



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Association pour le développement de l'éducation en Afrique
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

**Triennale de l'éducation et formation en Afrique
(Ouagadougou, Burkina Faso, 12 février-17 février 2012)**

Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment édifier/concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et formation ?

Sous-thème 1

Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique

**Le socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie.
Quelles capacités, connaissances et compétences faut-il acquérir et comment ? Contribution sous l'angle de la Pédagogie du Texte.**

*António FAUNDEZ
Edivanda MUGRABI
Fabienne LAGIER*

Auteurs des études de cas nationales

*Maxime Adjanohoun, Blaise Djhouessi, Rufine Sama Yeko (Bénin)
Alassane Dango, Maria Kéré (Burkina Faso)
Octavio Lopes Teixeira, Florenço Varela (Cap Vert)
Gisela Clavijo M., Edier Henao H., Antonio Sanchez (Colombie)
Ibrahim Farmo, Soumana Hassane, Boukari Ousseini, Rabi Saidou (Niger)*

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

DOC 1.4.02

Ce document a été préparé pour la Triennale de l'ADEA (Ouagadougou, Burkina Faso, 2012). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) l'auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2012

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Banque africaine de développement (BAD)

Agence temporaire de relocalisation (ATR)

13, avenue du Ghana

P.O. BP 323

1002 Tunis Belvédère

Tunisie

Tel: + 216/ 71 10 39 86

Fax: + 216/ 71 25 26 69

adea@afdb.org

Remerciements

Cette étude est le fruit d'un travail collectif qui n'aurait pu se réaliser sans le professionnalisme et l'engagement des auteurs des études de cas qui ont produit des travaux de grande qualité, malgré les délais très courts et le défi considérable de mener ce travail à bien en sus des tâches quotidiennes au sein de leurs organisations. Ce succès témoigne de leur engagement pour la qualité de l'éducation. Ces auteurs sont aussi, parmi d'autres personnes, les chevilles ouvrières du développement de la Pédagogie du Texte sur le terrain, et donc les « co-constructeurs » de cette approche. Leur contribution à l'avancement de la qualité de l'éducation est extrêmement précieuse. Nous souhaitons remercier Maxime Adjanohoun, Rufine Sama Yeko et Blaise Djihouessi (Bénin), Alassane Dango et Maria Kéré (Burkina Faso), Florenço Varela et Octavio Lopes Teixeira (Cap Vert), Gisela Clavijo M., Antonio Sanchez M., et Edier Henao H (Colombie), Soumana Hassane, Rabi Saidou, Ibrahim Farmo et Boukari Ousseini (Niger). Nous aimerions aussi remercier Jose Maria Quib Choc et Leonel Velasquez qui nous ont fourni d'importantes données sur le cas du Guatemala.

Nous souhaitons exprimer notre gratitude aux organisations auxquelles ils appartiennent : Le Cercle de Réflexion et d'Action pour le Développement de l'Education non formelle (CRADENF) et le Bureau de la Coopération suisse au Bénin, la Fondation pour le Développement Communautaire (FDC) au Burkina Faso, la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes du Cap Vert, l'ONG CLEBA en Colombie, l'ONG Xch'ool Ixim et le bureau d'Enfants du Monde au Guatemala, les ONG Monde des Enfants et Volontaires pour l'Intégration Educative (VIE Kandé Ni Beyra).

Nos sincères remerciements s'adressent également aux communautés, aux animateurs, aux superviseurs, aux formateurs et aux apprenants qui ne ménagent pas leurs efforts et sont engagés quotidiennement dans les processus d'enseignement-apprentissage dans tous ces pays. Ils ont grandement contribué aux échanges et aux analyses menés dans le cadre de cette étude.

Par ailleurs, nous aimerions remercier différentes personnes qui ont participé à un atelier de mise en commun des premiers résultats des études de cas en mars 2011 à Ouagadougou : Tougma Téné Sankara (Enfants du Monde Sahel), Koumba Barry Boly (alors coordinatrice du Groupe de travail sur l'éducation non formelle de l'ADEA), Anatole Niameogo, Germaine Ouédraogo, Eléonore Ouédraogo, Clarisse Youpéra Lankoandé, Yonaba Abdoulaye, Claude Dalbera (tous membres de l'Association pour la Promotion de l'Education non formelle du Burkina Faso), Valérie Liechti et Mary-Luce Fiaux Niada (Direction du développement et de la coopération suisse) et Amina Yeklef (coordinatrice des travaux thématiques pour le sous-thème 1 de la triennale de l'ADEA).

Merci également à Gil Oliveira (Enfants du Monde Genève) qui a beaucoup contribué à la finalisation et à l'édition de ce document.

Nous souhaitons, enfin, remercier Mary-Luce Fiaux Niada qui, fidèle à son dynamisme pour mettre en lien les acteurs des innovations éducatives et l'ADEA, nous a invité à réaliser cette étude, ainsi que la Direction pour le développement et la coopération suisse pour son soutien financier.

Antonio Faundez, Edivanda Mugarbi, Fabienne Lagier

Enfants du Monde, Programme IDEA (Institut pour le Développement de l'Education des Adultes), Genève.

Table des matières

Acronymes et abréviations	11
1. Abrégé	12
2. Résumé	13
3. Introduction	17
3.1. Problématique	17
3.2. Introduction à la Pédagogie du Texte	19
3.3. Brève description des expériences analysées	20
3.3.1. Synthèse des points communs et des différences entre les expériences	20
3.3.2. Contexte et populations concernées	20
3.3.3. Participation communautaire sur le plan pédagogique et organisationnel	21
3.3.4. Collaborations avec l'Etat, équivalences et passerelles	21
3.3.5. Caractéristiques pédagogiques	22
3.3.6. La formation de la chaîne d'acteurs qui mettent en œuvre la PdT	23
3.4. Plan du rapport	23
4. Méthodologie	25
5. Les concepts qui orientent cette recherche	27
5.1. Développement durable	27
5.2. Compétence	28
5.3. Capacités psychiques supérieures	30
5.4. Bilinguisme équilibré	30
5.5. Interculturalité	31
5.6. Interdisciplinarité	31
5.7. Education	32
5.8. « Socle » de connaissances, capacités et compétences	33
5.9. Chaîne de formation pour l'appropriation théorique et pratique du socle	34
5.10. Approche pédagogique pour une appropriation efficace et effective du socle de connaissances théoriques et pratiques pour un développement juste et devenant durable	34
5.11. Comment construire une théorie et une pratique éducative ? Réponses pour une éducation de qualité	34
6. Le noyau pédagogique dans l'éducation de base	36
6.1. L'organisation, les contenus, la planification du processus éducatif	36
6.1.1 Les contenus relevant de quatre domaines disciplinaires : une force pour l'éducation de base des jeunes et des adultes	37
6.1.2. Perspective interdisciplinaire : l'organisation des contenus en problématiques	37
6.1.3. Les séquences didactiques : une possibilité de réaliser l'interdisciplinarité	38
6.2. Les démarches méthodologiques du processus éducatif	39
6.2.1. L'approche textuelle comme fil conducteur de tous les enseignements-apprentissages	39
6.2.2. La perspective interculturelle et bilingue sous-tendant les processus éducatifs selon la PdT	41
6.3. Les démarches et activités qui développent des capacités psychiques supérieures des apprenants et les rendent autonomes	43
6.3.1. L'évaluation critique des productions textuelles sur la base d'une grille : le rôle des artefacts sémiotiques	43
6.3.2. La confrontation critique de connaissances ou des systèmes conceptuels	44
6.4. Le processus d'évaluation	45
6.4.1. L'évaluation des apprentissages	45
6.4.2. L'évaluation des applications pratiques et des effets	46
6.4.3. L'évaluation du travail réalisé par les enseignants	46
6.5. Eléments de conclusion	46
7. Les résultats d'apprentissage et les effets des innovations utilisant la pdt	48
7.1 Des résultats d'apprentissage globalement très positifs	48
7.2. Qu'est-ce que les apprenants ont appris (ou sont en train d'apprendre) dans les processus éducatifs ?	50
7.2.1. Les grands axes du socle de connaissances, capacités et compétences	50

7.2.2. Le développement de capacités psychiques supérieures	1
7.2.3. Les éléments spécifiques du socle de connaissances, capacités et compétences	2
7.3. Les effets	3
7.3.1. Les effets dans les domaines personnel, familial, éducationnel	3
7.3.2. Effets dans le domaine de la vie communautaire et du travail productif	5
7.4. Les liens entre les effets constatés et la spécificité du noyau pédagogique	7
7.5. Eléments de conclusion.....	8
8. Le socle de connaissances, capacités et compétences pour l'éducation de base	10
8.1 Les connaissances, capacités et compétences constitutives d'un socle pour l'éducation de base	10
Dans le domaine des langues.....	10
8.1.1. Dans le domaine des mathématiques.....	10
8.1.2. Dans le domaine des sciences de la vie et de la terre	11
8.1.3. Dans le domaine des sciences sociales.....	11
8.2. Eléments de conclusion.....	11
9. Obstacles et possibilités pour penser et réaliser une éducation de base de qualité	12
9.1. Obstacles externes à l'éducation de base de qualité	12
9.1.1. Obstacles politico-pédagogiques	12
9.1.2. Obstacles politico-économiques.....	13
9.2. Obstacles pédagogiques internes aux expériences PdT.....	13
9.2.1 Obstacles liés aux démarches interdisciplinaires : le problème de la formation des enseignants et des équipes de formateurs.....	13
9.2.2. Obstacles liés à l'évaluation	14
9.2.3 Obstacles liés à la mise en œuvre du bilinguisme équilibré	14
9.2.4 Obstacles liés à l'interculturalité	15
9.2.5. Obstacles liés à l'application créative de certains principes et pratiques de la PdT.....	15
10. Conclusion, suggestions et perspectives	16
a) Sur le plan de l'éducation de qualité	20
b) Sur le plan des ressources humaines	20
c) Sur le plan de la recherche	21
d) Sur le plan de la gestion locale de l'éducation	21
e) Sur le plan des innovations permettant l'amélioration de la qualité	21
f) Sur le plan des politiques nationales.....	21
g) Sur le plan des politiques d'aide	21

Liste des tableaux

Tableau I : Participants aux formations universitaires en Pédagogie du Texte	23
Tableau II : Taux de réussite et taux de fréquentation dans les expériences utilisant la PdT et au niveau national.	48
Tableau III: Les axes des connaissances apprises, les capacités psychiques et compétences développées chez les apprenants des expériences ayant fait l'objet des études de cas.	51

1. ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
APC	Approche par les compétences
APENF	Association pour la promotion de l'éducation non formelle
A&P	Andal et Pinal
ASIBA	Association de Solidarité Internationale pour le Bazega
ASUDEC	Africa's Sustainable Development Council
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
CLEBA	Corporación Educativa Centro Laubach
CRADENF	Cercle de réflexion et d'action pour le développement de l'éducation non formelle
DDC	Direction du développement et de la coopération
DEDA	Développement et éducation des adultes
DUDAL	Développement d'unités didactiques d'apprentissage et loisirs
EC	Equipe centrale
ECOM	Ecoles Communautaires
EdM	Enfants du Monde
EN	Equipe nationale
NF	Education non formelle
FDC	Fondation pour le Développement Communautaire
MCI	Mouvement pour la coopération internationale
L1	Langue première
L2	Langue seconde
MdE	Monde des Enfants
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économique
ONG	Organisation non gouvernementale
PENF	Programme d'éducation non formelle
SVT	Sciences de la vie et de la terre
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
VIE	Volontaires pour l'intégration éducative
X'I	Xch'ool Ixim

2. Abrégé

1. Cette étude répond aux questionnements de l'ADEA, à savoir, comment concevoir et édifier une réponse des systèmes éducatifs aux défis du développement durable de l'Afrique et, plus particulièrement, quel est le socle de compétences nécessaire pour continuer à apprendre tout au long de sa vie. Tout en contestant et complétant certains concepts du cadre conceptuel (notamment le développement durable et les compétences), elle reconnaît la pertinence de différents éléments, dont les appels à une plus grande efficacité interne et externe de l'éducation et tous les changements que cela suppose en termes de paradigmes pédagogiques et politiques. Elle soutient que ces transformations ne pourront être atteintes que si une attention décisive est enfin accordée à la qualité et, donc, aux approches pédagogiques qui en constituent le cœur.

2. Fruit d'une équipe de 18 professionnels (d'universités, ONG, gouvernement et agence de coopération), cette recherche est basée sur six études de cas et sur des apports conceptuels et théoriques. Elle décrit les principes clés d'une approche innovante, la Pédagogie du Texte (PdT), analyse leur mise en pratique dans différents programmes en Afrique et Amérique latine, ainsi que les résultats d'apprentissage et les effets sur les apprenants et les communautés. Elle montre que la PdT permet une éducation de qualité pour un apprentissage tout au long de la vie. Elle en tire des enseignements sur les éléments constitutifs d'un socle pour l'éducation de base (pour enfants, jeunes ou adultes) dans le contexte africain. Elle soutient également que celui-ci ne doit pas se limiter à une liste de compétences (savoir-faire) mais intégrer aussi l'appropriation des savoirs et le développement des capacités psychiques supérieures telles que la pensée logique et conceptuelle, le jugement critique, la mémoire volontaire, etc.; qu'il doit tenir compte de la dimension multilingue et multiculturelle africaine et s'adapter aux contextes spécifiques. Elle identifie également des obstacles et suggestions en vue d'une éducation de qualité au service du développement durable incluant la justice sociale, aussi bien sur le plan pédagogique que politique.

3. RÉSUMÉ

3. Cette étude est une contribution aux questions clés posées par l'ADEA en vue de sa prochaine réunion triennale, à savoir, de quelle façon concevoir et édifier une réponse des systèmes d'éducation et de formation aux défis du développement durable de l'Afrique et, plus particulièrement, quel est le socle de compétences dont chacun doit disposer pour continuer à apprendre tout au long de sa vie (sous-thème 1). Elle apporte des éclairages à différents éléments du cadre conceptuel défini par l'ADEA, à savoir, entre autres, la nécessité d'adopter une vision claire du concept de développement durable, d'améliorer l'efficacité non seulement interne mais aussi externe de l'éducation, de réaliser divers changements de paradigmes pour permettre une éducation de qualité véritablement articulées aux défis et besoins du contexte et à la demande des apprenants, de s'engager dans des réformes touchant aussi bien les processus d'enseignement-apprentissage que l'organisation des systèmes éducatifs (par exemple tenir compte de la diversité des voies formelles, non formelles et informelles d'apprentissage) et leur gouvernance, appelée à devenir plus participative. Ces différents changements ne pourront être atteints que si une véritable attention est portée à la qualité de l'éducation et, par conséquent, aux approches pédagogiques définissant de manière solide (c'est à dire à la fois sur les plans théorique et pratique) ce qui doit être enseigné et comment, questions paradoxalement largement oubliées dans le dialogue politique international.

4. Pour apporter ces éclairages, cette étude (1) définit les concepts clés qu'elle utilise ; (2) décrit les principes essentiels d'une approche pédagogique innovante, la Pédagogie du Texte (PdT), (3) analyse leur mise en œuvre dans différentes expériences éducatives en Afrique et en Amérique latine, (3) examine les résultats d'apprentissage obtenus et les effets constatés sur les apprenants et leurs communautés, en lien avec les différentes dimensions du développement durable, (5) apporte des réflexions, sur cette base et à partir d'autres considérations théoriques, à la question du socle de compétences, connaissances et capacités à développer, et, (6) procède à certaines suggestions pour améliorer la qualité de l'éducation.

5. Cette étude est le fruit d'un travail collectif de dix-huit professionnels de différents pays engagés dans l'amélioration de la qualité de l'éducation par le biais de la PdT et appartenant à diverses organisations (universités, ONG, agence de coopération bilatérale, gouvernement). Des équipes nationales ont réalisé six études de cas au Bénin, Burkina Faso, Cap Vert, Niger et Colombie sur des programmes (appartenant aussi bien à l'éducation formelle que non formelle) qui utilisent la PdT avec des enfants, des jeunes et des adultes (généralement issus de populations défavorisées de zones rurales ou périurbaines). L'équipe centrale, qui a une vision approfondie de toutes ces expériences, a travaillé sur la base des données et analyses fournies par ces études de cas, a amené d'autres éléments d'une expérience en PdT au Guatemala et a procédé à des apports théoriques et conceptuels. Ce rapport est le fruit de ce processus. Il a été validé et enrichi par l'ensemble de l'équipe.

6. La PdT est une approche pédagogique développée sur la base d'une analyse approfondie des limites, voir des échecs, des expériences d'alphabétisation menées à partir des années 60 dans différents pays du « Tiers Monde ». Elle ne constitue pas une « méthode clé en main » mais définit des principes essentiels qui doivent être adaptés en fonction des besoins spécifiques du contexte éducatif : (1) l'enseignement-apprentissage doit être structuré en quatre champs disciplinaires : langue, mathématiques, sciences sociales et sciences de la Vie et de la Terre (il va donc bien au-delà de la conception réductrice de l'alphabétisation – lire, écrire, calculer) ; (2) il doit être interdisciplinaire pour permettre une compréhension de phénomènes complexes rencontrés dans la vie quotidienne ; (3) il doit constamment allier théorie et pratique ; (4) dans les contextes multilingues, il doit respecter les principes du bilinguisme équilibré qui utilise les deux langues (nationale et internationale), du début à la fin, comme disciplines et langues d'enseignement ; (5) dans ces mêmes contextes, il doit être interculturel en permettant notamment la confrontation (sans recourir à des échelles de valeurs) entre les connaissances endogènes (du milieu) et exogènes (scientifiques, systématisées) afin de construire de nouvelles connaissances ; (6) il doit viser le développement des capacités psychiques supérieures (attention et mémoire volontaires, pensée logique et conceptuelle, jugement critique, langage oral et écrit) qui permettent à leur tour le développement de compétences, (7) il doit recourir

systématiquement au texte comme unité d'enseignement-apprentissage pour réaliser l'ensemble de ces principes. D'autres principes liés à l'évaluation ou à la formation des acteurs de l'éducation sont également décrits.

7. Les études de cas montrent que les différentes expériences mettent toutes en œuvre ces principes mais à des degrés divers. Concernant le bilinguisme et l'interculturalité, des défis importants existent partout mais l'expérience menée par des communautés Mayas au Guatemala montre des avancées remarquables qui ne sont pas encore atteintes en Afrique (en raison, notamment, d'une dévalorisation des langues nationales et des connaissances endogènes). L'analyse des résultats d'apprentissage et de leurs effets sur les apprenants et leurs communautés fait ressortir des taux de fréquentation et de réussite très élevés (et ceci en dépit d'exigences également élevées), démontrant des performances et une efficacité interne largement au-dessus des moyennes nationales. Un résultat frappant est la vitesse à laquelle les apprenants acquièrent la maîtrise du langage écrit. Pour les expériences du non formel, les sortants qui poursuivent leur cursus dans le formel réussissent en général brillamment, de même que ceux qui poursuivent au secondaire voire à l'université. Les effets découlant des apprentissages sont extrêmement riches et variés, aussi bien pour les adultes que pour les enfants et les jeunes, sur de multiples plans : sanitaire (hygiène du corps, des aliments, de l'eau, des concessions, prévention des maladies, fréquentation des centres de santé, etc.) ; communautaire (renforcement des associations villageoise, initiatives collectives des jeunes, solidarité et communication intergénérationnelle, etc.) ; économique (amélioration des techniques agricoles et pastorales, émergence de projets productifs endogènes, etc.). Les effets sont également liés à la promotion des femmes et à l'égalité de genre (participation active des femmes à la vie associative, diminution des mariages précoces et de la violence intrafamiliale, etc.) et à l'identité culturelle (consignation écrite de savoirs traditionnels, revitalisation de certains savoirs et pratiques culturels, etc.), etc. Les expériences qui travaillent depuis le plus longtemps avec la PdT (une dizaine d'années) montrent des effets particulièrement marqués sur tous ces plans. Le cas du Guatemala se démarque au niveau des effets sur l'identité, les dynamiques communautaires et le système éducatif (influence au niveau régional et, progressivement, national).

8. Ces effets peuvent être imputés à différents facteurs maintes fois identifiés, dans l'éducation non formelle : participation communautaire, ajustement des calendriers et horaires, implications des associations de parents d'élèves, etc. Toutefois, l'analyse des études de cas démontre également que des facteurs liés aux principes de la PdT jouent un rôle déterminant : appropriation de connaissances théoriques et pratiques dans les quatre domaines disciplinaires qui sont directement exploitables pour résoudre des problèmes quotidiens, sollicitation continue des apprenants pour exprimer leurs représentations et s'approprier consciemment de nouvelles connaissances (ce qui stimule l'assiduité et l'enthousiasme), élaboration systématique de mesures pour mettre en pratique ces connaissances et les partager avec d'autres membres de la communauté (et évaluation de ces mises en pratique), etc. Par ailleurs, l'analyse montre que les processus éducatifs ne se limitent pas à répondre à ces besoins immédiats des individus et de leurs communautés mais proposent également de nouveaux défis et perspectives sur le plan individuel, social et culturel.

9. Les études de cas et certains apports conceptuels permettent d'identifier un socle commun en termes de connaissances théoriques et pratiques, de capacités psychiques supérieures et de compétences appropriées et/ou développées dans toutes les expériences utilisant la PdT, quel que soit le pays, la classe d'âge considérée ou l'appartenance au système formel ou non formel. L'analyse des quatre domaines disciplinaires a montré, entre autres, (1) pour le domaine des langues, un fort accent sur le bilinguisme et la linguistique du texte (production de divers genres de textes oraux et écrits dans des situations de communication variées – argumenter, défendre son point de vue, expliquer, etc.) ; (2) pour les mathématiques, la maîtrise de notions allant bien au-delà du calcul (système métrique, d'orientation spatiale, de statistiques, comptabilité) et permettant la résolution de problèmes concrets ; (3) pour les sciences naturelles et sociales, des problématiques directement articulées au milieu (hygiène, santé, eau, ressources naturelles, gestion des déchets, histoire du village/de la région, droit de l'enfant, etc.). Les capacités psychiques supérieures (permettant les compétences) développées sont notamment le langage écrit et oral, l'attention et la mémoire volontaire, la pensée logique,

conceptuelle et critique et l'autonomie intellectuelle. Par ailleurs, chaque expérience compte des connaissances et compétences qui lui sont propres et sont fonctions du contexte.

10. L'étude affirme par ailleurs qu'il faut considérer certains aspects lorsque l'on recherche un « socle commun » pour l'éducation de base en Afrique. Celui-ci ne saurait être constitué uniquement de compétences, au risque d'une part de réduire l'éducation à sa dimension instrumentale et, d'autre part, de ne proposer aucune démarche pédagogique permettant d'identifier des principes et des voies pour un enseignement-apprentissage véritablement efficace. Nous ne sommes pas contre les compétences et avons pleinement conscience du bien-fondé de développer des savoir-faire mais nous pensons que ce concept à lui seul ne peut servir à définir une éducation de qualité (qui doit inclure les savoirs, les savoir-être et le développement de capacités psychiques) ni à concevoir une approche pédagogique efficace. Par ailleurs, ce socle doit être constitué non seulement des langues et mathématiques mais aussi des sciences naturelles et sociales qui nécessitent de solides démarches pour être articulées au contexte tout en permettant une vraie appropriation de connaissances scientifiques/systématisées. Enfin, ce socle ne saurait en aucun cas ignorer la dimension multilingue et multiculturelle de l'Afrique.

11. Cette étude nous permet d'affirmer que le noyau pédagogique de la PdT, sa mise en œuvre dans les différentes expériences et les résultats atteints, constituent des bases solides pour une éducation de qualité capable d'être le fondement d'un apprentissage tout au long de la vie potentiellement utile à un développement durable. Celui-ci suppose en effet que l'individu comprenne et agisse sur son environnement, devienne autonome dans son apprentissage, soit capable de distanciation face à ses valeurs et ses connaissances (et celles de son milieu) et apte à prendre des initiatives. L'analyse des expériences montre que ces capacités sont développées au cours du processus éducatif. L'approche PdT considère qu'elles ne peuvent être « laissées à plus tard » et qu'elles ne se développeront pas « spontanément », une fois que les apprenants auront mémorisé suffisamment de connaissances théoriques, en fait déconnectées du contexte.

12. L'étude met en évidence certains obstacles à la réalisation d'une éducation de base de qualité telle que nous la proposons. Certains sont externes et découlent notamment de la prédominance sur le plan international, depuis les indépendances, d'une vision réductrice et instrumentale de l'éducation, typique aussi bien de l'alphabétisation fonctionnelle prônée par l'UNESCO que de l'approche par les compétences qui néglige d'une part le lien indissociable entre savoir, savoir-faire et savoir-être (aboutissant à la formation intégrale de l'être humain) et qui, d'autre part, ne conduit pas aux innovations pédagogiques nécessaires. Elles continuent en effet, par exemple, à concevoir la langue comme un code et non comme un puissant outil de communication nécessitant le développement de capacités d'ordre textuel. Ces paradigmes dominants tendent à constituer une « pédagogie unique » et à être imposés, consciemment ou non, par le biais de l'aide technique et financière (dont les institutions sont souvent dépourvues de ressources humaines maîtrisant les dimensions pédagogiques) qui, en dépit des intentions exprimées dans les objectifs de l'Éducation pour Tous, n'accorde qu'une attention marginale à la qualité de l'éducation. Des obstacles internes à l'approche sont également relevés, notamment une maîtrise encore faible des connaissances disciplinaires et des connaissances endogènes propres aux communautés de la part de certains animateurs/enseignants, voire formateurs, la tendance à recourir à des approches traditionnelles de l'évaluation, et à certaines idées non fondées promues par le bilinguisme de transfert. D'autre part, il existe un manque de connaissances sur la textualité des langues africaines tout comme une vision limitée de la culture qui entrave une véritable interculturalité et, enfin, une tendance de certains acteurs à manquer de créativité et à rechercher des recettes toutes faites pour l'enseignement-apprentissage.

13. Pour surmonter ces obstacles, l'étude rappelle, dans son chapitre de conclusion, les différents « messages clés » et suggestions faits tout au long du rapport et en formule certains autres dont la nécessité de tenir compte du noyau pédagogique proposé par la PdT ; d'investir fortement dans la formation à haut niveau des ressources humaines, seules garantes du développement durable et autonome des systèmes éducatifs ; de développer les recherches concernant les langues africaines (textualité, lexiques pour enseigner les connaissances scientifiques, etc.) et les connaissances endogènes ; d'impliquer systématiquement les communautés et les apprenants dans les affaires

éducatives ; de soutenir les innovations et d'accroître de manière décisive leur contribution aux réformes des systèmes éducatifs ; de favoriser une diversité d'offres éducatives adaptées aux différentes populations tout en aménageant des passerelles et des équivalences entre les modalités formelles et non formelles; d'assurer un accompagnement et un soutien de ces mesures par les agences de coopération.

4. INTRODUCTION

3.1. Problématique

14. La présente étude constitue une contribution aux questions et problématiques posées par l'ADEA dans le cadre de sa prochaine réunion triennale « Promouvoir des connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment édifier/concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation ». Elle est le fruit du travail collectif d'une équipe de professionnels engagés dans la conception, la mise en œuvre et l'enrichissement continu d'une approche pédagogique, la Pédagogie du Texte (PdT), dans différents pays (le Bénin, le Burkina Faso, le Cap Vert, le Niger, la Colombie et le Guatemala) et dans le cadre d'une variété de programmes d'éducation de base pour enfants, jeunes et adultes. Forts de leurs expériences, connaissances pratiques et théoriques, ces professionnels ont tous la conviction que les innovations qu'ils mènent, pour certains, depuis plus de quinze ans, apportent des réponses concrètes et fondées sur les résultats, aux questions posées par l'ADEA dans le cadre de la prochaine triennale.

15. Certains éléments et questions clés du cadre conceptuel définis pour la triennale ont particulièrement retenu notre attention. Ils sont mentionnés dans l'annexe I. Nous y amenons cependant certaines critiques, nuances et compléments (voir chapitre 5).

16. Répondant à la démarche traditionnellement adoptée par les biennales/triennales de l'ADEA, cette étude vise à analyser en quoi les innovations utilisant la Pédagogie du Texte réussissent déjà, du moins en partie, les transformations souhaitées, et ce que nous pouvons apprendre de leurs succès pour guider l'action et transformer les pratiques éducatives. Avant même d'entreprendre cette étude, les auteurs possédaient un certain nombre d'éléments qui les amenaient à penser que les expériences utilisant la PdT contribuaient aux questions posées par la triennale.

- La PdT constitue un choix explicite, intentionnel et conscient d'une approche pédagogique à la fois théorique et pratique, ce qui, à notre sens, est indispensable pour parvenir à une éducation de qualité ;
- La PdT est une approche pédagogique utilisée dans divers pays et continents et dans différents programmes d'éducation de base, aussi bien pour les enfants, les jeunes et les adultes. Elle pourrait donc fournir des éléments importants pour identifier un socle de connaissances, capacités et compétences constitutif de l'éducation de base de toute personne, quel que soit son âge ou sa culture. Par ailleurs, cette dimension de comparaison devrait également permettre d'identifier les spécificités liées au contexte, fournissant ainsi une vision dialectique entre l'universel et le particulier ainsi qu'un éclairage sur les processus de sélection des éléments constitutifs du socle ;
- La PdT est utilisée dans des expériences appartenant aussi bien à l'éducation formelle que non formelles. Ceci permet l'analyse de certaines questions clés relatives à la vision diversifiée et intégrée des systèmes éducatifs, notamment la question des passerelles, de la validation des acquis, de l'évaluation, de la reconnaissance et de la mise à l'échelle de certaines innovations pédagogiques ;
- Bien que la PdT soit valable pour tout type de contexte, elle est utilisée par des expériences qui s'adressent prioritairement aux groupes marginalisés et aux catégories de population exclues de l'éducation (femmes, ruraux, minorités culturelles et linguistiques notamment). Cela permet de tirer certaines leçons en termes d'égalité et d'inclusion ;
- L'approche partenariale impliquant l'Etat, les services déconcentrés des ministères, les communautés, les acteurs d'autres secteurs (agriculture, santé, etc.) est présente dans toutes les expériences qui utilisent la PdT. Il est donc possible de tirer de ces démarches des leçons en termes de conception de l'éducation en réponse à la demande sociale et économique d'une part et, d'autre part, en termes de dialogue multi-acteurs et de partenariat public-privé dans la gouvernance de l'éducation ;
- La PdT est une approche pédagogique dont l'objectif est de permettre aux apprenants de comprendre et de transformer leur réalité. Le processus d'enseignement-apprentissage, qui

vise à faire de l'apprenant un véritable acteur, devrait donc fournir une précieuse contribution à un projet de transformation sociale, tel que posé par la triennale ;

- La PdT repose également sur une démarche rigoureuse d'interculturalité et de « bilinguisme équilibré », deux aspects intrinsèquement liés. Ceci constitue donc une contribution importante à la dimension culturelle et spirituelle du développement durable (le vivre ensemble) et aux conditions, exigeantes, pour la réaliser ;
- La PdT prône l'enseignement-apprentissage de quatre domaines disciplinaires : langues, mathématiques, sciences naturelles et sciences sociales. Elle s'inscrit en rupture par rapport aux visions réductrices de l'alphabétisation et de toute modalité qui ne vise que l'apprentissage des capacités instrumentales (écriture, lecture, calcul) sans aborder sérieusement les contenus non langagiers, pourtant constitutifs de la finalité de l'éducation et sources de transformation. Elle permet ainsi d'aborder toutes les dimensions du développement durable, à savoir les dimensions sociales, environnementales, économiques, culturelles et politiques du développement ;
- Etant donné l'exigence de pertinence des contenus pour les apprenants et le lien entre l'appropriation théorique et pratique des connaissances prônés par la PdT, les apprenants analysent, comprennent et s'engagent à transformer leur réalité dans ces différentes dimensions. Par conséquent, l'éducation produit des effets sur les apprenants et leurs communautés qui se vérifient dans toutes les dimensions du développement durable et dans la réalité immédiate des apprenants. Elle constitue donc un apport en matière d'efficacité externe de l'éducation ;
- Les indicateurs en termes de taux de fréquentation, d'achèvement et de réussite, montrent également que les expériences utilisant la PdT ont une haute efficacité interne.
- L'autonomie acquise par les apprenants face à leur propre apprentissage semble être de nature à assurer une durabilité des acquis et une continuité dans l'apprentissage, constituant ainsi une contribution à l'apprentissage tout au long de la vie ainsi qu'un bon « retour sur investissement » à la fois sur le plan individuel et collectif.

17. Nous avons souhaité, à travers cette étude, poursuivre les objectifs suivants : (1) approfondir l'analyse des éléments cités ci-dessus et vérifier certaines hypothèses quant aux apports de la PdT aux questions et problématiques posées par la triennale, (2) clarifier, enrichir et/ou contester la définition de certains concepts utilisés dans le cadre conceptuel de la triennale, (3) approfondir l'analyse de la mise en œuvre de la PdT dans différents contextes ainsi que les effets produits par l'éducation sur la vie des individus et des communautés ; (4) approfondir l'analyse des liens entre le noyau pédagogique et les effets constatés, (5) tirer certaines leçons en termes de conditions nécessaires pour la mise en œuvre de la PdT, en particulier concernant la formation des différents acteurs de la « chaîne éducative », (6) élaborer certaines suggestions en termes de politiques éducatives visant à améliorer la pertinence et la qualité de l'éducation sur la base de cette innovation.

18. Les hypothèses de départ étaient les suivantes : (1) La spécificité du noyau pédagogique proposé par la PdT permet une éducation de qualité marquée par une bonne efficacité interne. Lorsqu'il est mis en pratique de façon adéquate, il produit des résultats importants en termes d'apprentissage, d'appropriation théorique et pratique de connaissances pertinentes et de développement de capacités psychiques supérieures ; (2) Le noyau pédagogique proposé par la PdT, amène également une efficacité externe importante. Il permet une utilisation pratique des connaissances, l'autonomisation de l'individu et le développement de compétences qui produisent des effets positifs dans les différents domaines de la vie des individus et de leur communauté ; (3) La PdT amène des éclairages nouveaux sur le bilinguisme et l'interculturalité qui peuvent mener à un dialogue des cultures équilibré ; (4) Les capacités et compétences développées par les apprenants sont durables et engagent les sortants dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie ; (5) La formation de qualité des différents acteurs de la « chaîne éducative » (enseignants, superviseurs, formateurs, etc.) constitue un des éléments clés de la mise en œuvre qualitative de la PdT. Les capacités développées par ces acteurs leur permettent de devenir autonomes et critiques face aux théories et pratiques de l'éducation et les engagent dans un processus conscient et continu de développement professionnel ; (6) L'analyse des différentes expériences éducatives utilisant la PdT et leur comparaison fournissent

des éléments pour définir un socle commun de connaissances, capacités et compétences, tout en identifiant également leurs spécificités. Ce socle commun peut être pertinent au-delà de ces expériences, dans le contexte Africain et ailleurs ; (7) L'analyse des expériences utilisant la PdT met en évidence des leçons importantes en termes de promotion de l'égalité, du genre, de la participation des communautés, de l'édification de systèmes éducatifs intégrés et diversifiés.

19. Les questions de recherche qui ont guidé cette étude sont les suivantes : (1) Quels sont les résultats d'apprentissage et les effets des innovations éducatives utilisant la PdT sur les apprenants, sur les acteurs de la « chaîne éducative » (enseignants/animateurs, superviseurs) et sur les communautés, dans les différentes dimensions du développement durable (sociale, politique, sanitaire, économique, culturelle, environnementale, etc.) ? Au regard de ces résultats et de ces effets, comment peut-on apprécier l'efficacité interne et externe de ces innovations ? (2) Quelles sont les caractéristiques du noyau pédagogique de la PdT et comment ce dernier est-il mis en pratique dans les différentes innovations ? Quels sont les acquis et les avancées principaux ? Quels sont les difficultés et les défis ? (3) Quels liens peuvent être établis entre la spécificité du noyau pédagogique et les effets constatés ? (4) Quels sont les différents éléments constitutifs du socle commun de connaissances, capacités et connaissances ? Quels sont les éléments spécifiques à chaque expérience et comment penser la dialectique entre l'universel et le particulier ? Quel devrait être le processus de sélection de ces éléments pour rendre l'éducation pertinente et de qualité ? (5) Quelle est l'importance de la formation et du renforcement des capacités des acteurs de la chaîne éducative ? (6) Quelles sont les autres conditions essentielles pour réussir la mise en œuvre de la PdT et parvenir ainsi à une éducation pertinente et de qualité ? (7) Quels sont les principaux défis pour l'avenir et quelles suggestions peuvent être formulées en terme de réforme des systèmes éducatifs ?

3.2. Introduction à la Pédagogie du Texte

20. La PdT est une approche développée sur la base d'une analyse approfondie des limites, voir des échecs, des expériences menées à partir des années 60 dans le domaine de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation. Cette analyse a été menée collectivement par différents intellectuels d'Amérique latine, d'Afrique et d'Europe et s'est attachée à comprendre les bases théoriques sur lesquelles étaient fondées aussi bien la « méthode fonctionnelle » adoptée par l'UNESCO que la « méthode conscientisante » prônée par Paulo Freire. Elle a révélé que, malgré les avancées qu'elles représentent, elles se fondent toutes deux, d'un point de vue pédagogique, sur une conception de l'enseignement-apprentissage par la répétition. Par ailleurs, elles adhèrent à la conception de la langue comme un code et basent l'enseignement-apprentissage du langage écrit sur l'étude du « micro-univers » (syllabes, mots), dépourvu de sens.

21. Un processus de recherche, collectif et interdisciplinaire, de nouvelles bases théoriques et des conséquences à en tirer en matière d'enseignement-apprentissage a été entrepris. Le socio-interactionnisme de Vygotski et la linguistique textuelle et du discours de Voloschinov et de Bakhtine ont été identifiés comme bases pour, respectivement, la conception du développement psychologique de l'être humain et la conception de la langue. Par ailleurs, la PdT se fonde sur d'autres apports parmi les plus convaincants des sciences de l'éducation telles que la didactique des disciplines ou l'épistémologie de l'éducation.

22. La PdT n'est pas une méthode « mécanique » ou « clé en main » mais une approche reposant sur des principes essentiels qui doivent être mis en œuvre, traduits et adaptés à la réalité des apprenants et aux différents contextes éducatifs. Elle cherche à former l'être humain dans ses différentes dimensions (culturelle, intellectuelle, politique, économique, écologique, émotionnelle, etc.), à lui permettre de comprendre la réalité dans laquelle il vit et à participer à la transformation de cette dernière. Les principes essentiels qui fondent le « noyau pédagogique » constituant le cœur d'une éducation de qualité sont notamment : la structuration en quatre champs disciplinaires, l'interdisciplinarité, le bilinguisme équilibré, l'interculturalité, la confrontation entre savoirs endogènes et exogènes (scientifiques/systématisés), le lien permanent entre théorie et pratique, le développement de capacités psychiques supérieures et l'utilisation du texte comme élément central des

processus d'enseignement-apprentissage. Ces principes sont brièvement décrits dans l'annexe II et sont traités dans les chapitres suivants de cette étude.

23. Il convient encore de mentionner que cette approche, malgré tous ses acquis, est en construction permanente. Elle ne veut pas être considérée comme un « produit fini » mais comme un processus en développement constant mené aussi bien par ses promoteurs « historiques » que par toutes celles et ceux qui la développent et la mettent en pratique sur le terrain de l'éducation. C'est pourquoi les défis qui doivent être relevés pour continuer son développement seront aussi analysés dans ce rapport.

3.3. Brève description des expériences analysées

24. Le présent rapport est basé notamment sur l'analyse de différentes expériences utilisant la PdT au Bénin, au Burkina Faso, au Cap Vert, au Niger, en Colombie et au Guatemala. Des études de cas ont été réalisées dans tous ces pays, sauf au Guatemala. Pour ce dernier pays, les données et les analyses sont basées sur différents documents de projets et sur des évaluations réalisées auparavant et actualisées pour les besoins de cette étude. Toutes les études de cas sont disponibles et peuvent être consultées. Des données détaillées, relatives à chaque expérience, figurent dans l'annexe III.

3.3.1. Synthèse des points communs et des différences entre les expériences

25. Les différentes expériences éducatives analysées dans le cadre de cette étude utilisent toutes la Pédagogie du Texte. Elles ont débuté à des périodes différentes, réparties au cours de la dernière décennie, la plus ancienne étant celle de la Colombie (1999) et les plus récentes (2008) celles du Burkina Faso et du Niger (expérience DUDAL). Celles du Niger (expérience Monde des Enfants) et du Guatemala ont démarré en 2003 et celle du Bénin en 2005. La plus ancienne a formé trois cohortes d'apprenants et les plus récentes sont en train de terminer la première. Toutes les expériences sont actuellement en cours, sauf celle de la Colombie qui s'est terminée, sous cette forme, en 2009.

3.3.2. Contexte et populations concernées

26. A l'exception du Cap Vert, toutes ces expériences ont été/sont menées par des organisations de la société civile, en partenariat plus ou moins étroit selon les cas, avec les autorités étatiques au niveau central et local/déconcentré. Elles s'adressent toutes à des populations exclues de l'éducation (non scolarisées ou précocement déscolarisées). Au Guatemala, il s'agit d'enfants en âge scolaire appartenant aux communautés indigènes Mayas. Au Burkina Faso et au Niger les programmes s'adressent à des jeunes et adolescents entre 9 et 15 ans, alors qu'en Colombie et au Bénin, ils sont destinés aux adultes (ou aux plus de 15 ans). Ces populations sont toutes « vulnérables » et souffrent des différentes formes de pauvreté d'ordre économique, social et politique. Les programmes en Afrique s'adressent majoritairement à des populations rurales vivant avant tout d'activités agricoles et pastorales alors qu'en Amérique latine elles intègrent également des populations de zones urbaines et périurbaines vivant majoritairement de l'économie informelle.

27. Toutes les populations concernées vivent, à des degrés divers, dans des contextes multiculturels et multilingues et la presque totalité possède des langues maternelles différentes des langues issues de la colonisation (français et espagnol).

28. Le nombre d'apprenants concernés par ces programmes jusqu'à ce jour est d'environ 530 pour le Bénin, 120 pour le Burkina Faso, 3'060 pour l'expérience DUDAL et 800 pour celle de Monde des Enfants, toutes deux au Niger, 2'080 pour celle de la Colombie. Pour le Guatemala, l'expérience a été développée et systématisée avec 5 écoles entre 2001 et 2008 puis elle a été étendue à une cinquantaine d'écoles touchant plus de 4'900 élèves et 178 enseignants. Il faut noter qu'en vertu de l'approche très participative de ces programmes, ainsi que de l'articulation étroite prônée par la PdT entre l'individuel et le collectif et entre la théorie et la pratique, l'entourage des apprenants (familles, communautés, etc.) a également été concerné.

3.3.3. Participation communautaire sur le plan pédagogique et organisationnel

29. Toutes ces expériences ont été conçues sur la base d'une concertation et de dialogues avec les populations concernées pour connaître leurs attentes, besoins et aspirations face à l'éducation. Ces éléments se reflètent pleinement dans les curricula qui visent l'appropriation de connaissances et le développement de capacités utiles pour les apprenants, ainsi que l'étude et la résolution de problèmes qui affectent leur vie et celle de leur communauté. Cette écoute ainsi que l'exigence pédagogique de la PdT de lier théorie et pratique, ont amené tous les programmes à inclure une dimension pratique aux processus d'enseignement-apprentissage. Dans les pays africains et au Guatemala, cela s'est traduit par l'introduction de contenus visant l'amélioration des techniques agricoles et/ou pastorales. Tous les programmes abordent des questions sanitaires (identification, prévention et soin des maladies, hygiène), la protection et la gestion des ressources naturelles et de l'environnement (notamment de l'eau), etc. En Colombie, le programme a en outre mis un accent fort sur l'estime de soi et la nutrition.

30. Par ailleurs, dans toutes les expériences africaines et dans celle du Guatemala, les communautés participent pleinement aux aspects organisationnels du processus éducatif, tels que la définition des calendriers scolaires, le choix des enseignants, la gestion des écoles ou des centres d'éducation. Il faut également noter que les organisations qui ont conçu et mettent en œuvre ces programmes ont toutes un fort ancrage au sein des communautés. Certaines sont porteuses d'une véritable vision de développement communautaire et identitaire dans laquelle l'éducation représente la « pièce maîtresse » (en particulier au Guatemala) et plusieurs d'entre elles agissent en partenariat et en complémentarité avec d'autres actions et acteurs de développement (microcrédit, organisation des groupements féminins, etc.).

3.3.4. Collaborations avec l'Etat, équivalences et passerelles

31. Les collaborations avec les autorités étatiques au niveau central et/ou déconcentré sont également un point commun. Ces dernières sont associées, avec des niveaux différents de responsabilités, à l'élaboration des curricula et plans d'étude, à l'évaluation des apprentissages, à la formation, au suivi et à la supervision des enseignants. Les collaborations sont plus intenses dans les programmes s'occupant des enfants en âge scolaire et des jeunes et adolescents de 9 à 15 ans qui ont davantage besoin d'une reconnaissance de leur formation par l'Etat pour poursuivre, s'ils le souhaitent, leur cursus scolaire. Dans le cas de la Colombie, cependant, l'équivalence de la formation suivie par les adultes avec le niveau du primaire était une priorité du programme et un élément important pour les apprenants. Dans la presque totalité des cas, ce souci d'équivalence et d'intégration au sein du système éducatif était important et les programmes ont donc été conçus de manière à tenir compte pleinement des curricula officiels tout en ajoutant des dimensions pratiques aux apprentissages et en traitant les problèmes concrets des apprenants.

32. Le passage des sortants de ces expériences éducatives vers le système formel est possible et effectif au Burkina Faso, au Guatemala et en Colombie. Au Burkina Faso, les sortants des écoles communautaires peuvent passer un examen (mené par une commission mixte composée d'agents du ministère de l'éducation et de représentants d'organisations de la société civile) pour rejoindre le formel. Au Guatemala, l'expérience éducative a été pleinement reconnue par l'Etat qui finance les enseignants et permet aux sortants de poursuivre leur cursus à l'école secondaire puis à l'université. Depuis le début du programme, six personnes ont suivi une formation universitaire alors que quasiment aucun membre de ces communautés n'avait eu accès à l'éducation de base auparavant ! Il faut également noter que les communautés concernées par ce programme ont pris l'initiative de créer (sous forme de coopérative), une école secondaire Maya afin que les jeunes puissent continuer à étudier au sein d'un collège bilingue, adapté à leur réalité. A relever aussi que le Ministère de l'éducation (département régional) a sollicité l'ONG Guatémaltèque mettant en œuvre le projet pour former tous les enseignants d'une municipalité à l'éducation bilingue et interculturelle, sur la base de l'expérience menée en PdT pendant dix ans. En Colombie, environ la moitié des apprenants adultes ont obtenu l'équivalence avec le primaire, soit pour continuer au secondaire ou avoir un meilleur accès à l'emploi, soit pour des motivations liées à l'auto-estime. Au Niger, l'expérience de Monde des Enfants a identifié la passerelle comme une nécessité (alors que cela n'était pas apparu dans les premières négociations avec les communautés) et a donc décidé de s'atteler à cette problématique.

L'expérience DUDAL de VIE au Niger ne compte pas encore de sortants mais la passerelle est l'une des possibilités proposée aux apprenants.

33. Les sortants qui ne continuent pas dans le système scolaire formel ont plusieurs options de formations professionnelles ou « professionnalisantes ». Au Niger (Monde des Enfants) et au Burkina Faso, les sortants peuvent être placés en apprentissage auprès d'artisans ou en centres de formation professionnelle (notamment dans le domaine agro-pastoral au Burkina Faso) gérés par les mêmes organisations, par l'Etat ou d'autres ONG. Au Guatemala, les élèves peuvent également, comme déjà mentionné plus haut, poursuivre leur éducation dans un collège secondaire communautaire utilisant une approche bilingue et interculturelle basée sur la PdT. D'autres sortants démarrent directement des activités génératrices de revenus, notamment en accédant au microcrédit. Enfin, de nombreux sortants occupent des places importantes au sein de leur communauté (animateur en alphabétisation, responsables dans les groupements féminin, etc.).

34. Il va sans dire que tous les programmes s'inscrivent pleinement dans les cadres légaux, les politiques et les stratégies éducatives de leur pays. En Afrique de l'Ouest, elles répondent en particulier à la volonté des politiques publiques d'améliorer les taux d'alphabétisation, de scolarisation et d'achèvement et de tenir compte des langues africaines et des savoirs endogènes. Par ailleurs, les politiques sont bien plus favorables qu'il y a dix ans aux innovations éducatives, au partenariat avec les acteurs de la société civile et au secteur de l'éducation non formelle. Au Guatemala, l'éducation bilingue et interculturelle constitue une priorité et, en Colombie, l'éducation des adultes fait partie intégrante de la politique éducative.

3.3.5. Caractéristiques pédagogiques

35. Comme mentionné plus haut, les curricula sont définis sur la base d'un processus participatif avec les communautés et sur les principes de la Pédagogie du Texte. Les cycles de formation durent entre trois et cinq ans. Les programmes pour les jeunes de 9 à 15 ans sont structurés sur quatre ans au Burkina Faso et au Niger. Pour l'expérience DUDAL, toutefois, les apprenants qui souhaitent rejoindre le formel peuvent s'arrêter au bout de trois ans. Les programmes pour les adultes du Bénin et de la Colombie sont conçus sur trois ans. Le programme du Guatemala, qui s'adresse aux enfants en âge scolaire et qui correspond au primaire, dure 6 ans. Concernant les expériences pour adultes, il s'agit d'une différence notable avec les programmes d'alphabétisation traditionnels. A cet égard, la PdT prône l'abandon du terme « alphabétisation » qui induit une vision très étroite de l'éducation, centrée sur les connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul). L'éducation de base des adultes devrait, au contraire, inclure l'appropriation théorique et pratique de connaissances relatives à différents domaines de la vie (sanitaire, environnementale, culturelle, politique, productive, etc.). Elle devrait également mener au développement de capacités psychiques supérieures qui permettront notamment à la personne de devenir autonome et critique dans son apprentissage tout au long de sa vie et dans sa vie quotidienne.

36. Toutes les expériences ont été développées par des personnes qui se sont formées à la Pédagogie du Texte, la majorité par le biais de maîtrises universitaires (voir ci-dessous). Ces personnes ont assumé les tâches de conception des curricula et plans d'études, de formation des enseignants, d'élaboration de matériels didactique et d'évaluation des processus d'enseignement-apprentissage. La plupart d'entre elles sont aussi engagées, au sein de leurs organisations, dans des processus d'auto-formation continue.

37. Chaque expérience a développé ses propres matériels didactiques pour l'enseignement-apprentissage des différentes disciplines et pour l'orientation des enseignants. Des textes, notamment en langues africaines et mayas, ont été élaborés et/ou compilés. Des lexiques de mots et concepts inexistantes dans ces langues et nécessaires à l'enseignement des disciplines non langagières (mathématiques, sciences sociales et sciences naturelles) ont été développés. Différents matériels existants (dictionnaires, grammaires, manuels, livres, etc.) ont également été utilisés.

38. Les expériences ont élaboré leur propre dispositif d'évaluation, souvent de manière concertée avec les agents de l'Etat qui ont participé à la conception et à l'administration d'épreuves de fin

d'année. Par ailleurs, avec des degrés de réussite inégaux, les expériences ont mis en place différents dispositifs d'évaluation qui incluent l'auto-évaluation par l'élève et l'hétéro évaluation (par ses pairs et par l'enseignant).

39. Comme déjà mentionné, les programmes font tous une place à la mise en pratique des connaissances, bien que les degrés varient. Toutes les expériences incluent des éléments tels que la pratique des règles d'hygiène, la prévention des maladies ou des aspects liés à la nutrition et à la protection de l'environnement. Certaines expériences, surtout en milieu rural en Afrique et au Guatemala, vont plus loin en incluant la pratique de techniques agricoles et pastorales. Celles-ci font intervenir d'autres spécialistes issus des communautés ou des services étatiques.

3.3.6. La formation de la chaîne d'acteurs qui mettent en œuvre la PdT

40. Pour répondre aux besoins de formation des acteurs qui mettent en œuvre la PdT, des formations universitaires ont été mises en place soit en maîtrise soit en diplôme post-grade. A ce jour, 154 personnes en provenance de 13 pays ont bénéficié (121) ou bénéficient (33) de ces formations. Certaines expériences qui ont démarré avant l'existence de ces formations universitaires ont bénéficié de l'appui des concepteurs de la PdT issus de l'Institut pour le Développement de l'Education des Adultes (IDEA) qui a été intégré au sein d'Enfants du Monde (ONG Suisse) depuis 2006.

Tableau I : Participants aux formations universitaires en Pédagogie du Texte

Lieux d'enseignement	Volée 1 (2003-2006)		Autre (2007)	Volée 2 (2007-2011)		Volée 3 (2011-2013)	
	Maîtrise obtenue	Auditeurs libres	Diplôme post-grade	Maîtrise obtenue	Auditeur	Maîtrise en cours	Auditeurs libres
Université Catholique de Sao Paulo (Brésil)	12	6					
Université de Medellin (Colombie)			24				
Université de Antioquia (Colombie)				17			
Université de Ouagadougou (Burkina Faso)	26	6		29	1	32	1
TOTAL	38	12	24	46	1	32	1

41. La formation des animateurs/enseignants est réalisée dans chaque expérience par le biais de formations initiales et continues en PdT. La plupart des animateurs/enseignants ont un niveau de 3ème ou 4ème du collège pour l'Afrique. En Colombie, le niveau requis pour les animatrices a augmenté au fil de l'expérience et, dans la dernière phase du projet, il était fixé à la licenciatura (licence). La formation des enseignants dispose également de plans d'études définis.

3.4. Plan du rapport

42. Le chapitre 4 du présent rapport décrit la méthodologie utilisée pour réaliser cette étude. Il fait état de l'organisation du travail en équipe, des différentes étapes ainsi que des outils et sources utilisés. Le chapitre 5 définit certains concepts utilisés dans le cadre de cette étude afin, d'une part, de clarifier notre propos et, d'autre part, d'enrichir et/ou contester différents concepts fréquemment utilisés dans le champ de l'éducation, notamment par l'ADEA dans le cadre de cette triennale. Le chapitre 6 analyse et décrit la mise en œuvre du noyau pédagogique de la PdT dans les processus

d'enseignement-apprentissage des différentes expériences éducatives utilisant la PdT. Il décrit ces derniers et en identifie les acquis et les défis persistants au niveau de la mise en œuvre. Le chapitre 7 décrit et analyse les résultats produits dans le cadre de ces expériences au niveau des apprentissages et des effets qui se manifestent dans la vie des apprenants et de leurs communautés. Le chapitre 8 mène des réflexions sur le socle de connaissances, capacités et compétences de l'éducation de base. Le chapitre 9 aborde certains obstacles externes et internes à la mise en œuvre de la PdT. Le chapitre 10 reprend en conclusion les éléments essentiels du présent rapport et formule quelques perspectives et suggestions pour une éducation de qualité à l'endroit des différents acteurs concernés par le sujet.

5. MÉTHODOLOGIE

43. La présente étude est une contribution thématique transnationale au sous-thème 1 de la triennale de l'ADEA. Son élaboration a suivi les étapes suivantes : sur la base des différents documents cadre élaborés par l'ADEA pour orienter les contributions de la triennale, Enfants du Monde (EdM), a pris contact avec plusieurs organisations partenaires qui utilisent la PdT sur le terrain pour les consulter quant à leur disponibilité à participer à ce processus. Les partenaires ont été choisis de manière à être représentatifs de la diversité des expériences en PdT autant du point de vue des régions géographiques (Amérique latine, Afrique), des classes d'âges touchées par les programmes (enfants, jeunes et adultes), des contextes linguistiques (présence de différentes langues africaines, indiennes, européennes), de l'ancrage dans le système éducatif (formel et non formel) et de l'ancienneté des expériences (de plus de 10 pour certaines et moins de 5 ans pour d'autres). Fidèles à l'esprit de l'ADEA, nous avons tenu à enrichir les débats sur l'éducation en Afrique en incluant des expériences de l'Amérique Latine.

44. Les organisations partenaires ayant rapidement répondu à l'appel, une équipe centrale (EC) à Genève (composée de trois personnes) ainsi que des équipes nationales (EN) dans les différents pays (composées de deux ou trois personnes) ont été constituées. Le Guatemala n'a malheureusement pas pu réaliser une étude de cas mais cette expérience a néanmoins été prise en compte par le biais d'autres documents (rapports de recherche et d'évaluation en partie mis à jour).

45. Un document cadre a été élaboré en vue de sa soumission à l'ADEA, selon les directives données. Cette proposition, validée par les équipes nationales, a été présentée à l'ADEA lors de l'atelier de préparation de la triennale à Tunis, en novembre 2010 et acceptée par la suite. Les EN ont alors élaboré un premier rapport décrivant leur expérience en abordant les aspects suivants : couverture de l'expérience, caractéristiques linguistiques des communautés concernées, structures responsables et impliquées dans la mise en œuvre de l'expérience, situation socio-économique et politique des communautés concernées et plus largement du pays, objectifs du programme, curriculum, langues enseignées et langues d'enseignement, caractéristiques des apprenants et des enseignants, résultats attendus et obtenus jusqu'à date, programmes de formation continue des enseignants, matériels didactiques disponibles, passerelles prévues avec le formel, données disponibles en termes d'effets visibles de l'expérience éducative sur les apprenants et les communautés/familles.

46. Différents outils ont ensuite été proposés par l'EC aux EN qui les ont commentés et améliorés. Ceux-ci concernaient des grilles d'observation de classes dans les quatre domaines disciplinaires de la PdT, des guides d'entretien avec les agents des services déconcentrés ou centraux des ministères et avec les communautés (par ex. assemblées villageoises, superviseurs, enseignants et apprenants).

47. Les EN ont ensuite élaborés des outils complémentaires spécifiques à leur expérience puis ont planifié et réalisé leur travail de collecte de données. Elles ont également réalisé une analyse documentaire concernant l'expérience et l'ont complétée par l'analyse des données récoltées sur le terrain (notamment en triangulant les points de vue des différents acteurs, les résultats des observations de classes et l'étude des documents). Chacune a ensuite écrit une première version de rapport, selon une structure proposée par l'EC et validée par tous et qui comprenait les chapitres suivants : description de l'expérience ; résultats, effets et transformations (sur les apprenants, enseignants, superviseurs, formateurs, communautés) ; description/analyse des démarches d'enseignement/apprentissage ; socle de capacités, connaissances et compétences ; formation en spirale des acteurs de la chaîne éducative ; leçons apprises, limites et recommandations.

48. Les EN africaines et l'EC ont mis en commun et commenté ces rapports lors d'un atelier tenu à Ouagadougou en mars 2011. A noter que celui-ci a également compté avec la participation d'autres personnes clés de l'ADEA (responsable du travail thématique de la triennale et coordinatrice du Groupe de travail sur l'éducation non formelle), de la DDC et de l'APENF, qui ont participé activement aux débats. Ceux-ci ont, entre autres, proposé qu'une analyse coûts/bénéfices de la PdT soit menée afin de mettre les nombreux résultats enregistrés en relation avec les investissements

consentis, notamment par les apprenants et les communautés. Après discussion avec différents experts et les EN, le cas de l'expérience de MdE à Tahoua a été retenu pour réaliser un volet additionnel portant sur cette question. Ce volet fera l'objet d'un rapport séparé. Les EN ont ensuite procédé à des collectes de données complémentaires et/ou analyses additionnelles et ont amélioré leur rapport en conséquence.

49. L'EC a présenté et discuté les premiers résultats avec les coordinateurs thématiques et les autres contributeurs du sous-thème 1 lors de l'atelier organisé en avril à Tunis par l'ADEA. L'EC a également procédé à des analyses concernant divers concepts (le développement durable, les compétences, etc.). Sur la base des différents rapports, elle a examiné les données fournies par les études de cas et a demandé aux EN des compléments d'informations lorsque les rapports ne permettaient pas des inférences et des comparaisons rigoureusement fondées. Elle a également visionné et analysé une quinzaine d'heures de films réalisées dans le cadre d'un documentaire en préparation sur la PdT. Celles-ci ont permis de voir la réalisation de séquences didactiques en classe ainsi que des interviews d'enseignants, de formateurs, de responsables politiques, de parents et d'apprenants au Burkina Faso, au Guatemala et au Bangladesh. Les résultats de toutes ces analyses ont par ailleurs été étayés par des constructions théoriques à la lumière desquelles les données empiriques ont acquis le statut d'« objets pensés ». L'EC a produit une première version (longue) du rapport qui a été soumise aux EN. Celles-ci ont commenté cette version et apporté des modifications qui ont été intégrées au document.

50. Finalement, la présente version, plus courte, a été rédigée par l'EC, en consultation avec les EN, et remise à l'ADEA. La version longue est beaucoup plus riche en termes d'exemples, de données empiriques et d'illustrations concrètes.

51. Les informations complémentaires concernant la méthodologie suivie par les différentes EN (y compris l'échantillonnage des acteurs enquêtés, les outils utilisés, etc.) pour la réalisation de leurs études de cas sont disponibles dans les rapports de chaque EN.

6. LES CONCEPTS QUI ORIENTENT CETTE RECHERCHE

52. Ce chapitre définit les concepts qui constituent les bases théoriques de la PdT et orientent la pratique de différentes expériences en éducation de base, notamment celles qui ont fait l'objet des études de cas de la présente recherche. Ce cadre conceptuel a été élaboré et continué à l'être en discussion permanente avec nos partenaires, au fur et à mesure que les expériences avancent et montrent la pertinence ou non de certaines idées et pratiques éducatives. Nous pensons que la recherche d'une éducation de qualité est un processus de questionnement permanent de ces deux entités constitutives que sont la théorie et la pratique

53. L'exposé d'un tel cadre conceptuel offre des critères aux lecteurs pour apprécier la portée des données qui sont présentées et discutées dans l'espace de cette étude. Certaines définitions et réflexions ici présentées contestent ou enrichissent divers concepts utilisés en particulier par l'ADEA dans le cadre de cette triennale ou, plus généralement, dans les champs de l'éducation.

5.1. Développement durable

54. Le concept de développement durable est devenu une référence incontournable des discours de la plupart des organismes internationaux, Etats, organisations non gouvernementales et partis politiques, à l'heure même où la plupart d'entre eux s'engouffrent dans la logique de la mondialisation économique. Ce concept est souvent assimilé à la seule croissance économique, et ceci pourrait être expliqué par les conditions historiques de son émergence.

55. Dans les années 70, alors que les thèses néolibérales s'imposent dans les pratiques gouvernementales (de pays dictatoriaux d'abord puis dans les démocraties aux Etats-Unis et au Royaume-Uni), le mouvement écologique publie un rapport qui devait réveiller les consciences planétaires: le climat se réchauffe, l'eau se fait rare, les forêts disparaissent, des centaines d'espèces vivantes sont en voie d'extinction, la pauvreté ravage plus d'un milliard d'êtres humains. Le message était clair : les sociétés ne peuvent pas continuer le « développement économique » sans se soucier de la destruction de la planète ! C'est du Conseil Economique et Social de l'ONU qu'émane la demande d'un projet planétaire de « développement durable » à la commission Brundtland en 1987. Dans ce projet, ce concept est proposé comme une solution aux différents aspects qui menacent la planète et l'humanité. De fait, il apparaît comme une stratégie à l'intention des acteurs de la sphère politico-économique, qu'il s'agit de convaincre d'intégrer des préoccupations sociales et environnementales à leur agenda de croissance économique. C'était donc sa fonction première, envisagée comme un compromis entre une vision du développement économique et la prise de conscience de la finitude des ressources naturelles et les dangers de destruction de vie sur Terre.

56. Le concept a été bien reçu par les institutions internationales et nationales et même par les universités. Il est vrai qu'il a été présenté comme un syntagme ouvert que chaque institution et individu pouvait interpréter et adapter selon ses lectures et ses intérêts. Lucie Sauvé, dans son article « L'équivoque du développement durable » (2007, p. 31-47) écrit « (...) dans un souci de 'démocratiser' le développement durable, on invite chaque groupe social, chaque organisme, à s'approprier ce terme flou, et à lui donner le sens qu'il souhaite en fonction de son propre contexte d'action. Cela impose, nonobstant, l'adhésion au cadre de référence du développement durable. Il faut certes reconnaître que des nombreux organismes et éducateurs ont proposé et réalisé des projets socialement et écologiquement pertinents. Mais d'autre part, on observe que le développement durable sert dans trop de cas à légitimer (pensons au mécanisme d'achat du droit de polluer) une politique économique traditionnelle. Il suffit donc de changer l'interprétation du concept et l'adapter aux intérêts spécifiques des individus et de groupes en utilisant le vocabulaire de la 'durabilité' pour justifier les mêmes politiques de 'développement' qui n'ont cessé de continuer à détruire la planète et de creuser l'écart entre riches et pauvres en poursuivant l'occidentalisation du monde. »

57. L'Assemblée des Nations Unies a mandaté l'UNESCO pour coordonner les activités de la Décennie des Nations Unies de l'éducation en vue d'un développement durable (2005-2014) et pour

stimuler les réformes de tous les systèmes d'éducation du monde visant à réorienter les curricula vers la promotion du développement durable. Vu qu'il s'agit là d'un concept venu du dehors de l'éducation, nous nous posons la question de savoir s'il ne véhicule pas une vision économique du développement qui devient ainsi l'essentiel de cette entreprise planétaire. L'éducation pour le « développement économique durable » ne devient-elle pas un projet de société et même de culture unique à vision universelle ? Est-ce qu'elle ne contribue pas à nier la pluralité des sociétés et la diversité des cultures ? A nos yeux, l'éducation prise dans cet engrenage risque de devenir opérateur de la promotion d'une vision économiciste du monde. Mais l'essentiel de la société se limite-t-il à l'économie ?

58. Si nous analysons les trois concepts qui apparaissent dans le rapport de la Commission Brundtland, à savoir le développement, la société et l'environnement, nous constatons que le premier concept est placé en dessus des deux autres, et donc, en dehors de la société et en dehors de l'environnement. Il nous semble que cette suprématie de l'économie dans le concept de développement empêche un véritable dialogue entre ces grands pans de la totalité organique que constitue la société dans son ensemble. Cette suprématie ne permet pas d'intégrer le développement dans la société et l'environnement dans le développement et vice-versa. Et pourtant, ce dialogue est essentiel pour prendre en considération les objectifs de l'ensemble de ces pans et au-delà, car la totalité organique est plus riche que les pans pris séparément en considération, comme cela a été le cas jusqu'à maintenant. Si le concept de développement durable était délimité en extension et en compréhension afin de le rendre moins flou et moins ambigu, cela permettrait peut-être des interprétations plus pertinentes, et amènerait plus de clarté dans son opérationnalisation par l'éducation.

59. Dans le cadre conceptuel défini par l'ADEA, le développement durable comporte quatre dimensions : environnementale, économique, sociétale et culturelle-spirituelle. Dans les dimensions environnementales et économiques, il semble que la nature n'est qu'un ensemble de « ressources » qu'il faut maintenir pour que le développement se réalise d'une façon continue, sans se préoccuper d'interroger la vision économiciste du développement. Dans les dimensions sociétale et culturelle-spirituelle, l'inclusion et la lutte contre la pauvreté semblent ignorer que ces phénomènes sont socio-historiques et créés par des politiques de développement injustes. L'exclusion et la pauvreté ne peuvent pas être considérées comme des phénomènes strictement économiques, car ils touchent l'être humain dans ses multiples dimensions. En fait, nous considérons essentiel de souligner ici qu'au-delà de la croissance économique, le développement durable comporte d'autres composantes irréductibles et complémentaires : la justice sociale (distribution des richesses produites), le respect et la conservation de la nature (celle-ci étant vue comme une totalité esthétique, spirituelle, éthique) et les rapports entre les humains et la nature, dans un cadre politique démocratique qui intègre et mette en œuvre une participation active des citoyens. L'éducation à même de promouvoir une telle vision du développement des sociétés ne peut être autre que celle qui vise la formation des humains dans leurs multiples dimensions : linguistique, culturelle, sociale, politique, éthique, spirituelle, économique, etc.

5.2. Compétence

60. Ce concept est devenu une idée-phare dans la sphère éducationnelle actuelle et il est mis en avant notamment par l'approche par compétence (APC). Dans ce qui suit, nous l'examinons dans son évolution historique.

61. Certaines institutions soutiennent que le concept de compétence provient du monde des organisations, des entreprises, du travail. C'est le cas d'ADEA, dans son document « Cadre de discussions du travail analytique sur le thème de la triennale 2011 » (ADEA, 2010). Ce concept y est défini comme « un ensemble de capacités, connaissances, savoir-faire, expériences et comportements mobilisés dans l'exercice d'un emploi/métier, pour accomplir une fonction ou une activité déterminée » (p.6). Il est mis en rapport étroit avec d'autres termes comme « connaissance et compétence », « compétences et qualifications », « compétence critique », « développement durable », termes étroitement liés entre eux et qui viennent tous de la sphère économique.

62. En langue française, ce terme apparaît pour la première fois au XV^{ème} siècle, emprunté au latin *competentia* signifiant « proportion, juste rapport ». Il avait un emploi juridique spécialisé désignant appartenir en vertu d'un droit, venant du latin juridique *competens*, c'est à dire légitimé, autorité conférées aux institutions pour traiter de problèmes déterminés (par exemple, une université est « compétente » pour octroyer un diplôme). A la fin du XVII^{ème} siècle, sa signification s'est étendue au niveau individuel et il désigne depuis lors « toute capacité due au savoir et à l'expérience ». C'est cette dernière acception -devenue courante dans le sens commun- qui fut adaptée par différents courants de sciences humaines au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, dans le but de lui donner un statut scientifique.

63. Tout d'abord, c'est Chomsky, qui propose le syntagme nominal « compétence linguistique », dans une thèse qui constitue un texte fondateur de la « révolution cognitiviste » en sciences humaines : (Chomsky, 1955). La compétence linguistique désigne une « disposition langagière innée et universelle » à produire et comprendre les énoncés d'une langue naturelle. En d'autres termes, il se réfère à un savoir implicite du système intériorisé de règles qui constitue la grammaire de cette langue intériorisée par le sujet parlant. C'est une capacité idéale qui se réalise en performances concrètes grâce à un organe mental. Ce concept de compétence a été adopté par la psychologie expérimentale, pour qui toutes les fonctions psychologiques supérieures (attention volontaire, mémoire volontaire, volonté, etc.) seraient sous-tendues par un dispositif biologique inné (ou module). Le sujet disposerait d'une compétence générale de même ordre que la compétence linguistique et ces deux « capacités idéales » s'adapteraient aux contraintes et stimulations du milieu.

64. Le terme de compétence a été également repris par divers linguistes préoccupés par la problématique de l'enseignement des langues secondes et de la dimension pragmatique du langage. Hymes (1973) soutient notamment que si une « compétence syntaxique idéale » existe, celle-ci ne suffit pas pour que se développe une maîtrise fonctionnelle du langage ; une telle maîtrise suppose un apprentissage social d'adaptation des productions langagières aux enjeux communicatifs et aux propriétés du contexte. L'enseignement de langues devrait viser le développement des compétences de communication (compétence narrative, rhétorique, productive, réceptive, etc.), le terme de compétence étant entendu par l'auteur comme une capacité adaptative et contextualisée, dont le développement requiert une démarche d'apprentissage formel ou informel.

65. La dernière étape du processus de propagation du concept de compétence commence dans la dernière décennie du XX^{ème} siècle, et s'éloigne également du caractère innéiste de Chomsky. Elle émerge dans le champ de l'analyse du travail et de la formation professionnelle comme une contestation de la logique de qualifications, selon laquelle la formation qualifierait un individu pour occuper un rôle, une fonction ou une activité, sur la base de connaissances dont la nature et le niveau sont certifiés par l'Etat. Selon la nouvelle conception de la formation professionnelle, ces connaissances à caractère statique et déclaratif ne sont plus pertinentes pour former les futurs professionnels, d'où la nécessité de doter ces derniers de compétences susceptibles de les rendre performants pour assumer une variété de tâches qui exigent de la souplesse et de la prise de décisions adaptées. Ces compétences relèvent notamment du savoir-faire et non plus de la maîtrise de savoirs formalisés (de concepts). L'OCDE, puis d'autres organismes internationaux (dont l'UNESCO) reprennent ce concept et le diffusent parmi les décideurs des systèmes éducatifs en Europe et dans des pays en développement, d'abord dans le secteur de la formation professionnelle puis dans celui de l'enseignement général.

66. Nous prenons pour notre part une distance par rapport à ce concept (explicitée plus loin), même si nous reconnaissons pleinement la légitimité de mettre en relation la maîtrise des connaissances d'une part et la capacité à les utiliser concrètement d'autre part. En effet, de nombreuses recherches ont fait apparaître la problématique du divorce entre ce que les élèves apprennent à l'école et ce qu'ils mobilisent dans les situations diverses de la vie quotidienne. Cependant, la critique d'un enseignement réputé trop formel et trop fondé sur la transmission systématique de savoirs ne peut pas, pour autant, évacuer la maîtrise de savoirs comme un élément clef pour l'action raisonnée. Privilégier l'entrée par l'étude de problématiques réelles/vécues par les apprenants afin que les savoirs enseignés aient du sens pour eux constitue l'option méthodologique de la PdT. En référence à la théorie socio-

interactionniste de Vygotski, la PdT soutient la thèse que dans le processus d'appropriation de certains outils culturels tels que le langage écrit, la pensée mathématique, les concepts scientifiques, etc., les apprenants développent des capacités intellectuelles (voir le concept de capacités psychiques supérieures ci-dessous) leur permettant de mieux comprendre et agir dans la réalité. C'est ainsi que, pour nous, le concept de compétences doit être relié au concept de capacités psychiques supérieures.

5.3. Capacités psychiques supérieures

67. Par cette expression Vygotski désigne deux groupes de phénomènes : 1) des capacités humaines de l'ordre du savoir-faire intellectuel engendré par l'appropriation des moyens culturels (le langage, le système d'écriture, le système de comptage, etc.), dont voici quelques exemples: savoir produire une explication par écrit, se repérer dans l'espace à l'aide d'une boussole ou d'un plan, résoudre un problème mathématique, etc. ; 2) des fonctions psychiques supérieures proprement dites telles que l'attention volontaire, la mémoire logique/volontaire, la formation de concepts, la pensée conceptuelle, etc. Dans le cadre de la psychologie vygostkienne à laquelle nous adhérons, le processus d'enseignement-apprentissage est un lieu privilégié de développement de capacités (capacités de lecteur, de scripteur, de démonstration d'un théorème etc.). Lors du processus de construction de ces capacités, les fonctions psychiques - existant déjà chez les apprenants grâce à leur développement social - dans un état élémentaire, sont sollicitées, transformées et amenées à un niveau supérieur. Ce sont les nouvelles capacités qui viennent transformer l'organisation psychique existante, grâce aux enseignements-apprentissages des nouvelles connaissances.

68. Toujours selon Vygotski, toute fonction supérieure, avant d'être fonction, a été une relation sociale entre les individus; ceci signifie que nous finissons par appliquer à nous-mêmes les conduites sociales que nous mettons en œuvre avec autrui.

5.4. Bilinguisme équilibré

69. Il y a différentes manières d'envisager l'éducation bilingue. La démarche qui nous paraît la plus pertinente est celle qui propose un bilinguisme équilibré consistant à enseigner et apprendre deux langues (langue nationale et langue officielle, par exemple) en même temps, à la fois comme matières et comme véhicule d'enseignement/apprentissage de disciplines dites non langagières (sciences sociales, sciences de la vie et de la terre, mathématiques). Ce type d'éducation bilingue s'oppose au bilinguisme de transfert, largement utilisé en Afrique francophone et en Amérique latine. Ce dernier consiste à utiliser une langue nationale au moins lors des deux premières années du processus de scolarisation comme tremplin pour faire acquérir plus efficacement la langue officielle (langue internationale). Le pré-supposé est qu'après avoir appris les rudiments de lecture, écriture et calcul en langue nationale, les apprenants seraient outillés pour poursuivre leur scolarisation en langue internationale, la seule à même de réaliser les enseignements des contenus à caractère scientifique. C'est ainsi qu'après la troisième année scolaire, c'est la langue officielle/internationale qui prend le relais et remplace la langue nationale comme véhicule d'enseignement de toutes les matières. Ce bilinguisme de transfert est né comme une réponse à l'échec de l'école vis-à-vis des apprenants qui ne parlent pas la langue officielle ou ont des difficultés à apprendre le système d'écriture et le calcul écrit. Toutefois, sa mise en œuvre pose de véritables problèmes, à la fois didactiques et politiques, que nous aborderons dans les chapitres suivants.

70. Dans une éducation bilingue à vision équilibrée, les élèves apprennent les deux langues choisies et ils les utilisent toutes deux pour apprendre des connaissances non langagières (en mathématiques, en sciences sociales, en sciences naturelles, etc.), tout au long de leur scolarisation. Ce bilinguisme porte des fruits remarquables mais des efforts considérables doivent être fournis pour le réaliser, notamment en termes de matériels didactiques et d'ouvrages de référence (dictionnaires, grammaires, recueil de plusieurs genres textuels relevant de multiples domaines disciplinaires, encyclopédies, dans les langues nationales, etc.) et de la formation des enseignants capables de mener à bien des enseignements en deux langues.

5.5. Interculturalité

71. Pour que l'enseignement bilingue soit profitable aux apprenants à tous les égards, il doit être également interculturel. La notion d'interculturalité renvoie à l'ensemble des activités et dispositions pédagogiques permettant la compréhension des cultures et des pratiques culturelles. Ce processus vise à contribuer à la construction de relations pacifiques, de respect mutuel, de tolérance et d'autodétermination culturelle, particulièrement dans des sociétés historiquement marquées par des conflits ethniques.

72. L'enseignement/apprentissage ne saura être interculturel sans une connaissance systématique des cultures : la(es) culture(s) du milieu et la culture occidentale, avec ses particularités spécifiques (par exemple culture mooré du Burkina Faso, culture occidentale française). Dans les processus éducatifs, il s'agit de commencer un véritable dialogue entre les cultures, en partant d'une prémisse essentielle : les cultures sont différentes, produites par les sociétés pour se reconnaître et se reproduire, tout en coexistant avec d'autres cultures. Ce dialogue nous permettrait d'apprendre les uns avec les autres, mais pour cela, il doit éviter de conférer le statut de supériorité/infériorité à l'une ou l'autre culture. Pour que ce dialogue se produise à l'intérieur du processus éducatif, l'enseignant et les apprenants doivent être outillés avec des moyens didactiques qui systématisent les faits culturels qui seraient choisis pour faire l'objet d'une étude structurée. Une telle étude devrait permettre de comprendre les convergences et éventuelles divergences entre les cultures et valeurs culturelles mises en rapport.

73. Quant au concept de culture, nous l'empruntons à l'anthropologie (Godelier, 2007, p. 96) : « (...) l'ensemble de représentations et des principes qui organisent consciemment les différents domaines de la vie sociale, ainsi que les valeurs attachées à ces manières d'agir et de penser. La culture relève donc de l'idéal (principes, représentations, valeurs) mais aussi des pratiques sociales et matérielles auxquelles il donne sens ». Pour le dire à la manière de Braudel (Braudel, 1993, p. 33-68) : « les cultures sont des espaces (terres, reliefs, climats, végétations, espèces animales, etc.) ; elles sont une aire à l'intérieur duquel domine l'association de certains traits culturels ; elles sont des frontières à la fois figées et perméables (pour que les biens culturels partent et entrent) ; elles sont des sociétés (les deux concepts se réfèrent à la même réalité) ; elles sont des économies (les hommes les ont construites par la force de leurs bras et de leurs mains et le développement de leurs capacités intellectuelles, à travers le travail) ; elles sont des mentalités collectives (des représentations du monde, et de la société où la religion est une caractéristique prédominante) ; elles sont des continuités (qui s'expriment au fil du déroulement de l'histoire et se construisent en permanence comme des structures, sur une longue durée), elles sont des organisations politiques en conformité aux relations de force dans un processus historique donné, (...) ». Notre hypothèse est que l'éducation interculturelle peut contribuer à mieux connaître et à mieux respecter les cultures pour prévenir les guerres et la domination d'une société sur l'autre.

5.6. Interdisciplinarité

74. Le terme interdisciplinarité a surgi en Europe, à la fin des années 1960, dans un contexte socio-historique marqué par des mouvements contestataires au sein des universités, qui dénonçaient le danger de la spécialisation ainsi que l'organisation politique et administrative des universités. Tout en reconnaissant l'importance de la notion de discipline comme catégorie organisatrice de la connaissance scientifique (qui nous a permis de connaître notre situation dans l'univers et tant d'autres aspects de la vie de l'humain et des autres êtres vivants sur Terre), nous nous alignons sur ceux, comme Morin, qui dénoncent le fait que l'institution des disciplines a également conduit à l'effondrement de la connaissance de la complexité de l'humain. Comme le souligne à juste titre cet auteur, dans le cadre d'une discipline l'on étudie le psychisme, dans une autre le cerveau et dans une troisième l'organisme. Faute d'avoir une science unitaire de l'être humain et de l'univers, il est nécessaire de chercher un point de jonction entre les disciplines. C'est là que le concept d'interdisciplinarité prend toute son importance.

75. Ce terme désigne donc l'ensemble des relations que l'on propose de construire entre les disciplines pour comprendre un phénomène donné. L'interdisciplinarité convoque explicitement des points de vue, des questionnements, des problématiques et des méthodes de différentes disciplines dans l'étude d'un thème ou d'une problématique. L'interdisciplinarité se voit attribuer un rôle de première importance en tant que moyen incontournable de contextualiser les savoirs, d'intégrer les connaissances éparses et aussi de contribuer à l'émergence d'une conception globale d'un ensemble d'objets de connaissances dont les disciplines prises isolément ne considèrent qu'un aspect ou une partie. Même si l'interdisciplinarité peut déboucher sur des contradictions dues à des approches différentes entre les disciplines, celles-ci sont inhérentes au processus de construction de connaissances rationnelles et peuvent devenir des moteurs pour dépasser celles qui se montrent limitées, soit d'un point de vue théorique, soit d'un point de vue pratique.

76. Pratiquer des approches interdisciplinaires ne revient pas à choisir, avec l'aide ou non des élèves, un thème donné, et à en décliner les différentes composantes comme une suite d'informations qui, par un simple effet d'accumulation et de mises en relation si explicites soient-elles, construirait des savoirs et des compétences qui pourraient, de fait, être considérées comme interdisciplinaires. Il s'agit d'identifier, sur un thème ou une problématique donnés, ce que différentes disciplines apportent à sa construction et compréhension, et de quelles façons elles peuvent être mises en relations. Il s'agit aussi d'identifier les savoirs d'action présents dans telle ou telle situation et les relations qu'ils entretiennent avec les disciplines en jeu dans ces situations.

5.7. Education

77. Le terme éducation vient du participe passé du verbe latin *educare* (nourrir, instruire), mais également du verbe *educere* (« conduire en dehors de », ou mieux encore, « conduire hors de soi-même », de là les termes de conduire, déduire, introduire, dérivé de *dux*, *ducis*, « chef »). L'auteur latin Catulle utilise le verbe *educere* pour donner l'idée de « faire naître, s'ouvrir, émerger » et, postérieurement, Virgile lui donne le sens de « instruire un enfant ». Nous pensons que les deux origines du concept éducation ne sont pas incompatibles. En termes actuels, nous pourrions dire que le fait de nourrir serait l'action de proposer des contenus divers pour la socialisation et conduire en dehors de serait l'action à partir de laquelle l'apprenant construit des manières spécifiques de s'approprier théoriquement et pratiquement de ces concepts/actions à travers d'innombrables médiations, toutes à caractère social.

78. Pour nous, le concept d'éducation ne peut pas être dissocié de l'idée/objectif d'éducation de qualité. Globalement l'éducation devrait permettre de travailler sur le système psychique des apprenants pour transformer et enrichir leurs connaissances, développer leurs capacités et leurs manières de concevoir et d'agir dans le monde. Ce processus devrait être susceptible de (1) développer la pensée conceptuelle et la prise de conscience des éléments constitutifs de différentes formes de savoir et connaissances, ainsi que leur utilisation volontaire et libre, ne dépendant pas d'automatismes ou de connaissances mémorisées mécaniquement; (2) développer des capacités de lecture, d'écriture et d'expression orale en au moins deux langues (la langue du milieu et une langue officielle, internationale ou régionale) ; (3) permettre l'appropriation théorique et pratique de nouvelles connaissances, dans différents domaines du savoir ; (4) permettre aux apprenants de résoudre des problèmes concrets rencontrés dans la vie quotidienne ; (5) encourager l'apprenant à devenir intellectuellement autonome pour poursuivre sa propre formation tout au long de sa vie.

79. En résumé, nous pouvons dire que la PdT promeut une éducation de qualité permettant de traiter les problèmes de la société, à partir d'un regard historique sur l'action des êtres humains dans cette même société. Cette approche est susceptible de permettre i) une compréhension plus globale de la réalité, de soi-même et des autres par le biais de l'appropriation de multiples connaissances théoriques et pratiques ; ii) une intervention raisonnée dans cette même réalité pour la transformer grâce au développement des capacités psychiques supérieures et des savoir-faire. Pour y parvenir, il est nécessaire de prendre en considération, d'une manière permanente, la relation contradictoire et complémentaire entre les connaissances théoriques et pratiques, les deux se validant réciproquement.

80. Selon cette vision, la réussite du processus d'éducation repose largement sur trois conditions essentielles : (1) il doit être articulé aux besoins éducatifs des acteurs concernés en vue de leur développement personnel, ce dernier étant inscrit dans le développement local, régional et national ; (2) il doit impliquer la participation organisée et consciente d'un certain nombre d'acteurs sociaux (adultes, jeunes et enfants, autorités et organisations diverses, femmes et hommes, formateurs); (3) il doit se préoccuper de promouvoir la formation permanente de tous ces acteurs sociaux afin de permettre une compréhension plus profonde de la réalité et une participation consciente et efficace dans le processus éducatif lui-même et, par extension, dans l'action collective.

5.8. « Socle » de connaissances, capacités et compétences

81. Le concept de socle a été emprunté (1636) à l'italien *zocolo* (XIV s.) « sabot » et « socle », issu de *socculus* diminutif de *soccus* (socque). Ce mot désigne la base sur laquelle repose une colonne, une statue, etc. Cette analogie pourrait nous permettre de considérer l'éducation comme un mouvement en spirale supposant des bases aux différents niveaux. Chaque niveau d'éducation/formation exigera donc une base (socle) spécifique qui pourra être dépassée pour aller vers le niveau suivant. Celui qui nous intéresse ici est le premier de cette chaîne de formation en spirale, à savoir l'éducation de base. Etant donné que le processus éducatif a pour but la reproduction et la transformation d'une société/culture déterminée, nous sommes censés penser un socle pour l'éducation de base qui soit adapté aux caractéristiques et besoins d'une société spécifique selon son histoire et sa culture.

82. Cela étant dit, en dépit de la mondialisation, il ne peut exister une vision homogène du monde et par conséquent un concept d'éducation universel valable pour toute société, dans le passé dans le présent et dans le futur. Vu les caractéristiques multiculturelles et multilingues du continent africain, la définition d'un socle pour l'éducation de base (adressé aux enfants, aux jeunes et aux adultes) doit tenir compte des langues et des cultures africaines, ainsi que des caractéristiques orales du mode de transmission des connaissances. Faire le passage du mode oral au mode écrit, ou bien faire coexister ces deux modes au sein d'une même société/communauté ne doit pas mener à l'abandon des traditions et valeurs culturelles africaines. Il faut considérer également le fait que les hommes et femmes Africains ont besoin de maîtriser les sciences et de les utiliser dans la transformation de leurs réalités. Ainsi, le socle de connaissances doit certainement relever de quatre grands domaines tels que les langues, les mathématiques, les sciences sociales et les sciences de la Vie et de la Terre. Les langues africaines doivent s'enrichir par le fait qu'elles deviennent des matières d'enseignement et des véhicules de l'étude d'autres matières. Les cultures doivent être enrichies par le fait qu'elles se voient confrontées à des connaissances scientifiques (et vice versa).

83. Il est vrai que cette vision élargie du socle implique de créer les conditions permettant une appropriation optimale par les apprenants. Une de ces conditions est la réalisation d'études approfondies sur les langues vernaculaires, afin de les adapter aux nouvelles fonctions qu'elles devraient assumer ; ces études devant déboucher sur des lexiques scientifiques, des encyclopédies, en langues vernaculaires, parmi d'autres matériels didactiques. Cette connaissance objective des langues permettrait de produire du matériel pour enseigner-apprendre la structuration spécifique des différents genres des textes. Il faudrait également systématiser les cultures afin de réaliser les transpositions didactiques nécessaires pour les enseigner/apprendre en confrontation avec des connaissances scientifiques.

84. Par ailleurs il faudrait connaître et mettre en pratique une approche susceptible de permettre l'appropriation approfondie et durable des connaissances théoriques et pratiques. A cette fin, l'approche pédagogique devrait favoriser le développement de fonctions psychologiques supérieures, seule voie pédagogique possible pour aboutir à une maîtrise théorique et pratique des connaissances du socle de base par les apprenants, les enseignants, les animateurs et les superviseurs.

5.9. Chaîne de formation pour l'appropriation théorique et pratique du socle

85. La construction d'une éducation de qualité exige la mise en place d'une chaîne de formation des acteurs aux différents niveaux (cadres, formateurs, superviseurs, enseignants, apprenants, etc.) sans laquelle cette intention est difficilement réalisable. Une excellente et solide formation d'un groupe des formateurs constitue une prémisses indispensable d'une telle chaîne. Il nous apparaît que, dans certains pays d'Afrique, les Universités et les Ecoles normales n'ont pas pu remplir cette fonction et n'ont donc pas pu préparer les formateurs nécessaires pour transformer et recréer une éducation adaptée aux réalités de ces pays. Il est donc temps de combler cette défaillance et de proposer des licences, des maîtrises et des doctorats susceptibles de fournir une masse critique bien formée et très engagée dans la formation d'autres acteurs de la chaîne. Ces différents acteurs doivent être outillés des connaissances théoriques et pratiques relevant des sciences de l'éducation les plus avancées, ainsi que des pratiques les plus « réussies » des programmes éducatifs, c'est à dire, selon notre conception, les plus efficaces et efficientes par rapport aux finalités d'une éducation de qualité qui contribue à la construction de sociétés plus solidaires, plus démocratiques, plus justes.

86. L'expérience du programme de maîtrise que nous menons avec l'Université de Ouagadougou (filiale Développement et Education des Adultes), depuis 2003, est un bon exemple de création de conditions pour la transformation qualitative de l'éducation de base. Dans le cadre de cette maîtrise, 50 formateurs ont été formés et sont engagés dans l'application de l'approche PdT dans plusieurs programmes d'éducation de base dans la région.

5.10. Approche pédagogique pour une appropriation efficace et effective du socle de connaissances théoriques et pratiques pour un développement juste et devenant durable

87. Pour créer une éducation de qualité, il nous semble essentiel de prendre au sérieux l'aspect pédagogique de l'éducation. Les enseignants doivent s'approprier, d'une manière permanente, des principes théoriques et pratiques permettant de développer chez eux et chez les apprenants des capacités psychologiques supérieures et l'appropriation de connaissances théoriques et pratiques. Il ne s'agit pas d'appliquer mécaniquement des « techniques éducatives » sans comprendre d'où elles viennent et sans critiquer les principes qui les régissent. Dans le milieu éducatif, il est frappant de voir l'importance accordée aux techniques au détriment d'une réflexion sur le noyau pédagogique (voir chapitre 6), qui, selon nous, est essentiel dans tout processus éducatif. La réussite encourageante des expériences éducatives dans la région, utilisant et adaptant l'approche Pédagogie du Texte, montre bien l'importance fondamentale de pouvoir se référer à un corps de connaissances théoriques et pratiques.

88. Dans le but de construire une éducation de qualité susceptible de développer toutes les dimensions des apprenants et de leurs sociétés, le choix d'un noyau pédagogique devrait reposer sur des principes qui visent, d'une façon explicite, à contribuer à la construction d'une société plus juste dont le développement, étant juste, devient durable.

5.11. Comment construire une théorie et une pratique éducative ? Réponses pour une éducation de qualité

89. La question de savoir comment construire une théorie et une pratique éducative constitue, selon nous, un défi essentiel pour les sciences de l'éducation. Dans de nombreux articles, nous avons dénoncé une conception de l'éducation considérée essentiellement comme un ensemble de techniques (Faundez, 2000, 2004, 2006, 2007) Pour nous, cette conception cache inconsciemment ou non les théories sous-jacentes à ces pratiques. D'autre part, il existe également une conception de l'éducation prête à faire concilier des théories et des techniques à prétention universelle, donc très éloignées du contexte socio-culturel où les programmes éducatifs se déroulent. La prétendue conciliation montre nonobstant des contradictions entre ces deux entités qui conforment le processus éducatif. Nous

pensons que ces deux cas de figure n'aident pas la construction d'une éducation de qualité, spécialement dans les pays dits du Sud. C'est le cas de l'alphabétisation fonctionnelle, des méthodes traditionnelles (qui regroupent plusieurs tentatives mélangeant des méthodes globales, analytiques, etc. résultant en des variations méthodologiques très semblables), de la méthode reflet-action, de l'approche par compétences, etc. A nos yeux, ces diverses approches/méthodes ne contribuent pas suffisamment à trouver des formes éducatives susceptibles d'améliorer substantiellement la qualité de l'éducation.

90. Depuis bientôt une vingtaine d'années, nous proposons une approche - en construction permanente - qui est le résultat mais en même temps le processus de pratiques éducatives et de réflexions théoriques inspirées de certains apports des sciences de l'éducation. Ce court passé a, en amont, une riche histoire dont les racines sont les expériences politico-éducatives des années soixante, décennie où l'éducation de base devient un enjeu crucial pour le développement socio-économique des peuples du Sud. Les concepteurs de cette approche qui se veut innovante, sont, pour la plupart, issus de différents horizons et formations, mais tous ont participé à des multiples expériences éducatives au sein desquelles ils ont toujours eu un regard critique sur leurs bases théoriques et leurs objectifs. Les recherches qu'ils ont réalisées pour comprendre les forces et faiblesses de ces expériences ont permis de vivre un processus pédagogique de dénonciation de ce qui ne marchait pas tout en annonçant de quelle façon dépasser ces faiblesses. Le va-et-vient entre des pratiques éducatives nouvelles et des réflexions théoriques permanentes a permis de structurer des concepts et des pratiques que nous avons nommé Pédagogie du Texte. Ce processus, nourri par la recherche, a pu établir des harmonies dialectiques entre ces deux entités constitutives de l'éducation que sont la théorie et la pratique éducative.

91. Les sciences de référence qui inspirent l'approche PdT sont nombreuses (la linguistique du texte, la psychologie vygotkienne, les didactiques des disciplines, l'anthropologie, etc.). Pour orienter la pratique même de l'éducation, cette approche propose une série de principes pédagogiques qui sont également des critères d'évaluation de la qualité du processus éducatif. Ces principes peuvent être résumés comme suit ((Faundez, 2004; Faundez & Mugarabi, 2004, 2004; Faundez, Mugarabi, & Sánchez, 2006) : (1) l'éducation devrait permettre l'appropriation théorique et pratique des connaissances ; la première étant définie comme maîtrise de concepts et de leur logique dans un système conceptuel ; la deuxième se référant à l'application de concepts et de leur logique dans les activités quotidiennes et/ou dans le processus d'appropriation de nouvelles connaissances ; (2) Les connaissances enseignées-apprises devraient être mises en rapport avec les réalités sociales et historiques, donc être en adéquation avec les besoins de la société et des individus, permettant d'apporter des réponses aux problèmes vécus au quotidien ; (3) l'appropriation de connaissances n'est possible qu'avec le développement des capacités psychologiques supérieures et celles-ci sont en même temps prémisses et produit, outil et résultat du processus d'appropriation ; (4) l'historicité des connaissances ne devrait jamais être perdue de vue dans l'enseignement-apprentissage, cela veut dire que l'apprenant doit prendre conscience que les connaissances sont des produits historiques; (5) l'autonomie de l'apprenant en tant que responsable de son propre processus d'apprentissage et de celui de ses collègues doit être développée tout au long du processus éducatif de telle sorte que l'apprenant devrait pouvoir assez rapidement parvenir à entrer et évoluer dans une dynamique d'auto-formation continue ; (6) le processus éducatif doit permettre de développer l'esprit critique de l'apprenant vis-à-vis ses propres apprentissages et les apprentissages de ses pairs ; (7) la confrontation permanente entre les connaissances empiriques des apprenants et les connaissances scientifiques/systématisées est essentielle pour l'appropriation critique de nouvelles connaissances ; (8) l'évaluation permanente du processus enseignement-apprentissage de la part des apprenants et des enseignants/formateurs est donnée dans le cadre de la dialectique auto-évaluation/hétéro-évaluation.

7. LE NOYAU PÉDAGOGIQUE DANS L'ÉDUCATION DE BASE

92. Ce chapitre décrit les caractéristiques du noyau pédagogique de la PdT et analyse comment ce dernier est mis en œuvre dans les différentes expériences éducatives utilisant cette approche. Il s'agira d'identifier les acquis et les avancées principaux ainsi que les difficultés et les défis persistant au niveau de la pratique. Par noyau pédagogique nous comprenons un ensemble de concepts et de pratiques permettant de parvenir aux finalités de l'éducation. Celles-ci sont liées à une conception spécifique i) de l'être humain à former, ii) de la société à construire ; iii) du développement social, culturel, économique et politique de la communauté et du pays.

93. L'approche vise la formation intégrale de l'être humain et considère donc des contenus éducatifs liés à ses différentes dimensions (économique, intellectuelle, politique, culturelle, émotionnelle, éthique et écologique). Dès son émergence, la PdT se démarque d'une conception réductrice de l'alphabétisation, terme qui marque l'option d'un programme d'éducation de courte durée, mettant l'accent sur l'apprentissage de rudiments de la lecture-écriture et du calcul écrit auquel est ajoutée, dans certains cas, une formation dite technique dans le domaine de l'élevage, de l'agriculture ou autre. Or, une campagne de quatre mois ou même d'une année ne peut assurer une maîtrise du langage écrit et son utilisation dans plusieurs sphères de la vie en société. De plus, les connaissances que l'apprenant doit s'approprier dans le domaine de la santé, de l'environnement ou du social, dépassent largement le cadre des apprentissages minimaux que sont les rudiments de l'écrit et du calcul écrit. C'est pourquoi la PdT propose un processus éducatif conçu plutôt comme une éducation de base, d'une durée d'au moins trois ou quatre ans, avec un curriculum plus vaste, adapté aux besoins des apprenants jeunes ou adultes, ainsi que de la société où ils vivent (voir Faundez, 2008 référence manquante).

94. Les dimensions suivantes nous semblent essentielles à considérer lors de l'analyse du noyau pédagogique d'une expérience éducative: (1) l'organisation, les contenus et la planification du processus d'enseignement-apprentissage; (2) les démarches méthodologiques permettant de développer des capacités psychologiques nouvelles et l'appropriation de connaissances diverses; (3) les activités permettant d'autonomiser progressivement l'apprenant dans le processus d'apprentissage et dans la résolution de problèmes rencontrés dans la vie quotidienne; (4) le processus d'évaluation, mettant l'accent sur l'autoévaluation et l'hétéro évaluation permanente face aux enseignements, aux apprentissages et aux finalités du processus ; (5) les acquisitions théoriques et pratiques des apprenants et leurs répercussions sociales dans la vie quotidienne; (6) la diffusion à l'ensemble des communautés des connaissances théoriques et pratiques, destinées à améliorer la vie de tous. Il s'agit donc de décrire et d'analyser le processus éducatif lui-même, afin de vérifier ses réussites et ses défaillances ainsi que sa cohérence en tant que totalité.

6.1. L'organisation, les contenus, la planification du processus éducatif

95. Comme nous l'avons montré brièvement dans le chapitre 3, toutes les expériences en PdT disposent de documents d'orientation de l'éducation (stratégie d'intervention, curriculum, plan d'études, plan de formation des formateurs et des enseignants, etc.) dont l'usage dynamique facilite l'atteinte des objectifs et des finalités de l'éducation. Ces différents documents ont été élaborés avec la participation active des acteurs concernés (communautés, associations villageoises, formateurs, enseignants, apprenants...) et ont été (ou sont) ajustés au besoin, dans le déroulement du programme d'éducation.

96. Cela constitue une innovation dans le domaine de l'éducation non formelle, dans la mesure où les projets ne disposent souvent pas de ces documents fédérateurs, ce qui affaiblit considérablement leur efficacité interne et externe. Sans ces documents cadres, révisés en permanence, l'on risque facilement de perdre de vue l'importance cruciale de la dimension pédagogique et du « comment » permettre l'appropriation théorique et pratique des connaissances qui constituent le socle de tout apprentissage ultérieur. A titre d'exemple, l'expérience menée par MdE à Tahoua a élaboré les

documents nécessaires suivants : (1) document de démarche éducative (sur la base d'un diagnostic participatif avec les communautés et d'autres acteurs), (2) curriculum, (3) plans d'étude.

6.1.1 Les contenus relevant de quatre domaines disciplinaires : une force pour l'éducation de base des jeunes et des adultes

97. Le Curriculum définit les finalités de l'éducation, les bases légales qui la soutiennent, la conception de l'éducation et de l'être humain, etc. Les plans d'étude structurent les apprentissages sur l'ensemble du cursus (3 ou 4 années), par niveau (ou degré) et par domaine disciplinaire. Les contenus qui lient théorie et pratique sont regroupés dans quatre domaines disciplinaires qui sont : (1) Les langues (à l'exception du Cap Vert et de la Colombie, les expériences prennent en compte l'enseignement-apprentissage d'une langue nationale et de la langue seconde) ; (2) Les mathématiques qui comprennent en général l'arithmétique, la géométrie, le système métrique et parfois la gestion ; (3) Les sciences sociales qui regroupent en général l'histoire et la géographie, et, dans certains cas le droit, la sociologie, la culture, etc., (4) Les sciences de la vie et de la terre pouvant se composer des volets tels que la santé /hygiène/nutrition, l'environnement, l'agriculture et l'élevage.

98. La prise en compte de ces quatre grands domaines disciplinaires constitue également une innovation dans le cadre de l'éducation non formelle qui, étant parfois prisonnière du concept restreint d'alphabétisation, ne met l'accent que sur les apprentissages de la lecture, écriture et du calcul (et dans certains cas, des thèmes techniques, dont les contours sont souvent mal définis). L'ouverture sur d'autres contenus que ces connaissances instrumentales enrichit la compréhension de la réalité et crée de meilleures conditions pour la transformer, évitant par là des apprentissages mécaniques du langage écrit et du calcul, comme le remarque très justement l'équipe du Bénin :

- « *Le programme d'alphabétisation par la PdT vise à aller au-delà du simple apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, pour amener les apprenants (hommes et femmes, jeunes et adultes) à s'engager dans un véritable processus d'appropriation de connaissances à travers une éducation de base en vue du développement. De ce fait, la PdT (...) apparaît à la fois comme une réponse adéquate aux besoins des bénéficiaires et une contribution à l'amélioration de la qualité de l'offre éducative en général* ». *Etude de cas du Bénin (Adjanooun, Djihouessi, & Sama Yeko, 2011, p. 5).*

99. Dans certains cas, la PdT a pu convaincre les partenaires sur la nécessité de remplacer le concept d'alphabétisation par celui d'éducation de base qui répond mieux aux intérêts des apprenants. Dans d'autres cas, le concept d'alphabétisation a été conservé tout en étant défini de façon nouvelle, soit comme une phase transitoire (une première étape dans un processus éducatif), soit en étant étendu du point de vue temporel (processus durant plus longtemps) ou du point de vue des champs de connaissances (élargis à différentes disciplines).

6.1.2. Perspective interdisciplinaire : l'organisation des contenus en problématiques

100. Selon la PdT, les contenus de ces différents domaines disciplinaires doivent être planifiés de façon interdisciplinaire, pour permettre l'appropriation de connaissances plus complexes et qualitatives. Cela ne peut se faire que par l'organisation de contenus en « problématiques », concept désignant un ensemble de problèmes reliés entre eux et nécessitant plusieurs disciplines pour être compris d'une manière systémique. C'est l'idée exprimée par l'extrait du rapport du Bénin transcrit ci-dessous.

- « *Une autre caractéristique de la PdT qui lui permet de mieux répondre aux besoins d'apprentissage des bénéficiaires reste la structuration du programme. En fait, dans les plans d'études, les contenus éducatifs sont organisés d'une façon particulière qui accorde cohérence et efficacité à l'acte pédagogique. D'abord, il y a des problématiques qui représentent les principales sphères d'intervention du public cible ; par exemple les activités socio-économiques qui désignent, de façon générique, un ensemble de problèmes à aborder et qui découlent des principales ou grandes activités économiques et/ou socioprofessionnelles exercées par les*

apprenants du milieu, et identifiés par eux lors de l'évaluation des besoins comme des préoccupations majeures à résoudre. Pour des soucis pédagogiques, ces problèmes identifiés sont thématiques comme objet d'enseignement/ apprentissage et présentés alors à l'intérieur de la problématique sous forme d'objectifs pédagogiques généraux ou fédérateurs. Voici un exemple de préoccupation des apprenants thématique sous forme d'objectif pédagogique à atteindre dans la problématique N°1 Activités socio-économiques « Résoudre les problèmes de fertilité du sol » Au regard de l'approche interdisciplinaire, toutes les disciplines nécessaires à la résolution de ce problème sont mobilisées et mises en relation en termes de contenus de savoirs en fonction des objectifs spécifiques et/ou intermédiaires recherchés. La problématique est, de ce fait, subdivisée en séquences didactiques qui sont planifiées et mises en œuvre à travers une série d'ateliers d'apprentissage. » cf. Etude de cas du Bénin (Adjahoun et al., 2011).

101. Dans certaines expériences, cette organisation des contenus sous forme de problématiques apparaît dans le plan d'études. C'est le cas notamment du Bénin qui a fait des avancées importantes dans ce domaine (voir un extrait de leur plan d'études dans l'annexe IV).

6.1.3. Les séquences didactiques : une possibilité de réaliser l'interdisciplinarité

102. Dans certaines expériences, l'organisation de contenus sous une forme interdisciplinaire se réalise notamment par le biais de séquences didactiques (SD). Celles-ci sont conçues comme une série d'activités organisées pour l'enseignement-apprentissage d'un ensemble de connaissances (linguistiques et conceptuelles) et de savoir-faire. Elle vise à amener les apprenants i) à systématiser les connaissances apprises ; ii) prendre conscience des particularités formelles d'un genre textuel donné et de la manière d'organiser le contenu à transmettre par le texte ; iii) prendre conscience de leurs propres processus d'intériorisation des connaissances et des savoir-faire. Il s'agit d'un travail systématique (les activités sont complémentaires et progressives), intensif (développé dans plusieurs sessions/ateliers de courte durée), diversifié (on propose des activités en considérant diverses dimensions du travail envisagé) et propice à la pratique de l'interdisciplinarité. Ce travail est organisé en quatre grands moments : (1) La définition d'une situation de communication articulée à une problématique donnée ; (2) La production initiale d'un texte, dont le genre est à étudier (par ex. descriptif ou argumentatif), par les apprenants ; (3) La réalisation d'ateliers d'apprentissage, prévus en fonction des besoins de l'ensemble des apprenants ; (4) La production finale où les apprenants (ré)écrivent le premier texte ou produisent un nouveau texte répondant à une situation de communication semblable à celle du premier texte, sur la base d'une fiche de contrôle (constats réalisés tout au long de la SD).

103. Dans certaines expériences, le travail interdisciplinaire est bien maîtrisé et mis en œuvre par le biais de SD. C'est le cas par exemple en Colombie, qui relève que 31 cours sur les 34 documentés et analysés dans le cadre de son étude de cas, mettent en œuvre ce principe. D'un point de vue théorique, la mise en œuvre de l'étude des problématiques à l'aide d'une approche interdisciplinaire aide à construire chez les apprenants une pensée holistique ayant à la fois des dimensions conceptuelles (relier les connaissances pour mieux comprendre un objet d'étude donné) et des dimensions pratiques (mieux agir sur la réalité). Il faut cependant relever que les expériences n'ont pas toutes le même niveau de maîtrise de ce procédé didactique. Pour les expériences débutantes en PdT, comme celle du Burkina Faso, l'organisation du plan d'études et des SD autour des problématiques semble poser certains problèmes qui nécessitent, selon l'EN, une meilleure formation des enseignants aux disciplines, à la planification et à la gestion des apprentissages autour des problématiques. Il est évident que l'interdisciplinarité n'est possible que lorsque la maîtrise des systèmes conceptuels disciplinaires est suffisante. Les expériences plus anciennes en PdT ont pu dépasser ces difficultés et voient de nombreux atouts à l'approche interdisciplinaire, telle que l'exprime fort bien une enseignante de la Colombie.

- *“Nous avons toujours commencé par développer une problématique. Celles-ci possèdent des contenus qui peuvent être articulés et permettent d'intégrer des vues à partir des sciences naturelles, des sciences sociales et des mathématiques. Par exemple, en ce qui concerne*

l'alimentation, elle me permet de réaliser des observations à partir des sciences naturelles pour connaître ce qu'apportent les aliments à l'entretien du corps, du point de vue des sciences sociales, cela signifie observer ce que produit ma région, les raisons pour lesquelles j'ai accès à certaines choses et pas à d'autres, quel/s facteur/s influence/nt mon type d'alimentation et mes achats de produits et de quoi dépend leurs prix. Cette problématique me permet de trouver les alternatives pour résoudre cette situation. Ainsi, les problématiques nous permettent d'observer de différentes façons, ce que chaque science peut apporter pour sa propre compréhension ; on peut alors comprendre leurs origines et trouver diverses solutions possibles (Ed-E1-18) Cf. Etude de cas de la Colombie (Clavijo Muñoz, Henao, & Sanchez, 2011, p. 58).

6.2. Les démarches méthodologiques du processus éducatif

104. De façon générale, les démarches d'enseignement-apprentissage des connaissances sont articulées aux principes fédérateurs de l'approche, notamment : la prise en compte du texte comme unité d'enseignement-apprentissage ; l'interdisciplinarité dans le traitement de problématiques essentielles pour les communautés (voir 6.1. ci-dessus); la prise en compte à la fois des connaissances endogènes et de connaissances externes/scientifiques/systématisées pour l'appropriation critique de connaissances multiples, ce qui suppose l'adoption d'une perspective interculturelle ; l'adoption d'un bilinguisme équilibré pour renforcer la perspective interculturelle. Dans ce qui suit nous essaierons d'approfondir chacun de ces aspects, en les mettant en rapport avec les spécificités disciplinaires.

6.2.1. L'approche textuelle comme fil conducteur de tous les enseignements-apprentissages

105. Dans les démarches didactiques préconisées par la PdT, toutes les disciplines sont concernées par le texte, dans la mesure où le travail sur des textes exige à la fois la maîtrise de contenus (en rapport avec les systèmes conceptuels fournis par les sciences de la vie et de la terre, les sciences sociales, les mathématiques, etc.) et la maîtrise de formes linguistiques.

106. Le texte est défini comme une unité de sens constituée par des énoncés oraux ou écrits produits dans des situations de communication spécifiques. Linguistiquement et culturellement parlant, un texte est un système dont les éléments constitutifs n'acquièrent une existence que dans la mesure où ils sont intégrés et structurés. Comprendre un texte, n'équivaut donc pas à comprendre chaque élément de celui-ci indépendamment des autres, mais à le saisir comme un tout signifiant articulé, hiérarchisé et en rapport avec une situation de communication donnée. Apprendre à produire/comprendre volontairement un texte exige d'une part une étude des aspects liés aux paramètres de la situation de communication, à la textualité (la cohésion/cohérence, la progression thématique, les types de séquences textuelles, etc.) et à la gestion des choix énonciatifs (voir à ce sujet Mugarabi, 2002), ainsi que, d'autre part, une maîtrise volontaire des contenus que l'on veut mettre en mots. En partant systématiquement du texte comme unité fondamentale des enseignements-apprentissages de la langue locale, de la langue seconde et des disciplines non langagières, la PdT pose quelques principes didactiques:

- L'appropriation de la modalité écrite d'une langue ou d'une langue seconde ne se fait ni par une progression cumulative qui commence par les micro-unités (système d'écriture, vocabulaire et grammaire) pour aboutir à l'étude de textes, ni par des exercices dépourvus de sens ou déconnectés de l'apprentissage de nouvelles connaissances. Contrairement aux démarches traditionnelles, il ne s'agit pas d'apprendre d'abord le système d'écriture, le vocabulaire et les connaissances grammaticales avant de traiter des textes. Ce savoir se développe, dès le début du processus éducatif, à partir des textes qui sont l'objet même de l'enseignement-apprentissage. Ce développement s'appuie toujours d'un côté sur des connaissances (ou représentations) existantes à propos du langage écrit et, de l'autre côté, sur les contenus non langagiers. L'apport nouveau de ces textes, en termes de contenus, provient des connaissances issues des champs disciplinaires privilégiés dans le processus. Dans ce

sens, le défi consiste à amener les apprenants à participer activement à des activités de production, lecture et audition de textes dès le début de leur apprentissage.

- Dans le processus éducatif, l'apprenant est un acteur langagier à part entière. Aussi peu correct que puisse être son énoncé, il s'agit de fait d'un acte langagier au même titre que ceux réalisés par des locuteurs/scripteurs experts (ou natifs de cette langue, s'il s'agit d'un enseignement-apprentissage en langue seconde/étrangère). C'est à partir de ses productions langagières orales et écrites, confrontées ensuite avec la production des locuteurs experts, que l'apprenant s'appropriera des nouvelles manières de produire et comprendre les textes et, par conséquent, la réalité. Ses connaissances empiriques pourront également être mise en rapport avec d'autres formes de connaissances (systématisées, scientifiques). Dans cette confrontation, il est possible que des connaissances nouvelles s'élaborent et viennent enrichir les deux sortes de connaissances mises en rapport au départ.
- Aucun texte n'est produit seulement « dans une langue » : il est produit suivant des règles du genre textuel dont il constitue une unité empirique. Les productions textuelles des apprenants doivent être retravaillées en tenant compte des règles du genre textuel, des contraintes de la langue (lexicales, morphosyntaxiques, sémantiques) et des spécificités de systèmes conceptuels propres aux disciplines. Il faut éviter de calquer sur les langues locales les modèles (genres textuels) de langues européennes.

107. L'entrée par le texte dans les enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires peut être identifiée dans toutes les expériences analysées. En voici un exemple tiré du rapport du Burkina Faso :

- « *Séquence didactique sur la problématique « La dégradation de l'environnement : manifestations, causes, conséquences et moyens de protection ».*
- *Les champs disciplinaires intervenant dans cette problématique sont :*
 - *La langue : les activités d'observation, d'analyse de textes explicatifs, de production simplifiée portant sur des parties spécifiques du texte explicatif, de correction de la langue, de structuration sous forme de plan d'informations issues des mathématiques, des sciences sociales et des SVT.*
 - *Les sciences sociales : les conséquences au plan social de la dégradation de l'environnement telles que la pauvreté, la famine et la migration.*
 - *Les SVT : les causes de la dégradation de l'environnement.*
 - *Les mathématiques et la géographie : les grands nombres et la population qui permettent de montrer que la pression démographique est une cause de la dégradation de l'environnement ». cf. Etude de cas du Burkina Faso (Dango & Kéré, 2011, p. 44).*

108. Toutefois, l'analyse de données montre que l'étude des genres textuels en tant qu'objets de connaissances se fait assez souvent d'une manière encore superficielle en se limitant à l'identification des parties constitutives du plan textuel, comme le signale l'équipe du Burkina Faso (Dango & Kéré, 2011, p. 45). Cette difficulté peut être imputée d'une part au manque de matériel didactique (par exemple, un recueil de textes pouvant servir de « modèles » en langue nationale) et, d'autre part, aux lacunes en termes de formation systématique sur les genres textuels en langue nationale. D'une façon plus large, il y a lieu de signaler que des recherches doivent être menées pour fournir aux enseignants des descriptions pointues de genres textuels en langues nationales. Pour l'instant les enseignants font recours aux textes produits lors des formations en PdT ou des évaluations, mais cela ne suffit pas. Pour atteindre un bilinguisme équilibré (voir plus bas), il faudra compter sur des chercheurs et intellectuels engagés afin de décrire et d'analyser la textualité des langues africaines. Les résultats de ces recherches devront permettre de faire des transpositions didactiques nécessaires pour étudier de manière systématique les genres textuels en langues nationales. A la longue, cela permettra aux

langues nationales de prendre une place plus importante dans l'enseignement-apprentissage des connaissances scientifiques.

6.2.2. La perspective interculturelle et bilingue sous-tendant les processus éducatifs selon la PdT.

a) L'interculturalité

109. L'interculturalité a été décrite au chapitre 4 sur le plan conceptuel. Au niveau pratique, dans les expériences PdT, l'interculturalité peut apparaître soit sous la forme de la confrontation entre connaissances endogènes et connaissances exogènes, soit dans l'étude d'une problématique donnée, soit sous la forme des contenus explicites à étudier.

110. L'expérience en PdT où l'interculturalité apparaît avec le plus d'évidence est celle du Guatemala. Elle constitue une rupture par rapport aux modèles dominants dans ce pays (et ailleurs en Amérique latine) qui se contentent d'ajouter au curriculum officiel des éléments des cultures amérindiennes, sans pour autant modifier la perspective générale de l'enseignement. L'organisation maya Xch'ool Ixim, propose au contraire un curriculum et une démarche d'éducation bilingue et interculturelle qui introduit des innovations considérables. En effet, le mode d'interrelation entre la culture maya q'eqchi' et la culture ladino-occidentale, au sein du curriculum et du plan d'études, peut être qualifié d'intégratif, dans la mesure où des éléments de la culture maya sont explicitement pris en compte et mis en rapport avec ceux de la culture ladino-occidentales. Et ceci dans les trois disciplines (sciences sociales, SVT, mathématiques) qui ne considèrent, en général au Guatemala, que les savoirs issus de la culture occidentale. Le tableau dans l'annexe V montre ces avancées marquantes en les comparant avec le Curriculum National de Base dans toutes les disciplines et degrés du primaire.

111. Dans les autres expériences, le principe de l'interculturalité apparaît de façon occasionnelle. Il faudrait intensifier les études/recherches permettant de systématiser les cultures africaines et les transposer à la sphère éducative, afin d'en faire de véritables objets de connaissance, permettant le dialogue entre cultures.

112. Jusqu'à présent, dans la majorité des expériences, l'interculturalité se limite essentiellement à la confrontation de connaissances endogènes et exogènes. Il faut cependant remarquer que le concept de culture, sous-jacent au principe de l'interculturalité, va au-delà des connaissances que possèdent les apprenants (et leur communautés) sur la réalité socio-naturelle. De toute manière, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une dimension qui se construit peu à peu et doit faire l'objet d'une attention particulière dans les années à venir. Pour que l'interculturalité soit efficace et enrichissante, il faut compter sur la systématisation des connaissances endogènes et leur maîtrise de la part des enseignants. Ces derniers doivent également maîtriser les connaissances exogènes déjà systématisées.

b) Le modèle d'enseignement bilingue : le bilinguisme équilibré

113. Le dispositif d'enseignement bilingue équilibré promu par la PdT : (1) Assure que l'apprenant soit exposé à deux langues tout au long de son cursus scolaire ; (2) Organise le programme scolaire en unités didactiques en indiquant pour chaque unité la langue d'enseignement (alternance des langues dans la distribution des contenus et/ou des disciplines) ; (3) Planifie les pratiques de classes en indiquant également quelle langue sera utilisée pour un enseignement donné (alternance des langues dans l'enseignement/apprentissage des différentes unités thématiques d'un même contenu disciplinaire) ; (4) Suppose une mise en relation, un rapport systématique entre les langues en présence pour éviter que des enseignements monolingues se côtoient.

114. C'est dans les expériences PdT avec les jeunes, au Guatemala et au Burkina Faso, que ce dispositif semble être le mieux maîtrisé (voir l'annexe VI « Exemples de répartition des langues dans les enseignements »). Au niveau de sa mise en œuvre, ce dispositif essaie de vaincre certaines idées reçues sur l'enseignement bilingue notamment en Afrique francophone, qui constituent de vrais obstacles pour un travail plus efficace : i) la L2 ne peut être introduite que lorsque l'apprenant maîtrise parfaitement les leçons de calcul, d'écriture et de lecture dans sa langue maternelle ; ii) lors des

enseignements de la L2, la L1 doit être évacuée et vice-versa ; iii) l'enseignement simultané de deux langues rend les apprentissages difficiles.

115. Certaines de ces idées influencent jusqu'à présent l'expérience PdT au Burkina Faso, même si des avancées y sont constatées. En effet, la L2 n'est introduite comme langue d'enseignement qu'à partir de la 3^{ème} année, alors que dans les 1^{ère} et 2^{ème} années, elle n'est qu'une matière enseignée. Cela ralentit assurément le processus d'appropriation de la L2 par les apprenants. Au contraire, comme le démontre l'expérience du Guatemala, le fait d'alterner, dès la première année, entre la L1 et la L2 dans les enseignements de disciplines non langagières, représente un saut qualitatif important dans l'apprentissage de ces deux langues. En effet, l'utilisation de la L2 comme langue d'enseignement depuis le début, au même titre que la langue maternelle, devient un facteur qualitatif plus déterminant dans l'amélioration des performances en L1 et en L2 que celui du simple allongement du temps d'exposition à l'une ou l'autre langue comme matière d'enseignement. La preuve en est que les sortants de l'expérience du Guatemala peuvent facilement s'intégrer dans le système scolaire monolingue classique (langue officielle) avec de bonnes performances en L2 tout en montrant qu'ils continuent d'être également performants, à l'oral et à l'écrit, dans leur langue maternelle. A la fin de l'école secondaire, les élèves issus de cette expérience innovante sont d'ailleurs tenus d'écrire un mémoire ou une monographie, bilingue ou exclusivement en langue nationale, portant sur des connaissances orales des communautés (l'histoire de la communauté, le mariage ou les valeurs dans la culture q'eqchi', etc.).

116. L'autre facteur qui crée des obstacles pour la mise en œuvre du bilinguisme équilibré dans les expériences PdT est la croyance très enracinée selon laquelle il faut d'abord apprendre le vocabulaire et les connaissances grammaticales de la L2 avant de pouvoir utiliser cette langue pour écrire de textes variés et pour apprendre de nouvelles connaissances véhiculées par cette dernière. D'un point de vue pratique, cela réduit énormément la qualité des apprentissages dans les centres d'éducation, car cela empêche de traiter des textes et l'enseignement reste cantonné à des micro-unités, comme le montre le rapport du Niger (expérience de MdE).

- « On peut s'attendre que l'enseignement-apprentissage de la grammaire/orthographe du français suive les mêmes étapes que celles du Haoussa. Mais, nos investigations nous ont amené à comprendre que les animateurs sont tentés de verser dans l'approche traditionnelle (l'étude isolée des règles régissant la grammaire- l'orthographe-conjugaison de la langue) au lieu de réaliser essentiellement les apprentissages par l'entremise d'exercices de production et de réécriture de textes menés par les propres apprenants ».cf. Etude de cas du Niger, expérience de MdE,(Hassane & Saïdo, 2011, p. 56)

117. Rompre cette logique reviendrait à mettre en cause une autre idée fort répandue en Afrique selon laquelle il faut d'abord que l'apprenant construise des connaissances en L1, « puis, progressivement, ces connaissances sont reprises dans la L2 avec des exercices de mise en correspondance de concepts, d'énoncés ou de textes » dans l'étude de cas du Burkina Faso (Dango & Kéré, 2011, p. 56), p. 38). En effet, dans les expériences analysées, il y a peu d'occasions où les apprenants sont invités à produire des textes en L2 de leur propre chef, comme l'on peut le voir dans la description de séances d'enseignement-apprentissage du rapport du Burkina Faso (Dango & Kéré, 2011, p. 40)

118. L'expérience PdT au Guatemala montre qu'une autre logique peut être instaurée. Il ne s'agit pas de remplacer la L1 par la L2 dans les enseignements-apprentissages des disciplines non langagières (comme cela semble être le cas dans l'expérience DUDAL de VIE, selon Ouedraogo et Mallam-Garba, 2011), mais de faire une place à la L2 tout en laissant des marges pour que la L1 vienne suppléer la compréhension en L2 (micro-alternance de langue) lorsque cela s'avère nécessaire. Ceci est d'ailleurs pratiqué au Burkina Faso. Comme nous pouvons le voir dans l'annexe IV, au Guatemala, la L2 est introduite dès la première année comme langue d'enseignement des mathématiques, notamment pour assurer les enseignements-apprentissages du système de numération

décimal (héritiers de la culture maya ancestrale, les q'eqchi' utilisent également le système de numération vigésimal qui est enseigné au primaire). A partir de la 2^{ème} année, la L2 va de pair avec la L1 pour les enseignements-apprentissages de toutes les disciplines. Comme il s'agit d'une expérience qui met l'accent sur l'interculturalité, les connaissances endogènes sont traitées en L1 et les connaissances de la culture dominante sont abordées en L2 ou vice-versa. Ces deux types de connaissances sont traités sur un pied d'égalité et il n'y a donc pas de survalorisation d'une langue par rapport à l'autre. En sixième année, l'espagnol prend plus de place que la langue maya en mathématique, mais cela n'exclut pas le q'eqchi' des interactions didactiques (entre les enseignants, les savoirs et les élèves).

119. En ce qui concerne les expériences avec les adultes, à l'heure actuelle nous ne disposons malheureusement que de peu d'informations sur le travail effectué. Le rapport du Bénin (Adjanohoun et al., 2011), la seule étude de cas avec les adultes qui prévoit l'enseignement-apprentissage de la L2, reste très lacunaire à ce sujet. Les chercheurs expliquent que, même si les communautés demandent avec insistance d'apprendre le français, le programme ne leur offre qu'une modeste initiation à sa modalité orale. Selon les mêmes chercheurs, la non poursuite des enseignements-apprentissages du français tels que prévus dans le programme PdT de l'ONG béninoise DERANA est due à divers facteurs liés au fonctionnement interne de celle-ci (manque de formation des animateurs et de dotation de supports pédagogiques adéquats). Les chercheurs reconnaissent en cela une insuffisance de l'expérimentation de la PdT au Bénin qui doit être corrigée pour la suite.

6.3. Les démarches et activités qui développent des capacités psychiques supérieures des apprenants et les rendent autonomes

120. L'autonomie des apprenants est un principe clef de la PdT. Dans les expériences concrètes, deux démarches majeures sont censées contribuer au développement de l'autonomie chez l'apprenant : 1) l'évaluation critique de productions textuelles; 2) la confrontation critique des connaissances ou des systèmes conceptuels mis en présence dans le processus éducatif.

6.3.1. L'évaluation critique des productions textuelles sur la base d'une grille : le rôle des artefacts sémiotiques

121. Pour développer une attitude de distanciation favorable au développement de la pensée critique, l'apprenant doit non seulement apprendre à observer, découvrir, raisonner ou argumenter, mais aussi à diriger son attention sur les activités psychologiques qu'il effectue quand il observe, découvre, raisonne, argumente. L'apprenant doit travailler sur les objets de manière consciente et volontaire. Pour y parvenir l'enseignant doit construire/proposer des outils permettant d'aider l'apprenant à contrôler et observer son fonctionnement psychique. Des artefacts tels que des fiches de contrôle des écrits, des échelles d'appréciation, des fiches d'observation ou des portfolios sont quelques exemples d'outils sémiotiques qui orientent la réflexion du sujet apprenant. Ces outils peuvent être proposés par l'éducateur et/ou être élaborés avec les apprenants. Un outil largement utilisé dans les expériences est la fiche de contrôle de la production de différents genres textuels (Mugrabi, 2002). Cette fiche consigne différents aspects à prendre en compte lors de la production d'un texte tels que des éléments liés à la planification textuelle, à l'organisation du contenu ou des informations mobilisées, aux mécanismes de textualisation ou encore aux règles d'écriture. A l'aide d'une telle fiche, les apprenants évaluent leur propre travail ou celui de leurs pairs.

122. La fiche de contrôle, élaborée par les enseignants et apprenants, est une aide externe qui objective les dimensions essentielles d'un genre textuel travaillé au cours d'une séquence didactique. L'enseignant agit sur le fonctionnement verbal de l'apprenant au moyen de cet objet sémiotique particulier, en transformant l'attention spontanée de l'apprenant en attention volontaire. En intériorisant cette manière particulière de contrôle, en dirigeant volontairement son attention vers certains aspects verbaux et sémantiques, en se donnant soi-même la tâche d'effectuer une relecture de telle ou telle partie du texte, etc., il se produit des transformations profondes dans le système d'activités du sujet tout au long du processus de construction de sa capacité scripturale ou de lecteur. L'intériorisation de

cette procédure, par l'apprenant, crée les conditions de son utilisation dans d'autres situations formelles et complexes. Autrement dit, la structure du psychisme étant essentiellement sociale, l'apprenant pourra appliquer à lui-même, dans d'autres circonstances, les conduites sociales qui ont été développées dans le contexte formel d'enseignement-apprentissage (voir annexe VII pour un exemple de fiche de contrôle).

123. Lorsque ces fiches ne sont pas prises en compte, l'on retombe facilement dans les démarches traditionnelles. En effet, dans l'ensemble des expériences, comme le texte est l'unité de base dans l'enseignement de toutes les disciplines, lorsque les enseignants corrigent ou font corriger les textes produits par les apprenants, ils accordent souvent beaucoup d'importance à des aspects grammaticaux et à l'orthographe au détriment du contenu. Le texte n'est ainsi considéré que dans sa forme linguistique, en oubliant que le but est celui de communiquer des concepts, des faits, des arguments ou encore des émotions.

6.3.2. La confrontation critique de connaissances ou des systèmes conceptuels

124. Une autre démarche propre à la PdT, notamment dans l'étude de connaissances disciplinaires, est i) l'objectivation du point de vue de l'apprenant ou du point de vue des connaissances empiriques/endogènes de sa communauté et ii) la confrontation des connaissances empiriques/endogènes avec d'autres formes de connaissances. Ces deux opérations médiatisées elles aussi par des artefacts sémiotiques, nous paraissent une autre condition nécessaire pour l'apprentissage de la critique, cette dernière engendrant sans nul doute l'autonomie des sujets apprenants.

125. Pour objectiver les formes particulières de connaissances des apprenants, il est nécessaire de créer les conditions pour qu'ils explicitent leurs représentations, leurs points de vue et leur mode de raisonnement. Il existe différents outils et stratégies pour faciliter l'expression orale ou écrite des représentations et, à partir de là, pour essayer de les appréhender et de les organiser autour d'une idée ou d'un texte. Il s'agit, par exemple, d'administrer des questionnaires aux apprenants, proposer des enquêtes destinées à des membres de la communauté ; élaborer et interpréter des schémas ; produire des textes dans une situation de communication donnée; interviewer des petits groupes d'apprenants ; faire de brèves représentations; interroger oralement des faits ponctuels de leur quotidien (par exemple : pourquoi pleut-il ?), noter les réponses au tableau et faire une synthèse des points convergents et divergents ; définir certains mots/concepts ; confronter le groupe avec une conception ou avec une explication provenant de l'histoire des idées ou des sciences et les laisser s'exprimer sur ces dernières ; proposer un débat sur un sujet donné ; etc.

126. L'émergence des représentations ne constituant pas une fin en soi, il est nécessaire de les analyser de manière systématique en les confrontant avec des systèmes conceptuels. À ce sujet, nous voulons attirer l'attention sur le fait que la compréhension de phénomènes divers (chômage, maladies, changements climatiques, etc.) n'est pas totalement accessible à l'expérience quotidienne ; la médiation scientifique étant indispensable, il est fondamental de pouvoir définir les connaissances nécessaires pour les appréhender, le point où se situer pour traiter tel ou tel problème. Ce travail vise à agir sur les processus psychiques des apprenants, pour transformer leurs connaissances, leurs capacités et leur rapport aux connaissances et au milieu. Ici, plusieurs chemins sont aussi possibles, et partout, la médiation de l'éducateur et l'attitude des apprenants demeurent fondamentales. Dans une activité de conceptualisation qui est développée sous une forme collaborative, l'éducateur identifie les aspects communs des connaissances du groupe d'apprenants et mobilise ces derniers autour de discussions et de réflexions qui s'enrichissent avec l'apport de chacun et avec des explications orales de la part de l'enseignant (ou de personnes ressources) ou l'étude de documents susceptibles d'aider à percevoir les limites et les conditions de validité des représentations/connaissances que les apprenants et leur communauté ont de l'objet en étude. Dans le processus de discussion, d'analyse et d'étude, les apprenants prennent de la distance vis-à-vis du discours, du point de vue et des connaissances qui sont propres au groupe social auquel ils appartiennent. L'analyse proprement dite des représentations et connaissances ainsi que leur confrontation avec d'autres savoirs « raisonnés », validés et rigoureux,

peuvent être faites à différents moments de la mise en œuvre d'une séquence didactique, qui, dans son ensemble, propose aux apprenants une diversification de tâches complexes.

127. Parmi les activités mises en œuvre sur le terrain, il convient d'en faire remarquer deux d'une importance capitale : 1) la mise en pratique de connaissances apprises ; 2) la communication à d'autres de ce qui a été appris. Concernant la première activité, il faut préciser que la véritable appropriation des nouvelles connaissances suppose que les apprenants sont en mesure de les mettre en pratique, dans l'immédiat, par des actions concrètes et/ou à moyen ou long terme, dans le processus d'appropriation d'autres connaissances ou dans la résolution des problèmes quotidiens. Dans les expériences PdT, cet aspect est pris au sérieux et c'est certainement en partie grâce à cela que la motivation de tous autour des apprentissages ne cesse de croître tout au long du processus éducatif, comme le montre le surprenant taux de fréquentation dans la majorité des expériences. De nombreux exemples d'engagements pris et tenus par les apprenants (par exemple en matière d'hygiène, assainissement, création de pépinières, élevage, santé, etc.), en collaboration avec les communautés, apparaissent dans les rapports des EN. Quant au partage des connaissances avec d'autres membres de la communauté, les rapports des EN en relatent également de nombreux exemples (enseigner à lire et écrire aux personnes du voisinage, transmettre des connaissances sur la santé aux parents, etc.).

6.4. Le processus d'évaluation

128. Pour la PdT, l'évaluation est une composante essentielle qui permet de réguler et d'apprécier la qualité du processus de la perspective de l'enseignant (hétéro-évaluation), de celle des apprenants (co-évaluation et auto-évaluation) et de celle des superviseurs et/ou de l'équipe d'encadreurs et formateurs d'enseignants. Ce système de suivi du processus éducatif constitue une totalité et, dans ce sens, il s'intéresse au point de départ (ce que l'apprenant ou l'enseignant possède déjà en termes de connaissances et/ou de capacités), au processus (ce que l'élève ou l'enseignant pourrait apprendre, c'est à dire sa marge de progression) et aux résultats (ce à quoi l'élève ou l'enseignant parvient au bout d'une tâche, d'une période ou d'une année scolaire).

6.4.1. L'évaluation des apprentissages

129. Dans les enseignements-apprentissages de différentes disciplines, l'évaluation cognitive ne se limite pas à attester les réponses correctes/incorrectes par rapport aux contenus enseignés/appris, mais essaie d'analyser les processus qui mènent aux résultats. Elle considère les erreurs comme faisant partie d'un système de conceptions en construction permanente, et sur lequel l'enseignant et les apprenants doivent agir en vue de sa transformation. L'erreur est donc envisagée comme un levier pédagogique.

130. Trois modalités d'évaluation cognitive sont explorées dans les expériences : (1) L'évaluation diagnostique, qui essaie de faire l'état des connaissances, capacités et compétences avec lesquelles les apprenants débutent le processus ou démarrent une nouvelle unité d'enseignement ; (2) L'évaluation formative, qui essaie de suivre le processus d'appropriation des connaissances et de développement de capacités et compétences chez les apprenants ; L'évaluation certificative, qui atteste les acquis à la fin d'un processus (d'une séquence didactique ou d'un ensemble de séquences didactiques, ou encore à la fin de l'année).

131. Dans les différents types d'évaluation ce n'est pas la restitution par cœur qui est privilégiée, mais la capacité de réflexion et d'analyse (Voir l'annexe VI pour un exemple d'évaluation pratiquée au Burkina Faso). De fait, les erreurs commises par les apprenants constituent une source précieuse d'information pour l'enseignant, et ceci est d'autant plus vrai dans les évaluations formatives, où il s'agit de chercher des indications permettant d'inférer les doutes, les mises en relation effectuées, les niveaux de représentation de l'activité et les stratégies individuelles des apprenants. Malheureusement, dans l'ensemble des expériences, il est parfois difficile d'échapper à une vision traditionnelle de l'évaluation des erreurs des apprenants, lorsque les enseignants ne considèrent que les formes linguistiques de textes produits, comme nous l'avons déjà signalé plus haut.

132. La construction d'outils - avec les apprenants - pour évaluer leur processus d'appropriation est un principe didactique important en PdT. Un exemple de ces outils est la « liste de contrôle » d'une production textuelle dont nous avons parlé plus haut (voir annexe VII). Une telle construction exige l'établissement des critères d'évaluation et d'une échelle de pointage pour analyser l'évolution du travail effectué par les apprenants. Se mettre d'accord sur ces deux aspects de l'évaluation nous semble essentiel dans le processus de formation de personnes autonomes et critiques.

6.4.2. L'évaluation des applications pratiques et des effets

133. Au-delà de ces formes plutôt classiques d'évaluation, il est lieu de signaler une modalité qui marque une option claire des expériences PdT de ne pas dissocier les aspects théoriques de la pratique. Il s'agit de l'évaluation des effets des apprentissages. Comme nous l'avons noté plus haut, au terme d'une séquence didactique, les apprenants s'engagent à mettre en pratique les connaissances/pratiques qui ont fait l'objet d'étude. Cette forme d'évaluation porte notamment sur ces engagements, c'est à dire sur l'utilisation concrète des connaissances par les apprenants/tes, dans leur vie quotidienne. Le but principal de cette modalité d'évaluation est donc d'apprécier les réinvestissements des connaissances apprises dans la vie de tous les jours. Ainsi, les apprenants prennent conscience des enjeux de l'éducation dans le processus de développement endogène. Les expériences PdT ont mis différentes modalités en place pour assurer l'application des connaissances ainsi que le suivi et l'évaluation de ces processus. Au Niger, par exemple, dans l'expérience de MdE, des comités villageois composés de l'animatrice du centre d'éducation, de parents et d'apprenants, sont chargés de faciliter cette application ainsi que d'évaluer la prestation individuelle ou collective des apprenants selon des critères préétablis.

134. Toutefois, il faudrait que les évaluations des applications ne se limitent pas à vérifier si les engagements ont été tenus ou pas. Il faut qu'elles interrogent également la pertinence même de l'engagement pris. En effet, l'application des connaissances pour mieux maîtriser la réalité suppose l'analyse des conditions objectives préalables permettant de tenir les engagements. Par exemple, l'engagement pris pour l'utilisation de la moustiquaire après avoir étudié le paludisme ne serait réalisable que si la communauté dispose des moyens financiers pour s'acheter/fabriquer un tel produit. L'engagement de bouillir de l'eau pour la rendre potable, après l'étude des maladies courantes, peut s'avérer irréaliste si dans l'environnement le bois est rare. Dans ces situations, il faudra interroger les connaissances endogènes et exogènes pour chercher des solutions adaptées aux conditions de la vie concrète des gens. Il faut absolument échapper au volontarisme des options toutes faites qui ne sont pas efficaces, parce qu'elles ne sont pas réalisables.

6.4.3. L'évaluation du travail réalisé par les enseignants

135. Dans toutes les expériences, le travail des enseignants est également évalué, par des mécanismes divers et selon des approches formatives (auto-évaluation, hétéro-évaluation, rapport de suivi, etc.). Celles-ci utilisent l'évaluation à des fins d'amélioration et mettent en place des méthodes et des outils qui permettent de documenter la qualité des enseignements et d'analyser les forces et les faiblesses dans le but de procéder à des réajustements. Ce sont donc des démarches orientées vers le processus, leur organisation et leurs effets. Cette évaluation se fait par rapport à un cahier de charge bien établi pouvant comprendre non seulement l'enseignement mais également les liens avec la communauté.

136. A notre sens, il manque toutefois d'associer les apprenants dans l'évaluation de performance des enseignants. Eux aussi, comme acteurs à part entière, doivent apprendre à porter un regard critique sur les prestations de ceux qui les forment (nous y reviendrons au chapitre 7).

6.5. Eléments de conclusion

137. Le noyau pédagogique de la PdT montre sa pertinence dans la pratique, car il unit la cognition et l'action. Il lutte contre la fragmentation des connaissances. Il apporte une réponse au problème de l'utilisation des ressources cognitives du sujet dans des situations diversifiées sans pour autant retomber dans une démarche purement instrumentale. La contextualisation des connaissances constitue une première étape du processus d'appropriation cognitive. La conceptualisation de ces dernières et

l'intégration de tout nouveau concept dans un réseau d'intelligibilité du réel en constitue la seconde. Le processus d'enseignement-apprentissage, qui met un accent particulier sur le développement des capacités psychiques supérieures gère et essaie d'articuler au mieux ces deux mouvements complémentaires de l'activité intellectuelle. En ce faisant, il prépare les élèves à se servir des connaissances et savoir-faire appris, pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne.

138. Des avancées considérables, à des degrés divers, sont constatées dans le domaine de l'enseignement bilingue et interculturel, dans les démarches interdisciplinaires et dans le domaine de l'évaluation. Des difficultés persistent également dans ces mêmes domaines et seront discutées dans le chapitre 9.

8. LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ET LES EFFETS DES INNOVATIONS UTILISANT LA PDT

139. Ce chapitre décrit et analyse les résultats produits, dans le cadre des expériences éducatives utilisant la PdT, au niveau des apprentissages et des effets qui se manifestent dans la vie des apprenants et de leurs communautés. Le terme « effet » renvoie à toute forme de changements positifs chez les acteurs directs (apprenants) et/ou indirects (entourage, familles, communautés), amenés par le processus éducatif, en termes d'appropriation de connaissances, de développement de capacités et compétences dans plusieurs domaines (bien-être social, économique, culturel, environnemental, etc.).

140. Dans un premier temps, nous essayons de faire état de l'ensemble des résultats du processus éducatif et des effets des expériences sur les apprenants et leurs communautés, concernées au regard de différentes dimensions du développement socioculturel. Ces résultats sont ensuite mis en rapport avec les différents éléments constitutifs de ce que nous pouvons appeler le socle commun de connaissances, capacités et connaissances mis en place dans les différentes expériences éducatives.

141. Dans un troisième temps, nous essayons d'établir des liens entre la spécificité du noyau pédagogique décrite au chapitre 6 et les effets constatés. En guise de conclusion de ce chapitre, nous discutons d'une part de la façon dont on peut apprécier l'efficacité interne et externe de ces innovations au vu des résultats et des effets, et, d'autre part, des éléments à privilégier dans la construction d'un socle de connaissances, capacités et compétences pour l'Afrique.

7.1 Des résultats d'apprentissage globalement très positifs

Dans l'ensemble des cas étudiés, les taux de réussite sont élevés, comme le montre le tableau I ci-dessous.

Tableau II : Taux de réussite et taux de fréquentation dans les expériences utilisant la PdT et au niveau national.

POPULATION	PAYS	TAUX DE REUSSITE		TAUX DE FREQUENTATION	
		PROJET	NIVEAU NATIONAL /REGIONAL	PROJET	NIVEAU NATIONAL
Enfants-Adolescents	Niger- Monde des Enfants	84%	50%	99%	?
	Niger- DUDAL VIE	57%	50%	94%	
	Burkina Faso	84,35%	-	90%	45.9%
	Guatemala	90,26%	78,26%	99,35%	86,9
Adultes	Bénin	82,39%	75,81%	80,39%	
	Cap Vert	89,1%	-	-	-
	Colombie	87.5%	30%	86%	?

142. Ce tableau montre quelques faits qu'il convient de faire remarquer :

1. Toutes les expériences présentent des taux de réussite très élevés et cela devient plus frappant encore lorsqu'ils sont comparés aux moyennes nationales ou régionales, quand ces dernières sont disponibles ;
2. Les performances des adultes sont aussi élevées que celles des enfants/adolescents ;
3. Parmi les expériences, celle de DUDAL au Niger présente des taux de réussite plus faibles en comparaison avec les autres expériences (pour des raisons mentionnées ci-dessous);

4. Les taux de fréquentation sont également élevés dans toutes les expériences, aussi bien dans les programmes conçus pour les adultes que dans ceux conçus pour les enfants/adolescents.

143. Par rapport au premier fait, les apprenants de ces programmes répondent globalement d'une manière très favorable aux exigences - qui sont pourtant élevées (voir plus bas) - des processus d'éducation. Ils réussissent donc fort bien et mieux que les élèves des systèmes officiels. Néanmoins, il faut mentionner que cette comparaison des performances est difficile pour plusieurs raisons. Les résultats des expériences sont mis en rapport avec ceux de programmes d'alphabétisation conduites par des services étatiques qui les conçoivent sous forme de campagnes à courte durée dont les contenus sont très limités (lire, écrire, calculer). Or, les expériences PdT adressées aussi bien aux adultes qu'aux jeunes (enfants et adolescents) sont toutes conçues comme une véritable éducation de base, d'une durée de 3 ou 4 ans et dont les contenus dépassent largement les exigences de l'alphabétisation classique. Par conséquent, les résultats de ces expériences devraient être comparés plutôt avec les résultats de la fin de l'école primaire, tout en tenant compte du fait que les cycles des alternatives éducatives sont le plus souvent plus courts que ceux du formel. L'autre difficulté dans la comparaison avec les taux de réussite officiels réside dans le fait que, dans certains pays, les statistiques nationales concernant l'éducation des adultes intègrent de façon globale les résultats et/ou données des opérateurs privés, ce qui ne facilite pas un désagrégement permettant de distinguer facilement les deux sortes de données. Finalement, dans certains pays, les taux officiels sont mis en doute par les ONG, dans la mesure où ils sont destinés à promouvoir une bonne image de l'action gouvernementale.

144. En ce qui concerne le deuxième fait, ces données montrent que les expériences PdT brisent l'idée selon laquelle les adultes, à cause de leurs multiples occupations, ont des difficultés à s'engager et persévérer dans un processus éducatif et, par conséquent, réussissent moins bien que les jeunes. Tout au contraire, ils font non seulement preuve de leur capacité d'apprendre mais aussi de leur souhait à continuer de se former. La preuve en est que presque 70% des apprenants du programme d'éducation des adultes en Colombie ont décidé de se présenter aux examens officiels afin d'obtenir la reconnaissance officielle de leurs études et de pouvoir, ainsi, continuer leur formation au niveau de l'école secondaire (6ème année). Dans le cadre de ces examens, ces personnes ont atteint des niveaux de performance plus élevés que d'autres élèves provenant des systèmes formels et ceci dans les quatre disciplines (mathématiques, langue, sciences naturelles et sciences sociales). Au Bénin, dans l'une des communes bénéficiaires du programme d'éducation utilisant la PdT, au terme du cycle de 3 ans de formation prévue, les sortants ont fait la demande de poursuivre une quatrième année comme l'atteste le témoignage ci-dessous :

« Après le cycle de 3 ans de formation dans les centres PdT, nous avons insisté pour poursuivre les cours en quatrième année. Le facilitateur nous accompagne dans ce désir. Nous avons également mobilisé de nouveaux apprenants qui ont commencé le niveau 1 cette année. Nous voudrions voir plus de gens être alphabétisés comme nous » (I.K., 65 ans, cultivateur, centre de Bawèra, commune de Pèrèrè, entretien du 20/01/2011). Cf. Etude de cas du Bénin (Adjanooun et al., 2011, p. 13).

145. Concernant l'écart dans la performance des apprenants de DUDAL en comparaison à d'autres expériences d'éducation impliquant des jeunes, l'équipe responsable de l'étude de cas signale des dysfonctionnements dans le système d'évaluation et de collecte des données. Les enseignants procèdent à une première évaluation, suivie d'une contre-évaluation menée par les encadreurs d'enseignants (sur un échantillon d'élèves), pour s'assurer de la fiabilité des résultats. Ceux qui figurent dans le tableau I ci-dessus ont été fournis uniquement par les enseignants, car au moment de la collecte de données pour l'étude de cas, la contre-évaluation n'avait pas eu lieu. Les formateurs (des encadreurs) mettent en doute la fiabilité de ces données en raison de « l'excès de rigueur et la mauvaise compréhension de certains enseignants des objectifs visés par l'évaluation » (cf. document « Eléments de réponse aux questions posées », du 07/06/2011). Quoiqu'il en soit, ceci montre qu'il existe des problèmes dans la gestion de la formation et le suivi des acteurs de la chaîne éducative. Cette expérience en PdT est celle qui a connu l'accroissement le plus rapide du nombre de

bénéficiaires, le nombre de centres DUDAL étant passé de 30 en 2009 à 120 en 2010, puis à 160 en 2011. Les effectifs pour l'année 2011 sont de 3'800 inscrits (1'845 filles et 1'955 garçons). Or, une extension aussi rapide demande un système puissant de formation et de suivi. L'importance de ce dernier a, semble-t-il, été sous-estimée et devrait être renforcée dans ce programme.

146. Quant aux taux élevés de fréquentation dans l'ensemble des expériences, ils témoignent de l'intérêt que les sujets portent au processus éducatif : ils se sentent interpellés par ce qu'ils apprennent et par la manière dont ils apprennent. D'autre part, eux et leur entourage se rendent vite compte des progrès rapides qu'ils réalisent en termes d'apprentissage de la lecture-écriture (leur permettant de lire et d'écrire des textes, par exemple) qu'ils comparent avec les faibles résultats des écoles classiques.

147. Parmi les autres aspects qui expliquent ces excellents taux de fréquentation, nous pouvons citer des mesures telles que l'implication des communautés et des apprenants dans la construction du curriculum (définition des contenus d'enseignement-apprentissage), dans la détermination du calendrier scolaire, dans le traitement en classe de certaines thématiques, etc. Par ailleurs, l'engagement des Comités de Gestion des Etablissements Scolaires (COGES) au Burkina Faso joue un rôle fort important dans le suivi, notamment concernant la présence des jeunes aux cours. En fin de compte, on pourrait dire que la fréquentation joue un rôle dans les bons résultats d'apprentissage et que ces derniers motivent les participants à ne pas manquer aux activités éducatives. Cette dynamique est très intéressante pour mesurer l'efficacité interne et externe du processus éducatif. Pour ce qui est de l'efficacité interne, dans le système non formel, le taux de déperdition (mesuré par l'addition du taux d'abandons et du taux d'échec à l'évaluation finale) est un indicateur de mesure important ; un taux de déperdition inférieur à 20% est considéré comme moyen et acceptable. Or, dans la majorité des expériences PdT le taux de déperdition est largement inférieur à 20%, démontrant ainsi un bon niveau d'efficacité.

7.2. Qu'est-ce que les apprenants ont appris (ou sont en train d'apprendre) dans les processus éducatifs ?

148. Pour donner du sens aux taux élevés de réussite dans les différentes expériences, il convient de mettre en évidence les grands axes de connaissances appropriées (ou en cours d'appropriation) par les participants. Dans le processus d'appropriation, un accent particulier a été mis sur les capacités psychiques permettant le développement de compétences utiles dans la vie quotidienne et à plus long terme.

7.2.1. Les grands axes du socle de connaissances, capacités et compétences

149. Le tableau II ci-dessous présente de façon schématique et non exhaustive 1) les connaissances et compétences en relation avec les champs disciplinaires de base privilégiés par la PdT ; 2) les capacités psychiques qui sont transversales à tous les domaines disciplinaires. Cette présentation ne tient compte que de grands axes communs à tous les programmes, certaines spécificités ayant trait aux caractéristiques de la population concernée et à leur contexte socio-économique et culturel seront analysées plus loin (7.2.2).

Tableau III: Les axes des connaissances apprises, les capacités psychiques et compétences développées chez les apprenants des expériences ayant fait l'objet des études de cas.

DOMAINES DISCIPLINAIRES	CONNAISSANCES THEORIQUES ET PRATIQUES	CAPACITES PSYCHIQUES	COMPETENCES
Langues (langue nationale et langue seconde)	Fonctionnement du système d'écriture dans les deux langues d'enseignement-apprentissage. Fonctionnement des unités linguistiques dans les genres textuels et dans les énoncés. Genres textuels divers en rapport aux situations de communication orales et écrites.	Langage écrit	Production orale et écrite ainsi que lecture de plusieurs genres textuels (lettres personnelles, de sollicitation, d'excuse ; inscriptions sur panneaux et pancartes ; comptes rendus ; récits historiques ; contes ; plaidoiries ; pétitions ; dialogues ; exposés ; débats ; recettes ; textes explicatifs ; textes instructionnels ; projets productifs ; prise de notes ; reçus ; descriptions etc.), dans différentes situations de communication formelles et informelles. Traduction de petits textes de la langue nationale au français et vice-versa. Expression orale avec aisance en public sur différents thèmes, à des fins diverses et comportant différents enjeux (argumentation, explication, narration, etc.). Recherche de mots dans des dictionnaires ; recherches d'information dans des supports divers (annuaires, encyclopédie, guides, tables de matières des ouvrages, etc.). Défense orale argumentée d'un point de vue spécifique. Elaboration d'un budget familial. Elaboration d'une liste systématique d'achats.
		Langage oral	
		Attention volontaire	
		Mémoire volontaire	
		Volonté	
		Calcul	
		Pensée logique	
		Pensée conceptuelle	
		Pensée critique	
		Autonomie intellectuelle	
Mathématiques	Système de numération décimal (également vigésimal au Guatemala). Opérations mathématiques de base (addition,		

Mathématiques	soustraction, multiplication et division).		Application des mesures dans la réalisation des recettes, dans le travail agricole, la maçonnerie, etc.
	Système et outils de mesures (masse, capacité, temps).		
	Système d'orientation spatiale (concepts géométriques de base, figures et formes, orientation).	Idem	Réalisation des opérations mathématiques dans des activités commerciales et la comptabilité familiale.
	Notions de statistiques (cadres, graphiques, moyenne), pourcentage, intérêt.		Maniement correct de l'argent et bonnes aptitudes dans les situations d'échange : vente, achat de marchandises, remise de monnaie.
	Notions de comptabilité.		Utilisation de la calculatrice et de téléphones portables.
			Résolution de problèmes qui exigent connaissances mathématiques et bonne interprétation des situations problèmes.
			Réalisation des calculs oraux et écrits.
			Compréhension d'informations ayant des éléments statiques.
Sciences naturelles ou Sciences de la vie et de la Terre	Alimentation/nutrition, Hygiène et santé.		Observation des règles d'hygiène.
	Recyclage des ordures.		Choix d'une alimentation équilibrée.
	Les maladies.		Tri et recyclage des ordures.
	Le fonctionnement du corps humain. Sexualité et Reproduction.		Identification des causes et symptômes de maladies courantes dans leur environnement ainsi que des mesures pour leur traitement.
	Les cycles de l'eau.		Production des messages et des textes

Sciences naturelles ou Sciences de la vie et de la Terre	L'environnement (les ressources naturelles, la dégradation de l'environnement et des sols, la pollution).	Idem	explicatifs cohérents sur les symptômes, les causes et modes de transmission des maladies courantes du milieu.
	L'agriculture (techniques appropriées de production agricole)		Production des descriptions de l'environnement immédiat et explications rationnelles sur le phénomène de dégradation de l'environnement et des sols.
	L'élevage (caractéristiques et importance de l'élevage du milieu, techniques appropriées de production animale, etc.)		Utilisation rationnelle des ressources hydriques.
			Utilisation de techniques appropriées de production agricole et animale.
Sciences sociales	La vie en communauté (droits et devoirs, mécanismes de participation citoyenne, institutions).		Constitution de groupes de travail pour l'intervention dans des activités communautaires.
	Violence intrafamiliale, machisme, perspective genre, maltraitance des enfants.		Reconnaissance de mécanismes de participation dans la sphère publique et leur application selon les besoins.
	Droit des enfants.		Raconter l'histoire du pays/communauté.
	L'histoire du village, de la région et du pays. L'histoire des grands royaumes africains (Moogo, Gurma) et leurs figures emblématiques.		Revendication de droits.
	La géographie physique du milieu (relief, cours d'eau, végétation), les entités administratives du pays, les moyens de localisation et d'orientation.		Interprétation des lois.
	La division politique du pays, région, municipalité. Les lois du pays dans certains domaines.		

150. Ce tableau permet de mettre en évidence deux aspects centraux du cadre conceptuel qui inspire la Pédagogie du Texte et cette étude.

151. Les programmes d'éducation mettent l'accent sur la maîtrise conceptuelle et pratique de connaissances/savoirs et, dans ce sens, insistent sur la nécessité pour les apprenants de comprendre le monde naturel et social. Il n'est donc pas question de réduire les objectifs de la formation à la seule sphère du « savoir-faire » pour répondre aux exigences de l'économie (productivité, emploi, etc.). Cela explique la place accordée à des connaissances/savoirs tels que l'histoire du village et du pays, le genre, les droits des enfants, le fonctionnement du corps humain, les organismes politiques du pays ou de la municipalité, le langage écrit, les langues, les genres textuels, les mathématiques, etc. L'accès à ces savoirs ainsi qu'à la compréhension de la réalité est donc un des objectifs du processus éducatif. Les savoirs structurés, ordonnés et systématiques ne sont pas accessoires mais ont, au contraire, une place importante dans les enseignements-apprentissages.

152. Au contraire des approches qui visent le développement de compétences comme une fin en soi, la PdT inscrit celui-ci comme le résultat observable d'un processus de développement des capacités psychiques supérieures, rendu possible par les enseignements-apprentissages de connaissances/savoirs, savoir-faire et savoir-être. Pour ne citer que quelques exemples, la maîtrise des outils mathématiques rend possible la résolution de problèmes mathématiques, la maîtrise de l'histoire permet la capacité d'analyser un document historique ou de faire valoir un droit, la maîtrise des genres textuels dans la langue nationale ou dans la langue officielle rend possible la communication verbale et écrite dans ces deux langues. Le mot « maîtrise » renvoie ici à la conception vygotskienne de « pouvoir faire volontairement ». La prise de conscience d'un concept (connaissance/savoir) est la condition indispensable pour l'utiliser volontairement (voir Friedrich, 2010), dans des tâches diverses. Dans le cadre conceptuel de la PdT, agir de façon adaptée en situation c'est d'abord comprendre cette situation, pour mobiliser des savoirs/connaissances et savoir-faire appropriés. Pour arriver à mettre ensemble cognition et action, les démarches préconisées par la PdT articulent trois moments didactiques : des enseignements-apprentissages en contexte (définition d'une problématique d'étude ou d'une situation de communication), une phase de décontextualisation (confrontation de connaissances, conceptualisation et intégration de tout concept nouveau dans un réseau) et, enfin, une phase de retour réflexif ou métacognitif sur ces enseignements-apprentissages.

7.2.2. Le développement de capacités psychiques supérieures

153. Les études de cas fournissent des éléments permettant de mettre en évidence le développement de ces capacités intellectuelles qui rendent possible à la fois l'agir instrumental et la compréhension de soi et du monde naturel et social. L'extrait du rapport du Burkina Faso ci-dessous explicite les moyens mis en œuvre avec des enfants pour les développer, ainsi que les indices permettant de les repérer. Par ailleurs, des extraits du rapport de la Colombie dans l'annexe VIII montrent la prise de conscience, par les sujets apprenants adultes, de leurs propres activités psychiques.

« Les entretiens menés ainsi que l'examen de productions écrites d'apprenants permettent d'affirmer qu'avec l'expérience des ECOM PdT/APC un processus de développement d'un certain nombre de capacités chez les apprenants est perceptible. Il s'agit entre autres de :

- L'attention volontaire

Elle est développée par le biais de l'observation lors des séances d'enseignement/apprentissage. A ce niveau, les animateurs, généralement par des activités de repérage, d'identification, de description menées à travers le questionnement ou des consignes, focalisent l'attention des apprenants sur l'objet d'étude.

- La mémoire volontaire

Elle est développée à travers le fait de rendre les apprentissages significatifs pour les apprenants, autrement dit lorsque ceux-ci perçoivent l'utilité des savoirs, ils sont plus disposés, motivés à les retenir. L'expérience PdT/APC y parvient en confrontant les apprenants à des situations de communication ou des situations problèmes proches de leur intérêt. C'est là que réside une différence avec les exercices traditionnels trop artificiels et trop scolaires, et qui privilégient la simple restitution.

- *La volonté*

Quant à cette capacité, elle est développée à travers les contenus des apprentissages qui répondent aux besoins des apprenants et le curriculum en est une traduction ; il faut ajouter à cela des aspects que nous avons pu observer comme les travaux de groupe, les exercices à faire individuellement et la valorisation des productions. Cette capacité se développe aussi à travers les séquences didactiques qui offrent des occasions aux apprenants de comparer leurs productions initiales à des textes modèles ou à des productions de leurs camarades, cela suscite une émulation en leur sein.

- *Le langage oral*

Il est perceptible chez les apprenants : 70% de ceux avec lesquels nous nous sommes entretenus ont fait une assez bonne description de la démarche à travers laquelle ils ont appris à lire et à écrire. Cette capacité trouve selon nous sa source dans diverses activités : les synthèses orales, les séances de lecture, les interpellations à justifier une réponse, les séances de conte, les jeux de rôles.

- *Le langage écrit*

Son développement commence par l'étude du système alphabétique de la langue qui dès les premières séances privilégie l'entrée par le texte. Ensuite viennent les activités de production écrite et l'étude des genres textuels.

- *La pensée mathématique*

Elle est perceptible à travers la capacité des apprenants à résoudre des situations problèmes adaptées à leur niveau et contexte. En effet, ce type d'épreuve développe en eux des logiques de choix judicieux de formules mathématiques et de combinaisons de modes opératoires.

- *Le jugement critique*

Cette capacité est en construction chez les apprenants. A notre avis, le fait de confronter les connaissances endogènes et les connaissances scientifiques contribue à son développement ; on peut relever également les occasions que les animateurs donnent souvent aux apprenants pour justifier une position, apprécier des situations de la vie courante relatives à des questions diverses : morale, civisme, santé, nutrition, etc.

Cf. Etude de cas du Burkina Faso (Dango & Kéré, 2011, p. 54-55)

7.2.3. Les éléments spécifiques du socle de connaissances, capacités et compétences

154. Il convient de revenir ici sur des éléments du socle qui sont spécifiques à chaque expérience ou sous-ensemble d'expériences : (i) Le contexte multilingue et multiculturel de certains pays amène à mettre en place des dispositifs bilingues. C'est le cas de la majorité des expériences PdT des pays

Sous-thème 1 : Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique

africains qui intègrent, dans le domaine disciplinaire « langues », une langue nationale et le français. Il en va de même au Guatemala où la langue des communautés (Q'eqchi') figure dans le curriculum au même titre que la langue officielle (l'espagnol) ; (ii) Au Guatemala, le contexte de lutte permanente entre une culture dominante et les cultures ancestrales force l'expérience PdT à compléter son dispositif bilingue par la composante « interculturelle », avec pour conséquence l'intégration explicite d'un nombre important de contenus relatifs à la culture Maya Q'eqch'i dans le curriculum et les plans d'études ; (iii) Dans les pays sahéliens (et plus fortement au Niger), le fort ancrage du code de conduite stricte de l'Islam ainsi que des valeurs musulmanes pourraient expliquer l'importance accordée à la « morale » et au « civisme » qui constituent une discipline à part entière ou qui sont intégrés comme un sous-domaine des sciences sociales ; (iv) La discrimination à plusieurs niveaux (matériel et symbolique) des femmes pauvres et non scolarisées ou sous-scolarisées en Colombie engendre chez ces dernières un bas niveau d'estime de soi, ce qui amène l'expérience colombienne à privilégier un nombre important de problématiques liées à cela dans le domaine de sciences sociales ; (v) Les caractéristiques liées à l'âge (jeunes) des populations concernées expliquent l'intégration de l'« animation sportive », des « activités manuelles » ou de l'« éducation artistique » dans le curriculum des expériences avec des jeunes en Afrique et au Guatemala ; (vi) Le contexte des communautés rurales conduit à mettre l'accent sur des thématiques liées à l'agriculture et à l'élevage en Afrique, et ceci dans les programmes d'éducation adressés aussi bien aux enfants qu'aux adultes. Ces quelques éléments montrent la nécessité impérieuse de penser la dialectique entre l'universel et le particulier dans la détermination des contenus éducatifs.

7.3. Les effets

155. Les connaissances appropriées au cours du processus éducatif transforment les capacités psychiques initiales des sujets et les rendent susceptibles de réaliser des actions plus performantes qu'avant le démarrage du processus. En effet, ces actions témoignent d'un savoir-faire et d'un savoir-être différents par rapport au point de départ, et ceci dans différents contextes. Les études de cas répertorient, avec une grande richesse de détails et par de nombreux témoignages, des effets fondamentaux relatifs à différents niveaux que nous résumons ci-dessous, en essayant de les catégoriser par domaines et par groupes d'âge.

7.3.1. Les effets dans les domaines personnel, familial, éducationnel

a) Pour tous les groupes d'âge et pays concernés

156. Les données de différentes études de cas montrent qu'au niveau sanitaire, les apprenants sont plus soucieux d'observer des règles d'hygiène : la propreté du corps et de la tenue vestimentaire, l'hygiène alimentaire, le cadre de vie (filtrage de l'eau, lavage suffisant des aliments crus et cuisson adéquate, balayage régulier des concessions, opérations périodiques de salubrité dans certains villages). Dans toutes les expériences, cette évolution est largement remarquée par les différentes catégories d'acteurs telles que les parents, les proches, les autorités villageoises, les enseignants, etc. Le bien-fondé de ces règles est diffusé par les apprenants au sein des ménages (interpellation des membres de la famille sur la nécessité de couvrir les aliments, de se laver les mains avant et après le repas, de faire sa toilette au quotidien, de nettoyer le domaine familial etc.), qui deviennent de plus en plus vigilants en la matière et améliorent considérablement l'hygiène du cadre de vie. Il va de soi aussi que tous comprennent mieux les liens existant entre l'hygiène et la santé.

157. Les enquêtes menées dans les études de cas relèvent de nombreuses données qui démontrent le rapport existant entre la maîtrise du langage (oral, écriture, lecture) en langues nationales et en français et de nombreuses applications dans des situations concrètes de la vie quotidienne (aussi bien dans l'agriculture que dans la gestion des comptes du ménage, la santé ou les affaires communautaires ou religieuses). L'annexe IX fait état de quelques exemples tirés des expériences du Bénin, du Burkina Faso et du Niger, aussi bien avec des adultes qu'avec des enfants et adolescents.

b) Chez les jeunes (enfants-adolescents)

158. Dans les milieux ruraux où sévit l'analphabétisme, les parents relèvent l'avantage de pouvoir bénéficier de certains services accomplis par leurs enfants, grâce à leurs savoirs scripturaux, alors qu'auparavant ils devaient avoir recours à des personnes extérieures à la famille ou au village, avec tous les tracas que cela suppose. Ils sont nombreux à signaler en effet avec fierté que leurs enfants rendent service à leur famille en lisant des documents divers (titres fonciers, actes de naissance, cartes d'électeur, réseaux de téléphonie mobile, carnets de soins, etc.), on enregistre dans la recherche ou l'enregistrement d'un numéro de téléphone, la vérification des quantités ou des montants relatifs à la pesée et à la vente du coton, l'identification des cartes d'électeurs des membres de la famille pendant les différents scrutins électoraux, etc. Par le moyen de l'écriture, ils aident également les parents à remplir des fiches de gestion, à répondre à des correspondances, etc.

159. Les parents et leaders communautaires signalent également la compétence de leurs enfants à transmettre des messages ou informations à leur famille ou à la communauté concernant la connaissance du milieu (histoire du village, du pays, organisation et fonctionnement des structures communautaires), les symptômes, modes de transmission ou de protection contre certaines maladies courantes du milieu comme le paludisme, la méningite, la tuberculose, etc. Il faut relever que cela a permis concrètement de sauver des vies et de pousser les parents à fréquenter davantage les centres de santé.

160. Les filles acceptent de moins en moins le mariage précoce et forcé, ce qui engendre un recul de ces derniers dans les villages d'intervention des programmes et fait tache d'huile dans les autres villages. D'une manière plus générale, les apprenants savent revendiquer leurs droits (à l'éducation, à l'alimentation, à la santé, à l'épanouissement en général, etc.) et ces derniers semblent être mieux connus et respectés par les parents.

161. Les enfants et adolescents aident leur famille à améliorer les pratiques et techniques culturelles et d'élevage, et incitent par exemple les parents à utiliser des engrais pour fertiliser le sol pour en tirer un meilleur rendement.

162. Les apprenants sont disciplinés et respectueux envers leurs parents, ils s'investissent volontairement dans les activités de ces derniers, ce qui témoigne d'un esprit de solidarité et des prémisses d'une meilleure communication intergénérationnelle qui n'était pas toujours de mise avant le début du processus éducatif.

163. Satisfaits des progrès des enfants à l'école et de la façon dont ceux-ci apprennent et se comportent au quotidien, les parents soutiennent moralement les enfants qui vont à l'école, leur achètent des fournitures, n'exigent pas d'eux qu'ils fassent des travaux domestiques ou agricoles pendant les heures de cours. En bref, ils ont pris conscience de l'importance de l'éducation et se sentent responsables de veiller à la réussite des enfants dans ce processus. En effet, on remarque un regain d'intérêt des familles vis-à-vis de l'éducation, tant non formelle que formelle.

164. Les apprenants sont assidus et ponctuels aux cours et manifestent leur mécontentement lorsqu'ils arrivent en retard à l'école par la faute de leurs parents. Ils s'adonnent à des lectures et à des révisions collectives, dans le but de surmonter ensemble les difficultés de compréhension de certains textes. Par ailleurs, ils ont développé une certaine confiance en eux et des aptitudes pour continuer à apprendre seuls, sans l'aide de l'enseignant. Ils entament facilement des échanges avec les élèves du système formel, pour confronter leurs connaissances respectives (différents exemples sont mentionnés notamment dans les deux rapports du Niger). En l'absence des enseignants, une équipe d'apprenants conduit certaines activités, notamment la correction d'exercices en mathématiques, en français ou en langue nationale. Les auteurs du rapport sur l'expérience DUDAL rapportent que pendant la nuit, dans plusieurs villages, les apprenants s'organisent en groupe par quartier et travaillent ensemble pour renforcer certains apprentissages (notamment de la langue seconde, le français). Cela témoigne de leur ardent désir d'apprendre ainsi que de leur autonomie pour aller de l'avant dans l'appropriation des nouvelles connaissances.

c) Chez les adultes

165. Au Bénin, des apprenants ayant suivi les programmes d'éducation sont désignés, sur la base de leurs savoirs et savoir-faire, à des postes de responsabilité tels que secrétaires de groupement villageois, gérants de magasin d'entrepôt d'intrants et de produits agricoles, agents de réception des intrants ou de pesée du coton. D'autres voient leur statut social s'améliorer grâce à la maîtrise de l'écriture, de la lecture et du langage mathématique qui leur permet d'assumer des responsabilités dans des institutions prestigieuses (à la mosquée, dans les associations villageoises, etc.). Certains sont invités à des réunions communautaires pour aider à l'élaboration de textes (lettres, prise de notes, etc.), pour traiter un thème d'intérêt général ou pour apporter leur contribution à la résolution négociée de conflits.

166. En Afrique et en Amérique latine, nombreux sont ceux et celles qui, ayant passé par les programmes d'éducation, rapportent spontanément des changements induits dans l'amélioration des relations hommes/femmes, la vie en couple, l'image de la femme, la vie familiale en général tel que le partage des responsabilités, des tâches et des prises de décisions relatives au ménage, un plus grand niveau de tolérance envers les enfants, plus de respect entre époux, une meilleure estime du mari ou de l'épouse ou une estime de soi retrouvée. En Colombie, de nombreuses femmes remarquent qu'elles ont pu retrouver et développer la confiance qu'elles ont en elles-mêmes par le fait de pouvoir aider leurs enfants dans la réalisation de leur devoirs scolaires, ou encore en participant à des conversations, dans l'espace familial ou public, dont elles s'excluaient auparavant par peur ou par manque de reconnaissance de leur propre valeur. Le processus éducatif a également des retombées importantes dans la revendication de leurs droits grâce au fait qu'elles ont pu acquérir des connaissances sur ces derniers et qu'elles arrivent à exprimer leurs idées avec clarté et avec moins de peine.

7.3.2. Effets dans le domaine de la vie communautaire et du travail productif

a) Programme pour les jeunes (enfants et adolescents)

167. Les enfants participent volontairement aux activités collectives du village telles que les corvées d'eau ou la salubrité de l'école et des mosquées. Ils sont recherchés pour réaliser des tâches de scribe et trésorier pendant les cérémonies de mariage et de baptême ou pour rédiger des lettres.

168. L'émergence des projets économiques endogènes portés par le village par l'entremise des apprenants est un lieu d'apprentissage individuel et collectif (greffage du jujubier, production de pain, élevage de pintades) et contribuent aux revenus des familles.

169. Dans tous les villages d'intervention du Programme d'éducation de MdE à Tahoua, les sortants du processus éducatif mettent en place des organisations de développement de jeunes. Plusieurs assument des fonctions importantes dans leurs communautés (enseignement aux femmes adultes des groupements féminins, secrétaire et gestionnaire des réseaux de groupements, gestion de château d'eau, etc.).

170. En Afrique, les membres des communautés bénéficiaires recourent de plus en plus aux soins de santé en cas de maladie, grâce aux enseignements-apprentissages des centres d'éducation et leur diffusion au sein des communautés.

171. Au Guatemala, les familles sont fières que leurs enfants puissent écrire, dans leur langue, des textes liés aux connaissances et aux valeurs de la culture maya q'eqchi' qui étaient en train de disparaître et n'avaient jamais été consignées par écrit. Ce processus renouvelle également les pratiques orales. Les élèves et sortants réalisent des activités qui servent au développement socioculturel, économique et politique (par exemple par la prise de notes lors de discussions au sein de la communauté, la gestion d'un magasin communautaire, la création d'une association regroupant des sortants et des agriculteurs en vue de nouveaux projets économiques, la participation active aux décisions et au fonctionnement de l'association Xch'ool Ixim, etc.). De leur côté, les familles s'impliquent activement dans ces activités, elles veillent à ce que les enfants fréquentent régulièrement l'école, se sentent coresponsables de la réussite du processus éducatif et aident les enseignants dans le

traitement de thèmes considérés tabous ou délicats ou dans leur domaine de compétence. Les familles sont également disposées à défendre l'expérience éducative face au Ministère de l'éducation et se sont mobilisées avec succès pour créer, sous forme de coopérative (réunissant les communautés, le Ministère national de l'éducation et le gouvernement municipal), un Institut d'études secondaire bilingue et interculturel pour donner une suite cohérente au primaire.

172. Dans tous les pays, les communautés bénéficiaires renforcent certaines valeurs sociales telles que l'hospitalité, la solidarité et la tolérance. Par ailleurs, elles prennent conscience de l'importance de l'éducation pour le développement culturel, social et économique des villages.

173. Dans certains programmes (Monde des Enfants et Dudal de VIE), il y a un effort d'accompagnement des activités d'éducation par d'autres actions de développement, telles que des opérations de crédit aux femmes pour leur permettre de réaliser des activités génératrices de revenus, des banques céréalières pour en faciliter l'accès à des prix modérés, le fonçage et la réfection de puits pour faciliter l'accès à l'eau potable, etc. Ainsi, au-delà du bénéfice de l'appropriation des connaissances, capacités et compétences, des effets en termes de réduction de la pauvreté économique (génération de revenus) sont observés et ont permis aux communautés de contribuer substantiellement à la prise en charge de l'éducation de leurs enfants et à l'amélioration globale de leurs conditions de vie. Comme le dit très justement l'équipe responsable de l'étude à Tahoua « En substance, en considération des effets/transformations produits globalement chez les communautés, on peut avancer que nous sommes en face d'un véritable programme de réduction de la pauvreté qui a eu comme base et porte d'entrée une éducation alternative des adolescents/tes précocement déscolarisés et non scolarisés ». cf. Etude de cas du Niger, expérience Monde des Enfants (Hassane & Rabi Maikassoua, 2011, p. 44).

b) Programmes d'éducation des adultes

174. Dans le domaine des affaires publiques, les effets relevés ont rapport aux initiatives communautaires, telles que la création d'espaces de jardinage par des groupements villageois, l'assainissement de lieux publics, la relance d'associations et d'initiatives d'anciens projets qui s'essoufflaient, comme les campagnes d'assainissement, la scolarisation des enfants et en particulier des filles, la reprise du maraîchage sur un site abandonné, le reboisement avec des arbres tels que des manguiers greffés, la reprise d'élevage des lapins, etc. (Adjanooun et al., 2011).

175. Le respect pour autrui et la camaraderie se sont aussi développés dans les groupes d'apprenants, ce qui renforce les liens communautaires. Les apprenants participent plus spontanément aux réunions villageoises, prennent plus aisément la parole lors des réunions publiques et argumentent leur points de vue. Certains assument le rôle de coordination dans des organisations communautaires ou deviennent des membres très actifs alors qu'avant ils étaient réticents par rapport à ce type d'engagement. En Colombie, on remarque une valorisation de l'organisation des populations comme espace de recherche de solutions aux problèmes concrets vécus par ces dernières (un aqueduc mal entretenu, des problèmes de nutrition et de santé, la nécessité de construire de nouvelles voies de transport, etc.). Dans ce même ordre d'idée, on remarque en Colombie une attitude critique des sortants face aux politiciens et leurs promesses non tenues.

176. En Afrique, il apparaît que les programmes d'éducation ont induit des changements remarquables par rapport au statut de la femme, et ceci notamment au niveau de la promotion de leur « leadership ». Les femmes participant aux programmes d'éducation étudiés commencent à prendre une part plus active dans la conduite des affaires de la famille, de la communauté et du village, et assument de plus en plus des rôles publics importants (présidentes ou membres d'associations villageoises par exemple).

177. Sur le plan spécifiquement professionnel, grâce aux multiples apprentissages et processus de développement des capacités/compétences, de nombreux participants, en Afrique et en Amérique latine, acquièrent des qualifications et des responsabilités plus élevées dans les activités productives qu'ils exerçaient auparavant ou trouvent un nouvel emploi. Nombreux sont ceux qui améliorent leurs

revenus, par l'ouverture de petits commerces (artisanat, couture, traiteur, maraîchage, élevage de petits animaux, etc.). L'autre aspect d'une importance capitale est l'intérêt renouvelé pour améliorer leur formation et qualification. Ainsi, l'expérience de la Colombie enregistre de nombreux cas d'adultes qui ont poursuivi des études au niveau secondaire, dans le système formel (après avoir obtenu, grâce au programme utilisant la PdT, une équivalence avec le diplôme du primaire). En revanche, au Bénin, faute d'opportunités en termes de passerelles, les apprenants demandent l'extension du nombre d'années de l'expérience éducative. Dans les deux cas, les apprenants cherchent les moyens d'augmenter leurs qualifications et ainsi mieux s'insérer dans le marché du travail ou tout simplement pour continuer à apprendre et éviter de perdre les acquis résultant de leurs efforts précédents.

7.4. Les liens entre les effets constatés et la spécificité du noyau pédagogique

178. Les résultats/effets que nous venons de présenter peuvent être mis en rapport avec les caractéristiques du noyau pédagogique décrites au chapitre 4 et que nous pouvons résumer comme suit : (1) Les apprenants sont constamment sollicités pour produire des textes répondant à des situations spécifiques de communication et d'apprentissage ; (2) Au moyen des séquences didactiques, ils apprennent à analyser des problématiques qui les touchent d'une manière ou d'une autre et ce dans une perspective interdisciplinaire ; (3) Leurs connaissances endogènes sont mises en rapport avec les connaissances exogènes (connaissances dites scientifiques), et toutes les deux sont analysées d'une façon critique à des fins d'enrichissement de la compréhension des situations vécues. Par des débats, recherches d'information, mises à l'épreuve et prises d'engagements, un véritable dialogue de cultures s'engage, conférant au processus un caractère d'interculturalité, qui enrichit le regard sur soi et sur les autres, sur l'ici et l'ailleurs, libérés des contraintes d'une seule culture ; (4) L'appropriation de connaissances théoriques et pratiques exploitables dans la vie individuelle, communautaire et professionnelle constitue le but ultime des enseignements-apprentissages ; (5) Par la recherche d'un bilinguisme équilibré l'on valorise les langues locales en même temps qu'on les force à se développer pour exprimer de nouvelles réalités et pour construire de nouvelles formes langagières répondant à des situations de communication inédites. Cela augmente le répertoire linguistique des apprenants et leur ouvre de nouvelles opportunités en termes de participation citoyenne, de prise de responsabilités, d'emploi, d'épanouissement personnel, etc.

179. Il s'agit d'une pédagogie active où les apprenants ont un rôle important à jouer et où les enseignants ne dissimulent pas l'importance de leurs interventions. Les rapports des EN font état de différents témoignages d'enseignants quant aux relations entre le noyau pédagogique de la PdT et les résultats d'apprentissages/effets obtenus.

- *Sur les questions touchant à la connaissance du milieu et la capacité des apprenants à transmettre des messages ou informations à leurs parents ou à la communauté, Sawadogo Awa, présidente du groupement des femmes du village de Manga Est V2 dit ceci : « J'ai eu à poser des questions sur l'histoire du village à mon enfant. Je me suis rendue compte qu'il connaissait l'année de création du village, les noms mais aussi les périodes de règne des différents chefs qui se sont succédé sur le trône. En ce qui concerne l'histoire du pays, il est capable d'énumérer les étapes de la vie politique du Burkina depuis l'indépendance. Il arrive que j'entende des apprenants parler de droits de l'enfant notamment leur enregistrement à l'état civil, le droit à la santé et le droit à l'éducation. Je peux dire que les apprenant(e)s de l'ECOM connaissent mieux les droits de l'enfant que leurs mères qui sont généralement analphabètes. » cf. Etude de cas du Burkina Faso (Dango & Kéré, 2011, p. 23).*

- *« J'ai appliqué les principes et démarches de la PdT avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage, des enfants qui subissaient des traitements neurologiques pour apprendre la lecture et l'écriture ; avec la PdT ils arrivent à lire et écrire en moyenne en deux mois de travail » Cf. Etude de cas de la Colombie (Clavijo Muñoz et al., 2011, p. 43).*

180. Dans les démarches PdT, nous sommes loin d'un paradigme qui accorde de l'importance uniquement à l'enseignement (enseignant) ou uniquement à l'apprentissage (apprenant). En fait, le paradigme dans lequel s'inscrit la PdT est beaucoup plus complexe. Il s'agit de mettre au centre du système didactique au moins trois pôles qui ne peuvent en aucune manière être négligés : l'apprenant, les objets de connaissances (les connaissances/savoirs) et l'enseignant. Ce dernier doit avoir pour objectif de développer chez les apprenants la prise de conscience des traits caractéristiques des connaissances (endogènes et exogènes) et la maîtrise volontaire des connaissances enseignées/apprises. Les connaissances/savoirs ne sont pas « donnés » mais (démonstrés et mis en évidence par l'enseignant. C'est à partir de ces opérations que les apprenants se constituent comme acteurs de leur apprentissage, dans le sens où ils utilisent les savoirs/connaissances comme un « pouvoir faire » constitué par eux-mêmes. Sans répondeur du côté de l'apprenant, sans sa participation active, les enseignements sont voués à l'échec.

181. Finalement, nous devons signaler le rôle que joue le développement des capacités psychiques supérieures dans la réussite du processus et dans la pérennisation des acquis. Le passage d'activités psychiques non conscientes d'elles-mêmes à des activités conscientes et volontaires, est le critère, selon Vygostki (1997; 1985) de l'émergence de fonctions psychiques supérieures. Dans les expériences utilisant la PdT, le travail autour des textes réalisé par l'enseignant et les apprenants cherche à modifier les manières spontanées de sentir, de penser et d'agir dans le monde des apprenants. A partir des problématiques travaillées en classe, prenant appui sur des concepts déjà étudiés ou sur des conceptions endogènes, l'enseignant va solliciter certains schèmes de pensée des apprenants et les amener à fonctionner dans le cadre d'un système conceptuel. Dans le dialogue enseignant-savoirs-apprenants, ces derniers sont amenés à effectuer des opérations de pensée qu'ils seraient incapables de faire spontanément s'ils étaient laissés à eux-mêmes. En d'autres termes, ils sont amenés à effectuer des démarches de pensée qui se situent au-delà de leurs démarches spontanées. Dans ces dernières, les opérations de pensée par lequel l'apprenant découpe et généralise - à l'aide des signes - certains aspects de l'expérience demeurent inconscients. Au contraire, lorsqu'il est en interaction avec l'enseignant, ce dernier fait en sorte que l'apprenant non seulement construise/s'approprie un concept mais, de plus, il attire son attention sur les processus mêmes par lesquels il construit/s'approprie de ce concept. Il n'est donc pas anodin qu'au terme d'une séquence didactique, l'apprenant parvienne à produire seul une explication élaborée à plusieurs sous la conduite de l'enseignant. Le travail de reprise et d'élaboration interne des connaissances apprises au cours de ce travail collaboratif va permettre de réorganiser les connaissances antérieures dans un domaine particulier de l'apprenant. Son psychisme se voit ainsi transformé : le sujet pourra désormais envisager les connaissances endogènes de sa communauté/milieu comme une forme particulière de connaissances parmi d'autres et mesurer leur niveau de validité. Sa manière de percevoir les connaissances endogènes s'en trouve dès lors transformée. Il se libère ainsi des automatismes de sa culture et peut avoir des comportements ou prendre des décisions avec plus de recul qu'auparavant.

7.5. Eléments de conclusion

182. Comment peut-on apprécier l'efficacité interne et externe de ces innovations au vu des résultats et des effets ? Les différents aspects décrits dans ce chapitre montrent sans équivoque la qualité, l'efficacité et la pertinence de l'éducation construite avec ces enseignants, ces apprenants et leurs communautés. Les effets énumérés dans différents domaines (personnel, familial, éducationnel, public et professionnel) mettent en évidence les caractères d'utilité, de pertinence et de durabilité des connaissances appropriées, ainsi que les processus durant lesquels des capacités sont développées et des compétences sont construites, aussi bien pour la vie quotidienne et professionnelle que pour la poursuite de la formation dans d'autres niveaux d'étude. En effet, les participants des différents programmes d'éducation se servent utilement des connaissances acquises et des capacités/compétences développées dans de multiples situations de leur vie personnelle et professionnelle. Ces dernières sont également exploitées par eux aux fins d'appropriation de nouvelles connaissances, créant ainsi les possibilités de poursuivre le processus d'apprendre, pour comprendre et pour agir.

183. Le cas du Guatemala, où l'expérience a commencé il y a plus de dix ans, est porteur de plusieurs enseignements concernant les effets à long terme d'une éducation de base de qualité, en particulier lorsque les sortants peuvent poursuivre leur cursus. D'une part, la qualité de l'éducation a permis aux élèves de poursuivre brillamment leur parcours au secondaire « classique » et pour certains à l'université (à noter que les sortants du primaire vont désormais pouvoir poursuivre un cursus secondaire bilingue et interculturel cohérent avec l'expérience éducative). D'autre part, grâce à une éducation de base fortement ancrée dans la vie et la culture des communautés, les sortants du secondaire et de l'université reviennent mettre leurs nouvelles connaissances, capacités et compétences au service des communautés, ce qui représente un apport incontestable au développement de leurs communautés, comme l'affirment les responsables du programme :

- « (...) les résultats obtenus dès l'école primaire grâce à la formation sous l'égide de l'approche de la Pédagogie du Texte sont davantage visibles au moment où les jeunes poursuivent leurs études au niveau secondaire ou universitaire et deviennent des professionnels. On a ainsi constaté que les jeunes qui ont participé à l'expérience éducative de Xch'ool Ixim, travaillent aujourd'hui en qualité d'enseignants dans les écoles de leur voisinage. D'autres diplômés travaillent en qualité de techniciens dans un certain nombre de domaines et d'autres reviennent dans leur communauté, au sein de leurs familles, pour s'investir dans la production agricole ou pour créer d'autres projets en faveur du développement des communautés. Cela montre d'une part la qualité de la formation qu'ils ont reçue, et d'autre part combien cette formation a des répercussions positives sur la qualité du travail qu'ils réalisent. Ces effets ne seraient pas aussi visibles s'ils avaient arrêté leur processus de formation au seul niveau de l'école primaire. En définitive, grâce au travail éducatif, les communautés atteignent un niveau de développement leur permettant d'améliorer leur qualité de vie » cf « Sollicitation d'appui à EdM pour la création d'un Institut d'éducation » (Xch'ool Ixim, 2011)

9. Le socle de connaissances, capacités et compétences pour l'éducation de base

184. A la lumière des résultats des études de cas, nous aimerions, dans ce chapitre, mener quelques réflexions sur des aspects à prendre en compte lors de la constitution d'un socle pour rendre l'éducation de base pertinente et de qualité. Ces réflexions sont énoncées sous la forme de thèses qui figurent dans l'annexe X, et résument des aspects en partie déjà traités dans les chapitres précédents. D'autre part, sur la base des éléments communs identifiés dans les études de cas et de nos analyses des limites, nous proposons un socle commun en termes de connaissances théoriques et pratiques, de capacités psychiques supérieures et de compétences à être appropriées et développées par les apprenants d'éducation de base.

8.1 Les connaissances, capacités et compétences constitutives d'un socle pour l'éducation de base

Dans le domaine des langues

185. Les apprenants doivent maîtriser de multiples genres textuels oraux et écrits (descriptifs, explicatifs, argumentatifs, etc.) des langues engagées dans le processus d'enseignement bi-plurilingue. Dans la perspective d'un bilinguisme équilibré, ils doivent maîtriser le fonctionnement textuel dans les deux langues qui interviennent dans le processus éducatif. Les bases d'une telle maîtrise doivent être construites progressivement, de telle sorte qu'à la fin de l'éducation de base, les sortants soient en mesure d'utiliser les deux langues pour communiquer et pour poursuivre leur processus de formation. Ils doivent donc être en mesure de produire et comprendre de multiples genres textuels, à l'oral et à l'écrit, dans différentes situations de communication de la vie quotidienne.

186. Le choix de genres textuels concrets à privilégier dans les deux langues est déterminé par le contexte spécifique, en tenant compte des sphères sociales de communication auxquelles les apprenants participent. Globalement, ce choix doit tenir compte de la nécessité d'augmenter le répertoire linguistique par le développement des multiples capacités langagières telles que (i) argumenter, exprimer et justifier leurs points de vue, réfuter et négocier des positions lors de discussions de problèmes sociaux controversés (situations polémiques) ; (ii) exposer et décrire différentes formes de connaissances pour transmettre et pour construire des savoirs (situations à caractère cognitif) ; (iii) narrer et relater pour reconfigurer l'action et représenter des expériences vécues (situations dans le domaine de la littérature/fiction et de la documentation/mémorisation d'actions humaines) ; (iv) réguler des comportements au travers des instructions et prescriptions (sphères du « savoir-faire » dans la régulation mutuelle de comportements).

187. L'étude de deux langues se fait dans un va-et-vient entre le macro-univers linguistique (les textes) et le micro-univers linguistique (vocabulaire, orthographe, grammaire, conjugaison) : le texte doit être l'unité didactique de base ; l'analyse comparative entre le fonctionnement des langues doit être la démarche privilégiée.

8.1.1. Dans le domaine des mathématiques

188. Ce domaine vise à acquérir des méthodes de pensée et d'action tout autant qu'un ensemble de notions et d'outils permettant de résoudre des problèmes de la vie quotidienne. En ce sens, les mathématiques doivent privilégier le raisonnement logique et la pensée mathématique, cette dernière étant comprise dans ses différentes dimensions : numérique (comptage, système de numération décimale, opérations fondamentales, fractions, etc.), spatiale (géométrie, figures, plans, orientation), métrique (poids, mesures), aléatoire (statistique, moyenne, etc.), variationnelle (raison, proportion, pourcentages). Grâce au processus éducatif qui privilégie la réflexion critique, l'explicitation des raisonnements et l'utilisation pratique des notions apprises, les apprenants deviendront capables de mieux : résoudre de multiples problèmes concrets, se situer dans les coordonnées spatio-temporelles, comprendre certains textes oraux et écrits à contenus numériques, communiquer (informer et comprendre) avec les autres en appliquant des connaissances

Sous-thème 1 : Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique

mathématiques et prendre des décisions en relation avec les connaissances, procédés et/ou instruments mathématiques.

189. Les deux langues engagées dans le processus d'enseignement doivent être utilisés dans le domaine des mathématiques de façon alternée, afin d'enrichir les apprentissages.

8.1.2. Dans le domaine des sciences de la vie et de la terre

190. Ce domaine vise à développer chez les apprenants des méthodes de pensée et d'action tout autant qu'un ensemble de notions propres à certains aspects de la réalité, tels que le fonctionnement du corps humain, la santé, l'environnement, les ressources naturelles, la climatologie, l'hydrologie, la minéralogie, l'agriculture et l'élevage. Par des démarches didactiques d'observation, discussion, confrontations de conceptions des apprenants avec des informations nouvelles, ces derniers produisent de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations qu'ils se posent (ou que le processus éducatif les amène à poser). Il s'agit non seulement de partir des conceptions des apprenants mais aussi de faire évoluer et de transformer ces dernières. Pour cela, il ne suffit pas que l'apprenant prenne conscience des limites de certaines de ses conceptions. Il faut de plus en effet que les nouveaux apprentissages génèrent des mises en relation inédites et l'acceptation de nouveaux « modèles » d'explication/compréhension de la réalité, d'où l'intérêt que l'apprenant se trouve confronté à un certain nombre d'éléments significatifs tels que la documentation, l'expérimentation, l'argumentation, lui permettant d'enrichir ses références conceptuelles et empiriques.

8.1.3. Dans le domaine des sciences sociales

191. Ce domaine vise l'appropriation de connaissances et de méthodes permettant la compréhension des réalités dans leurs dimensions sociales, spatiales et temporelles. Par l'étude des problématiques vécues, les apprenants développent l'esprit critique, les capacités d'analyse et de synthèse, les modes de raisonnement propres à la connaissance scientifique et aux connaissances « orales », etc. Par ailleurs, ils apprennent à mieux connaître leur culture en confrontation avec d'autres cultures, l'histoire de leur pays et de leur communauté, l'organisation politique et administrative et les lois de leur pays, leurs droits et devoirs en tant que citoyens. Ils apprennent à utiliser plusieurs échelles spatiales (local/régional/global), temporelles (court/moyen/long terme) et sociales (individuel/collectif), pour identifier des facteurs explicatifs d'une problématique donnée, ou pour étudier l'impact de tel aménagement, de telle décision ou de telle pratique.

192. Par des démarches réflexives, interculturelles, interdisciplinaires et bilingues, ils apprennent à expliciter et raisonner selon leurs catégories d'analyse du réel, ainsi qu'à se munir de catégories plus pertinentes ; ils apprennent à prendre en compte l'incertitude, la probabilité, la prospection. Ainsi, ils sortent des automatismes et apprennent à reconnaître l'importance du politique comme organisateur de la vie collective.

193. Les capacités psychiques supérieures (développées par l'ensemble de contenus travaillés dans ces quatre domaines) sont notamment le langage écrit et oral, l'attention et la mémoire volontaire, la pensée logique, conceptuelle et critique ainsi que l'autonomie intellectuelle. Ce sont ces capacités qui permettent le développement de compétences diverses.

8.2. Eléments de conclusion

194. Loin de vouloir dresser une liste de connaissances, capacités et compétences qui seraient valables d'une manière universelle, notre position est celle de penser un éventuel « universel » dans la particularité d'une réalité concrète. En effet, la dialectique universel-particulier est la seule façon pour l'universel de s'exprimer dans la réalité concrète et, par conséquent, de comprendre cette dernière et d'agir sur elle. Dans chaque expérience éducative concrète, le socle correspondant à une éducation de base doit donc être façonné par les déterminants qui caractérisent sa réalité spécifique. Ainsi conçu, le socle doit être le produit d'une création collective de la part de tous les acteurs qui participent à l'expérience éducative. Ces acteurs doivent faire un effort intellectuel pour bien appréhender les enjeux de la réalité, dans son passé, son présent et son futur.

Sous-thème 1 : Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique

10. Obstacles et possibilités pour penser et réaliser une éducation de base de qualité

195. Dans ce chapitre nous allons analyser dans un premier temps les obstacles pédagogiques et financiers qui empêchent la construction d'une éducation de base de qualité. Si ces obstacles ont peu affecté les expériences menées sous l'égide de la PdT c'est grâce au fait que nous partons d'une politique et d'une conception de l'éducation qui, toutes les deux, essayent de s'éloigner du courant de la « pédagogie unique » que nous avons déjà mentionné dans le chapitre 4. Dans un deuxième temps, nous analysons les obstacles internes aux pratiques de la PdT, qui doivent être surmontés afin que ces dernières produisent des résultats qualitativement encore plus importants que jusqu'à maintenant.

9.1. Obstacles externes à l'éducation de base de qualité

9.1.1. Obstacles politico-pédagogiques

196. Depuis les mouvements de décolonisation, la tâche (théorique et pratique) de première importance consistant à (re)construire les systèmes éducatifs pour contribuer à établir les nations indépendantes en tenant compte de leurs sociétés diversifiées sur le plan politique, économique, culturel, linguistique et autres, a absorbé de considérables efforts et ressources. Les solutions apportées, notamment dans le domaine de l'alphabétisation, ne sont globalement pas parvenues à répondre aux besoins d'offrir une formation intégrale aux populations analphabètes. Aussi bien l'alphabétisation fonctionnelle promue dès les années 60 par l'UNESCO que la méthode « conscientisante » prônée par Paulo Freire ont imposé des visions réductrices de l'être humain et de l'éducation, la première en se focalisant sur la dimension économique et productive et la seconde sur la dimension politique (Faundez, 1994; Freire & Faundez, 1985)(voir Faundez, 1989 ; Faundez et Freire, 1986, Faundez, 1994 pour une analyse critique du programme d'alphabétisation de l'UNESCO et de son rôle dans plusieurs pays d'Afrique et d'Amérique latine).

197. Outre le fait d'imposer ces visions réductrices, ces courants n'ont pas permis de progresser sur des aspects clés de la qualité de l'éducation. A titre d'exemples, les bases théoriques justifiant des processus d'enseignement-apprentissage basés sur la répétition/mémorisation n'ont pas été interrogées et la langue a été, de façon continue, considérée comme un code dont il faut apprendre le « micro-univers » (graphie, orthographe, grammaire) et non comme un puissant mode de communication, oral et écrit, dont il faut également maîtriser le « macro-univers » pour comprendre et agir dans le monde.

198. Ces deux obstacles majeurs, à savoir la vision réductrice de l'être humain à former ainsi que l'absence d'attention portée au noyau pédagogique, qui constitue pourtant le cœur de la qualité de l'éducation, continuent, selon nous, à prédominer. Les références majeures proposées, notamment par les organismes internationaux (Nations Unies, OCDE, etc.), au champ de l'éducation, qu'il s'agisse du développement durable ou de l'Approche par les Compétences (APC), n'apportent pas les ruptures nécessaires en la matière. Le premier, proposé à un moment où la pensée économique s'essouffle et prend conscience que le mode de production détruit inexorablement la planète, reste flou et n'impose aucune rupture avec une vision instrumentale de l'éducation puisque certaines de ses interprétations permettent à la logique économique d'y subsister intacte moyennant quelques aménagements mineurs.

199. L'APC, pour sa part, continue à véhiculer une vision très instrumentale et économiciste de l'éducation sans pour autant poser les questions essentielles de l'enseignement-apprentissage, en particulier du « comment enseigner-apprendre » et, donc, des approches pédagogiques efficaces et pertinentes. Elle ne fait pas de distinction entre une approche qui instrumentalise les connaissances et une approche qui considère que la maîtrise des savoirs théoriques peut permettre celle des savoirs pratiques (compétences). Nous pensons pour notre part que la maîtrise théorique et pratique devrait permettre de décliner le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, trilogie aboutissant à la formation intégrale des êtres humains. Sans celle-ci, nous risquons, selon la formule d'Aristote, de ne former que des « animaux qui parlent ». Nous ne pouvons accepter l'utilisation du concept de compétences que si ce dernier est compris comme synonyme de savoir-faire ou d'appropriation pratique. Par ailleurs, nous

ne pouvons pas accepter que le développement de compétences constitue le seul objectif de l'éducation. L'éducation de qualité ne peut pas négliger la nécessité d'une approche pédagogique pertinente et efficace ni la problématique du développement de capacités psychiques supérieures.

9.1.2. Obstacles politico-économiques

200. Ces visions réductrices et instrumentales de l'éducation ainsi que le manque d'attention porté à la qualité de l'éducation sont, depuis les indépendances, véhiculées en partie par les mécanismes de l'aide au développement. L'histoire récente, marquée par le mouvement de l'Education pour Tous, ne dément malheureusement pas cette tendance. En dépit de son succès relatif pour mobiliser d'avantage de ressources depuis les années 90, la qualité de l'éducation continue à être négligée au profit de l'intérêt presque exclusif consacré aux taux d'accès et autres données quantitatives, engendrant une mauvaise utilisation voir un gaspillage des ressources. Malgré les constats répétés sur la très faible efficacité interne et externe de l'éducation dans de nombreux contextes, les processus d'enseignement-apprentissage continuent à n'être que des objets de discussion marginaux dans les instances de dialogue politique sur l'éducation. L'une des raisons pourrait être le fait que les organismes jouant un rôle déterminant en matière d'aide à l'éducation ne comptent le plus souvent pas de personnel qualifié dans les questions pédagogiques (celui-ci étant, semble-t-il, plutôt composé de généraliste du développement ou d'économiste de l'éducation). Par ailleurs, les organisations de la société civile (aussi bien du Sud que du Nord) promotrices d'approches innovantes de l'éducation sur le plan de la qualité, tendent également à être marginalisées, bien qu'à des degrés divers, dans les instances nationales et internationales de dialogue politique. Cette tendance tend à s'accroître avec certaines interprétations étroites de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide et du processus qui s'en est suivi et qui renforcent le rôle de l'Etat comme acteur et décideur exclusif de l'éducation. Par conséquent, les innovations apportées par la société civile ont du mal à enrichir les politiques officielles et à se construire avec les acteurs étatiques.

9.2. Obstacles pédagogiques internes aux expériences PdT

201. L'analyse des études de cas met en évidence quelques obstacles que nous allons essayer d'élucider par la suite. Cette attitude critique envers le processus éducatif, ainsi que la recherche de solutions pour l'améliorer, constituent une démarche essentielle de la PdT. En ce sens, celle-ci est en processus constant d'amélioration, et exige d'être attentifs aux difficultés et aux nouveaux besoins.

9.2.1 Obstacles liés aux démarches interdisciplinaires : le problème de la formation des enseignants et des équipes de formateurs

202. Dans le chapitre 6, nous avons vu que, dans le domaine de l'interdisciplinarité, certaines difficultés persistent, malgré le fait que les expériences en PdT ont fait des avancées considérables.. Cette stratégie pédagogique exige en effet (1) des animateurs (enseignants/facilitateurs) très bien formés, capables de travailler avec les apprenants dans les quatre disciplines de base, et (2) des formateurs spécialisés dans l'une des quatre disciplines de base et travaillant en équipes pour former ces animateurs et les aider à concevoir des séquences didactiques interdisciplinaires. Par ailleurs, les formateurs et les animateurs doivent maîtriser les connaissances endogènes pour être en mesure de les confronter avec les connaissances exogènes et, ainsi, construire de nouvelles connaissances. Or, nous notons que plusieurs organisations travaillant avec la PdT ont des difficultés à constituer des équipes d'au moins quatre formateurs, chacun spécialisé dans une des disciplines, ce qui conduit parfois un même formateur à en assumer plusieurs, y compris celles dont il n'est pas spécialiste (par ex. un formateur en langue assumant également les sciences naturelles), affaiblissant ainsi la formation des animateurs. On pourrait envisager que dans certains cas un formateur se spécialise dans deux domaines proches, par exemple langues et sciences sociales ou encore mathématiques et sciences naturelles, mais cela supposerait une formation supplémentaire par rapport à sa formation de base. Dans d'autres cas, certains formateurs ne sont pas en mesure de répondre aux besoins des animateurs dans le domaine de spécialisation qu'ils ont choisi. Cela provient souvent du fait que ce dernier ne correspond pas à leur formation de base (par ex. un linguiste devient formateur en mathématique). D'une manière générale, l'éducation de qualité que nous proposons se trouve confrontée à la fausse idée, largement répandue, que l'éducation de base ne requiert qu'une formation en langue et en calcul,

engendrant malheureusement un manque d'intérêt de la part de (et pour des) spécialistes des sciences sociales et des sciences de la Vie et de la Terre. Ainsi, la conception réductrice de l'éducation, typique du concept d'alphabétisation, se constitue en obstacle majeur à la qualité de l'éducation de base et à la professionnalisation des cadres dans ce domaine.

9.2.2. Obstacles liés à l'évaluation

203. Certains formateurs et animateurs/enseignants éprouvent des difficultés à changer la manière d'évaluer un ensemble de fonctions psychiques ainsi que l'appropriation de connaissances théoriques et pratiques (compétences, savoirs, savoir-être). Ils glissent alors vers des approches traditionnelles des productions écrites des apprenants et ignorent le fait qu'au-delà de l'évaluation des formes linguistiques (orthographe, etc.), les évaluations doivent considérer les différentes capacités langagières impliquées dans la compréhension d'une problématique (expliquer, décrire, narrer, argumenter, etc.) et sollicitées en fonction des connaissances qui font l'objet de l'évaluation. En d'autres termes, il s'agit d'évaluer aussi bien la maîtrise linguistique du texte que la chaîne des concepts correspondant aux connaissances évaluées. Dans les évaluations diagnostiques, formatives ou certificatives, les épreuves peuvent être disciplinaires ou interdisciplinaires et toutes doivent être construites selon les principes de la PdT. L'évaluation de l'application des connaissances doit, quant à elle, insister sur la compréhension de la réalité et des raisons justifiant telle ou telle action (et non se satisfaire d'une action effectuée mécaniquement).

204. Il est primordial que les formateurs, les inspecteurs, les enseignants et les apprenants apprennent à mieux évaluer, dans toutes les étapes du processus. Nous insistons sur le fait que la construction des instruments d'évaluation par les acteurs eux-mêmes est importante pour apprendre à évaluer à la fois l'appropriation des connaissances, le développement des fonctions psychiques supérieures et l'application de connaissances. Les apprenants, au même titre que les autres acteurs, devraient participer aux différents types d'évaluation, même celles qui concernent le travail des animateurs et des formateurs. Les évaluations faites par les inspecteurs des ministères étant conçues selon des modèles traditionnels, des efforts doivent être consentis pour former ces derniers afin qu'ils saisissent la valeur de l'autoévaluation et de l'hétéro-évaluation, et valident les résultats de cette pratique. Il faudrait également qu'ils ne proposent pas des évaluations dont les contenus, les démarches de raisonnement et les formats se détournent des objectifs fixés par une éducation de qualité.

9.2.3 Obstacles liés à la mise en œuvre du bilinguisme équilibré

205. L'expérience du Guatemala montre qu'il est possible d'atteindre un bilinguisme équilibré si i) les deux langues choisies sont utilisées tout au long du processus comme matière et comme véhicule d'enseignement ; ii) les apprenants s'exercent dans la pratique de production de textes oraux et écrits en langue première et en langue seconde dès le début de l'expérience. Des recherches-actions doivent être menées en Afrique de l'Ouest, dans les expériences PdT, afin de valider cette démarche aussi bien dans les programmes s'adressant aux jeunes qu'aux adultes.

206. La réalisation du bilinguisme équilibré en Afrique est également rendue difficile par le manque de recherches sur la textualité des langues africaines. Les études linguistiques sur certaines de ces langues se sont, jusqu'à ce jour, concentrées sur les structures micro linguistiques. Or, cela ne suffit pas à outiller les enseignements-apprentissages utilisant le texte comme unité de référence pour l'étude du langage oral et écrit et des autres disciplines. D'autre part, pour que les langues nationales deviennent des véhicules d'enseignement-apprentissage de toutes les disciplines (au même titre que les langues internationales), il faudrait développer des lexiques propres aux connaissances scientifiques. Des efforts à ces deux niveaux sont en cours (notamment au niveau de mémoires de maîtrise des étudiants en PdT) et dans différentes expériences PdT. Mais ceux-ci restent insuffisants et il serait nécessaire (en ce qui concerne la recherche terminologique) d'associer au travail des linguistes, des ethnologues et des spécialistes de disciplines qui devraient non seulement élaborer ces lexiques mais également, si possible, les adapter aux logiques des connaissances natives.

9.2.4 Obstacles liés à l'interculturalité

207. Dans l'ensemble des expériences il y a des tentatives de faire de l'interculturalité, toutefois il semblerait que le concept de culture mis en œuvre reste prisonnier d'une vision trop limitée au vécu individuel et collectif. La culture n'étant pas envisagée comme « objet pensé » (Kosík, 1978), les formateurs et animateurs considèrent que la simple confrontation entre connaissances endogènes et connaissances exogènes suffit pour faire de l'interculturalité. Cette idée empêche de construire une approche interculturelle dans le traitement des problématiques étudiées alors qu'elle exige la maîtrise intellectuelle de deux cultures en présence.

208. Pour améliorer cette dimension dans la mise en œuvre de la PdT, il faudrait intensifier les travaux de recherche sur les cultures dont certains aspects sont privilégiés dans les curricula des expériences éducatives, afin de dépasser la vision empirique des cultures et de les construire comme des objets de connaissance.

9.2.5. Obstacles liés à l'application créative de certains principes et pratiques de la PdT

209. Les analyses de données montrent en filigrane un autre obstacle dans la mise en œuvre des expériences, à savoir des difficultés à appliquer de manière créative certains principes et pratiques pédagogiques de la PdT. La Maîtrise en PdT ne suffit pas à résoudre la relation complexe entre les appropriations théoriques et la pratique pédagogique de la part des formateurs. Elle permet aux formateurs de construire de solides bases théoriques, de déconstruire certains présupposés théoriques et de les questionner. En revanche, elle n'est pas suffisante pour leur permettre de surmonter totalement leurs anciennes pratiques. La présente étude confirme la nécessité - déjà constatée lors de certains suivis sur le terrain et lors des dernières évaluations externes - de mettre en œuvre un programme de formation continue plus systématique, afin de renforcer la formation des formateurs et d'avoir de meilleures répercussions sur la pratique des enseignants/animateurs.

11. CONCLUSION, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES

210. Cette étude a cherché à contribuer aux questions clés posées par l'ADEA en vue de sa prochaine réunion triennale, à savoir, de quelle façon concevoir et édifier une réponse des systèmes d'éducation et de formation aux défis du développement durable de l'Afrique et, plus particulièrement, quel est le socle de compétences dont chacun doit disposer pour continuer à apprendre tout au long de sa vie.

211. Sur le plan conceptuel, le développement durable, tel que défini dans le cadre de cette triennale, comprend les dimensions environnementales, économiques, sociétales, culturelles et spirituelles. Nous insistons pour notre part sur le fait que le développement durable ne pourra être atteint sans une remise en question des paradigmes dominants de l'économie néolibérale. Le concept de développement durable étant flou, large et susceptible d'être interprété très différemment, il est important de noter qu'il n'implique pas forcément une remise en question en profondeur des mécanismes sociopolitiques et économiques existants. Cette dernière est pourtant indispensable, notamment pour parvenir à une plus grande justice sociale impliquant une meilleure redistribution des richesses. En d'autres termes, il s'agit donc d'éviter la « ruse » de l'idéologie néolibérale dominante qui, en prétendant se préoccuper de durabilité, continue de fait à légitimer les politiques de « développement » responsables de la destruction de la planète et de l'écart qui n'a cessé de se creuser entre riches et pauvres.

212. Dans le même ordre d'idée, nous nous sommes attachés à montrer que le concept de compétences, diffusé largement dans le contexte d'une vision économique de la mondialisation, ne peut à lui seul définir un socle commun permettant de répondre aux multiples dimensions d'un développement durable. L'éducation doit permettre l'appropriation de connaissances et le développement de capacités psychiques supérieures. Ce sont ces dernières qui permettront à l'individu de mobiliser, de façon critique et autonome, des compétences adéquates dans une situation donnée.

213. Les changements essentiels appelés par l'ADEA concernent le sens, la pertinence et la qualité de l'éducation. Il s'agit non seulement d'accroître l'efficacité interne mais aussi externe de l'éducation, d'articuler les savoirs aux défis du contexte, de focaliser davantage l'attention non sur les « intrants » mais sur les bénéfices des apprentissages pour les individus et les communautés. Par ailleurs, donnant suite à la biennale de 2008, des changements touchant à l'organisation des systèmes sont souhaités, notamment une gouvernance partenariale et participative de l'éducation, un dialogue avec les autres secteurs de la société et l'existence de systèmes ouverts, diversifiés et intégrés permettant notamment des passerelles entre le formel et le non formel.

214. Ces différents changements ne pourront être réalisés que si une véritable attention est portée à la qualité de l'éducation et, par conséquent, aux approches pédagogiques définissant de manière solide, c'est à dire à la fois sur les plans théorique et pratique, ce qui doit être enseigné-appris et surtout comment. A notre sens, s'il existe certains consensus sur l'être humain à former pour aller vers un développement durable (développer sa compréhension de son environnement et sa capacité à y agir, lui permettre de devenir critique, autonome et capable de prendre des initiatives, développer sa capacité à apprendre seul, à vivre dans la paix et la tolérance, à trouver sa place dans la vie économique et productive, etc.), la question du « comment » le former reste presque entièrement délaissée. Les « grands discours » sur le « devoir être de l'éducation », qui relèvent de visions politico-pédagogiques abstraites, se succèdent sans que l'attention ne soit portée à leur traduction effective et concrète dans la pratique éducative. Ceci constitue pourtant le défi majeur d'un développement qui devienne véritablement durable et juste. A titre d'exemple, la majorité des approches ou, plus étroitement encore, des méthodes pédagogiques, continue à être basées sur des fondements théoriques donnant à la répétition/mémorisation des connaissances une place centrale qui reste non interrogée. A l'autre extrême, les approches qui considèrent uniquement les compétences ne donnent que très peu d'orientations aux processus concrets d'enseignement-apprentissage. Le défi principal est donc de

définir des approches pédagogiques cohérentes à la fois sur le plan théorique et pratique et susceptibles de contribuer concrètement à une éducation pertinente et de qualité.

215. Cette étude se veut une contribution à relever ce défi. Elle a consisté (1) à expliciter les principes théoriques et pratiques de la « Pédagogie du Texte », approche innovante développée et mise en œuvre à partir des années 90 dans plusieurs pays en Afrique, en Amérique latine et en Asie du Sud, ainsi qu'à apporter un éclairage sur différents concepts utilisés par l'ADEA ; (2) à réaliser six études de cas – décrites brièvement dans l'introduction et l'annexe 1 - ayant impliqué des collectes de données premières par des équipes nationales sur le terrain, et cela dans cinq pays (Bénin, Burkina Faso, Cap Vert, Niger, Colombie) ainsi que la prise en compte du cas du Guatemala par le biais de données secondaires disponibles et en partie actualisées. L'objectif de ces études de cas était de faire le bilan, à ce jour, de la mise en œuvre de la PdT ainsi que des résultats obtenus en termes d'apprentissage et d'effets sur les apprenants et les communautés. Il s'agissait d'éviter une démarche « déclarative » des apports de la PdT sans que ceux-ci ne soient fondés sur de solides démarches de recherche menées sur le terrain. Le bilan devait aussi indiquer les limites et les domaines auxquels accorder une attention prioritaire pour améliorer les pratiques ; (3) à identifier, sur la base des pratiques de terrain menées par les équipes nationales et des réflexions de l'équipe centrale (basée à Genève), un socle commun de connaissances, capacités et compétences (« quoi » enseigner), indissociables d'éléments spécifiques à chaque expérience et des principes pédagogiques propres à la PdT (« comment enseigner »).

216. Concernant le premier objectif, le chapitre 6 a décrit le « noyau pédagogique » de la PdT et la façon dont celui-ci est mis en œuvre dans les différentes expériences étudiées. Il a rappelé que la PdT cherchait à former l'être humain dans ses différentes dimensions (intellectuelle, politique, écologique, etc.) et que cela impliquait notamment un refus de limiter l'éducation de base à la maîtrise des connaissances instrumentales minimales (lire, écrire, calculer), qu'il s'agisse de celle des enfants, des jeunes ou des adultes. La PdT, fondée à la fois sur la cognition et l'action (comprendre et agir), est un ensemble de principes théoriques et pratiques qui visent notamment le développement de la pensée conceptuelle, l'utilisation volontaire et libre des savoirs (et par conséquent indépendante des automatismes et mémorisations mécaniques), l'appropriation aussi bien théorique que pratique des savoirs pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne et le développement d'une autonomie dans l'apprentissage.

217. Elle préconise notamment un enseignement-apprentissage dans quatre domaines disciplinaires dont les contenus sont articulés aux contextes des apprenants (langues, mathématiques, sciences sociales, sciences de la vie et de la terre) ; l'interdisciplinarité (étude de problématiques liées à la vie quotidienne des apprenants par le biais d'éclairages de différentes disciplines complémentaires) ; le bilinguisme équilibré attribuant (dans les contextes multilingues) aux langues nationales et à celles issues de la colonisation des statuts égaux et en les utilisant toutes deux comme langues enseignées et langues d'enseignement du début à la fin du processus ; l'interculturalité qui implique une confrontation (sans classification sur une échelle de valeurs) entre des cultures comprenant la réalité et y agissant différemment ; le développement de capacités psychiques supérieures (attention volontaires, raisonnement logique, etc.) qui permettent à l'apprenant de devenir autonome, critique et conscient de son propre processus d'apprentissage, créant ainsi les possibilités de transposer ces capacités dans les différentes dimensions de sa vie. Ces capacités, indispensables au développement de toute compétence (savoir-faire), sont développées par le biais des différentes démarches didactiques préconisées par la PdT telles que l'organisation de l'apprentissage en séquences didactiques disciplinaires et/ou interdisciplinaires, l'utilisation du texte comme unité didactique essentielle et comme moyen d'objectiver la progression des apprentissages (un premier texte étant produit par les apprenants avec l'aide de l'animateur puis réécrit en fonction des nouvelles connaissances enseignées), l'utilisation de diverses démarches théoriques et pratiques qui rendent l'apprenant conscient de son propre apprentissage (par ex. l'auto-évaluation), etc.

218. Les études de cas ont montré que les différentes expériences mettent toutes en œuvre ces principes, à des degrés divers. Toutes ont structuré leur curricula et plans d'études en quatre domaines

disciplinaires et l'on note une forte articulation des contenus aux caractéristiques et besoins du milieu (les contenus étant choisis notamment sur la base d'un dialogue avec les communautés et d'études du milieu). L'interdisciplinarité, pratiquée par le biais de séquences didactiques autour de problématiques définies, est réussie et porte des fruits importants dans les expériences les plus anciennes. Elle est plus fragile dans celles qui sont plus récentes. Le bilinguisme équilibré et l'interculturalité sont très avancés au Guatemala où ils ont permis de véritables avancées dans la coexistence, sur un pied d'égalité, entre la culture et la langue maya et « ladino-occidentale ». Ceci n'est pas encore le cas en Afrique où les cultures et langues endogènes ne jouissent pas du même crédit que les langues et cultures exogènes. L'utilisation de textes et l'attention portée à la linguistique du texte (par opposition à celle qui ne s'intéresse qu'aux aspects micro de la langue) est de mise partout. La connaissance du fonctionnement textuel/discursif des langues africaines doit cependant encore être renforcée par le biais de recherches. Les pratiques liées aux différentes formes d'évaluation (allant bien au-delà de l'hétéro-évaluation de connaissances mémorisées) ont progressé partout.

219. Le chapitre 7 a étudié les conséquences qui découlent de la mise en œuvre de ces principes pédagogiques dans les différentes expériences, à savoir les résultats d'apprentissage et leurs effets sur les apprenants et leurs communautés. L'analyse a fait ressortir des taux de fréquentation et de réussite très élevés (et ceci en dépit d'exigences également plus élevées), démontrant des performances et une efficacité interne largement au-dessus des moyennes nationales. Un seul cas fait état de résultats plus timides en raison, notamment, d'un passage très rapide à plus grande échelle. Un résultat frappant est la rapidité avec laquelle les apprenants acquièrent la maîtrise du langage écrit. Pour les expériences du non formel, les sortants qui poursuivent leur cursus dans le formel réussissent en général brillamment, de même que ceux qui poursuivent au secondaire voire à l'université. Les études de cas ont permis de documenter de manière précise les effets extrêmement riches et variés des apprentissages, aussi bien pour les adultes que pour les enfants et les jeunes, sur de multiples plans : sanitaires (hygiène corporelle, cuisson des aliments, traitement de l'eau, propreté des concessions, prévention des maladies, fréquentation des centres de santé, etc.) ; communautaires (renforcement des associations villageoise, émergence ou renaissance de projets collectifs, solidarité et communication intergénérationnelle, initiatives collectives de la jeunesse, etc.) ; liés à la promotion des femmes et à l'égalité de genre (participation active des femmes à la vie associative, meilleure auto-estime, diminution des mariages précoces et de la violence intrafamiliale, augmentation du nombre de femmes et de filles éduquées, etc.) ; économiques (amélioration des techniques agricoles et pastorales, émergences de projets productifs endogènes, etc.) ; liés à l'identité culturelle (consignation écrite de savoirs traditionnels, etc.), etc. Les expériences qui travaillent depuis le plus longtemps avec la PdT (une dizaine d'années) montrent des effets très forts sur tous ces plans. Le cas du Guatemala est particulièrement instructif car il fait également état d'effets très importants au niveau communautaire (par ex. retour de jeunes diplômés universitaires - ayant suivi une éducation de base en PdT - pour contribuer au développement de leurs communautés), du système éducatif (forte influence du modèle éducatif développé sur le système éducatif régional et, progressivement, national), etc.

220. Ces effets peuvent être imputés à différents facteurs maintes fois identifiés, en particulier dans l'éducation non formelle : participation communautaire, choix des calendriers et horaires, implications des associations de parents d'élèves, etc. Toutefois, l'analyse des études de cas a démontré également que des facteurs liés aux principes de la PdT jouent un rôle déterminant : appropriation de connaissances théoriques et pratiques dans les quatre domaines disciplinaires qui sont directement exploitables pour résoudre des problèmes quotidiens, sollicitation continue des apprenants pour exprimer leurs représentations et s'approprier consciemment de nouvelles connaissances (ce qui stimule l'assiduité et l'enthousiasme), élaboration systématique de mesures pour mettre en pratique ces connaissances et les partager avec d'autres membres de la communauté (et évaluation de ces mises en pratique), etc. Par ailleurs, l'analyse des processus éducatifs a montré qu'ils ne se limitent pas à répondre à ces besoins immédiats des individus et de leurs communautés mais proposent au contraire de nouveaux défis et perspectives sur le plan individuel, social et culturel.

221. Le chapitre 8 a procédé, sur la base des études de cas menées par les équipes nationales et les apports de l'équipe centrale, à l'identification d'un socle commun en termes de connaissances

Sous-thème 1 : Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique

théoriques et pratiques, de capacités psychiques supérieures et de compétences appropriées et/ou développées dans toutes les approches utilisant la Pédagogie du Texte, quel que soit le pays, la classe d'âge considérée ou l'appartenance au système formel ou non formel. L'analyse des quatre domaines disciplinaires a montré, entre autres, (1) pour le domaine des langues, un fort accent sur le bilinguisme et la linguistique du texte (production de divers genres de textes oraux et écrits dans des situations de communication variées – argumenter, défendre son point de vue, expliquer, relater, etc.) ; (2) pour les mathématiques, la maîtrise de notions allant bien au-delà du calcul (système métrique, d'orientation spatiale, de statistiques, comptabilité) et permettant la résolution de problèmes concrets ; (3) pour les sciences naturelles et sociales, des problématiques directement articulées au milieu (hygiène, santé, eau, ressources naturelles, gestion des déchets, histoire du village/de la région, droits de l'enfant, etc.). Les capacités psychiques supérieures (permettant les compétences) développées sont notamment le langage écrit et oral, l'attention et la mémoire volontaire, la pensée logique, conceptuelle et critique et l'autonomie intellectuelle. Par ailleurs, chaque expérience peut compter sur des connaissances et compétences qui lui sont propres et sont fonction du contexte.

222. Nous avons appelé à considérer certains aspects relatifs à la recherche d'un « socle commun » pour l'éducation de base en Afrique. Celui-ci ne saurait être constitué que de compétences, au risque d'une part de réduire l'éducation à sa dimension instrumentale et, d'autre part, de ne proposer aucune démarche pédagogique permettant d'identifier des principes et des voies pour un enseignement-apprentissage véritablement efficace. Par ailleurs, ce socle doit être constitué non seulement des langues et mathématiques mais également des sciences naturelles et sociales qui nécessitent de solides démarches pour être articulées au contexte tout en permettant une vraie appropriation de nouvelles connaissances scientifiques/systématisées. Nous avons aussi affirmé qu'un tel socle ne saurait en aucun cas ignorer la dimension multilingue et multiculturelle de l'Afrique. Finalement, nous avons rappelé que certaines conditions devaient être réalisées pour mettre en œuvre le socle proposé. Les descriptions et l'analyse des langues vernaculaires (en particulier leur fonctionnement textuel/discursif), le développement de lexiques dans ces langues permettant l'enseignement/apprentissage des langues naturelles et sociales et la systématisation des connaissances culturelles/endogènes qui feront l'objet d'études.

223. Les chapitres 6, 7 et 8 nous ont permis d'affirmer que le noyau pédagogique de la PdT, sa mise en œuvre dans les différentes expériences et les résultats atteints, constituent une éducation de base de qualité capable d'être le fondement d'un apprentissage tout au long de la vie potentiellement utile à un développement durable. Celui-ci suppose notamment que l'individu comprenne et agisse sur son environnement, devienne autonome dans son apprentissage, capable de distanciation face à ses valeurs et ses connaissances (et celles de son milieu), apte à prendre des initiatives, etc. L'analyse des différentes expériences a montré que ces capacités sont développées au cours du processus éducatif. L'approche PdT considère en effet que ces capacités ne peuvent être « laissées à plus tard » et qu'elles ne se développeront pas par « miracle », une fois que les apprenants auront mémorisé suffisamment de connaissances théoriques déconnectées du contexte. Ainsi, l'analyse permet de confirmer les différentes hypothèses posées dans le premier chapitre.

224. Pour terminer, le chapitre 9 a mis en évidence certains obstacles à la réalisation d'une éducation de base de qualité telle que nous la proposons. Certains sont externes, d'ordre pédagogico-politique et politico-économique, et découlent notamment de la prédominance sur le plan international, depuis les indépendances, d'une vision réductrice et instrumentale de l'éducation, typique aussi bien de l'alphabétisation fonctionnelle prônée par l'UNESCO que de l'approche par les compétences qui néglige d'une part le lien indissociable entre savoir, savoir-faire et savoir-être (aboutissant à la formation intégrale de l'être humain) et qui, d'autre part, ne conduit pas aux innovations pédagogiques nécessaires en continuant, par exemple, à concevoir la langue comme un code et non un outil puissant de communication nécessitant des capacités d'ordre textuel. Ces paradigmes dominants, tendent à constituer une « pédagogie unique » et à être imposés, consciemment ou non, par le biais de l'aide technique et financière (dont les institutions sont souvent dépourvues de ressources humaines maîtrisant les dimensions pédagogiques) qui, en dépit des objectifs de l'Education pour Tous, n'accorde qu'une attention marginale à la qualité de l'éducation.

Sous-thème 1 : Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique

225. Des obstacles internes à l'approche ont également été relevés, notamment une maîtrise encore faible des connaissances disciplinaires et des connaissances endogènes aux communautés de la part de certains formateurs, la tendance à recourir à des approches traditionnelles de l'évaluation (qui ne considèrent pas, par exemple, l'application des connaissances dans la pratique ni n'impliquent les apprenants dans l'élaboration des instruments d'évaluation), certaines idées persistantes sur l'enseignement bilingue, ainsi que le manque de connaissances sur la textualité de langues africaines, une vision limitée de la culture qui entrave une véritable interculturalité et, enfin, une tendance de certains acteurs à manquer de créativité et de rechercher des recettes toute faites pour l'enseignement-apprentissage.

226. Pour surmonter ces obstacles, nous rappelons différents « messages clés » et suggestions faits tout au long du rapport et en formulons certains autres en guise de perspectives :

a) Sur le plan de l'éducation de qualité

- Disposer de véritables documents orientant la démarche pédagogique et mettant en relation de façon cohérente une vision de l'être humain à former et des démarches d'enseignement-apprentissage (curricula, plans d'études, etc.)
- Structurer l'enseignement-apprentissage dans quatre champs disciplinaires (langues, mathématiques, sciences sociales, sciences naturelles) permettant d'aller bien au-delà d'une vision étroitement instrumentale et réductrice de l'éducation de base.
- Articuler étroitement les connaissances au milieu, à l'expérience et aux problèmes à résoudre des apprenants tout en ouvrant ces derniers à des connaissances plus larges. Confronter et faire dialoguer les connaissances endogènes (du milieu) et exogènes (scientifiques, systématisées).
- Lier systématiquement les dimensions théoriques et pratiques des connaissances (y compris en langue et mathématique); inclure pleinement la mise en pratique des connaissances dans les processus d'enseignement-apprentissage (et/ou leur diffusion auprès des communautés) et les évaluer.
- Organiser l'enseignement-apprentissage de façon interdisciplinaire afin (1) d'éviter le morcellement des connaissances et (2) de prendre conscience de l'apport des savoirs à la compréhension/résolution d'un problème complexe.
- Viser le développement de capacités psychiques supérieures (pensée logique et conceptuelle, attention volontaire, etc.), indispensables au développement de compétences, au travers des différents dispositifs pédagogiques et didactiques utilisés (y compris l'évaluation).
- Accorder une place centrale aux langues et aux mathématiques qui permettent l'appropriation des connaissances dans toutes les autres disciplines.
- Dans les contextes multiculturels et multilingues (donc dans presque toute l'Afrique), tendre vers un bilinguisme équilibré et une pratique de l'interculturalité allant encore au-delà de la confrontation entre savoirs endogènes et exogènes.
- Utiliser le texte comme unité d'enseignement/apprentissage permettant la mise en pratique de ces différents principes (maîtrise de la langue, en particulier dans sa fonction de communication ; rôle actif des apprenants pour faire état de leurs connaissances sous forme de texte puis pour les modifier consciemment après un nouvel apprentissage ; prise en compte de connaissances endogènes pour lesquelles il n'existe pas de matériel didactique et textes déjà écrits, etc.).

b) Sur le plan des ressources humaines

- Investir fortement dans la formation initiale et continue des ressources humaines (enseignants/animateurs, superviseurs, formateurs, cadres) seules garantes du développement durable et autonome des systèmes éducatifs. Les formateurs (d'enseignants), concepteurs de programmes et cadres doivent avoir accès à des formations universitaires de niveau maîtrise et doctorat leur permettant de comprendre les considérations théoriques des disciplines des sciences de l'éducation (linguistique, psychologie, didactique, etc.) qui sous-tendent les différentes approches pédagogiques.

- Reconnaître la complexité de l'éducation de base et le haut niveau de spécialisation requis. Les formateurs d'enseignants doivent être spécialisés dans l'un (ou dans certains cas, dans deux domaines proches) des quatre domaines disciplinaires évoqués et dans sa didactique spécifique et apprendre à travailler en équipe.
- Les responsables du soutien à l'éducation (sur le plan national et international) doivent être formés en éducation (y compris sur les questions pédagogiques), afin d'être mieux outillés pour faire des choix pertinents concernant les programmes à financer.

c) Sur le plan de la recherche

- Développer les recherches concernant la textualité des langues africaines (par ex. Quelle est la structure d'un texte oral ou écrit argumentatif ? Quelles unités linguistiques sont mobilisées dans la construction d'un récit ? Etc.), le développement de lexiques permettant d'enseigner des connaissances scientifiques.
- Développer des recherches sur les contenus culturels que l'on souhaite traiter dans les expériences éducatives.

d) Sur le plan de la gestion locale de l'éducation

- Impliquer fortement les communautés et les parents des apprenants dans toutes les affaires éducatives (y compris le choix de certains contenus et leur mise en pratique en dehors de l'école/du centre éducatif).

e) Sur le plan des innovations permettant l'amélioration de la qualité

- Accroître la visibilité des innovations éducatives permettant une véritable plus-value en termes d'efficacité interne et externe de l'éducation ; mieux communiquer les résultats atteints en termes d'apprentissage et d'effets sur les apprenants et les communautés.
- Nourrir un dialogue actif avec les acteurs en quête de qualité éducative.

f) Sur le plan des politiques nationales

- Accorder une plus grande place aux innovations éducatives comme moyen de fournir des pistes pertinentes aux réformes de l'éducation.
- Instaurer un dialogue intense et systématique entre les acteurs de ces innovations et les acteurs/décideurs des politiques nationales.
- Evaluer plus systématiquement les innovations en tenant compte à la fois des résultats d'apprentissage et des effets sur les apprenants et leurs communautés ; accepter d'utiliser également des outils d'évaluation non traditionnels correspondant aux innovations.
- Assurer l'enrichissement des pratiques et des politiques éducatives sur la base des résultats de ces innovations.
- Afin de répondre à la grande diversité des apprenants (linguistique, culturelle, etc.), favoriser une diversité d'offres tout en aménageant des passerelles et des équivalences (en particulier entre le formel et le non formel à tous les niveaux d'enseignement) dans le sens des recommandations issues de la dernière biennale de l'ADEA (2008).

g) Sur le plan des politiques d'aide

- Soutenir activement l'amélioration de la qualité de l'éducation, les approches pédagogiques qui constituent de véritables innovations (permettant notamment de rompre avec les approches basées sur la mémorisation/répétition et sur la « pédagogie unique ») et la recherche dans les domaines mentionnés.
- Accompagner les acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux dans la réalisation des suggestions formulées ci-dessus.

Table des annexes

ANNEXE I : Eléments clés du cadre conceptuel de la Triennale ayant servi de référence à cette étude

ANNEXE II: Brève introduction aux principes clés de la Pédagogie du Texte

ANNEXE III : Description détaillée des expériences éducatives ayant fait l'objet d'études de cas

Annexe IV : Extrait du plan d'études de l'expérience du Bénin (interdisciplinarité)

ANNEXE V: Contenus concernant la culture Maya dans le Curriculum national de base du Guatemala et dans le Curriculum de Xch'ool Ixim.

ANNEXE VI : Exemples de répartition des langues dans les enseignements

ANNEXE VII : Exemple de fiche de contrôle de texte utilisée dans l'expérience PdT en Colombie

ANNEXE VIII : Le développement des capacités psychiques supérieures : Exemple de l'expérience en Colombie

ANNEXE IX : Maîtrise du langage oral et écrit (en langues nationales et français) et utilisation dans des situations de vie concrètes

ANNEXE X : Les thèses devant orienter les choix épistémologiques et pédagogiques dans la détermination d'un socle pour l'éducation de base

ANNEXE I : Eléments clés du cadre conceptuel de la Triennale ayant servi de référence à cette étude

Les éléments clés mentionnés ci-dessous sont issus du cadre conceptuel de la triennale et ils ont particulièrement retenu l'attention des auteurs qui les reconnaissent comme pertinents tout en procédant à certaines critiques et apports complémentaires dans les différents chapitre de l'étude.

- (1) Le *développement durable* comprend quatre dimensions essentielles: environnementale, économique, sociétale ainsi que culturelle et spirituelle ;
- (2) La notion de réponse efficace des systèmes éducatifs au défi du développement durable, qui implique à la fois une *efficacité interne et externe* de l'éducation ;
- (3) La volonté de s'inscrire d'une part dans la thématique de la biennale 2008 qui avait conclu à la nécessité de construire des *systèmes éducatifs ouverts, diversifiés et intégrés*, capables de mobiliser toutes les ressources et modalités de l'éducation, formelles, non formelles et informelles. La volonté, d'autre part, d'approfondir plus spécifiquement la question du renforcement de la pertinence et de l'efficacité des apprentissages et de l'articulation de ces derniers à un projet de transformation sociale dans le sens du développement durable.
- (4) Le fait que ce *projet de transformation sociale* pose les questions essentielles de la finalité, du sens et des objectifs de l'éducation (quoi apprendre et pourquoi ?) ainsi que des processus pédagogiques (comment apprendre ?) ;
- (5) L'idée que ce projet de transformation implique des *changements de « paradigmes »*, notamment l'articulation des savoirs aux défis du contexte, une capacité à dépasser l'attention accordée à la logique d'enseignement pour prendre en compte celle de l'apprentissage, une définition de la qualité basée non sur les intrants mais sur les résultats d'apprentissage, une recherche de coût-efficacité conséquente, une approche intersectorielle de l'éducation, une éducation répondant aux demandes des communautés, de la société et de l'économie, une gouvernance partenariale et participative, ainsi qu'un dialogue entre les décideurs de l'éducation et des autres secteurs, l'évaluation du système éducatif en fonction des capacités créées pour le développement et non du nombre de diplômes délivrés ;
- (6) L'exigence de permettre à tous les citoyens de bénéficier d'un *socle de compétences* ainsi que de connaissances et capacités (termes ajoutés par les auteurs de l'étude) leur permettant de continuer à apprendre, d'exercer leurs droits fondamentaux (économiques, sociaux, culturels et politiques), d'assurer leur développement personnel et de participer activement au développement durable de leur société ;
- (7) Le fait que ce socle de compétences peut s'acquérir à travers des *filières formelles, non formelles et informelles* (écoles formelles, éducation de base et alphabétisation des jeunes et des adultes, programme de développement de la petite enfance) ;
- (8) Le fait que ce socle de compétences crée les conditions premières pour un *apprentissage tout au long de la vie* et doit donc, pour cela, rendre les individus autonomes dans leur propre apprentissage et désireux d'apprendre ;
- (9) L'idée que les *réformes prioritaires à considérer* concernent notamment : l'attention à accorder aux compétences pour la vie ; la promotion et la valorisation des valeurs humaines (valeurs et savoirs endogènes, langues africaines, éducation multilingue, etc.) ; la construction et le renforcement de la paix et de la solidarité ; l'inclusion, l'équité et le genre ; la promotion de la pertinence et de l'efficacité des apprentissages ; la prise en compte, dans les plans nationaux, des connaissances et compétences prioritaires à développer ; la réforme des dispositifs nationaux d'éducation pour favoriser leur acquisition (réformes curriculaires, approches pédagogiques, formation des enseignants, etc.) ; la validation et certification des compétences (permettant notamment les passerelles entre le formel et le non formel) ; la gouvernance et les approches partenariales et participatives de l'éducation (concertation, dialogue multi-partenariaux, décentralisation, mécanismes de délégation/dévolution de responsabilités et tâches, etc.).

227.

ANNEXE II: Brève introduction aux principes clés de la Pédagogie du Texte

La Pédagogie du Texte repose notamment sur les principes clés suivants :

Quatre domaines disciplinaires : Les programmes d'enseignement-apprentissage reposent sur les langues, mathématiques, sciences naturelles et sciences sociales. La langue occupe une place centrale car de sa maîtrise dépend l'appropriation des connaissances dans toutes les autres disciplines, y compris les mathématiques. Ces quatre disciplines permettent l'enseignement-apprentissage de contenus touchant toutes les dimensions de la vie des apprenants (santé, environnement, gestion, problématiques sociales et culturelles, agriculture, etc.). Cette conception est donc beaucoup plus large que la vision traditionnellement réductrice de l'alphabétisation qui se centre sur l'acquisition d'outils rudimentaires en lecture, écriture et calcul. La PdT vise donc à la fois l'appropriation de ces connaissances instrumentales et d'autres connaissances théoriques et pratiques liées aux différentes disciplines, qu'il s'agisse d'apprenants enfants, jeunes ou adultes.

Interdisciplinarité : La PdT prône un enseignement-apprentissage qui ne fragmente pas les connaissances mais qui, au contraire, les relie entre elles afin de permettre une compréhension globale de la réalité et d'agir sur cette dernière. Le travail est organisé par le biais de séquences didactiques qui permettent d'étudier une même problématique sous des angles différents et de s'approprier de nouvelles connaissances dans plusieurs disciplines.

Lien entre théorie et pratique : L'appropriation des connaissances doit être à la fois théorique et pratique. Cela signifie d'une part que les contenus enseignés ont systématiquement un lien avec l'environnement des apprenants et que, d'autre part, les connaissances enseignées/apprises doivent être mises en pratique dans la vie des apprenants. C'est pourquoi les séquences didactiques comportent des résolutions à mettre en œuvre (par ex. construction d'une pépinière, amélioration de l'hygiène corporelle ou du village, prévention des maladies, etc.). La PdT donne de la valeur à la fois à la cognition et à l'action. Il s'agit tout autant d'éviter les apprentissages décontextualisés et vides de sens pour les apprenants que de dépasser une vision purement instrumentale de l'éducation qui ne vise que l'acquisition de savoir-faire mécaniques fondés sur la répétition et non sur l'autonomie intellectuelle des apprenants.

Confrontation entre savoirs endogènes et exogènes : Partir des connaissances des apprenants ne signifie ni de confiner ces derniers à ce qu'ils savent déjà, ni de se satisfaire d'ajouter des connaissances issues du sens commun. Le processus éducatif doit au contraire permettre un enrichissement par l'appropriation de nouvelles connaissances fondées sur la science ou systématisées empiriquement. Ceci nécessite d'explicitier les connaissances préexistantes des apprenants, de les confronter avec de nouvelles connaissances (scientifiques ou systématisées) et d'opérer un choix conscient de validation des connaissances utiles et fondées.

Bilinguisme équilibré : Le multilinguisme caractérise la plupart des contextes en Afrique et en Amérique latine, où la PdT est utilisée. La PdT prône à cet égard, un bilinguisme assurant un équilibre entre la langue première (L1) et la langue seconde (L2) qui doivent toutes être, dès le départ, des langues enseignées (comme matière) et des langues d'enseignement des autres matières (médium d'enseignement). Ceci rompt avec la conception dominante du bilinguisme qui vise à utiliser la langue première (par ex. langue africaine) pour parvenir plus rapidement à maîtriser la langue seconde (par ex. le français). L'utilisation de la L1 reste donc un prétexte à l'acquisition plus efficace de la L2.

L'interculturalité : La langue étant indissociable de la culture, un enseignement bilingue requiert également un enseignement interculturel. C'est pourquoi la PdT prône la mise en relation et la confrontation de contenus venant des deux cultures (par ex. culture Maya et Ladino-occidentale au

Sous-thème 1 : Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique

Guatemala). L'objectif n'est naturellement pas de déterminer la supériorité de l'une des cultures par rapport à l'autre mais d'effectuer un processus conscient de confrontation et de développer la capacité à prendre du recul et à être tolérant par rapport aux constructions culturelles.

Le développement de capacités psychiques supérieures : La PdT se fonde notamment sur les théories psychologiques de Vigotski qui accorde une importance centrale aux capacités psychiques supérieures : l'attention volontaire, la mémoire volontaire, la volonté, le langage oral, le langage écrit, la pensée mathématique, logique et conceptuelle ainsi que le jugement critique. Les principes décrits ci-dessus (par ex. confrontation entre savoirs endogènes et exogènes) participent tous au développement de ces capacités qui permettent notamment l'autonomie de l'apprenant et sa capacité à assurer son auto-apprentissage de façon indépendante (réalisant ainsi la finalité de l'éducation de base et la possibilité d'un apprentissage tout au long de la vie). D'autres processus y concourent également, notamment ceux qui visent à rendre l'individu conscient de son propre apprentissage (par exemple par le biais de son auto-évaluation).

Importance centrale du texte : Comme son nom l'indique, la PdT accorde une place fondamentale au texte pour différentes raisons liées aux principes énumérés ci-dessus. Il permet premièrement de développer les capacités langagières qui sont fondamentales à l'appropriation de toute autre connaissance. Ces connaissances langagières ne se limitent pas au micro-univers du texte (grammaire, orthographe, etc.) comme dans la grande majorité des approches ou des méthodes, mais concernent bien plus largement le macro-univers, à savoir la textualité et, donc, l'étude de différents genres textuels oraux et écrits (descriptifs, argumentatifs, injonctifs, etc.) permettant à l'apprenant de comprendre et produire divers actes de langage qui structurent et expriment une pensée conceptuelle. Les textes constituent par ailleurs les unités didactiques qui permettent de réaliser par exemple la confrontation entre savoirs endogènes et exogènes ou le bilinguisme équilibré. Dans le premier cas, les apprenants construisent un texte (oral et/ou écrit) à partir de leurs propres connaissances puis, suite à l'enseignement de nouvelles connaissances par l'animateur, ils construisent un deuxième texte qui reflète l'opération de synthèse et de choix opéré sur la base de la confrontation entre savoirs préexistants et nouveaux.

Ces différents principes constituent le cœur du noyau pédagogique de l'approche. D'autres principes sont également fondamentaux et concourent pleinement à réaliser la qualité de l'éducation de base selon la PdT, notamment la diversité des formes d'évaluation à pratiquer avec les apprenants et animateurs (auto et hétéro évaluation), la nécessité pour chaque expérience éducative de disposer de textes de référence (curricula, plans d'étude, etc.) ou le renforcement cohérent des capacités de tous les acteurs de la chaîne éducative (animateurs, formateurs, formateurs de formateurs).

228.

ANNEXE III : Description détaillée des expériences éducatives ayant fait l'objet d'études de cas

1. BENIN

Nom du projet/programme : Programme d'appui suisse à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes (ASAEA).

Objectif : Permettre aux populations du Borgou pauvres et marginalisées (sur le plan culturel, social, politique et économique), d'exercer leur droit à l'éducation et d'améliorer par ce biais leur bien-être et leurs moyens d'existence.

Données générales

Acteurs : Ce programme a démarré en 2005. Il est mis en œuvre par une ONG béninoise, Derana, et soutenu financièrement par la Direction du développement et de la coopération (DDC). Les collectivités locales et le service déconcentré en charge de l'alphabétisation y participent activement.

Contexte social et couverture : Le programme couvre les villages de trois communes du département du Borgou. Les populations sont composées notamment de groupes Baatombu, Fulbe (Peuls) et Boo et vivent en majorité d'activités agro-pastorales, notamment la culture du coton. La pauvreté touche 48.5% des ménages.

Apprenants, enseignants, superviseurs et formateurs : Le programme touche actuellement 527 adultes (la majorité entre 15 et 45 ans) dans 28 centres. 28 enseignants assurent les cours.

Caractéristiques éducatives/pédagogiques

Cycles d'éducation : La durée du cycle est de trois ans, à raison de six mois de cours. Un cycle comprend 300 heures de cours.

Curriculum : Un curriculum est disponible pour chacun des trois niveaux d'enseignement-apprentissage. Les langues enseignées sont le Baatonum, Boo, Peuhl et français oral. Les langues d'enseignement sont les mêmes, sauf le français. Quatre disciplines sont enseignées : langues, mathématiques, sciences sociales, sciences de la vie et de la terre.

Documents de référence et matériel didactique développés : Référentiel de formation, curricula pour chacun des trois niveaux, manuels de l'apprenants pour chaque niveau en Bariba, Peuhl et Boo, premières versions de guides pédagogiques par niveau.

Formation des enseignants : Elle est assurée par des formateurs du programme. Elle consiste en une formation au début de chaque session ou campagne d'alphabétisation (recyclage pour les anciens facilitateurs ou formation initiale pour les nouveaux), une formation théorique et pratique à mi-parcours de la session ou campagne d'alphabétisation par l'équipe de supervision centrale, sur la base des difficultés rencontrées, différents travaux de recherche réalisés entre les facilitateurs (terminologies, contenus de certaines thématiques, préparation et animation des cours, production de textes de genres variés, etc.) et, enfin, des appuis/conseils de la part des superviseurs.

2. BURKINA FASO

Nom du projet/programme : Ecoles communautaires (ECOM).

Objectifs : Les ECOM constituent une alternative éducative d'éducation de base non formelle destinée à des jeunes ou adolescents de 9 à 15 ans non scolarisés ou descolarisés précocement. La philosophie qui sous-tend les ECOM est « l'intégration de l'école au milieu avec un transfert de compétences techniques et technologiques nécessaires pour un développement local durable et auto-géré » (Dango & Kéré, 2011, p. 4). Leur finalité est de « former des adolescents responsables capables de s'intégrer harmonieusement sur le plan socio-économique et culturel dans leur milieu ou ailleurs en s'appuyant sur leurs acquis. Ainsi, ils doivent pouvoir s'insérer dans la vie active, produire plus et mieux tout en sauvegardant les conditions de la production et poursuivre leur formation (socioprofessionnelle ou études scolaires) » (Dango & Kéré, 2011, p. 5).

Au sein de ces ECOM, la PdT est testée, en lien avec l'approche par les compétences, de façon pilote dans trois écoles.

Données générales

Les ECOM sont mises en œuvre par la Fondation pour le développement communautaire (FDC) depuis 1994. Elles sont soutenues financièrement par différents partenaires (DDC, EdM, ICCO). La FDC travaille en étroite partenariat avec les autres organisations du Burkina Faso qui mettent en œuvre la PdT (Andal et Pinal, ASIBA, ASUDEDEC) ou qui font la promotion des innovations éducatives (Association pour la promotion de l'éducation non formelle). Par ailleurs, elle travaille en collaboration avec les services centraux et déconcentrés du Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation. L'expérience pilote en PdT/APC est encadrée et suivie par des formateurs de la FDC et de l'APENF (titulaires de maîtrises en PdT), ainsi que par différents agents de l'Etat, notamment des formateurs en moore et en APC. Différentes personnes ressources des communautés ou des services déconcentrés des ministères interviennent dans les activités de production (production de plants, cordons pierreux, fosses fumières, etc.).

Contexte social et couverture : Le système des ECOM est mis en œuvre depuis 1994 dans 69 villages avec un total de 89 classes. La PdT est expérimentée de façon pilote dans trois écoles de deux provinces différentes. La population appartient au groupe linguistique Moaga.

Apprenants, enseignants, superviseurs et formateurs : Les ECOM comptent actuellement plus de 4000 élèves. La PdT est expérimentée depuis 2008 dans 3 écoles qui comptent 121 élèves entre 10 et 16 ans (les 11-14 ans représentant 70% de l'effectif). 98% d'entre eux n'avaient jamais été scolarisés. Ils sont actuellement en troisième année. Les enseignements sont assurés par trois enseignants titulaires et un enseignant suppléant. Ils sont tous titulaires du BEPC, le brevet du premier cycle du secondaire (6 ans d'école primaire et 4 ans de collège), à l'exception de l'enseignant suppléant (3^{ème} des collèges). Les formateurs et superviseurs sont issus de la FDC, de l'APENF et des structures déconcentrées du ministère.

Caractéristiques éducatives/pédagogiques

Cycles d'éducation : Le cycle dure quatre ans. L'année scolaire comprend une période de cours intensifs (décembre à fin mai) et une période moins intensive durant les travaux champêtres (juillet, septembre et parfois début octobre). Le volume horaire des ECOM est de 800 heures de cours par année, soit 3200 pour tout le cursus.

Curriculum : L'expérimentation de la PdT dispose d'un curriculum complet, bien que le processus de construction ne soit pas encore arrivé à terme, qui exploite également différentes ressources de l'APC. Les plans d'étude pour chaque niveau regroupent les contenus dans les quatre disciplines de la PdT auxquelles s'ajoutent encore les activités manuelles, pratiques et sportives. Ils sont dispensés en moore et français, toutes deux langues d'enseignement et langues enseignées (le français est une langue enseignée depuis la première année et devient langue d'enseignement dès la troisième année alors que le moore a les deux fonctions du début à la fin du cycle). Ils se basent notamment sur un processus de consultation des communautés mené en 1993 et actualisé régulièrement, qui avait déterminé les attentes de ces dernières face à l'école : « Maîtriser les connaissances instrumentales en langue nationale (lire, écrire et calculer), apprendre le français, prendre en compte les valeurs du milieu, améliorer les techniques de production agricole et animale, prévenir les maladies courantes, favoriser l'intégration de l'école dans le milieu, adapter le calendrier scolaire aux réalités du monde rural, favoriser l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et adolescents n'ayant pas eu la chance d'aller à l'école ou précocement déscolarisés ».

Les plans d'étude se basent également sur un examen critique mené en 2007 sur la qualité des processus d'enseignement-apprentissage au sein des ECOM. L'introduction de la PdT visait à dépasser certaines insuffisances, notamment l'absence d'un véritable curriculum pour orienter le projet éducatif, l'analphabétisme de retour, l'enseignement basé sur la mémorisation, la focalisation sur l'apprentissage du micro-univers de la langue, etc.

Document de référence et matériel didactique développé : Manuel de lecture moore et de calcul moore 1^{ère} année, guides de langages AEFA de la 1^{ère} à la 3^{ème}, manuel de lecture moore 2^{ème} année, manuel

de lecture français 2^{ème} année, manuel de calcul en français et moore 2^{ème} année, dictionnaire et grammaire moore, lexique spécialisé.

Formation des enseignants : Le plan de formation des enseignants est spécifié dans le curriculum. La formation initiale et continue est assurée par les formateurs de la FDC et de l'APENF titulaires de maîtrises en PdT (didactique des disciplines selon la PdT, séquence didactique, interdisciplinarité, interculturalité, production de différents genres de textes en langue nationale, etc.). Les jours de formation par année se situent entre 45 et 50.

Passerelles vers le formel et la formation professionnelle : Les sortants peuvent intégrer l'école formelle (faire le certificat d'études primaires et entrer au collège), suivre une formation agro-sylvo-pastorale dans un centre de formation créée par la FDC, apprendre un métier auprès d'un maître artisan local. Plus de 600 élèves ont déjà été intégrés dans le classique (lycées et collèges).

3. NIGER (Monde des Enfants)

Nom du projet/programme : Démarche d'éducation alternative en faveur d'adolescent/tes de Kalfou (Département de Tahoua).

Objectifs : La finalité du projet était, pour la première phase, de « Former des adolescent(e)s capables de s'intégrer socialement et économiquement dans leur milieu afin de participer à son développement » (Hassane & Saidou, 2010, p. 2). Pour la deuxième et troisième phase, elle a été reformulée comme suit : « Les jeunes non scolarisés et très tôt descolarisés du canton de Kalfou ont accès à un système alternatif d'éducation de base de qualité et de formation adaptée à la vie de la communauté ». Le but du projet est également de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation au Niger par l'enrichissement des pratiques éducatives d'autres acteurs, publics et privés.

Données générales

Cette démarche d'éducation est mise en œuvre par l'ONG nigérienne Monde des Enfants. Elle est soutenue techniquement et financièrement par EdM Suisse. Elle a démarré en 2003 et s'est déroulée en 3 phases successives : 2003-2005, 2006-2010, 2010-2014 qui ont mis l'accent tout à tour sur l'expérimentation et la consolidation de l'expérience, puis, dans la phase actuelle, sur la capitalisation, systématisation et diffusion de l'expérience, ainsi que sur un plaidoyer pour qu'elle puisse enrichir les pratiques d'autres acteurs (ONG et Etat). Le programme est mis en œuvre en partenariat avec différentes directions du ministère de l'éducation nationale (révision et validation des documents cadres supports didactiques et pédagogiques du projet, suivi/évaluation, formation des acteurs, etc.), avec la direction départementale du développement communautaire (suivi des activités des réseaux des groupements féminins, etc.), avec les directions départementales de l'agriculture, l'élevage et les ressources animales (formation en techniques agricoles et d'élevage, champs expérimentaux, achats de produits de vaccination, etc.), avec d'autres ONGs (renforcement des capacités des réseaux de groupement féminins qui promeuvent l'éducation, etc.), avec la Mutuelle d'épargne et de crédit Daure (renforcement des capacités économiques des groupements féminins), de la Banque Ouest Africaine (renforcement des capacités économiques des comités de gestion des écoles), Nigetech (formation professionnelle des sortants, notamment par le placement en apprentissage).

Contexte social et couverture : La première phase a concerné 5 villages et les deux suivantes 10 villages du département de Tahoua (commune de Kalfou). Selon un diagnostic participatif mené avant le démarrage de l'expérience ainsi que d'autres sources, la situation socio-économique des villages est très difficile en termes d'infrastructure, d'accès aux services de base et aux revenus. Les femmes sont particulièrement touchées alors que les hommes, plus mobiles, tendent à exercer des activités rentables en dehors des villages ou à choisir l'exode en ville ou à l'étranger. Dans la région de Tahoua, 60% des adolescents non scolarisés ou descolarisés seraient candidats à l'émigration internationale. La vulnérabilité économique, qui touchait 70% des ménages au moment du diagnostic, influe très négativement sur l'éducation des enfants (achats de matériels et nourriture, frais d'examens, etc.). Les populations ne sont pas satisfaites de l'éducation formelle car même pour les enfants qui parviennent à y accéder et à la terminer (une faible minorité), les perspectives en termes de poursuite de la formation

sont quasiment inexistantes. Par ailleurs, l'école n'équipe aucunement les élèves de compétences utiles à une intégration socio-économique des sortants dans leur milieu.

Apprenants, enseignants, superviseurs et formateurs : Le nombre d'apprenants s'élevait à 208 (dont 123 filles) pour la première phase et à 328 (dont 226 filles) pour la deuxième. La troisième cohorte était en recrutement au moment de l'élaboration de l'étude de cas. L'équipe de formation était composée de trois formateurs/superviseurs (spécialisés en langue, mathématique et sciences sociales), une superviseure (ancienne animatrice très expérimentée), 14 animateurs/trices ayant le niveau 4^{ème} des collèges et maîtrisant le français, le zarma et le hausa.

Caractéristiques éducatives/pédagogiques

Cycles d'éducation : Lors de la première phase d'expérimentation, la durée du programme était de 3 ans. Il est ensuite passé à 4 ans.

Curriculum : Le curriculum a été développé sur la base d'un diagnostic participatif et de différents ateliers et forum avec les communautés des dix villages concernés, destinés à identifier les attentes et besoins en éducation. Le Hausa est langue enseignée et langue d'enseignement de la première à la dernière année, alors que le français est langue enseignée à l'oral en première année puis à l'écrit les années suivantes. Le Haussa est langue d'enseignement de la première à la dernière année alors que le français le devient à partir de la deuxième. Les disciplines enseignées appartiennent aux quatre domaines traditionnels de la PdT auxquels s'ajoutent la morale, les activités pratiques et productives, l'éducation physique et sportive. En quatrième année, des apprentissages liés aux métiers sont réalisés (couture, menuiserie, mécanique, etc.).

Documents de référence et matériel didactique développés : Curriculum, plans d'étude pour chaque niveau, différents rapports de recherches réalisées par les formateurs, huit supports pédagogiques en langue (recueil de contes et devinettes, recueil d'histoires drôles et maximes, recueil de textes d'apprenants, livres de lecture hausa, français et bilingue), trois en math, huit en SVT (organisation du corps humain, définition des maladies, engrais, etc.), cinq en sciences sociales (recueil de pratiques culturelles, démocratie et décentralisation, participation communautaire, etc.). Par ailleurs, chaque centre compte une bibliothèque de livres et brochures.

Formation des enseignants : Elle est assurée par les formateurs du projet, spécialisés en PdT et en partenariat avec les services déconcentrés du ministère de l'éducation nationale.

Passerelles vers le formel ou la formation professionnelle : Les passerelles vers le formel n'avaient pas été envisagées car elle n'était pas une priorité des parents au début de l'expérience. Ce besoin s'est cependant fait sentir ultérieurement et l'aménagement de passerelles est une priorité de la phase en cours. Par ailleurs, la Direction de l'Education non formelle, de l'Alphabétisation et de la Formation professionnelle, s'est engagée à admettre dans ses centres les sortants des centres d'éducation de MdE qui remplissent les conditions requises. Les jeunes qui le souhaitent pourront ainsi suivre les cycles de formation jusqu'au bac. Sur les 205 sortants de la première cohorte, 130 (dont 83 filles) ont suivi une formation professionnelle par apprentissage (couture, menuiserie, réparation moto, etc.) et 73 d'entre eux ont pu s'installer comme indépendants (85% des filles ayant suivi une formation ont pu s'installer). Les autres (14 femmes en tout) ont occupé directement des fonctions telles que formatrices au sein des groupements féminins, secrétaires des réseaux des groupements ou promotrices d'activités génératrices de revenus. Certaines jeunes femmes mariées n'ont pas eu l'accord de leurs maris pour exercer des activités génératrices de revenus, de jeunes hommes (3) sont partis en exode (ils utilisent les acquis de leur formation) et d'autres sont partis au Nigéria comme talibés. Les données pour la deuxième cohorte (qui a terminé fin 2010) ne sont pas encore disponibles.

4. NIGER (Programme DUDAL)

Nom du projet/programme : Programme d'Education Non Formelle (PENF), expérience DUDAL (qui signifie Développement d'Unités Didactiques d'Apprentissage et Loisirs, mais également, en songhay-zarma, « l'école du village autour du feu de bois »).

Objectifs : L'expérience DUDAL s'inscrit dans le cadre du Programme d'Education Non Formelle (PENF) financé par la Direction du développement et de la coopération suisse (DDC) qui mandate

l'ONG nigérienne VIE Kande Ni Bayra pour sa mise en œuvre. Le PENF a pour objectif de « Contribuer à l'amélioration du bien-être de la population rurale des zones prioritaires de la DDC au Niger par le développement de compétences à travers une éducation non formelle répondant aux besoins spécifiques des adultes et des jeunes exclus du système d'éducation formelle ou sans accès à celui-ci, veillant à la réduction des écarts entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, les couches sociales, les groupes ethniques et les communautés et mettant l'accent sur les plus défavorisés » (Farmo & Boukari, 2011, p. 5). Ce programme d'éducation s'inscrit donc en complément à d'autres programmes de développement soutenus par la DDC dans les mêmes zones géographiques. Ses objectifs spécifiques et effets attendus pour la phase 2008-2011 sont les suivants :

« Alphabétiser la part des adultes femmes et hommes les plus défavorisés dans les trois zones prioritaires de la DDC, avec un accent particulier sur les femmes et les minorités. Effet : 4000 femmes et hommes parmi les plus défavorisés des communautés agricoles, agro-pastorales et pastorales, ont acquis des connaissances et développé des compétences qu'elles/ils utilisent pour leur bien-être individuel et collectif » (Farmo & Boukari, 2011, p. 5).

« Alphabétiser la part des jeunes de 9 à 15 ans garçons et filles les plus défavorisés exclus du système formel d'éducation ou sans accès à celui-ci dans les trois zones prioritaires de la DDC. Effet : 3500 filles et garçons parmi les plus défavorisés des communautés agricoles, agro-pastorales et pastorales, ont acquis des connaissances et développé des compétences pertinentes répondant à leurs besoins spécifiques leur permettant de s'épanouir dans leur milieu et de progresser dans leur vie au bénéfice de leur société ». (Farmo & Boukari, 2011, p. 5)

L'expérience DUDAL s'inscrit dans le cadre du deuxième objectif.

Données générales

L'expérience a démarré en 2008. Elle est passée de 30 centres en 2008/2009 à 120 en 2009/2010 puis 160 en 2010/2011. En 2009/2010 elle a compté 3063 apprenants.

Contexte social et couverture : Le programme concerne actuellement 160 villages dans les zones de Gaya, Maradi, Téra, Dakoro et Filingue. Ces zones sont marquées par des taux très bas de scolarisation et d'achèvement du primaire et des taux d'analphabétisme des jeunes et des adultes très élevés.

Apprenants, enseignants, superviseurs et formateurs : En 2009/2010, les 120 centres DUDAL comptaient 3063 apprenants, 7 formateurs, 12 encadreurs superviseurs et 120 enseignants (de niveau 3^{ème} - 4^{ème} des collèges et quelques anciens animateurs de centres d'alphabetisation).

Caractéristiques éducatives/pédagogiques

Cycles d'éducation : Le cycle est de quatre ans. Il comprend un tronc commun de trois ans et une quatrième année où les apprenants peuvent choisir soit de rejoindre le formel (en CM2) ou de suivre une formation professionnalisante « non délocalisante » pour « s'intégrer dans la vie active en tant que vecteurs du changement au sein des communautés des pratiques dans les productions végétale et animale » (Farmo & Boukari, 2011, p. 7).

Curriculum : Le profil du sortant définit les aptitudes suivantes : « être capable de mobiliser et de réutiliser leurs acquis pour satisfaire les besoins utilitaires de la communauté ; maîtriser l'écrit en relation avec les différentes disciplines ; être capable d'impulser le développement local et régional ; être capable de vulgariser les valeurs sociales et morales ; avoir les capacités de poursuivre les études dans le cursus formel ; être capable de vulgariser les techniques de production végétale et animale ; être capable de monter une petite entreprise moderne non délocalisante » (Farmo & Boukari, 2011, p. 8). Le contenu des apprentissages repose sur les quatre disciplines fondamentales de la PdT. Par ailleurs, des activités sportives et/ou culturelles sont organisées. Les enseignements sont dispensés pendant six mois par an. Le volume horaire annuel s'élève à 600 heures d'enseignement (4 semaines par mois, 5 jours par semaine, 4 heures par jours). Le calendrier est défini en concertation avec les communautés. Les enseignements sont bilingues. Les deux langues sont à la fois langue d'apprentissage et langue d'enseignement.

Passerelles vers le formel ou la formation professionnelle : Une passerelle est prévue pour les apprenants qui le souhaitent (ils pourront passer en CM2 à l'issue de la troisième année).

5. CAP VERT

Nom du projet : Formation en PdT dans le programme national d'alphabétisation et éducation des adultes.

Objectifs : L'objectif général était d'améliorer les approches d'enseignement apprentissage du programme national d'alphabétisation et éducation des adultes.

Données générales

L'expérimentation de la PdT a débuté dès 1998 par le biais de formations de formateurs, coordinateurs et animateurs en PdT. En 2001 et 2002, elle a été testée systématiquement dans trois districts et évaluée très positivement. Pour des raisons de financements, elle n'a pas pu être portée à plus grande échelle. Cependant, les personnes formées continuent à enseigner selon la PdT et souhaitent une reprise systématique de cette approche dans le Programme national.

Contexte social et couverture : Le projet a couvert trois districts (Praia, S. Miguel, S. Vicente).

Apprenants, enseignants, superviseurs et formateurs : 12 formateurs, 116 animateurs et 480 apprenants ont été directement concernés.

Caractéristiques éducatives/pédagogiques

Cycles d'éducation et curriculum : L'éducation de base des adultes appartient au sous-système de l'éducation extrascolaire. Elle est structurée en trois phases qui correspondent aux six années de l'enseignement primaire obligatoire et elle est certifiée par l'Etat. Les animateurs ont un statut et des salaires identiques au système formel (sous-système scolaire). L'éducation de base des adultes comprend l'alphabétisation et la post-alphabétisation (qui visent à élever le niveau culturel et donner les bases pour l'apprentissage tout au long de la vie) ainsi que la formation professionnelle. L'approche pédagogique est fondée sur les propositions de Paulo Freire. L'expérimentation de la PdT visait à combler certaines lacunes de cet enseignement-apprentissage.

Passerelles vers le formel ou la formation professionnelle : Il n'existe aucun fossé entre l'éducation scolaire et extra-scolaire au Cap Vert. Le système d'équivalences permet donc le passage de l'un à l'autre.

6. COLOMBIE

Nom du projet : Education d'adultes, en particulier des femmes, dans trois municipalités de la Vallée d'Aburra en Colombie.

Objectifs : La finalité du projet était de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation des jeunes et adultes d'Antioquia par la réalisation d'un processus d'éducation de base et d'alphabétisation destiné aux femmes et aux hommes analphabètes et sous-scolarisés de la Vallée d'Aburra. A cela se sont ajoutés des objectifs spécifiques, selon les phases tels que l'augmentation de la participation aux organisations communautaires et/ou de femmes, afin d'influencer les processus de développement local au sein des municipalités.

Données générales

Le projet a été mis en œuvre par CLEBA (ONG colombienne qui a plus de quarante ans d'expériences), avec le soutien financier de Mouvement pour la Coopération Internationale (MCI) basé à Genève. Il a également reçu le soutien de différentes associations, églises, autorités communales, etc. Une collaboration étroite a été établie avec les autorités éducatives qui ont validé le curriculum et reconnu une équivalence avec la 5^{ème} année primaire, permettant ainsi aux sortants qui le souhaitent de poursuivre leur formation au secondaire.

Contexte social et couverture :

Le projet s'est déroulé en trois phases (1999-2002, 2003-2006, 2007-2009). La première a concerné une municipalité et les deux suivantes s'est étendue à deux autres, toutes dans le département d'Antioquia en Colombie. Le projet s'est déroulé dans des zones urbaines, périurbaines et rurales marquées entre autres par une forte proportion de populations déplacées par la situation de violence qui affecte le pays et souffrant de problèmes psychosociaux et de leurs conséquences tels que la violence familiale, le machisme, l'alcoolisme, le manque d'auto-estime ou l'addiction aux drogues. Les populations travaillent essentiellement dans l'économie informelle et ont un accès difficile aux services de base tels que l'eau (en raison d'une urbanisation mal maîtrisée). Les quartiers sont marqués par une faible organisation sociale et communautaire.

Apprenants, enseignants, superviseurs et formateurs : Le nombre d'apprenants concernés s'est élevé à 710 pour la première phase (dont 78% de femmes), 812 pour la deuxième (dont 82% de femmes) et de 545 pour la troisième (dont 86% de femmes). La majorité des apprenants avaient moins de 40 ans, montrant ainsi l'importance de ce programme pour la population jeune. Près de 40% des apprenants n'avaient jamais été scolarisés auparavant. Les enseignements ont été dispensés par des animatrices bénévoles au cours des deux premières phases puis professionnelles pour la troisième. Elles ont été formées par quatre formateurs de CLEBA (qui ont également assumé les fonctions de direction, coordination, suivi et évaluation du projet). Ils ont tous obtenu la maîtrise en PdT.

Caractéristiques éducatives/pédagogiques.

Cycles d'éducation: Durée variant entre un et trois ans (selon le degré auquel entre l'apprenant); le programme correspond à 5 années d'éducation primaire.

Le plan d'études pour la formation des animateurs/trices : Il a été construit de manière participative et graduelle. Ses contenus, concepts et processus sont basés sur l'approche PdT et comprennent les domaines suivants: fondements de la PdT, organisation, planification et évaluation de l'action éducative, langues, mathématiques, sciences sociales et sciences naturelles.

Le plan d'étude pour les apprenant/es: Il a été développé en tenant compte des orientations du ministère de l'éducation national et des indicateurs de succès spécifiés dans le curriculum officiel pour chaque domaine de base. Les contenus de ces derniers ont cependant été articulés aux problématiques abordées dans les séquences didactiques, selon le contexte spécifique de chaque groupe.

Documents de référence et matériel didactique développés : Plans d'étude des animatrices et apprenants, six rapports de recherche réalisés par les formateurs (dont un publié), cinq cahiers pédagogiques (un sur la PdT et un pour chaque domaine disciplinaire de base), différents documents sur les séquences didactiques et les didactiques spécifiques de chaque domaine, présentations publiques et articles dans des revues pour diffuser l'expérience. Par ailleurs, trois recueils de textes produits par les animatrices et les apprenants ont été publiés et quatre films vidéo réalisés.

Passerelles vers le formel ou la formation professionnelle : Les autorités éducatives certifient la formation comme équivalente à la cinquième année du primaire, permettant ainsi aux apprenants qui le souhaitent et réussissent les examens de poursuivre au secondaire.

Formation des enseignants: La formation (initiale et continue) des animatrices a été réalisée à travers différentes stratégies: ateliers, étude de documents, suivi des actions éducatives. La formation initiale était d'une durée de 25 jours et la formation continue de 20 jours en moyenne par année.

7. GUATEMALA

Nom du projet : Renforcement des capacités des enseignants pour le développement d'une éducation bilingue et interculturelle en classe.

Objectifs : L'objectif général est de disposer, pour l'éducation bilingue et interculturelle, d'une proposition pédagogique de qualité et de permettre aux enseignants de se l'approprier. Les objectifs spécifiques sont (1) de concevoir et mettre en œuvre un plan de formation pour les formateurs et les enseignants qui permette une éducation répondant au contexte social et culturel de chaque

communauté, (2) d'élaborer et utiliser des matériels éducatifs bilingues pertinents par rapports aux réalités et nécessités du processus éducatif dans les communautés, (3) de réaliser un accompagnement technique en classe des enseignants formés, (4) de mettre en œuvre un plan de « participation communautaire » (informer/dialoguer avec les communautés sur l'éducation bilingue et interculturelle).

Données générales

La phase actuelle de ce projet (2009-2012) est mise en œuvre par l'association Maya Xch'ool Ixim, la Direction départementale de l'éducation bilingue et interculturelle et l'Académie de langues Maya (Q'eqchi'), avec un financement du ministère, d'Enfants du Monde (qui apporte aussi un appui technique et pédagogique) et de la GIZ (coopération allemande). Il fait suite à deux phases précédentes (Projet « Education Maya Q'eqchi' », 2001-2004 et projet « Education basée sur la culture maya Q'eqchi' » 2005-2008) qui avaient permis de construire puis de consolider une approche pédagogique bilingue et interculturelle basée sur la Pédagogie du Texte. La trajectoire de ce projet est donc très intéressante à relever. Il s'agissait au départ d'une association Maya qui, suite aux Accords de Paix signés en 1996 reconnaissant la dimension multiethnique et multilingue de la nation, a cherché à élaborer une proposition éducative proprement Maya (exclusivement en langue Q'eqchi'). Les résultats d'apprentissage décevants et les problèmes posés par la non maîtrise de l'espagnol, ont, entre autres, poussé l'association à rechercher une démarche bilingue et interculturelle, avec l'appui d'Enfants du Monde. La forte participation communautaire et la solidité de la démarche pédagogique proposée ont permis d'aboutir à un curriculum très novateur pour le pays, à d'excellents résultats d'apprentissage et à une dynamique identitaire et communautaire renouvelée. L'intérêt suscité par cette démarche auprès des autorités éducatives en charge de l'éducation bilingue et interculturelle (qui connaît de nombreuses limitations) a d'abord conduit à la reconnaissance puis au financement des écoles communautaires (prise en charge des enseignants, etc.). Finalement les autorités ont sollicité les services de l'association Xch'ool Ixim pour former les enseignants du système formel et y introduire de nouveaux éléments sur la base du curriculum de Xch'ool Ixim, développé et testé pendant près d'une dizaine d'année avec les communautés Q'eqchi'. D'autres discussions sont en cours pour rénover le curriculum national d'éducation bilingue et interculturel sur la base de ce modèle. Par ailleurs, une maîtrise universitaire en *Education bilingue et interculturelle basée sur la Pédagogie du Texte* sera lancée probablement fin 2011. L'Association Xch'ool Ixim, en partenariat avec le ministère, vient également d'ouvrir un Institut Maya de niveau secondaire II afin de permettre la poursuite du cycle éducatif selon les mêmes principes pédagogiques.

Contexte social et couverture : Pendant les deux premières phases, toutes les communautés étaient rurales, appartenaient à l'ethnie Q'eqchi et seuls 16% environ des enfants entrant à l'école avaient des notions d'espagnol (tous les autres étant monolingues Q'eqchi). La majorité des parents n'avaient pas été scolarisés et avaient subi les violences du conflit armé qui ont durement marqué le pays depuis le coup d'Etat militaire fomenté par la CIA et l'entrée en résistance d'une guérilla armée dès les années 60 ; conflit faisant suite à une longue histoire d'exploitation, de discrimination et de violence subies par les indigènes depuis la colonisation au 16^{ème} siècle. L'ethnie Q'eqchi' représente le deuxième groupe linguistique du pays (plus de 800'000 locuteurs). Le projet s'adresse à des populations de l'Alta Verapaz, la plus pauvre du pays.

Apprenants, enseignants, superviseurs et formateurs : Les deux premières phases du projet (qui visaient à élaborer et consolider un curriculum d'éducation bilingue et interculturel novateur) ont été menées à petite échelle, avec 5 communautés et le même nombre d'écoles. En 2007, 172 élèves étaient scolarisés dans les 6 ans du primaire et 54 dans les 3 ans du secondaire par les efforts de 10 enseignants, deux formateurs, un superviseur et un coordinateur, tous issus des communautés concernées. Les formateurs se sont formés notamment par le biais d'une maîtrise universitaire en Pédagogie du Texte (à l'Université en Colombie). La phase actuelle, concerne la formation de plus de 170 enseignants de 50 écoles qui scolarisent plus de 4900 élèves. Par ailleurs, comme mentionné, la maîtrise universitaire qui démarrera en 2011 ainsi que l'implication de Xch'ool Ixim dans la révision du curriculum national d'éducation bilingue et interculturelle permettra d'accroître considérablement le nombre de personnes bénéficiaires.

Caractéristiques éducatives/pédagogiques

Cycles d'éducation : Ils comptent 6 degrés pour le primaire et 3 pour le secondaire I.

Curriculum : Basé sur les quatre domaines disciplinaires de la PdT, il inclut de nombreux éléments de la culture Maya, aussi bien dans les mathématiques (système vigésimal, système métrique Maya, etc.), les sciences de la vie et de la terre (calendrier et astronomie Maya, conception du corps et de la santé, relations entre l'Homme et la nature, etc.), les sciences sociales (histoire des peuples Maya, histoire de la colonisation et des conflits armés, etc.) et la langue (textes fondateurs Maya, etc.). Le q'eqchi' et l'espagnol sont utilisés comme langue enseignée et langue d'enseignement du début à la fin du cursus, dans des proportions qui varient selon le degré et la discipline (par ex., de la deuxième à la cinquième primaire, l'enseignement de toutes les disciplines se fait dans les deux langues alors qu'en sixième année, les mathématiques ne sont enseignées qu'en espagnol). Ce curriculum introduit une véritable rupture par rapport à celui que le ministère a défini pour l'éducation bilingue et interculturelle. Celui-ci ne prévoit en effet l'utilisation de la langue maya comme langue d'enseignement que pendant les deux premières années. Elle n'occupe ensuite qu'une partie congrue du programme et uniquement comme langue enseignée. Quant aux connaissances propres aux peuples Mayas, elles ne sont traitées que superficiellement et ne sont pas mises en relation/confrontation avec ceux de la culture dominante. Il ne s'agit donc pas d'interculturalité au sens où nous l'entendons. Le curriculum de Xch'ool Ixim prévoit une formation poussée dans les deux langues, y compris la langue (et la culture) maternelle (par ex., les élèves doivent produire des travaux de fin d'année en Q'eqchi' pour décrire/analyser des aspects propres à leur culture/à la vie de leur communauté et, par conséquent, participer à la systématisation écrite de ces derniers).

Documents de référence et matériel didactique développés : L'expérience dispose de très bons documents de références : curriculum, brochures d'orientation méthodologique pour l'enseignement-apprentissage de la langue Q'eqchi, de l'espagnol, des sciences naturelles, des sciences sociales, des mathématiques ; plans d'étude par degré, etc. Beaucoup de matériel didactique a dû être développé par les formateurs et les enseignants afin de correspondre au curriculum et plans d'étude (qui se distinguent assez substantiellement du curriculum officiel pour l'éducation bilingue et interculturelle comme nous l'avons vu).

Passerelles vers le formel ou la formation professionnelle : Le ministère ayant reconnu officiellement les écoles communautaires de Xch'ool Ixim, elles appartiennent au système formel et ne présentent donc aucune difficulté en terme de passerelles.

Annexe IV : Extrait du plan d'études de l'expérience du Bénin (interdisciplinarité)

PLAN D'ETUDE NIVEAU 2 Problématique n°1 : les Activités socio économiques

Disciplines Objectifs	Sciences de vie et de la terre	Mathématiques	Sciences Sociales	Langues Nationales	Durées
Améliorer la productivité dans les champs	Les techniques culturelles appropriées *Rotation de cultures *Utilisation d'engrais organiques *Association des cultures et les plantes améliorantes *Pratiques de l'assolement *Fractionnement de l'engrais chimique *Utilisation des variétés à haut rendement *Pratiques des bonnes densités de cultures	Formes géométriques des champs *Notion de rectangle *Notion de carré *Notion de triangle Les unités de longueurs Notion d'aire : *Le mètre carré *l'are et l'hectare Calcul des aires des champs de formes rectangulaire, carré et triangulaire. Notion de carré de rendement Utilisation du carré de rendement Calcul de la productivité		-Séquence descriptive sur les formes géométriques des champs -Séquence explicative sur les bonnes pratiques culturelles et leurs conséquence sur le rendement -Séquence argumentative sur les choix des engrais	SVT=8h Maths=14h LN=10h
Gérer rationnellement les activités économiques des groupements ou des individus		But de la gestion Cahier de caisse Cahier de la main d'œuvre Coût de revient ou coût de production	Rôles et importance d'un groupement. Les textes fondamentaux d'un groupement.	-Séquence explicative sur les paramètres de bonne gestion d'un groupement -Lecture et compréhension des outils de gestion	Maths=16h SS=8h LN=8h
Analyser la technologie traditionnelle de production d'huile de karité	But de la transformation Technologie utilisée Processus de transformation Les problèmes rencontrés	Les unités de masse La pesée, les balances Calcul des résultats techniques de		-Séquence injective sur la production du beurre de karité	SVT = 14h Maths=10h LN=8h

	Les solutions envisagées	la transformation			
Analyser les techniques de conservation du niébé	Les techniques traditionnelles Les techniques modernes Précautions à prendre avant la consommation des denrées conservées	Calcul des différents coûts de conservation du niébé			-Séquence argumentative sur le choix de technique appropriée de conservation du niébé

(Source : Etude de cas du Bénin, Adjanohoun & al., 2011)

ANNEXE V: Contenus concernant la culture Maya dans le Curriculum national de base du Guatemala et dans le Curriculum de Xch'ool Ixim.

Pour tous les degrés du primaire (1 à 6).

	Currículum National de Base	Currículum de X'Im
Sciences naturelles	<ol style="list-style-type: none"> 1. Calendrier maya 2. Normes pour sauvegarder la santé selon les différentes visions du monde 3. Connaissance de soi-même, acceptation et valorisation de sa propre identité 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Noms des parties du corps humain en Q'eqchi' 2. Awas 3. Relation homme-eau-terre à partir de la vision Q'eqchi' 4. Le Nahual (noms, caractéristiques) 5. Boissons cérémoniales dans la culture Q'eqchi' 6. Aj q'ij - Aj q'e 7. Les royaumes du Monde Maya 8. Cérémonies mayas avec des animaux domestiques 9. Etapes de la lune selon la conception des Q'eqchi' 10 L'importance de cérémonies dans la vie des Q'eqchi' 11. Calcul du temps et le calendrier Maya 12. Le zéro Maya 13. Les points cardinaux mayas 14. Diagramme cosmique Maya 15. Inscriptions Mayas 15. Le monde de l'Au-delà 16. Relation homme-nature à partir de la conception du monde maya 17. Voie lactée Maya 18. Conception Maya sur l'origine de la terre d'après le Popol Vuh 19. Evolution de la terre selon la pensée maya 20. Structuration du corps humain selon le calendrier Maya 21. Evolution de l'homme selon la pensée Maya

Sciences sociales	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'identité ethnique 2. Des savoirs en rapport avec sa culture 3. Des éléments et visions de monde de peuples du Guatemala en lien avec les aspects géographiques 4. Apports technologiques de peuples originaires et actuels du Guatemala et d'autres populations originaires 5. Registres du passé des Peuples du Guatemala et du Monde: oralité, mythes, légendes et textes cosmogoniques, tradition orale 6. Des origines et évolution de divers peuples qui ont peuplé la Mésoamérique et Amérique Centrale 7. Différences et similitudes entre la population indigène et métisse du Guatemala et d'autres populations d'Amérique Centrale, d'Amérique et du monde entier 8. Peuples héritiers des anciennes cultures qui vivent aujourd'hui au Guatemala, Amérique Centrale, Amérique et le monde entier 9. La conquête et ses effets: l'évangélisation, l'acte d'espagnoliser les populations indigènes, le syncrétisme et la résistance indigène 10. La spiritualité des Peuples 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le Nawal 2. Les ancêtres des Q'eqchi' 3. Le peuple Q'eqchi' (langues, vêtements et travaux) et ses ancêtres 4. Le respect des ressources naturelles qui existent dans les communautés 5. Les quatre points cardinaux selon la cultura maya 6. L'histoire de la communauté 7. Le droit de pratiquer la spiritualité maya et les costumes traditionnels 8. Les activités que réalisent les Q'eqchi' 9. Le calendrier des Mayas 10. Eb'li qaxe'qatoon aj Q'eqchi' 11. L'arrivée des espagnols chez les Q'eqchi' 12. Les effets culturels, religieux et sociaux de l'invasion espagnole en territoire Q'eqchi' 13. Les personnages de l'histoire des Q'eqchi' (Aj Poop B'atz') 14. Les documents écrits de l'histoire des Mayas (codex, stèles), 15. L'éducation des enfants Q'eqchi' dans le passé 16. Les anciennes villes Mayas 17. La signification du terme Q'eqchi' 18. Les mairies, les départements, les pays où on parle la langue Q'eqchi' 19. Les contes, légendes en Q'eqchi' porteurs d'une morale 20. Les conflits armés au Guatemala et leurs conséquences pour les peuples mayas (causes, situation du peuple Q'eqchi', communautés affectées, massacres de peuples mayas et leurs conséquences dans l'actualité). 21. L'origine de l'être humain selon la cultures maya 22. L'histoire du peuple Q'eqchi' (vie et organisation préhispanique des Q'eqchi', élection de Aj, Poop B'atz, la conquête des espagnols, l'évangélisation des Q'eqchi') 23. Les cérémonies mayas 24. Les valeurs culturelles du peuple Q'eqchi' (respect entre hommes et femmes, respect des personnes âgées, de la nature, Wayeb', Waqxaqib' B'atz', etc.) 25. L'importance de l'Accord sur l'Identité et les Droit des Peuples Indigènes 26. La littérature hiéroglyphique (stèles, codex) et manuscritscoloniaux (Chilam B'alam, Anales de los Kaqchikeles, Popol Wuj) 27. Principales villes mayas (Tikal, Quiriguá) 28. Situation des peuples indigènes pendant la colonisation 29. Rebeliones mayas e indígenas ante la colonización.
-------------------	---	--

Mathématique	<ol style="list-style-type: none">1. Calendrier Maya2. Notation maya (de 0 à 160.000)3. Nombres ordinaux mayas4. Opération de base dans le Système de Numération Maya	<ol style="list-style-type: none">1. Calendrier Maya2. Système vicésimal3. Mesures de longueur utilisées dans la communauté4. Opération de base du système vicésimal5. Le compte long6. Conversion en compte long7. Usage des échelles dans les constructions (période classique)
---------------------	--	---

ANNEXE VI : Exemples de répartition des langues dans les enseignements

Exemple 1 : Répartition des langues en Mathématiques, selon les contenus, pour la 3^{ème} année, expérience du Burkina Faso

CONTENUS	LANGUE D'ENSEIGNEMENT
Techniques de l'addition, la soustraction, la multiplication et la division des grands nombres entiers	Langue nationale et français
Techniques de l'addition et la soustraction des nombres décimaux	Langue nationale
Techniques de l'addition et la soustraction des fractions	Langue nationale et français
Notions d'échanges, d'économie, de partages inégaux, de pourcentage, d'épargne, de crédit, de factures et d'échelles	Langue nationale et français
Unités de mesure de longueur, d'aire, de masse, de capacité et de volume	Langue nationale et français
Figures géométriques planes : carré, rectangle, triangle, losange, parallélogramme, trapèze et disque	Langue nationale et français
Solides : cube, parallélépipède rectangle et cylindre	Langue nationale

(Source : Etude de cas du Burkina Faso, Dango & Kéré, 2011, p. 39).

Exemple 2 : Distribution des langues q'eqchi' (en vert) et espagnol (en jaune) dans l'expérience PdT au Guatemala

Année DISCIP.	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème
SCIENCES SOCIALES						
SCIENCES NATURELLES						
MATHEMATIQUE						

(Source: Rapport Evaluation Pédagogique- Guatemala, p. 34-35).

229.

ANNEXE VII : Exemple de fiche de contrôle de texte utilisée dans l'expérience PdT en Colombie

Liste de contrôle pour le texte argumentative

Prénom de l'élève: _____ Groupe: _____

Titre du texte: _____

Il s'agit d'apprécier les textes en prenant en compte les aspects qui sont signalés dans la liste de contrôle. Selon l'absence ou la présence de ces aspects, l'on attribuera les points de la manière suivante: Oui: 5 points; Non: 0 points; Partiel: 2,5 points. Après l'analyse de chaque aspect du texte et l'attribution de points, l'on additionnera tous les points du texte:

No.	Aspects à apprécier	Nombre de points par aspect
1.	PLAN TEXTUEL (PARTIES DU TEXTE)	
1.1.	Introduction	
1.1.1.	Titre	
	• Le texte, a-t-il un titre?	
	• Le titre est-il adapté par rapport au contenu du texte ?	
1.1.2.	Thèses	
	• Le texte présente-t-il une problématique polémique?	
	• Le texte expose-t-il ou présente-t-il une thèse?	
	• La thèse reflète-t-elle la position de l'auteur?	
1.2.	Etape d'argumentation et contre argumentation	
1.2.1.	Arguments	
	• Le texte présente-t-il différents arguments? D'autorité, de causalité, d'exemplification, etc.	
	• Les arguments présentés sont-ils convaincants?	
	• Les arguments servent-ils d'appui à la thèse de l'auteur?	
1.2.2.	Contre-arguments	
	• Le texte a-t-il des contre-arguments?	
	• L'auteur met-il en débat les arguments de l'adversaire?	
	• L'auteur du texte fait-il des concessions?	
1.3.	Etape de la conclusion	
	• Le texte a-t-il une conclusion?	
	• Dans la conclusion l'auteur reprend-t-il toute l'argumentation?	

2.	MECANISMES DE TEXTUALISATION	
2.1.	Mécanismes de connexion	
	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a des organisateurs textuels qui marquent la progression générale du texte ? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Les organisateurs textuels sont-ils utilisés de façon adaptée? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Les connecteurs utilisés dans le texte sont-ils adaptés aux liens que l'on veut établir? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il une variété de connecteurs dans le texte? 	
2.2.	Mécanismes de cohésion	
2.2.1.	Cohésion nominale	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilise-t-on de façon adaptée les anaphores dans le texte? 	
2.2.2.	Cohésion verbale	
	<ul style="list-style-type: none"> • Les formes verbales sont-elles cohérentes avec l'évolution du texte? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Les verbes reflètent-ils les changements temporeux dans le texte? 	
3.	PRISE DE POSITION ENONCIATIVE ET LES VOIX	
	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte reflète-t-il clairement la position de l'auteur? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilise-t-on des modalisations dans le texte? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il dans le texte d'autres voix à part celle de l'auteur ? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Les voix sont-elles intégrées dans le texte d'une façon appropriée?' 	
4.	Autres	
	<ul style="list-style-type: none"> • La ponctuation qui est utilisée dans le texte est-elle la plus adaptée? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte est-il structuré en paragraphes de façon adaptée? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que l'orthographe du texte est en général correcte? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Existe-t-il un usage adapté des majuscules? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte possède-t-il une bibliographie et dans ce cas-là, est-elle présentée de façon convenable ? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte parvient-il à convaincre le lecteur/la lectrice? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Le langage utilisé est-il adapté au/x destinataire/s ? 	

230.

ANNEXE VIII : Le développement des capacités psychiques supérieures : Exemple de l'expérience en Colombie

Extraits de l'étude de cas sur la Colombie (Clavijo Muñoz et al., 2011, p.76-86) - éducation des adultes.

« Attention volontaire

Les sortantes valorisent l'attention volontaire en tant que capacité essentielle qui leur permet de progresser dans le processus de formation, dans la compréhension et l'appropriation de connaissances, etc. Elles soulignent que l'attention les a aidées à obtenir des résultats positifs dans leur processus d'apprentissage dans certains aspects tels que l'orthographe, l'écriture en général, la lecture et l'appropriation de thèmes qu'elles étaient en train d'étudier. Elles affirment que l'attention leur a aussi permis de récupérer leur mémoire, de devenir plus actives aussi bien dans la classe qu'à l'extérieur. Aussi, pour certaines apprenantes, dans certains cas, l'attention est liée au respect de la parole d'autrui (oral ou écrite), afin de pouvoir le comprendre et interagir avec lui. Certains entretiens témoignent de l'importance de l'attention pour les sortantes :

Alors, en orthographe, je m'en suis à la fin toujours bien sortie, parce que je prêtais beaucoup d'attention (Eg-E1-2).

Je n'ai pas prêté attention aux autres choses ; je me suis concentrée sur ce que disait et faisait l'enseignante. Je me concentrais parce que j'avais besoin de prêter attention à ce que j'étais en train d'apprendre (Eg-E1-33).

...moi, j'aime bien prêter attention ; quand on nous parle ou on nous apprend quelque chose il faut prêter attention, parce qu'il est pénible de parler en même temps que les autres discutent, comme ça, on ne peut rien apprendre ! (Eg-E1-32).

Je suis devenue une personne plus attentive et active, auparavant je n'étais pas très dynamique et je n'avais pas cette capacité d'attention ; avant de commencer à fréquenter cette école, j'étais incapable de retenir quelque chose (Eg-E9-14).

D'autre part, les mêmes sortantes racontent les exigences des enseignantes pour qu'elles développent la capacité d'attention lors de la lecture et de l'écriture de textes. Dans certains cas, les enseignantes leur proposaient d'écouter avec beaucoup d'attention la lecture que les autres apprenants faisaient et à certains moments, elles demandaient aux apprenants, au hasard, de commenter ce qu'elles avaient compris.

Elle nous disait qu'il fallait prêter beaucoup d'attention à ce qu'on était en train de lire parce que des fois on lit, mais on ne comprend pas ce qu'on a lu. Alors, elle nous demandait ce qu'on avait lu et ce qu'on avait retenu de ce qu'on venait de lire, chacune de nous parlait de ce qui l'avait le plus marquée au sein du texte ou de ce dont on se rappelait le mieux (Eg-E1-5).

Et quand elle disait : « Continue, Marina, bon, il faut être attentive, car je ne dirai pas qui sera la suivante ». Alors, on devait être très attentive (Eg-E11-15).

Le développement progressif des capacités, en ce qui concerne l'attention, est reconnu comme la base pour obtenir des résultats positifs dans l'apprentissage :

...au début, je n'arrivais pas à obtenir les résultats corrects (des problèmes de mathématiques) et je commençais alors à prêter plus d'attention à ce que je faisais et j'ai commencé à obtenir les résultats corrects (Eg-E1-7).

En ce qui concerne l'attention, certaines sortantes ont signalé la capacité d'écoute ; cette dernière est reconnue comme condition préalable et indispensable pour intervenir dans les débats et pour comprendre la nature du sujet qu'on aborde.

...parce qu'il faut d'abord écouter et voir si l'occasion se présente pour pouvoir répondre, et si on voit que ce n'est pas le moment opportun, il vaut mieux se taire. Et il faut laisser les autres personnes parler pour voir comment la situation évolue (Eg-E2-37).

Volonté

La volonté apparaît à travers le désir, l'envie, la motivation personnelle pour apprendre. Les apprenantes parlent de la volonté comme d'une condition *sine qua non* pour obtenir certains résultats dans leurs études. On trouve dans les témoignages des réflexions sur le besoin que l'apprenant montre de l'intérêt afin que le travail de l'enseignante soit efficace. Pour le développement d'autres capacités, la volonté apparaît aussi comme quelque chose d'indispensable, et représente également une condition pour réussir à faire des choses qui semblent être très difficiles à réaliser. Les témoignages suivants rendent compte de ce que nous venons de signaler :

On doit s'intéresser aussi à ce qu'on fait, parce que l'enseignante toute seule ne peut rien faire (Eg-E1-2).

J'ai alors prêté beaucoup d'attention. Si on veut faire quelque chose on doit se battre pour le faire (Eg-E1-37).

Il n'y a rien d'impossible, tout est possible dans la mesure où on a la volonté pour le faire (Eg-E12-21).

Mémoire volontaire (consciente)

Dans certains témoignages, les sortantes parlent de la mémoire comme d'une capacité qu'il faut exercer si l'on veut progresser et avoir des résultats positifs dans le processus éducatif. D'après ces mêmes témoignages, l'on peut comprendre que la mémoire est le résultat de l'attention et de la volonté.

Et si on ne se préoccupe pas de mémoriser un peu, on ne fait rien de tout (Eg-E1-2).

On devait alors écrire des textes et autres choses, et on s'appliquait pour apprendre bien ce qu'on faisait (Eg-E1-2).

Écriture

Les sortantes affirment qu'elles ont développé la capacité d'écrire, entre autres, grâce au fait que l'enseignante leur donnait souvent des textes à rédiger et qu'elle révisait leurs travaux. Elle leur a appris à utiliser le dictionnaire, elle faisait des dictées, leur demandait d'écrire au tableau ou de transcrire des informations d'un livre ou texte qu'elle leur fournissait. Les sortantes signalent aussi que l'enseignante leur demandait d'écrire l'essentiel ou ce qu'elles comprenaient d'un texte lu: Dans ce sens, les sortantes déclarent qu'elles ont développé la capacité d'écrire différents genres de textes : des lettres, des contes, des récits d'expériences vécues, et même d'élaborer des listes pour faire des courses au marché. Les témoignages suivants illustrent cela:

...j'ai appris à écrire des lettres, à les envoyer, à les recevoir, à connaître leur destinataire. Elle nous a appris tout cela (Eg-E9-21).

J'ai appris à écrire des lettres, à écrire à mes ami(e)s. J'ai appris à soulever les points les plus importants d'une conversation (Eg-E12-21).

Lecture

Les sortantes affirment que le fait d'avoir participé au processus d'apprentissage leur a servi à s'intéresser à la lecture et à se servir de cette capacité pour lire de livres de divers genres, en particulier les romans, les contes et la Bible. Certaines des sortantes parlent également de leur goût pour la lecture de journaux, revues, publicités qui circulent dans leur environnement, d'annonces communautaires, parmi d'autres.

J'aime beaucoup lire. Je viens de finir la lecture d'un livre. Je ne perds pas de temps... (Eg-E9-7).

Moi, j'aime bien lire des feuilletons, parce que cela m'amuse, je m'en souviens et ce sont des histoires de la vie réelle qu'on a envie de lire (Eg-E9-8).

J'aime lire le journal, les magazines et les dépliants qu'on me donne. (Eg-E4-19).

Pour la plupart de sortantes, la lecture est un instrument de connaissance, car grâce à cette pratique, elles ont appris des nouvelles choses, elles ont amélioré l'expression orale, ont enrichi leur vocabulaire et comme signalé dans un des registres, elles ont élargi leur culture générale.

Oui, à travers les textes que nous lisons, on trouve de nouveaux mots pour améliorer notre façon de nous exprimer, et des fois, on peut aussi trouver dans les revues de l'information qui nous aide à avancer dans la vie (...)(Eg-E12-14).

J'aime beaucoup tout ce qui concerne les sciences sociales, l'histoire religieuse ainsi que tout ce qui concerne les anciens présidents, mais aussi la vie de Cristobal Colon. J'ai bien aimé lire tout cela, c'est cela que j'aime le plus (Eg-E14-9).

Langage oral

La plupart de sortantes signalent qu'elles ont développé la capacité de défendre leurs positions avec des arguments. Elles sont capables de dire ce qu'elles pensent, elles ont appris à exprimer leur accord ou désaccord en face de diverses situations qui se présentent comme étant polémiques et auxquelles elles doivent faire face.

Elles affirment qu'elles peuvent donner leur avis selon le cas. Les sortantes disent aussi que grâce au processus éducatif elles peuvent exprimer librement leur opinion. Elles peuvent donner leur avis sans avoir peur, avec plus de fermeté ; en exprimant ce qu'elles considèrent comme étant le plus pertinent dans une situation donnée.

Ce dimanche, dans mon quartier j'ai participé à une réunion sur la problématique de l'approvisionnement de l'eau et alors, on y disait qu'on allait augmenter le prix de l'eau. Alors j'ai dit : « C'est dommage. » Mais quand on m'a indiqué le montant j'ai dit : « ce montant est trop élevé, je sais qu'on ne peut pas augmenter autant ». Les fournisseurs de l'eau m'ont répondu « Combien pourrez-vous payer ? ». Je leur ai indiqué combien je pouvais payer et combien j'estimais le prix juste. Alors ils ont accepté. Avant je n'étais pas capable de faire cela (Eg-E4-37).

...dans une discussion, quand il est nécessaire, s'il y a quelque chose que je n'aime pas, je dis : « et si on regardait la chose autrement ? Qu'est ce que vous en pensez ? (Eg-E12-13).

Oui, ouf!, oui. Je ne suis plus comme avant, on avait peur, on n'osait pas s'exprimer ; je n'étais pas capable de parler devant les autres ; je n'étais pas capable d'être ferme. Maintenant oui. Je m'exprime et je dis ce que je pense. J'explique comment sont les choses (Eg-E13-17).

Analyse et synthèse

En ce qui concerne les capacités d'analyse et de synthèse, on constate que dans les cours, les enseignantes proposaient du travail sur des textes permettant d'approfondir les problématiques, mais qui exigeaient aussi de la part des apprenantes leurs propres apports en termes de réflexions personnelles concernant les problématiques sociales et environnementales qui les affectaient. Elles devaient en analyser les causes, les conséquences ainsi que les alternatives de solution. Pour développer la capacité de synthèse, les enseignantes ont conçu des stratégies pour leur apprendre à rédiger des résumés, des schémas, pour établir des similitudes et des différences entre deux ou plus de situations ou thèmes. Une façon de renforcer le développement de cette capacité était l'évaluation de résultats de la production textuelle. Une autre encore, au moment de travailler sur des problèmes mathématiques était d'encourager les apprenantes à les résoudre par elles-mêmes. Les apprenantes et leurs familles témoignent du développement de ces capacités.

...las apprenantes devraient donner des arguments pour justifier leur réponse concernant l'identification d'une partie du texte, par exemple le paragraphe où se trouve l'introduction, le problème ou la question, etc. (DL-O6-1).

Les apprenantes ont pris du temps pour lire le texte, pour identifier à quel genre il appartient et pour en repérer certaines parties . Par groupes de deux, elles ont recherché des mots inconnus dans le dictionnaire (DL-O6-1).

A partir du texte modèle, les apprenantes ont trouvé l'introduction, les arguments et la conclusion (DL-O13-1).

La résolution de problèmes, la pensée logique et le calcul

En rapport avec la pensée mathématique, nous trouvons dans les différentes sources des preuves que les sortantes ont développé les capacités nécessaires pour faire face aux exigences de leur environnement comme citoyens/citoyennes lettré(e)s. La résolution de problèmes qui demandent des connaissances mathématiques est une de capacités qui a été développée. Les sortantes rendent compte de leur développement dans les entretiens.

Bon, après avoir lu le problème, on analyse et on décide si on peut le résoudre en faisant une soustraction ou une addition. Alors on fait un effort de calcul mental et on dit : « non, je ne peux pas laisser les choses comme ça, je dois résoudre le problème » et alors, on analyse, on lit et on découvre peu à peu des choses ; pour cela je dois faire cette opération ou celle-là et, alors, cela nous aide beaucoup (Eg-E12-18).

On doit réfléchir sinon on risque de faire les choses à tort et à travers. Par exemple, pour résoudre des « problèmes » ; pour savoir s'il fallait diviser, additionner ou soustraire, je devais réfléchir, les collègues me

disaient : « puisque tu sais tellement » et moi, je répondais : « je ne sais pas beaucoup, mais je suis en train de prêter beaucoup d'attention » (Eg-E1-39).

En lien avec le calcul, les femmes soulignent qu'elles continuent à faire des exercices pour maintenir leurs connaissances à niveau; de plus, elles constatent, à travers plusieurs situations de la vie quotidienne, qu'elles peuvent mieux faire face aux problèmes grâce à tout ce que leur a apporté le processus d'enseignement. Les commentaires suivants montrent de quelle façon certaines apprenantes continuent à appliquer les stratégies pour maintenir leur capacité à faire des calculs :

...il est deux, trois heures de matin, je suis seule dans le lit en train de faire de divisions, des multiplications, des soustractions, et de nouveau des divisions. C'est comme ça, parce qu'on oublie ou on n'oublie pas, mais les livrets, il faut les entraîner ; la multiplication, les nombres, il faut s'exercer, pendant les moments libres quand on est à la maison (Eg-E9-16).

Dans les divisions, je ne comprenais pas beaucoup sur les zéros ; je me suis beaucoup trompée avec les zéros, mais je les ai alors mieux mémorisés à force de me tromper tout le temps (Eg-E1-47).

Les femmes ont développé aussi des capacités pour résoudre des problèmes en relation avec les sciences sociales et naturelles. Certaines apprenantes soutiennent avec assurance qu'elles ont développé les capacités pour comprendre, faire de la médiation, pour résoudre des problèmes dans différents secteurs au niveau personnel, familial et communautaire. Un des témoignages ci-dessous rend compte du développement de cette capacité en montrant la participation de l'apprenante à la résolution d'un conflit directement lié à l'environnement.

Oui, parce que cela n'était pas du tout propre et sentait très mauvais et cela pouvait engendrer des maladies chez les enfants et les personnes âgées ; Liliana a parlé avec David et il a accepté la réalité. Elle a d'abord parlé avec moi pour qu'on en parle avec David, alors je l'ai appelé et il a parlé tranquillement, par contre ma sœur s'est fâchée terriblement...(mais) on a résolu le problème (Eg-E8-20).

Oui, madame j'ai la capacité, j'ai absolument la capacité de résoudre des problèmes devant n'importe qui. Je peux résoudre n'importe quel problème en ce moment et comprendre de quoi il s'agit. Parce que pour résoudre un problème il faut d'abord le comprendre, n'importe quel problème. Si vous ne comprenez pas tout ce qu'on vous dit ou quel type de problème vous avez en face, vous n'allez pas le comprendre, et vous ne pouvez comprendre autrui, et tout devient un méli-mélo, une bagarre, on se trouve tous engagés dans différents voies (Eg-E9-12).

Autonomie et assurance

Le processus éducatif a influencé aussi de façon significative l'autonomie des apprenants et ces dernières elles-mêmes s'en rendent compte. Certaines n'osaient pas sortir de chez elles seules par peur ou par méconnaissance de l'entourage externe ou encore par l'interdiction de leur mari ; maintenant elles sortent sans problème ou au moins, sont capables d'exprimer leur mécontentement vis-à-vis des autres membres de leur famille. D'autres apprenantes avaient peur de se présenter devant une institution publique ou privée pour faire une démarche quelconque et elles préféraient se faire accompagner ou demander à quelqu'un d'autre de les représenter; maintenant elles n'ont plus peur, elles parlent sans gêne avec les autres sans éprouver la moindre difficulté. Dans le même sens, certaines apprenantes affirment se sentir plus libres, moins dépendantes et par conséquent elles ont développé une meilleure auto-estime d'elles-mêmes.

...Maintenant je sors toute seule, avant je ne pouvais pas sortir toute seule, je devais être accompagnée parce que j'avais peur, maintenant je sors seule, je vais toute seule au centre-ville, chez mes sœurs. Toutes mes sœurs constatent cela et disent à mes enfants: « Ah, votre mère a changé » (Eg-E10-10).

...je parle sans peur...oui, parce qu'au moins je peux me défendre toute seule, alors qu'auparavant je ne pouvais pas le faire. Avant j'avais peur de ce qu'on pourrait dire, j'avais peur de tout. Maintenant je n'en ai plus peur (Eg-E14-17).

... quand on a plus de capacités et on se sent plus libre, on a plus d'estime de soi, et on sait qu'on ne dépendra plus de personne. Si le mari n'est plus là aujourd'hui ou demain, on n'a plus besoin de s'inquiéter pour l'avenir de nos enfants... (Eg-E6-14).... ».

231.

ANNEXE IX : Maîtrise du langage oral et écrit (en langues nationales et français) et utilisation dans des situations de vie concrètes

Les encadrés ci-dessous illustrent le rapport entre la maîtrise du langage (oral, écriture, lecture) en langues nationales et en français et son application dans les situations concrètes de la vie quotidienne dans un programme pour adultes au Bénin et dans des programmes destinés aux enfants et adolescents au Burkina Faso et au Niger. Dans la mesure du possible nous avons essayé d'illustrer certaines données par des discours rapportés des apprenants/sortants de ces expériences, transcrits dans les rapports des études de cas. Ces paroles rapportées permettent de mieux contextualiser les « gains » en termes d'utilisation de l'écrit.

CAS DU BENIN (adultes) ; Langues Baatonu, Fulfude et Boo

LES ADULTES UTILISENT L'ECRIT POUR :

- Inventorier et classer des semences avec leur date de séchage, permettant ainsi de bien les utiliser lors du semis.
- Créer des listes de noms de personnes associés aux numéros de téléphones portables (plus fréquemment sur des murs que dans des cahiers ou carnets de notes, pour le conserver durablement et pour l'avoir constamment sous les yeux).
- Réaliser des estimations et prendre de notes des superficies emblavées, dans des carnets de notes ou sur des murs.
- Ecrire des recettes de fabrication de poudres et potions médicinales dans des cahiers ou carnets de notes ainsi que consigner des vertus des plantes.
- Noter les doses de produits servant à la conservation des récoltes.

« Grâce à l'alphabétisation, je lis correctement les doses des produits à mettre sur le maïs récolté pour le conserver. Je note mes dépenses et les achats. Je prends note en Boo lors des réunions de l'Association des Parents d'Elèves (APE) dont je suis membre. Au point où j'en suis, avec mes responsabilités d'imam et de président du Comité de Gestion du centre d'Alphabétisation de Daganzi, mon souhait est d'approfondir la maîtrise de l'écrit et la lecture », (K.I., imam à Daganzi, commune de Kalalé, entretien du 21/01/2011). Etude de cas du Bénin (Adjanohoun, 2011, p.12).

- Pour élaborer des listes de produits ou articles à acheter au marché associés au nom de la personne qui a fait la commande ainsi que la somme remise

« Auparavant, quand je vais au marché et que les autres femmes demandent de leur acheter telle ou telle chose, il m'arrivait parfois de mélanger les commandes. Actuellement, je note ce que chacun me commande avec la somme qu'il me remet. Ainsi je fais aisément les achats ». (A.B., vendeuse de lait, Bouka Peulh, commune de Kalalé, entretien du 21/01/2011). Ibid, p.12.

- Etablir une liste de créanciers avec les montants dus.
- Ecrire de lettres personnelles sans personnes interposées, assurant la confidentialité des correspondances.
- Elaborer des PV des réunions.
- Tenir la comptabilité familiale ou des affaires (prise de notes de dépenses, des achats et des bénéfiques).

« Je suis coiffeur ici à Gbassi Gando et je n'ai jamais mis pied à l'école. Avec les cours d'alphabétisation et la façon dont on enseigne avec des exemples concrets, j'ai pris conscience et j'ai changé mon mode de gestion. Désormais, je note mes dépenses, mes achats, mes bénéfiques dans un petit carnet, », (Gbassi Gando, commune de Kalalé, le 21/01/2011). Ibid, p. 15.

- Maintenir le registre des informations importantes (par exemple le registre de donateurs, dans le cadre de responsabilité au sein d'une mosquée).

« C'est grâce à l'alphabétisation que j'ai été choisi et responsabilisé à la mosquée de Bawèra à Pèrèrè pour tenir le registre des donateurs. Je suis aussi devenu le conseiller de l'imam et je lis le Coran traduit en Baatonum. L'imam dit m'avoir choisi parce qu'il se serait rendu compte que, quand bien même je suis déjà

grand père (58 ans, 2 femmes et 18 enfants), je manifeste une plus grande conscience dans ma prise de parole et un respect pour tous », (I.A., cultivateur, centre de Bawèra, commune de Pèrèrè, entretien du 20/01/2011). Ibid, p.13.

LES ADULTES LISENT :

- Le Coran traduit en langue nationale
- Des panneaux d'indication des noms des localités pour s'orienter lors des déplacements
- Des panneaux publicitaires et des bornes kilométriques
- Des documents importants pour eux à contenu mathématique ou ayant des notations de chiffres (par exemple, peintures de chaussures, pesées de coton).

« Avant, les camions venaient décharger les intrants de coton et on nous tendait des fiches à signer et on signait sans savoir ce qui était noté sur les fiches. Aujourd'hui, mon groupe m'a désigné comme secrétaire de groupement villageois (GV) et quand les intrants sont livrés, je compte, je lis le nombre écrit sur les fiches avant de signer » (Gbari bariba, commune de Nikki, le 20/01/2011). Ibid, p. 15.

- Le mode d'emploi des engrais et autres.
- Les fiches de décharges des intrants de coton.

« Grâce à la façon dont nous avons été alphabétisés, nous surveillons les pesées de coton dans les marchés auto gérés et nous évitons ainsi les manipulations et les fraudes » (Gbari peulh, commune de Nikki, le 20/01/2011). Ibid, p. 15.

- Les tickets d'achats, pour échapper à la corruption des agents précepteurs des taxes au marché

« Parfois, au marché, les agents percepteurs disent aux gens de payer des montants plus élevés que ce qui est inscrit sur le ticket qu'ils délivrent. Alors moi, grâce à mes compétences en lecture, je leur dis que ce qui est écrit sur le ticket est moins que ce qu'il demande et je paye ce qui est écrit » (Gbassi Gando, commune de Kalalé, le 21/01/2011). Ibid, p.15.

LES ADULTES AMELIORENT LEUR LANGAGE ORAL

- Ils prennent la parole plus volontiers et de façon plus structurée dans des espaces publiques (réunions villageoises) mais aussi au sein du ménage (notamment les femmes).
- Ils argumentent leur point de vue, dans des situations polémiques au sein de regroupements villageois.
- Par des exposés, ils contribuent à systématiser certaines connaissances endogènes (par exemple, techniques traditionnelles de contraception), lors de l'étude d'une problématique donnée.

CAS DU BURKINA FASO (Enfants) ; langues : Fulfulde, Mooré et CAS DU NIGER (DUDAL, VIE)

LES ENFANTS UTILISENT L'ECRIT POUR

- Remplir des fiches diverses (de gestion, de cotisation...).
- Calculer des comptes.
- Consigner les recettes culinaires.
- Elaborer des résumés des cours.
- Etablir des reçus.
- Rédiger des PV des réunions.

LES ENFANTS LISENT (A LA DEMANDE DE PARENTS OU DES MEMBRES DE LA FAMILLE)

- Des actes de naissance.
- Des cartes d'électeurs.
- Des cartes de famille.
- L'annuaire téléphonique.
- Des notes et correspondances venues de l'extérieur.
- Les ordonnances médicales (posologie des médicaments et prescriptions).
- Le carnet de consultations et de soins.
- Les marques de produits.
- Des documents administratifs.

LES ENFANTS UTILISENT LE LANGAGE ORAL FORMEL, DANS DES SITUATIONS VARIEES

- Ils prennent la parole en public.

- Ils ont de facilité à poser des questions pertinentes.
- Ils s'expriment aisément sur des sujets variés.
- Ils assument la tâche de modérer des réunions diverses au sein du village.
- Ils interviennent dans des émissions radiophoniques.
- Ils peuvent tenir un discours cohérent et clair sur certaines thématiques du vécu quotidien (maladies courantes, techniques culturelles, historique du village, le fonctionnement du corps humain, etc.).

232.

ANNEXE X : Les thèses devant orienter les choix épistémologiques et pédagogiques dans la détermination d'un socle pour l'éducation de base

(1) L'Afrique étant un continent multilingue et multiculturel (il existe au moins deux milles langues et autant de cultures dans l'ensemble du continent), tous les programmes d'éducation (filiales formelles, non formelles et informelles) ont besoin de prendre en considération cette dimension, afin de proposer une éducation efficace et de qualité, susceptible de permettre le développement harmonieux des individus et des sociétés. Cela exige donc l'adoption explicite d'une approche bi-plurilingue et interculturelle.

(2) Pour échapper à l'idéologie économiciste qui envahit l'éducation actuelle et qui met au centre des préoccupations pédagogiques la seule rationalité instrumentale (typique de l'approche par compétences), il faudrait penser à un socle qui ne rejette pas cette dimension instrumentale mais qui ne lui permette pas non plus d'avoir le monopole de la formation dispensée à l'école et dans les centres d'éducation de base. Celle-ci doit, en effet, contribuer à la construction du Sujet en tant qu'acteur social, qui sait se situer dans l'histoire pour mieux agir dans son temps. Si l'éducation en Afrique a besoin d'un socle, celui-ci ne peut se contenter de contenir uniquement une liste de compétences qui traduirait une vision instrumentale du rôle de l'éducation. Il doit également comporter les connaissances disciplinaires qui permettent de connaître et de comprendre soi-même et le monde social et naturel. Ce socle doit également faire cas des capacités psychiques permettant que ces connaissances soient utilisées de façon durable.

(3) Les connaissances à privilégier doivent toucher les domaines des langues, des mathématiques, des sciences sociales et des sciences de la Vie et de la Terre. Le domaine des langues doit embrasser les langues nationales et/ou des langues régionales et internationales. Ces langues doivent être à la fois *disciplines et langues d'enseignement* de contenus d'autres champs disciplinaires (contenus non langagiers). Les sciences sociales et les sciences naturelles doivent embrasser des connaissances culturelles qui devront être mises en rapport avec des connaissances scientifiques ; ces deux sortes de connaissances devant donner aux sujets de nouvelles ressources conceptuelles, plus solides que celles dont ils disposaient auparavant. C'est ce nouveau répertoire de connaissances qui sera utilisé pour rendre significatifs les événements qui composent le quotidien du Sujet.

(4) Il ne suffit pas de dresser une liste de contenus (culturels et scientifiques) relatifs à ces champs disciplinaires. Il faut également bien veiller à ce que ces connaissances théoriques et pratiques, scientifiques et culturelles soient effectivement appropriées par les apprenants. Le dialogue de cultures permettra, en outre, de connaître, de comprendre et de respecter la culture des uns et des autres.

(5) Ce socle devrait être mis en œuvre par une approche pédagogique basée sur un cadre conceptuel véritablement en mesure de répondre à la mobilisation « en situation » des ressources cognitives du sujet. Afin que cette appropriation soit approfondie et durable, l'approche pédagogique devrait favoriser le développement de fonctions psychologiques supérieures, une des voies pédagogiques possible et nécessaire pour aboutir à une maîtrise théorique et pratique des connaissances.

(6) D'autres conditions nécessaires à la mise en œuvre du socle sont notamment l'existence d'ouvrages de référence concernant i) la description et l'analyse des langues vernaculaires (le fonctionnement des unités micro linguistiques qui constituent la grammaire de ces langues et le fonctionnement des unités macro linguistiques qui concernent les textes/discours) ; ii) des lexiques de mots techniques permettant de réaliser les enseignements-apprentissages des sciences naturelles et sociales; iii) la systématisation de connaissances culturelles/endogènes qui feront l'objet d'études.

Bibliographie

- ADEA. (2010). Cadre de discussions du travail analytique sur le thème de la triennale 2011 de l'ADEA.
- Adjanohoun, M., Djihouessi, B., & Sama Yeko, R. (2010). *Descriptif de l'expérience PdT dans les centres du programme ASAEA au Bénin* (p. 9). Bénin: CRADENF.
- Adjanohoun, M., Djihouessi, B., & Sama Yeko, R. (2011). *Etude de cas du Bénin: Etude sur les effets de la Pédagogie du Texte (PdT) au Bénin* (p. 48). Bénin: CRADENF.
- Braudel, F. (1993). *Grammaire des civilisations* (3^e éd.). [Paris]: Flammarion.
- Chomsky, N. (1955). *The Logical Structure of Linguistic Theory*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Library. Consulté de http://alpha-leonis.lids.mit.edu/chomsky/chomsky_thesis.pdf
- Clavijo Muñoz, G., Henao, E., & Sanchez, A. (2010). *Proyecto educación de adultos con mujeres del valle de Aburrá* (p. 60). Colombie: CLEBA.
- Clavijo Muñoz, G., Henao, E., & Sanchez, A. (2011). *Educación de adultos con mujeres de tres municipios del valle de Aburrá - Colombia* (p. 119). Colombie: CLEBA.
- Dango, A., & Kéré, M. (2011). *Descriptif de l'expérience éducative de la Fondation pour le développement communautaire du Burkina Faso* (p. 12). Burkina Faso: FDC.
- Dango, A., & Kéré, M. (2011). *Etude de cas du Burkina Faso: l'expérience éducative des écoles communautaires PdT/APC de la FDC* (p. 108). Burkina Faso: FDC.
- Farmo, I., & Boukari, O. (2011). *Etude de cas du Niger: la PdT dans le programme DUDAL de VIE au Niger* (p. 59). Niger: VIE.
- Faundez, A. (1994). *A expansão da escrita na Africa e na America Latina: analise de processos de alfabetização*. São Paulo SP: Paz e Terra.
- Faundez, A. (2000). Diálogo intercultural y educación en la sociedad brasileña. *Revista debate en educación d'adultos*, (11), 37-43.
- Faundez, A. (2004). A la recherche de la qualité en éducation: l'approche Pédagogie du Texte (PDT). *Ruptures et continuités en éducation: aspects théoriques et pratiques* (p. 193-200). Genève: Institut pour le Développement et l'Education des Adultes.
- Faundez, A. (2006). Notas históricas sobre la educación de adultos. Dans A. Faundez, E. Muqrabi, & A. Sánchez (Éd.), *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral: contribuciones desde la pedagogía del texto* (p. 196-218). Medellín, Colombie: Universidad de Medellín, IDEA, CLEBA.
- Faundez, A. (2007). La cultura en la educación y la educación en la cultura. *Revista Universidad de Medellin*, 42(83), 11-19.
- Faundez, A., & Muqrabi, E. (2004). *Ruptures et continuités en éducation: aspects théoriques et pratiques*. Genève: Institut pour le Développement et l'Education des Adultes.
- Faundez, A., Muqrabi, E., & Sánchez, A. (Éd.). (2006). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la Pedagogía del Texto*. Medellín, Colombie: Universidad de Medellín, IDEA, CLEBA.
- Faundez, A & al. (2008), Rapport d'évaluation pédagogique (ou capitalisation) du programme d'éducation Maya de Xch'ool Ixim. Genève : Enfants du Monde.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra.
- Godelier, M. (2007). *Au fondement des sociétés humaines: ce que nous apprend l'anthropologie*. Bibliothèque Albin Michel idées. Paris: A. Michel.
- Hassane, S., & Rabi, S.M. (2010). *Descriptif du cas d'expérience d'éducation au Niger* (p. 86). Niger: Monde des Enfants.
- Hassane, S., & Saidou, S.M. (2011). *Etude de cas du Niger: la PdT dans l'expérience d'éducation des adolescents/tes d'EdM et MdE à Tahou au Niger* (p. 86). Niger: Monde des Enfants.

- Hymes, D. (1973). *Towards linguistic competence*. Philadelphie: University of Pennsylvania Press.
- Kosík, K. (1978). *La Dialectique du concret*. ([Nouvelle éd.]. Paris: F. Maspero.
- Lopes Teixeira, O., & Varela, F. (2010). *Quadro metodológico para um estudo longitudinal de casos da experiência de abordagem educativa Pedagogia do Texto em Cabo Verde* (p. 43). Cap Vert: Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes du Cap Vert.
- Lopes Teixeira, O., & Varela, F. (2011). *O referencial comum de competências para uma aprendizagem a longo prazo: Quais são as Capacidades, os Conhecimentos e as Competências a serem adquiridos e de que maneira? Contribuição segundo o enfoque da Pedagogia de Texto. O caso de Cabo Verde* (p. 43). Cap Vert: Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes du Cap Vert.
- Mugrabi, E. (2002). *La Pédagogie du Texte et l'enseignement-apprentissage des langues*. Vitoria: IDEA.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de traverse*, 4, 31-47.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans J.-P. Bronckart & B. Schneuwly (Éd.), C. Haus (Trad.), *Vygotsky aujourd'hui: textes de base en psychologie* (p. 95-117). Neuchâtel: Delachaux & Niestle.
- Xch'ool Ixim. (2011, février). Sollicitation d'appui à EdM pour la création d'un Institut d'éducation.