'à trente personnes habitent dans certains de ces appartements. Cette existence est nouvelle et complexe, tant pour eux que pour leurs voisins qui appartiennent à la population locale. Au début, cette population locale a bien accueilli les Syriens auxquels elle a ouvert ses portes. Mais avec le temps et l'augmentation du nombre de réfugiés, cet état d'esprit s'est mis à changer.

Beaucoup d'organisations non gouvernementales (ONG) aident les réfugiés urbains en leur procurant de la nourriture et des articles d'hygiène. Ils bénéficient de soins médicaux gratuits dans les hôpitaux publics. Bien que la langue représente un gros obstacle, l'éducation formelle est également gratuite. Cependant, la nécessité de gagner leur vie règne chez les réfugiés qui doivent tout au moins gagner de l'argent pour couvrir leurs loyers et les services. Une vie sociale et une existence utile ne s'achètent pas avec les



Le centre d'apprentissage de proximité de Kırıkhan dans la province d'Hatay en Turquie



Des femmes appartenant à la population locale apprennent à coudre de la dentelle

maigres revenus que procurent les travaux saisonniers dans l'agriculture et les emplois journaliers dans l'industrie.

### La rencontre des deux communautés

Le foyer socioculturel de Kırıkhan travaille avec les deux communautés : les Syriens et la population locale. L'idée est qu'ils fassent connaissance, qu'ils communiquent et étudient ensemble afin d'apprendre à vivre en communauté.

Le foyer socioculturel de Kırıkhan est un lieu de rencontre pour les Syriens qui n'ont aucun accès, ou qu'un accès restreint, à la vie sociale, ce qui s'applique notamment aux femmes avec des services de garderie pour les enfants de trois à six ans, ayant pour ambition d'offrir également aux mères un espace plus agréable. Le but est de procurer un espace où les gens se sentent en sécurité et qui leur permettent de reprendre espoir pour l'avenir. Afin d'y parvenir, tout un ensemble d'activités psychosociales sont proposées : visites régulières à domicile avec une première aide psychologique et la collecte de renseignements au sujet des groupes cibles. En sept mois, quelque 1650 personnes ont reçu des visites à domicile.

Le foyer est également un centre de formation. Le curriculum se base au départ sur l'acquisition de compétences clés telles que définies par la Communauté européenne. La plupart des réfugiés syriens ont beaucoup de temps libre étant donné qu'ils ne travaillent pas et ne peuvent pas étudier. L'objectif consiste à employer ce temps utilement pour

l'acquisition de nouvelles compétences et l'amélioration des chances de survie.

Les cours proposés comprennent l'acquisition de compétences clés comme le turc ou l'anglais, les TIC (technologies de l'information et de la communication, par exemple comment se servir d'un ordinateur, de logiciels, d'Internet) ou de connaissances mathématiques, mais ils portent aussi sur l'épanouissement personnel et interpersonnel, et le développement de compétences interculturelles comme les compétences nécessaires dans la vie courante, l'apprentissage de la médiation, l'apprentissage interculturel, la sensibilisation culturelle et l'expression, par exemple par la musique, la photographie, la peinture et l'artisanat. Plus de 2000 personnes ont ainsi pris part à ces activités de formation.

Une enquête de marché a été réalisée avant de concevoir le programme de développement de compétences professionnelles et de compétences favorisant l'autonomisation. Dans ce cadre, des réunions de groupes de discussion ont été organisées avec des réfugiés syriens et des interviews menées avec les pouvoirs publics locaux et des représentants du patronat. C'est sur cette base que sont désormais proposés non seulement des cours pour apprendre à confectionner les cezeryes (des douceurs locales très appréciées), à produire du savon, à cultiver des légumes et à coudre, mais aussi des cours de secrétariat. L'étude de marché a révélé également que l'apprentissage des bases du turc était indispensable à toute chance de réussite sur le marché du travail.



Des membres de la population locale et des réfugiés syriens visitent une exposition de photos prises par de jeunes réfugiés syriens qui ont suivi des cours de photographie au centre d'apprentissage de proximité de Kırkhan

La situation légale des Syriens n'est pas très claire étant donné que la Turquie n'accorde pas officiellement le statut de réfugiés aux gens arrivant de Syrie. D'un autre côté, il existe un système de protection des « hôtes » qui s'améliore graduellement. Par conséquent, la sensibilisation aux droits légaux qui évoluent quotidiennement fait partie du programme. Les activités de sensibilisation s'adressant spécifiquement aux femmes portent sur l'hygiène, la dimension du genre, la nutrition et l'apprentissage des risques pour prévenir les accidents domestiques.

De nombreux défis se font jour lorsque l'on tente de mettre en place un projet concernant en même temps deux communautés. Le plus grand est celui de la langue. Dans tous les autres pays voisins qui accueillent un nombre considérable de réfugiés syriens, la langue officielle est l'arabe. À Kırkhan, seule une petite minorité de la population locale est arabophone, la langue dominante étant le turc. Ainsi la langue peut-elle constituer un obstacle important.

Le foyer a répondu à cela en recrutant un groupe mélangé d'employés et d'enseignants, et en mobilisant les ressources humaines des deux communautés. Actuellement, onze Syriens et dix membres de la population locale travaillent au foyer. Ceci renforce considérablement le pouvoir de communication tout en créant aussi un climat de confiance au sein des deux communautés. Certains employés sont déjà capables de parler les deux langues, ce qui permet au centre de travailler également avec des groupes cibles mélangés.

## L'auteur

**Erdem Vardar** dirige YUVA/DVV International en Turquie depuis 2011. Auparavant, il a travaillé pour des ONG internationales dans différents pays. Il a également travaillé pendant dix ans comme éducateur non formel de jeunes et d'adultes en se consacrant principalement à la création de capacités au sein d'organisations de la société civile, à la formation d'éducateurs, à l'éducation civique et environnementale de jeunes gens et à la sensibilisation des collectivités locales aux catastrophes.

## Contact

YUVA / DVV International Turkey  
Koşuyolu District, İsmail Paşa Street, No: 9  
34718 Kadıköy, İstanbul  
Turquie  
erdem.vardar@yuva.org.tr  
www.yuva.org.tr

Autre défi : les taux d'abandon élevés. Si beaucoup de gens s'inscrivent à nombre d'activités proposées, leur participation sur toute la durée est insatisfaisante. Les principales raisons à cela sont les travaux journaliers que trouvent les participants ainsi que la mobilité des réfugiés entre la Turquie et la Syrie, et entre les villes de Turquie.

Bien que les ONG continueront à l'avenir à offrir leurs services à un nombre croissant de Syriens en créant davantage de centres comme le foyer socioculturel de Kırkhan, les efforts du secteur non gouvernemental ne suffiront manifestement pas à couvrir les besoins psychosociaux et éducatifs des 700 000 réfugiés urbains (un chiffre en progression) qui vivent en Turquie. Il sera nécessaire de se concentrer sur des activités de plaidoyer afin de convaincre le gouvernement turc d'offrir aux Syriens des services comme des cours de turc dans les centres publics d'enseignement. D'ici là, Kırkhan aura pour mission d'améliorer la qualité des services afin qu'ils servent aussi d'exemples.

## Note

1 / Des sources non officielles estiment que ce chiffre s'élève à environ un million de personnes.

# Éduquer aux frontières – construire la solidarité dans la région frontalière guatémalteco-mexicaine



Miguel Ángel Paz Carrasco  
Mesa Transfronteriza Migraciones y Género  
(Bureau de la migration transfrontalière et du genre)  
Guatemala-Mexique

« Los mapas del alma no tienen fronteras, y yo soy patriota de varias patrias »  
(Les cartes de l'âme n'ont pas de frontières, et je suis patriote de plusieurs patries).

Eduardo Galeano

**Résumé** – *Le Réseau de solidarité transfrontalière (Las Redes Solidarias Transfronterizas) est un projet d'autoorganisation éducative et communautaire à la frontière entre le Guatemala et le Mexique mis en place pour les migrants à la recherche de moyens de survie et soucieux de réaliser leurs rêves. Ce réseau doit permettre de mettre en place des réglementations et des accords garantissant aux migrants appui et protection dans un esprit de solidarité, d'hospitalité, de reconnaissance et d'appréciation de la diversité.*

Le terme *frontière verticale* dénonce explicitement et énergiquement les conditions de violence, de peur, de persécution, de vulnérabilité et d'instabilité qui caractérisent les frontières nationales et qui sont « supportées » par les migrants le long des routes migratoires. Ces conditions affectent les Américains d'Amérique centrale et les autres migrants sur plus de quatre mille kilomètres de transit à travers le Mexique.

Vue sous cet angle, la frontière entre le Guatemala et le Mexique n'est pas uniquement une simple bande colonisée s'étalant sur les 956 kilomètres qui séparent les deux pays. C'est le début d'une frontière verticale où la notion bienveillante de « rêve américain » se transforme brutalement en une expérience tragique d'« enfer mexicain ». Les gens qui ont survécu à ce drame relatent de nombreuses histoires sur la « Bête », les « Zetas », les « Maras »<sup>1</sup> et autres gangs criminels organisés qui contrôlent la frontière sud, mais où la police et l'Institut national pour la migration sont également présents.

## Enfer mexicain ou frontière du respect ?

Un jour, cette frontière verticale sera-t-elle synonyme de solidarité, humanité et respect de la vie ? La réponse est épineuse et complexe. En tout premier lieu, nous devons rappeler la responsabilité des États et reconnaître la nécessité de mettre en place des politiques d'immigration globales garantant la protection de la vie et des droits humains des personnes forcées à immigrer pour survivre et offrir une vie



meilleure à leurs familles. Cependant, la frontière guatémalteco-mexicaine est aussi un ensemble de territoires frontaliers habités par des femmes et des hommes qui constituent un tissu de relations socioculturelles, politiques, économiques et environnementales entre les cultures et les peuples.

L'examen et le travail de réflexion sur la situation à la frontière guatémalteco-mexicaine du point de vue des villages frontaliers et des migrants sont le point de départ du travail réalisé par les organisations sociales et civiles du nouveau réseau.

### Un réseau pour le changement

Créer des réseaux de soutien et de solidarité avec les migrants implique un travail éducatif minutieux. C'est un exercice de réflexion et d'autoanalyse des idées, des attitudes, des pratiques et des relations sociales tissées et reproduites dans un contexte de frontière verticale qui se caractérise par la violence systématique, la discrimination et la criminalisation des migrants. Avant tout, c'est construire des formes nouvelles de rapports et de coexistence au sein des communautés frontalières. Ceci implique la reconnaissance de l'autre – du migrant et du non-migrant – et la création d'un nouveau tissu social de solidarité et d'hospitalité.

Le MTMG, Bureau de la migration transfrontalière et du genre, relève un défi social : relier entre eux tous les réseaux de solidarité avec les migrants. L'éducation des personnes qui vivent sur la ligne frontalière est devenue une priorité.

Le MTMG a été créé en 2008. Il regroupe aujourd'hui près de 30 organisations de la société civile et quelques organismes publics guatémaltèques et mexicains. Ces derniers se sont mobilisés pour développer des politiques sociales axées sur la réalisation des droits humains des migrants et de leurs familles dans les régions frontalières. Il développe pour cela des projets de recherche et des travaux sur les politiques migratoires cohérentes. Le Bureau est également promoteur d'initiatives sociales et éducatives qui encouragent la communication et les relations transfrontalières pour servir de base aux réseaux sociaux transnationaux, et fait de la frontière un lieu de rencontre et d'échanges.

### À la frontière, la situation empire

En novembre 2012, le Bureau a fait un réexamen de la situation à la frontière sud du Mexique. Le fait que des membres des communautés frontalières soient de plus en plus impliqués dans les réseaux de trafic avec les migrants sous différentes formes (travail et/ou exploitation sociale, mendicité, trafic d'organes, etc.) était particulièrement alarmant.

Le défi s'est alors précisé : il s'agissait de déployer au plus vite une stratégie de plaidoyer social afin d'endiguer ce courant et de consolider le tissu de solidarité et de soutien avec les différents groupes de migrants dans la région frontalière guatémalteco-mexicaine.<sup>2</sup>

En 2013, le Bureau a décidé de faire un pas en avant en fondant le RST, Réseau de solidarité transfrontalière (Las Redes Solidarias Transfontalerizas). Le but était de surmonter les difficultés et les obstacles imposés par les politiques gouvernementales de sécurité nationale et frontalière, qui criminalisent les migrants en confondant crime transnational organisé et migration. La mise en place de ce nouveau réseau a pris une bonne partie de l'année. On dispose aujourd'hui d'outils permettant de promouvoir le RST dans les territoires frontaliers.

L'apprentissage basé sur l'expérience des autres dans une démarche de dialogue et de réflexion est l'un des principes politiques et pédagogiques du Bureau. L'une de ses principales activités a consisté à identifier les organisations civiles et communautaires qui réalisent le même type de travail dans d'autres régions du Mexique, afin de connaître leurs méthodes de travail, d'analyser les résultats et les difficultés rencontrées, et d'envisager des formes de coopération. Les échanges et la coopération avec d'autres organisations est une première forme de lien de solidarité avec les groupes de migrants.

### La communauté frontalière s'organise

Le Bureau est parvenu à rompre la culture de l'indifférence, de la complicité et de la corruption qui aggrave la vulnérabilité des migrants, plus particulièrement les enfants et les femmes, à la frontière sud du Mexique. Mieux encore, il encourage les initiatives visant à renforcer les réseaux et les liens de solidarité et de protection des migrants indépendamment de leur sexe, de leur âge, de leur nationalité, de leur appartenance ethnique et de leur statut d'immigration.

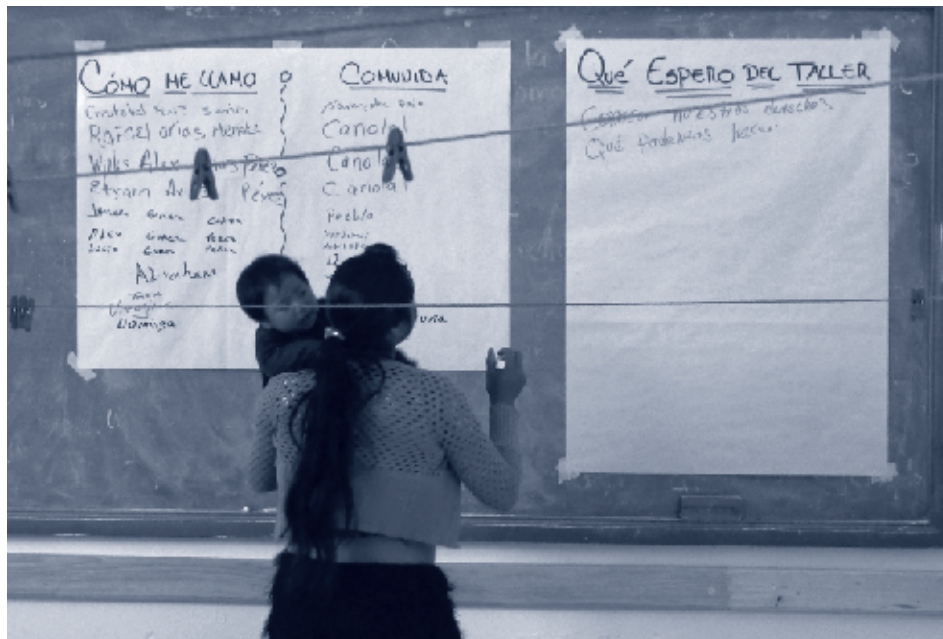
### Les activités au Chiapas

Le RST est un réseau d'organisations et d'éducation de proximité au Chiapas, à la frontière entre le Mexique et le Guatemala. Son but est de conscientiser et de former des leaders et des membres de la communauté en promouvant le droit à la sécurité communautaire, à la santé et à la vie pacifique des migrants dans la zone frontalière. Le projet reconnaît que les relations transfrontalières ont formé une tradition migratoire dans la région et qu'elles sont renforcées par des liens et des affinités culturelles entre les communautés voisines.

Le réseau a été créé en tant qu'espace éducatif composé de représentants des groupes civils, religieux et communautaires des trois municipalités situées dans les corridors transmigratoires de la frontière guatémalteco-mexicaine : Pacífico, Central et Selva-Golfo. Une fois l'identification des acteurs sociaux et politiques terminée, les visites des communautés peuvent commencer. Ceci permet de cerner les problèmes et d'analyser les propositions locales autour des questions auxquelles sont confrontés les groupes de migrants. Lorsque les gens sont intéressés et disponibles, on se met d'accord pour démarrer un processus de réflexion et d'éducation en commençant par des ateliers.



Expression artistique dans le cadre de la formation des jeunes migrants



Les femmes, principales intervenantes dans la création du Réseau de solidarité transfrontalière (RST)

Les participants aux ateliers commencent par un travail de réflexion et d'analyse sur leur propre expérience et leur identité de migrants. Ils examinent ensuite de plus près les conditions de sécurité, plus particulièrement celle des migrants et de leurs familles. Sur la base de cette analyse, des discussions ont lieu afin d'élaborer des accords visant à améliorer les réglementations qui gèrent la vie et les relations au sein des communautés et entre elles. S'il y a une cohésion sociale communautaire, ce travail est effectué dans le cadre des assemblées. Les espaces éducatifs sont ainsi transformés en autoorganisation communautaire centrée sur les migrants. Le réseau RST définit des mécanismes de soutien et de protection pour les migrants et, de manière plus générale, des méthodes de prévention et d'éradication des nombreuses formes de violence qui affectent la région, et plus particulièrement les femmes et les enfants de migrants.

### Faire parler de soi

Des brochures et des livres populaires sont produits afin de permettre aux groupes communautaires d'approfondir certains sujets : solidarité et sécurité communautaire ; santé sexuelle et reproductive et santé mentale des groupes de migrants (transmigrants, rapatriés, familles de migrants). Une campagne de communication communautaire est actuellement mise sur pied : le but est de disséminer des messages qui rejettent la violence envers les groupes de migrants et encouragent l'hospitalité, qui est une forme de relation traditionnelle dans cette région. Les groupes de femmes et de jeunes qui ont participé au réseau RST ont participé active-

ment à l'élaboration des contenus et à la préparation d'une campagne médiatique. Cette campagne a été lancée lors du Forum Cross-Border Migrant Youth Forum en septembre 2014 dans la ville frontalière de Huehuetenango, au Guatemala.

Le projet éducatif du RST s'est non seulement développé en coopération avec des organisations de proximité et de la société civile des deux côtés de la frontière entre le Mexique et le Guatemala, mais il est aussi parvenu à intégrer une approche transnationale tenant compte des échanges familiaux, communautaires et sociaux complexes qui forment la base de l'identité culturelle. Étant donné qu'il s'adresse en majeure partie à des personnes de langue maya, le Bureau produit des matériels interculturels et multilingues promouvant le dialogue et l'enrichissement mutuel entre des points de vue culturels différents sur des questions cruciales comme le pouvoir et la sexualité dans les rapports entre les sexes et les générations, dans le contexte de la migration.

### Assurer la sécurité communautaire à la frontière guatémalteco-mexicaine : un défi

Bien que le Bureau ait réalisé un important travail d'éducation et de communication dans la région frontalière entre le Guatemala et le Mexique, la mise en place du RST est relativement récente. Il faudra encore relever plusieurs défis politiques si l'on veut consolider et élargir le réseau. Car il s'agit d'une région qui se caractérise à la fois par sa richesse naturelle, culturelle et économique, et par une population vulnérable en termes d'appauvrissement et d'inégalité.

Les principaux défis politiques sont les suivants :

- maintenir le dialogue, coordonner et créer des alliances avec les acteurs sociaux, ecclésiastiques et politiques originaires des territoires frontaliers. Ces acteurs peuvent jouer un rôle important dans la dissémination de messages stratégiques et dans l'élaboration d'accords et de réglementations communautaires et intercommunautaires ;
- créer des liens avec les groupes et les organisations de jeunes et de femmes désireux d'intégrer la migration dans leurs programmes ;
- définir le type de relations et de coordination avec les organisations pertinentes et les mouvements indigènes et paysans. Ces mouvements défendent leurs territoires, ils résistent aux projets extractifs et proposent des alternatives aux risques environnementaux qui sont les principales causes des déplacements forcés dans la région ;
- collaborer avec les initiatives interinstitutionnelles afin de garantir le droit légal des femmes à vivre à l'abri de la violence.

En ce qui concerne la mise en place et l'élargissement du réseau, le Bureau a également identifié plusieurs défis :

- le besoin de fournir des moyens d'autoéducation permanente aux organisations membres : méthodologie, outils d'éducation populaire et de dialogue interculturel. Ces compétences encouragent l'analyse de soi, la réflexion critique et les concepts transformateurs, les pratiques et les relations socioculturelles ;
- la focalisation effective sur l'aspect psychosocial du travail de promotion en soi, qui implique une révision permanente du contexte sociopolitique ainsi que la reconnaissance et la prise en compte de la dimension humaine – dans ses aspects spirituels et émotionnels – dans les processus d'autoorganisation ;
- la mise en place d'un mécanisme de suivi et d'évaluation destiné à accompagner les processus communautaires et à évaluer les liens de soutien et de solidarité avec les migrants. Ce mécanisme s'exprimera dans les perceptions, les attitudes, les pratiques et les relations.

Le RST est un moyen de reconstruire le tissu social et communautaire dans une région constamment victime des politiques néolibérales. C'est aussi un moyen efficace de faire renaître la solidarité et l'hospitalité entre des personnes qui, dans les années 80 et 90, ont transformé les communautés indigènes mexicaines et paysannes de la frontière en refuges pour des milliers de Guatémaltèques, alors que sévissait le conflit armé interne. Et finalement, c'est aussi une expérience concrète qui nous rappelle que la solidarité et la dignité humaine n'ont pas de frontières.

## Notes

1 / La « Bête » est le nom donné aux trains qui circulent à travers le pays et qui sont le principal moyen de transport des migrants d'Amérique centrale sans papiers pour se rendre à la frontière nord du Mexique. Les « Zetas » sont le groupe criminel le plus sanguinaire du Mexique ; ils contrôlent les zones de trafic de drogue et d'armes, et l'industrie du kidnapping (généralement de migrants) sur une ceinture qui s'étend du nord-ouest du Mexique jusqu'au Chiapas, au Golfe et au centre du pays. Les « Maras » sont des gangs criminels internationaux en majeure partie composés d'adolescents et de jeunes. Ils sont présents dans toute l'Amérique centrale, au Mexique et dans certains États des USA. Ils ont le contrôle total de la région du Soconusco, au Chiapas. Parmi leurs activités : kidnapping, trafic de drogue, crime, exécutions extra-judiciaires et exécutions punitives.

2 / Le caractère complexe de la migration dans cette région se reflète dans les différents groupes de migrants : migrants d'Amérique centrale en transit et migrants d'autres continents ; immigrants temporaires ou permanents en majeure partie employés au Chiapas en tant que travailleurs agricoles et domestiques ; migrants déportés et personnes rapatriées ; et personnes originaires de la région qui migrent vers d'autres États du centre et du nord du Mexique, vers la péninsule du Yucatan et les États-Unis.

## Références

**González Velázquez, E. (2011)** : Frontera vertical: México frente a los migrantes centroamericanos. Guadalajara : Centro Universitario UTEG.

**Mesa Transfronteriza Migraciones y Género (2014)** : Lectura y posicionamiento político en el actual contexto migratorio de la región de Meso y Norteamérica.

i

### L'auteur

**Miguel Ángel Paz Carrasco** est coordinateur de Voces Mesoamericanas, Acción con Pueblos Migrantes, organisation mexicaine de la société civile promotrice de l'organisation transnationale des Indiens migrants dans les hautes terres du Chiapas. Il est également membre de la Coordination générale du Mesa Transfronteriza Migraciones y Género. Depuis 1991, il a accompagné les processus d'autogestion et d'autonomie des communautés indigènes au Chiapas.

### Contact

Voces Mesoamericanas, Acción con Pueblos Migrantes  
Av. Pantaleón Domínguez No. 35-A  
Barrio Santa Lucía  
CP 29250, San Cristóbal de Las Casas  
Chiapas, Mexique  
paz@vocesmesoamericanas.org

# Apprendre près de chez soi – tableaux de l'éducation de proximité dans différents endroits du monde



Uwe Gartenschlaeger  
DVV International  
Allemagne

**Résumé** – *Les études de cas et rapports des centres d'apprentissage de proximité de par le monde brossent un portrait vivant du caractère original et de la diversité de l'éducation de proximité aujourd'hui. Si le nom de ces établissements varie en fonction des lieux, l'idée est partout la même : proposer aux gens, là où ils vivent, une offre éducative axée sur la demande, efficace et démocratique. Dans un monde où l'écart entre riches et pauvres s'agrandit, l'apprentissage local, en tant qu'élément essentiel de l'éducation non formelle, offre un outil puissant pour donner à ceux qui en ont le plus besoin la possibilité de s'instruire. Les exemples que vous trouverez dans cette revue mettent en lumière une partie de ce secteur de l'éducation encore négligé et dramatiquement sous-financé.*

Il y a quelques années, une collègue allemande déléguée à la Commission européenne me dit : « Tu sais, Uwe, à Bruxelles, nous avons un nouveau bébé baptisé ' community learning centre ', centre d'apprentissage de proximité. Nous pensons qu'il pourrait être la voie menant à l'apprentissage tout au long de la vie en Europe : proche des gens, axé sur la demande et pas cher. » En réfléchissant à ce qu'elle m'avait dit, je pensai : « Une minute, n'est-ce pas justement là ce que fait la ' Volkshochschule ' (l'université populaire allemande) dans notre pays ? Ne s'agit-il pas d'une nouvelle étiquette pour quelque chose qui existe déjà dans de nombreux pays, mais que nous oublions malheureusement parfois d'apprécier ? »

Lorsque nous avons décidé de présenter différents équipements d'apprentissage de proximité dans ce numéro, l'entretien avec ma collègue de Bruxelles m'est venu à l'esprit. Il illustre pour moi la tension entre les concepts mondiaux et les réalités locales : d'un côté, nous avons un discours mondial nécessaire au sujet des concepts, des évolutions et des caractéristiques communes, et qui implique très souvent que l'on se livre à un exercice d'étiquetage. Dans notre cas, l'expression « community learning center » fait partie des étiquettes. D'un autre côté, nous avons tout un ensemble de traditions locales et un vaste éventail de méthodes d'apprentissage et de partage au niveau local. Ainsi avons-nous les kominkans au Japon, les universités populaires au Maroc, les cercles d'études dans les pays nordiques, etc. Toutes offrent aux gens des possibilités de s'instruire. Ces institutions représentent la réalité variée et originale de l'éducation des adultes et de l'apprentis-

sage tout au long de la vie. Les reconnaître et les apprécier doit constituer la base de toute réflexion au sujet de l'éducation de proximité. C'est pour cette raison que nous leur accordons une place considérable dans ce numéro d'Éducation des adultes et développement.

Les bonnes pratiques en matière d'éducation de proximité présentées dans cette revue illustrent quelques-uns des avantages essentiels de cette forme d'apprentissage : apprendre au niveau local permet à tout le monde de bénéficier d'un accès facile et à peu de frais à l'éducation, d'assurer que les offres soient diverses, axées sur la demande et sur mesure, et garantit une participation active des apprenants aux prises de décisions et au développement des institutions. Dans un monde où l'écart entre riches et pauvres s'accroît, notamment entre les pays, l'éducation de proximité accorde une attention particulière aux groupes délaissés de la population. Elle prétend fournir une vaste palette d'activités éducatives, permettant ainsi aux centres d'apprentissage de proximité d'atteindre les membres marginalisés de la communauté. S'il est vrai que l'éducation constitue la principale possibilité d'améliorer ses conditions de vie, alors, cette affirmation est cruciale. Dans un monde où le système formel d'éducation ne réussit toujours pas à fournir des offres adéquates à des millions de filles et de garçons, et de femmes et d'hommes, le renforcement des prestataires de services éducatifs non formels devrait être au cœur de l'action. Sinon, les objectifs mondiaux et nationaux de développement, la lutte pour l'alphabétisation et des emplois décentes – pour n'en citer que deux – n'aboutiront pas.

Il semblerait que l'on prêche ici à des convertis. Mais qu'en est-il de la réalité ? Beaucoup de gouvernements continuent de négliger l'éducation non formelle. Au Cambodge, par exemple, seulement un pour cent du budget de l'Éducation est affecté à ce secteur. Beaucoup de gouvernements se méfient de ce qui est organisé au plan local. La décentralisation, en particulier dans le domaine de l'éducation, est difficile à accepter. Le niveau local manque de pouvoir et – avant tout – des budgets nécessaires à l'élaboration de services d'éducation de proximité contrôlés par la population locale et répondant à ses besoins. À mon avis, nombre de bailleurs de fonds et d'organisations internationales sont habitués à concentrer leurs efforts au plan mondial – ou tout au moins national – et négligent ou sous-estiment ainsi le potentiel existant au plan local. Espérons que le calendrier de l'éducation de l'après-2015 saura mettre le doigt là-dessus.

Apprendre au sein de sa communauté est une joie. Cela rapproche les gens et leur permet de faire de nouvelles expériences et d'acquérir des compétences et connaissances. Cet apprentissage se déroule dans un cadre sûr et confortable, étroitement lié à la vie de l'individu et de la communauté. Il se peut que ce soit la forme d'éducation la plus démocratique et la plus inclusive. En choisissant les exemples pour notre revue, nous voulions présenter l'originalité de l'éducation de proximité en Afrique, en Asie, en Amérique latine et en Europe. Comme nous l'avons affirmé, les traditions et coutumes locales jouent un rôle important. Toutefois, nous espérons qu'un certain nombre de nos exemples serviront à mettre en valeur des idées et projets nouveaux.

## L'auteur

**Uwe Gartenschlaeger** est directeur adjoint de DVV International. Il a suivi des études d'histoire et de philosophie à Berlin et Cologne, et travaille pour l'Institut depuis 1995 – dont plusieurs années en tant que directeur national en Russie et en Ouzbékistan. En 2010, Uwe Gartenschlaeger a dirigé la publication d'un numéro d'Éducation des adultes et développement sur les centres d'apprentissage de proximité. Depuis 2008, il est un des vice-présidents de l'Association européenne pour l'éducation des adultes (EAEA).

## Contact

DVV International  
Obere Wilhelmstrasse 32  
53225 Bonn  
Allemagne  
gartenschlaeger@dvv-international.de  
www.dvv-international.de



## L'apprentissage de proximité en ...

**Turquie** > Page 28

**Thaïlande** > Page 30

**Biélorussie** > Page 32

**Japon** > Page 46

**Royaume-Uni** > Page 48

**Afghanistan** > Page 50

**Allemagne** > Page 84

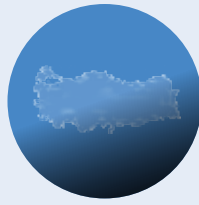
**Fidji** > Page 86

**Géorgie** > Page 88

**Afrique du Sud** > Page 100

**Mexique** > Page 102

**Moyen-Orient** > Page 104



# *L'apprentissage de proximité en ...* **Turquie**



Une leçon d'allemand au Cankaya Halk Egitimi Merkezi (centre public d'enseignement)

Bien que peu de gens le savent, la Turquie dispose d'un réseau d'établissements d'éducation des adultes appelés centres publics d'enseignement (Halk Eğitimi Merkezleri – HEM). Ce système est similaire à ceux d'autres pays européens comme l'Allemagne et le Danemark. Ce réseau se compose de quelque mille centres situés dans tout le pays.

Les HEM ont été créés en 1932, à l'époque où le gouvernement de la nouvelle République laïque de Turquie commençait à ouvrir des foyers publics (halkevleri) pour remplacer les centres d'éducation non formelle orientés vers la religion. L'objectif consistait à atteindre les gens qui, pour une raison ou pour une autre, ne pouvaient pas intégrer le système d'éducation formelle. L'idée était de répandre la notion de citoyenneté et de leur apprendre à lire et à écrire l'alphabet latin qui remplaçait l'écriture arabe.

En 1956, on rebaptisa ces foyers qui devinrent des centres publics d'enseignement. Quatre ans plus tard, ils disposaient de leur propre direction générale au ministère de l'Éducation (la direction générale de l'apprentissage tout au long de la vie).

« On propose au HEM des cours dans différentes disciplines : technologies de l'information et de la communication, langues étrangères, arts visuels, arts du spectacle, musique, artisanat, sport, développement personnel et formation professionnelle. »

Le HEM Kadiköy est un des 45 centres actuellement en activité à Istanbul. Il est à la disposition d'environ 500 000 personnes résidant dans l'un des plus grands quartiers de cette mégalopole. On y propose des cours dans différentes disciplines : technologies de l'information et de la communication, langues étrangères, arts visuels, arts du spectacle, musique, artisanat, sport, développement personnel et formation professionnelle. La plupart des cours se déroulent dans le bâtiment principal au cœur du quartier. Cet édifice abrite un théâtre, un gymnase, une bibliothèque et 45 salles de classe. En outre, des cours sont proposés dans des écoles publiques et locaux municipaux situés dans d'autres endroits du quartier.

La direction générale de l'apprentissage tout au long de la vie à Ankara rédige tous les ans une longue liste de programmes et modules de formation. Chaque HEM est tenu de composer son portefeuille de cours à partir de cette liste. La décision des HEM concernant la sélection des cours proposés dépend essentiellement de la demande et des besoins des collectivités locales, et parfois aussi des employeurs locaux.



En tant que citoyen, vous avez le droit de demander l'ouverture d'un cours si vous pouvez réunir pour cela douze participants. Les cours sont légalement et fondamentalement gratuits, bien qu'une contribution en fonction des moyens des gens soit la bienvenue.

Les participants sont majoritairement des femmes. Le HEM est un espace non seulement d'apprentissage, mais aussi de rencontre. Tandis que les cours d'artisanat, de création de mode et de coiffure sont en majorité suivis par des femmes, les cours de design graphique et de création de sites Internet ainsi que de formations techniques sont principalement les domaines des hommes.

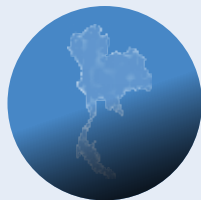
Le système des HEM est unique dans la région. Ni les pays de l'ancienne Union soviétique dans les Balkans et le Caucase ni les pays du Moyen-Orient ne proposent un système public d'éducation des adultes aussi diversifié et aussi ancien. Aujourd'hui, comme par le passé, il joue un grand rôle pour accroître la diffusion de l'alphabétisation et la participation des femmes à l'éducation et à la vie sociale. Les HEM et leurs organisations associées, les centres d'enseignement professionnel et technique (MEM) jouent aussi un rôle essentiel dans la lutte contre le chômage et la pauvreté en Turquie.

**Pour plus d'informations** (en turc)

Direction générale de l'apprentissage tout au long de la vie : <http://hbogm.meb.gov.tr/>

**L'auteur**

Erdem Vardar, YUVA/DVV International, [erdem.vardar@yuva.org.tr](mailto:erdem.vardar@yuva.org.tr)



# *L'apprentissage de proximité en ...* **Thaïlande**



Les bouteilles aideront le radeau  
à flotter sur l'eau



Le centre d'éducation non formelle et informelle (appelé ci-après centre d'ENFI) du sous-district de Maharat se situe en Thaïlande, dans la province de Phra Nakhon Si Ayutthaya, elle-même située dans le district de Maharat auquel appartient le sous-district. Il est né du centre de lecture de Moo 4 (village n° 4).

Le ministère de l'Éducation non formelle (à présent appelé office de l'Éducation non formelle et informelle ou ONIE) a lancé une politique d'organisation des centres d'apprentissage de proximité dans tout le pays afin de disposer d'un service de promotion des activités éducatives au plan local.

Le centre d'ENFI opère en tant que plaque tournante de l'éducation au niveau du sous-district, son objectif étant de fournir à chaque citoyen thaïlandais des prestations d'apprentissage tout au long de la vie de qualité. Son comité de gestion se compose du dirigeant local, de professeurs d'école, de professionnels à la retraite, d'aînés de la région, d'autres membres de la collectivité et du facilitateur d'éducation non formelle. Le centre organise de nombreuses activités éducatives reposant sur les besoins de la collectivité. Il mobilise aussi des ressources et collabore avec le comité du sous-district pour soutenir les apprenants.

Les activités au centre peuvent être réparties en trois groupes : éducation non formelle, formation continue et éducation informelle.

Dans le domaine de l'éducation non formelle, le centre propose un programme d'alphabétisation, un programme d'éducation non formelle de base (équivalant aux niveaux du CP à la terminale) sous forme d'apprentissage autodidacte, de cours se tenant le week-end et d'un programme d'enseignement à distance.

En matière de formation continue, le centre offre des programmes de formation professionnelle et un programme d'éducation visant au développement de compétences nécessaires dans la vie courante. Ce dernier s'appuie sur les besoins de la collectivité.

En ce qui concerne l'éducation informelle, le centre propose un coin bibliothèque, un coin ASEA, des moyens éducatifs par la radio et la télévision avec des CD et un manuel. Il existe aussi un coin consacré au patrimoine local ou aux démonstrations de la sagesse locale.

## « Après avoir consulté le facilitateur du centre d'apprentissage de proximité et de l'organisme concerné, ils se mirent à planter des œillets d'Inde et des pandanus sur des radeaux. »

Le centre d'ENFI du sous-district de Maharat offre une aide unique à la collectivité et au programme intégré de développement de compétences nécessaires dans la vie courante, traduisant l'idée qu'il appartient au gens, qu'il travaille pour eux et que ce sont eux qui le dirigent. Les habitants de Maharat sont riziculteurs, agriculteurs et ouvriers. Chaque année, ils sont confrontés à la mousson. En 2011, il a y eu

de fortes inondations en Thaïlande, avec un niveau d'eau d'environ deux mètres au-dessus de la normale. Durant les inondations, certains villageois durent séjourner sur des radeaux et n'avaient pas assez à manger. Par la suite, les gens comprirent le problème de la pénurie de légumes et de nourriture. Ils voulurent commencer à cultiver des légumes et des herbes. Après avoir consulté le facilitateur du centre d'ENFI et de l'organisme concerné, ils se mirent à planter des œillets d'Inde et des pandanus sur des radeaux. Il pousse beaucoup de bambou dans la région, et les inondations avaient laissé derrière elles des quantités de bouteilles en plastique. Des troncs de bambou furent utilisés pour fabriquer des radeaux et des bouteilles employées pour les aider à flotter.

Les villageois peuvent cultiver de nombreuses plantes : le pandanus, l'œillet d'Inde, différentes herbes, comme la menthe, la citronnelle, etc. Le facilitateur du centre d'ENFI organise des cours pour enseigner aux villageois comment construire un radeau et entretenir les plantes selon ce mode de culture spécifique. Cet exemple illustre bien la mesure dans laquelle le centre enseigne des compétences nécessaires dans la vie courante et propose un programme de formation professionnelle. Les villageois ont davantage de légumes à manger et peuvent gagner un peu d'argent en vendant le surplus de leurs cultures. En outre, ces activités sont utiles à l'environnement puisqu'elles permettent de réutiliser les déchets plastiques. Nous pouvons dire que cette activité est née du besoin des gens et qu'elle offre une réponse au sujet de l'éducation pour le développement durable.

Le tressage de paniers à partir de matériaux variés comme le bambou ou les cordes en plastique est également l'un des programmes de formation professionnelle proposés au centre. Il montre aussi comment on peut développer le pouvoir d'agir d'une population locale pour lui permettre d'être autonome et de résoudre ses propres problèmes.

À présent, certains aînés du village commencent à ne plus savoir lire. En même temps, certains villageois travaillent comme bénévoles dans la santé publique. Ils doivent avoir étudié jusqu'au niveau de terminale pour satisfaire aux exigences du ministère de la Santé publique. Par conséquent, ils s'inscrivent au programme d'éducation de base dans ce centre. Certains apprenants handicapés ne peuvent pas se rendre à l'école.

Le comité du centre d'apprentissage de proximité s'est aperçu des besoins de ces groupes et a par exemple demandé à des bénévoles de faire la promotion de la lecture. Un groupe d'apprenants du centre d'ENFI et quelques villageois investissent ainsi leur temps et leurs efforts à aider les anciens à lire, à donner des cours aux personnes handicapées et à se consacrer à d'autres activités au centre d'ENFI.

### Pour plus d'informations

<http://hbogm.meb.gov.tr/>

### L'auteur

Parichart Yenjai, service de planification,  
Office de l'éducation non formelle et informelle,  
[onie\\_eng@nfe.go.th](mailto:onie_eng@nfe.go.th)



# L'apprentissage de proximité en ... Biélorussie



Participantes au cours intitulé  
« Une vie qui a du sens »

En Biélorussie, il est de tradition de considérer l'éducation des adultes uniquement en termes de formation continue. Les besoins sociaux des adultes ont la plupart du temps été négligés. Si l'introduction du code de l'éducation a marqué l'acceptation d'une définition plus large de l'éducation, les choses n'ont pas beaucoup changé en réalité.

Le district de Kobrin, comme la plupart des régions de Biélorussie jusque récemment, ne dispose pratiquement d'aucun système de services éducatifs pour les adultes han-

dicapés physiques. Les jeunes handicapés n'ont pas accès à l'éducation des adultes qui pourrait les aider à se socialiser et à s'intégrer dans la société. Ces choses sont toutefois nécessaires pour améliorer leur qualité de vie. En même temps, une grande part du potentiel des personnes âgées a aussi été sous-estimé. Bien qu'à la retraite, ces gens peuvent encore être utiles à la société, mais n'ont pas toujours la possibilité de s'accomplir personnellement.

C'est ce qui constitua le point de départ du projet du centre d'éducation des adultes de Kobrin « Votre chance », organisé à l'intention des groupes de population exclus de la société. Il a démarré en 2013 sous la houlette du centre territorial des services sociaux de Kobrin avec le soutien financier de l'antenne de DVV International en Biélorussie.

Ce projet améliore la qualité de la vie des populations défavorisées dans le district de Kobrin en élargissant leur accès aux services éducatifs du centre.

Tout un ensemble d'organisations gouvernementales et non gouvernementales, entre autres le centre public de remédiation développementale de Kobrin [*en psychologie, la remédiation correspond à un processus de réparation, ndlr*] et la section locale de l'Association biélorusse de soutien aux enfants et aux jeunes handicapés physiques (Belarusian Association of Support of Physically-Challenged Children and Youth), ont participé en tant que partenaires à la mise en œuvre du projet. Les partenaires avaient été choisis parce qu'ils disposaient d'une vaste expérience dans le travail avec le groupe cible des jeunes handicapés physiques et de leurs parents.

En 2011 et 2012, le centre territorial des services sociaux de Kobrin s'est directement consacré à la mise en œuvre du projet TOLLAS, vers une société active toute la vie (Towards a Life-Long Active Society) qui ouvrait l'accès de services éducatifs aux personnes âgées. La coordination et le soutien de l'activité du projet furent globalement placés sous la houlette du comité exécutif du district de Kobrin.

Son principal résultat fut la création du centre d'éducation des adultes ouvert aux groupes de population défavorisés du projet « Votre chance » dans les locaux du centre territorial des services sociaux de Kobrin, ce qui permit de le doter de mobilier et d'équipements modernes.



Les participantes au cours d'initiation à l'informatique présentent leurs certificats

En organisant des programmes éducatifs pour différents groupes sociaux, le centre territorial de services sociaux de Kobrin garantit l'accomplissement des droits de l'homme, notamment le droit à l'éducation et à une vie décente. C'est aussi une manière d'inciter la population à s'adapter à de nouvelles conditions économiques et sociales, et de stimuler la réinsertion sociale de certains groupes de population à risque.

« Dans le cadre du projet, le centre territorial de services sociaux de Kobrin a créé et mis en place quinze cours pour les personnes âgées ainsi que les personnes handicapées physiques et leurs familles en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs besoins, et a ainsi atteint plus de 500 participants. »

Certains modèles éducatifs particuliers ont été conçus pour le centre d'éducation des adultes de Kobrin et sont aussi divers et variés que les problèmes du groupe cible et les raisons pour lesquelles ils ont été élaborés. Ces modèles couvrent un vaste éventail de problèmes cruciaux : organisation d'une routine se fondant sur l'indépendance ; loisirs utiles ; création de familles ; communication avec la famille et les amis ; thérapie artistique, etc. Dans le cadre du projet, le centre territorial de services sociaux a créé et mis en place quinze cours pour les personnes âgées ainsi que les personnes handicapées physiques et leurs familles en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs besoins, et a ainsi atteint plus de 500 participants.

Ces cours étaient dirigés par des employés du centre territorial et des spécialistes de différentes organisations et institutions (gouvernementales et non gouvernementales) se consacrant à des activités d'information et d'édification. Pour de la sélection des formateurs et des professeurs, plusieurs facteurs furent pris en compte – non seulement leur compé-

tence professionnelle, mais aussi leurs excellentes qualités spirituelles et morales –, car pour communiquer avec des gens dans des situations difficiles de la vie, il faut faire preuve de compassion et d'indulgence, et être capable de comprendre leur vie et leurs problèmes éducatifs ainsi que les raisons de leurs réactions qui se traduisent à l'occasion par des comportements inappropriés.

Pour permettre aux gens qui avaient participé à ces cours d'utiliser leurs acquis, un service spécial fut créé au centre d'éducation des adultes « Votre chance ». Ce service proposait une vaste palette de services : tondre le gazon, taper à la machine, photocopier, faire le ménage, etc. Les participants aux cours se rendaient service les uns les autres : les hommes apprenaient à se servir d'une tondeuse et d'une tailleuse de haies, les femmes à utiliser des aspirateurs et des nettoyeurs. Ensemble avec les personnes âgées, les jeunes handicapés physiques remplissaient différentes tâches en fonction de leurs capacités, ce qui leur permettait d'accomplir des choses nouvelles et de satisfaire leurs besoins personnels.

Le centre d'éducation des adultes « Votre chance » est devenu un modèle efficace pour que les personnes âgées ainsi que les personnes handicapées physiques et leurs familles deviennent actives. Grâce à ses programmes éducatifs et à ses activités éducatives, le centre contribue à l'inclusion et la cohésion sociales ainsi qu'à une participation active des citoyens à la vie de la société. Au terme du projet, le centre a continué de fonctionner et ses employés poursuivent leur travail sur la multiplication de l'expérience acquise afin d'attirer d'autres groupes cibles en danger d'être exclus socialement (ex. : des chômeurs, des anciens détenus, etc.).

**Pour plus d'informations** (en russe)

<http://bit.ly/Wc6HBI>  
<http://bit.ly/1jHvdFq>  
<http://bit.ly/1sdM5pK>  
<http://slidesha.re/1oW9pml>

**L'auteur**

Tatiana Boiko, directrice du centre territorial de services sociaux de Kobrin, [kobrin-tcson@tut.by](mailto:kobrin-tcson@tut.by)

# *Celita Eccher*

## « L'éducation, un outil du changement »

*Interview*

**Interview :** Sturla Bjerkaker, CIEA

**Photos :** Claudia Ferreira



*Celita Eccher est une éducatrice populaire féministe et une militante activement engagée dans l'éducation des adultes et le mouvement féministe. De 2002 à juin 2014, elle a été secrétaire générale du Conseil international d'éducation des adultes (CIEA), un réseau mondial représentant plus de 700 organisa-*

*tions qui se consacrent à la promotion du droit à l'éducation des jeunes et des adultes dans le monde entier. Elle a aussi été coordinatrice générale du service du genre et de l'éducation du CIEA. Avant de devenir secrétaire générale du CIEA, elle en a été la trésorière de 1999 à 2002.*

Il y a quelques années, à Montevideo, je pris un car qui me déposa à Léon six heures plus tard. Ensuite, après deux heures passées dans une petite voiture sur des routes dont l'état ne cessait d'empirer, nous arrivâmes à Cañas, une petite ville de campagne à l'ouest du Cerro Largo en Uruguay, une région reculée à la frontière du Brésil.

C'est là que Celita Eccher vit, dans une maison en construction. Aujourd'hui, des années après, je suis de retour. On m'offre un lit derrière les escaliers, tandis que les autres invités dorment sur des matelas dans le salon. Celita m'emmène à Cañas. Nous arrivons devant une petite bâtisse située dans la campagne. Elle se compose juste d'une pièce qui remplit toutes les fonctions : cuisine, salle de classe... Des femmes sont assises le long des murs, leurs enfants jouent sur le sol en pierre. Cuisine. Travail de la laine. Alphabétisation. « C'est un apprentissage collectif dans la pratique », déclare Celita. « Un apprentissage dicté par les besoins. Un apprentissage pour survivre. »

Ça, c'est Celita chez elle. La semaine d'avant ou d'après, elle peut se trouver à New York, Hambourg ou Dakar, donner des conférences ou s'entretenir avec des ministres. De 2002 à juillet 2014, elle a été secrétaire générale du CIEA (le Conseil international d'éducation des adultes) pleine de dynamisme.

L'artiste anglaise Barbara Hepworth a dit un jour : « Vous devez chercher dans votre enfance pour savoir ce qui a fait de vous ce que vous êtes devenu plus tard... » Tel sera le point de départ de cette interview de Celita menée en juin 2014.

#### **Celita, que vous rappelez-vous de votre enfance ?**

J'ai d'excellents souvenirs de mon enfance. Je me rappelle les jeux et la liberté que nous avons. Mes grands-mères ont

joué un rôle important dans ma vie : Celita Martins était une femme belle et instruite, qui parlait trois langues couramment. C'est son nom que l'on m'a donné. L'autre, Pepa Sanguinetti, une Italienne du Piémont, avait été élevée en Argentine, à Monte Caseros, et elle était analphabète. Pour moi, cela ne comptait pas ; elle savait raconter des histoires mieux que quiconque. Elle me faisait le récit de révolutions historiques comme si je regardais un film. Elle m'a appris beaucoup de choses que je pouvais immédiatement comprendre plus je grandissais.

Je me rappelle nettement les vacances à la campagne, quand je montais à cheval, que je grimpais aux arbres et que je gardais le bétail. Le soir, nous nous réunissions autour du feu pour faire griller du maïs et écouter les fermiers raconter des histoires d'âmes en peine, de loups-garous et de fantômes. Nous avions vraiment peur...

**« J'étais étudiante en 1968 ; nous pensions que nous allions changer le monde. Pour moi, ce qui comptait le plus, c'était de lutter contre l'injustice. J'ai choisi l'éducation parce que c'est un outil du changement. »**

#### **Qu'est-ce qui vous a amenée à vous intéresser à l'éducation et à vous engager dans ce domaine ?**

Pendant mes études, j'étais persuadée que je travaillerais dans l'éducation et non dans des domaines comme la santé, le travail ou la lutte contre la pauvreté. J'étais étudiante en 1968 ; nous pensions que nous allions changer le monde.



Pour moi, ce qui comptait le plus, c'était de lutter contre l'injustice. J'ai choisi l'éducation parce que c'est un outil du changement.

J'ai commencé à travailler à 22 ans avec des adolescents dans une école publique secondaire. Durant la dictature, nous sommes partis nous installer au Pérou parce que mon mari et moi avons été licenciés. Ce fut une inoubliable leçon de traduction culturelle qui me fit voir les choses dans une perspective nouvelle. Cela élargit ma vision étroite des choses par la lorgnette de ma propre culture qui me faisait croire que mon pays était le centre du monde.

Quand je suis retournée en Uruguay, qui était toujours une dictature, il m'a été impossible de trouver du travail. Chaque habitant était classé dans les catégories A, B ou C, la catégorie A correspondait à un citoyen favorable au régime, tandis que la catégorie C représentait l'inverse. Nous étions les pires. Dans le cadre de l'exercice de mes droits de citoyenne, j'étais déléguée de mon parti politique et membre du syndicat des enseignants, ce qui gênait mon parcours professionnel. Je ne pouvais travailler ni dans des ministères ni dans des entreprises privées.

Dans votre lutte pour survivre durant les années de la dictature, vous avez découvert l'éducation des adultes ?

Je devais développer mon inventivité pour survivre. Un jour, j'ai eu la chance d'être choisie pour travailler sur un projet dont l'objectif était l'éducation des femmes des campagnes au moyen de la génération de revenus et de la gestion de coopératives. Dans cet espace d'apprentissage, j'ai pu découvrir les aspects essentiels de l'éducation des adultes dans le cadre d'une offre d'éducation pour la vie par le biais de l'organisation collective du travail. Ce fut une chance exceptionnelle d'apprendre et d'enseigner dans une démarche d'éducation populaire qui se fondait davantage avec la théorie et la pratique féministes. Beatriz de María, notre professeur que nous aimions beaucoup, nous a enseigné que la distribution du pouvoir crée davantage de pouvoir, qu'il nous faut soutenir la créativité dans le développement de la confiance en nous, que nous devons reconnaître nos zones de lumière et d'ombre, que nous sommes mieux à même de surmonter nos faiblesses en faisant équipe et

que nous devons faire preuve de rigueur en tant qu'êtres humains capables de grandir. En cette époque de néolibéralisme et de postnéolibéralisme, nombre de ces valeurs sont désuètes.

« J'ai appris que les émotions exprimant la joie ou la tristesse, ou toute autre sorte d'émotion contribuaient à nous rendre humains et faisaient partie du processus d'apprentissage. »

### **Votre engagement en ce qui concerne l'égalité des sexes a influencé votre travail et votre vie ?**

J'ai appris que les émotions exprimant la joie ou la tristesse, ou toute autre sorte d'émotion contribuaient à nous rendre humains et faisaient partie du processus d'apprentissage. Les accomplissements et les échecs nous ont fait rire et pleurer avec les femmes dans les coopératives. Je me suis efforcée de préparer avec ces femmes leur plan d'action en fixant des objectifs au sein des coopératives, en apprenant à interpréter des bilans, à compter l'argent et à organiser la production, la gestion du personnel et tant d'autres choses nécessaires pour apprendre la gestion d'entreprise. Il ne faut jamais oublier l'objectif principal : l'éducation dans la foulée du développement et le développement du pouvoir d'agir des femmes.

### **Comment vous êtes-vous engagée avec le REPEM et le service du genre et de l'éducation (SGE) ?**

La création du Réseau d'éducation populaire des femmes REPEM [Red de Educación Popular entre Mujeres] fut encouragée en 1981 par le programme du CIEA pour les femmes à Pozos de Rozas, au Venezuela. Gabriela Psicheda, la coordinatrice du cône sud du REPEM apparut et mit un terme à l'isolement interne et externe dans lequel la dictature nous avait relégués. Ce fut édifiant de rencontrer les douze autres organisations qui opéraient, elles aussi, dans l'isolement et œuvraient à la défense des droits des femmes en Uruguay, et au-delà, avec nos sœurs d'Amérique latine et des Caraïbes. Nous tirions des enseignements de la diversité et nous appuyions sur notre solidarité.

### **Puis, vint le CIEA.**

En 1985, j'assistais à une conférence du REPEM qui se déroulait en même temps que l'assemblée mondiale du CIEA à Buenos Aires. C'était la première fois que nous rencontrions les leaders féministes d'Amérique latine, et nous nous réunîmes de nouveau lors de la conférence du CIEA à la cérémonie d'inauguration de laquelle participa Alfonsín, le premier président argentin élu démocratiquement.

L'éducation populaire jouait un rôle primordial dans le processus de restauration de la démocratie. Par conséquent, le CEAAL [Consejo de Educación de Adultos de América Latina/Conseil d'Amérique latine pour l'éducation

des adultes] organisa en 1986, à Montevideo une conférence, l'une des plus importantes de tout son histoire, intitulée « Renforcer la démocratie ». Depuis, nous avons étudié, examiné et analysé la proposition méthodologique et les hypothèses théoriques qui ont guidé notre action jusqu'à ce que nous ayons réussi à associer éducation populaire et féminisme.

J'ai fini par devenir coordinatrice du SGE, le service du genre et de l'éducation. J'étais vice-présidente de la section latino-américaine du CIEA, et il me fallait reprendre le travail du programme pour les femmes qui, après une période où il avait pris une très grande ampleur, était devenu extrêmement réduit. Ainsi, le CEAAL et le REPEM assumèrent la responsabilité d'organiser ce programme. Nous accomplîmes notre travail avec grand enthousiasme, en bénéficiant du soutien de trois réseaux féministes : FEMNET Afrique, DWAN Asie du Sud-Est et le REPEM. La contribution du SGE aux activités de plaidoyer en faveur du droit à l'éducation dans l'optique de l'égalité des sexes a constitué un volet fondamental du travail du CIEA.

« Si je m'aperçois un jour que mon cœur ne bat plus vite pour quoi que ce soit, je suppose que je serai pieds sous terre. »

#### **Comment décririez-vous votre philosophie de l'apprentissage tout au long de la vie ?**

Elle est ancrée dans mes valeurs familiales : j'ai toujours été attirée par le travail communautaire sous différents angles : politique, éducatif et philanthropique. En 1968, ça a continué avec les idéals des étudiants : nous pensions que nous allions changer le monde très rapidement et nous avons tiré des leçons de notre échec. J'ai eu la chance d'évoluer grâce à ce travail. La vie m'a, elle aussi, donné l'occasion d'apprendre d'innombrables personnes, de comprendre de très nombreuses cultures et d'être proches de gens merveilleux, comme des leaders féministes mondiaux, ce qui m'a permis d'intervenir dans des processus d'apprentissage au sein du mouvement féministe et d'autres espaces comme le Forum social mondial.

#### **Enfin, n'oublions pas IALLA, l'Académie internationale de plaidoyer pour l'apprentissage tout au long de la vie [International Academy of Lifelong Learning Advocacy] !**

IALLA est un espace d'apprentissage et de traduction culturelle unique en son genre ; un lieu où nous ne cessons de tirer des enseignements de notre savoir et de nos différences culturelles, où nous partageons des semaines avec des éducateurs venus des quatre coins du monde. Chaque cours devient une expérience unique et crée un groupe de passionnés. Cela donne la possibilité de créer un espace d'apprentissage à l'intérieur duquel nous constatons en permanence que l'autre est aussi un être humain, plein de savoir et d'affection, et que nous pouvons nous améliorer



nous-mêmes en tirant des enseignements de nos différences. IALLA n'est pas un simple programme d'enseignement comme les autres : ses résultats dépassent le simple apprentissage pour défendre le droit à l'éducation.

#### **L'éducation des adultes a-t-elle changé votre personnalité et votre mode de vie ?**

J'ai eu beaucoup de chance d'avoir l'occasion de travailler et d'apprendre, et d'être dans la vie professionnelle la même personne que dans la vie privée. J'ai toujours été militante et lutté pour les valeurs dans lesquelles j'ai une foi profonde.

# En tant que femme, comment s'adresser aux jeunes et comment les comprendre



Elcida Álvarez Carril  
Psychologue  
Cuba

**Résumé** – *Cet article est consacré aux besoins, aux convictions et aux opinions des femmes qui réalisent des projets avec des adolescents. Il analyse les rapports entre les femmes et ce groupe d'âge, mais aussi l'éducation dont les jeunes ont besoin. Les femmes gestionnaires de communauté constituent le point de départ de notre analyse.*

Les femmes représentent une part importante de toute communauté. Dans certains pays comme Cuba, elles sont souvent très instruites et occupent des postes clés. À Cuba, 58% des diplômés du secondaire sont des femmes, et elles représentent 47% des techniciens de niveau intermédiaire (recensement 2012). Dans certains secteurs, les femmes sont surreprésentées. Dans le domaine éducatif par exemple, 81,9% des postes sont occupés par des femmes ; dans le secteur de la santé, 78,5% sont des femmes – 61,5% de tous les médecins sont également des femmes (Granma 2014).

Dans ces professions, qui travaillent de très près avec les communautés, les enfants et les adolescents, les praticiens ont une grande influence sur la manière de percevoir la communauté.

Comprendre les mécanismes et les besoins d'une communauté demande une formation spéciale. Dans le cadre d'un projet récent, 74 participants ont suivi une formation pour améliorer leurs compétences.

Les besoins de formation concernaient les traits caractéristiques de l'adolescence, les problèmes des familles avec les adolescents, les adolescents à l'école et dans la communauté, les limites et l'exercice de l'autorité, la sexualité des adolescents et les problèmes de santé les plus fréquents.

Pour mieux comprendre les défis auxquels la jeunesse doit faire face dans les sociétés d'aujourd'hui, les participants ont fait un travail d'introspection. Ils ont analysé leur



propre adolescence à l'aide d'exercices et de mises en scène. Ils ont également analysé le dilemme parfois profond d'être à la fois une femme et de travailler, ainsi que les rapports complexes entre la femme et son enfant. De fortes contradictions ont également été repérées en raison des attentes internes et externes envers les femmes, à qui l'on demande avant tout d'être des mères et de se sacrifier. Ce scénario ne leur laisse aucun espace privé. Elles doivent faire face à des exigences excessives, n'ont aucune source de satisfaction et se sentent frustrées.

### Comment sont perçus les adolescents

D'un côté, certaines personnes sont hypercritiques et réduisent l'adolescence à une étape problématique : « Ces jeunes sont un véritable désastre, ils n'ont pas eu l'éducation qu'il fallait. »

D'autres rendent les adultes responsables des mauvais comportements des jeunes et estiment que les adultes doivent être attentifs, les guider : « Les parents doivent faire attention et réagir. Ils ne sont pas au courant de ce que font leurs enfants ». « C'est notre faute, pas celle des adolescents. C'est la famille qui a la plus grande influence. »

D'autres encore, estiment que les adultes ne traitent plus les jeunes comme avant : « L'époque n'est plus la même, nous sommes passés de l'autoritarisme au paternalisme. » « Je pensais qu'aujourd'hui, les relations parents/enfants étaient plus libres mais en fait, il y a un grand manque de communication et les parents préfèrent donner des biens matériels aux enfants. »

La comparaison intergénérationnelle est un autre aspect intéressant de la question : « Nous étions différents, la mode était plus conventionnelle. » « Les choses ont changé ; maintenant, tout est considéré comme normal – un homme avec un autre homme, une femme avec une femme – tout est permis, de sorte qu'ils n'ont plus de limites. »

La plupart des idées préconçues en disent plus sur les adultes que sur les jeunes. Ceci a des conséquences sur la manière de voir les jeunes et de se comporter vis-à-vis des adolescents. Si le fait d'être jeune est un problème de comportement, les adultes vont essayer de le « régler ».

### Je te vois comme ça, j'agis comme ça

Les paradigmes centrés sur les adultes ne se manifestent pas seulement dans les opinions, les convictions et les sentiments des gestionnaires, mais aussi dans leur manière de faire et les méthodes qu'elles utilisent. Ces méthodes consistent généralement à agir de manière centralisée, elles sont régulées et institutionnalisées, ce qui se traduit par des programmes rigides qui n'encouragent pas les jeunes à participer réellement.

Beaucoup de choses de tous les jours (grandir et ce qu'il arrive quand on grandit par exemple) ne sont pas vraiment prises en compte dans l'éducation. Les personnes qui travaillent avec les jeunes ne se sentent pas à la hauteur quand il s'agit d'adolescents. Elles se sentent peu sûres



Stage des cadres au musée de la poste de Cuba

d'elles et ont peur de devoir coordonner des actions qui devront être réalisées par la communauté. Ceci se traduit par une approche hiérarchique et descendante, et par un exercice du pouvoir qui entraînent des actes d'assistantat consistant à « corriger » et à contrôler les adolescents. Ceci n'a rien à voir avec les actions transformatrices.

C'est pourquoi les activités de formation sont si importantes. Elles aident à considérer ces obstacles d'un œil critique. Et, ainsi que l'a déclaré une participante : « Si l'on veut travailler avec des enfants et des adolescents, on doit approfondir les questions méthodologiques et pédagogiques, mais aussi développer les outils nécessaires.

### Voici comment faire

Le fait de prendre cette assez triste situation comme point de départ a fait surgir une question. Si les femmes qui occupent des places importantes dans les espaces communautaires maintiennent en place ces rapports à la fois centrés sur les adultes, autoritaires et hiérarchiques, et en ont fait leurs principes et leurs méthodes de travail avec les adolescents, et si elles contribuent à la dissémination de ces paradigmes dans la société, alors comment opérer une transformation chez les gestionnaires de communauté de façon à ce qu'elles pratiquent réellement la participation dans leurs domaines de travail ?

Nous proposons une stratégie formative<sup>1</sup> pour les gestionnaires de communauté<sup>2</sup>, consacrée à l'adolescence. Cette stratégie consiste à construire le savoir collectif. Elle part du principe que ces spécialistes ont un tronc de connaissances, de l'expérience et des références personnelles qui contribuent au groupe imaginaire et à l'individu.

Le but de la formation est d'autonomiser les jeunes en les encourageant à participer. Dans la pratique, ceci veut dire qu'il faut les consulter quand on fait des propositions et qu'on crée de nouveaux projets. Dans ce cas, les jeunes sont les sujets des changements sociaux et culturels. C'est pour nous la seule manière de relever le défi face aux para-

digmes des gestionnaires de communauté, de leur travail et de leurs rapports avec les adolescents.

Nous avons commencé avec un groupe de gestionnaires d'un musée de la Poste, en employant la méthode de recherche-action-participation. Les besoins de formation ont été évalués, ce qui a permis de développer un cours sur les thèmes suivants :

- les contradictions du travail avec les adolescents ;
- processus de participation, de coopération, de créativité et de prise de conscience critique ;
- méthodes et techniques de travail avec les adolescents dans des espaces socioculturels ;
- Évaluation.

Ceci s'est converti en une « stratégie ludique d'activités avec les adolescents dans le domaine de la Poste ». L'approche est basée sur le jeu : visite du bureau de Poste, interview avec le facteur, histoire de la Poste et du timbre. Le but de l'exercice était de familiariser les jeunes à ces nouvelles méthodes.

### De la stratégie au projet

Le succès de cette stratégie a permis de mettre en place un projet intitulé « Enfance, adolescence et activité postale ». Le projet, réalisé au niveau national, a été lancé sous forme de réunions avec des groupes de gestionnaires des services postaux qui travaillent avec des adolescents dans divers espaces socioculturels, des musées, des écoles, au Palais des Pionniers.

La première réunion, en mars 2013, a permis de faire une évaluation des besoins. La seconde réunion, en décembre, a été consacrée à des questions ayant trait aux méthodes de travail et aux propositions d'action concrètes.

Un cours d'enseignement à distance intitulé « Une approche de l'adolescence. Propositions de méthodologie pour les gestionnaires de communauté » a été proposé. Il s'agit de réunir toutes les expériences faites dans le cadre du projet et d'en faire un livre qui sera mis à disposition du public.

En fin de compte, il s'agit ici d'une proposition qui a pour but le changement. Si nous voulons que les jeunes d'aujourd'hui adoptent une attitude transformatrice, il faut que les adultes abandonnent leur mode de pensée hiérarchique et centré sur eux-mêmes, et qu'ils encouragent la véritable participation. Ceci n'est possible que si l'on se débarrasse des paradigmes qui ont prédominé pendant des siècles et qui sont, par conséquent, difficiles à changer, mais qui représentent néanmoins aujourd'hui un défi pour nos sociétés.

### Notes

1 / Actions effectuées par un groupe pour développer des activités réalisables dans un espace et une durée précis répondant à ses besoins. Le succès dépendra de la qualité du développement prévu dans le plan de la gestionnaire de communauté. Les axes d'auto-développement sont centrés sur le développement de la conscience critique, de la créativité, de la participation, de la coopération et du projet.

2 / La gestionnaire de communauté peut : 1) concevoir et mettre en œuvre des actions promotrices du changement, elle est capable d'identifier les problèmes sociaux des divers groupes qui constituent le contexte, mais possède aussi la sensibilité nécessaire pour repérer les contradictions qui vont permettre d'évoluer vers le développement social pro-émancipatoire, et de renforcer les valeurs culturelles authentiques de la communauté et le projet social. 2) elle participe à la création de processus d'autonomisation de la communauté, elle est sujet de ses transformations ; en ce sens, elle ne supprime ni n'assiste ses membres ; elle les autonomise afin de découvrir leurs forces et de déployer leur potentiel créatif qui leur permettra de vivre mieux.

### Références

**Oficina Nacional de Estadística e Información (2013) :**  
Censo Nacional de Población y Vivienda del 2012. Cuba.

**Intervention de José Machado Ventura (8 mars 2014) :**  
Granma (journal), lundi 10 mars 2014, page 4.

i

### L'auteur

**Elcida Lina Álvarez Carril** est diplômée en psychologie, détentriche d'un master en développement communautaire et d'un diplôme de développement humain local. Elle a coordonné le projet *Por una Adolescencia feliz* [Pour une adolescence heureuse] en coopération avec l'UNICEF. Elle a donné des cours en développement communautaire, en méthodologie de la recherche et en psychologie dans l'éducation des adultes, et coordonne le projet *Enfance, adolescence et activité postale*.

### Contact

San Julio # 262 e/ Santa Emilia Y Zapotes  
Reparto Santos Suarez  
Municipio Diez de Octubre, La Habana  
Cuba  
elcidaalvarez53@gmail.com

# L'éducation de proximité dans une société sans liens relationnels



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

**Résumé** – *Le développement de la collectivité au plan local est primordial, tant comme objectif et contenu de l'éducation des jeunes et des adultes, que comme moyen pour accroître la participation. Partant des engagements et recommandations concernant l'éducation de proximité tels que formulés lors d'évènements internationaux organisés par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, cet article déduit quatre domaines d'action pour redynamiser l'apprentissage au sein des centres d'apprentissage de proximité : engagement gouvernemental, diversification des revenus, développement professionnel et réseautage.*

Alors que la façon dont fonctionnent les collectivités change dans le monde entier, le rôle de l'apprentissage de proximité tout au long de la vie demeure plus que jamais essentiel. La question est de savoir si l'éducation au plan local s'adapte aux changements des demandes éducatives et des modes de vie. En d'autres termes, les différentes formes d'apprentissage de proximité suivent-elles les principes de l'organisation de l'apprentissage où les gens accroissent constamment leur faculté d'obtenir les résultats qu'ils souhaitent vraiment, où l'on entretient des modes de pensée nouveaux et ouverts, où l'on libère l'aspiration collective et où les gens apprennent en permanence à considérer le tout dans sa globalité.

D'aucuns disent que les liens traditionnels au sein de la collectivité s'affaiblissent. Cette assertion est symbolisée par ce que l'on appelle *muen-shakai* au Japon, un terme nouveau qui signifie « société sans liens relationnels ». Le fait que découvrir des personnes âgées longtemps après leur décès ne mérite plus d'être mentionné aux nouvelles illustre cela. D'un autre côté, le printemps arabe a montré à quel point la jeunesse arabophone était capable de s'unir au-delà des frontières en utilisant les réseaux sociaux en ligne et hors ligne. La nouvelle technologie mobile et la langue commune ont aidé les jeunes des États arabes à organiser leurs actions, à communiquer leurs messages et à diffuser les menaces des autorités.

Commençons notre tour d'horizon en examinant les engagements et recommandations concernant l'apprentissage

de proximité, qui ont été formulés ces dernières années par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). La mission de l'Institut consiste à promouvoir la reconnaissance et la création des conditions nécessaires à l'exercice du droit à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie en mettant l'accent sur l'éducation des adultes et la formation continue, l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle.

### Tout a commencé en 1976

Le développement de la communauté en tant qu'objectif et contenu de l'éducation des adultes, et en tant que moyen d'accroître la participation à l'éducation des adultes a été formulé par l'UNESCO dans la *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes* (1976). Cela signifiait que la communauté mondiale reconnaissait le rôle de la collectivité dans l'apprentissage et l'éducation. En tant que seule norme internationale officielle sur l'éducation des adultes, elle souligne que cette dernière devrait profiter à la collectivité toute entière et accorder une priorité particulière aux groupes défavorisés.

Le rôle de la dimension collective dans l'élargissement de l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie a été une nouvelle fois souligné dans les documents issus de conférences organisées ces dernières années par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Les autres dimensions essentielles sont : la famille, l'école et le lieu de travail.

Le Cadre d'action de Belém, dont le sous-titre était « Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable » et qui fut adopté lors de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) en 2009, incluait les organisations de proximité comme partenaires aux côtés « des pouvoirs publics à tous les niveaux de l'administration, des organisations de la société civile, des partenaires sociaux, du secteur privé..., des organisations d'apprenants adultes et d'éducateurs d'adultes. » Les pays et les organisations qui participaient à cette conférence s'engagèrent à « créer des espaces et centres d'apprentissage de proximité multifonctionnels ». Le Programme Asie-Pacifique d'éducation pour tous (APPEAL) au bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation à Bangkok a développé des capacités pour que ce type de centres soient planifiés et gérés par des organisations gouvernementales et de la société civile. Depuis la fin des années 80, ce programme a soutenu des centres d'apprentissage de proximité dans plus de 24 pays de la région par le biais du soutien financier fourni par des gouvernements, notamment celui du Japon, et des organisations. Le développement de capacités à long terme et la coopération Sud-Sud par le biais d'activités pilotes, la conception d'outils (manuels, études de cas portant sur les bonnes pratiques) et la mise en rapport des parties prenantes font partie de la mission du programme. De cela résulte une collaboration subrégionale mise en œuvre par les pays.

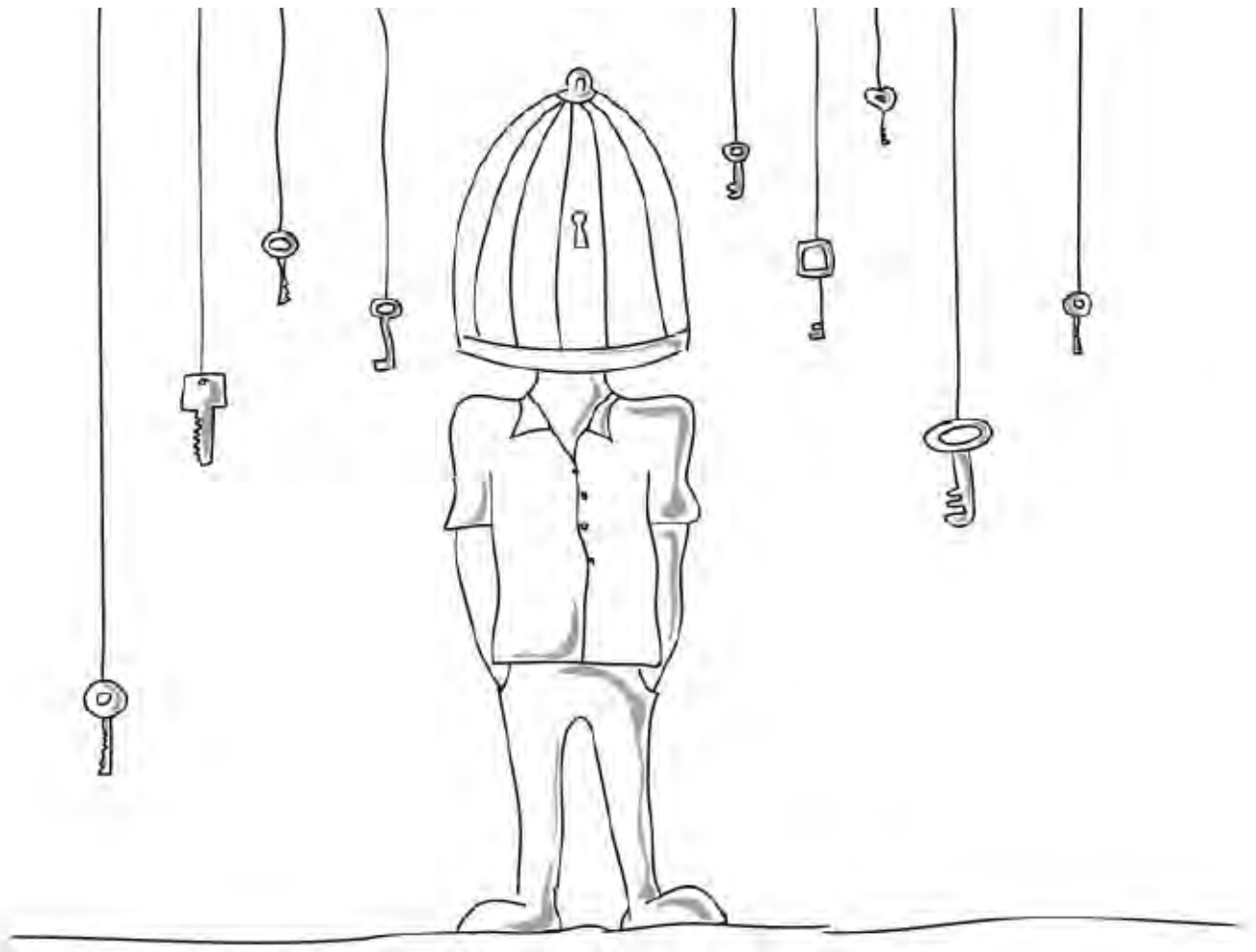
### Apprendre les uns des autres

Les expériences des centres d'apprentissage de proximité en Asie s'étendent désormais à d'autres régions. Du fait de la coopération et des échanges internationaux soutenus par l'UNESCO, quelques États arabes et africains ont commencé à tester des centres d'apprentissage de proximité. Avant l'introduction de ces centres, les cadres les plus typiques de l'alphabétisation des adultes dans les pays en développement étaient des espaces publics (p. ex. des écoles) et des lieux privés, le domicile d'un enseignant par exemple. Disposer d'un espace plus permanent pour que les membres de la population puissent se réunir pour apprendre seuls et en groupes, et pour développer cette communauté est un moyen efficace de créer un milieu apprenant au plan local. [Dans ce numéro, vous trouverez plusieurs exemples illustrant ce type de centres d'apprentissage de proximité, *ndlr*]. La Commission nationale nigériane pour l'alphabétisation des masses, l'éducation des adultes et l'éducation non formelle (NMEC) projette de mettre en place des centres d'alphabétisation modèles inspirés des expériences de l'Indonésie concernant les centres d'apprentissage de proximité. À la suite de périodes d'essai fructueuses, plusieurs États arabes comme l'Égypte, le Maroc, la Jordanie, le Liban et la Palestine créent actuellement à vaste échelle des centres d'apprentissage de proximité.

Le *deuxième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (GRALE) se penche sur les expériences menées aux Philippines, en Slovaquie, en Mongolie, au Brésil et en Finlande en matière de création d'espaces d'apprentissage de proximité. Ces cas montrent les avantages de disposer d'un lieu où les apprenants peuvent se rendre à pied et où ils ont la possibilité d'apprendre et de s'informer ou de se faire conseiller. Le projet LitBase de l'UNESCO, une banque de données contenant une sélection de programmes efficaces en matière d'alphabétisation, fournit de nombreux autres exemples de centres d'apprentissage de proximité qui opèrent avec succès. L'UNESCO a aussi créé une plate-forme ouverte pour encourager le réseautage et les échanges entre centres d'apprentissage de proximité dans vingt pays d'Asie-Pacifique.

### Pourquoi la collectivité importe

Préoccupé par la lenteur des progrès en matière de réduction de l'analphabétisme chez les jeunes, et notamment par l'écart entre les sexes persistant dans ce domaine, l'UIL a mis en œuvre des activités axées sur les jeunes marginalisés n'ayant qu'une expérience restreinte, voire aucune expérience, de la scolarité formelle. Dans une note d'orientation intitulée « L'importance de la communauté : réaliser les potentiels d'apprentissage des jeunes », l'UIL présente des exemples de bonnes pratiques dans le cadre desquels de jeunes hommes et femmes s'investissent dans des centres d'apprentissage de proximité [appelés centres d'apprentissage communautaires dans ce document, *ndlr*]. Les exemples pris au Bangladesh, en Indonésie, au Japon, en



Mongolie, en Thaïlande et au Royaume-Uni sont extraits de présentations et de débats organisés à l'occasion du forum de politique internationale organisé en 2013 sur l'alphabetisation de jeunes vulnérables et leur apprentissage des compétences nécessaires dans la vie courante par le biais des centres d'apprentissage de proximité. La note d'orientation recommande aussi de mener des recherches sur l'impact des centres d'apprentissage de proximité afin de disposer de preuves solides permettant de conseiller aux gouvernements de soutenir ces établissements.

Un autre domaine d'activité de l'UIL consiste à créer des milieux apprenants pour tous au plan communal grâce à la mise en place du Réseau mondial des villes apprenantes (Global Network of Learning Cities – GNLC). La *Déclaration de Pékin sur la création de villes apprenantes*, adoptée en 2013 à l'occasion de la Conférence internationale sur les villes apprenantes, consacre tout un chapitre sur la redynamisation de l'apprentissage au sein des familles et des populations locales :

- en créant des espaces d'apprentissage de proximité et en fournissant des ressources pour l'apprentissage au sein des familles et des collectivités ;

- en assurant, par le biais de consultations, que les programmes d'éducation et d'apprentissage de proximité répondent aux besoins de tous les citoyens ;
- en motivant les gens à participer à l'apprentissage au sein des familles et des collectivités, et en accordant une attention particulière aux groupes vulnérables et défavorisés comme, par exemple, les familles dans le besoin, les migrants, les personnes handicapées, les minorités et les apprenants du troisième âge, et
- en reconnaissant que l'histoire et la culture locales, et les méthodes indigènes de savoir et d'apprendre sont des ressources uniques et précieuses.

Le texte intitulé *Caractéristiques clés des villes apprenantes* fait état de sept mesures pouvant être prises pour soutenir l'apprentissage de proximité. Ces caractéristiques, testées dans plusieurs villes en 2013, doivent servir de repères pour planifier, mettre en place et évaluer des actions afin de créer des communautés apprenantes.

Dans la stratégie à moyen terme de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2014-2021), l'Institut projette de mettre en place des partenariats avec des organismes régionaux et nationaux sélectionnés afin de soutenir la création de centres d'apprentissage de

proximité en tant que prestataires clés de services d'éducation des jeunes et des adultes.

## La liste des choses à faire

Il est généralement admis que l'éducation de proximité a un rôle important à jouer dans la construction d'une société apprenante. Que convient-il par conséquent de faire ? Penchons-nous sur les quatre lignes d'action principales – engagement des gouvernements, diversification des revenus, développement professionnel et réseautage – qui pourraient élargir le rôle de l'éducation de proximité.

### L'engagement des gouvernements

Tout un ensemble de domaines nécessitent de l'aide, par-dessus tout en ce qui concerne l'institutionnalisation des centres d'apprentissage de proximité auxquels il faudrait pour cela accorder un statut légal ou qu'il faudrait reconnaître officiellement. Ceci contribue à reproduire dans tout un pays le modèle des centres d'apprentissage de proximité et à assurer que les centres reçoivent des subventions directement de partenaires locaux et internationaux. Pour que ceci arrive, la mission des centres et leur cadre de gestion doivent être intégrés dans les politiques nationales d'éducation et de développement. Une telle institutionnalisation ne devrait pas se traduire par une standardisation exagérée. La souplesse des prestations d'éducation de proximité devrait être conservée afin de faire face à différentes situations. En Thaïlande par exemple, le gouvernement soutient différents types de centres d'apprentissage de proximité : « ceux des zones montagneuses, ceux des plaines, ceux de régions particulières et ceux qui représentent des centres d'éducation non formelle au niveau des sous-districts.

### La diversification des revenus

Les systèmes nationaux et communaux de financement des activités des centres d'apprentissage de proximité sont une condition de base pour rendre ces centres plus pérennes. Certaines activités génératrices de revenus menées par les centres eux-mêmes viennent en complément des subventions gouvernementales et/ou des financements accordés par des bailleurs de fonds externes. Les revenus peuvent provenir d'une facturation de services de proximité en louant par exemple des chambres, en s'occupant de fournir des lieux équipés pour organiser des mariages et en exploitant des magasins de coopérative. Les revenus ainsi générés devraient être utilisés pour financer au plan local des activités d'apprentissage et de développement diverses et abordables.

### Le développement professionnel

Au bout du compte, ce sont les gens qui travaillent dans les centres d'apprentissage de proximité qui en déterminent la réussite ou l'échec. Cependant, dans les pays en dévelop-

pement, le personnel de ces établissements, par exemple les facilitateurs d'alphabétisation des adultes, ont généralement un statut précaire. Nombre d'entre eux sont peu qualifiés et juste rémunérés symboliquement pour leurs services (UIL 2013). Dans les pays où les éducateurs ou les facilitateurs travaillant dans le secteur de l'éducation de proximité reçoivent un salaire équivalent à celui des instituteurs du primaire, les activités qu'ils coordonnent répondent généralement mieux aux demandes éducatives des membres de la communauté et attirent par conséquent davantage de participants. Les professionnels motivés, soutenus par des dirigeants locaux disposent d'une plus grande autonomie fonctionnelle et offrent des services de meilleure qualité.

### Le réseautage

Il existe aussi un besoin, lié au point précédent, de renforcer les réseaux et le partage d'expériences entre les centres d'apprentissage de proximité – tant au plan local qu'international. Au plan local, des associations de centres d'apprentissage de proximité telles que celles opérant en Indonésie et au Népal, ou des groupements de centres comme au Bangladesh favorisent l'apprentissage mutuel et inspirent les dirigeants locaux et les professionnels de sorte qu'ils améliorent leur travail. Les technologies de l'information et de la communication recèlent de grandes possibilités pour soutenir des activités de réseautage. L'accès à ce type de technologies dans les centres d'apprentissage de proximité, notamment pour les jeunes, peut considérablement faire augmenter les taux de participation et contribuer à l'éducation et au développement de la collectivité. Au plan international, l'UNESCO a mis en place une plate-forme en ligne destinée aux centres d'apprentissage de proximité dans les pays de la région Asie-Pacifique. À mesure que le nombre de centres participants augmente, cette plate-forme deviendra probablement une ressource extrêmement précieuse en matière d'apprentissage interculturel.

## La vision humaniste

L'article 6 de la Déclaration mondiale sur l'éducation des adultes adoptée à Jomtien en 1990 présente une vision humaniste des liens unissant l'apprentissage, la collectivité et la famille :

« L'apprentissage ne peut être conçu isolément. C'est pourquoi la société doit assurer à tous les apprenants l'alimentation, les soins de santé et, d'une manière générale, le soutien physique et affectif dont ils ont besoin pour participer activement à leur propre éducation et en tirer bénéfice. Les programmes éducatifs communautaires destinés aux adultes devraient inculquer à ceux-ci les connaissances et les savoir-faire requis pour améliorer les conditions d'apprentissage des enfants. L'éducation des enfants et celle de leurs parents ou des autres personnes qui en ont la garde se renforcent réciproquement et cette interaction devrait être mise à profit pour que l'apprentissage de tous s'effectue dans un climat stimulant et chaleureux. » (UNESCO 1990 : 6-7).

Tandis que l'actuel débat mondial sur l'éducation est essentiellement axé sur le bilan des progrès réalisés en vue d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous fixés à Dakar et sur la préparation du calendrier mondial de l'éducation pour l'après-2015, je trouve que la vision humaniste de Jomtien est toujours valable et pertinente. La création autour des centres d'apprentissage de proximité d'un environnement éducatif stimulant et chaleureux peut renforcer la création de liens et le renouement au sein d'une communauté locale et entre différentes communautés.

## Lectures complémentaires

Centres d'apprentissage de proximité sur Facebook : <https://www.facebook.com/clcnet>

Réseau de centres d'apprentissage de proximité : <http://www.clcap.net/>

UNESCO APPEAL Resources : <http://bit.ly/1pRADN5>

Base de données de l'UNESCO sur les pratiques efficaces d'alphabétisation (LitBase) : <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=8&theme=5>

## Références

**Iwasa, T. (2010)** : Il est temps que les kominkans reflourissent. Dans : Éducation des adultes et développement, n° 74. Disponible sur <http://bit.ly/1ykLK59>

**Makino, A. (2013)** : Changing grassroots Communautés and lifelong learning in Japan. Dans : Comparative Education, vol. 49, n° 1, p. 42-56. Disponible sur <http://bit.ly/1i61jo3>

**Sawano, Y. (2012)** : Lifelong Learning to Revitalize Community Case Studies of Citizens in Learning Initiatives in Japan. Dans : the Second International Handbook of Lifelong Learning. Dordrecht : Springer Science + Business Media. Disponible sur <http://bit.ly/1kN84KZ>

**Smith, M. K. (2001)** : Peter Senge and the learning organization. Dans : the encyclopaedia of informal education. Disponible sur <http://bit.ly/1jV0zI5>

**Suwanpitak, S. (2013)** : CLC as a Vehicle for Promoting Lifelong Learning in Thailand [présentation PowerPoint]. Disponible sur <http://bit.ly/1pI6OR6>

**Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) (2010)** : CONFINTEA VI : Cadre d'action de Belém : Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable. Hambourg : UIL. Disponible sur <http://bit.ly/1mQxP2t>

**UIL (2013a)** : 2nd Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : Repenser l'alphabétisation. Hambourg : UIL. Disponible sur <http://bit.ly/1clUaQv>

**UIL (2013b)** : L'importance de la qualité : améliorer le statut des personnels d'alphabétisation. Note d'orientation n° 1 de l'UIL. Hambourg. UIL. Disponible sur <http://bit.ly/1f9B83s>

**UIL (2014a)** : Déclaration de Pékin sur la création des villes apprenantes. Hambourg : UIL. Disponible sur <http://bit.ly/1jtsHCe>

**UIL (2014b)** : La communauté est importante : réaliser les potentiels d'apprentissage des jeunes Note d'orientation n° 4 de l'UIL. Hambourg. UIL. Disponible sur <http://bit.ly/1rndgMf>

**UIL (2014c)** : Caractéristiques clés des villes apprenantes. Hambourg, UIL. Disponible sur <http://bit.ly/1jttR0J>

**UNESCO (1976)** : Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes. Disponible sur <http://bit.ly/1kruEua>

**UNESCO (1990)** : Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Disponible sur <http://bit.ly/1oCHEyb>

**UNESCO (2013)** : Community Learning Centres: Asia-Pacific Regional Conference Report 2013 – National Qualifications Frameworks for Lifelong Learning and Skills Development. Bangkok : UNESCO Bangkok. Disponible sur <http://bit.ly/1mWVBaC>

i

## L'auteur

**Rika Yorozu** est spécialiste des programmes d'alphabétisation et de compétences de base à l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). Elle apporte son soutien dans des pays en développement et à revenus intermédiaires d'Asie et d'Afrique. Avant d'intégrer l'UIL, elle était chargée au Centre culturel de l'Asie-Pacifique pour l'UNESCO (ACCU à Tokyo) et au Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation à Bangkok de la promotion de la collaboration régionale avec des programmes d'alphabétisation des adultes.

## Contact

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)  
Feldbrunnenstrasse 58  
20148 Hambourg  
Allemagne  
[r.yorozu@unesco.org](mailto:r.yorozu@unesco.org)  
<http://uil.unesco.org>



# *L'apprentissage de proximité au ...* **Japon**

Cuisiner ensemble





La fin de la Seconde Guerre mondiale en 1945, provoqua au Japon une extrême pauvreté. Le gouvernement central créa les, qui se révélèrent être une bonne réponse aux besoins des gens d'apprendre de nouvelles valeurs et d'améliorer leur existence. Durant cette période, le développement du pouvoir d'agir des femmes, l'amélioration de la qualité d'une vie saine, la création de revenus et des activités récréatives comptaient au rang des activités populaires dans les kominkans. La loi sur l'éducation sociale, qui reposait sur la loi fondamentale de l'éducation de 1947, entra en vigueur en 1949, époque à laquelle plus de 10 000 kominkans avaient déjà été créés. Le concept du kominkan consiste aujourd'hui à promouvoir l'apprentissage et l'enseignement mutuels, et à soutenir l'apprentissage volontaire au sein de la population locale.

« Le kominkan décida de créer un espace pour que parents et enfants puissent trouver des amis, échanger des informations et passer du temps ensemble. Ce projet fut baptisé manmaruchi. »

Le kominkan ressemble à un centre d'apprentissage de proximité du fait qu'il propose des services éducatifs de proximité non formels. La majorité des kominkans sont créés et gérés par l'administration municipale de villes ou de villages. La plupart des quelque 16 000 kominkans fournissent l'espace qu'il faut pour organiser des activités et programmes d'apprentissage de compétences nécessaires dans la vie courante et s'adonner à des passe-temps et à des activités culturelles. Un total de 244 millions de participants a pris part au 473 000 cours organisés par les kominkans en 2005. Généralement, les kominkans sont installés dans des écoles primaires.

Les autres types de kominkans sont des centres d'apprentissage de proximité créés par des membres de la population locale et fonctionnant sur la base du bénévolat. On les appelle des kominkans autonomes. Ils proposent des cours similaires à ceux offerts dans les kominkans ordinaires. On estime leur nombre au Japon à quelque 70 000. Il n'existe toutefois pas de chiffres officiels au plan national. Les membres des populations locales peuvent demander et développer dans les kominkans autonomes les programmes dont ils souhaitent disposer pour leurs propres besoins.

Le kominkan d'Enzan, au nord du Japon, est petit, mais actif. Ces toute nouvelles activités sont relayées sur son profil Facebook. Madame Yuki Matsui, une responsable de l'éducation sociale, y a lancé le projet manmaruchi d'aide aux familles dans le district d'Enzan.

Le boom économique au Japon à la fin des années soixante changea rapidement la face de l'idyllique région d'Enzan. La population d'origine se mélangea avec les nouveaux venus, des familles nucléaires ou des gens qui faisaient la navette pour aller au travail. La région connut alors une

évolution des disparités entre les différents groupes de population. Les nouveaux venus se sentaient seuls du fait qu'ils avaient peu d'amis pour parler des questions concernant la garderie et l'éducation des enfants.

Le kominkan décida de créer un espace pour que parents et enfants puissent trouver des amis, échanger des informations et passer du temps ensemble. Ce projet fut baptisé manmaruchi. Ce terme vient de manmaru qui signifie rond et doux en japonais et de maruchi qui désigne les points de vue multiples et globaux des mères. D'ordinaire, dix mères ou plus et leurs enfants en âge d'aller à la maternelle ou à l'école primaire participent à des activités telles que l'art de décorer les ongles, la confiserie, la tenue des comptes domestiques et le ménage, et la préparation à l'école élémentaire.

L'une des difficultés auxquelles les kominkans se trouvent confrontés est le fait que les participants s'inscrivent à des cours, sans toutefois prendre l'initiative d'amener d'autres participants ou de proposer ou concevoir d'autres cours. Les participants ont tendance à considérer que les kominkans sont des prestataires de services et qu'eux sont des participants ou des usagers de ces services.

Il existe une autre difficulté, cette fois d'ordre officiel : les municipalités financent la gestion et le développement des programmes des kominkans, ce qui veut dire qu'ils doivent rendre des comptes aux communes ; leurs méthodes sont toutefois rarement partagées par les politiciens et les chercheurs.

Autre grave problème : la diminution du budget de l'éducation sociale affecté aux kominkans, aux bibliothèques, aux musées et aux centres de proximité. Ces réductions vont dans le sens inverse de la politique établie par le gouvernement japonais en matière d'apprentissage tout au long de la vie.

#### Pour plus d'informations

Kominkan d'Enzan (n. d.) : Flapping Enzan: Each of us is the central character [Habataku Enzan: Hitori Hitori ga Shujinkou] <https://www.facebook.com/enzan.kouminkan>  
Maruyama, H. (2011) : "Social Education" System in Japan. Education in Japan. NIER. (<http://bit.ly/1mFAvQA>)  
MEXT & ACCU (2008) : Kominkan – Community Learning Centers (CLC) of Japan. (<http://bit.ly/VSpTEK>)  
Association nationale des kominkans (<http://kominkan.or.jp>)

#### L'auteur

Hideki Maruyama, titulaire d'un doctorat, Institut national pour la recherche sur la politique de l'éducation (National Institute for Educational Policy Research – NIER), [hidekim@nier.go.jp](mailto:hidekim@nier.go.jp)



# L'apprentissage de proximité au ... Royaume-Uni



Mon quartier – notre monde (My Neighbourhood – Our World), Leicester Masaya Link Group, Leicester, Royaume-Uni

Le Fonds d'innovation pour l'apprentissage de proximité CLIF (Community Learning Innovation Fund) a attribué des subventions de l'Agence de financement des compétences à 96 projets d'apprentissage de proximité dans toute l'Angleterre. Ces projets se sont déroulés de septembre 2012 à juillet 2013. Ils avaient pour but de développer le pouvoir d'agir des adultes, notamment de ceux socialement et économiquement défavorisés, afin d'améliorer leur existence et celles de leur familles et collectivités. Par le biais de nouveaux partenariats et d'un vaste éventail d'approches créatives, les projets CLIF ont attiré plus de 15 000 apprenants, dont beaucoup étaient issus des groupes parmi les plus exclus et dont il était le moins probable qu'ils participeraient à un projet d'apprentissage.

« Le projet ICICLE avait pour objectif de réduire l'exclusion numérique des personnes ayant des troubles de l'apprentissage. »

## 1. ICICLE

Le projet ICICLE de codéveloppement et de mise en œuvre inclusives d'un environnement d'apprentissage collectif (Inclusive Co-development and Implementation of a Community Learning Environment) avait pour objectif de réduire l'exclusion numérique des personnes ayant des troubles de l'apprentissage. Il opéra pour cela par le biais d'une plateforme d'apprentissage multimédia codéveloppée qui avait recours à des images, des vidéos et des clips audio pour permettre à des gens de participer alors qu'autrement, ils auraient été exclus du fait de leurs difficultés à lire et à écrire. Le projet était axé sur la mise en place du bon mélange de techniques et d'approches d'enseignement et d'apprentissage. Ceci devait permettre aux apprenants affectés par différents troubles d'identifier des objectifs individuels, de s'instruire en bénéficiant des connaissances et idées de leurs

pairs, d'enseignants et de bénévoles, en élaborant des plans avec eux pour atteindre leurs objectifs et en prenant des mesures pour accroître leur participation personnelle au sein des collectivités dont ils faisaient partie.

Sur les 116 participants à ce projet, 44 étaient des adultes souffrant de troubles de l'apprentissage, 25 personnes formaient l'équipe d'encadrement et d'enseignement, et les 46 autres étaient des étudiants en licence bénévoles. Les apprenants utilisèrent la plate-forme pour définir leurs objectifs et mettre au point une feuille de route pour les atteindre. Des cercles de soutien efficaces furent aussi créés pour les aider à atteindre leurs objectifs personnels, ce qui se traduisit par une amélioration de leur inclusion sociale et numérique, et de leur employabilité.

Le personnel d'encadrement élaborait avec les apprenants des démarches d'apprentissage individualisées, proposait des façons de procéder et créait des collections de ressources en ligne qu'ils partageaient avec les apprenants.

L'utilisation du multimédia permet à chaque utilisateur de communiquer ses préférences et centres d'intérêt, et de surmonter des obstacles que rencontrent souvent les gens auxquels l'élocution, le langage et la communication posent des difficultés. La collaboration entre les apprenants et les étudiants bénévoles fut bénéfique pour tous les intéressés et donna l'occasion à des personnes affectées par des troubles de l'apprentissage de nouer des amitiés hors de leurs cercles habituels.

Des adultes affectés par un trouble de l'apprentissage furent désignés pour faire fonction de « champions », c'est-à-dire devenir les mentors de leurs pairs et présenter le projet et ses résultats aux visiteurs et aux nouveaux membres du personnel. Les enseignants, le personnel d'encadrement et les étudiants bénévoles aidèrent les apprenants affectés par des troubles à travailler pour atteindre leurs objectifs qui avaient été décomposés en tâches à leur portée. Les apprenants pouvaient assigner chacune de ces tâches à n'importe lequel des membres du personnel encadrant en ligne pour lui demander de l'aide, et les expériences et progrès furent enregistrés sur des supports numériques variés et ajoutés aux profils en ligne des différents apprenants.

Les bénévoles accompagnèrent les apprenants lors de sorties dans leurs quartiers pour recueillir du matériel et des informations. Ceci constitua la base d'un site Internet exemplifiant les possibilités et services disponibles sur place pour les personnes ayant des troubles de l'apprentissage.

#### **Pour plus d'informations**

ICICLE Project in a Box : <http://bit.ly/1ndDGLg>  
Rix Centre : Contact : Andy Minion (A.T.Minnion@uel.ac.uk)

## **2. Mon quartier – notre monde**

Mon quartier – notre monde (My Neighbourhood – Our World) était un projet local intergénérationnel qui visait à réunir des gens de quartiers défavorisés de Leicester afin d'examiner les aspects de l'identité et de l'appartenance dans leurs propres quartiers et dans toute la ville. Il aida aussi à mieux comprendre la diversité et la durabilité en fai-

sant le lien entre la vie au quotidien et des questions de portée mondiale.

Des ateliers examinèrent la mesure dans laquelle l'alimentation contribue à la santé et au bien-être, se penchèrent sur les circuits alimentaires, de la plante au produit, et se demandèrent comment les choses que nous mangeons affectent leurs producteurs et notre environnement. Les gens au sein du groupe firent aussi part de leurs recettes favorites et de conseils alimentaires, et découvrirent la place de la nourriture dans les fêtes de différentes cultures.

On incita les apprenants à développer tout un ensemble de compétences transférables, entre autres le travail en équipe et des compétences en matière d'organisation et de présentation, des compétences qu'ils mirent en pratique à l'occasion de leur manifestation phare finale : le festival Food, Glorious Food (Nourriture, merveilleuse nourriture).

Cette journée pleine d'animation comporta des présentations, des dégustations de nourriture (de Leicester, d'Inde, du Nicaragua et des Caraïbes) ainsi que la plantation de graines, la confection de smoothies et d'autres activités liées à la nourriture et que les apprenants avaient aidé à élaborer et à animer. La manifestation se déroula pendant la Semaine des apprenants adultes et fournit l'occasion aux participants de démontrer ce qu'ils avaient appris grâce au projet.

Le projet fit participer 200 personnes de tous âges qui prirent part aux séances de dégustation et à la manifestation finale.

Pour réussir, le projet

- mit à profit les liens de Leicester avec Masaya, une ville du Nicaragua, afin de fournir des exemples et des études de cas sur les liens locaux à mondiaux inhérents au programme ;
- fit participer des apprenants dès le départ à la création et la mise au point de leur apprentissage ;
- eu recours à tout un ensemble de méthodes d'enseignement et d'apprentissage, y compris au dialogue et à la réflexion critique/au débat sur des questions soulevées lors des séances ;
- permit l'évolution vers un activisme communautaire. Le projet a servi de tremplin aux participants pour leur permettre de commencer à organiser des ateliers et manifestations similaires chez eux au plan local.

#### **Pour plus d'informations**

My Neighbourhood – Our World Project in a Box : <http://bit.ly/1sTbbHQ>  
Leicester Masaya Link Group : [www.leicestermasayalink.org.uk](http://www.leicestermasayalink.org.uk) ;  
Contact : Claire Plumb (LMLG@leicestermasayalink.org.uk)

#### **L'auteur**

Sarah Perry, chargée du projet d'apprentissage au sein de collectivités, NIACE, [sarah.perry@niace.org.uk](mailto:sarah.perry@niace.org.uk)



# *L'apprentissage de proximité en ...* **Afghanistan**



Pour de jeunes femmes issues de familles traditionnelles, le centre d'apprentissage de proximité est un lieu où elles sont en sécurité et où elles peuvent suivre activement des cours d'alphabétisation

Ces deux dernières années, DVV International et l'Association afghane pour l'éducation des adultes (ANAF AE), sa partenaire afghane, ont recréé sept centres d'apprentissage de proximité dans différents districts urbains de la ville de Mazar-e Charif située dans la province de Balkh au nord du pays, à la frontière de l'Ouzbékistan.

Ces centres avaient à l'origine été installés sur des terrains communaux en 1995, durant l'ère des talibans, par le programme des Nations unies ONU-Habitat en tant que DCF, forums collectifs des districts (District Community Forums). Ils devaient répondre aux besoins de la collectivité et être pour les femmes des lieux où elles pouvaient bénéficier en toute sécurité de programmes sociaux et éducatifs. Les programmes étaient essentiellement axés sur l'alphabétisation et des possibilités de travailler, soutenues par de petits crédits pour les femmes illettrées.

Les forums collectifs exploitaient une presse d'imprimerie et un service de taxi, et servaient de relais sanitaires durant les périodes de développement urbain. Après 2002, le programme ONU-Habitat prit fin. Les forums collectifs des districts tombèrent pendant des années dans l'oubli, mais réussirent cependant à maintenir quelques menues activités organisées avec des ressources très réduites et des capacités organisationnelles limitées.

Les nouveaux centres d'apprentissage de proximité sont profondément ancrés dans la lutte contre la pauvreté. Ils promeuvent le développement d'aptitudes et compétences au sein de groupes défavorisés, le développement du pouvoir d'agir, le changement social et les possibilités de changer de vie.

Avec quelque dix millions d'adultes illettrés dans le pays, l'alphabétisation, des femmes notamment, reste cruciale. Malgré la création réussie de l'actuel système d'éducation afghan, l'accès à l'éducation constitue toujours un problème. Actuellement, plus de 30 % des enfants ne sont pas scolarisés ; la plupart d'entre eux sont des filles. Le secteur scolaire de l'enseignement manque d'enseignants qualifiés. Moins de 3 % de la population ont suivi jusqu'au bout une formation professionnelle formelle. L'accès à l'enseignement supérieur et à la formation professionnelle reste limité. L'ave-

nir du pays dépend de manière critique des possibilités de formation et de la qualification de la jeune génération. Plus de la moitié de la population est âgée de moins de 25 ans et le taux de chômage est élevé.

Le nombre de diplômés de fin d'études augmentera d'environ 500 000 dans les années qui viennent, mais il n'y a toujours pas suffisamment de formations professionnelles. Les jeunes qui pourraient participer de manière importante à la croissance économique manquent de connaissances et de compétences.

« L'objectif consiste ici à élargir la participation à l'éducation et à accroître les chances de s'instruire en proposant des offres pertinentes pour les besoins locaux, en développant des compétences et en établissant un pont essentiel pour la transition entre l'école et l'université ou le monde du travail. »

Le nouveau concept des centres d'apprentissage de proximité tient compte de cela. Les programmes d'éducation de proximité en Afghanistan continuent de répondre aux centres d'intérêt et besoins des apprenants traditionnels, bien que les besoins et difficultés des jeunes générations, notamment des filles, dans ces collectivités urbaines aient changé.

L'objectif consiste ici à élargir la participation à l'éducation et à accroître les chances de s'instruire en proposant des offres pertinentes pour les besoins locaux, en développant des compétences et en établissant un pont essentiel pour la transition entre l'école et l'université ou le monde du travail.

Des programmes complémentaires soutiennent l'éducation scolaire. Davantage de jeunes des collectivités urbaines veulent à présent aller à l'université. Récemment, dans un des centres d'apprentissage de proximité, 68 des 90 apprenants inscrits à des cours préparatoires à l'examen d'entrée à l'université ont obtenu à ce dernier les meilleurs scores de toute la ville.

Les programmes d'enseignement proposés aux centres améliorent les possibilités des jeunes générations dans les collectivités urbaines. Ils les aident à démarrer dans la vie professionnelle et améliorent leur employabilité grâce à des cours d'informatique et d'anglais, et en leur permettant d'acquérir des qualifications techniques ainsi que des compétences en commerce et en gestion.

Les centres fournissent l'infrastructure locale et les ressources pour le développement social par le biais d'une éducation reposant sur les besoins de la collectivité. Ils contribuent de manière essentielle à un apprentissage tout au long de la vie très vaste (informel, non formel, formel). Ils renforcent aussi la création de capacités propices au chan-

gement social et à la participation. Nombre de jeunes apprenants ont voté aux récentes élections et espèrent à présent stabilité et changement.

L'éducation de proximité, telle que l'ANAF AE la pratique, offre aux gens un moyen d'améliorer leur vie en apprenant et en collaborant. Le nouveau concept d'apprentissage de proximité met l'accent sur une participation accrue des parents, des entreprises et des ONG locales qui doivent devenir des partenaires pour répondre aux préoccupations éducatives et collectives. Par exemple, le propriétaire d'un atelier local de réparation de téléphones portables offre des formations techniques dans un des centres. Des groupes de femmes se réunissent pour parler des droits des femmes.

La coopération avec les parents et les familles fait la force des programmes d'éducation couronnés de succès. Les parents et les aînés de la communauté influent sur la qualité des programmes d'éducation. La participation aux programmes d'alphabétisation est gratuite. La plupart des programmes éducatifs bénéficient du soutien financier des familles qui paient des droits d'inscription modiques. Ceci contribue à pérenniser les centres.

Le nombre d'apprenants de différentes générations augmente, et l'on espère qu'il atteindra les 14 000 durant l'année 2014, ce qui influera sans aucun doute sur la transformation sociale des collectivités.

La proposition consistant à développer les centres en tant que plaques tournantes de services collectifs variés fait l'objet d'un autre volet du nouveau concept. Des programmes sociaux, de soins de santé de base, de vaccination et de distribution de nourriture en font notamment partie. Les centres font aussi fonction de plates-formes de coopération entre organismes gouvernementaux et ONG, et offrent tout un ensemble de services au sein de la collectivité.

#### Pour plus d'informations

[www.anafae.af](http://www.anafae.af)

#### L'auteur

Wolfgang Schur, coordination de projets en Afghanistan, DVV International, [wolfgang.schur@online.de](mailto:wolfgang.schur@online.de)

Oserez-vous découvrir  
l'Afghanistan de près ?  
Tournez la page...





Photographie  
Jawad Hamdard Kia

# L'autre visage de l'Afghanistan

Photoreportage

Les jeunes femmes veulent étudier. L'anglais est une langue qui ouvre les portes aux connaissances en informatique et à un savoir-faire global.





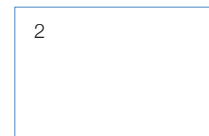
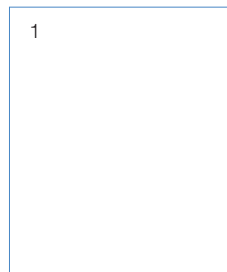




1 / Les jeunes générations suivent volontiers des cours. Elles envisagent la vie très différemment d'il y a dix ans.

2 / Attendre que les programmes éducatifs commencent. De jeunes garçons se retrouvent devant le centre d'apprentissage de proximité à la périphérie de Mazar City.

3 / La production de fil pour tapis fait partie du programme de création de revenus au profit de groupes de femmes issues de familles démunies.





4 / Le forum socioculturel est un lieu très apprécié. Après l'école, les jeunes y suivent le programme éducatif pour améliorer leurs connaissances.

5 / L'alphabétisation constitue encore un immense problème à la campagne et dans les familles citadines démunies. Les mères et les jeunes grands-mères jouent un rôle essentiel pour pousser les membres de leurs familles à s'instruire davantage.

4

5





6 / L'économie de Mazar-e Charif est en plein essor. Les nouveaux acquis en informatique ouvrent de nouvelles possibilités sur le marché du travail. Les centres d'apprentissage de proximité offrent un vaste éventail de programmes du niveau débutant à avancé.

7 / Les centres d'apprentissage de proximité répondent à différents besoins au sein de la population. Le programme organise des activités génératrices de revenus pour les femmes. Ces dernières fabriquent des tapis en groupes et suivent des cours d'alphabétisation.

8 / Des femmes issues de familles traditionnelles confectionnent des nouilles qu'elles vendent dans le voisinage.



6	7
	8



9 / Terminer ses études est de la plus haute importance. Des cours complémentaires, notamment en sciences, aident à réussir la scolarité pour aller étudier à l'université ou trouver un emploi.

10 / La Mosquée bleue – la tombe d'Ali, gendre du prophète Mahomet – dans le nord de l'Afghanistan est un haut lieu de pèlerinage. Les colombes blanches symbolisent la paix et la sainteté.

9

10

# Les artistes de ce numéro

## Jawad Hamdard Kia

Photographe



### **Éducation des adultes et développement : Que recherchez-vous en prenant ces photos ?**

*Jawad Hamdard Kia* : J'ai moi-même été étudiant il y a quelques années. Je connais personnellement les défis du système éducatif de mon pays et sais combien l'éducation peut contribuer au changement individuel. Le niveau du système éducatif est une chose ; pour moi, l'éducation est aussi un processus très individuel. Mon intention était de saisir ces moments individuels, le moment où les étudiants ont du plaisir et prennent leur avenir en main. Je cherche un ensemble de composants communs à la fois créateurs de beauté et porteurs de messages.

### **Pourquoi avez-vous choisi la photographie comme moyen d'expression ?**

Je veux contribuer à montrer un autre Afghanistan, car la majorité des gens dans le monde ne voient que des images de tragédies. Ceci a sans aucun doute été la réalité de la société afghane pendant des décennies. En même temps les rêves, et plus spécialement les attentes de la jeune génération, sont différents. Les gens doivent savoir et comprendre ces attentes. Ce que j'essaie généralement de montrer, c'est un sujet qui crée sa propre beauté ; je cherche pour cela à connecter le spectateur au sujet et à créer une image de valeur pour les autres. Je crois que le langage, les mots et les récits ne suffisent pas toujours à montrer ce que je veux partager avec les autres. J'illustre des idées par une image en utilisant des informations précises et complètes. Lorsque cela fonctionne, c'est un bel acte de rapprochement entre les gens.

**Jawad Hamdard Kia** est né en 1986 dans la province d'Urozgan, en Afghanistan. Il vit actuellement à Kaboul.

Jawad Hamdard Kia a terminé ses études secondaires au lycée de Daqiqi Balkhi à Mazar-e Charif en 2004. Il a ensuite obtenu une licence en agriculture à l'Université de Bamyan et un diplôme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle en sciences informatiques à l'Institut d'enseignement supérieur d'Erfan.

Jawad a coopéré avec plusieurs organisations non gouvernementales, principalement dans les domaines de l'éducation, des médias, des élections, du développement et de la justice sociale. Il travaille depuis peu pour l'Association nationale Afghane d'éducation des adultes (ANAF AE) à Kaboul.

Depuis que Jawad s'est lancé dans la photographie en 2004, ses œuvres ont été publiées dans des magazines, des journaux, des calendriers et sur des sites web, entre autres à la BBC et sur Kabul Press. Il est membre du réseau afghan de photographie, Afghan Photography Network, et de 3rdeye Afghanistan.

### **Contact :**

mj.hamdardkia65@gmail.com  
<http://jawadforchange.wordpress.com/>  
<http://www.afghanphotographynetwork.com/jawad-hamdard-kia>

# Chanter le chant de la communauté



**Merrian Piquero Soliva**  
Spécialiste en production audiovisuelle  
Philippines

**Résumé** – *Un groupe de musiciens peut-il incarner l'esprit d'une communauté ? Ce groupe ethno-reggae est peut-être l'illustration de ce qui se passe lorsque la musique rencontre la communauté. Pendant des années, ces musiciens sont parvenus à enthousiasmer leurs contemporains, mais ils ont disparu dans l'oubli. Que s'est-il passé ?*

## Retour en arrière

La dernière fois que j'ai assisté à un concert de Diwata... Anak ng Tribu, c'était aux alentours de 2001 au Bistro Tagbilaran (l'ancienne Zoom Disco). Nombreux se demandent ce qu'ils sont devenus entre temps. D'autres doutent qu'ils aient réellement existé. Je vous assure que oui. Remontez avec moi le cours de ma mémoire jusqu'aux lieux envoûtants où ils ont un jour existé.

Dès qu'il s'agissait d'un congrès populaire, d'activités organisationnelles, d'une collecte de fonds dans une école ou d'un plaidoyer, ces types étaient là. Ils ne jouaient pas seulement pour s'amuser mais pour défendre une cause. Leur objectif était avant tout d'éduquer les adultes au moyen de représentations culturelles, et de souder la communauté. On peut dire qu'ils ont littéralement fait revivre les rythmes de notre province.

## Qui sont-ils ?

Diwata (esprit) anak ng tribu (enfant de la tribu) a été le premier groupe ethno-reggae dans la province de Bohol à la fin des années 1990. À l'époque, personne n'a compris pourquoi ils avaient choisi un nom aussi étrange.

À l'origine, le groupe s'appelait seulement DIWATA. Le suffixe anak ng tribu a été ajouté après que le groupe s'est officiellement soumis à un rituel de la tribu Higaonon, sur l'île de Mindanao.

Au début, Diwata était un acronyme de Django Valmores, Waway Saway et Tatting Soliva, trois troubadours de





Répétition du groupe Diwata... Anak ng Tribu pour un concert donné à l'occasion du Congrès des agriculteurs

Mindanao qui exerçaient le commerce d'objets d'art et d'artisanat local. Ce n'étaient pas vraiment des vendeurs « typiques » dans la mesure où, lorsqu'un client voulait acheter un de leurs produits, ils faisaient une courte introduction sur l'objet, expliquaient d'où il venait et comment l'utiliser.

En 1992, alors qu'ils vivaient sur le Diliman Campus de l'Université des Philippines' Sunken Garden, ils ont eu l'occasion de jouer avec des musiciens qui étaient grands amateurs et défenseurs de la musique indigène du monde. Lorsque les membres du groupe d'Edru Abraham KONTRAGAPI (*Kontemporaryong Gamelang Pilipino*) rencontraient ceux de Diwata, ces derniers les interrogeaient sur leur identité, leurs affiliations, leurs intérêts et les causes qu'ils défendaient.

Ce sont ces rencontres qui les ont incités à choisir la première syllabe de leurs noms respectifs pour donner son nom au groupe.

### Des progrès rapides

Leur séjour dans la province de Bohol n'est ni un accident, ni une coïncidence. Ils s'y sont rendus pour participer au salon organisé dans le cadre du Festival de Sandugo, en 1994. De plus, Tatting était originaire du côté maternel et paternel, de Loay et d'Antequera, province de Bohol, ce qui les a incités à s'y installer. Le jour où Egay Dy, agent de développement du CASEC – Community Awareness and Services for Ecological Concern (Conscientisation et services de proximité pour

l'écologie) leur a demandé de soutenir cette cause et de conscientiser les gens par la musique, ils ont tout de suite été d'accord. Pour eux, le bénévolat était une noble tâche.

DIWATA a donné son premier concert à Larena, Siquijor, en 1995, où ils ont joué avec le groupe Bagong Sibol, de Bohol (composé de jeunes musiciens de Bohol engagés en faveur de l'environnement et de la jeunesse).

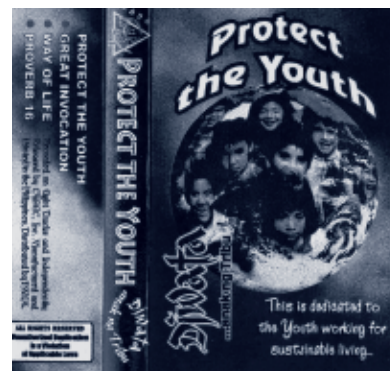
Quelque temps après, Django a décidé de retourner à Boracay où se trouvait son épouse belge, qui travaillait pour une organisation internationale à but non lucratif. Tatting est resté à Bohol et s'est lancé dans un autre domaine artisanal avec une ONG. Il est devenu artiste en résidence au département de la recherche du CASEC. Waway était décidé à rejoindre sa tribu Talaandig à Bukidnon, Mindanao. Il est rentré chez lui après avoir participé à un atelier de formation permanente sur la terre cuite, les arts visuels, la fabrication du papier à la main et le macramé sous la direction de Tatting.

### Un nouveau genre

C'est au second trimestre de 1996 que Bagong Sibol et Diwata... Anak ng Tribu ont fusionné. C'est aussi à ce moment-là qu'ils ont commencé leur tournée de conscientisation. Devenus bras culturel du CASEC, ils pratiquaient l'éducation des adultes par la musique. Le rôle de ce groupe est devenu très important, notamment pour la préservation et la réhabilitation écologique. Dans un sens, leur musique avait quelque chose de thérapeutique. Mais avant tout, elle



Tatting Soliva joue du dombek avec le défunt Danny Borbano à la guitare dans un studio d'enregistrement lors de la réalisation de leur album Freedom



Couverture d'un album produit en supplément sur cassette

s'adressait directement aux jeunes et aux milieux populaires. Elle est très efficace dans la mesure où elle parle à la fois au cœur et à l'esprit.

L'éducation des adultes par la musique a un impact positif sur le public. Elle fait prendre conscience aux gens de leurs rôles respectifs dans la conservation, la préservation et la réhabilitation écologiques.

Pour faire passer son message, Diwata a travaillé dur et avec beaucoup de diligence. Ses efforts se sont vus récompensés et ils ont fini par devenir le groupe le plus demandé de l'époque.

Si dans ce temps-là, vous aimiez aller écouter un groupe défenseur d'une cause, vous étiez probablement sûr de tomber sur ces types sympas. Vous faites peut-être partie des gens qui battaient la mesure en se déhanchant de la tête aux pieds. Vous avez certainement savouré les messages véhiculés dans leurs textes. Leur musique était tout simplement irrésistible : c'était le premier groupe de la province à populariser les rythmes ska et reggae, le premier aussi à introduire la « musique du monde ».

### Les réactions

Le public n'était pas aussi emballé qu'on pourrait le croire au premier abord. La majorité des gens n'appréciaient pas leur musique, qu'ils trouvaient étrange et éclectique. Il a fallu du temps avant que le style et le message de leur musique soit progressivement acceptés. C'est en 1997 qu'a été publié leur premier album, « Buhay at Kultura » (Vie et culture). C'est un mélange de plusieurs genres : rock, slow rock, jazz, pop, new age et musique du monde.

L'année suivante (1998), un nouvel album a servi de bande sonore lors du Chantier d'été international de jeunes (ISYWC). L'album était intitulé « Protect the Youth » (Protégez

la jeunesse). C'était aussi un mélange de pop, de reggae et de musique du monde. L'ISYWC a attiré des organisations de jeunes du monde entier : du Ghana, de pays d'Afrique, d'Allemagne, des États-Unis et des Philippines (Bohol, Davao, Budidnon, Leyte et Manille).

Leur premier album de reggae et de ska, intitulé « Freedom » (Liberté) est sorti au dernier trimestre de l'an 2000. En février 2001, ils ont enregistré leur quatrième album de musique du monde, « Back to the Roots » (Retour aux racines). Ces deux albums ont été officiellement publiés au Bistro Tagbilaran en mars 2001.

Ils ont exercé une forte influence sur la communauté et le monde de la musique. Diwata... anak ng Tribu a enthousiasmé et encouragé des groupes de Bohol à se produire en public en jouant des musiques originales tout droit venues du cœur. L'une des représentations les plus inoubliables est « Buntagay 'ta Bay » (Jusqu'au matin), concert organisé en 1997 au Bohol Cultural Centre, qui a duré dix heures. Les groupes locaux de la province y ont présenté leurs propres compositions. Un autre moment mémorable est le Woodstock concert organisé par Atoy Torralba au CPG Complex, en 1999.

### Où sont-ils aujourd'hui ?

Ils sont venus, ils ont régné, ils ont disparu. Où sont-ils aujourd'hui ? Pourquoi ont-ils arrêté au zénith de leur gloire et de leur influence ? Se sont-ils séparés pour les mêmes raisons que tant d'autres (conflits internes), ou sont-ils partis chacun de son côté ? Ont-ils quitté la scène au meilleur moment pour profiter de la vie ? Voyons de plus près.

**Webner Paul Remolador** (*chant, voix et guitare rythmique*) a travaillé dans le passé avec l'ONG CASEC – il a été direc-

teur du projet de Heifer International à Leyte et s'est produit à plusieurs reprises en concert avec des groupes de Cebu. Il est aujourd'hui marié, a des enfants et travaille à domicile pour prendre soin de sa famille.

**Joener Comahig** (*basse et chœurs*) connu sous le nom de Ø.N.E., travaille aujourd'hui avec l'une des plus grandes compagnies gazières du pays.

**Arcie Ybañez** (*rhythme et chœurs*), a rejoint le groupe en 2000 ; il est actuellement avec Body of Jr. Kilat (groupe vocal) et travaille en tant qu'enseignant à temps partiel dans un collège.

**Reigel Torrevillas** (*batterie, chœurs*) a fait un mariage heureux avec sa petite amie de toujours et habite Dubai avec leurs deux fils. Reigel crée des compositions nouvelles et a donné des concerts à Dubai avec son nouveau groupe, mais travaille pendant la journée comme infirmier autorisé.

**Egay Dy** (*instruments indigènes, parolier*) habite aujourd'hui Candijay, Bohol – il gère l'Institut d'éducation non formelle permanente (Institute for Continuing Non-Formal Adult Education – ICON) et est toujours actif en tant qu'agent de développement.

**Gilbert Ampoloquio** (*keyboard*) habite à Sierra-Bullones avec sa femme et ses enfants ; il pratique l'agriculture biologique et gère un petit commerce de proximité.

**Tatting Soliva** (*percussions, chœurs, kulintang, flûte, digeridoo et autres instruments indigènes*) est actuellement travailleur social et a collaboré en tant que travailleur social de proximité avec l'administration locale de Corella, Bohol. Il fait encore du plaidoyer et du bénévolat. Il a créé Tadiyandi Arts (collectif d'artistes de Bohol) et vit en couple heureux avec l'auteur de cet article.

**Danny Borbano** (*guitare solo, trompette, compositeur, arrangeur et directeur musical du groupe*) est aujourd'hui au ciel. Il a rejoint le Créateur le 23 janvier 2003.

Diwata ... a également soutenu divers artistes à leurs débuts : Elmar Batuan, Dick Torre Franca, Rolly Piquero, Benjie Culpa, Jose « jotrav » Traverro, De Paz – Eddie, Kulas, Roger et Bernard, Henry Jumawid, Raul Castro, Andrew Gomez, Arnulfo « Iokenz » Vergara, Glenn Dagdayan, Florante Anunciado, Lino Guzman, Rene Balbin, Tito Gambuta, Waway Saway et Django Valmores.

## L'héritage

En fait, qu'ont-ils vraiment fait de nouveau ? De nombreux groupes viennent et repartent, certains durent plus longtemps, d'autres moins. Mais ça n'a jamais été le cas de Diwata... Anak ng tribu. Ils n'ont peut-être pas toujours été motivés par les mêmes choses, mais ils ne se sont jamais

séparés. Disons qu'ils suivent aujourd'hui la voie que la vie leur a donnée. Peut-être qu'un jour, leurs routes vont se croiser à nouveau. Ce jour-là, ils feront revivre le heat and beat sur scène, peut-être pour rendre hommage à Danny Borbano. Comme l'a écrit un jour le grand essayiste, écrivain et poète libanais Kahlil Gibran : « La musique est le langage de l'esprit. Elle ouvre le secret de la vie, apporte la paix et efface les dissensions ». J'espère que la musique de Diwata persistera dans nos cœurs et qu'elle restera gravée dans nos mémoires. Leur contribution en faveur de l'éducation des adultes populaire a encouragé d'autres groupes à poursuivre ce qu'eux-mêmes ont commencé. De nombreux groupes suivent à présent leurs traces, certains envisagent même de s'engager en faveur de l'éducation des adultes et de l'éducation de proximité.

En vérité, la communauté a besoin d'une nouvelle approche pour améliorer son plaidoyer et renforcer son impact sur les jeunes. Diwata a montré que la musique et l'étude des textes des chansons peuvent provoquer l'étincelle porteuse de changement. La musique permet d'apprendre de différentes manières et indépendamment du lieu où vivent les gens, du moment qu'ils ont un but.

i

## L'auteur

**Merrian Piquero Soliva**, titulaire d'un doctorat, est spécialisée en production audiovisuelle et coordinatrice de la vulgarisation en électronique à l'Agricultural Training Institute – Regional Training Centre 7, Central Visayas, Philippines, qui est l'institut de vulgarisation et de formation du département d'agriculture. Elle a été coordinatrice de la recherche au CASEC. Fervente adepte de l'éducation des adultes, elle a également travaillé en tant qu'enseignante à temps partiel dans un collège.

## Contact

ATI-RTC 7  
Cabawan District, Tagbilaran City  
6300 Bohol, Philippines  
meitatts@yahoo.com  
meitatts@gmail.com

# Comment les Batwas sont sortis de leur isolement



Venant Nyobewe  
Commission nationale de l'enseignement supérieur  
Burundi

**Résumé** – *L'éducation doit se baser sur les souhaits exprimés par la population bénéficiaire. C'est pour cela que l'exposé est centré sur l'éducation aux droits des populations minoritaires et l'alphabétisation des adultes. L'objectif est d'avoir des citoyens à part entière qui connaissent leurs droits et leurs devoirs. Les deux thèmes sont tirés des bonnes pratiques telles que recommandées par le réseau des associations autochtones des Batwas. Les stratégies de mise en œuvre de ces objectifs doivent tenir compte du contexte socio-économique dans lequel vivent ces minorités.*

Comme Gorgui Sow le dit si bien dans son article intitulé *L'alphabétisation en Afrique repose entre nos mains*, « l'Afrique démocratique et égalitaire se fera avec des citoyens africains bien éduqués, donc conscients de leurs droits et de leurs responsabilités » (Sow 2013). Il se réfère ainsi au droit à l'éducation qui est proclamé dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, et qui doit être protégé par tous les États membres.

Le cas de la communauté batwa du Burundi préoccupe les défenseurs des droits de la personne humaine. Est-ce qu'à notre époque du XXI<sup>e</sup> siècle leurs attentes peuvent être prises en compte pour les aider à émerger ? Enfin, quel rôle l'éducation joue-t-elle pour répondre à leurs attentes, favoriser leur intégration et leur permettre de participer à la vie politique ? La réforme en cours au Burundi sur l'école primaire tend vers la gratuité totale de l'enseignement pour tous les enfants jusqu'à l'âge de 16 ans, y compris pour les enfants issus des communautés minoritaires. Mais qu'en est-il des adultes ?

## Les Batwas au Burundi : une minorité exclue

Qui sont les Batwas et quel est leur mode de vie. Pourquoi nous intéressons-nous aux Batwas ? Pour comprendre cela, il faut d'abord savoir qui ils sont.

Les Batwas seraient les premiers habitants des forêts de la région des Grands Lacs d'Afrique orientale composée



Des femmes batwas transportant quelques pots en argile, produit de leur activité traditionnelle : la poterie est actuellement concurrencée par des ustensiles modernes fabriqués en aluminium

par le Burundi, le Kenya, le Rwanda, l'Ouganda, la Tanzanie, et la République démocratique du Congo. Ils font partie d'un groupe plus large de populations vivant dans les forêts d'Afrique centrale communément appelées « pygmées ».

Au Burundi, les Batwas sont des citoyens à part entière ; ils peuvent jouir de tous les droits du citoyen – en principe tout au moins. Malheureusement, selon Elias Mwebembezi, missionnaire d'Afrique, ce sont des citoyens sans terre, généralement pauvres et défavorisés, qui vivent en marge de la société. Ils sont estimés à 2 % de la population totale et constituent une véritable minorité sociale qui jusque récemment était méprisée et marginalisée.

Leur pauvreté réside dans le manque de terres. De ce fait, il leur est difficile de se nourrir à leur faim et d'avoir de l'argent pour se vêtir, se loger et se soigner. Ils sont méprisés parce que considérés comme une classe sociale inférieure, à l'image des parias vivant dans la péninsule indienne.

La société traditionnelle n'autorisait ni à manger, ni à boire, ni même à se marier avec les Batwas, alors qu'ils sont citoyens à part entière. Ils sont marginalisés, car exclus de toutes les sphères de la société, de ses organisations et de ses institutions. Ils n'ont jamais obtenu d'allocations pour une meilleure santé ou l'éducation de leurs enfants ni d'autres avantages sociaux ou politiques. Ils sont laissés pour compte, dans l'impossibilité de faire face aux défis des réalités actuelles.

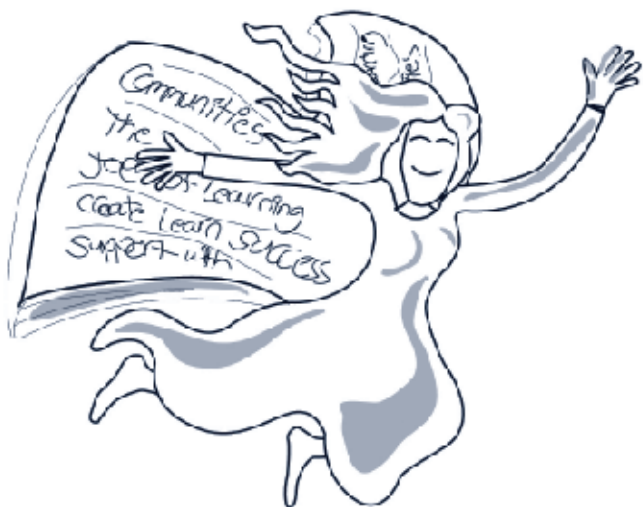
### La riposte

Cependant, cette communauté est déjà consciente de sa situation. Ses membres s'insurgent contre l'exclusion dont ils sont historiquement victimes et ne veulent plus rester marginalisés et oubliés. C'est dans ce contexte que leur association dénommée UNIPROBA (Unissons-nous pour la promotion des Batwas) a été créée en 1999. Sans trop tarder, le président de l'UNIPROBA, le sénateur Vital Bambanze, a déclaré en 2012 que la communauté batwa exigeait plus de considérations. C'était à l'occasion de la célébration de la journée internationale des peuples autochtones.

Dans le domaine de l'éducation, trois Batwas sont déjà diplômés de l'enseignement supérieur, dix autres sont encore en formation à l'université et l'on recense vingt diplômés de l'enseignement secondaire.

### Les attentes de la communauté batwa : l'éducation aux valeurs démocratiques

Les attentes de ces populations convergent vers leur intégration dans la vie publique. Pour y arriver, les principales stratégies préconisées portent notamment sur l'appui à la scolarisation des enfants appartenant aux minorités, l'alphabétisation des adultes, le renforcement du pouvoir économique et l'éducation aux droits des populations minoritaires. Force est de constater que les pouvoirs publics ont déjà an-



ticipé sur les attentes des Batwas. En effet, ils commencent à se rendre compte de la nécessité de faire quelque chose pour eux. C'est pour cela que la Constitution du Burundi a prévu la cooptation de trois Batwas qui siègent actuellement au Parlement.

### La scolarisation des enfants appartenant aux minorités

Cette mesure a entraîné une forte demande à l'adresse des établissements scolaires avec comme effet immédiat l'augmentation des effectifs puisque, sauf exception, tous les enfants vont à l'école. Ces efforts sont consentis pour répondre à l'objectif du millénaire pour le développement en matière de la scolarisation universelle d'ici 2015.

La réforme de la gratuité de l'enseignement primaire inclut les enfants batwas, car même s'ils ont été longtemps oubliés, ils ne vivent plus dans la forêt comme par le passé. Aujourd'hui, ils parviennent à ériger leurs habitations de fortune dans les mêmes entités administratives que le reste de la population.

Les plus nantis pratiquent l'élevage et l'agriculture. Cette intégration les amène à se sédentariser progressivement et ensuite avoir accès à l'école. Ils partagent sans difficulté les bancs de l'école avec les autres jeunes de leur âge. Le seul obstacle qui subsiste est la pauvreté qui se manifeste par le manque de nourriture, le manque d'hygiène et le problème de l'habillement, même si l'école est gratuite. La pauvreté est aujourd'hui une véritable menace qui se traduit par l'abandon de la scolarité.

Au Burundi, la scolarité primaire est gratuite, ce qui n'empêche pas certains d'entre eux d'abandonner l'école. Toutefois, ce phénomène n'est pas propre aux seuls enfants

batwas. L'appui à la scolarisation des enfants appartenant aux minorités est donc une réalité depuis bientôt 10 ans.

### L'alphabétisation des adultes et l'éducation aux valeurs démocratiques

Mis à part la scolarisation des enfants, l'alphabétisation des adultes est aussi une stratégie nécessaire. C'est la plus importante de toutes, car elle va directement au but sans contraindre à emprunter le long chemin de l'école et qu'elle peut être organisée au niveau de chaque entité administrative de base, tout près du domicile des gens. C'est la meilleure méthode à appliquer face à des situations d'analphabétisme massif dans la mesure où selon Bholi, « l'alphabétisation est une aptitude à lire et à écrire dans la langue maternelle ou dans une langue nationale lorsque les réalités culturelles et politiques l'exigent. »

Cette voie est d'autant plus facile qu'au Burundi toutes les composantes de la population communiquent au moyen d'une seule langue maternelle, le Kirundi – une opportunité à ne pas négliger.

L'alphabétisation des adultes attire beaucoup plus notre attention quand elle est consacrée à une population active. Son objectif n'est pas juste d'apprendre à lire, à écrire et à compter, mais bien d'apprendre à se servir des acquis. Une population alphabétisée qui doit apporter directement sa contribution à l'édification de la société et au développement de toute la nation. Prise sous cet angle, l'alphabétisation est un atout national et non un programme coûteux.

Les séances d'alphabétisation doivent porter sur les thèmes en rapport avec l'insertion dans la vie économique et l'éducation aux valeurs démocratiques, car l'objectif visé est la lutte contre la pauvreté et pour l'émancipation démocratique.

### Effets de l'éducation sur la vie des Batwas

Il y a un minimum d'instruction à acquérir pour pouvoir s'intégrer dans les institutions et participer à la vie politique. Bholi trouve que cette instruction élémentaire est source d'objectivité et d'opinions personnelles. Elle permet de procéder à des analyses logiques et à réfléchir de manière abstraite. En outre, elle contribue à donner le sens de l'histoire et de l'universel. Voilà ce qu'il faut pour s'intégrer dans le milieu de vie. Voilà ce qui manque cruellement à quelqu'un qui a toujours fait l'objet d'exclusion et de mépris, et qui par voie de conséquence ne parvient pas à s'intégrer dans les institutions et à participer à la vie politique.

L'instruction libère l'individu du sentiment d'infériorité et d'une relation de dépendance et d'asservissement. Il jouit désormais grâce à elle d'un nouveau statut, et de nouveaux horizons lui sont ouverts. Vue sous cet angle, l'alphabétisation des adultes va de pair avec l'élimination de la pauvreté, le renforcement des capacités de la femme, la garantie d'une vie saine, la sécurité alimentaire et la promotion des moyens de subsistance.

Le processus même d'alphabétisation donne le sentiment que naît un monde où tous les groupes sociaux, tous les individus ont quelque chose en commun, au-delà des différences de statut économique. On peut à la rigueur dire que l'instruction est la naissance de la démocratie en tant qu'égalité des conditions.

C'est ce que le représentant de l'Office des droits de l'homme au Burundi, à l'occasion de la Journée internationale des peuples autochtones en 2012, désignait en parlant des concepts de prise de conscience de leur situation et l'évolution des mentalités, reconnaissant ainsi que les progrès déjà réalisés en faveur des Batwas sont sensibles. Il ne reste qu'au gouvernement de jouer son rôle de mettre en place la politique d'intégration et d'assurer la disponibilité des moyens nécessaires au développement intégral.

L'éducation se révèle être le point de départ pour tout programme visant à mettre en œuvre des idéaux démocratiques pour un développement durable. Toute population non instruite est en effet imperméable au développement. C'est grâce aux efforts conjugués de la communauté batwa, des responsables politiques et des représentants de la communauté internationale intéressés par la défense des droits de l'homme, que la minorité batwa du Burundi parviendra à s'émanciper et à jouir de ses droits civiques.

## Références

**Belloncle, G. (1984)** : La question éducative en Afrique Noire. Paris : Éditions Kharthala.

**Bhola, H.S. (1986)** : Les campagnes d'alphabétisation. Paris : UNESCO.

**Sow, G. (2013)** : L'alphabétisation en Afrique repose entre nos mains. Dans : Éducation des adultes et développement 80/2013. Bonn : DVV International.

**Warrilow, F. (sans date)** : Conditions de vie de la population Batwa au Rwanda. Disponible sur <http://bit.ly/1hc8qOj>

i

## L'auteur

**Venant Nyobewe** est historien de formation. Presque toute sa carrière aura été consacrée au secteur de l'éducation : d'abord comme enseignant, ensuite comme responsable administratif, puis comme décideur. Il est ancien directeur général de l'enseignement de base, puis chef de cabinet au ministère de l'Éducation nationale. La formation postuniversitaire en droits de l'homme et résolution pacifique des conflits lui a permis de se familiariser davantage avec la thématique de l'Éducation vue sous l'angle des droits de la personne humaine.

## Contact

BP 1990  
Bujumbura  
Burundi  
[nyobewevenant@yahoo.fr](mailto:nyobewevenant@yahoo.fr)

Participez !

CIEA  
Séminaire virtuel  
2015

Discuter cet article lors de  
notre séminaire virtuel  
(voir page 110)

# L'apprentissage de la santé en Amazonie vénézuélienne



Jorge Antonio González Carralero  
Asociación de Pedagogos de Cuba  
Cuba

**Résumé** – *La méthode d'alphabétisation cubaine Yo, sí puedo (oui, je peux) a été employée pour rattacher plus de cent communes indigènes de l'État vénézuélien d'Amazonas à une campagne de santé et d'alphabétisation. La campagne a eu recours à la méthode de ce programme alphanumérique pour promouvoir l'éducation sanitaire au plan local. Ceci a sensibilisé les populations à la manière dont des maladies endémiques comme la malaria, la dengue et les maladies diarrhéiques aiguës se répandent.*

La campagne d'alphabétisation Misión Robinson a commencé le 1<sup>er</sup> juillet 2003 au Venezuela. Cuba y est intervenu par la mise en place de Yo, sí puedo, une méthode créée par le docteur et défenseur de l'alphabétisation Leonela Inés Relys Diaz, professeur à l'Institut pédagogique d'Amérique latine et des Caraïbes (IPLAC).

Sur les 24 États du Venezuela, l'Amazonas est le dernier à avoir été déclaré exempt d'analphabétisme. Sa population est indigène à 93,3 % et son territoire regroupe dix-neuf groupes ethniques dont les plus grands sont les Piaroas, les Yanomamis, les Curripacos, les Ye'kuanas, les Yerals, les Werenkas, les Jivis, les Piapocos et les Arawaks.

## L'activiste culturel

La structure communautaire des peuples indigènes de l'État d'Amazonas présente de grandes similarités avec celle de presque tous les groupes ethniques de la région. Elle se compose d'un capitaine (connu sous le nom de cacique dans d'autres contrées d'Amérique latine), la plus haute autorité au sein de la communauté ; ce chaman plein de sagesse utilise dans la pratique le savoir de la médecine traditionnelle et de la religion, et fait office d'activiste culturel responsable de toutes les activités liées au maintien des traditions culturelles du groupe ethnique ainsi que de l'éducation et de la préservation des valeurs indigènes de la population.

L'activiste culturel était par conséquent un lien essentiel à prendre en compte lors du choix des coordinateurs et su-





*Yo, sí puedo*, un programme d'alphabétisation cubain

perviseurs municipaux responsables des jonctions de chemins ou des rivières dans le processus de dissémination dans tout l'État.

Ce parti-pris reposait d'abord sur le fait que, premièrement, ces gens sont généralement très bien préparés à servir une communauté en tant qu'activistes culturels, deuxièmement, en plus de leur connaissance de l'espagnol, ils maîtrisent le dialecte de leur communauté et ceux des tribus voisines, ce qui leur permet de suivre une formation approfondie aux méthodes du programme afin de préparer des facilitateurs à travailler dans des milieux multiethniques et multilingues, et, troisièmement, ils sont hautement respectés par leurs pairs dans leurs propres communautés ethniques et au sein de leurs différents groupes.

### L'immense défi

L'accès des municipalités situées dans la jungle aux grandes villes de l'État est difficile. Les seules voies d'accès sont le fleuve Orénoque ou les airs. Ceci ne constitue toutefois pas l'unique difficulté. Les structures locales d'enseignement ne sont pas fiables, les soins médicaux et hospitaliers font défaut et l'éducation sanitaire est peu étendue, voire inexistante dans les communes isolées et inaccessibles. Prises ensemble, toutes ces difficultés représentent un immense défi pour quiconque souhaite organiser des cours d'alphabétisation dans la région.

La réponse de l'équipe cubaine a consisté à proposer une stratégie de développement des activistes culturels indigènes afin de disséminer le programme d'alphabétisation *Yo, sí puedo* qui repose, entre autres, sur une formation méthodologique et des activités à l'intention des superviseurs et des animateurs.

Durant la première phase de diagnostic, on a déterminé les principales faiblesses, menaces, forces et possibilités, et les activités ont été prioritairement axées sur elles afin d'assurer la rétention des acquis et, par conséquent, de garantir que les efforts entrepris seraient couronnés de succès.

Les graves problèmes en matière de santé au plan local étaient entre autres les suivants : ignorance de l'hygiène élémentaire, taux de mortalité élevé chez les enfants en bas âge et les mères, consommation d'eau provenant de l'Orénoque et contaminée par des fèces, défaut de toilettes hygiéniques dans nombre de communes et maladies endémiques sévissant dans la région. Tout ceci a entraîné la nécessité de familiariser les gens avec ces questions et de promouvoir l'éducation à la santé au plan local à presque chaque session du programme d'alphabétisation quand les gens se réunissaient.

Le programme se compose de 65 cours vidéo durant lesquels l'enseignant à distance dirige l'apprentissage selon la méthode alphanumérique. Celle-ci établit un rapport entre des nombres connus et des lettres inconnues. Sa souplesse d'organisation permet d'intégrer des questions concernant l'éducation sanitaire et l'amélioration de la santé afin d'éva-



Cérémonie de remise des diplômes aux patriotes

luer les possibilités permettant d'apporter des solutions aux problèmes de santé courants au sein de la communauté indigène.

### Aller en cours

Le cours à distance n° 8 est une introduction à la voyelle « i ». L'enseignant à distance se sert du mot FAMILLE extrait de la phrase : la famille et son importance dans la vie. Lorsque la classe se réunit, les participants tentent d'analyser des concepts comme la prévention, l'hygiène, la santé et la maladie.

Le cours à distance n° 17 est consacré à la consonne « c ». Elle peut être abordée en employant le mot vitamine C et associée à l'alimentation de la communauté ou en discutant sur la consommation de vitamines et le souci de l'environnement.

Le cours à distance n° 34 porte sur l'étude de la consonne « ch » avec une analyse du mot LECHE (lait) par le biais de la phrase : le lait (leche) maternel est l'aliment le plus complet ; il protège les enfants des maladies : rhumes, diarrhées et infections. L'analyse permet au groupe de parler de l'importance de manger des aliments bien cuits et d'utiliser de l'eau propre, et elle leur permet aussi de mettre en route un projet de construction de toilettes hygiéniques dans

la commune. Ceci empêche les pluies constantes de créer des dépôts de fèces au fond de l'Orénoque dont l'eau est prélevée pour la consommation.

Le programme cubain Yo, sí puedo est lui-même suffisamment souple pour permettre d'instaurer entre animateurs et étudiants un échange susceptible d'être efficace d'un point de vue bilingue et multiethnique. Ceci permet d'élaborer un glossaire de termes particuliers aux différents dialectes et contenant des termes que les facilitateurs utiliseront lors des réunions lorsqu'ils aborderont la promotion de la santé et l'éducation sanitaire au plan local.

### Apprendre les termes

**Abuje** : insecte qui mord et provoque des démangeaisons ainsi que différentes allergies et infections.

**Ají** : variété de piment très fort et ingrédient essentiel de l'alimentation indigène, présent par exemple dans l'ajicero, un plat à base d'ají et de poisson. L'ají est en outre utilisé pour confectionner des remèdes maison destinés à traiter différentes affections.

**Atol** : boisson faite à partir de farine de maïs, très nutritive pour les enfants.

**Auyama** : citrouille, un fruit fournissant des précurseurs des vitamines D et A, très importantes pour les enfants.

**Bagre** : délicieux poisson avec peu d'arêtes, abondant dans presque toutes les rivières d'Amérique, riche en protéines, calcium, phosphore et vitamines liposolubles.

**Carota** : haricots, un aliment qui fournit des vitamines et minéraux.

**Casabe** : manioc. Aliment principal des populations indigènes.

**Chamán** : chaman – le sage au sein de la population indigène.

**Chigüire** : le plus grand rongeur du monde. Il vit sur les bords des rivières et les protéines de sa viande sont très appréciées par les différentes populations indigènes.

**Conuco** : vergers familiaux sur des terres arrosées par la pluie, où poussent des fruits secondaires issus du manioc ou de la culture.

**Danto** : tapir – une espèce mammifère utilisée dans l'alimentation des communautés indigènes et maintenant en danger, si bien que nous devons la protéger.

**Mañoco** : farine de manioc beaucoup utilisée par les populations indigènes comme épaississant pour les soupes ou autres aliments.

**Sancudo** : Moustique dont fait partie l'espèce des aedes aegypti qui transmet de nombreuses maladies comme, entre autres, la malaria et la dengue, une fièvre hémorragique.

**Yucuta** : mañoco diluée dans de l'eau ; horchata. Boisson à base de poudre de manioc et d'eau, supposée posséder des vertus médicinales et faciliter la digestion.

## Le succès

Le programme a permis d'alphabétiser 3 049 personnes dont 322 ont poussé leurs études jusqu'en sixième et sont allées au bout de la Misión Ribas (l'équivalent des études secondaires).

Parallèlement au programme d'alphabétisation, des projets locaux tels que l'initiation à l'informatique à La Esmeralda, le chef-lieu de la municipalité d'Alto Orinoco, des cours magistraux sur le développement de l'éducation sanitaire et la prévention des maladies endémiques à Watamo, Tama Tama, Acanaña, Laja Lisa, Topocho, Platanillal, Buena Vista et Gavilán, ou la construction de toilettes hygiéniques dans les communes ont été activement encouragés.

La création d'équipes chargées de la protection sanitaire au plan local a permis d'associer le processus éducatif à la mission sanitaire Barrio Adentro et l'étude sociogénétique de José Gregorio Hernández, mise en pratique dans les contrées les plus reculées de l'État d'Amazonas et dans tout le pays par des médecins de Cuba et du Venezuela.

Yo, sí puedo illustre la façon dont on peut mettre en œuvre avec succès des programmes d'alphabétisation et d'éducation sanitaire dans des régions reculées, auprès de la population indigène. Il s'agit d'une méthode souple, bien testée et couronnée de succès du fait de la compréhension culturelle sur laquelle elle repose. Pour reprendre les mots de Martí : « Après avoir vu le jour sur cette Terre, chaque personne a le droit d'être éduquée, mais elle a en retour le devoir de contribuer à éduquer les autres » (Martí 1963).

## Références

**IPLAC (2003)** : Manual del facilitador. Programa « Yo, sí puedo ». La Havane.

**Martí, J. (1963)** : Nuestra América. Obras Completas. Editorial Nacional de Cuba. Unidad 210-04 « Mario Reguera Gómez ». Tomo VIII.

**Relys Díaz, L. I. (2005)** : « Yo, sí puedo », un programa para poner fin al analfabetismo. La Havane : Editorial Abril.

## i

### L'auteur

**Jorge Antonio González Carralero** est diplômé en éducation, spécialisé en biologie, et il est titulaire d'une maîtrise ès science en éducation. Il travaille dans le secteur de l'éducation à Puerto Padre, une municipalité située dans la province de Las Tunas à Cuba. De 2007 à 2009, il a travaillé dans le domaine de la coopération internationale dans l'État d'Amazonas au Venezuela où il a mis en place une stratégie de recrutement et de formation d'activistes culturels indigènes pour une campagne d'alphabétisation.

### Contact

Asociación de Pedagogos de Cuba (APC)  
Dirección de Educación  
Puerto Padre, Las Tunas  
Cuba  
jagonzalez@pp.lt.rimed.cu

# Comment la culture du haricot a fait toute la différence pour les habitants de Mfou au Cameroun



De gauche à droite :

Martial Patrice Amougou  
Université de Yaoundé I  
Cameroun

Bienvenu Habit  
Université de Yaoundé I  
Cameroun

**Résumé** – *Malgré les efforts en matière de développement des zones rurales, il apparaît clairement dans la majeure partie des régions du Cameroun, notamment dans celle du Centre, que les conditions de vie ne s'améliorent pas. Pendant des années, les activités de développement étaient essentiellement axées sur les cultures de rente avec des produits destinés à l'exportation, au détriment des cultures vivrières qui contribuent toutefois substantiellement à l'amélioration des conditions de vie sur place. S'inspirant de la pratique de la culture du haricot à l'Ouest du Cameroun et des revenus considérables qu'en tirent les paysans, l'organisation non gouvernementale (ONG) CHA-SAADD-M voulait introduire cette culture dans les pratiques agricoles des populations de la région du Centre, notamment dans le département de la Mefou-Afamba à Mfou.*

Selon le rapport de l'Agence française de développement (AFD 2006), la pauvreté est plus répandue au sein du monde rural qu'en milieu urbain. Les paysans représentent ainsi les deux tiers des personnes souffrant de malnutrition dans le monde. Les trois quarts des personnes devant survivre avec moins d'un dollar par jour sont les ruraux.

En milieu rural, on relève des besoins en matière de santé, d'éducation, de communication et d'environnement. L'éducation est un facteur essentiel pour la réduction de la pauvreté et des inégalités, et pour favoriser l'exercice de la citoyenneté et la bonne gouvernance. Outre la précarité de l'habitat, la consommation abusive de l'alcool et le manque d'accès à l'eau potable constituent des menaces. Ces problèmes comptent parmi ceux que le monde rural affronte au quotidien et Mfou, qui se situe justement en milieu rural, n'est pas épargné par cela.

## Quand les ONG se sont installées en ville

Les transformations politiques intervenues au début des années 1990 au Cameroun ont favorisé l'explosion des ONG. D'une dizaine en 1990, on estime leur nombre aujourd'hui à 600. Une liste des ONG recueillies auprès du Collectif d'organismes de participation au développement du Cameroun (COPAD) permet d'identifier quelques domaines d'intervention que sont : la promotion de la femme, le développement communautaire, la vulgarisation des techniques de protection de l'environnement et la structuration du monde paysan,



pour ne citer que ceux-là. Trois facteurs ont permis la prolifération de ces ONG : la libéralisation du paysage politique qui a introduit la liberté d'association, la volonté des bailleurs de fonds de toucher directement les populations à la base et, enfin, la réduction de la pauvreté.

Pour expliquer l'émergence des ONG en milieu rural, il faut se situer dans le cadre des rapports État/population en matière de développement. Dans un passé récent, on parlait de l'État-providence, c'est-à-dire que le développement était conçu comme étant de la seule responsabilité de l'État. Ce développement n'a pas été durable puisqu'il était voulu et dispensé par des acteurs qui ne maîtrisaient pas les besoins des populations. Il ne les a ainsi pas nécessairement fait participer à leur propre développement.

En plus, les bailleurs de fonds ont voulu créer d'autres moyens d'acheminement d'aide aux populations rurales étant donné que jusque-là l'aide avait été dispensée par le biais de canaux étatiques. Les résultats de cette méthode n'ont pas été convaincants, une bonne partie de l'aide étant détournée ou utilisée sans qu'une attention soutenue soit apportée aux résultats. Par leur spécialisation, les ONG apparaissent comme un relais efficace pour aider les populations.

En dépit des actes de quelques brebis galeuses (non-achèvement des projets, querelles issues de l'octroi d'un financement, caractère fictif des structures), quelques ONG sont restées fidèles à la mission de promotion du développement aux côtés de l'État. Bon nombre d'entre elles ont axé leurs activités sur l'agriculture dans le but de renfor-

cer les possibilités de gagner sa vie dans les communes rurales.

### Inventaire des difficultés

Le 31 août 1991 à Mfou, un séminaire fut organisé dans le but d'identifier les obstacles socioculturels et économiques qui freinaient le développement de cette zone rurale. La participation massive des paysans fut un signe indicateur de la volonté des populations de prendre en main leur destin. Ce séminaire avait été organisé sur l'initiative de madame Élisabeth Atangana, fondatrice de l'Union des groupements communautaires d'Esse (UGCE).

À l'issue de cette rencontre, les problèmes suivants furent identifiés :

- besoins en couverture sanitaire ;
- enclavement des populations ;
- absence d'éducation et de formation pratique en agriculture ;
- précarité de l'habitat ;
- consommation abusive d'alcool.

Face à ces difficultés, une solution provisoire fut adoptée : la mise sur pied d'une plate-forme de réflexion. À l'issue de 12 mois de réflexion, il fut créé une structure proportionnelle

aux problèmes identifiés. On la nomma : Chaîne de solidarité et d'appui aux actions de développement durable de la Mefou (CHASAADD-M).

Après une première expérience sans succès menée à Mbalmayo (une ville située à une trentaine de kilomètres au sud de Yaoundé) sur la possibilité de cultiver le haricot dans la région du Centre en 1987, une nouvelle campagne de distribution fut organisée. Toutefois, les haricots avaient au préalable été trempés dans de l'acide acétylique pour éviter que les paysans ne les mangent tout de suite. Cette fois-ci, la récolte qui s'ensuivit donna grande satisfaction aux paysans qui décidèrent donc de se livrer à la culture du haricot. Restait à savoir comment faire pour continuer sur cette fructueuse lancée.

### Une approche en trois étapes

Trois grands axes furent développés. Le premier portait sur la formation, le deuxième sur la commercialisation et le troisième enfin sur la prime à l'excellence accordée aux meilleurs paysans.

Les spécialistes en matière de développement s'accordent sur le fait que le secteur productif constitue à la fois le principal moteur de la croissance et un important vivier d'emplois pour lutter contre la pauvreté. Pour les pays en développement, investir dans la formation des paysans assure des retombées économiques et sociales significatives. La formation permet de rehausser les compétences des paysans afin d'augmenter la productivité. La formation est efficace quand elle est partie prenante d'une amélioration globale de la situation du paysan.

Dans son projet de production de protéines animales et végétales, la CHASAADD-M a mis sur pied deux types de formation : la formation centralisée et la formation décentralisée. Dans le cadre de la formation centralisée, trente animateurs endogènes ont été formés dans le but de retourner au sein des populations et de les former à leur tour. Cette formation portait sur des thèmes liés aux plantes cultivées par les paysans.

La formation décentralisée, quant à elle, a permis de montrer dans la pratique aux paysans, des techniques de culture du haricot en l'occurrence.

**Tableau 1 : répartition des paysans suivant le nombre de séances de formation reçues entre 1990 et 1995**

Saison de culture du haricot	Paysans	Nombre de formations	Pourcentage de paysans formés
1990/1991	01	0	5
1991/1992	03	01	15
1992/1993	03	01	15
1993/1994	04	02	20
1994/1995	06	03	30
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>07</b>	<b>85</b>

La CHASAADD-M s'est aussi attelée à former les paysans aux techniques élémentaires de vente ainsi qu'à la pratique de la vente collective. D'une manière générale, il s'agissait pour cette ONG de donner des savoirs aux paysans afin de leur permettre de négocier des partenariats pour assurer l'écoulement des produits. Par ailleurs, cette association a contribué à la mise en place d'une structure de commercialisation du haricot dans la région du Centre avec l'aide de la Concertation nationale des Organisations paysannes du Cameroun (CNOP-CAM). Cette plate-forme avait pour mission d'assurer la maîtrise des canaux de distribution du haricot en vue d'améliorer le niveau des revenus des paysans.

Pour la même période, la production du haricot dans la localité de Mfou n'a cessé d'augmenter pour le plus grand bien des cultivateurs qui ont vu une nette amélioration de leurs revenus.

**Tableau 2 : production du haricot chez les paysans de Mfou entre 1990 et 1995**

Saison de récolte	Quantité de haricot en tonnes
1990/1991	0.75
1991/1992	1.75
1992/1993	2.50
1993/1994	4.50
1994/1995	7.50

Pour achever son action, la CHASAADD-M a récompensé au fil des années les paysans qui se sont distingués par leur dévouement au travail en matière de production du haricot en leur remettant des outils de travail et des appuis financiers conséquents.

### Conclusion

La CHASAADD-M a contribué à la promotion de la culture du haricot auprès des paysans de la localité de Mfou. Cependant, force est de reconnaître que les populations n'adoptent de nouvelles cultures que quand ils en voient les avantages directs.

Par ailleurs, une fois le processus innovant introduit, il serait nécessaire que la formation porte non seulement sur la diffusion des techniques agricoles, mais aussi davantage sur des techniques de vente qui faciliteraient l'écoulement des produits issus de ces activités agricoles.

## Références

**Abega, S.C. (1999)** : Société civile et réduction de la pauvreté. Yaoundé : Édition CLE.

**Agence française de développement (2006)** : Rapport annuel

**Bisso, A.C. (1999)** : Contribution de la cité Don Bosco de Mimboman à l'encadrement des jeunes à Yaoundé. Monographie STA, INJS, Yaoundé.

**CHASAADD-M (1997)** : Rapport annuel d'activités.

**Ekani, J. (1999)** : Du gouvernement des ONG au Cameroun. Yaoundé : Édition CLE.

**Ministère de l'Économie du Plan et de l'Aménagement du Territoire (2009)** : Document de stratégie pour la croissance et l'emploi. Yaoundé.

**Mveng, E. (1995)** : Paupérisation et développement. Yaoundé : Terroir1.

**Noah, F. (1995)** : Un autre destin pour l'Afrique. Yaoundé : Créons.

i

## Les auteurs

**Martial Patrice Amougou** est linguiste de formation, et titulaire d'un master en ingénierie de la formation et des systèmes d'emploi de l'université de Toulouse 1. Après des études professionnelles à l'INJS de Yaoundé qui lui ont permis d'acquérir le grade de Conseiller principal de jeunesse et d'animation (CPJA), il a commencé à travailler comme responsable des études et enseignant dans cette même institution. Il est membre du Réseau international des ingénieurs de la formation pour le développement (RIIFADEL), et il est actuellement doctorant à l'université Yaoundé I.

### Contact

Institut national de la jeunesse et des sports  
BP : 1016, Yaoundé  
Cameroun  
amougopat@yahoo.fr

Historien de formation, **Bienvenu Habit** entre à l'Institut national de la jeunesse et des sports du Cameroun (INJS) en 1999. Conseiller principal de jeunesse et d'animation (CPJA) trois ans plus tard, il est affecté dans le même établissement, où il dispense des enseignements en éducation populaire et dirige depuis plus de dix ans, les travaux de recherche au sein de la division des sciences et techniques de l'animation. Diplômé du cabinet CODEV en gestion et planification de projets, il est actuellement doctorant à l'université Yaoundé I.

### Contact

Institut national de la jeunesse et des sports  
BP : 1016, Yaoundé  
Cameroun  
habidine@yahoo.fr



# L'apprentissage de proximité en ... Allemagne



Participant·es à un cours d'allemand en tant que langue étrangère à l'université populaire de Bonn

Les universités populaires sont des établissements d'enseignement forts d'une longue tradition. En Allemagne elles furent essentiellement créées dans deux optiques : celle du mouvement d'extension des universités (vers la fin du 19<sup>e</sup> et le début du 20<sup>e</sup> siècle) et celle des mouvements d'émancipation pour l'éducation des ouvriers. Ci-après, je présenterai l'université populaire de Bonn. Elle fut fondée en 1904 par des professeurs de l'université de Bonn ; elle est donc issue du mouvement d'extension universitaire.

Les centres d'éducation des adultes sont toujours au reflet des mutations locales, ce qui est aussi le cas dans l'ancienne capitale allemande qu'on appelle aujourd'hui ville fédérale de Bonn.

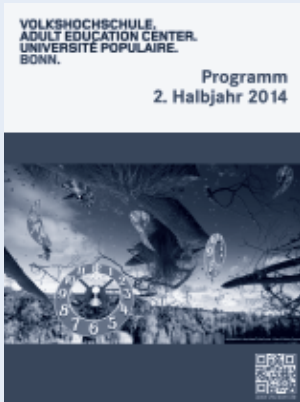
L'université populaire de Bonn a sept priorités thématiques. Ses pôles thématiques – chacun étant dirigé par un membre du personnel enseignant – sont appelés des sections. La première est celle de la *politique, des sciences et des affaires internationales*. Cette section reflète clairement tous les changements structurels qui sont survenus à Bonn ces dix à vingt dernières années. D'un côté, les cours, séminaires et visites d'entreprises et d'usine organisées par l'université populaire expliquent la mutation structurelle de la ville et d'un autre côté, les activités conjointes avec de nombreux organismes de coopération au développement situent clairement les principaux domaines actuels de développement urbain et régional. Le dialogue avec le maire (appelé dialogue civil) et d'autres représentants de la municipalité complète l'offre de cette section.

La seconde section se consacre aux questions de *l'apprentissage tout au long de la vie*. Ici, l'université populaire propose des offres liées au développement personnel, à la vie de tous les jours et à la gestion personnelle ainsi que des séminaires et débats destinés à des groupes cibles spécifiques. Quelques exemples : « Enfin en ordre ! », « Apprendre à être optimiste. » ou encore « Voulez-vous vraiment vous mettre en colère ? Le séminaire pour maîtriser sa colère. » Dans le volet du programme de la section d'apprentissage tout au long de la vie qui s'adresse à des groupes cibles spécifiques, il est essentiellement question de sujets liés au





L'ancien hôtel de ville de Bonn va devenir une maison de l'éducation. Début 2015, l'université populaire de Bonn et la bibliothèque municipale emménageront dans le bâtiment (Illustration : représentation visuelle du cabinet d'architecture)



Couverture du programme de l'université populaire de Bonn pour le 2nd semestre 2014

## « Pour une ville, disposer d'une université populaire est une carte de visite. »

La septième section est celle de *la santé et de la nutrition*. Avec près de 150 cours différents proposés chaque semestre, elle fait partie des plus grandes sections avec celle des langues. Les programmes de prévention sont très suivis dans toutes les universités populaires et font partie à Bonn également depuis de nombreuses années des cours favoris. Les cours de cuisine internationale sont très prisés, en particulier pour les nombreuses personnes travaillant à Bonn dans un milieu anglophone.

Pour une ville, disposer d'une université populaire est une carte de visite. L'université populaire est axée sur le caractère particulier de la ville où elle se situe (dans le cas de Bonn, entre autres, sur le changement structurel dû au fait que de capitale fédérale, elle est devenue une ville fédérale ouverte sur le monde) ; elle s'attaque de manière proactive avec des partenaires à des thèmes sociétaux et sociaux d'avenir (dans les domaines de l'intégration et des changements démographiques) ; elle s'engage, par le biais d'un vaste éventail de services, à assurer un multilinguisme qualifié, à aider les gens dans la vie active au moyen de formations spécifiques et de services de conseil, et elle est un véritable miroir de la diversité culturelle de la ville et bénéficie du soutien d'établissements de santé pour que l'équilibre entre vie professionnelle et privée ne reste pas lettre morte.

Les citoyens de Bonn peuvent compter sur 2 000 manifestations et cours chaque année. 30 000 participants y sont inscrits. L'éducation des adultes sous une houlette municipale dans des sociétés urbaines en rapide mutation est de plus en plus importante. Elle est, dans le meilleur sens du terme, au reflet de la ville, car aucune collectivité ne voudrait, ni ne saurait, se passer de cet établissement d'enseignement principalement orienté vers ses citoyens et toujours inclusif.

**Pour plus d'informations** (en allemand)  
[www.vhs-bonn.de](http://www.vhs-bonn.de)

**L'auteur**  
 Ingrid Schöll, directrice de la Volkshochschule Bonn (université populaire de Bonn), [dr.ingrid.schoell@bonn.de](mailto:dr.ingrid.schoell@bonn.de)

rôle de parents et à l'éducation familiale ainsi qu'aux difficultés de l'apprentissage intergénérationnel.

Les sections trois et quatre de l'université populaire de Bonn sont les sections *langues étrangères* et *allemand et qualifications*. Étant donné l'importance croissante de l'allemand pour les immigrés, ces deux sections se sont séparées il y a plusieurs années, l'allemand étant trop important pour la mission de formation qualifiante de l'université populaire : aussi propose-t-elle des cours s'adressant aux illettrés fonctionnels de même que des séminaires pour les gens qui doivent maîtriser l'allemand couramment. Le cinquième département est consacré au thème *carrière et qualifications*. À l'instar des sections allemand et langues étrangères, celle-ci permet d'acquérir des références qualifiées et certifiées dans le cadre des séries de cours Xpert (informatique, comptabilité, compétences clés). Ajoutons encore à cela un coaching individuel d'orientation professionnelle sur la base d'un descriptif du profil (Profilpass) et d'autres outils.

La section des *arts et de la culture* constitue le sixième domaine éducatif de l'université populaire de Bonn. Nous sommes particulièrement fiers ici de nos offres de coopération vastes et variées. Nous collaborons avec presque tous les organismes culturels de la ville (y compris la bibliothèque publique, le théâtre, le musée des beaux-arts, les archives municipales et le musée municipal), avec presque tous les autres musées de la ville ainsi que des universités. Nombre de cours se déroulent au « musée en tant que lieu d'apprentissage ».



# *L'apprentissage de proximité aux ...* **Fidji**



Kasanita dans son jardin, en compagnie de sa petite-fille

« Les gens qui n'apprécient pas l'éducation sont pauvres dans tous les sens du terme », telle est la première déclaration de Kasanita Buloutuu, une grand-mère fidjienne de 63 ans, tandis qu'elle inspecte lentement sa maison villageoise, les herbes, les fleurs, les légumes, les fruits et les tubercules de son jardin, et l'exploitation de canne à sucre qui l'entoure. Son visage s'éclaire quand elle se remémore le parcours qui a fait d'elle une maîtresse diplômée à l'âge de seize ans. À l'époque, la stratégie du gouvernement colonial consistait à employer des membres de la population locale qui avaient atteints un certain niveau dans des lycées sélectionnés à travers le pays. Ainsi enseigna-t-elle pendant quinze ans dans trois écoles primaires différentes. Quand le gouvernement se mit à remplacer ces gens par des diplômés des écoles d'enseignement fraîchement créées, Kasanita dut se retirer à Koroqaqa, le village de son mari. Elle y installa sa maison de famille et y éleva ses cinq enfants. Tout en

s'adaptant à l'existence villageoise, elle réalisa rapidement que sa belle-famille avait besoin d'entrer en contact avec le monde au-delà des limites du village. Elle commença à chercher des moyens pour les aider à rompre les cycles de la pauvreté.

En 2002, elle invita la fondation FRIEND qui se consacre à des entreprises intégrées dans les campagnes et au développement rural (Foundation for Rural Integrated Enterprises and Development) à venir dans son village pour encourager la participation au système d'épargne. Ce système prévoit que les femmes mettent de côté un minimum de deux dollars par semaine. Ces économies ne peuvent être retirées qu'à la fin de l'année.

En 2007, le programme de gouvernance de FRIEND fut lancé et Kasanita était prête pour lui. Ce fut un tournant décisif en ce qui concerne le rôle qu'elle jouait dans son village. La planification budgétaire participative était un élément important du programme auquel des villageois participèrent activement durant une formation qui consistait à essayer de comprendre le budget national en partant de son budget personnel, puis en passant aux budgets du village, du district et de la province. FRIEND anima une séance en face à face avec des administrateurs municipaux, à l'occasion de laquelle Kasanita et les autres participants purent poser des questions liées au développement de leur village.

« Elle se rappelle un sentiment d'incrédulité parce que pour la première fois de sa vie, elle était capable de parler dans un forum qui réunissait des personnalités du pays et qu'en plus, elle était en mesure d'utiliser leur langage. »

En 2009, elle fut invitée à une conférence sur le « dialogue des Fidji » où elle eut l'occasion de rencontrer des administrateurs nationaux et de faire pression sur des questions concernant son village. Elle se rappelle un sentiment d'incrédulité parce que pour la première fois de sa vie, elle était capable de parler dans un forum qui réunissait des personnalités du pays et qu'en plus, elle était en mesure d'utiliser leur langage du fait qu'elle avait compris le système d'allocations budgétaires et les mécanismes en place, ce qui se traduit, entre autres, par une importante amélioration de la route qui menait au village de Koroqaqa. Ceci résolut de nombreux problèmes de transport, notamment pour les écoliers et les personnes obligées de faire la navette entre leur domicile et leur travail. Différents services gouvernementaux furent chargés d'entreprendre au village des activités de développement et de sensibilisation.

Aujourd'hui, les villageois écoutent Kasanita. Ce n'est pas une mince prouesse dans une société dominée par les hommes. Du fait de sa connaissance des mécanismes gouvernementaux, elle joue le rôle de conseillère pour les jeunes couples et les jeunes.

Elle s'interrompt pour montrer le jardin d'ignames qu'elle a planté avec son mari. Elles seront récoltées à temps pour les examens scolaires nationaux qui ont lieu tous les ans et que trois de ses sept petits-enfants passeront cette année. La vente des produits de ses cultures lui procure des revenus, et la plupart des clients se rendent dans son village pour les acheter.

Kasanita fait partie des nombreux habitants défavorisés de quelque 500 collectivités rurales avec lesquels FRIENDS travaille afin de les émanciper au plan socio-économique en identifiant et en utilisant les points forts sociaux des individus et des collectivités, en les reliant avec leurs ressources et en les incitant sur la voie de l'autosubsistance.

L'émancipation économique sans assistance sociale a conduit bien des programmes à l'échec – une pilule toujours difficile à avaler pour les organisations de développement et les parties prenantes. L'approche alternative de FRIEND consiste à intégrer des programmes de développement de moyens de subsistance dans les programmes consacrés à la protection sociale et à l'émancipation sociale.

Ce processus est mis en œuvre par le biais de structures sociales identifiées lorsque FRIEND arrive dans une communauté. Le programme de gouvernance qui vient ensuite est consacré à l'atténuation des traumatismes et à l'édification de la paix, à des modes de vie sains, à des méthodes de cuisine, au jardinage, à des programmes d'exercice et à l'alphabétisation financière.

Ceci est tout à fait différent des formations techniques et professionnelles axées sur des sujets comme les bonnes pratiques agricoles, la transformation alimentaire pour gagner sa vie, etc. Ces dix dernières années, l'éducation s'est presque exclusivement déroulée dans des cadres formels et des programmes de formation uniquement affectés à des « facilitateurs formels » agréés. Le grand potentiel que recèlent encore les cadres traditionnels ou culturels est peu reconnu.

FRIEND tire profit du riche savoir traditionnel et culturel existant au sein des différentes communautés des Fidji comme celle des indigènes fidjiens, celle des habitants d'origine indienne et celles des insulaires de descendance mélanésienne, micronésienne et polynésienne avec leurs patri-moines d'origine. Cet apprentissage qui s'appuie sur les communautés en se basant sur des méthodes et l'expérience locales s'est traduit par la réussite de la plupart des interventions de FRIEND au fil des ans.

Kasanita est très claire sur un point : « Je n'arrêterai d'apprendre que quand j'arrêterai de respirer. »

Son histoire témoigne de la puissance d'une éducation des adultes continue dans une optique locale, ayant recours à l'émancipation sociale comme élément nécessairement associé à l'émancipation économique et au développement.

#### **Pour plus d'informations**

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

#### **L'auteur**

Jone Hawea, directrice associée, FRIEND (Foundation for Rural Integrated Enterprises and Development), [director@friendfiji.com](mailto:director@friendfiji.com)



# L'apprentissage de proximité en ... Géorgie



Cours d'artisanat dans un centre d'apprentissage de proximité. Ci-dessus, la production d'un des souvenirs les plus populaires : la corne à boire géorgienne

Au fil des ans, le concept de l'éducation des adultes en Géorgie est devenu étroitement associé au nom de DVV International. À la suite de l'effondrement de l'Union soviétique, les systèmes d'éducation des États fraîchement indépendants connurent de considérables changements : alors que les républiques partageaient toutes un passé commun de centralisation et de contrôle étatique, la période qui succéda à la déclaration d'indépendance fut le théâtre de l'une des réformes les plus rapides, les plus visibles et, pour beaucoup, les plus controversées. Alors que l'efficacité de la majeure partie des changements quant à la création d'une main-d'œuvre plus qualifiée n'a jamais fait l'ombre d'un doute, les réformes visaient exclusivement les écoles et les universités, et n'avaient pas grand-chose à voir avec l'éducation des adultes. C'est à ce moment-là que DVV International arriva pour aider à compléter le tableau en créant un système d'éducation des adultes non formelle.

Par le biais de courts projets qui s'adressaient à des groupes de population défavorisés, DVV International apprit comment concevoir et mettre en œuvre le mieux possible dans le pays des activités d'éducation non formelle. Non seulement ces activités constituent un outil important de développement personnel, mais elles stimulent en même temps l'intégration et la mobilité sociale des populations marginalisées. Cette approche, introduite en 2006 et utilisée depuis, a été conçue durant les deux années de mise en œuvre du projet intitulé : « Les universités populaires à Samtskhe – Javakheti – une chance d'intégrer les minorités ».

« La participation active des minorités ethniques aux activités organisées par les centres d'éducation des adultes incite les gens à s'intégrer dans la société en luttant contre la frustration et en se réappropriant leur amour-propre. »



La participation active des minorités ethniques aux activités organisées par les centres d'éducation des adultes de Samtskhe-Javakheti – une région du sud de la Géorgie où les Arméniens sont largement majoritaires – incite les gens à s'intégrer dans la société en luttant contre la frustration et en se réappropriant leur amour-propre.

Pour y parvenir, cette démarche s'appuie sur des cours de géorgien et d'éducation civique. Un vaste éventail de programmes de formation professionnelle est également proposé. Ces programmes accroissent la participation civique de leurs bénéficiaires et améliorent leur compétitivité sur le marché du travail.

Les centres d'apprentissage de proximité proposent des offres dans tous les domaines : de l'évolution professionnelle par l'entretien de compétences primordiales à la création d'un environnement propice à une quête de savoir tout au long de la vie. Les programmes éducatifs se déroulent généralement sur des périodes variant entre deux et cinq mois.

Dès le premier jour, les quatre centres d'apprentissage de proximité ont proposé, tant aux populations déplacées à l'intérieur du territoire qu'aux populations locales, les programmes suivants :

- formation professionnelle (cours de couture, travail du bois, agriculture, construction – en tout plus de vingt disciplines) ;
- programme de développement personnel (cours d'alphabétisation numérique et d'informatique) ; cours de langues ; cours de gestion de petites entreprises/d'entrepreneuriat ; opérations bancaires et comptabilité ; gestion de bureau) ;
- programme d'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante et de compétences essentielles (par exemple des formations dans les domaines suivants : communication et présentation efficaces, gestion de conflits, demande d'emploi, rédaction de propositions, gestion de projets, etc.) ;
- éducation civique (réunions et débats publics, club de citoyenneté active) ;
- programme pour les jeunes ;
- programme de réinsertion psychosociale ;
- renseignements, conseils et assistance juridiques.

Tout ceci a été conçu pour accroître l'autonomie des participants en améliorant leur accès aux ressources et possibilités éducatives.

Au début, les centres d'apprentissage de proximité étaient intégralement financés par l'Union européenne. Plus tard, quatre associations de proximité héritèrent des locaux et des équipements. Aujourd'hui, les centres sont financés grâce à la générosité du ministère fédéral allemand de la Coopération économique et du Développement (BMZ), avec

le concours financier des municipalités et d'un ensemble de donateurs locaux et internationaux.

Dès le départ, les centres d'apprentissage de proximité se sont distingués en tant que lieux essentiels de développement personnel, qui développent le pouvoir d'agir de gens issus de milieux sociaux et de lieux géographiques différents afin de créer et d'entretenir un sentiment d'identité partagée. Ils répondent aux besoins des populations locales en leur proposant des activités éducatives et culturelles gratuites, et en leur offrant un espace public pouvant être utilisé pour organiser des réunions de la collectivité et toutes sortes d'événements mondains.

Grâce à leur méthode d'enseignement innovante, à leur assistance technique et à l'équipement nécessaire, les centres d'apprentissage de proximité aident des organisations, des groupes et des personnes au plan local. Ils leur offrent l'accès, à un prix abordable, à des bureaux, des lieux de réunions ou des salles de répétition. De ce fait, les centres d'apprentissage de proximité servent en même temps de lieux de réunions et de consultations publiques sur des questions relatives à la collectivité, pour des campagnes d'information et des débats.

La vie dans les régions dotées de centres d'apprentissage de proximité n'est pas du tout la même que dans les autres régions du pays. Non seulement les centres stimulent l'emploi, mais ils rendent les collectivités plus vivantes. Par-dessus tout, ils contribuent à développer la conscience civique. Ceci est de la plus haute importance pour l'évolution de la société géorgienne. Les ambitions sont grandes, et l'objectif de création d'un centre d'apprentissage de proximité par région stimule le développement.

**Pour plus d'informations**  
[www.dvv-international.ge](http://www.dvv-international.ge)

**L'auteur**  
Lali Santeladze, DVV International Géorgie,  
[santeladze@dvv-international.ge](mailto:santeladze@dvv-international.ge)

# De la vulnérabilité à la résilience – un modèle d'apprentissage collectif basé sur les ressources



De gauche à droite :

Anna Pluskota  
Université Nicolas Copernic  
Pologne

Monika Staszewicz  
Université des sciences de l'informatique et des sciences  
économiques d'Olsztyn  
Pologne

**Résumé** – *L'importance de l'éducation pour le développement des communautés est incontestable. Toutefois, en période de crise, ce processus se trouve sérieusement limité. Une façon de réagir à cela consiste à développer la résilience par l'apprentissage collectif. Les auteurs affirment que le renforcement du pouvoir d'agir au sein des communautés favorise leur résilience. Seules celles qui sont capables de s'adapter et font preuve de souplesse peuvent réussir et être résilientes dans un monde en perpétuelle mutation.*

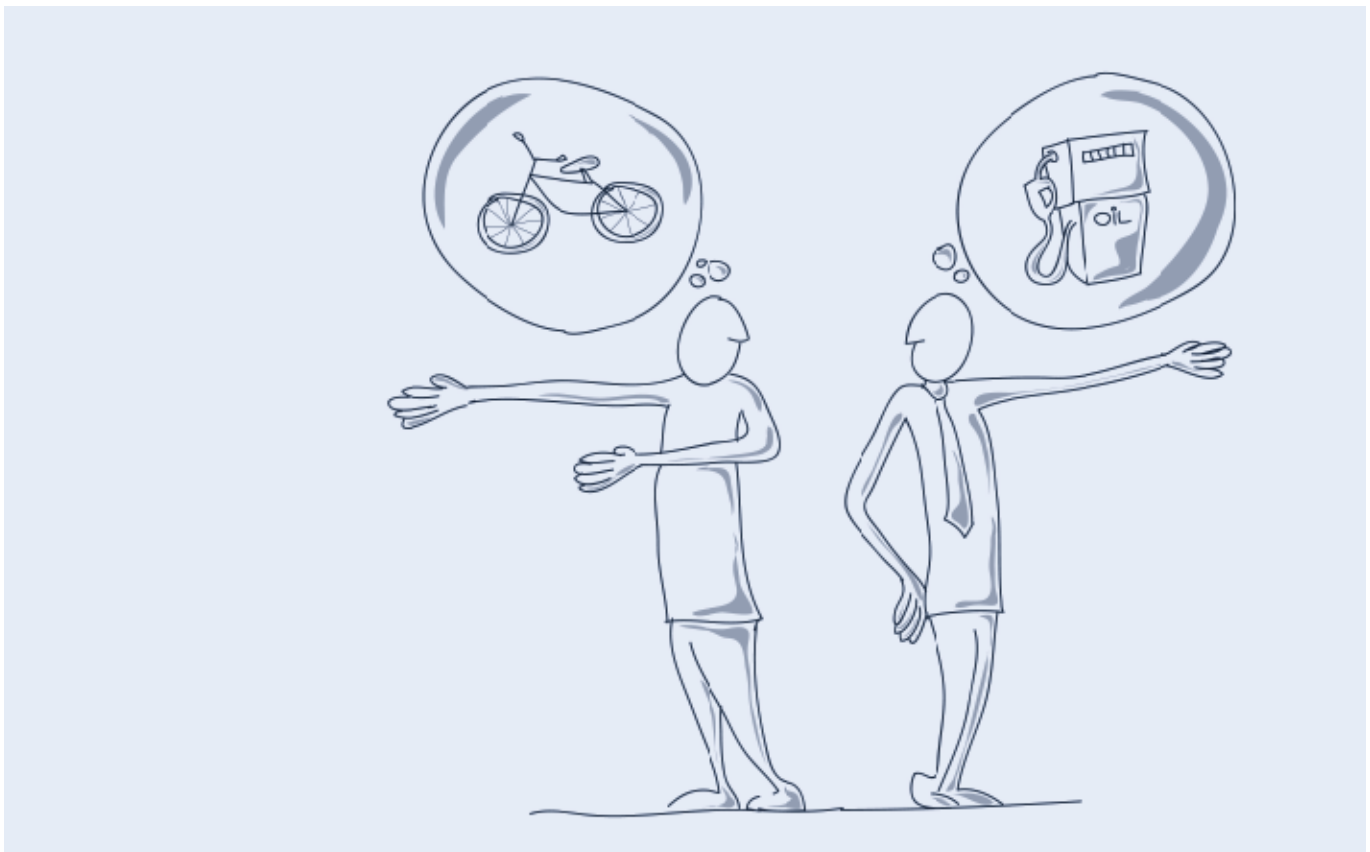
En temps de crise, tout ce qui paraissait sûr, équilibré et prévisible devient tout à coup incertain, chaotique, ambigu et multidimensionnel, ou disparaît tout simplement. Ces conditions incertaines, instables et dynamiques freinent le développement, y compris le développement social.

Cette situation est particulièrement grave pour les communautés. Celles qui sont incapables de faire face aux implications de la crise économique généralisée sont en proie à des privations, à la pauvreté, à la marginalisation, à l'exclusion sociale et à une impuissance apprise. Elles abandonnent ou se désagrègent.

Un bien sinistre tableau ! Ceci étant, existe-t-il des possibilités de développement à une époque d'instabilité et d'incertitude ? Il y en a peut-être une. La solution la plus prometteuse semble consister à soutenir la résilience au moyen de l'apprentissage collectif.

À quoi une communauté résiliente peut-elle ressembler ? Dans quelle mesure l'idée même de l'apprentissage collectif peut-il soutenir ou créer des localités ou des communautés résilientes. Ces questions sont extrêmement épineuses et complexes, et vous n'y trouverez pas de réponse définitive ici. Par contre, vous trouverez quelques réflexions sur la façon et la raison pour lesquelles il faudrait favoriser la résilience au sein d'une communauté.

Selon nous, l'efficacité des interventions sociales procède de la base (du modèle) sur laquelle elles reposent.



### Développer le pouvoir d'agir ou réduire les insuffisances ?

L'échec de nombreux programmes sociaux est dû au fait qu'ils reposent, par exemple, sur le modèle des insuffisances. Ce modèle s'efforce de compenser des insuffisances, d'atténuer la souffrance, de combler des insuffisances et de réparer ce qui a été détruit. C'est sur lui que repose souvent la politique d'inclusion (en particulier menée par le biais de l'apprentissage tout au long de la vie). Le déterminisme dur est l'un des principes de ce modèle.

Le fonctionnement des gens au sein de groupes et sociétés est considéré dans le cadre d'un modèle pathologique. Les individus, groupes et communautés sont traités comme des « victimes » de leurs propres caractéristiques biologiques et sociodémographiques.

Le modèle des insuffisances et du déterminisme dur exclut la responsabilité, la capacité à prendre des décisions et le libre arbitre ; de ce fait on a ignoré ou nié les possibilités et potentiels qui auraient pu fournir des résultats si l'on avait soutenu les points forts (d'individus, de communautés, d'institutions, etc.). (Seligman, Csikszentmihalyi 2000 ; Seligman 2005). L'efficacité des interventions sociales reposant uniquement sur le modèle des insuffisances est discutable. Ces types d'interventions ne garantissent pas le développement de nouvelles qualités ou ressources (Pluskota 2013).

Il est temps d'examiner une autre solution.

Le modèle des points forts est présenté comme une tentative de dépasser les limites du modèle des insuffi-

sances. Le modèle des points forts, également dit modèle positif, ne vise pas purement et simplement à aider l'individu à retourner à la normale (la normale étant définie comme l'absence de perturbation), il tend avant tout à lui permettre de fonctionner et de se développer le mieux possible (Seligman, Csikszentmihalyi 2000 ; Seligman 2005).

Le modèle des points forts ne part pas du principe selon lequel les gens au sein de groupes, de sociétés et d'institutions sont limités ou prédéterminés, mais qu'ils possèdent un potentiel de développement sous forme de points forts (Pluskota 2013).

Ce modèle s'appuie sur les ressources des individus, des groupes, des communautés, etc. en réduisant le besoin de mettre en œuvre des interventions sociales « traditionnelles ».

### Les limites des deux modèles

Les modèles des insuffisances et des points forts sont tous les deux limités – ils sont trop polarisés. Le modèle des insuffisances ne tient pas compte des points forts ; celui des points forts passe outre aux insuffisances. Tous les deux posent les spécialistes professionnels en leaders détenteurs de réponses qu'ils fournissent à leurs clients. Malgré de nombreuses différences manifestes, la similitude des rôles est frappante. Ils nous contraignent à penser en termes de bien-être et de maladie, de compétences et d'insuffisances, de points forts et de faiblesses.

Nous ferions peut-être bien de chercher un troisième modèle.

Le modèle de développement du pouvoir d'agir s'appuie sur les ressources et est principalement axé sur les points forts et non sur les insuffisances. De prime abord, il semble être identique au modèle de développement du pouvoir d'agir (tous les deux s'appuyant sur les ressources). Ces deux modèles visent à renforcer les compétences et à rétablir la force d'individus, de groupes, de communautés et d'institutions. On se méprend facilement en pensant que ces deux modèles ne font qu'un.

Selon nous en fait, ils sont très différents.

Dans quelle mesure ?

Le modèle de développement du pouvoir d'agir présuppose l'existence d'insuffisances et d'obstacles qui sont des facteurs essentiels lorsque l'on rétablit la force, la compétence, l'autodétermination et la capacité à agir.

### Un troisième moyen ?

Il se peut que le modèle de développement du pouvoir d'agir offre la possibilité de surmonter les limites des deux autres modèles (des insuffisances et des points forts). Le modèle de développement du pouvoir d'agir peut associer deux types d'intervention. Il est axé sur l'identification des capacités au lieu d'inventorier les risques et se penche sur les répercussions des problèmes sociaux sur l'environnement au lieu de rejeter la faute sur les victimes. Ceci indique qu'il se fonde sur l'idée selon laquelle les gens possèdent la force tant d'être maîtres de leur propre destin que de prendre part à la vie de leurs différentes communautés.

Il est, semble-t-il, plus probable que les mesures de soutien seront efficaces et porteuses si elles s'appuient sur les ressources disponibles en utilisant ces dernières comme des points forts.

La qualité des programmes sociaux est cruciale pour déterminer le destin des gens. Par conséquent, nous sommes convaincues qu'il est nécessaire d'abandonner les modèles reposant sur des difficultés et d'opter à la place pour ceux qui se basent sur des possibilités – autrement dit de quitter une route pleine d'embûches pour se réorienter vers un système de possibilités.

### Reconnaître le potentiel

L'idée et le processus consistant à développer le pouvoir d'agir supposent que tout individu et/ou communauté sont dotés d'un certain potentiel. En outre, le modèle de développement du pouvoir d'agir est principalement axé sur les points forts d'une communauté. En identifiant et en utilisant ces points forts, les membres d'une communauté peuvent acquérir de l'expérience et des compétences leur permettant de prendre leur vie en main.

Sans ce processus de développement du pouvoir d'agir, les communautés ne pourront pas devenir des facteurs autonomes de changement. Elles ne seront pas capables de résoudre leurs problèmes en recourant à leurs propres

structures, par exemple à des structures de médiation de leur propre « cru ». Pour le modèle de développement du pouvoir d'agir, la meilleure méthode pour acquérir de nouvelles compétences consiste à apprendre. Il faudrait offrir aux gens des possibilités d'apprendre des techniques et d'acquérir des connaissances qui les inciteraient à faire des efforts pour améliorer leur existence.

Il est crucial de donner aux communautés la possibilité non seulement de reconnaître leur valeur personnelle et leurs ressources, mais aussi de discerner et de définir leurs propres problèmes. Le contexte et l'environnement sociaux déterminent si le potentiel d'une communauté sera découvert, défini et utilisé. Par conséquent, le processus d'apprentissage doit être actif et se dérouler dans le contexte de la vie des apprenants et non être programmé via des formations artificielles et inaccoutumées, sous le contrôle de soi-disant spécialistes.

Tel est le principe fondamental du modèle de développement du pouvoir d'agir et en même temps la plus importante recommandation faite à l'éducation. C'est aussi le plus grand défi auquel l'éducation des adultes est confrontée.

### La communauté en tant qu'espace abritant des ressources

Pour concevoir la communauté comme un espace abritant des ressources, nous pouvons nous référer à Thomas Sergiovanni. Il a dressé une liste des cinq qualités indispensables à une collectivité pour être définie en tant que « communauté apprenante ». Ces qualités sont les suivantes : communauté des relations, de l'espace, de la pensée, de la mémoire et de la pratique.

### Les relations

Une communauté apprenante est une communauté tissée autour d'étroits rapports et liens sociaux formels et informels. La nature de ces rapports encourage la coopération. Des rapports étroits créent un environnement sûr où savoir et expériences peuvent se partager. De cela résulte un lien particulier qui se crée entre les membres d'une communauté apprenante. Ce lien ressemble à celui qui unit les membres d'une famille ou des amis proches. L'apprentissage se déroule au sein d'une communauté, par le biais du partage de pratiques et d'expérience. Non seulement les membres d'une communauté apprennent à s'épanouir en tant qu'individus, mais, si nécessaire, ils découvrent aussi comment contrôler leurs impulsions égoïstes pour le bien de la communauté. De plus, conscients de leur importance pour la survie et le développement de la communauté, ils apprennent comment construire des relations positives, des structures sociales et des réseaux sociaux.

### L'espace

L'espace collectif est un autre trait caractéristique de la communauté apprenante. Cet espace partagé (physique ou



virtuel) est choisi et créé parce qu'il permet à ses membres d'apprendre et de partager des expériences personnelles. Aujourd'hui, les communautés les plus dynamiques et les plus mouvantes ne sont pas physiques. Elles sont constamment restructurées et redéfinies par leurs membres.

### La pensée

La communauté d'esprit s'applique aux idées, croyances et systèmes de valeurs partagés par les membres d'une communauté donnée. C'est ce qui incite ses membres à participer activement à des actions de la communauté. Dans ce cas, l'apprentissage se déroule par le biais d'une participation à l'espace socioculturel.

### La mémoire

La communauté de mémoire se compose de traditions, de rites, de modes de comportement et de croyances partagés au sein d'une communauté donnée. Elle est transmise de génération en génération. La communauté de mémoire construit et forme tant l'identité individuelle que sociale. Ce type de communauté est particulièrement important en temps de crise. Les croyances partagées stimulent la cohésion sociale et l'identification individuelle au sein d'un groupe. Elles constituent le pivot identitaire qui aide les individus à apprendre comment utiliser leurs ressources et leur potentiel culturel afin de faire face aux difficultés et aux menaces.

### La pratique

La communauté de pratique se présente sous forme d'activités partagées. C'est par des actions et interactions avec d'autres que se construit le savoir. Ici, l'expérience pratique des individus devient une richesse partagée avec la communauté et influence les processus éducatifs qui se déroulent en son sein. La communauté de pratique est également primordiale pour former une communauté et développer les compétences d'apprentissage individuelles.

Comme le fait remarquer John Dewey « tirer des enseignements de l'expérience acquise » revient à être prêt à découvrir les relations entre les choses, entre le passé et le présent, et entre les actes individuels et leurs différentes implications. Dans la foulée de l'apprentissage, l'individu acquiert des compétences cognitives et pratiques lui permettant de trouver un « fragile équilibre entre la nécessité de modernisation et le statu quo, et de situer les pratiques sociales au sein du processus de transformation intergénérationnel » (Malewski 2010 : p. 98).

### Les coffres au trésor de la communauté

Les caractéristiques de la communauté apprenante citées plus haut peuvent être considérées comme ses ressources, qui renforcent toute la communauté et développent son pouvoir d'agir. Les communautés apprenantes reposant sur

un capital social composé de ressources disponibles plutôt que sur des insuffisances et leur compensation peuvent offrir une possibilité de développement.

Nous sommes certaines que l'apprentissage collectif ne se limite pas à un apprentissage reposant sur l'expérience. Alors que les théoriciens s'efforcent de fournir une définition précise de la résilience de la communauté, ils en disent peu sur ses aspects pratiques. Nous savons ce qu'est la résilience de la communauté, mais nous ne connaissons pas les facteurs qui la déterminent. Comment avoir cette faculté ? Où la chercher ?

Nous pensons que l'apprentissage fondé sur l'expérience n'est pas l'unique condition menant à la résilience de la communauté. Par conséquent, quel rôle l'éducation des adultes joue-t-elle ? Nous affirmons ici que l'un des rôles des praticiens de l'éducation des adultes consiste à faciliter l'apprentissage.

### L'animation comme stratégie d'apprentissage reposant sur les ressources de la communauté.

Dans une communauté définie sur cette base, le processus d'apprentissage et son soutien diffèrent fondamentalement de l'éducation dans des établissements d'enseignement formel. Ici, l'éducation n'est plus considérée en tant que processus surveillé de production et de reproduction de savoir. Il s'agit d'un passage de l'enseignement linéaire, à sens unique et directeur à l'apprentissage et l'obtention de compétences pour apprendre. Organiser les nouvelles relations et conditions d'apprentissage engendre de nouvelles aptitudes – des capacités orientées vers une pratique quotidienne : réflexion créative, engagement émotionnel, prises de décisions et activités collectives. En développant le pouvoir d'agir de l'individu et du groupe, la méthode d'animation permet un apprentissage qui forme et construit les connaissances, attitudes et opinions des individus. Elle développe des intérêts et satisfait des passions, elle soutient des processus transgresseurs et façonne les aptitudes à s'émanciper. Enfin, cette méthode permet aussi d'apprendre à contre-courant de la pensée conventionnelle. Elle prend en compte les différents intérêts, besoins, aspirations, expériences et motivations des apprenants et de la communauté. Elle soutient le développement personnel, l'expression personnelle, l'amélioration personnelle et l'épanouissement personnel.

### Refaites-le et faites-le bien !

Une communauté est un espace social doté de ressources. Il est vital qu'elle soit en mesure d'employer ces ressources de manière autonome. Pour ce faire, elle doit apprendre comment les découvrir et les utiliser. C'est un défi auquel l'éducation moderne des adultes se trouve confrontée : faciliter l'apprentissage concernant la façon d'utiliser les ressources existantes, ce qui aiderait les collectivités à devenir résilientes.

La tâche de l'éducateur consiste à faciliter cet apprentissage et à créer un espace dans lequel une communauté peut découvrir ses ressources, ce qui l'aidera à les utiliser pour changer et se développer.

Le rôle du praticien et de l'éducateur doit être redéfini en ce qui concerne l'apprentissage collectif. Il est temps d'abandonner le modèle des insuffisances pour privilégier un modèle s'appuyant sur les ressources. Pour être utile dans le contexte de l'apprentissage collectif et de la résilience des communautés, l'éducation des adultes doit se détourner du modèle reposant sur des compensations pour aller vers une éducation autonomisante, fondée sur les ressources.

L'apprentissage collectif devrait être axé sur une stratégie développant le pouvoir d'agir des communautés. Sans ce développement du pouvoir d'agir, le processus d'apprentissage au sein des communautés sera sérieusement freiné. Même si ces processus de développement du pouvoir d'agir sont spontanés, les communautés ont souvent besoin d'outils professionnels pour les mettre en route et les guider.

## Références

**Malewski, M. (2010)** : Od nauczania do uczenia się. O pradygmatycznej zmianie w andragogice. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

**Pluskota, A. (2013)** : The application of positive psychology in the practice of education. Dans : *SpringerPlus*, 3:147 doi: 10.1186/2193-1801-3-147. Disponible sur <http://bit.ly/1zczJQz>

**Seligman, M. E. P. (2005)** : Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. Dans : S. J. Lopez & C. R. Snyder (éds.) : *Handbook of Positive Psychology*, 3-10. New York : Oxford University Press. Disponible sur <http://bit.ly/1otSole>

**Seligman, M.E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000)** : Positive psychology: An introduction. Dans : *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

**Sergiovanni, T. (1999)** : The story of community. Dans : J. Retallick & B. Cocklin & K. Coombe (Eds.): *Learning Communautés in education*, 9-25. New York : Routledge.

**Siebert, H. (1999)** : *Pädagogischer Konstruktivismus*. Neuwied : Luchterhand.

## Les auteurs

**Anna Pluskota** : titulaire d'un doctorat de sociologie, chercheuse à la faculté de sociologie de l'université Nicolas Copernic. Chercheuse et coordinatrice de projets nationaux et internationaux sur les thèmes de l'inclusion sociale, des inégalités rurales, de la marginalisation, de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'éducation des adultes. Auteur et coauteur de publications scientifiques sur l'apprentissage tout au long de la vie, l'inclusion et l'exclusion sociales. S'intéresse à l'animation au sein des communautés, à l'exclusion et à la marginalisation sociales, à l'apprentissage tout au long de la vie et au développement du pouvoir d'agir.

### Contact

Institute of Sociology, Rural Sociology Department, Nicolaus Copernicus University  
ul. Fosa Staromiejska 1a, 87-100 Toruń,  
Pologne  
[plus@umk.pl](mailto:plus@umk.pl)

**Monika Staszewicz** : titulaire d'un doctorat de pédagogie, chercheuse à l'université des sciences informatiques et d'économie d'Olsztyn. Chercheuse, coordinatrice et organisatrice de projets nationaux et internationaux, de conférences, de séminaires et d'ateliers liés à l'éducation des adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie. Coordinatrice, superviseur et formatrice des formations dans le cadre du programme International Moderation à l'intention des éducateurs d'adultes et des facilitateurs. S'intéresse à l'éducation des adultes non formelle sur les thèmes de la sexualité et de la famille, aux cultures modernes de l'éducation des adultes et à l'apprentissage collectif.

### Contact

Faculty of Sociology and Pedagogy  
University of Computer Sciences and  
Economics Olsztyn  
ul. Jagiellońska 59  
10-283 Olsztyn, Pologne  
[m.stasz@interia.pl](mailto:m.stasz@interia.pl)

Participez !  
CIEA  
Séminaire virtuel  
2015

Discuter cet article lors de  
notre séminaire virtuel  
(voir page 110)

# Comment faire de la Serbie une communauté apprenante



**Nikola Koruga**  
Société d'éducation des adultes  
Serbie

**Résumé** – *La Serbie se dirige vers l'adhésion à l'Union européenne. Ceci affecte différentes populations dans le pays, de même que le système d'éducation de proximité. Cet article se penche sur l'importance et le développement de l'éducation élémentaire des adultes, des universités populaires et ouvrières, et des projets de la société civile destinés à améliorer la vie au sein de la communauté. Le développement futur de l'éducation de proximité est tributaire d'organisations en mesure de gérer des subventions de l'UE et capables d'assurer la mobilité des apprenants et du savoir au plan international.*

Commençons par les liens qui existent entre l'éducation et la communauté. L'apprentissage informel se déroule au quotidien par le biais des différents rôles que nous assumons en tant qu'adultes ou qui nous sont tout bonnement imposés (grand-père, mère, patron, soldat, etc.). Deux courants majeurs marquent notre société : notre monde est en effet dominé par les moyens électroniques de communication et les migrations massives. Ces deux tendances font surgir des défis particuliers du fait que les spectateurs et les images sont en constant mouvement simultané. Les populations ne répondent pas toutes au changement par une demande d'éducation. Le récent afflux de demandeurs d'asile en Serbie, installés dans des abris à proximité de petites villes, a attisé des craintes et des protestations parmi les habitants de ces localités. Cet exemple illustre le fait que, souvent, les gens ne font pas preuve d'ouverture d'esprit face au changement ni ne voient la nécessité d'apprendre et d'élargir leur horizon culturel. Apprendre au sein d'une communauté est un problème complexe, hautement contextualisé du fait que cela exige de nous d'harmoniser les objectifs et l'objet de l'apprentissage en fonction des différences individuelles et situationnelles, de la croissance sociétale et des principes andragogiques de l'éducation.

## L'alphabétisation en tant que besoin de la communauté

Dans les Balkans, peuplés par les Slaves depuis le neuvième siècle, l'alphabétisation est liée à l'expansion de la



Des adultes montrent et partagent leurs compétences au Festival de l'apprentissage des adultes à Backa Palanka en 2013

chrétienté dans la langue slave, ce qui, à l'époque, était un acte politique. Des centaines d'années plus tard, au dix-neuvième siècle, le réformateur de la langue Vuk Stefanović Karadžić facilita l'utilisation de l'écriture et fit pression pour que la langue populaire courante devienne la langue officielle de la littérature serbe. Ceci marqua la première vraie démocratisation de l'écriture dans la mesure où ce qui avait été transmis oralement pendant des siècles était à présent mis par écrit.

Le recoupement des besoins des individus et de la société s'illustre à merveille dans la lutte contre l'analphabétisme menée en République fédérale populaire de Yougoslavie après la fin de la Seconde Guerre mondiale. Le régime considérait l'alphabétisation comme la clé de la pleine inclusion sociale par le biais de l'adoption de l'idéologie courante à l'époque. L'alphabétisation fut d'abord encouragée au moyen de vastes campagnes, puis, un système d'éducation des adultes fut créé, qui proposait, entre autres, des cours du soir pour permettre aux adultes d'acquérir des compétences de base.

Dans les années 90, la guerre entraîna non seulement l'effondrement du système d'éducation, mais aussi la ruine du cadre de références des valeurs. Durant le conflit et juste après, les compétences de base étaient les suivantes : stratégies de survie, réconciliation avec les voisins, travail de mémoire, résolution non violente de conflits, transformation des relations, etc. Ces processus ne sont toujours pas achevés et les anthropologues nous préviennent que l'histoire constitue une forme très spécifique de « savoir » qui peut certes se baser sur des faits réels, mais qui peut tout aussi bien reposer sur des faits « romancés », voire même sur des incidents « inventés ».

L'apprentissage de compétences de base au sein des populations ayant survécu aux plus cruelles atrocités de la guerre doivent s'accompagner des éléments d'éducation

permanente nécessaires à une cohabitation paisible et sans jamais oublier que beaucoup de vies ont été injustement perdues. Toute forme (formelle, religieuse, au sein de la famille, etc.) d'éducation et d'apprentissage est l'occasion d'entretenir l'amour et le respect mutuel au sein de la communauté et peut avoir une influence décisive pour former l'environnement et créer un espace public ouvert.

La reconstruction des « ponts brûlés » a conduit les gens à se poser des questions. Qu'est-il advenu de nos emplois ? Pourquoi l'économie de notre région continue-t-elle de stagner ? Quels sont les compétences dont j'ai besoin pour recouvrer ma propriété ? Les changements économiques et démographiques ont posé de nouveaux défis à de nombreuses communautés. Selon le dernier recensement en Serbie, l'âge moyen de la population est de 42,2 ans. 13,68 % de la population n'ont pas terminé leur scolarité élémentaire et 51,01 % ne savent pas se servir d'un ordinateur (Office des statistiques de la République de Serbie, 2011). Les écarts sont particulièrement grands quand il s'agit des femmes, des Roms et des personnes âgées résidant hors des grands centres urbains.

En ce qui concerne l'éducation élémentaire des adultes, la transition rigoureuse et les changements de direction fréquents des réformes ont mis en péril différentes écoles qui n'étaient pas efficaces pour éduquer les adultes en Serbie.

Cette situation de même que la nécessité de disposer des compétences exigées par les investisseurs étrangers et le processus d'adhésion à l'UE ont conduit à une vaste coopération de tous les intervenants au sein de la communauté (l'État, l'UE, les ONG, les collectivités locales, les employeurs, etc.). Ensemble, ils ont créé le projet « Second Chance », un programme de développement systémique de l'éducation des adultes élémentaire axé sur la pratique.

Ce projet était soutenu par l'EAEA (Association européenne de l'éducation des adultes) et DVV International, ce



Exposition de photos dans l'espace public du projet intitulé « L'âge d'or de la vie », Belgrade, 2012

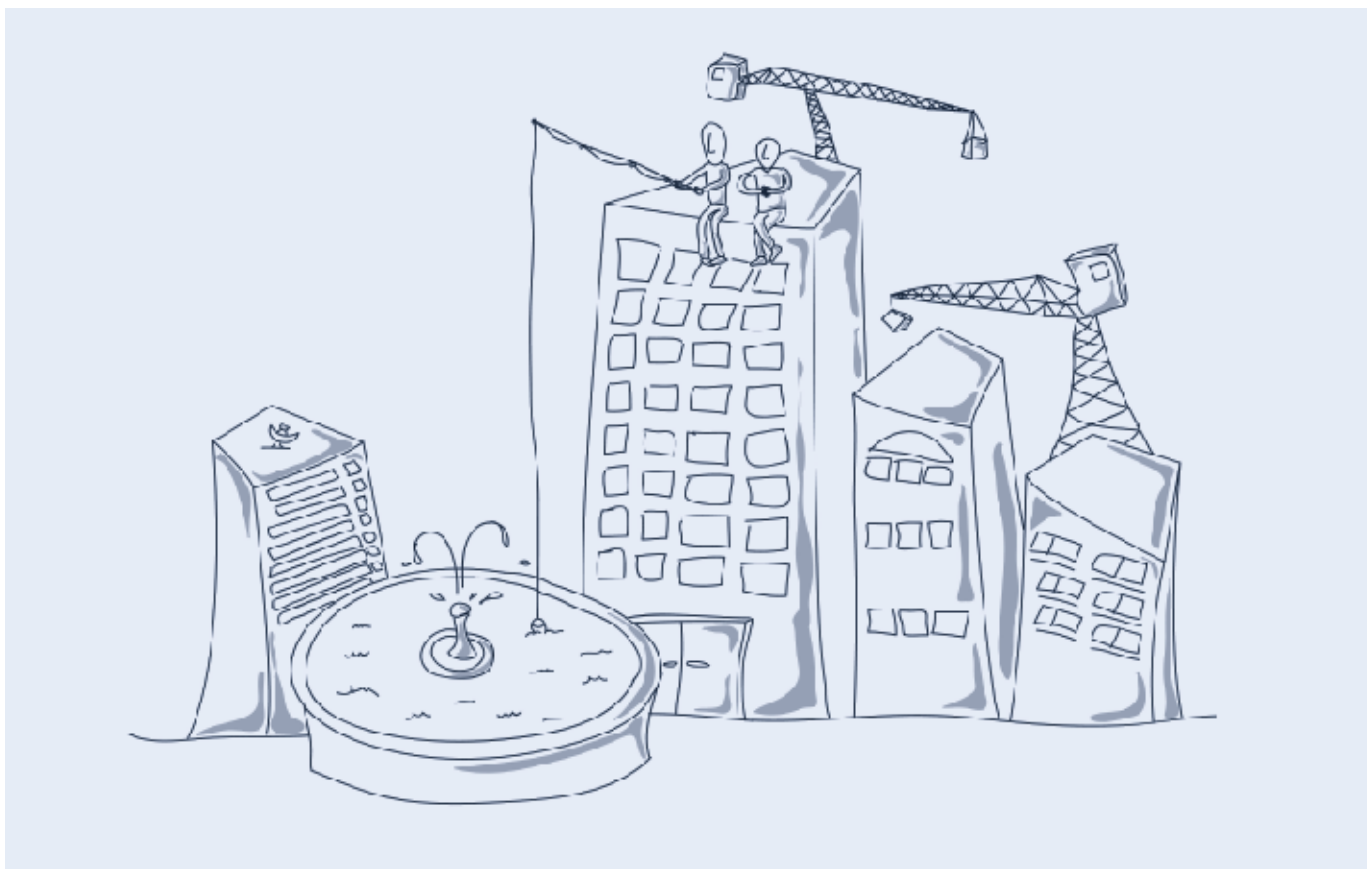
dernier ayant continué de fournir son soutien après la fin du projet qui fait désormais partie du système d'éducation en Serbie.

### Le système d'éducation non formelle : une victime de la transition ou de l'ignorance ?

Les origines de l'éducation non formelle des adultes et de la promotion du savoir remontent au début du vingtième siècle à Belgrade. C'est l'époque à laquelle cette ville était la capitale du royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes. Ilija Milosavljević Kolarac, un négociant, légua alors une somme considérable destinée à créer une université. Après de vastes consultations avec le recteur de l'université de Belgrade, il fut décidé que le futur établissement d'enseignement aurait une fonction complémentaire. Ainsi devint-il une branche de l'université avec pour mission de promouvoir l'utilisation des connaissances scientifiques dans la vie quo-

tidienne et l'économie. La Seconde guerre mondiale éloigna la nation de l'éducation et contribua également au déclin global de l'alphabétisation au sein de toute la population.

Après la guerre, tout un système non formel d'éducation des adultes vit le jour sous le nom d'universités populaires et ouvrières. Juste une partie de l'enseignement était institutionnalisée au sein de ces établissements, car les participants définissaient eux-mêmes les besoins éducatifs. Ces établissements d'enseignement nouvellement créés se montèrent dans tous les coins du pays ; ils complétaient le système d'enseignement formel et professionnel. Il est clair que la nature idéologique du programme fut mise en exergue – sous-entendant ainsi un désir de former et développer les populations en s'appuyant sur une idéologie. Par conséquent, avec l'effondrement de la Yougoslavie, seul survécut un pâle reflet de l'ancien système d'éducation des adultes. La transition économique laissa les universités populaires et ouvrières livrées à elles-mêmes et au marché. La réforme de



l'éducation de la République de Serbie a complètement négligé l'éducation des adultes et quand le processus de démocratisation a commencé, les seuls à avoir tenté de la préserver étaient le secteur non gouvernemental et la collectivité.

### La solution, c'est d'apprendre

La Société d'éducation des adultes a été créée en 2000, à une époque où la Serbie était en prise à ses plus grandes difficultés. Elle partait de l'idée selon laquelle l'éducation des adultes – avec l'aide de tous les secteurs pertinents – pouvait contribuer à démocratiser la société plus rapidement.

Le problème essentiel de l'apprentissage au sein des populations serbes est le savoir existant sous forme de mythe ou d'Histoire « inventée », ce qui est souvent la raison pour laquelle une partie de la communauté est frappée d'ostracisme. Ce savoir est imposé et gêne par conséquent la poursuite du développement. Pour opérer des mutations, il est nécessaire d'instaurer le dialogue avec la communauté. La Société d'éducation des adultes collabore avec des campagnes de sensibilisation encourageant la mise en œuvre d'activités éducatives accessibles à tous. Par exemple, le Festival de l'éducation des adultes est organisé depuis 2001. Ses différentes éditions ont accru l'intérêt – cependant pas de tout le monde au sein de la société – à l'égard de l'apprentissage et l'éducation.

La crise économique, les mesures d'austérité, le taux de chômage élevé, notamment au sein de la jeunesse et de la population vieillissante, ont accentué les préjugés vis-à-vis des personnes âgées et la marginalisation sociale de ces dernières. Les premières mesures visant à accroître la participation des seniors à l'éducation des adultes en Serbie consista à créer en 2004 le réseau des universités du troisième âge grâce à l'aide de DVV International et au soutien professionnel de l'institut de pédagogie et d'andragogie de la faculté de philosophie à Belgrade. Ce réseau fut intégré dans l'ancien système des universités populaires et ouvrières. Dans la foulée, on se pencha sur de nombreux problèmes comme l'incapacité des établissements à se consacrer à l'éducation des seniors.

En réalité, l'éducation de proximité n'est pas inconnue en Serbie, mais il faut inciter les gens à s'y inscrire. Il y a toujours un manque d'aide institutionnelle, financière et logistique, bien que l'on puisse venir à bout de cette situation en rassemblant les ressources actuellement disponibles. Le développement futur de l'éducation de proximité est tributaire d'organisations en mesure de gérer correctement des subventions de l'UE et capables de maintenir la mobilité des apprenants et du savoir au plan international. Il est également nécessaire de plaider et de faire pression en faveur de projets durables, émergeant des besoins des populations.

L'apparition en ligne du festival, avec la création du portail web *Je suis venu, j'ai vu, j'ai appris*, a marqué un tournant dans la promotion de l'éducation des adultes et de

l'éducation de proximité en Serbie. Ce portail a pour but d'éveiller le processus d'apprentissage en chacun. La coopération avec des partenaires locaux, une vaste campagne d'une semaine et l'association du festival avec d'autres événements permet finalement aux idées d'atteindre tous les objectifs pertinents. En promouvant non seulement les apprenants qui réussissent, mais aussi ceux qui souhaitent partager leurs compétences avec d'autres gens, il existe à présent un système de suivi permettant de détecter des compétences cachées au plan local en vue d'encourager les échanges. Ce revirement dans la promotion de l'apprentissage et de l'éducation des adultes est le premier pas pour rendre les populations plus enclines à apprendre. En même temps, il permet à des prestataires de formation de se mettre à l'écoute des besoins des populations.

### Les populations apprenantes en marche vers l'UE

Quand la Serbie négociera son adhésion à l'Union européenne, il n'y aura pas de difficultés majeures dans le domaine de l'éducation des adultes. Des problèmes pourraient survenir dans la pratique, au niveau d'une éducation de proximité focalisée sur la pleine participation au processus démocratique par le biais de la coopération de toutes les parties prenantes. Redonner confiance dans l'administration à tous les niveaux fait aussi partie des objectifs. Ces processus exigent une approche holistique de toutes les mutations survenues jusqu'à présent, provoquant un certain décalage culturel. Ceci est dû au fait que le système culturel tout entier ne se transforme pas à la même cadence, mais que divers secteurs et éléments changent à des vitesses différentes. La seule façon d'accomplir ces choses est d'adopter une approche ouverte du développement des populations apprenantes, en respectant les caractéristiques spécifiques aux différents milieux et personnes. Le rôle du secteur non gouvernemental consiste à encourager les populations à communiquer et à apprendre pour définir leurs propres besoins et exprimer leurs idées quant à la meilleure façon pour elles de se développer.

### Références

- Appadurai, A. (1996)** : *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalisation*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Giordano, C. (2001)** : *Ogledi o interkulturnoj komunikaciji*. Belgrade : XX vek.
- Jarvis, P. (2002)** : *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Londres : Kogan Page.
- Kranjc, A. (1985)** : *The system of Adult Education in Yugoslavia*. Dans : Šoljan, N.N. (Eds.) : *Adult Education in Yugoslav Society*, p. 63-67. Zagreb : Andragoški centar.
- Nikolić – Maksić, T. & Maksimović, M. (Eds.) (2012)** : *Ideas for an enjoyable and active old age. Examples of good practice*. Belgrade : Adult Education Society.
- Roth, K. (2012)** : *Od socijalizma do Evropske unije. Ogledi o svakodnevnom životu u jugoistočnoj Evropi*. Belgrade : Biblioteka XX vek.
- Schirch, L. (2004)** : *The Little Book of Strategic Peacebuilding*. Pennsylvanie : Good Book.
- Stanisavljević, T. (2013)** : *Kolarčev narodni univerzitet (1932-1941)*. Zbornik Matice srpske za istoriju, 87, 35-65.
- Office des statistiques de la République de Serbie (2011)** : *Educational Attainment, Literacy and Computer Literacy*. Disponible sur <http://bit.ly/1mrMYGv>.
- Živanić, S. (2004)** : *University of the Third Age*. Belgrade : Adult Education Society.

i

#### L'auteur

**Nikola Koruga** est diplômé en andragogie de la faculté de philosophie de l'université de Belgrade. En tant que chef de projet à la Société d'éducation des adultes, il coordonne les activités nationales et régionales liées au réseautage et à la promotion de l'éducation des adultes en Serbie. Ces trois dernières années, il a été membre du comité d'organisation du Festival serbe de l'éducation des adultes. Nikola travaille actuellement sur sa thèse de maîtrise qui a pour thème les festivals de l'éducation des adultes (caractéristiques et fonction).

#### Contact

Adult Education Society  
Kolarčeva 5  
11000 Belgrade  
Serbie  
[nikola@aes.rs](mailto:nikola@aes.rs)



# *L'apprentissage de proximité en ...* **Afrique du Sud**



Nouer des contacts : les participants se rencontrent

Dans l'Afrique du Sud de l'avant-1994, « l'éducation populaire » étaient ancrée dans les intérêts et les luttes des gens ordinaires. Les gens apprenaient la démocratie au travers d'un engagement démocratique dans une lutte. Depuis, la compétition et l'individualisme, la formalisation et la reconnaissance de l'apprentissage ont mis en danger les processus d'apprentissage collectif par l'action sociale. En 2011, un financement initial de DVV International a permis de consolider un programme qui devait attirer de nouveau l'attention sur l'éducation populaire, notamment celle des intervenants locaux qui s'efforcent au quotidien de créer à la base des alliances et mouvements pour le changement.

Le Programme d'éducation populaire (PEP) doit être envisagé sur le fond d'inégalités extrêmes et de l'héritage de l'apartheid. Il intervient dans des quartiers ouvriers pauvres où presque tous les participants sont au chômage. Leur situation économique, sociale et politique représente un stress permanent qui se répercute directement sur leurs tentatives d'apprendre, d'organiser et de mobiliser les autres au sein de leurs collectivités. Ces gens sont majoritairement des femmes et des jeunes, pris entre les deux feux des violences liées aux gangs et à la drogue. Les ménages et les familles se caractérisent par des dysfonctionnements interpersonnels, des viols, des sévices sexuels sur les enfants, un taux élevé de grossesses non désirées ainsi que par la peur et des traumatismes.

L'éducation populaire vise à développer un leadership collectif propice au changement. Celui-ci canalise la colère provoquée par des conditions injustes en une énergie permettant de créer des activités collectives productives. Il s'appuie sur la pratique : la réflexion et l'action sont étroitement liées, l'une entraînant l'autre.

Le PEP intervient au plus proche des gens : il utilise des équipements locaux, organise des cours à des heures adaptées aux participants, conçoit le curriculum en fonction de leurs expériences et problèmes, et réunit les conditions nécessaires au dialogue et à la production de savoir.



Les cours sont gratuits et prennent en compte la diversité linguistique et culturelle des Sud-Africains. Eu égard à la puissance de la tradition orale en Afrique, ils ne reposent pas uniquement sur l'alphabétisation.

Le PEP s'articule sur trois volets. Dans le premier volet, les écoles d'éducation populaires se consacrent à l'éducation des citoyens pour la démocratie. Elles proposent des cours hebdomadaires pendant environ trois mois et sont ouvertes à tous les intéressés de zones géographiques particulières. Les participants sont typiquement membres d'associations de proximité, de groupes de soutien aux femmes et des jeunes au chômage. Les aspects logistiques du cours ainsi que le programme d'enseignement sont convenus collectivement. Les cours des écoles d'éducation populaire sont des « espaces où tout le monde apprend ».

Le développement de l'éducation populaire, qui constitue le second volet, porte sur la création de capacités individuelles et organisationnelles. Essentiellement, les cours de développement de l'éducation populaire visent à améliorer la conception de l'éducation populaire et l'aptitude à l'organiser, quels que soient les domaines particuliers auxquels se consacrent les participants. Ces domaines vont de l'habitat à la santé, en passant par le jardinage alimentaire collectif, l'éveil de la petite enfance et le travail.

Le développement de l'éducation populaire a facilité de vastes activités de réseautage au Cap et dans ses environs. Un participant s'est exprimé ainsi au sujet de l'éducation populaire : « J'ai le sentiment que l'éducation populaire est ancrée à nouveau après bien des années dans les luttes des gens dans notre pays. Oui, il y a encore beaucoup de travail, mais faire partie d'un réseau grandissant qui part sur cette voie est encourageant pour moi. »

« Au lieu de permettre à la colère de s'exprimer par la violence, le Programme d'éducation populaire cherche à canaliser cette colère en ajoutant des informations là où c'est nécessaire, en apprenant aux gens à comprendre les relations entre les intérêts et le pouvoir, et en aidant à prendre de bonnes décisions conduisant à une action prolongée et durable. »

Le cercle des praticiens de l'éducation populaire, le troisième volet du PEP, développe la capacité à la réflexion critique d'éducateurs expérimentés. Des ateliers leur offrent un espace pour tester en toute sécurité de nouvelles idées, pour approfondir leur regard sur des questions conceptuelles et pour les encourager à aborder d'un œil critique des questions épistémologiques et pédagogiques.



Examiner le pouvoir : un jeu de rôles

Le lien entre la réflexion et l'action fait ici l'objet de beaucoup d'attention. Ainsi le PEP se différencie-t-il de la profusion d'interventions sociales qui caractérisent actuellement les townships en Afrique du Sud : au lieu de permettre à la colère de s'exprimer par la violence, le Programme d'éducation populaire cherche à canaliser cette colère en ajoutant des informations là où c'est nécessaire, en apprenant aux gens à comprendre les relations entre les intérêts et le pouvoir, et en aidant à prendre de bonnes décisions conduisant à une action prolongée et durable. Comme l'a formulé l'un des participants : « C'est comme cela que les décisions que nous prenons ou qui nous sont imposées ont des effets néfastes sur la survie de la nature, et notre état d'esprit peut améliorer la vie pour nous tous et pour la Terre. » Améliorer le discours de l'engagement plutôt que de s'engager tout simplement tête baissée dans un conflit est une des aspirations du PEP.

L'éducation populaire est une éducation pour l'action, sur la base d'un objectif politique clair dans l'intérêt des populations opprimées aux plans social, économique et politique. Elle commence d'abord par développer les connaissances et la conscience socio-historique des gens, pour leur permettre d'être plus susceptibles de prendre une part active à l'édification d'une société démocratique.

L'un des participants a fait cette remarque : « Je souhaite vous remercier d'avoir brisé le silence », tandis qu'un autre a déclaré que l'éducation populaire « n'est pas là pour que l'on garde les choses pour soi, mais pour que l'on s'exprime à leur sujet. Cela signifie aussi se faire le porte-voix d'autres gens. Alors ne gardez rien pour vous, essayez d'être un porte-voix pour votre communauté et de regarder où vous pouvez aider et où vous pouvez réunir les gens. »

#### Pour plus d'informations

<http://www.populareducation.co.za/>

#### L'auteur

Astrid von Kotze, Programme d'éducation populaire, [poped2011@gmail.com](mailto:poped2011@gmail.com)



# L'apprentissage de proximité au ... Mexique



L'éducation, une façon de rêver un avenir collectif qui en vaut la peine

L'ONG Patronato Pro Educación Mexicano A.C. organise depuis 1995 un projet d'éducation formelle dans la région tseltale de Guaquitepec, et plus précisément à Chilón, une ville de l'État du Chiapas au Mexique. Ce modèle éducatif repose sur la redéfinition de la culture des communautés tseltales. Il les met en rapport par le biais de formations pour devenir facilitateurs du bien-être familial (niveau d'étude secondaire) et techniciens du développement communautaire (niveau de licence).

Après plus de quinze années de collaboration avec ces communautés, le besoin s'est fait sentir de donner une continuité à la formation des jeunes. L'idée consistait à stimuler les processus organisationnels, productifs, sociaux, etc. dans la région.

En 2012, les choses se mirent en branle. Les communautés de la région de Guaquitepec voulaient et nécessitaient leur propre espace éducatif. Cet espace devait être un lieu où des jeunes et des bacheliers pourraient apprendre et contribuer à stimuler des processus conduisant à une vie dans la dignité au niveau de ces communautés.

« La collectivité apprenante est une proposition éducative accessible aux jeunes et aux adultes souhaitant enrichir leur pratique professionnelle d'éducateurs et de défenseurs des collectivités, et lui donner de nouvelles valeurs. »



Lekil Kuxlejaltik : « Nous voulons vivre dans la dignité. »

L'ONG Patronato insuffla un élan positif au projet en permettant dès le départ à d'autres organisations de la société civile d'y participer, ce qui offrit une possibilité qui se concrétisa : le projet fit dès lors l'objet de l'intérêt partagé de différentes organisations de la société civile soucieuses de montrer leur capacité à collaborer et à mettre le potentiel de toute leur expérience au service de ce programme éducatif.



Construire dans la diversité

En participant, ces organisations dirigent aussi les efforts de formation non seulement vers les jeunes de la région de Guatepepec, mais aussi vers les jeunes et les adultes en contact avec elles.

Cette coalition réunit des gens qui veulent participer à des formations spécialisées en enrichissant leur pratique professionnelle de facilitateurs, de techniciens et de défenseurs des communautés, et en lui donnant de nouvelles valeurs.

La collectivité apprenante est une proposition éducative accessible aux jeunes et aux adultes souhaitant enrichir leur pratique professionnelle d'éducateurs et de défenseurs des collectivités, et lui donner de nouvelles valeurs. Elle est structurée en modules pouvant être pris indépendamment ou selon une suite définie.

La logique de l'apprentissage repose sur le modèle *action-réflexion-action*. Le point de départ ici est toujours l'action. Le savoir produit est le « fruit de l'expérience » en ce qu'il s'appuie sur l'expérience des participants dans leur relation au monde de même que sur leurs connaissances « organisationnelles » liées aux « façons de faire » d'une organisation.

#### Propositions

1. Accompagner l'éducation de femmes et d'hommes en tant que sujets doués d'un sens critique, qui ressentent des émotions associées à de bonnes conditions de vie dans leurs communautés, qui sont capables d'entendre et de reconnaître des besoins et rêves collectifs, et qui savent comment présenter des difficultés de façon à donner un élan pour stimuler les processus collectifs d'émancipation sociale.
2. Pour encourager l'émergence et le renforcement des leaders de collectivités participatives qui facilitent les processus d'autogestion afin de réduire la migration forcée, de promouvoir les activités professionnelles indépendantes et de contribuer à créer des possibilités de vie décentes pour des individus, des familles et des collectivités.
3. Créer des liens entre les organisations, construire et observer un processus collectif et horizontal, reposant sur d'autres modes d'interaction et d'activité, en contribuant à revitaliser la mémoire historique et en encourageant l'expansion de projets s'articulant sur un avenir désiré et formés en se basant sur un point de vue de la vie différent.

Au terme de près d'un an de préparation, le programme de formation spécialisée a démarré en septembre 2013 avec une équipe composée de 23 Tseltales, Tzotzils et Tojolabales de différentes collectivités et régions de l'État du Chiapas.

Un programme tel que celui-ci illustre le pouvoir de la pensée et de la gestion du savoir de la société civile. Il montre que l'on peut créer des processus éducatifs structurés et les sortir des lieux où ils sont d'ordinaire reconnus (les universités). Nous ne sommes pas des organisations qui se rencontrent juste pour élaborer des processus de formation, mais pour créer des processus de formation spécialisée.

Le programme donne la possibilité de trouver des solutions collectives dépassant de loin les limites de l'individu et pouvant servir à l'élaboration de propositions concrètes pour leurs collectivités. La personne étudie pour la collectivité. Il s'agit ici d'utiliser des outils et techniques en ayant un regard critique et un sens de la responsabilité social afin de défendre ensemble la collectivité et le territoire.

Le programme offre la possibilité de s'éduquer différemment, grâce à l'expérience de la vie, ce qui permet à l'apprenant d'envisager différemment le monde, le développement et la culture, et aide à renforcer le pouvoir des femmes et des hommes ainsi que des leaders de collectivités et des organisations.

**Pour plus d'informations** (en espagnol)  
[www.pproeducacion.org](http://www.pproeducacion.org)

**L'auteur**  
Juan Antonio Flores Aranda, coordinateur,  
Patronato Pro Educación Mexicano A.C.,  
[patronatobc@prodigy.net.mx](mailto:patronatobc@prodigy.net.mx)



# L'apprentissage de proximité au ... Moyen-Orient



Dans un centre de développement de proximité à Zaqa', en Jordanie, un jeune homme apprend comment prendre la tension lors d'un cours de soins à domicile destiné à des hommes et des femmes ayant abandonné l'école

Au Moyen-Orient, il existe une structure unique de centres de développement de proximité et d'organisations de proximité. Ils ont accepté pour mission la réduction de la pauvreté. Nombre d'entre eux s'y attaquent en éduquant les membres de collectivités et en les aidant à se sortir de la pauvreté. DVV International a collaboré pendant plus de deux ans avec plusieurs centres de développement de proximité et organisations de proximité en Jordanie et en Palestine, en leur offrant des formations sur la création de capacités et des systèmes de financement pour leurs cours, et en leur fournissant des équipements et matériels de formation. Durant cette période, on s'est rendu compte qu'offrir des formations axées sur le marché du travail était une aspiration, mais pas une réalité au sein de centres de développement de proximité et des organisations de proximité. Seuls peu d'entre eux sont en mesure d'aider les gens à se sortir de la pauvreté et de développer le pouvoir d'agir des collectivités qu'ils desservent.

On a constaté plusieurs défaillances dans la coopération avec ces centres et organisations, ce qui a entraîné l'élaboration d'un modèle de centres d'éducation des adultes pouvant être adopté à différents niveaux par les centres de développement et organisations de proximité.

Les défaillances principales :

- la formation n'est pas nécessairement axée sur la génération de revenus ou l'amélioration pratique des moyens de gagner sa vie ; la formation ne s'appuie généralement pas sur des données de recherche réalistes et sur des évaluations du marché ;
- les possibilités de développer de nouveaux programmes de formation innovants sont généralement mauvaises ; pour les centres de développement et organisations de proximité, le développement de nouveaux curriculums est une tâche trop complexe et qui exige trop de travail ; en fait, seul un très petit nombre d'entre eux considèrent l'élaboration de nouveaux curriculums axés sur le développement comme une priorité ;

- les participants ne sont généralement pas choisis de manière transparente, selon des critères définis au préalable ; d'ordinaire, les participants s'inscrivent à des cours parce qu'ils ont beaucoup de temps libre ; la plupart des cours sont gratuits et par conséquent davantage considérés comme des passe-temps que comme des occasions d'évoluer aux plans professionnel et personnel.

Une femme apprend à lire lors d'un stage d'alphabétisation à Zarqa, Jordanie



## « Les centres d'éducation des adultes contribuent à réduire la pauvreté en développant le pouvoir d'agir des communautés par le biais de cours, de conseils d'orientation professionnelle, de consultation et de coaching d'initiatives en faveur de la collectivité. »

Beaucoup de centres de développement et d'organisations de proximité ont demandé qu'on les aide à redéfinir leur rôle, à affiner leurs stratégies et à ajuster leurs activités. Ces centres et organisations jouissent d'une grande confiance au sein des collectivités. Généralement, ils ont de bonnes possibilités d'atteindre leurs groupes cibles et disposent de bonnes connaissances des préoccupations et réalités économiques, sociales, politiques et culturelles au sein des collectivités.

DVV International collabore avec des organisations de proximité afin de développer leurs capacités dans le domaine de l'éducation des adultes et, ainsi, leur fonction en tant que centres d'éducation des adultes. Les centres d'éducation des adultes contribuent à réduire la pauvreté en développant le pouvoir d'agir des collectivités par le biais de cours, de conseils d'orientation professionnelle, de consultation et de coaching d'initiatives en faveur de la collectivité, visant à développer le pouvoir d'agir notamment de groupes cibles défavorisés aux plans économique, social et politique.

Les centres d'éducation des adultes offrent à la collectivité les quatre principaux services exemplaires présentés ci-dessous :

- Cours : éducation et formation dans des domaines pertinents pour la vie de la collectivité et le marché du travail. Les cours proposés par les centres d'éducation des adultes sont définis sur la base de besoins réels et aident les bénéficiaires à développer davantage leur pouvoir d'agir aux plans économique, social ou politique.
- Orientation personnelle et professionnelle : développer le pouvoir d'agir, en particulier des jeunes adultes pour qu'ils fassent des choix éclairés concernant leur parcours professionnel et leur développement personnel est une des priorités essentielles au sein de groupes marginalisés.

- Consultations : renvoyer les membres de collectivités à des établissements d'enseignement, des employeurs, des services psychosociaux, des réseaux, etc. pour les aider à continuer d'évoluer aux plans personnel et professionnel. Les organisations et centres de développement de proximité disposent pour opérer d'un minimum de ressources financières, humaines et techniques. Il est par conséquent nécessaire de les mettre en rapport avec d'autres parties prenantes de la collectivité pour offrir aux membres de cette dernière un soutien meilleur et plus global.
- Coacher les initiatives en faveur de la collectivité : encourager et faciliter des initiatives et efforts pour améliorer les conditions de vie au sein de la collectivité. Dans la plupart des cas, si ce n'est dans tous, l'éventail des activités proposées par les centres de développement et organisations de proximité est principalement axé sur le profit économique. Par conséquent, ces organismes finissent par perdre leur aspect social. Ils devraient encourager les membres de la collectivité à devenir des citoyens plus actifs et appuyer leurs contributions au leadership collectif. Coacher les initiatives en faveur de la collectivité aidera, avec le temps, à surmonter des difficultés sociales diverses auxquelles sont confrontées les collectivités.

L'analyse et le modèle de centre d'éducation des adultes proposé sont uniques à deux points de vue :

1. l'approche repose sur les atouts : le concept d'un centre d'éducation des adultes redéfinit le rôle des centres de développement et organisations de proximité de sorte qu'il contribue à pérenniser ces organismes et produit un effet à long terme ;
2. l'approche s'appuie sur des preuves et est réaliste : chaque aspect du concept a été élaboré sur la base de preuves claires, en s'appuyant sur l'expérience de DVV International au Moyen-Orient et dans d'autres régions du monde, et, par-dessus tout, en tenant compte des suggestions des centres de développement et organisations de proximité.

**Pour plus d'informations**  
[www.dvv-international.jo](http://www.dvv-international.jo)

**Les auteurs**  
 Katrin Denys et Alaa' Abu Karaki, DVV International Jordanie,  
[denys@dvv-international.jo](mailto:denys@dvv-international.jo), [abukaraki@dvv-international.jo](mailto:abukaraki@dvv-international.jo)

# La ludification, ou comment créer des communautés d'apprentissage engagées



Oliver Šimko

Association des Institutions d'Éducation des Adultes en République slovaque  
Slovaquie

**Résumé** – *La ludification est une approche qui permet de créer des communautés d'apprentissage engagées. Mais en quoi consiste-t-elle et d'où vient-elle? De quoi dépend la motivation des apprenants si l'on s'appuie la théorie de l'autodétermination ? Ce que nous proposons ici est une approche capable de ludifier les communautés d'apprentissage.*

La communauté d'apprentissage idéale est un lieu où les apprenants, de leur plein gré, passent leur temps libre à s'entraider. Les motivations sont diverses : envie d'améliorer leurs connaissances, de s'enrichir sur le plan personnel ou d'exercer leurs compétences en interaction avec les autres. Et ce faisant, ils aident les autres.

Autrement dit, ils sont généreux parce qu'ils sont heureux d'appartenir à ce genre de groupe.

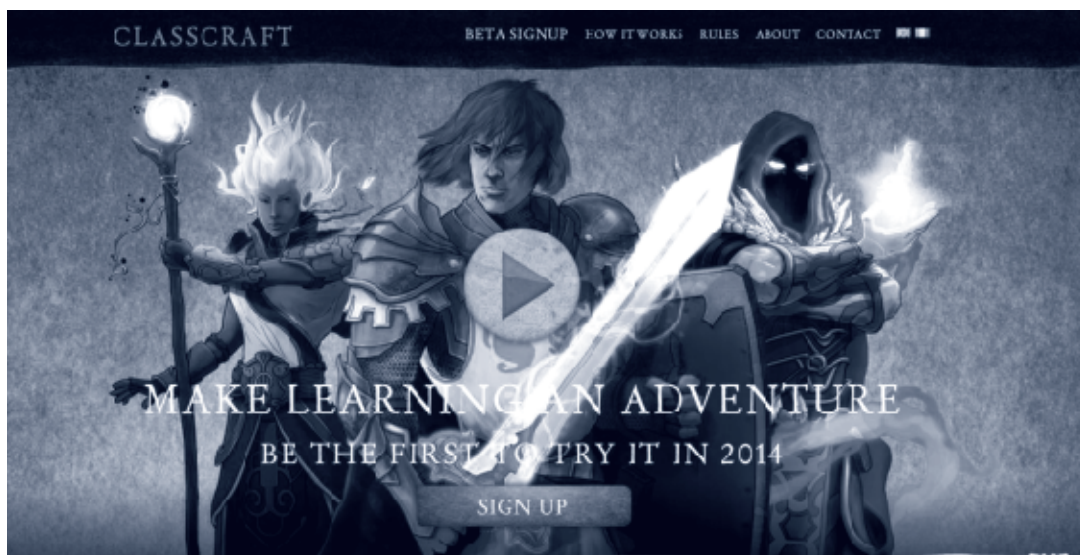
Si nous réfléchissons bien à ce concept idéaliste, une question fort légitime se pose : *Comment réaliser ce rêve ?* Eh bien, grâce à un nouveau venu que nous avons baptisé « ludification ».

## Ludifi... quoi?

À première vue, le mot suggère un rapport avec le jeu ou la conception de jeux. La question est de savoir en quoi il diffère et ce qui rend cette approche si intéressante et si populaire.

La ludification s'appuie sur des questions simples : quels sont les éléments qui rendent les jeux si fascinants, si amusants et si immersifs ? Ces aspects sont-ils également valables dans le contexte non ludique de la vie réelle ?

Prenez une communauté d'apprentissage et imaginez que les apprenants puissent être aussi captivés que les joueurs de *World of Warcraft*, aussi concentrés que des joueurs d'échecs ou aussi passionnés que des joueurs de *Minecraft* ou de foot. Ne serait-ce pas formidable que nos



Pour que l'apprentissage devienne une aventure : la page d'accueil de Classcraft

apprenants soient aussi motivés qu'eux, ou tout simplement qu'ils aient autant de plaisir à apprendre que certains sportifs ou joueurs de jeux collectifs ?

Cela peut paraître utopique au premier abord, mais si un jour vous avez joué à un jeu intéressant ou regardé jouer quelqu'un, vous avez certainement remarqué que les jeux captent facilement notre attention, qu'ils influencent notre motivation et nos comportements.

C'est à ce stade que la ludification intervient. Elle décrit les éléments, les mécanismes et les principes qui sous-tendent les jeux qui nous fascinent tant, et analyse la manière dont nous les appliquons dans un contexte non ludique.

Le but est de rendre plus attrayantes les tâches de la vie réelle (y compris l'apprentissage). Au cours des dernières années, nous avons constaté un accroissement constant de la ludification dans l'apprentissage. Parmi les projets réussis, citons Quest to learn, Khan academy ou Classcraft qui est prometteur. Ces projets prouvent que les systèmes ludifiés bien conçus peuvent être des instruments puissants qui stimulent notre engagement et notre motivation, et nous aident à accomplir les tâches de la vie réelle.

Puisqu'il s'agit ici de communautés, nous allons maintenant nous intéresser à la ludification des communautés d'apprentissage.

### L'apprentissage, un divertissement

Imaginons un étudiant passionné par les exercices de mathématiques. Ou un groupe de managers qui participeraient avec ardeur à une formation en communication. Ou encore un groupe de comptables qui étudieraient de leur plein gré les nouvelles lois.

Imaginez que tous ces gens perçoivent leur activité comme quelque chose d'amusant.

Ça peut paraître bizarre.

Mais que dire si l'exercice de maths est la clé d'une grande énigme qui aidera l'étudiant à découvrir l'identité du voleur poursuivi par les personnages du jeu ? Que dire si les managers gèrent leur propre royaume virtuel et si leur capacité à négocier entre eux peut épargner la défaite à leur royaume sacré ?

Nous savons que certaines particularités des environnements ludiques provoquent des sentiments qui nous semblent agréables et qui activent notre motivation intrinsèque. Si nous parvenons à provoquer ces mêmes sentiments en nous servant de ces particularités dans un environnement non ludique, nous pourrions découvrir le secret de la ludification et de son succès.

### Trésors cachés

Quels sont les éléments/facteurs concrets qui déclenchent nos émotions, nos motivations et nos comportements ?

Pour concevoir un jeu, nous avons à notre disposition toute une série d'instruments qui nous permettent de construire des systèmes solides. Ces systèmes permettent à leurs utilisateurs (joueurs, ou dans notre cas, apprenants) de faire des expériences enrichissantes et agréables, et les aident à atteindre leurs buts.

Les éléments souvent utilisés dans la ludification peuvent être divisés en plusieurs catégories : mécaniques, dynamiques et esthétiques. Concrètement, ceci peut se traduire par : avatars, badges, recherches, défis, compétition, coopération, progression, pour n'en mentionner que quelques-uns, car la liste est très longue.

Il faut bien garder à l'esprit que comme dans n'importe quel projet ou conception, le but de la ludification doit consister à poursuivre un objectif précis ou à résoudre une question concrète. Les instruments adéquats doivent être



choisis en fonction de notre objectif et de notre intention. L'apprentissage avec les Zombies, de Dave Hunter, utilise par exemple un thème connu en rapport avec les zombies pour enseigner la géographie.

L'intention commune dans la ludification est de créer un environnement agréable et de divertir.

Ainsi que le suggère Ralph Koster, le divertissement peut, doit même être conçu. Nous devons développer avec soin et beaucoup de clarté des systèmes qui respectent les habitudes, les buts, les comportements et les personnalités sympathiques du groupe cible. Chaque élément ludique que nous concevons doit se baser sur ces données, dans un seul et unique objectif : divertir.

En termes de processus d'apprentissage, cela signifie : proposer aux apprenants des choix satisfaisants, les soutenir à l'aide d'éléments, de mécaniques et de dynamiques de jeux, et adapter ces éléments aux cours et aux programmes de formation.

### Trouver la motivation intrinsèque

Une autre raison d'avoir recours à la ludification est le fait qu'elle nous aide à influencer la motivation intrinsèque de nos apprenants et des membres des communautés d'apprentissage.

Les économistes comportementaux nous ont appris que, lorsque nous devons accomplir des tâches qui demandent une activité cognitive, notre taux de réussite est directement lié à notre motivation intrinsèque. Si nous appliquons ceci au domaine de l'apprentissage, nous devons reconnaître qu'en ce qui concerne l'éducation, l'activité cognitive est plus que nécessaire.

La conception de jeux nous permet d'influencer la motivation initiale des apprenants (qui peut aussi dépendre de facteurs externes). Si les choses sont faites correctement, les apprenants s'engageront plus et seront plus enclins à participer à la communauté d'apprentissage.

Pour renforcer l'effet, la ludification s'appuie sur la Théorie de l'autodétermination (SDT) (Deci, Ryan 2008) selon laquelle on peut stimuler la motivation intrinsèque à condition que trois éléments essentiels soient réalisés : la compétence, les relations et l'autonomie.

Les systèmes ludifiés qui s'appuient sur cette théorie donnent aux participants un feedback immédiat de leurs progrès et la possibilité de faire connaître et de partager leur niveau de compétence. Ils leur font également comprendre que les connaissances acquises ont un impact significatif sur eux-mêmes ou leur environnement (correspondant, selon la théorie, à l'élément « relations »).

L'aspect narratif de la conception ludique permet de maintenir l'intérêt des participants et de capter plus longtemps leur attention. Si nous faisons des choix judicieux, nous pouvons développer un sentiment d'autonomie, à la fois un important aspect de l'apprentissage et troisième pilier de la théorie.

J'ai dit plus haut que dans la conception ludique, nous commençons par fixer notre objectif dans la vie réelle, ou notre objectif éducatif. La conception ne doit pas distraire le participant, mais l'aider à atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. La conception est un outil, pas un but en soi.

Il faut toujours garder cela à l'esprit quand on ludifie le domaine éducatif.

Nous en savons souvent suffisamment sur le participant type avant même que le cours ne commence. C'est une aide



Si vous désirez en savoir plus sur la ludification, la conception ludique et ses applications pratiques, voici quelques bons ouvrages pour vous servir de points de départ :

**Hunter, D. & Werbach, K. (2012) :**

For the win. Wharton digital press.

**Salen, K. & Zimmerman, E. (2004) :**

Rules of play: Game Design Fundamentals. MIT press.

**Persuasive Design for digital media :**

<http://codingconduct.cc/>

**Koster, R. :**

Theory of Fun <http://www.theoryoffun.com/theoryoffun.pdf>

**Lazzaro, N. (2004) :**

Why we play games: Four Keys to More Emotion without Story. Disponible sur

[http://xeodesign.com/xeodesign\\_whyweplaygames.pdf](http://xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf)

**Deci, E. & Ryan, R. (2008) :**

Self determination theory. Dans : Handbook of Theories of Social Psychology : Collection : Volumes 1 & 2, 416-437.

précieuse pour la conception des éléments ludiques, car cela nous permet d'en développer certaines parties sur mesure.

## Le moment de construire

Jusqu'à maintenant, j'ai souligné les principes fondamentaux et les bénéfices potentiels de la ludification et de l'apprentissage. Voyons à présent comment appliquer cela à une communauté d'apprentissage. Considérez ceci comme votre manuel d'utilisation.

Pour comprendre le rôle de la ludification dans les communautés d'apprentissage, il est important de relever les similarités qui existent entre les communautés et la conception de jeux. Ceci nous permettra de trouver des points communs et de poser les bonnes questions.

Ce que je remarque en premier, c'est que les communautés, tout comme les jeux, sont composées de personnalités différentes au sein d'un groupe donné d'apprenants ou de joueurs. La ludification nous apprend comment attirer et motiver des personnalités différentes, et même les inciter à coopérer au moyen d'interactions ludiques.

Il peut par exemple y avoir des apprenants qui aiment discuter, d'autres qui préfèrent s'instruire en lisant au lieu d'être actifs en classe (dans la conception de jeux, les premiers seront appelés « socialisateurs », les seconds « explorateurs » selon la définition des types de joueurs donnée par Richard Bartle en 1996.) Dans ce cas, la ludification peut fournir des opportunités égales à ces deux types d'apprenants.

On peut créer des synergies en leur donnant des défis intéressants à résoudre ou des obstacles à surmonter, que chacun d'entre eux aborderait à sa façon.

Si vous voulez concevoir un bon système de jeu, vous devez tenir compte de ces différents types de personnalités et de leurs manières respectives d'apprendre.

## Le cercle magique

Deuxièmement, les communautés, de même que les jeux, obéissent à des règles spécifiques plus ou moins strictes. Dans la conception de jeux, ce type d'environnement est appelé « cercle magique » (Huizinga 1938).

Au jeu d'échecs par exemple, le cercle magique stipule que les joueurs ne peuvent déplacer qu'une seule pièce à chaque tour. Chaque pièce doit être déplacée dans des règles bien définies.

Dans une communauté, le cercle magique se traduit par des règles sociales (p. ex. chacun a le même accès aux matériels d'apprentissage ; si quelqu'un parle, les autres écoutent patiemment, etc.)

Le cercle magique permet aux membres/participants de s'amuser à partir du moment où ils obéissent aux règles et aux structures définies, ou atteignent un niveau de compréhension et de progression commun (comme c'est le cas dans les communautés d'apprentissage).

Ces similarités peuvent servir de point de départ pour notre propos : comment appliquer la ludification aux communautés d'apprentissage ? Malheureusement (ou heureusement), il n'y a pas de principe universel applicable sans autre forme de procès à toutes les communautés.

Ce que nous pouvons faire, c'est poser les questions qui vont nous permettre d'éliminer les menaces et les perturbateurs potentiels. Par exemple :

- 1. Définir les objectifs du système ludifié :** Les objectifs sont les déterminants clés qui permettent de choisir des outils et des éléments de ludification concrets. Notre objectif consiste-t-il à attirer plus de membres ? Vouloons-nous accroître l'interaction entre nos membres ? Ces questions de base pourront nous aider à concevoir notre futur système ludifié. Ce genre de questions pourraient aussi déboucher sur un objectif concret, par exemple : créer une bibliothèque ouverte gérée par les utilisateurs. À ce stade, nous pouvons commencer à chercher les outils nécessaires pour atteindre l'objectif.
- 2. Quelles sont les caractéristiques de notre groupe cible ?** Quelle est la motivation de nos participants ? Quelles sont leurs aspirations ? Leurs comportements ? Leurs expériences sur ce sujet ? Non seulement ces questions définissent notre groupe cible, mais elles nous aident de surcroît à créer un environnement sur mesure, capable de satisfaire leurs besoins.
- 3. Comment obtenir les résultats désirés ?** Par exemple quels outils utiliser ? La ludification permet d'utiliser différents mécanismes, dynamiques ou esthétiques pour atteindre nos buts. Dans Fitocracy par exemple (communauté en ligne qui se consacre à la forme physique et à la santé), les défis, les duels et les compétitions sont supportés par un système de récompense intelligent.

Ceci aide les participants à atteindre leur objectif premier : retrouver la forme de manière plaisante et moins douloureuse. On a ici recours à un important mécanisme : récompenses et stimuli.

**4. Motiver et stimuler par la récompense ? Oui, mais de façon intelligente !** Lorsqu'elle a fait son apparition, la ludification a débuté sur une méprise. On pensait que tout ce qu'il y avait à faire, c'était de distribuer des points et des badges, ou bien publier des tableaux de classement affichant les progrès des participants. On supposait que cela suffirait à les motiver. Aujourd'hui, nous savons que ceci ne dure pas, tant que les utilisateurs ne comprennent pas la signification profonde de ces procédés. La leçon est la suivante : pour réussir à motiver des participants au sein d'une communauté d'apprentissage, nous devons d'abord définir nos propres souhaits, motifs et buts. Nous devons ensuite développer des stimuli intéressants pour les participants (vous vous souvenez de la théorie de l'autodétermination ?). Si vous voulez utiliser des badges, par exemple, vous devrez vous demander dans quelle mesure ils sont importants pour la communauté, ce qu'ils doivent représenter, par exemple si leur utilisation améliore le statut social de nos participants.

**5. Est-ce amusant et intéressant ?** Dernier point, et non des moindres, il est important que notre système soit attrayant et qu'il capte l'attention des utilisateurs pour leur faire atteindre les buts désirés tout en s'amusant. Ainsi que le fait remarquer Nicole Lazzaro, il y a différents types de divertissements (Lazzaro 2004) et nous avons à notre disposition toute une série d'instruments pour amuser. On cherchera donc à savoir lesquels, parmi ces instruments, sont les plus appropriés pour notre communauté.

Il ne faut pas non plus négliger les similarités entre les communautés de jeux et les communautés d'apprentissage. Ces similarités nous donnent l'opportunité de tester si l'ensemble de défis, de recherches et de tâches compétitives/collaboratives conçues avec soin et basées sur la motivation intrinsèque de chacun est à la fois divertissant et susceptible d'inciter nos participants à améliorer leurs résultats dans leurs communautés d'apprentissage.

Nous devons réfléchir à la manière dont nous voulons utiliser la ludification pour attirer et atteindre des groupes cibles nouveaux dans le domaine de l'éducation et créer des communautés d'apprentissage.

En résumé : j'ai essayé de faire ressortir cinq points susceptibles de renforcer l'engagement des communautés d'apprentissage :

1. décrire des objectifs clairs et bien définis ;
2. comprendre la motivation de nos apprenants ;
3. permettre des styles d'apprentissage et des pensées comportementales différents à l'aide de choix et de défis judicieux ;
4. aider les apprenants à atteindre les objectifs désirés (à court ou moyen terme) en utilisant un système conçu avec soin et basé sur l'interaction et la récompense

(dans le respect des principes de la théorie de l'autodétermination) ;

5. comprendre les points clés qui rendent l'interaction humaine amusante.

La ludification a commencé à être largement reconnue en 2011. Elle est encore en évolution. Depuis, nous avons pu tirer les premiers enseignements des effets de cette approche. Le futur semble prometteur : il y a encore beaucoup à explorer et à tester en pratique, plus particulièrement dans les communautés d'apprentissage.

## Références

**Bartle, R. (1996)** : Hearts, Clubs, Diamonds, Spades : Players who suit muds. Disponible sur <http://mud.co.uk/richard/hcdfs.htm>

**Deci, E. & Ryan, R. (2008)** : Self determination theory. In: Handbook of Theories of Social Psychology : Collection : Volumes 1 & 2, 416-437.

**Huizinga, J. (1938)[1971]** : Homo Ludens. Boston : Beacon Press.

**Lazzaro, N. (2004)** : Why we play games : Four Keys to More Emotion without Story. Disponible sur [http://xeodesign.com/xeodesign\\_whyweplaygames.pdf](http://xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf)

i

## L'auteur

**Oliver Šimko** est directeur de projet à l'Association des institutions d'éducation des adultes en République slovaque. En 2014, il a obtenu un diplôme d'andragogie à l'université Comenius de Bratislava, où il prépare actuellement un doctorat sur les innovations éducatives et la ludification. Il développe et teste également des prototypes de cours ludiques pour le secteur de l'éducation des adultes.

## Contact

Association of Adult Education Institutions  
in the Slovak Republic  
Gondova 2  
814 99 Bratislava  
Eslovaquia  
[oliver.simko@gmail.com](mailto:oliver.simko@gmail.com)

# Comment développer à distance le pouvoir d'agir d'une communauté



**Priti Sharma**  
PRIA International Academy  
Inde

**Résumé** – *L'enseignement à distance peut permettre de développer le pouvoir d'agir des communautés. C'est à cela que se consacre l'Académie internationale de PRIA (PRIA International Academy, PIA) en Inde. Avec ses programmes éducatifs, elle soutient l'action d'un large éventail de personnes et d'organisations en faveur du changement social. Les apprenants sont des praticiens, des universitaires, des dirigeants syndicaux, des dirigeants de communautés, des activistes, des étudiants, etc. Ils ont tous recours à l'enseignement à distance pour améliorer leurs connaissances théoriques et pratiques, car leur but commun est d'émanciper les communautés pour lesquelles ils s'engagent et avec lesquelles ils travaillent.*

En 1978, un réseau informel d'éducateurs d'adultes, s'inspirant de Paulo Freire, a créé un forum consacré à la promotion de la recherche participative en Asie. La création de PRIA (Société de recherche participative en Asie) est une résultante de ce réseau informel. En tant qu'organisme de développement bénévole à but non lucratif implanté à New Delhi, Inde, PRIA promeut des initiatives en faveur du développement axées sur les populations, dans la perspective de la recherche participative.

Le travail de la PRIA repose sur le principe selon lequel « la connaissance, c'est le pouvoir ». Ce principe a eu un impact considérable pendant plus de trois décades. PRIA a toujours fermement défendu les principes de l'éducation des adultes. Les gens ont les connaissances et le pouvoir nécessaires pour changer leur vie, à condition qu'on leur donne les outils appropriés pour analyser les situations et trouver des solutions. PRIA n'a jamais cessé d'encourager le développement du pouvoir d'agir des communautés, plus particulièrement des pauvres et des marginaux, et a déployé pour cela des efforts en matière de recherche, de formation et de renforcement des capacités.

## Renforcer les capacités

Depuis le début, le renforcement des capacités a fait partie intégrante du travail de la PRIA. Elle a concentré son action sur les citoyens, les organisations gouvernementales, les donateurs et les organisations communautaires à l'aide de

formations et d'ateliers structurés, d'un appui constant sur le terrain, d'accompagnements, de visites de terrain, etc.

Les efforts de la PRIA en matière de renforcement des capacités sont largement reconnus dans le secteur du développement en Inde, mais aussi dans le monde. Néanmoins, avec la demande en programmes de formation supplémentaires sur divers thèmes, il s'est avéré que l'enseignement en présentiel (formations) était incapable de satisfaire les besoins de ce secteur étant donné le volume de personnes concernées.

### Apprendre à distance

C'est sur cette toile de fond qu'a été créée l'Académie internationale de la PRIA, en 2005. L'objectif premier de cette branche universitaire était de collecter, synthétiser, développer, reformuler et disséminer le vaste ensemble de connaissances et d'enseignements dont disposait la PRIA, présenté sous forme d'études de recherche, de programmes sur le terrain, de modules de formation, de rapports d'ateliers et de séminaires, de documents, de publications, de livres, de journaux, de matériel audiovisuel, de films etc. Tout ceci couvrait une large gamme de thèmes de développement dont la PRIA avait traité sur le terrain, soit directement, soit en collaboration avec ses organisations partenaires.

Les objectifs principaux du programme éducatif incluent :

- l'agent de développement ;
- l'individu en milieu de carrière ;
- le praticien jouissant d'une large expérience de terrain et en apprentissage informel ;
- les apprenants adultes voulant acquérir des connaissances de base universitaires pour parfaire leur expérience pratique et sensibiliser des communautés plus importantes en s'appuyant sur un cadre conceptuel et théorique bien fondé et enrichi par l'expérience des praticiens – la leur et celle d'autres apprenants, d'animateurs de cours et de professeurs invités.

### Autonomiser une communauté

À présent, la question est de savoir comment un programme d'apprentissage à distance formel et structuré peut être profitable aux communautés, étant donné qu'elles n'en sont pas les bénéficiaires directs. Car même si ces formations débouchent sur l'autonomisation communautaire, elles sont conçues pour améliorer les compétences et les connaissances d'apprenants engagés dans plusieurs communautés.

L'Académie – ainsi que tous les autres départements de la PRIA – appuie son travail sur les principes de l'éducation des adultes. Elle argue que les gens ont une inclination naturelle à l'apprentissage, qui va s'épanouir à condition de se trouver dans des environnements propices et encourageants. Les formations actuellement offertes par la PRIA privilégient les approches axées sur le développement du pouvoir d'agir.

Tous les cours sont conçus de manière à ce qu'un apprenant qui travaille sur le sujet en ressente l'utilité. Le forum

de discussion mis à la disposition des apprenants permet également de tirer des leçons de l'expérience des autres. Ils peuvent échanger leurs expériences de terrain, poser des questions et apprendre de ceux qui ont déjà travaillé sur des questions similaires. Les connaissances acquises de cette manière sont utilisées sur le terrain pour améliorer la mise en œuvre de projets spécifiques. Le partage du forum de discussion aide en outre les praticiens à appliquer les mêmes cas/pratiques à d'autres domaines.

### Des opportunités nombreuses

L'Académie propose à la fois des formations sanctionnées par des certificats et des formations courtes, toutes deux à distance. Ces programmes durent respectivement 6 mois et 10 semaines. Certains portent sur le suivi et l'évaluation participatifs, la recherche participative, la responsabilité sociale, l'audit social et la prévention du harcèlement sexuel sur le lieu de travail. Les contenus d'apprentissage sont tous axés sur le développement du pouvoir d'agir communautaire et formations offertes par l'Académie couvrent un éventail quasi exhaustif de sujets dans ce domaine (tableau 1).

La formation courte sur l'audit social est consacrée à l'importance de la participation entre les communautés et les institutions d'auto-gouvernance locale dans la réalisation d'audits sociaux. Un audit social construit un environnement positif à long terme dans une communauté et aide les parties concernées à développer un sentiment d'appropriation. Il permet d'évaluer l'impact des objectifs d'une organisation financière grâce à un suivi systématique et régulier de ses performances, en tenant compte de l'avis des parties concernées.

### Filles, éducation et harcèlement

La formation de six mois sur la recherche participative en tant qu'instrument de changement social a été mise efficacement à profit dans l'un des sites de la PRIA. Les enseignements tirés de cette formation ont été utilisés par un institut partenaire pour engager des jeunes filles appartenant aux « castes répertoriées » à rechercher, dans leurs villages, pourquoi l'accès à l'éducation, y compris l'éducation de base, leur est interdit. Les « castes répertoriées », ou dalits, sont également connues sous le nom d'intouchables et sont au plus bas de l'échelle dans la hiérarchie sociale indienne.

Les résultats de cette recherche ont permis de déclencher un débat sur les droits des filles à l'éducation, de sensibiliser et d'engager des changements sociaux dans ce sens. La recherche réalisée par ces jeunes filles avait un double objectif. Premièrement, elle a dévoilé les pratiques de discrimination sociale envers les dalits ; deuxièmement, les connaissances acquises ont motivé les jeunes filles à contester ces pratiques et à faire changer les choses à leur avantage.

Dans le même esprit, les praticiens travaillant sur le thème de la discrimination sexuelle dans la société et la prévalence du harcèlement sexuel sur le lieu de travail ont suivi

**Tableau 1 – Cours proposés par la PRIA International Academy**

<b>Formations courtes (10 semaines)</b>	<b>Formations sanctionnées par des certificats (6 mois)</b>
Éducation des adultes et changement social	La pauvreté urbaine en question : approches et outils participatifs
Concevoir un programme participatif de formation d'adultes	Construire la société civile
Suivi d'un programme de formation d'adultes	Les dimensions internationales de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie
Inventaire participatif : définir les rôles et les responsabilités des gouvernements locaux	Perspectives internationales en matière de citoyenneté, de démocratie et de responsabilité
Repérage et cartographie participatifs des quartiers urbains pauvres	Perspectives internationales en matière de suivi et d'évaluation participatifs
Planification participative intégrée des districts dans les gouvernements locaux	Perspectives internationales en recherche participative
L'audit social participatif : un instrument de responsabilité sociale	Autogouvernance locale : comprendre les municipalités et les panchayats
Planification urbaine participative : construire des villes inclusives pour les populations urbaines pauvres	Gestion d'ONG : cours d'introduction
Prévention du harcèlement sexuel sur le lieu de travail	Santé et sécurité au travail : guide légal et opérationnel
Inclusion sociale des personnes marginalisées dans l'autogouvernance locale	Méthodologie de la formation participative
Instruments de responsabilité sociale (en association avec la Banque mondiale)	Responsabilité sociale : méthodologie de la gouvernance participative
Participation des femmes à l'émancipation politique et au leadership dans la gouvernance locale	Comprendre les différences de genre dans la société : concepts et tendances

une formation à distance sur ce sujet. Aujourd'hui, ils utilisent ce qu'ils ont appris pour sensibiliser les communautés dans lesquelles ils travaillent. Ces deux exemples montrent que les outils et les méthodes de recherche participative servent non seulement à générer et à renforcer la prise de conscience, mais aussi à permettre à une communauté d'utiliser ce qu'elle a appris pour opérer des changements positifs.

L'une des formations courtes est consacrée à l'émancipation politique des femmes et au leadership féminin dans les gouvernements locaux. Cette formation, qui s'appuie sur un projet réalisé par la PRIA, a permis aux praticiens de mettre sur pied, dans leur communauté, une équipe de femmes destinées à jouer le rôle de leaders civiques et à se présenter aux élections locales. Avec l'aide de l'enseignement à distance, les animateurs communautaires ont pu sensibiliser des centaines de femmes au niveau local et les encourager à participer à la direction et à la gouvernance de la communauté.

### Répertoire des quartiers informels

La formation courte sur le repérage et la cartographie participatifs des quartiers urbains pauvres a pour but de promouvoir la participation des communautés concernées. Dans le cadre de cette formation, les participants se sont familiarisés avec des instruments qui permettent aux communautés urbaines de participer au repérage de leurs quartiers à l'aide de GPS et d'autres méthodes. Les informations obtenues ont été présentées aux responsables de la municipalité concernée. Ceci a permis d'établir l'existence de quartiers informels. Ces quartiers ne sont pas représentés sur le plan de la ville, alors qu'ils existent depuis plus de 15 ans. Une fois leurs quartiers répertoriés sur le plan, les habitants ont pu revendiquer leurs droits aux services d'approvisionnement en eau, électricité et autres. Non seulement ce processus a fait prendre conscience à la communauté de ses droits civiques, mais il a également développé une cohésion communautaire. Une nouvelle équipe de jeunes leaders ci-

viques a émergé et des compétences ont été acquises qui ont permis d'ouvrir des négociations avec les responsables dans le but d'améliorer la qualité de vie pour tous.

L'enseignement en ligne est construit sur les principes de l'apprentissage des adultes, les enseignants jouant le rôle d'animateurs dans le processus d'apprentissage. Le but est d'encourager les débats et le partage d'expériences entre les apprenants. Ceci les aide à élargir leur volume de connaissances. La diversité géographique des apprenants en ligne permet de disposer d'une large gamme d'expériences et génère des connaissances nouvelles qui peuvent être utilisées par tous, y compris par les animateurs. Ces expériences peuvent également être partagées avec un groupe plus étendu par le biais de newsletters et de magazines. Même si les contenus ne sont pas toujours académiques, ces médias permettent d'atteindre un nombre considérable de praticiens et d'autres personnes.

Cependant, même si l'enseignement à distance est excellent en tant qu'instrument, la promotion de l'enseignement à distance en faveur de l'engagement et du développement du pouvoir d'agir des communautés comporte des défis. Voyons de plus près.

## Défis

**Langue :** étant donné que les formations ont lieu en anglais, le nombre de personnes pouvant être concernées est limité. La majorité des apprenants sont originaires d'Inde, d'Asie et d'Afrique, et l'anglais n'est pas leur langue maternelle. Les apprenants sont donc parfois incapables de partager leurs expériences, vu qu'ils ne peuvent pas articuler ce qu'ils apprennent.

**Connectivité :** étant donné qu'il s'agit de cours en ligne, de nombreux apprenants habitant dans des zones éloignées n'ont pas accès à temps à l'information. Il arrive qu'ils ne puissent pas partager à temps l'information, les expériences et les défis auxquels ils font face sur le terrain, mais aussi qu'ils soient incapables de respecter les délais imposés dans la formation.

**Fuseaux horaires :** étant donné que les apprenants habitent dans des fuseaux horaires différents, les réponses arrivent avec du retard.

**Style académique des contenus de formation :** les cours sont rédigés dans un style académique afin de garantir la qualité des formations offertes et de pouvoir être certifiés. Les apprenants ont déclaré qu'ils trouvent parfois le style difficile à comprendre. Des efforts sont actuellement en cours pour solutionner le problème.

## À quoi mène tout ceci ?

Au cours des ans et malgré les nombreux défis, l'Académie s'est transformée en prestataire éducatif promoteur du changement social et du développement du pouvoir d'agir

des communautés comporte. Le feedback des apprenants a modifié la structure pédagogique, les mécanismes d'exécution des programmes et les styles de présentation afin de permettre aux apprenants de niveaux différents de suivre les formations jusqu'à la fin. Le système propose actuellement un cours flexible adapté aux apprenants. Étant donné que les frais d'inscription sont minimales, un grand nombre de personnes ont pu participer aux programmes. La structure des cours permet aux apprenants d'interagir avec les professeurs invités, qui peuvent habiter n'importe où dans le monde, et de partager leurs expériences et leurs compétences sur le sujet.

## Références

**Dale, P. & Kaul, N. (2012) :** Participatory strategies for Adult Education and social inclusion. Dans : Éducation des adultes et développement 78/2012. Bonn : DVV International. Disponible sur <http://bit.ly/1k8K6v9>

**PRIA (2002) :** Historical journey of PRIA. New Delhi : PRIA.

**PRIA (2014, avril 25) :** Module 1 : Understanding Adult Education. Adult Education and social change. New Delhi : PRIA.

i

### L'auteur

**Priti Sharma** a environ 18 ans d'expérience professionnelle dans le secteur du développement et a travaillé sur des questions ayant trait, entre autres, à la gouvernance locale, à l'engagement de la société civile, au harcèlement sexuel sur le lieu de travail et à la gestion des ressources humaines. Dans le passé, elle a travaillé sur ces questions à divers titres : chercheuse, formatrice et coordinatrice. Elle est actuellement responsable de programme à la PRIA International Academy (PIA).

### Contact

PRIA  
42, Tughlakabad Institutional Area  
New Delhi – 110062  
Inde  
[piall@pria.org](mailto:piall@pria.org)  
[www.pria.org](http://www.pria.org)

# Un séminaire virtuel international qui embrasse le monde : Éducation des adultes et développement – L'après-2015



Timothy Ireland  
Université fédérale de Paraíba  
Brésil

**Résumé** – *Le séminaire virtuel sur l'éducation des adultes et le développement après 2015 a pris comme point de départ trois articles publiés dans le dernier numéro d'Éducation des adultes et développement (EAD 2013). Il cherchait à stimuler le débat sur les liens existant entre le calendrier du développement de l'après-2015 – notamment au sujet des OMD, des objectifs de l'EPT et des recommandations de la CONFINTEA – et à définir collectivement une façon de progresser vers le délai fixé pour 2015 et au-delà.*

Le Conseil international de l'éducation des adultes (CIEA) et l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (DVV International) entretiennent de longue date un partenariat dans le domaine de l'éducation des adultes et du développement. Ce premier séminaire conjoint qui s'intitulait *Éducation des adultes et développement : l'après-2015* a illustré de façon intelligente comment exploiter la longue et riche expérience du CIEA en promouvant des débats virtuels et l'expérience de DVV International, tout aussi longue et riche, en publiant un numéro sur ce thème. Il s'est ensuivi un débat qui s'appuyait sur trois des articles parus dans le dernier numéro d'EAD (2013). Globalement, quelque 1 050 personnes du monde entier ont participé à un débat dirigé, étalé sur une quinzaine de jours du 10 au 24 mars. L'objectif au sein de cet espace virtuel consistait à stimuler la discussion sur les liens existant entre le calendrier du développement de l'après-2015 – notamment au sujet des OMD, des objectifs de l'EPT et des recommandations de la CONFINTEA. Il s'agissait d'approfondir et d'élargir les analyses présentées dans la revue et de définir collectivement une façon de progresser vers le délai fixé pour 2015 et au-delà.

## Le consensus dans la diversité

Malgré les origines nationales et culturelles diverses des participants, plusieurs consensus fondamentaux ont été trouvés. Premièrement, la majorité a reconnu qu'il est impor-

## Éducation des adultes et développement

Numéro 80 > « L'après-2015 »



En 2015, les Objectifs du millénaire pour le développement (de même que ceux de l'Éducation pour tous) arriveront à terme. Pour le numéro 80 d'Éducation des adultes et développement sur l'après-2015 des auteurs des quatre coins du globe se sont penchés sur ces processus mondiaux. Ils se sont interrogés sur la mesure dans laquelle les objectifs ont été atteints et de quoi, du point de vue de l'éducation des adultes, un éventuel agenda de l'après-2015 pourrait avoir l'air.

**Des exemplaires gratuits du numéro 80 sont encore disponibles et peuvent être commandés à l'adresse [info@dvv-international.de](mailto:info@dvv-international.de)**

tant de définir en quelque sorte des objectifs mondiaux pour le développement et l'éducation. De même, ils se sont généralement accordés à dire qu'un nombre considérable de pays n'atteindra jamais les OMD ni les objectifs de l'EPT et que les progrès vers la réalisation de ce qu'a recommandé la CONFINTEA sont lents et inégaux. Troisièmement, ils ont globalement convenu que pour avancer sur la base des propositions faites en ce qui concerne le calendrier de l'éducation et du développement pour l'après-2015, et en reprenant les mots de Paul Bélanger, nous ne « réussissons [...] pas sans un vaste mouvement citoyen revendiquant ce qui manque pour faire de ce calendrier mondial un guide efficace pour les efforts de développement international et national à entreprendre ces quinze prochaines années. » Participer, tel est l'ordre du jour.

### Le cas du Brésil

La plupart des lecteurs se rappelleront probablement que la CONFINTEA VI s'est déroulée au Brésil, à Belém do Pará, en 2009. Ils associeront probablement aussi le Brésil avec Paulo Freire, l'éducation populaire et, nous sommes tous humains, la coupe du monde de football en 2014. Seuls les mieux informés se souviendront probablement qu'en 2014, le Brésil commémore le cinquantenaire du putsch de 1964 qui sonna le glas de ce qui promettait de devenir l'un des programmes nationaux d'alphabétisation les plus ambitieux que le pays avait jamais connus et qui marqua l'incarcération de Paulo Freire, puis son exil. Cinquante ans plus tard, la Commission nationale de la vérité continue d'enquêter sur les graves viola-

# Participez ! Séminaire virtuel 2015 du CIEA

Le prochain séminaire virtuel sur les communautés et l'éducation des adultes se déroulera fin février 2015 sur une période d'environ deux semaines. Les articles suivants de ce numéro en constitueront le point de départ :

tions des droits de l'homme perpétrées durant le régime militaire alors que le gouvernement brésilien vient d'organiser un débat sur la participation sociale (Brasília, du 21 au 23 mai) durant lequel il a présenté deux propositions innovantes : une politique nationale de participation sociale qui inclut un système national de participation sociale envisagé en tant que méthode de gouvernement et cadre référence précurseur d'une politique nationale de l'éducation populaire. Ce dernier vise à consolider l'éducation populaire en tant que politique publique intersectorielle et transversale pour la participation des citoyens et la démocratisation de l'État brésilien. Durant ce débat, le Cadre de référence de l'éducation populaire et des dialogues sur les Objectifs du millénaire pour le développement ainsi que les perspectives d'une formulation des Objectifs pour le développement durable ont été dévoilés parallèlement ailleurs. Ces deux événements symbolisent pour moi d'une certaine manière la séparation physique entre le monde du développement représenté par les OMD et le monde de l'éducation représenté par l'éducation populaire, et la tâche ardue consistant à conjuguer les deux.

### L'éducation en tant que droit : l'étape suivante

Durant notre débat virtuel, il est apparu clairement que pour atteindre la majeure partie des objectifs de développement, il faut inclure le développement du pouvoir d'agir au moyen de l'éducation en tant que droit habilitant. Par conséquent, la nécessité d'inclure un objectif autonome d'éducation, envisageant une éducation de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, s'appuie sur l'intégration d'un



## Sensibilités communautaires anciennes et nouvelles dans l'éducation populaire

Alfonso Torres Carrillo, Colombie  
(voir page 4)

## Vrygrond dans un monde en mutation – quelle différence l'éducation populaire peut-elle faire ?

Astrid von Kotze, Afrique du Sud  
(voir page 13)

## Comment les Batwas sont sortis de leur isolement

Venant Nyobewe, Burundi  
(voir page 66)

## De la vulnérabilité à la résilience – un modèle d'apprentissage collectif basé sur les ressources

Anna Pluskota et Monika Staszewicz, Pologne  
(voir page 84)



**Le séminaire est gratuit et ouvert à tous. Souhaitez-vous y participer ?** Envoyez un courriel à [voicesrising@icae.org.uy](mailto:voicesrising@icae.org.uy). Les inscriptions sont dès à présent ouvertes, et ce jusqu'au début du séminaire.

Le séminaire virtuel se déroulera en anglais par le biais du courriel. Vous pouvez toutefois aussi nous envoyer vos contributions en français ou en espagnol ; celles-ci seront traduites en anglais.

Si vous avez des questions avant le séminaire, n'hésitez pas à contacter Cecilia Fernández ([icae@icae.org.uy](mailto:icae@icae.org.uy)) au secrétariat du CIEA à Montevideo, en Uruguay.

programme fondamental qui consisterait à apprendre, vivre et comprendre la vie.

En ce qui concerne le débat sur l'après-2015, on a vu la nécessité de maintenir l'articulation entre les trois volets de la discussion : le Sommet mondial de la Terre et les Objectifs du développement durable, le renouvellement/la redéfinition des OMD et les objectifs de l'EPT. Il est apparu qu'il faut veiller à ne pas jeter les objectifs éducatifs avec la proverbiale eau du bain du développement. Comme le fait remarquer Alan Tuckett, rien que l'inclusion de deux objectifs de l'EPT dans les OMD a conduit à marginaliser les quatre autres, ce qui a rendu invisible l'éducation des adultes dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie.

L'apprentissage et l'éducation des adultes tels qu'ils sont exprimés dans le calendrier de la CONFINTEA ont été évoqués par nombre de participants comme des éléments fondamentaux du débat dont ne pas tenir compte se ferait à nos risques et périls.

### La diversité du savoir

Il est clair que le débat sur l'après-2015 est un domaine très controversé nécessitant un vrai dialogue interculturel qui prenne en compte les épistémologies du Nord et du Sud. Comme le commente Sofia Valdivielso : il ne peut pas y avoir de démocratie sans reconnaissance de la diversité du savoir. Le conflit actuel ne porte pas tant sur la future architecture du développement et de l'éducation que sur les valeurs fondamentales de la vie humaine au sein de la communauté admettant que le bien-être et le bonheur de l'homme ne sont réalisables

qu'en harmonie avec la coexistence environnementale et planétaire en tant qu'objectif du processus de développement. À cette fin, le séminaire virtuel en appelle à nous tous pour que nous affinions et concentrons nos outils de plaidoyer et nos énergies afin de nous efforcer de réaliser l'autre monde possible auquel nous sommes attachés.

i

### L'auteur

**Timothy Ireland** est professeur assistant d'éducation des adultes à l'université fédérale de Paraíba, à João Pessoa (Brésil). Il a été directeur national de l'Éducation des adultes au ministère de l'Éducation de 2004 à 2007 et a travaillé pour l'UNESCO de 2008 à 2011, période durant laquelle il s'est principalement consacré à la CONFINTEA VI. Depuis 2013, il est membre du comité de rédaction de la revue *Éducation des adultes et développement*.

### Contact

Av. Umbuzeiro, 480  
Manaíra – João Pessoa  
PB: 58038-180  
Brésil  
[ireland.timothy@gmail.com](mailto:ireland.timothy@gmail.com)

## Rejoignez-nous sur Facebook

Si vous souhaitez envoyer des commentaires ou des suggestions, partager des infos ou indiquer des événements intéressants à nos lecteurs, rejoignez-nous sur Facebook à l'adresse : [facebook.com/AdEdDevjournal](https://facebook.com/AdEdDevjournal).

## Lisez-nous en ligne

La revue est disponible en ligne. Vous pouvez en lire l'intégralité ou choisir de ne consulter que certains articles. Pour y accéder en ligne, tapez : [www.dvv-international.de](http://www.dvv-international.de).

Vous pouvez aussi utiliser notre index en ligne sur [www.dvv-international.de](http://www.dvv-international.de) pour rechercher des articles parus dans des numéros précédents. Cet index propose un système de classement par auteurs, numéros, années de parution, thèmes, régions et pays.

*Participez !*  
EAD en ligne

*Participez !*  
Appel à la  
soumission d'articles

82  
2015

## Appel à la soumission d'articles, n°82 : L'éducation à la citoyenneté mondiale

Dans le numéro 81 de notre revue, consacré aux fondements de la société humaine, nous nous sommes intéressés aux questions relatives aux communautés et à l'apprentissage. Nous jetons à présent notre regard sur la scène mondiale, qui englobe aussi l'environnement local. Nous vivons dans un monde global dans lequel des événements lointains affectent notre vie quotidienne. À notre tour, nous influençons les événements mondiaux. Comment combiner niveau local et niveau mondial ? L'UNESCO propose de promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale. Le but est de donner aux apprenants les moyens de s'engager et de jouer un rôle actif à la fois au niveau local et au niveau mondial afin d'affronter et de résoudre les défis mondiaux pour, finalement, contribuer à la création d'un monde plus juste, plus pacifique, plus tolérant, plus inclusif, plus sûr et plus durable.

L'éducation dans un monde globalisé met plus que jamais l'accent sur l'importance des

valeurs, des comportements et des compétences en matière de communication en tant que compléments essentiels des connaissances et des compétences cognitives. L'éducation facilite la compréhension et la résolution des problèmes sociaux, politiques, culturels et mondiaux. Elle intervient en tant que soutien de la paix, des droits humains, de la démocratie, de l'équité, de l'acceptation de la diversité et du développement durable. Comment se présente l'éducation à la citoyenneté mondiale ? Quel est son rapport avec d'autres perspectives transformatives ?

Nous vous invitons à nous soumettre des articles, des sujets, des thèmes et des exemples de projets pour le numéro 82 d'Éducation des adultes et développement. Veuillez les faire parvenir à notre rédacteur en chef, M. Johanni Larjanko ([johanni.larjanko@gmail.com](mailto:johanni.larjanko@gmail.com)) et à notre directrice éditoriale, M<sup>me</sup> Ruth Sarrazin ([sarrazin@dvv-international.de](mailto:sarrazin@dvv-international.de)).

# Participez ! S'abonner à EAD

La revue *Éducation des adultes et développement* est disponible gratuitement en *français*, en *anglais* et en *espagnol*.

- Je souhaite m'abonner (gratuitement) à Éducation des adultes et développement (EAD).
- Je ne souhaite plus recevoir la revue. Veuillez me désabonner.
- Je souhaite continuer à recevoir la revue, mais l'adresse et/ou le destinataire ont changé.

Coordonnées

..... <b>Nom</b>	..... <b>Prénom</b>
..... <b>Organisation</b>	..... <b>Fonction</b>
..... <b>Rue</b>	..... <b>Numéro</b>
..... <b>Code postal</b>	..... <b>Localité</b>
..... <b>Pays</b>	..... <b>Courriel</b>

Je souhaiterais recevoir la revue dans la langue suivante :

anglais    espagnol    français

Détachez le questionnaire et envoyez-le à :  
DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne  
ou faxez-le au : +49 (228) 975 69 55,  
ou envoyez-nous un courriel à l'adresse : [info@dvv-international.de](mailto:info@dvv-international.de),  
ou remplir le formulaire d'inscription sur notre site Internet à l'adresse : [www.dvv-international.de](http://www.dvv-international.de).



# Participez ! Faites-nous part de vos commentaires !

## Questionnaire sur *Éducation des adultes et développement* 81: Communautés

**Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les déclarations suivantes.**

*Veillez cocher seulement une case par ligne.*

Je suis satisfait(e) de la revue *Éducation des adultes et développement*.

J'apprécie le fait que ce numéro soit consacré à un thème particulier.

La mise en page de la revue facilite sa lecture.

Les articles ont une longueur convenable.

Dans l'ensemble, je me sens bien informé(e) par la revue.

La revue permet de me faire une bonne idée du développement dans les différents pays.

Le contenu d'informations des différents articles est bon.

La revue contient un nombre convenable d'articles d'une teneur utile pour une mise en pratique dans le domaine de l'éducation.

La revue contient un nombre convenable d'articles d'une teneur utile au plan scientifique.

1 Absolument pas d'accord  
2 Pas tout à fait d'accord  
3 Plutôt d'accord  
4 Tout à fait d'accord

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Veillez maintenant indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les déclarations suivantes au sujet des différentes catégories de cette revue.**

*Veillez cocher seulement une case par ligne.*

Grâce aux articles, je peux me faire une bonne idée du sujet.

Les interviews de personnalités célèbres sont intéressantes.

Les illustrations incitent à la réflexion.

Le photoreportage représente bien le sujet.

1 Absolument pas d'accord  
2 Pas tout à fait d'accord  
3 Plutôt d'accord  
4 Tout à fait d'accord

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Si vous n'avez pas été d'accord avec certaines affirmations ci-dessus, veuillez en expliquer ici la raison. Ceci nous aidera à nous améliorer.**

*Veillez tourner la page pour continuer le questionnaire.*

Ce qui m'a vraiment plu dans ce numéro...

Que changeriez-vous à la revue?

Sexe

Femme

Homme

Âge

J'ai

ans

Pays

Je suis

Éducateur/Éducatrice d'adultes

Politicien(ne)

Scientifique

Étudiant(e)

Bibliothécaire

Je travaille dans la coopération au développement

Militant(e) d'une organisation de la société civile

Fonctionnaire

Autre

Détachez le questionnaire et envoyez-le à :

DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne

ou faxez-le au : +49 (228) 975 69 55,

ou envoyez-nous un courriel à : [info@dvv-international.de](mailto:info@dvv-international.de),

ou remplissez ce questionnaire directement sur notre site Web sur : [www.dvv-international.de](http://www.dvv-international.de).

**Merci beaucoup de votre aide !**

# Les artistes de ce numéro

## *Abed Tamesh*

*Auteur de la couverture et illustrateur*



### **Éducation des adultes et développement : Décrivez comment vous procédez lorsque vous réalisez une illustration.**

*Abed Tamesh* : J'essaye de faire passer le message à travers une simple illustration susceptible de déclencher une action. Afin d'y parvenir, le plus important pour moi est de comprendre le sujet et de chercher l'idée que je veux adopter. J'essaye de trouver un angle différent/nouveau, et j'aime que mon travail soit simple tout en traduisant une pensée plus profonde, qu'il résume une idée toute entière dans une simple illustration.

### **Qu'est-ce qu'une illustration doit avoir/comporter pour être bonne ?**

Elle doit véhiculer l'identité unique de l'artiste, nous permettre de voir le sujet d'un point de vue nouveau et unique, et être authentique et permettre à l'observateur de s'identifier facilement avec elle.

### **Que voulez-vous que vos illustrations expriment ? Quel message avez-vous ?**

Tout ce dont je suis l'auteur doit transporter la cause de mon peuple. En tant que Palestinien, je suis fier de mes racines et je veux œuvrer comme porte-voix de notre situation et de la riche culture que nous possédons.

### **Qu'est-ce qui est plus puissant, la plume (le mot écrit) ou le pinceau (l'image) ? Et pourquoi ?**

Je pense que le pinceau est plus puissant, car il permet plus aisément de prendre position par l'image et de communiquer un message. Cependant, je ne crois pas que l'un puisse réussir sans l'autre. De même que l'image est une prise de position, le texte fait passer cette dernière au niveau supérieur pour mieux l'expliquer.

**Abed Tamesh** est né en 1978 à Acre, une ville baignée par les eaux de la Méditerranée sur la côte nord de la Palestine. Il est titulaire d'une licence d'arts visuels de l'école de design Ascola à Jaffa. Abed Tamesh est le fondateur et le directeur créatif principal de l'Underground: Creative Design and Visual Language Studio à Haïfa. Ce studio a réalisé de nombreuses campagnes politiques et sociales importantes au sein de la société palestinienne. En dehors des activités du studio, le travail d'Abed Tamesh en tant que dessinateur politique fait l'objet d'une exposition itinérante qui a déjà fait escale à Acre, Nazareth, Haïfa, Ramallah et Jaffa.

### **Contact**

abed@ug-studio.com

## Communautés

*Éducation des adultes et développement* est un forum ouvert aux andragogues du monde entier.

Son principal groupe cible sont les praticiens, les chercheurs, les militants et les décideurs politiques en Afrique, en Asie, en Amérique latine et dans les pays en transition d'Asie et d'Europe. La revue est spécifiquement conçue pour faciliter les échanges et débats relatifs aux questions pratiques et théoriques, aux méthodes, approches, expériences et projets novateurs, et aux initiatives et positions politiques. *Éducation des adultes et développement* est par conséquent un outil de la coopération Sud-Sud.

Notre revue souhaite en outre donner à ses lecteurs en Europe, en Amérique du Nord et dans d'autres pays industrialisés comme le Japon et l'Australie les moyens de s'informer sur l'évolution du secteur en Afrique, en Asie, en Amérique latine et dans les pays en transition d'Asie et d'Europe afin qu'en tant que partenaires, ils puissent agir avec plus d'efficacité dans le domaine de la coopération pratique et intellectuelle. À ce titre, *Éducation des adultes et développement* est un instrument de promotion des échanges Nord-Sud et Sud-Nord.

*Éducation des adultes et développement* paraît une fois l'an en français, en anglais et en espagnol. Chaque numéro est consacré à un grand thème.

Publié par



En coopération avec

