PERSPECTIVES AFRICAINES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique

Afsata Paré Kaboré Rasmata Nabaloum-Bakyono

SOCIO-PSYCHOLOGIE
DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE

Ouvrage co-publié en 2014 par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) – Feldbrunnenstraße 58, 20148 Hambourg, Allemagne

et

Les Presses universitaires d'Afrique, marque deposée de L'Africaine d'édition et de services (AES sa) – 1077 rue Mballa eloumden, Bastos, Yaoundé 8106, Cameroun

© UIL, 2014

ISBN UIL : 978-92-820-2110-1
ISBN PUA : 978-9956-444-78-2

Alors que les programmes et projets de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) sont élaborés conformément aux directives fixées par la Conférence générale de l'UNESCO, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité ; l'UNESCO ne répond pas de leur contenu.
Le choix et la présentation des faits ainsi que les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne coïncident pas nécessairement avec les positions officielles de l'UNESCO ou de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

PERSPECTIVES AFRICAINES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

(COLLECTION APAL)

SOCIO-PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE

Afsata PARÉ KABORÉ **Rasmata NABALOUM-BAKYONO**

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO Institute for Lifelong Learning
Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie

Presses universitaires d'Afrique PUA

dvv international
Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES **4**

SIGLES ET ABRÉVIATIONS **11**

LES AUTEURS **13**

REMERCIEMENTS **15**

AVANT-PROPOS **17**

PRÉFACE **20**

INTRODUCTION **22**

Références bibliographiques 26

CHAPITRE 1 : APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA SOCIO-PSYCHOLOGIE DE L'ADULTE ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE **27**

Aperçu 27

Objectifs d'apprentissage 27

Termes clés 28

Pour commencer 28

1. Connaître l'adulte apprenant africain : pourquoi et comment ? 28

2. Socio-psychologie ou psychologie de l'adulte en Afrique 31

3. Socio-psychologie de l'adulte apprenant en Afrique 38

4. Socio-psychologie et perspective africaine de l'éducation des adultes 43

Activités/exercices 51

Résumé 51

Points essentiels 52

Activités de synthèse 53

Questions pour aller plus loin 53

Références bibliographiques 53

CHAPITRE 2 : L'ÂGE ADULTE DANS LE CYCLE DE VIE DE L'ÊTRE HUMAIN EN AFRIQUE 57

Aperçu 57

Objectifs d'apprentissage 57

Termes clés 58

Pour commencer 58

1. Cycle de vie de l'être humain en Afrique 59

2. Contexte et représentations sociales de l'adulte en Afrique 75

3. Âge adulte : période charnière de la vie en Afrique 78

Activités/exercices 82

Pour finir 83

Points essentiels 83

Activités de synthèse 83

Pour aller plus loin 83

Références bibliographiques 84

CHAPITRE 3 : THÉORIES, PRINCIPES D'APPRENTISSAGE ET ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE 87

Aperçu 87
Objectifs d'apprentissage 87
Termes clés 87
Pour commencer 88
1. Théories d'apprentissage socioprofessionnel des adultes en Afrique 88
2. Éducation des adultes en Afrique 105
3. Dialectique de l'adulte africain : éducateur et apprenant 110
Activités/exercices 114
Pour finir 114
Résumé 115
Points essentiels 115
Activités de synthèse 115
Questions pour aller plus loin 116
Références bibliographiques 116

CHAPITRE 4 : STYLES D'APPRENTISSAGE ET FORMATION DES ADULTES EN AFRIQUE 119

Aperçu 119
Objectifs d'apprentissage 119
Termes clés 120
Pour commencer 120
1. Approche des différents styles d'apprentissage 120
2. Contexte socio-psychologique africain et styles d'apprentissage 134
3. Adulte apprenant et styles d'apprentissage : pistes pour une exploitation judicieuse des styles d'apprentissage 138
Activités/exercices 145
Résumé 145
Points essentiels 146

Activité de synthèse 146
Questions pour aller plus loin 146
Références bibliographiques 146

CHAPITRE 5 : DYNAMIQUE DE GROUPE, APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT SOCIO-PSYCHOLOGIQUE DE L'ÊTRE HUMAIN EN AFRIQUE 149

Aperçu 149
Objectifs d'apprentissage 149
Termes clés 150
Pour commencer 150
1. De l'individuel au collectif en Afrique 151
2. Dynamique de groupe et apprentissage en Afrique 166
3. Dynamique de groupe, développement et changement social 170
Activités/exercices 178
Pour finir 178
Résumé 178
Points essentiels 179
Activité de synthèse 179
Questions pour aller plus loin 179
Références bibliographiques 180

CHAPITRE 6 : LES CONTEXTES DE BI/PLURILINGUISME NATIONAUX EN AFRIQUE ET LES GRANDS PRINCIPES EN FORMATION/ÉDUCATION DES ADULTES 183

Aperçu 183
Objectifs d'apprentissage 183
Termes clés 184
Pour commencer 184
1. Communication et éducation 184
2. Communication et processus de formation de l'adulte 194

3. Approche participative en formation/éducation des adultes 205
4. Modalités d'évaluation en formation des adultes 209
Activités /exercices 213
Résumé 213
Activité de synthèse 214
Questions pour aller plus loin 214
Références bibliographiques 215

CHAPITRE 7 : APPROCHES, MÉTHODES ET TECHNIQUES EN FORMATION DES ADULTES 218
Aperçu 218
Objectifs d'apprentissage 218
Termes clés 219
Pour commencer 219
1. Approche intégrée, démarches inductive et déductive en formation/éducation des adultes en Afrique 219
2. Faciliter l'apprentissage des adultes : méthodes, techniques de formation et andragogie 227
Activités/exercices 244
Résumé 244
Points essentiels 245
Activité de synthèse 245
Questions pour aller plus loin 245
Références bibliographiques 245

CHAPITRE 8 : CONSEIL ET ORIENTATION DES APPRENANTS ADULTES EN AFRIQUE 247
Aperçu 247
Objectifs d'apprentissage 247
Termes clés 247
Pour commencer 248
1. Conseil et orientation 249
2. Conseil et orientation en éducation des adultes 258

Activités/exercices 266
Résumé 267
Points essentiels 267
Activité de synthèse 267
Questions pour aller plus loin 267
Références bibliographiques 268

CONCLUSION 269
Références bibliographiques 274

INDEX ALPHABÉTIQUE 275

Titres déjà parus dans la série anglophone *African Perspectives on Adult Learning* (APAL):

The Psychology of Adult Learning in Africa

Thomas Fasokun, Anne Katahoire and Akpovire Oduaran, 2005.

Foundations of Adult Education in Africa

Fredrick Nafukho, Maurice Amutabi and Ruth Otunga, 2005.

The Social Context of Adult Learning in Africa

Sabo Indabawa with Stanley Mpofu, 2005.

Research Methods for Adult Educators in Africa

Bagele Chilisa and Julia Preece, 2005.

Developing Programmes for Adult Learners in Africa

Mathew Gboku and Rebecca Nthogo Lekoko, 2007.

Management of Adult Education Organisations in Africa

F. Muyia Nafukho, Nelson H.W. Wawire and Penina Mungania Lam, 2011.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ADEA : Association pour le développement de l'éducation en Afrique

ADVP : Activation du développement vocationnel et personnel

CIO : Centre d'information et d'orientation

CIOSPB : Centre national d'information, d'orientation scolaire, professionnelle et des bourses

AGR : Activités génératrices de revenus

ALFAA : Apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation dans les langues nationales

CM2 : Cours moyen 2e année

CONFINTEA V/CONFINTEA VI : Conférence internationale sur l'éducation des adultes (5e et 6e sessions)

CRDI : Centre de recherche pour le développement international

EPA : Éducation pour personnes adultes

FAO : Fonds des Nations Unies pour l'alimentation

FONGECIF : Fonds de gestion du congé individuel de formation

LM : Langues maternelles

LN : Langues nationales

NTIC/TIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication/Technologies de l'information et de la communication

ONG : Organisation non gouvernementale

PVVIH : Personne vivant avec le virus de l'immunodéficience acquise humaine

QI : Quotient intellectuel

ROCARE : Réseau ouest et centre africain de recherches en éducation

UE : Union européenne

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

VIH-SIDA : Virus de l'immunodéficience acquise humaine-syndrome de l'immunodéficience acquise

LES AUTEURS

Pr Afsata PARÉ KABORÉ

Titulaire depuis 1996 d'un Ph. D. en sciences de l'éducation de l'université de Montréal au Canada et d'une agrégation de l'enseignement secondaire-supérieur en psychopédagogie obtenue en 1986 à l'Université Catholique de Louvain en Belgique, Afsata Paré Kaboré est Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Koudougou au Burkina Faso. Avant son affectation à l'ambassade du Burkina Faso à Paris en juillet 2012 en qualité de conseillère en charge de la coopération multilatérale, le Pr Paré Kaboré assurait la direction du Centre de pédagogie universitaire de l'université de Koudougou (CPU-UK). Responsable du Laboratoire de psychopédagogie, andragogie, mesure et évaluation et de politiques éducatives (LAPAME) de cette université, elle poursuit ses activités d'encadrement et de recherche orientées surtout vers des questions relatives à l'éducation des filles et des femmes ainsi que des adultes, de formation de formateurs, de politiques éducatives. Pour le présent ouvrage, Pr Paré Kaboré a été spécifiquement responsable des chapitres 1, 4, 6 et 7 ainsi que de la mise en cohérence de l'ensemble de l'ouvrage. L'introduction et la conclusion ont été davantage le résultat d'une co-construction.

Dr Rasmata NABALOUM-BAKYONO

Chef du Département de philosophie et de psychologie de 2007 à 2009, puis directrice adjointe de l'Unité de formation en sciences humaines (UFR/SH) de l'université de Ouagadougou de 2009 à 2012, le Dr Nabaloum-Bakyono est

titulaire d'un doctorat en psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle obtenue au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) et à l'université Marne la Vallée à Paris en 2001, après avoir obtenu une licence de psychologie différentielle de l'Université Lumière Lyon II, ainsi qu'une maitrise et un DEA de psychologie cognitive dans la même université au Laboratoire d'études et d'analyse de la cognition et des modèles (LEACM). Aujourd'hui enseignante/chercheur et Maître assistante du CAMES à l'université de Ouagadougou, elle a été également chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Institut national des sciences des sociétés (INSS) et au Centre national de la recherche scientifique et technologique (CNRST). Enfin, le Dr Nabaloum-Bakyono est depuis septembre 2012 responsable du service culturel et de la formation à l'ambassade du Burkina Faso à Paris. Pour le présent ouvrage, Dr Nabaloum-Bakyono était spécifiquement responsable des chapitres 2, 3, 5 et 8 en plus de l'introduction et de la conclusion qui ont davantage fait l'objet d'une co-construction.

REMERCIEMENTS

Le présent ouvrage a été rédigé grâce aux contributions diverses d'institutions et de personnes ressources dont la liste ne saurait être exhaustive. Cependant, nos remerciements particuliers s'adressent en premier lieu aux deux institutions ayant conjointement initié la collection African Perspectives on Adult Learning (APAL) ; il s'agit de :

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et ses directeurs : l'actuel, le Pr Arne Carlsen qui a parachevé l'œuvre entreprise par son prédécesseur, en permettant notamment aux auteurs de bénéficier de l'assistance de l'équipe du service des publications de l'UIL lors d'un séjour de recherches à Hambourg. Quant au précédent directeur, le Dr Adama Ouane, il a initié et soutenu, conjointement avec d*vv international*, le projet Perspectives africaines de l'éducation des adultes (APAL) en 2001 et a particulièrement contribué à donner une orientation conceptuelle et éditoriale à la collection APAL, à travers des conseils fréquents au conseil éditorial francophone ainsi qu'aux auteurs.

dvv international a été à l'origine du projet, à travers son soutien constant aux universités d'Afrique anglophone depuis plusieurs décennies, ainsi qu'un appui technique et financier inestimable au conseil éditorial francophone APAL ainsi qu'aux auteurs, depuis le démarrage de la collection APAL francophone. En effet, cette institution a soutenu l'organisation de plusieurs ateliers d'auteurs avant et pendant la rédaction du présent ouvrage ; au regard de cet effort inestimable, un remerciement spécial est adressé à M. Henner Hildebrand, représentant de cette organisation en Afrique de l'Ouest jusqu'en 2011, qui a porté le projet à bout de bras jusqu'à la parution de cet ouvrage ; l'actuelle représentante de cette organisation en Afrique de l'Ouest,

Mme Esther Hirsch, mérite également notre reconnaissance pour avoir poursuivi et achevé l'appui entamé par M. Hildebrand. À travers eux, nous exprimons toute notre reconnaissance à l'endroit de *dvv international* à Bonn, pour tout l'appui accordé au développement de l'éducation des adultes en Afrique depuis plusieurs décennies.

Le conseil éditorial francophone APAL a coordonné toutes les activités éditoriales, de la préparation intellectuelle des ateliers d'auteurs à la relecture des manuscrits ; à cet égard, nos remerciements s'adressent au Pr Norbert Nikiema et au consultant Bernard Hagnonnou, tous deux membres du conseil éditorial international de la collection APAL et du conseil éditorial francophone ; un remerciement spécial est adressé au consultant Hagnonnou qui, à travers le secrétariat permanent de ce comité, a été la cheville ouvrière de tout ce processus. Le conseil éditorial comprend également une équipe de relecture des manuscrits ayant pris une part active à cette œuvre intellectuelle et éditoriale, il s'agit du Pr Gabriel Boko de l'université d'Abomey Calavi au Bénin, du Dr N'do Cisse de l'université de Bamako ; de Bernardin Chidi, enseignant de philosophie et chercheur à l'Institut Alphadev de Cotonou ; qu'ils en soient vivement remerciés.

Des auteurs de la collection APAL anglophone ont également contribué à cet ouvrage par la clarification de l'orientation éditoriale APAL lors des ateliers d'auteurs , il s'agit du Dr Gabo N'tseane de l'université du Botswana, de Wolfgang Leumer de *dvv international* Afrique australe et du Dr Anne Kataoire de l'université Makerere de Kampala (Ouganda). Enfin, nous sommes reconnaissants aux réviseurs externes commis par l'UIL aux fins de porter un regard critique à la fois sur le contenu et sur la forme du manuel, de même, les personnels du service des publications de l'UIL ont contribué à la réalisation de cet ouvrage, notamment, Virman Man, Stephen Roche, et en particulier, Cendrine Sebastiani qui a consacré un temps inestimable à une relecture finale très méticuleuse du texte ; qu'ils en soient tous remerciés.

AVANT-PROPOS

Pendant des décennies, la formation des formateurs d'adultes a été réalisée dans les institutions académiques anglophones d'Afrique grâce à l'utilisation de manuels conçus pour des étudiants des pays du Nord, essentiellement européens. Cette pratique académique fondée sur des contenus didactiques d'emprunt s'est révélée peu viable au fil des ans. Elle posait en effet des problèmes d'inadéquation avec le contexte socioculturel africain et de non-pertinence d'une offre de formation dans un domaine comme celui de l'éducation des adultes, dont la particularité est précisément l'exigence d'une adéquation avec le contexte d'apprentissage, qui tienne toutefois compte de la rigueur scientifique requise pour toute démarche théorique dans un but essentiellement didactique.

C'est pour remédier à cette pratique d'emprunt que la présente collection intitulée « Perspectives africaines de l'éducation des adultes », de son sigle anglophone APAL (African Perspectives on Adult Learning), a été conjointement initiée en 2003 par l'institut de coopération internationale de l'Association allemande pour l'éducation des adultes (*dvv international*), l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), l'université du Botswana ainsi que des spécialistes africains de l'éducation des adultes.

Ce projet, qui visait au départ un renforcement permanent des capacités au profit des formateurs d'adultes et des ONG actives dans le domaine de l'éducation des adultes, s'est transformé en une ambitieuse collection éditoriale,

impliquant des universités ainsi que des institutions spécialisées dans le domaine de l'éducation, aux fins de répondre aux défis liés à la conception, l'édition et la publication de manuels adaptés au contexte africain ; le concept de la perspective africaine de l'éducation des adultes était ainsi lancé.

L'intérêt originel de *dvv international* , qui s'est reflété à travers un effort financier croissant et soutenu tout au long des années ayant suivi cette initiative, ainsi que dans les partenariats multiformes qu'il a noués autour de ce projet, ont permis d'impliquer l'UIL, l'université du Botswana et de nombreux universitaires africains, afin de lancer la collection APAL. Depuis lors, six manuels anglophones ont été déjà publiés. C'est dans ce contexte que la collection APAL francophone a été mise en chantier en 2010, aux fins de concevoir des manuels répondant aux mêmes préoccupations, tout en valorisant les particularités culturelles ainsi que les références du monde intellectuel et académique des pays francophones d'Afrique.

Quelle signification profonde donner à la perspective africaine de l'éducation des adultes ?

Eu égard au constat initialement rappelé de l'inadéquation des ressources didactiques d'emprunt, l'ambition des initiateurs était de faire concevoir, par des spécialistes africains, des manuels adaptés au contexte africain, selon une perspective africaine consistant à contextualiser les théories majeures afférentes à l'éducation des adultes, en y injectant une dose d'afro-centrisme, par contraste avec l'européocentrisme qui a dominé la pensée scientifique dans le monde au cours des décennies précédentes. Il s'agissait de mettre en évidence les cadres théoriques conceptualisés par des penseurs et philosophes africains de l'éducation, qui, pour ce faire, ont placé la vision africaine du monde au cœur de leurs projets intellectuels et idéologiques du Panafricanisme et de la Renaissance africaine au lendemain de la période coloniale.

Les thèses du Panafricanisme et de la Renaissance africaine renvoient à une vision africaine du monde, fondée sur les valeurs cardinales de l'humanisme (*l'Ubuntu*), de la solidarité et de la « socialité », par contraste avec l'individualisme et les formes variées de la pensée libérale prônant la primauté de l'individu, et qui caractérisent certaines autres sociétés humaines à travers le monde. La perspective africaine ne consiste pas à s'enfermer dans un afro-centrisme béat et passéiste, mais elle vise à prendre ancrage dans les valeurs socioculturelles africaines, tout en aiguisant l'esprit critique nécessaire à l'analyse des problématiques de développement d'une Afrique résolument tournée vers l'avenir. Le conseil éditorial et les auteurs impliqués dans la rédaction des différents manuels consacrés à des thèmes divers se sont alors

employés à approfondir ce concept de perspective africaine, en faisant référence aux œuvres les plus fécondes des penseurs africains ayant épousé et/ou défendu ces thèses, qui puisent à la fois dans la quête identitaire, la défense des cultures et la vision africaine du monde.

Les auteurs du présent ouvrage ont inscrit leur démarche dans cette perspective, et se sont efforcés de faire ressortir les spécificités des pratiques éducatives de l'Afrique traditionnelle, ainsi que les finalités nouvelles conférées aux tendances actuelles d'éducation dans l'Afrique d'aujourd'hui, tout en veillant à développer une démarche scientifique la plus rigoureuse, conformément aux exigences académiques applicables à la conception de tout ouvrage didactique.

Au regard des résultats enregistrés par le projet APAL depuis la parution du premier manuel anglophone en 2005, l'on ne saurait omettre de rendre un hommage appuyé aux principaux acteurs de ce projet éditorial majeur dans le domaine de la formation des formateurs d'adultes en Afrique ; il s'agit notamment du professeur Franck Youngman du département de l'Éducation des adultes de l'université du Botswana et président du conseil éditorial APAL international ; du professeur Gabo N'tseane de la même université ; du Dr Adama Ouane, alors directeur de l'UIL ; des représentants de *dvv international*, Wolfgang Leumer et Henner Hildebrand, et de bien d'autres. Leur perspicacité intellectuelle et leur détermination auront permis de faire aboutir ce projet et de publier plus d'une demi-douzaine d'ouvrages didactiques anglophones, et surtout, d'ouvrir la voie à la collection APAL francophone, dont les ouvrages pionniers connaissent ici leur lancement.

Le comité éditorial APAL francophone leur en est reconnaissant, ainsi qu'aux auteurs, qui ont consenti des sacrifices au-delà de tout réconfort autre que celui découlant de la satisfaction morale de contribuer à une œuvre majeure de capitalisation et de conceptualisation de la perspective africaine de l'éducation des adultes ; ils ont ouvert la voie à l'exploration de ce concept, qui gagnerait à être appliqué dans bien d'autres domaines scientifiques en Afrique, la médecine et la pharmacologie par exemple, pour un développement durable grâce à une centration sur le contexte africain.

Pr. Norbert Nikiema (université de Ouagadougou)
Bernard Hagnonnou (consultant)
Henner Hildebrand (*dvv international*)
Conseil éditorial APAL francophone

PRÉFACE

Les ouvrages de la collection APAL francophone touchent des thèmes importants dans le domaine de la formation des formateurs d'adultes, thèmes retenus dans le cadre d'un référentiel de formation adopté pour les universités francophones d'Afrique subsaharienne et s'inscrivant dans une perspective africaine de l'éducation des adultes qui vise à contextualiser les théories développées ici et ailleurs en la matière. Les manuels APAL sont destinés à un enseignement en présentiel et sont conçus selon une méthodologie de formation axée sur les approches participatives et interactives.

Chaque ouvrage couvre de manière étendue un sujet donné, introduit la/ou les théories afférentes et propose à la réflexion et à la discussion des exemples concrets tirés de l'expérience, des pratiques et des résultats de la recherche dans le milieu africain surtout francophone.

Ce manuel portant sur la « socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique » aborde spécifiquement les thèmes suivants : 1) Approche conceptuelle de la socio-psychologie de l'adulte et de l'éducation des adultes en Afrique ; 2) âge adulte dans le cycle de vie de l'être humain en Afrique ; 3) théories, principes d'apprentissage et éducation des adultes en Afrique ; 4) Styles d'apprentissage et formation des adultes en Afrique ; 5) dynamique de groupe, apprentissage et développement socio-psychologique de l'être humain en Afrique ; 6) contextes de bi/pluri-linguisme nationaux en Afrique et les grands principes en formation/éducation des adultes ; 7) approches,

méthodes et techniques en formation des adultes et 8) conseil et orientation des apprenants adultes en Afrique.

Tous les chapitres sont structurés de la même manière et chaque chapitre comporte les rubriques ci-après :

- un aperçu général du chapitre ;
- les objectifs pédagogiques visés ;
- une définition des termes clés ;
- un exercice préliminaire en guise de motivation ;
- des exercices pratiques à la fin de chaque section importante, à faire individuellement ou en groupe ;
- un résumé du chapitre ;
- une synthèse des principaux points abordés ;
- un exercice final de synthèse ;
- des questions et des suggestions de lectures supplémentaires pour susciter un prolongement, un élargissement et/ou un approfondissement de la réflexion ou de la connaissance du domaine.

Un index thématique figure en fin d'ouvrage.

Aider l'adulte à apprendre est la raison d'être des activités d'éducation des adultes. La psychologie de l'apprentissage des adultes vue sous l'angle spécifique de la socio-psychologie, constitue par conséquent une base essentielle pour la connaissance du domaine de l'éducation des adultes. Le présent ouvrage sur la « socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique » fournit une excellente ressource pour le développement des connaissances de base et des compétences les plus pertinentes dans ce domaine.

Pr Norbert Nikiema (université de Ouagadougou)

INTRODUCTION

Le présent ouvrage participe de la volonté de l'UNESCO et de spécialistes africains de l'éducation d'élaborer des outils, des démarches et des approches d'éducation des adultes et des jeunes visant l'amélioration des processus d'apprentissage en vue de l'acquisition de compétences pertinentes pour un développement axé sur les communautés.

La problématique de l'amélioration de l'efficacité des processus d'apprentissage des adultes est non seulement une nécessité en vue du renforcement du capital humain, mais également en termes de développement socioéconomique et politique, de citoyenneté, de démocratie et de progrès multiforme.

En effet, la formation – en ce qu'elle permet de supprimer les obstacles intellectuels, économiques, sociaux et culturels à la participation de tous (jeunes comme adultes, analphabètes, déscolarisés, groupes défavorisés, etc.) – est à la fois une condition et un résultat du développement. L'apprentissage tout au long de la vie s'est ainsi imposé comme un défi en termes de prise en compte de tous les publics mais aussi de tous les supports et modalités d'apprentissages ; de même, un contexte de mutations et le besoin accru de développement personnel et professionnel ont placé la question de l'éducation des adultes au cœur du développement durable.

Faut-il le rappeler, l'apprentissage est fondamental pour l'être humain. L'individu n'a pas toujours conscience de la manière dont il apprend ou dont il a appris ; il constate souvent qu'il sait mais ne sait pas toujours comment il

est parvenu à ce savoir. L'apprentissage désigne « des situations aussi diverses que l'acquisition de la marche ou de la propreté, d'habitudes alimentaires, d'un métier, etc., il paraît impossible de formuler une théorie unique de ce phénomène qui soit pleinement satisfaisante. » (Sillamy, 1993, p. 22). Ce dont on peut être certain, ce sont les liens entre apprentissage et éducation de l'individu. L'éducation n'est rien d'autre que l'apprentissage de différents types de savoirs dans des formes socialement déterminées et qui tiennent compte de l'âge de l'individu.

Au regard des orientations qui précèdent, l'étude du comportement de l'adulte en situation d'apprentissage dans le contexte de l'Afrique d'aujourd'hui est une démarche importante, qui fait l'objet de développements théoriques de la psychologie de l'adulte apprenant selon une perspective africaine. Le concept générique classique de psychologie de l'adulte apprenant comporte des orientations plus spécifiques, à savoir psychologie sociale, psychosociologie, socio-psychologie, qui visent une analyse approfondie du comportement de l'adulte selon le contexte d'intervention, en vue de l'amélioration des modes d'acquisition de connaissances et de compétences utiles au développement personnel et social. La perspective choisie dans le présent ouvrage est celle de la socio-psychologie ; ce choix sera amplement justifié dans les chapitres successifs.

Quant à la perspective africaine de l'éducation des adultes, elle renvoie à un contexte de référence – en l'occurrence celui de l'Afrique subsaharienne – qu'il paraît nécessaire d'expliciter en vue de cerner l'influence de facteurs d'ordre social, culturel et historique sur les finalités et les significations de l'apprentissage des adultes analysées selon une approche socio-psychologique de l'éducation des adultes en Afrique.

La perspective africaine de l'éducation des adultes s'inscrit également dans un mouvement idéologique et culturel plus large, celui de la Renaissance africaine et du panafricanisme, dont les penseurs préconisent de replacer la vision africaine du monde au cœur de l'analyse des problèmes auxquels sont confrontés les peuples africains. Il s'agit de contextualiser les théories applicables aux processus d'éducation des adultes en vue d'un meilleur ancrage dans l'environnement socioéducatif et d'une plus grande adéquation avec les besoins de l'Afrique d'aujourd'hui.

Par ailleurs, le concept d'éducation des adultes pose en soi une question épistémologique : en effet, qui est adulte, dans le contexte spécifique de l'Afrique d'aujourd'hui ? D'une manière générale, il convient de souligner que l'âge adulte est ponctué de plusieurs étapes. Bee et Boyd (2008, p. 302), affirment

que « la plupart des psychologues qui s'intéressent au développement [… de l'adulte] établissent, par convention, trois périodes à peu près égales : le début de l'âge adulte de 20 à 40 ans ; l'âge adulte moyen de 40 à 65 ans et l'âge adulte avancé de 65 ans à la mort. » Sont de ceux-ci, des auteurs comme Levinson *et al.* (1978) et Erikson (1972). Pour le premier, il y a la saison du jeune adulte, la saison du mitan de la vie avant la transition vers la vieillesse (âge avancé). Pour le second, on note le stade de l'intimité ou de l'isolement marquant le début de l'âge adulte, le stade de la générativité ou de la stagnation caractéristique de l'adulte d'âge moyen et le stade de l'intégrité ou du désespoir chez l'adulte d'âge avancé.

Pour Erikson, le développement humain est qualifié de psychosocial en raison de l'importance des interactions entre le biologique, le psychologique et le socioculturel, entre l'individu (ses valeurs, ses intérêts, ses aspirations) et l'environnement (environnement familial, social, professionnel, etc.) ; la crise psychosociale caractérisant le passage d'un stade à l'autre constitue un autre facteur déterminant. Toutefois, l'approche psychosociale – quoique présentant un intérêt certain –, n'est pas celle retenue dans le présent ouvrage. En effet, nous avons privilégié une posture socio-psychologique permettant d'analyser en profondeur les rapports individu/groupe/société et leur impact sur l'apprentissage de l'adulte, sur son épanouissement et sur le développement de sa communauté.

Toutes ces questions d'ordre conceptuel et méthodologique, analysées dans le cadre d'une philosophie de l'éducation des adultes centrée sur la perspective africaine, sont développées à travers huit chapitres axés sur l'analyse des aspects spécifiques de la socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique.

Le 1er chapitre est consacré à une approche conceptuelle de la socio-psychologie et de l'éducation des adultes en Afrique et vise l'appropriation par l'étudiant(e) des principaux concepts ainsi que des fondements théoriques de cette discipline qui constitue le socle des sciences de l'éducation des adultes, en ce qu'elle s'efforce de cerner les motivations des adultes apprenants en vue d'une bonne connaissance de ces derniers, et de proposer des approches permettant de faciliter leur apprentissage dans des conditions optimales.

Qui est adulte dans le contexte socioculturel de l'Afrique traditionnelle et dans l'Afrique d'aujourd'hui ; pour répondre à cette préoccupation, les 2e et 3e chapitres fournissent des outils d'analyse permettant à l'étudiant de cerner les étapes du cycle de vie en Afrique ainsi que les caractéristiques de l'adulte, les représentations sociales qui s'y attachent, les exigences éthiques et les responsabilités qui étaient celles du jeune adulte dans la société

africaine traditionnelle, de même que les défis qui l'attendent dans l'Afrique d'aujourd'hui face à la mondialisation, et enfin, les leçons à tirer pour une orientation adéquate du processus de formation des adultes.

Connaître les fondements théoriques de la socio-psychologie, cerner les caractéristiques des adultes selon le cycle des âges et les représentations sociales y afférentes : ces acquis des chapitres précédents permettraient ensuite d'orienter les formateurs d'adultes dans le choix d'outils et de méthodes de formation pertinents ; à cet effet, les chapitres 4 et 5 font le point respectivement des styles d'apprentissage et de la dynamique des groupes en situation d'apprentissage.

Connaissant les styles d'apprentissage, l'étudiant fera le lien, dans les chapitres 6 et 7, avec les principes et les méthodes en formation des adultes afin de les adapter du mieux possible aux cibles visées selon leurs statuts et leurs besoins socioprofessionnels dans le contexte socioculturel de l'Afrique.

Enfin, le chapitre 8 est consacré au conseil et à l'orientation des adultes apprenants en Afrique comme moyen de les soutenir, de les encadrer et de les guider dans leurs efforts de développement personnel et socioprofessionnel.

En effet, Meunier (2008, p. 6) fait sienne la définition tirée d'une résolution du Conseil de l'Union Européenne de 2004 : « l'orientation se rapporte à une série d'activités qui permettent aux citoyens à tout âge et à tout moment de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces compétences. » Appliquée au contexte de pauvreté qui prévaut en milieu rural et périurbain en Afrique, et qui requiert l'autonomisation de groupes vulnérables (jeunes, femmes), l'orientation prend une dimension particulière et nécessite une supervision pour ces couches socioéconomiques les plus déshéritées.

D'un point de vue pratique, ce manuel n'est pas consacré à l'élaboration d'outils opératoires de formation d'adultes en situation réelle d'apprentissage. Un autre ouvrage de la collection APAL est prévu à ce sujet. Cependant, il fait l'état des lieux des approches existantes, les discute et les fait dialoguer en vue de guider ou d'orienter le choix d'approches, de méthodes ou de techniques adaptées. Il interroge également la pertinence de ces approches de formation de l'adulte africain en tenant compte de son contexte socioculturel.

Les étudiants auxquels il est destiné pourront ainsi s'approprier les théories et approches contextualisées pour un meilleur ancrage des pratiques de formation dans l'environnement socioculturel actuel d'une Afrique qui

demeure attachée à ses valeurs tout en s'ouvrant inévitablement et en s'adaptant aux exigences de la mondialisation.

Ce manuel se veut donc un outil de plaidoyer pour le développement de chaires de formation des adultes africains dans le système formel, et non plus seulement non formel, mais aussi d'approches de formations plus adaptées aux adultes et au contexte africains. Il s'agit de formations susceptibles de faire évoluer les attitudes et les comportements des adultes et des plus jeunes dans différents domaines, notamment au regard de certaines pratiques culturelles liées aux rapports de genre dans la société, aux conflits intergénérationnels, à l'amélioration de certaines pratiques culturelles, etc. Aussi est-il nécessaire de souligner que la perspective africaine ne vise nullement à surestimer, pas plus qu'à idéaliser, à consacrer ou à justifier des valeurs, des pratiques ou des croyances endogènes dont certaines sont défavorables, rétrogrades, voire préjudiciables aux exigences de développement actuel de l'Afrique.

Références bibliographiques

Bee, H. L. et Boyd, D. 2008. *Les âges de la vie : psychologie du développement humain*. Adaptation française : François Gosselin. – 3e éd. – Paris, Pearson Education.

Erikson, E.H. 1972. *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris, Flammarion.

Levinson, D. J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M. 1978. *The seasons of a man's life*. New York, Knopf.

Meunier, O. 2008. *Orientation scolaire et insertion professionnelle. Approches sociologiques*. Les dossiers de la veille, université de Lyon, INRP.

Sillamy, N. 1993. *Dictionnaire de la psychologie*, Larousse Thématique, France Loisirs.

CHAPITRE 1 : APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA SOCIO-PSYCHOLOGIE DE L'ADULTE ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE

Aperçu

Ce chapitre est essentiellement consacré à une approche des notions qui constituent le titre de l'ouvrage. Ainsi, après un rappel des spécificités de l'apprentissage des adultes fondées sur les différences significatives entre l'enfance/adolescence et la vie adulte, l'orientation spécifique de la « socio-psychologie de l'adulte » a été discutée en contraste avec celle de « psychologie de l'adulte. » Des rapprochements seront faits entre « socio-psychologie » et « psychosociologie », dans le but de mettre en exergue leur importance dans le contexte africain. L'intérêt de l'option pour la socio-psychologie de l'adulte apprenant en Afrique sera discuté dans la logique d'une perspective africaine de l'éducation des adultes.

Objectifs d'apprentissage

À la fin de ce chapitre, vous devez être capable de :

- définir le concept de socio-psychologie de l'adulte en le distinguant de celui de psychologie de l'adulte ;
- montrer les liens entre psychologie sociale, socio-psychologie et psychosociologie dans le contexte africain ;

- montrer l'intérêt de la perspective socio-psychologique dans l'approche de l'adulte apprenant en Afrique en précisant ses orientation, objet et méthode ;
- démontrer l'intérêt de l'option socio-psychologie de l'adulte apprenant pour une perspective africaine de l'éducation des adultes.

Termes clés

- **Adulte** : individu au développement physique achevé, capable de se reproduire et socialement intégré.
- **Éducation** : action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs physiques, morales, intellectuelles, conformément aux attentes du contexte socioculturel d'appartenance.
- **Groupe social** : groupe humain socialement organisé.
- **Psychologie** : science qui étudie le comportement de l'homme et les processus mentaux qui y président.
- **Socio-psychologie** : science qui étudie l'homme en tant qu'être relationnel, en tant que réalité interactive.

Pour commencer

Que savez-vous de la notion de socio-psychologie ? À partir de vos lectures personnelles et de vos connaissances antérieures, relevez les idées que ce terme évoque pour vous. Faites cela individuellement. Ensuite, en groupe, essayez de comparer vos interprétations et de montrer en quoi la socio-psychologie peut intéresser l'éducation des adultes en Afrique.

1. Connaître l'adulte apprenant africain : pourquoi et comment ?

Dans le cadre de l'éducation et de la formation des adultes, un principe didactique fondamental implique de bien cerner au préalable les caractéristiques psychologiques et sociales ancrées dans le contexte culturel d'appartenance de ces derniers ainsi que les représentations sociales qui déterminent leur rôles et responsabilités, afin d'approcher leur apprentissage de la manière la plus adéquate possible.

En effet, le public cible constitué par les adultes est différent de celui des enfants et des adolescents. Ces différences sont liées à la conscience qu'a l'adulte de sa personnalité, de ses capacités, de ses motivations personnelles et de son expérience individuelle et sociale, autant de facteurs déterminants dans le choix des sujets ainsi que des modalités de son apprentissage. Aussi

est-il important de bien connaître ces facteurs et d'autres déterminants du comportement de l'adulte, aux fins d'organiser les modalités les plus efficaces de son apprentissage, en quête de compétences les plus pertinentes dans le contexte socioculturel considéré, en l'occurrence celui de l'Afrique subsaharienne.

Ainsi, la psychologie qui s'intéresse depuis fort longtemps à l'étude de l'enfant et de l'adolescent, a ouvert la voie à l'accumulation de connaissances et au développement d'approches théoriques et d'outils pédagogiques adaptés au développement physique, affectif, social et intellectuel de ces derniers. Toutefois, et en dépit des progrès considérables en la matière, des préoccupations subsistent toujours quant à l'efficacité de ces acquis pédagogiques ; aussi observe-t-on une évolution sensible avec le passage d'une approche pédagogique par objectif à une approche par compétence, dans la quête d'une plus grande efficacité de l'action pédagogique.

Quant à l'andragogie qui renvoie à l'art et aux sciences de l'éducation des adultes, il est à noter que bien avant les progrès enregistrés au cours des dernières décennies en matière de psychologie appliquée à l'étude du comportement de l'adulte apprenant, la tendance était d'appliquer à ce dernier les approches pédagogiques conçues pour l'enfant et l'adolescent, sans qu'une précaution minimale ne donne lieu à un questionnement au sujet de la pertinence didactique et méthodologique desdites approches appliquées à l'apprentissage des adultes.

C'est dans ce contexte que, depuis le début du XX^{e} siècle, à la faveur de la promotion de l'éducation des adultes et de l'éducation tout au long de la vie de manière générale, les chercheurs se sont intéressés à l'étude de l'adulte, dont on découvrait qu'il était bien différent de l'enfant et de l'adolescent. Les études réalisées dès lors, au regard du développement biologique, psychologique (affectif) et intellectuel de l'adulte, ont permis de souligner le rôle déterminant de facteurs variés vis-à-vis des situations d'apprentissage de l'adulte. On peut notamment citer l'environnement socioculturel, les motivations sociales et personnelles, de même que la philosophie de l'éducation prévalant dans chaque société.

L'étude du comportement de l'adulte en situation d'apprentissage est donc capitale pour mettre en évidence ses caractéristiques, ses atouts et ses limites, afin de faciliter ses apprentissages avec la plus grande efficacité. En effet, et contrairement à l'enfance et à l'adolescence, l'âge adulte correspond à la maturité biologique, à une maturité psychologique, à l'expérience individuelle et sociale, ce qui confère à l'adulte des droits et même des prétentions, mais

lui impose aussi des responsabilités sociales qui sont la source d'exigences particulières, y compris au plan didactique.

Par ailleurs, l'adulte est différent des enfants et des adolescents en ce sens que, entre autres, il considère son expérience personnelle comme un atout majeur, son besoin de se sentir et d'être perçu comme le principal responsable et artisan de sa formation comme une exigence de reconnaissance sociale, et sa motivation personnelle comme une référence intérieure et un moteur pour l'action. Plus qu'ailleurs, ces responsabilités et expériences de l'adulte ont en Afrique un ancrage social très profond que l'on ne peut ignorer dans le cadre d'une approche efficace de l'éducation des adultes.

En outre, la psychologie classique de l'adulte a montré que le développement de l'identité personnelle se poursuit pendant la vie entière, le moi étant changeant et réceptif et devant faire triompher la composante positive au détriment de la composante négative, toutes les deux étant impliquées dans le processus de développement à tous les stades. Pour ne retenir que les stades adultes de cette théorie, nous constatons avec Erikson (1972) que :

- Le sixième stade de développement de l'individu va de la fin de l'adolescence au début de l'âge mûr. Il est marqué d'une part, par l'intimité (la capacité de se lier avec des gens et de partager sa vie avec autrui sans craindre de se perdre soi-même) et de l'autre, par l'isolement. Le développement normal doit voir le triomphe du versant intimité ;
- Le septième stade, qui est celui de l'âge mûr, coïncide avec l'apparition d'une dimension caractérisée par la générativité (la capacité de s'intéresser à la société et à d'autres personnes que les membres de sa famille). La générativité doit triompher de la stagnation (sentiment déprimant de non développement) ;
- Enfin, la vieillesse est marquée soit par l'intégrité personnelle (quand l'individu est en mesure de considérer sa vie passée avec satisfaction) soit par un sentiment de désespoir ou d'échec (quand il voit sa vie comme une suite d'occasions manquées et de choix malencontreux alors qu'il n'a plus le temps de se rattraper).

Bien que la théorie d'Erikson (1972) accorde une place à la société, à côté du sujet lui-même, dans la formation et les modifications successives de la personnalité et du moi, il convient de noter qu'elle insiste sur une perception de soi, une identité individuelle et personnelle de l'individu en développement dans un contexte social où il doit pouvoir se valoriser en tant qu'individu.

La conception africaine du développement telle qu'elle sera développée dans les sections et chapitres à venir, et singulièrement celle de l'adulte, est

beaucoup plus socialement ancrée (Mungala, 1982 ; Ki-Zerbo, 1991 ; Fadiga, 1988), notamment à travers les rites initiatiques (qui précèdent l'entrée dans l'âge adulte) et leur impact sur la formation du caractère, le développement des liens de solidarité et la conscience d'appartenance à un groupe culturel et social déterminé.

Cette différence de conception incite à penser que l'approche classique de la psychologie de l'adulte pourrait ne pas être adaptée lorsqu'il s'agit d'appréhender l'adulte apprenant africain par une analyse approfondie de son comportement dans son contexte socioculturel qui est aussi celui de l'intervention éducative le concernant.

Par conséquent, il importe d'adopter une approche pertinente si l'on escompte une amélioration des modes d'acquisition de savoirs et de compétences chez l'adulte africain ; la socio-psychologie nous paraît être le choix le mieux indiqué.

2. Socio-psychologie ou psychologie de l'adulte en Afrique

2.1 Définitions

Après une démarche définitoire de la socio-psychologie et de la psychologie de l'adulte apprenant, nous nous emploierons à justifier le choix de la socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique à la fois comme titre de cet ouvrage et comme orientation conceptuelle, option qui nous paraît la mieux adaptée au contexte socioculturel africain.

La socio-psychologie de l'adulte apprenant en Afrique

Mama (2001) attire notre attention sur une caractéristique particulière de l'Africain relativement à une question aussi essentielle que l'identité. Elle affirme qu'il n'existe pas dans les langues africaines de terme pour désigner l'« identité. » Le sens que l'anglais donne au mot « identity » est chargé, nous dit-elle, d'individualité, de singularité, d'égocentrisme. En Afrique, quand on demande à une personne qui elle est, elle donnera un nom mais qui est rapidement suivi d'un qualificatif ou d'un terme commun faisant référence à ses origines claniques ou ethniques[1].

Ces indications soulignent un aspect fondamental de la perception africaine de la personne, un être social pour qui la vie de l'individu n'a de sens

1. Traduction synthétique par les auteurs de « There is no word for "identity" in any of the African languages in which I can claim any degree of familiarity. Perhaps there is good reason for this. In English, the word "identity" implies a singular, individual subject with clear ego boundaries. »

et de valeur que dans ses relations avec les autres membres de sa communauté, l'« Ubuntu », selon Datta (1984). Une telle perception justifie l'approche socio-psychologique qui met l'accent sur les déterminants sociaux du comportement individuel, contrairement à l'approche psychologique qui se focalise sur les dimensions individuelles et intrinsèques propres à chaque individu. De plus, cette philosophie de l'« *Ubuntu* » donne tout son sens à la perspective africaine de l'éducation des adultes, orientation majeure développée dans le présent ouvrage.

Les sciences sociales ont en général pour objet la compréhension et la prédiction du comportement de l'être humain dans sa singularité mais aussi dans sa dimension sociale et collective. Cependant, ces sciences diffèrent quant à leurs méthodes d'approche, à leurs questionnements et à l'exploitation des informations obtenues.

Ainsi les psychologues ont-ils tendance à accorder une grande importance aux processus de la pensée, aux caractéristiques de la personnalité et à ses changements au cours du cycle de vie. À l'opposé, les sociologues, davantage intéressés par la compréhension des liens entre les structures groupales et les processus, portent plus d'attention aux paramètres sociaux et aux rôles des individus dans ce contexte.

Comme le montre Spencer (2004, p. ix), beaucoup de sociologues étudient les relations entre le champ social et le champ de l'expérience subjective (champ qu'ils partagent avec les psychologues), ce qui fait d'eux des psychosociologues[2]. Au lieu de l'atomisation de la condition humaine, ce sont les connexions humaines qui leur importent. Cependant, ce champ de recherche psychosociologique est approché de façon différente par les psychologues et les sociologues. Les premiers cherchent les principes universels d'opérations psychologiques dans la vie sociale (psychologie sociale) alors que les psychosociologues à orientation sociologique considèrent la variabilité sociale de l'expérience subjective comme étant plus déterminante, ce qui renvoie à de la « psychologie sociologique » ou « socio-psychologie »[3]. Ainsi, les socio-psychologues sont plus enclins à examiner comment les perceptions, les croyances, les moralités, les identités et les comportements de l'individu sont déterminés par leur position dans le champ social. Le rôle central d'éléments

2. Traduction par les auteurs de « Many sociologists (…) examine relationships between people's social and subjective experience (…). They share this field of study with psychologists, and it is commonly referred to as social psychology. »

3. En anglais Sociological social psychology (http://www.trinity.edu/MKEARL/socpsy.html ; Allen E. Liska, 1977) ou sociological psychology (Spencer E. Cahill).

comme la culture, les us et références identitaires, raciales et ethniques, les dynamiques familiales, etc. dans la psychologie humaine sont ainsi mis en exergue par la socio-psychologie. De telles considérations nous ramènent à la remarque de Mama (2001) que nous avons citée au début de cette section, et justifient pleinement la perspective africaine qui est la vision sous-jacente aux thèses développées dans le présent ouvrage.

La définition de la socio-psychologie nous amène donc à celle de la psychologie sociale dont elle est une des formes. En effet, la psychologie sociale, une des branches de la psychologie, « s'intéresse à l'influence des processus cognitifs et sociaux sur les relations entre les individus (relations interpersonnelles) ainsi qu'aux fondements de ces relations. […] On peut en distinguer deux formes, celle qui part de l'individu dans la société (psychosociologie) et celle qui part de la psychologie collective (socio-psychologie). » (Wikipédia, consultée le 9 avril 2011)

À ce titre, la socio-psychologie se préoccupe des phénomènes psychologiques collectifs, des réalités socioculturelles qui vont au-delà des motivations individuelles. Si l'on conçoit qu'en Afrique, le collectif l'emporte sur l'individuel, surtout lorsqu'il s'agit d'analyser les comportements de l'adulte en situation d'apprentissage, l'adulte étant caractérisé par sa maturité et ses responsabilités sociales, le chercheur a toutes les raisons de préférer se situer dans une optique de socio-psychologie plutôt que de psychosociologie. Tout être est à la fois individualité et socialité, certes, mais les études s'accordent à reconnaître que l'Africain a une plus forte tendance à la socialité qu'à l'individualité. Ngakoutou (2004, p. 26) le souligne particulièrement en ces termes :

> *« Dans la culture qui est transmise en Afrique noire, les représentations collectives tiennent une place très importante. C'est à partir d'elles, reçues par l'homme, avec le reste de la culture dans l'apprentissage social, que ce dernier comprend les autres, que tout le monde se comprend, que l'homme se conforme et se justifie. »*

L'auteur précise en outre que « pour l'Africain, il n'y a pas de coupure entre le moi et le non moi, entre le monde et l'homme. L'homme est dans le monde et ne fait qu'un avec lui. » (Ngakoutou, 2004, p. 26)

C'est ce constat qui a motivé le choix, dans cet ouvrage, d'aborder la psychologie de l'adulte apprenant en Afrique sous un angle socio-psychologique[4].

La socio-psychologie est conçue à la fois comme une science de l'action et une pratique d'intervention (Barus-Michel *et al.*, 2002). C'est donc à la fois un domaine de recherche et un lieu de pratiques d'interventions variées. La socio-psychologie ne fait pas de scission entre l'individu et le collectif : les conduites humaines et les phénomènes sociaux sont appréhendés comme des processus relationnels à l'intérieur desquels le psychologique et le collectif sont indissociables.

La socio-psychologie est donc une science qui étudie l'homme en tant qu'être relationnel, en tant que réalité interactive. Dans cette optique, elle étudie les interactions des individus en groupe, en société, dans les organisations, et ceci dans leur dimension d'agents mus par une psychologie collective. Elle est à la fois théorie et pratique. Théorie dans le sens d'une science qui se préoccupe de découvrir des lois de fonctionnement qui expliquent le comportement de cet être relationnel. Pratique dans la mesure où elle tente d'agir sur cet être pour le rendre plus efficace dans ses actions en tant qu'être social et ce, en se fondant sur les lois dégagées par cette science (ou par d'autres) dans sa dimension théorique.

La psychologie de l'adulte apprenant en Afrique

La psychologie, du grec *psukhê* (qui signifie « âme ») et *logos* (qui signifie « science ») renvoie à « l'étude du comportement et des processus mentaux qui y président. » (Godefroid, 2008, p. 18). C'est la science du comportement des organismes, de l'homme en l'occurrence, de ses processus de pensée, de ses émotions. Les premiers psychologues la définissaient cependant comme étant l'étude de la conscience, ce qui a par la suite été contesté, notamment par les behavioristes[5] au XX^{e} siècle, du fait du caractère non observable de la conscience. Or, pour les behavioristes, une discipline qui se veut scientifique doit avoir un objet observable, ce qui, à leur avis, est le cas du comportement.

Le comportement est ainsi toute activité humaine ou animale que l'on peut observer ou mesurer. Il peut s'agir de mouvements, de manifestations

4. Notons toutefois qu'une certaine vision tend à faire de la psychosociologie et de la socio-psychologie des synonymes (cf. Allport, 1954).

5. Le behaviorisme est la science du comportement des organismes. En français, les orthographes « béhaviorisme », « behaviourisme » ou encore « béhaviourisme » sont tout aussi valables.

physiologiques (chair de poule par exemple), du langage verbal ou non verbal.

Quant aux *processus mentaux, ils regroupent les sentiments, motivations, pensées, croyances, qui ne sont pas à proprement parler observables directement, raison pour laquelle les behavioristes les avaient écartés du champ de la psychologie scientifique*. De nos jours, les processus mentaux font cependant partie intégrante de l'objet d'étude de la psychologie moderne scientifique, qui déploie des méthodes adéquates pour pouvoir les cerner ; car, ils constituent, du reste, la source du comportement observable.

La question s'est parfois posée de savoir s'il existe une psychologie africaine. En tant que science, la psychologie est universelle quant à son objet et à ses méthodes. Cependant, selon les réalités socioculturelles de chaque groupe, certaines approches seront privilégiées par rapport à d'autres.

Du fait de la nature humaine qui est unique, il est évident que la psychologie des individus a une tendance commune à toute l'espèce humaine (par exemple le processus du développement psychologique) mais elle a aussi des particularités propres à chaque groupe social et même à chaque individu. Cela est dû au fait que le comportement et les processus mentaux sont le produit à la fois de l'hérédité et du contexte socioculturel. La psychologie de l'adulte en Afrique ne fait pas exception : elle aura des similitudes avec la psychologie de tout adulte à travers le monde mais elle aura aussi ses particularités, qui justifient notre choix de la socio-psychologie et que nous allons montrer au fil de l'ouvrage.

2.2 Convergences et divergences entre psychologie et socio-psychologie

«La science est un ensemble de connaissances systématiques obtenues par observation et vérifiées par expérimentation. » (Mwamwenda, 1989, p. 2)[6]. La socio-psychologie et la psychologie, comme toute science, utilisent des méthodes appropriées pour accéder à la vérité et nous aurons l'occasion de les aborder.

La psychologie, en tant que science, a recours à plusieurs méthodes pour appréhender son objet d'étude. En l'occurrence, elle utilise une approche méthodique et systématique, pour comprendre comment et pourquoi les individus réfléchissent, sentent ou agissent comme ils le font. En ce sens, elle collecte des informations permettant de décrire les comportements

6. Traduction par les auteurs de « Science is a body of systematic knowledge obtained by observation and verified by experiment. »

et les processus mentaux qui les induisent. Elle tente ensuite de justifier ces comportements et ces processus en les expliquant, ce qui conduit à la formulation de théories.

Selon le Dictionnaire des sciences humaines de Dortier (2008), une théorie est un « ensemble de concepts, de propositions et de modèles articulés entre eux qui ont pour but d'expliquer un phénomène (les théories du développement, la théorie de la lutte des classes, la théorie quantique, etc.). » Ces concepts, modèles, propositions sont des généralisations obtenues à partir d'observations en situations naturelles ou d'expérimentations. En psychologie, la théorie peut ainsi permettre de prédire quel comportement on pourrait observer dans certaines circonstances précises. On peut par conséquent l'utiliser pour améliorer les conditions d'existence des individus[7].

Pour arriver à décrire la réalité intérieure de l'individu, à l'expliquer ou à prédire les comportements futurs de celui-ci, la psychologie, en tant que science de l'Homme, a recours, entre autres, à la méthode dite naturelle ou à celle dite contrôlée, à l'observation directe ou indirecte, à la méthode introspective, à la méthode clinique, ou encore à la méthode statistique.

Quels sont les caractéristiques et les modes d'application de ces méthodes ?

- ***La méthode naturelle*** et la méthode ***contrôlée*** se fondent sur une ***observation directe*** (participante ou non) ou ***indirecte*** (entretiens, questionnaires) pour approcher la réalité.
  - La méthode est appelée simplement « méthode naturelle » lorsque le chercheur observe l'individu dans son environnement naturel en évitant d'interférer avec son comportement.
  - Par contre, la méthode est dite « contrôlée » lorsque le chercheur crée une situation artificielle, expérimentale, dans laquelle il met l'individu afin d'observer directement ses différentes réactions.
  - En situation naturelle ou contrôlée, le chercheur peut combiner l'observation directe et l'observation indirecte (grâce à des entretiens ou à des questionnaires, par exemple) en demandant à l'individu d'exprimer ce qu'il ressent ou a ressenti, l'obligeant ainsi à procéder à une ***introspection*** (l'individu essaie de lire en lui-même, de se regarder intérieurement, de s'examiner lui-même).

7. Exemple : la théorie behavioriste de l'apprentissage est une théorie en psychologie qui énonce que l'homme apprend par une série de conditionnements successifs établissant des liens entre des stimuli et des réactions.

- ***La méthode clinique,*** quant à elle, accorde une importance au rôle de l'observation directe et au contact avec l'individu. Elle comporte deux niveaux :
  - Le premier niveau est celui du recueil de l'information par des techniques diverses telles que les échelles d'évaluation, les tests, les entretiens, le dessin, le jeu, l'analyse de textes écrits, l'observation.
  - Le second niveau est celui de la compréhension du sujet, de sa singularité, de la fidélité des observations, de la recherche du sens et des motifs de ses actes, etc.
- ***La méthode quantitative*** **ou** ***statistique*** **est surtout celle des statisticiens et même si elle est utilisée en psychologie, c'est davantage en sociologie qu'elle est privilégiée. Il s'agit de** l'étude extensive et quantifiée de populations nombreuses à travers un échantillon représentatif de l'ensemble. Son objectif est de pouvoir mesurer les faits en les décomposant selon des critères bien déterminés.
- ***La méthode qualitative*** s'intéresse plus à la qualité des phénomènes qu'elle étudie en profondeur en se fondant sur un nombre limité de cas. Son approche est donc intensive, portant sur un échantillon réduit.

Qu'est-ce qu'un échantillon et quand parle-t-on d'un échantillon représentatif ? Un échantillon est une portion d'un ensemble d'objets ou d'individus que l'on prélève pour une raison d'étude particulière. Un échantillon est dit *représentatif* lorsqu'il est tiré de la population d'origine (dite population mère) de manière à ce que sa composition et ses caractéristiques soient essentiellement les mêmes que celles de la population mère, avec une taille (en termes de quantité) conforme aux règles d'estimation en la matière. La méthode quantitative comporte des risques de perte d'informations en raison des exigences de la codification des données, mais aussi en raison de l'absence d'une connaissance approfondie des enquêtés, qui peut entraîner des erreurs d'interprétation. En revanche, en termes d'avantages, on peut dire qu'elle offre des résultats valides fondés sur une collecte méthodique et systématique d'informations, exprimés sous forme de pourcentages, entre autres.

La socio-psychologie, au confluent de la sociologie et de la psychologie, tire parti des outils tant de la psychologie que de la sociologie pour appréhender la réalité du comportement humain. Cependant, étant donné que la socio-psychologie a une orientation plus socio-culturellement ancrée que la psychologie, cela la rend plus pertinente dans le contexte africain, qui plus est lorsqu'il s'agit de l'adulte africain.

En effet, en Afrique, le principe du développement harmonieux de l'individu jusqu'à l'âge adulte consiste à l'amener à se sentir de plus en plus intégré dans le tissu social. C'est cette dimension socio-psychologique que Badini (1994, p. 72), parlant de l'importance du mariage dans la vie sociale de l'adulte, mettait déjà en évidence quand il affirmait : « Apparemment, un individu ne saurait être adulte tout seul. On ne devient seulement adulte qu'après avoir rencontré un autre individu qui a besoin de vous pour l'être à son tour. »

Ainsi défini, dans l'acception africaine du concept l'adulte n'est pas un état définitif atteint une fois pour toutes : c'est l'aboutissement presque toujours inachevé d'un long processus éducatif où la dimension sociale et communautaire a une forte prégnance par rapport à la « psyché » (l'âme, l'individualité).

Ainsi donc, la socio-psychologie tentera de percer le comportement humain surtout à travers le contexte socioculturel dans lequel il se meut et qui le justifie. Ce n'est donc pas essentiellement par la méthode scientifique que la socio-psychologie se distingue de la psychologie mais par la vision de l'objet d'étude qu'est l'homme, par l'angle selon lequel elle va l'observer et surtout par le type d'interprétation des comportements observables qui va être mis en avant. Nous aborderons ci-après de manière plus précise les orientations et méthodes de la socio-psychologie.

Activités/exercices

Individuellement, tirez la leçon de la confrontation entre les informations qui viennent d'être apportées et l'idée que vous vous faisiez au départ de la socio-psychologie. Indiquez ce qui constitue une nouveauté pour vous et rappelez brièvement ce qui distingue la socio-psychologie de la psychosociologie.

3. Socio-psychologie de l'adulte apprenant en Afrique

3.1 Orientations de la socio-psychologie

Comme indiqué précédemment, la socio-psychologie entretient des liens tant avec la psychologie qu'avec la sociologie, mais elle a une orientation plus socioculturelle que la psychologie. Par ailleurs, elle épouse certaines préoccupations de la sociologie, même si elle reste orientée vers la connaissance de l'individu tout en se fondant sur la psychologie collective, contrairement à la sociologie qui se focalise sur les phénomènes sociaux en tant que tels. Par conséquent, une brève description de la sociologie s'impose ici également, comme nous l'avons déjà fait pour la psychologie.

Selon Godefroid, la sociologie a pour objet « l'étude des faits et des comportements sociaux particuliers, ou considérés dans leur ensemble. » Cet auteur nous apprend l'origine du mot *sociologie* :

> *« son nom lui a été donné, en 1830, par Auguste Comte, […] un philosophe français qui, le premier, proposa que l'étude des phénomènes sociaux s'effectue de la façon dont procèdent les autres sciences, à savoir, par une observation rigoureuse devant aboutir à des lois. Quant au sociologue français Emile Durkheim (1858-1917), il est le premier à élaborer une méthode scientifique permettant l'étude des faits sociaux considérés comme des choses.* » (Godefroid, 2008, p. 10)

En somme, la sociologie renvoie à l'étude scientifique, c'est-à-dire, systématique, rigoureuse et empirique des sociétés et des faits ayant pour cadre la société et les relations sociales, c'est-à-dire toutes les formes et modalités d'interactions sociales, ainsi que les valeurs socioculturelles et les motivations qui les déterminent.

Voici les questions dont se préoccupe essentiellement la sociologie :

- comment la société s'organise-t-elle en tant qu'entité stable et capable de survivre aux vicissitudes ?
- Comment s'impose l'ordre politique ?
- Y a-t-il des lois universelles de la vie en collectivité ?
- Qu'est-ce qui guide l'action des individus ?
- Quelles explications et quels remèdes apporter aux phénomènes collectifs comme la délinquance, la violence, etc. ?

Bongeli (2001) insiste sur le fait que la sociologie est la seule science qui étudie l'individu comme être social dans la totalité de son expérience humaine, et qui a vocation à vivre en société. Il lui voit deux options idéologiques, à savoir :

- l'option fonctionnaliste, orientée vers le maintien et la consolidation de l'ordre social existant et qui milite donc en faveur de la stabilité sociale ;
- l'option critique, qui s'intéresse plutôt aux conflits et changements sociaux et qui se soucie d'analyser les conduites novatrices ou contestataires qui sont à la base des transformations et des ruptures sociales.

En Afrique, selon Bongeli, la sociologie serait un moyen de transformation sociale qualitative par le biais d'un effort de connaissance de la réalité sociale dans toutes ses dimensions.

En termes de méthode, l'enquête est l'outil par excellence de la sociologie. L'enquête sociologique sert à classer les individus dans tel ou tel groupe social.

Elle utilise, de manière privilégiée, les *méthodes quantitatives* et l'analyse statistique que nous avons déjà mentionnées, mais aussi les *méthodes qualitatives* que nous avons également déjà définies.

L'orientation de la socio-psychologie est ainsi distincte aussi bien de celle de la psychologie que de celle de la sociologie. Néanmoins, elle tire ses ressources de ces deux sciences.

3.2 Objet de la socio-psychologie de l'adulte apprenant en Afrique

La socio-psychologie vise à mettre en évidence le rôle des facteurs culturels dans la construction des représentations mentales, à montrer la diversité des représentations sociales des groupes humains influencés par différentes formes d'appartenance (de classe, de sexe, de génération, etc.) et à indiquer la place du langage dans ce processus. Il est ici entendu que la manière dont un groupe évolue dépend des individualités qui le composent et que les spécificités socioculturelles et économiques ont une influence souvent déterminante sur les comportements individuels. C'est ainsi que l'adulte apprenant devient un objet pertinent d'observation, dans la mesure où, dans l'optique de la socio-psychologie, cette observation permet de prendre la mesure de l'efficacité de l'apprentissage dans le cadre des groupes qui se forment à cet effet.

Nous l'avons dit également, la socio-psychologie est aussi bien théorie que pratique. Dans sa dimension pratique, elle est un guide pour l'action et dans ce sens, elle présente un intérêt dans l'approche de l'éducation des adultes. En ce qui concerne particulièrement l'adulte apprenant en Afrique, nous notons d'abord avec Bray *et al.* (1986) que les modalités traditionnelles d'éducation en Afrique tendent, plus qu'en Occident, à la résolution des besoins et aspirations de la communauté dans son ensemble. L'accent est mis sur les « buts normatifs et expressifs »[8].

Dans le même ordre d'idées, Nyerere cité par Semali (2009) estime que l'éducation peut être une éducation de domestication ou une éducation de libération. L'éducation tout au long de la vie pour des adultes africains confrontés à des problèmes d'eau potable, de sécurité alimentaire, d'emploi, de logement, etc., ne peut être qu'une éducation leur permettant de se libérer de ces maux.

Aussi, tout en œuvrant pour le changement, l'éducation des adultes en Afrique devrait s'attacher à aider ces derniers à contrôler tant le changement

8. Traduction par les auteurs de « Indigenous forms of education thus, tend, more than the Western form, to serve the needs and aspirations of the community as a whole. The emphasis is on normative and expressive goals. » (p. 110)

induit par leurs propres conditions de vie que celui que l'on semble vouloir leur imposer de l'extérieur et, nous ajoutons, cela doit se faire selon une démarche collective. L'éducation des adultes ou l'adulte apprenant en Afrique constitue donc bien un objet d'intérêt pour la socio-psychologie.

3.3 Méthodes de la socio-psychologie et approche de l'adulte apprenant

De Gaulejac (1993, p. 321) oppose une démarche socio-psychologique « visant à analyser comment des facteurs et des transformations socioculturelles conditionnent les attitudes et les comportements des individus » à une démarche psychosociologique « qui analyse la façon dont un sujet intervient en tant qu'acteur et invente des pratiques pour faire face aux situations sociales qu'il rencontre. » C'est néanmoins une opposition qui, dans le contexte de la psychologie sociale, revêt plutôt un caractère complémentaire dans la mesure où ces deux disciplines, comme nous l'avons dit, constituent les deux optiques possibles de la psychologie sociale.

De manière générale, les méthodes de la socio-psychologie sont celles mises en évidence au niveau de la psychologie et de la sociologie. On peut noter toutefois que la socio-psychologie met l'accent sur les méthodes qualitatives, notamment l'observation participante de longue durée. Elle étudie en général les mythes, les rites, en particulier les pratiques et les perceptions symboliques du groupe social. *L'observation participante* également appelée « méthode de l'observateur participant » est une méthode qui consiste à étudier une société ou un groupe social en se faisant accepter par ses membres, de sorte à partager leur vécu quotidien, à participer à leurs activités.

Reprise par les ethnologues et les sociologues comme méthode d'étude ethnologique et sociologique, l'observation participante a été réintroduite dans l'arsenal méthodologique du début du XX^{e} siècle par Malinowski (1929, 1933), anthropologue, ethnologue et sociologue polonais et Layard (1942), psychologue et anthropologue anglais. Ces chercheurs avaient étudié des sociétés mélanésiennes en s'y immergeant pendant plusieurs années.

L'observation non participante, également utilisée, est au contraire une observation durant laquelle l'observateur se tient à l'écart, se contentant d'observer le groupe social auquel il s'intéresse sans participer à sa vie quotidienne, à ses activités. Il peut être juste en retrait ou bien caché derrière un miroir sans tain.

Les faiblesses de la méthode qualitative en général se manifestent au niveau de l'exploitation des données produites. En effet, ces données ne peuvent être généralisées parce qu'elles ne concernent souvent qu'une partie du groupe dans

une situation précise. En outre, ce sont des données parfois imprégnées des préjugés, des croyances et de la position culturelle du chercheur. La subjectivité du chercheur dans l'observation participante n'est cependant pas niée, elle est au contraire reconnue comme base d'analyse et d'appréhension de la réalité.

L'approche qualitative permet d'étudier les phénomènes en profondeur, en mettant l'accent sur une connaissance intime du phénomène étudié, en le plaçant dans son contexte social immédiat, ce qui constitue son atout. « La vie sociale est vue comme une série d'événements liés entre eux, devant être entièrement décrits, afin de refléter la réalité de la vie de tous les jours. La recherche qualitative repose sur une stratégie de recherche souple et interactive. » (ROCARE, 2006, p. 6)

Somme toute, méthode quantitative et méthode qualitative peuvent être associées dans la même étude pour se compléter et permettre de maximiser l'intérêt de chaque approche et d'en limiter les faiblesses.

En partant du cas spécifique de la République démocratique du Congo, Bongeli (2001, p. 41) déplore le fait que les études en Afrique aient utilisé des « recettes méthodologiques dans des codes méthodologiques élaborés à partir d'expériences occidentales », ce qui expliquerait en bonne partie que les recherches en sciences sociales se retrouvent dans une impasse : elles ne sont pas en mesure de répondre aux préoccupations de nos sociétés, de permettre une compréhension profonde des réalités qui sont les nôtres. En s'orientant vers la socio-psychologie et la spécificité de ses approches naturalistes, qualitatives, ethnologiques, ne se donnerait-on pas plus de chance de cerner les réalités qui sont celles de l'adulte apprenant en Afrique ?

Ainsi comprise, la socio-psychologie est parfaitement indiquée comme référentiel scientifique. Il s'agit en effet de placer l'adulte dans son contexte d'apprentissage constitué à la fois du tissu relationnel avec lequel il compose, interagit, partage ses connaissances, apprend et aussi des matériaux et habitudes qui constituent ses cadres et supports d'apprentissage.

Activités/exercices

Que retenez-vous des méthodes quantitatives et qualitatives de recherche ? Quels en sont les atouts et les limites dans le cadre de l'étude portant sur l'adulte apprenant ?

4. Socio-psychologie et perspective africaine de l'éducation des adultes

4.1 La notion de perspective africaine

Selon des constats concordants issus de nombreuses études (Fordham, 1997 ; Youngman, 2000), en Afrique, la plupart des manuels utilisés dans le cadre de la formation des formateurs d'adultes sont conçus dans d'autres contextes, donc essentiellement bâtis autour d'un contenu et de référents socioculturels non adaptés au contexte africain. Or, au-delà des principes universels, chaque contexte a ses particularités qui influent sur l'apprentissage. Dans une perspective africaine de l'éducation des adultes, l'on peut par conséquent partir de trois constats :

- les approches actuelles de l'éducation des adultes sont trop centrées sur le monde occidental en termes de modes d'observation, de productions d'informations et de résultats de recherche ;
- il y a en Afrique une rareté manifeste de documents se rapportant à l'éducation des adultes, à l'andragogie ou aux modalités d'apprentissage chez les adultes de manière générale ;
- la formation des éducateurs d'adultes africains se fait en général sur la base d'informations et d'outils essentiellement conçus et publiés par des chercheurs appartenant à des contextes culturels différents de celui de l'Afrique.

Ces trois facteurs liés aux outils didactiques d'éducation des adultes utilisés en Afrique interpellent les chercheurs sous forme d'une invitation au changement dans la démarche scientifique. Mais comment procéder désormais ?

Le groupe ad hoc (Sall *et al.* 2004, p. 8) traitant d'indicateurs culturels dans une perspective africaine aborde une dimension rejoignant la problématique de l'éducation, à travers la question de la « Production de connaissances et leur gestion » et « des libertés culturelles ». Des éléments apparaissant comme des indicateurs importants de durabilité dans le développement du capital humain selon une perspective africaine sont identifiés. Ces éléments contribueraient surtout « à permettre aux gens d'accomplir leur choix » en renforçant les capacités individuelles et communautaires de manière à « consolider leur capacité à atteindre leurs objectifs de développement », en veillant aussi à éliminer les inégalités de tous genres (entre les sexes, face aux maladies comme le VIH, etc.).

4.2 La perspective africaine en éducation des adultes

Le groupe ad hoc (Sall *et al.* 2004) estime qu'une perspective africaine devrait s'attacher à des indicateurs pertinents dans son contexte, à savoir :

- respect des libertés en matière d'éducation dans les langues maternelles ;
- promotion de programmes d'études actualisés faisant la promotion de la diversité culturelle ;
- inventaire des connaissances, activités, biens culturels, etc. ;
- mise en œuvre de stratégies d'évaluation, de conservation et de diffusion.

Une perspective africaine dans le domaine de l'éducation des adultes ne peut ignorer cela car il s'agira aussi d'organiser et d'assurer cette éducation en prenant en compte les besoins particuliers de ces adultes et de la communauté.

Par ailleurs, l'UNESCO (2009), suite à la réunion des experts sur « L'utilisation pédagogique de *l'Histoire générale de l'Afrique* », conçoit l'enseignement de l'histoire en Afrique selon une perspective africaine à travers :

- l'augmentation de la part de temps consacrée à l'histoire de l'Afrique dans les écoles (part se situant alors à 25 %) ;
- l'utilisation du vocabulaire employé par les africains eux-mêmes pour décrire leurs situations sociales, culturelles et économiques ;
- la rédaction de trois manuels d'histoire sur la base de la version principale ou abrégée de l'*Histoire générale de l'Afrique* pour une utilisation sur tout le continent.

Il en ressort toutefois que la perspective africaine de l'enseignement de l'histoire ne doit pas négliger les particularités nationales et sous–régionales, qu'elle devrait démontrer les contributions africaines au progrès général de l'humanité et montrer les changements et évolutions politiques mais aussi sociaux, culturels et économiques survenus au cours du temps.

Se mettre dans l'optique d'une perspective africaine en éducation des adultes consistera donc, selon nous, à :

- appréhender l'éducation des adultes africains à travers une centration sur le contexte local africain avec ses besoins, ses réalités sociales, culturelles, socio-économiques, etc. ;
- se fonder principalement sur des auteurs et des chercheurs africains et sur les résultats produits par leurs recherches (sans négliger ceux d'autres chercheurs) pour traiter de différentes questions afférentes à l'éducation des adultes en Afrique ;

- ne pas ignorer les particularités nationales ou régionales, ni les évolutions au cours du temps ;
- promouvoir la recherche par les chercheurs et les étudiants sur des questions d'intérêt propres à l'Afrique et permettre la diffusion des résultats ;
- mettre en évidence la spécificité de cette perspective par rapport à d'autres en montrant son apport dans le concert de la connaissance universelle.

Le point d'entrée constitué par la notion de socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique est déjà pour nous une manière de montrer la spécificité de cette perspective.

4.3 Définition de l'éducation

> « *L'idéal de toute éducation est la transmission par un peuple de sa civilisation d'une génération à une autre. Cette activité met l'accent autant sur l'aspect formel que sur l'aspect informel. Elle place au premier plan la qualité holistique de l'éducation en mettant en relief ses valeurs conscientes et inconscientes, matérielles et spirituelles, morales et intellectuelles.* » (Kamara, 2007, p.1)

Avant Kamara, Hossenjee (1978) écrivait que le but de l'éducation est de transmettre d'une génération à la suivante, la sagesse et la connaissance que la société a accumulées, et de préparer les jeunes à leur future appartenance à la société, et à leur participation au maintien ou au développement de celle-ci[9].

Kamara comme Hossenjee mettent l'accent sur la dimension collective et sociale du processus et du but de l'éducation en soulignant également son caractère holistique.

L'éducation originelle africaine est considérée par Ngakoutou (2004, pp. 56-57) comme ayant les spécifications suivantes :

- un cachet fondamentalement collectif et social ;
- un lien intime avec la vie sociale ;
- un caractère polyvalent ;
- une grande souplesse.

Ainsi, il s'agit d'une éducation qui se réalise dans le cadre de structures communautaires. Le proverbe africain ci-après le dit si bien : *Pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village.*

9. Traduction par les auteurs de « to transmit from one generation to the next, the accumulated wisdom and knowledge of the society, and to prepare the young people for their future membership of the society, and their active participation in its maintenance or development. » (p. 41)

On peut par conséquent affirmer ici que, dans une acception générale, le concept d'éducation fait appel au développement et à l'élévation de l'individu dans un contexte social.

De son côté, la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle[10] soutient que :

> « *L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale ; elle constitue une des forces qui la déterminent. […] Le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés, à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme et de la société.* » (Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, citée par Mialaret, 1976, p. 5)

Il est souligné ici, entre autres, le rôle éminent de l'éducation dans la socialisation des membres de la société, lesquels doivent se conformer à l'idéal social de ladite société. La socialisation ne dénie nullement la réalisation du soi individuel ; mais l'insistance ou non sur cet aspect est fonction des valeurs de chaque société.

Dans une optique spécifique, Badini (1994, p. 80), après avoir fait l'analyse des termes *wubri*, *gulgo*, *kibligu* utilisés dans la société *moaga* du Burkina Faso pour désigner le concept d'éducation, conclut que l'éducation chez les Moosé évolue sous un double registre, psychologique et social « le tout largement imprégné dans le vaste mouvement des considérations religieuses et métaphysiques ». Ces deux registres étant constamment présents, Badini soutient que leur intensité respective varie selon les étapes du développement de l'individu. C'est donc de cette manière que le Moaga met en œuvre ce principe selon lequel « l'homme ne naît pas homme, il le devient. »

Pour cet auteur, le Moaga ne parle vraiment d'éducation qu'après le sevrage de l'enfant, période à partir de laquelle celui-ci renonce à *son statut « d'esprit » pour celui « d'homme »*. Avant le sevrage, on est plutôt à l'écoute de l'enfant, on respecte son individualité. Après le sevrage, au moment où on parle vraiment d'éducation, la conformation aux valeurs et normes sociales

10. La Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle (LIEN) a été créée en 1921 lors du premier congrès de l'éducation nouvelle à Calais. Son objectif était de promouvoir l'éducation nouvelle. Parmi ses fondateurs figurent John Dewey, Jean Piaget, Maria Montessori, Beatrice Ensor, Adolphe Ferrière. Des congrès étaient organisés au cours desquels les militants de l'éducation nouvelle échangeaient sur leurs pratiques et travaux de recherche.

devient une priorité, avec une approche pédagogique plus ou moins coercitive selon les étapes. Cette éducation fortement ancrée dans les valeurs sociales a une base commune pour tous, mais elle comporte aussi des particularités liées aux classes sociales.

« *L'éducation doit aider l'enfant (nous dirons « l'individu » pour rester ouvert au processus d'éducation tout au long de la vie*[11]*) à acquérir les valeurs à la fois morales, culturelles et spirituelles qui contribuent à son développement humain et favorisent le progrès et l'harmonie au sein de la société tout entière.* » (Bwalwel, 1998, p. 5)

En somme, l'éducation en Afrique tend à accorder une priorité à la dimension sociale de l'individu, plus qu'à sa dimension individuelle, ainsi qu'à une approche holistique du processus même d'éducation. Cette perception se retrouve-t-elle déjà dans les différents points que Mialaret (1976) note à propos de l'évolution dans l'appréhension de la notion d'éducation ? Cette évolution se ferait à différents points de vue :

- du point de vue de l'âge, dans la mesure où on s'éduque, on se forme toute la vie durant et plus seulement pendant l'enfance et l'adolescence ;
- du point de vue des résultats obtenus : ceux-ci ne sont plus perçus comme étant le seul fait de l'institution scolaire, mais aussi comme relevant de l'école dite « parallèle », à savoir les cadres non formel ou informel ;
- du point de vue de l'objet : ce n'est plus seulement l'intelligence ou la mémoire qui est visée par le processus d'éducation, mais tous les aspects de la vie humaine ;
- du point de vue du processus d'éducation lui-même et des niveaux : il y a différentes façons d'agir sur « l'éduqué » et cette action peut se situer à différents niveaux (enseignement, administration, animation de jeunesse, décision politique, etc.).

À y regarder de près, ces éléments dits « d'évolution » semblent caractériser l'éducation originelle africaine. Ainsi, en établissant le parallèle entre éducation et initiation, Ngakoutou (2004, p. 82) définit l'éducation comme suit :

> « *Processus de développement des facultés physiques, intellectuelles et morales, culture qui se transmet, se perpétue, est un tout qui conduit l'enfant de la naissance à la mort. La vie est une éducation permanente. […]. Par l'éducation la société recherche à assimiler et à intégrer l'enfant.* »

Dans un tel processus, ce chercheur considère l'initiation comme étant « le moment ultime de l'intégration car c'est pendant l'initiation qu'est livrée la

11. Remarque des auteurs

connaissance la plus profonde » (Ngakoutou, 2004, p. 82). Mais les initiations n'ont de sens que lorsqu'elles sont resituées dans leur contexte global. « Elles sont l'expression d'une culture, elles s'insèrent dans un projet pédagogique d'ensemble. » (Erny, 1972, p. 220). D'autres essais de définition élargissent la dimension donnée ici par Erny à l'éducation. Parler d'éducation aujourd'hui peut renvoyer :

- à l'institution sociale, au système éducatif ;
- au résultat d'une action ;
- au processus éducatif ;
- au contenu même de l'éducation, à son orientation.

Ki-Zerbo (1990) propose à la place de la notion d'éducation celle d'initiation. L'*initiation permanente,* comme il le dit, cadre mieux avec le contexte et les réalités de l'Afrique. Dans une perspective de socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique, cette terminologie nous apparaît également adaptée.

L'éducation en Afrique est toutefois en mutation sinon même en crise, comme le souligne Assy (2003, p. 452) traitant du cas de la Côte-d'Ivoire. Si autrefois l'éducation était une chose collégiale et l'enfant un bien collectif, cela semble de moins en moins le cas aussi bien en zone rurale qu'en milieu urbain dans ce pays. L'auteur alors de se poser la question de savoir si les parents géniteurs ont la capacité morale et matérielle de jouer leur rôle d'éducateur ? Étant donné l'éclatement familial[12], l'autorité parentale est mise à mal et ce, en raison de l'école et de l'environnement socioculturel en général : l'éducation de l'enfant s'effectue au niveau de chaque couple ; « or l'enfant n'écoute pas ses parents parce que leur parole ne pèse pas… Le savoir est un pouvoir que les parents ne possèdent pas. » (ne possèdent plus)[13]. Il s'agit ici du cas de la Côte-d'Ivoire mais cette situation est-elle si singulière en Afrique ? Il semble bien que non si l'on se réfère à un certain nombre d'auteurs qui ont également attiré l'attention sur les changements qui traversent le contexte socioculturel et éducatif en Afrique (cf. Ki-Zerbo, 1990 ; Bwalwel, 1998 ; Ngakoutou, 2004 ; Nguidjol, 2007, etc.).

4.4 L'adulte africain : spécificité africaine relative au concept d'adulte

Badini (1994) observe que dans la société *moaga*, aucun terme ne semble satisfaire à l'idée d'adulte, alors qu'il en existe plusieurs qui renvoient à l'idée d'adolescence (âge compris entre 12 et 17/20 ans), période de la vie marquée

12. L'éclatement familial est conçu par l'auteur tant dans son sens physique (séparation dans le temps et dans l'espace) que dans son sens psychologique d'indifférence, d'impuissance, etc.

13. Souligné par les auteurs.

par l'éveil de la sexualité, par la référence à des symboles érotiques, par une maturité psychologique différente de celle de l'enfance, laquelle enfance est enterrée avec les rites initiatiques.

Il semble bien qu'en Afrique, le mariage marque l'entrée de l'individu dans le statut d'adulte ; or, le mariage, dans le contexte africain, est un phénomène social, une affaire de familles et non d'individus. C'est ce qui explique que souvent, les principaux intéressés, c'est-à-dire les futurs époux, sont exclus des démarches préliminaires. Ici, la procréation est la finalité du mariage. Aussi Badini conclut-il que le mariage et la procréation constituent en Afrique le symbole qui consacre le statut d'adulte.

Dans le contexte occidental, la psychologie du développement définit l'adulte par trois traits caractéristiques qui sont le travail, le mariage et la procréation. En revanche, dans un contexte de vie où la production et la consommation des biens matériels sont codifiées comme relevant de la responsabilité familiale et impliquent tous les membres (quels que soient leurs âges), comme c'est le cas en Afrique traditionnelle, le travail n'est pas perçu comme une caractéristique spécifique à l'adulte.

Le parcours de ces différentes descriptions du processus général d'« adultisation » (Badini, 1994) permet de fixer, à titre opératoire, cinq traits constitutifs de l'adulte :

- sur le plan biologique, son développement est achevé et il peut se reproduire **;**
- sur le plan juridique, on lui donne des droits et on lui impute des responsabilités ;
- sur le plan social, il peut assumer certaines fonctions et a des engagements (sociaux, familiaux, associatifs) ;
- au plan intellectuel, l'expérience constitue son atout majeur ;
- sur le plan socio-psychologique, l'adulte a une insertion de plus en plus affirmée dans les rouages et les attentes sociales.

Qu'est-ce donc que l'éducation des adultes en Afrique ? Est-ce un processus totalement différent de celui généralement consacré à l'enfant et à l'adolescent ?

Dans notre monde contemporain, l'apprentissage et l'éducation ont, pendant longtemps, été envisagés pour l'enfant et l'adolescent, l'adulte étant perçu comme une personne ayant « fini d'apprendre ». Cependant l'idée que l'adulte peut lui aussi apprendre, retourner à l'école, être en situation de formation, a pris forme depuis le début du XX^{e} siècle. En effet, les conditions

historiques de l'industrialisation naissante (notamment en Angleterre et aux États-Unis d'Amérique) dans les années 1920, ont justifié la nécessité d'une formation continue pour les adultes appelés à exécuter des tâches techniques nouvelles dans les usines. Cet apprentissage nouveau à révéler des différences notables entre les modes d'apprentissage de l'enfant et de l'adolescent d'une part, et ceux de l'adulte d'autre part, justifiant l'avènement de ce vaste champ scientifique dénommé « l'éducation des adultes » ainsi que des approches qui l'accompagnent et qui renvoient à « l'andragogie ».

Toutefois, faut-il considérer que ces innovations se fondent seulement sur des réalités purement européennes, en l'occurrence les besoins de formation adaptés aux exigences de l'industrialisation naissante dans le monde occidental ? Qu'en est-il de l'éducation des adultes dans l'espace africain ?

Il importe ici en effet de relever le fait qu'en Afrique, même adulte, un individu est toujours considéré comme n'appartenant pas encore à la classe d'âge des anciens tant que ses parents géniteurs sont encore en vie. Cette conception a des implications en termes d'éducation, dans la mesure où celle-ci se poursuit tout au long de la vie : « on ne finit jamais d'être éduqué », disait Badini (1994) en parlant de la société *moaga* du Burkina Faso en Afrique de l'Ouest. Si l'adulte est un éducateur, il est aussi à tout instant susceptible de bénéficier d'une forme d'éducation par un plus âgé que lui. Cela vaut autant sur le plan des techniques professionnelles que de la connaissance des valeurs de la société ou des conseils de vie. Comme l'a déjà indiqué Ki-Zerbo (2003), la connaissance était transmise, parfois de manière sélective, individuelle (dans le cas des connaissances ésotériques), mais souvent elle était vulgarisée par le canal des classes d'âge. Dans tous les cas, elle était toujours socialisée (non commercialisée), mise à la portée de tous.

En effet, l'éducation est conçue en Afrique comme un moyen permettant d'apprendre à vivre en communauté, en société, à travers une assimilation des normes, des valeurs ancestrales et aussi à travers la capacité technique « d'utiliser judicieusement les atouts de l'environnement physique et culturel » (Ndinga dans la préface de Ngakoutou, 2004, p. 5).

Le but de cette forme d'éducation est de permettre à chacun de s'intégrer, certes, mais aussi de contribuer à l'édification de la société, à sa perpétuation. C'est une éducation dans toutes les dimensions de la personnalité et qui mobilise toutes les couches et tous les membres de la société. C'est sans doute là que se trouverait la spécificité du concept d'éducation en Afrique, à savoir son caractère holistique et la responsabilité collégiale qui lui est attachée.

L'éducation des adultes en Afrique pourrait alors être perçue comme ayant une dimension globale permettant d'aider les apprenants à accroître leurs connaissances et leurs compétences techniques afin d'être mieux intégrés socialement et d'être plus utiles dans l'œuvre de participation à l'édification de la société. Par ailleurs, au vu des mutations qui s'observent au niveau des systèmes éducatifs des pays francophones d'Afrique notamment, l'éducation des adultes est un champ en pleine constitution. De ce fait, il est possible d'appréhender l'éducation des adultes selon le principe consistant à penser globalement et agir localement, ce faisant, de la contextualiser en se fondant sur une observation attentive des réalités socioculturelles et des déterminants de l'apprentissage de l'adulte africain d'aujourd'hui ; c'est tout le sens de la perspective africaine de l'éducation des adultes.

4.5 Place de la socio-psychologie dans la perspective africaine de l'éducation des adultes

L'option d'une approche socio-psychologique au lieu de la démarche d'étude psychologique classique de l'adulte apprenant, souligne d'emblée la dimension relationnelle de l'individu avec les autres membres de la communauté. En somme, l'approche socio-psychologique permet de focaliser l'analyse du comportement de l'adulte africain apprenant sur les déterminants socioculturels et philosophiques du contexte africain afin de mieux cerner les facteurs d'apprentissage et d'appréhender les situations d'éducation/formation avec une plus grande efficacité.

Les chapitres suivants traitant par exemple des styles d'apprentissage et des principes de formation des adultes viseront à mettre en exergue cette particularité.

Activités/exercices

En sous-groupe, essayez d'identifier des thèmes qui, dans le contexte africain, peuvent être objets d'une étude socio-psychologique. Pour deux de ces thèmes, imaginez ce que leur étude peut apporter dans la compréhension d'une situation éducative donnée.

Résumé

La psychologie de l'adulte apprenant fonde son analyse sur les différences significatives entre l'adulte et l'enfant, différences observables aux plans biologique, social et affectif, qui renvoient à des facteurs dont l'influence

est déterminante sur les situations d'apprentissage, et qui orientent le choix des approches et outils de formation des adultes. Dans ce contexte, la socio-psychologie de l'adulte apprenant qui est l'une des orientations spécifiques de l'approche de l'éducation des adultes en Afrique, se préoccupe d'une dimension majeure de l'homme africain, en l'occurrence sa sociabilité qui prend le pas sur son individualité. Dans une perspective africaine de l'éducation des adultes, cette approche permet une entrée originale dans l'exploration du thème. Ce chapitre, après avoir introduit la problématique de l'intérêt et des modalités de connaissance de l'adulte apprenant en Afrique, a exposé la notion de socio-psychologie en lien avec les particularités du contexte socioculturel africain et en la distinguant de la psychologie sociale, de la psychosociologie et de la sociologie. L'objet et les méthodes de la socio-psychologie ont ensuite été abordés à partir de ceux des disciplines mères à savoir la psychologie et la sociologie.

De même, la notion de perspective africaine de l'éducation des adultes a été expliquée et justifiée en tant que moyen d'orientation de la formation des formateurs d'adultes africains, avec un solide ancrage dans les réalités africaines, sans toutefois méconnaître le contexte extra-africain. À ce niveau, la relation a été établie avec la socio-psychologie comme moyen d'appréhension de ce contexte éducatif.

Points essentiels

Nous sommes parties d'une analyse comparative des concepts de socio-psychologie et de psychologie de l'adulte pour justifier notre préférence pour le premier dans le contexte de l'Afrique. Les orientations de la socio-psychologie ont ensuite été présentées avant que son lien avec la perspective africaine de l'éducation des adultes soit établi. Les points saillants du chapitre se présentent alors comme suit :

- Connaître l'adulte apprenant africain : pourquoi et comment ?
- Socio-psychologie ou psychologie de l'adulte en Afrique ?
  - Définitions
  - Convergences et divergences entre psychologie et socio-psychologie
- Socio-psychologie de l'adulte apprenant en Afrique
  - Orientations de la socio-psychologie
  - Objet de la socio-psychologie de l'adulte apprenant en Afrique
  - Méthodes de la socio-psychologie et approche de l'adulte apprenant
- Socio-psychologie et perspective africaine de l'éducation des adultes
  - La notion de perspective africaine

- La perspective africaine en éducation des adultes
- Définition de l'éducation
- L'adulte africain : spécificité africaine relative au concept d'adulte
- Place de la socio-psychologie dans la perspective africaine de l'éducation des adultes

Activités de synthèse

En vous fondant sur votre expérience, identifiez des indices d'une perspective africaine dans l'approche de l'éducation des adultes telle que vous y avez déjà pris part ou telle que vous avez déjà eu l'occasion de l'observer dans votre pays. Comparez ces indices avec ceux de la perspective africaine telle qu'elle est exposée à travers ce chapitre.

Questions pour aller plus loin

- Les spécificités dégagées comme caractéristiques du contexte africain ont-elles la même pertinence selon que l'on est en contexte rural (prototype d'une Afrique traditionnelle) ou en contexte urbain ?
- Y a-t-il lieu ou non d'entrevoir la « dimension genre[14]» à certains niveaux des analyses faites dans ce chapitre ? Pourquoi ?

Références bibliographiques

Allport, G. W. 1954. *The nature of prejudice*. New York, Addison-Wesley.

Assy, E. D. 2003. Dynamique socio-économique et crise familiale et éducative en Côte d'Ivoire de 1960 à 1990. *Revue internationale de l'éducation,* vol. 49, n° 5. Londres / Boston / Dordrecht, Springer, pp. 433-462.

Badini, A. 1994. *Naître et grandir chez les moosé traditionnels*. Paris / Ouagadougou, Sépia.

Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. 2002. *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions*. Paris, ÉRES.

Bongeli, E.Y.Y.A. 2001. *Sociologie et sociologues Africains. Pour une recherche sociale citoyenne au Congo-Kinshasa*. Paris, L'Harmattan.

14. Une spécification de ces analyses selon le sexe.

Bray, M., Clarke P. B., Stephens, D. 1986. *Education and society in Africa.* London, E. Arnold.

Bwalwel, J. P. 1998. *Famille et habitat. Implications éthiques de l'éclatement urbain. Cas de la ville de Kinshasa.* Berne, Peter Lang.

Datta, A. 1984. *Education and Society: A Sociology of African Education*. Hong Kong, The Macmillan Press Ltd.

De Gaulejac, V. 1993. La sociologie et le vécu. De Gaulejac V., Roy S. (Éds), *Sociologies cliniques*. Paris, Desclée de Brouwer.

Dortier, J.-F. 2008 (Dir.). *Le Dictionnaire des sciences humaines.* Auxerre, Éditions Sciences Humaines.

Erikson, E. 1972. *Identity and the life cycle.* New York, Norton.

Erny, P. 1972. *L'Enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris, Payot.

Fadiga, K. 1988. *Stratégies africaines d'éducation et développement autonome.* Abidjan, Éditions CEDA.

Fordham, P. 1997. Renforcer la coopération et la solidarité internationales. *dvv international,* 49, pp. 229-254.

Godefroid, J. 2008. *Psychologie. Science humaine et science cognitive.* 2è édition revue et augmentée. Bruxelles, De Boeck.

Hossenjee, E. 1978. *Philosophy of Education: Plato to Freire.* Port Louis, publié par l'auteur.

Kamara, M. 2007. Éducation et conquête coloniale en Afrique francophone subsaharienne.
AFROEUROPA: Journal of Afroeuropean Studies, vol. 1, n° 3.
En ligne : http://journal.afroeuropa.eu/index.php/afroeuropa/article/viewFile/33/57

Ki-Zerbo, J. 2003. *À quand l'Afrique ?* La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube ; Lausanne, Éditions d'en bas.

Ki-Zerbo, J. 1991. *Histoire générale de l'Afrique. Tome IV : L'Afrique du XIIe au XVIe siècle.* Paris, Présence africaine, EDICEF, UNESCO.

Ki-Zerbo, J. 1990. *Éduquer ou périr.* Paris, L'Harmattan.

Layard, J. 1942. *Stone Men of Malekula: Vao.* Londres, Chatto and Windus.

Liska, A. E. 1977. The Dissipation of Sociological Social Psychology. *The American Sociologist*, vol. 12, no. 1 (Feb., 1977). American Sociological Association, pp. 2-8: http://www.jstor.org/stable/27702253

Malinowski, B. 1933.*Mœurs et coutumes des Mélanésiens.* Traduit de l'anglais par le Dr S. Jankélévitch. Édition revue pour la Petite Bibliothèque Payot, édition complétée le 18 mars 2002 à Chicoutimi, Québec.

Malinowski, B. 1929. *La Vie sexuelle des sauvages du nord-ouest de la Mélanésie.* Paris, Payot (rééd. 2000).

Mama, A. 2001. Challenging Subjects : Gender and Power in Africa Contexts. *African Sociological Review,* 5(2), pp. 63-73.

Mialaret, G. 1976. *Les sciences de l'éducation.* Paris, PUF.

Mungala, A. S. 1982. L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Éthiopiques*, n° 29, février 1982. http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article838

Mwamwenda, T. S. 1989. *Educational psychology: an African perspective.* 2nd edition. Durban, Butterworth.

Ngakoutou, T. 2004. *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ?* Paris / Budapest /Turin, L'Harmattan.

Nguidjol, A. 2007.*Le système éducatif en Afrique noire. Analyse et perspectives.* Paris, L'Harmattan.

Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE). 2006. *Extraits de guides pour la recherche qualitative.* Bamako, ADEA. www.rocare.org/PetitesSubventions_GuideRechercheQuali.pdf.

Sall, A., Segobye A., Nchoji Nkwi, P., Dava, F. 2004. *Indicateurs culturels : la perspective africaine.* Maputo. *http://www.acpcultures.eu/_upload/ocr_document/UNESCO-Mbuyamba_IndicateursCulturelsAfrique.pdf*

Semali, L. 2009. Cultural perspectives in African Adult Education: Indigenous ways of knowing in lifelong learning. In A. Abdi and D. Kapoor, *Global perspectives on adult education.* Palgrave, Macmillan.

Spencer, E. C. 2004. *Inside social life. Readings in Sociological Psychology and Microsociology.* Fourth Edition. Roxbury Publishing Company, Los Angeles, California. http://roxbury.net/images/pdfs/is4intro.pdf

UNESCO. 2009. *L'Utilisation pédagogique de « l'Histoire générale de l'Afrique*. » Note conceptuelle. Réunion d'Experts, UNESCO Paris (Fontenoy, Salle XIII). 16 et 17 mars 2009.

Wikipedia. Encyclopédie scientifique en ligne, avril 2011.

Youngman, F. 2000. *The political economy of adult education and development.* Londres, Zed Books ; Leicester, NIACE.

CHAPITRE 2 : L'ÂGE ADULTE DANS LE CYCLE DE VIE DE L'ÊTRE HUMAIN EN AFRIQUE

Aperçu

Ce chapitre est consacré à l'analyse du développement de l'être humain en Afrique dans ses différentes phases. Il débute par une présentation générale du cycle de vie en Afrique en situant les différentes étapes ainsi que la vision même du développement psychologique de l'Homme. Il aborde ensuite les représentations de l'adulte en lien avec la conception même du développement de l'individu. Enfin, il présente l'étape charnière de l'âge adulte en situant l'importance de cette période de la vie.

Objectifs d'apprentissage

À la fin de ce chapitre, chacun sera capable de :

- distinguer les caractéristiques (la spécificité) de l'âge adulte à l'intérieur du cycle de vie de l'homme en Afrique ;
- décrire les représentations sociales de l'adulte et leur répercussion sur l'éducation en Afrique ;
- analyser l'importance sociale de l'adulte et son rôle en matière d'éducation en Afrique.

Termes clés

Développement de l'individu : étapes ou stades de développement de la naissance à la mort.

Stades/cycles de développement : succession logique des étapes du développement avec des mécanismes de transition d'un stade à l'autre.

Enfance : stade de développement allant de la naissance au début de l'adolescence (vers 10-11 ans).

Adolescence : stade de développement se situant entre l'enfance et l'âge adulte (entre 10/11 ans aux environs de 18-20 ans) caractérisé par des changements physiques, psychologiques et sociaux importants (crise d'adolescence).

Âge adulte : étape du développement de l'être humain se situant après l'adolescence, caractérisée par une maturité biologique et psychologique permettant la prise de responsabilité sociale.

Vieillesse : étape du développement marquée par une série de pertes au plan physique et psychologique avec des conséquences au plan de l'adaptation sociale (dépendance de la personne âgée).

Pour commencer

L'homme est un être en développement. Cela signifie qu'il se transforme et évolue à la fois sur les plans physiologique, physique et mental sous l'effet de facteurs aussi bien génétiques qu'environnementaux. L'âge adulte est une étape importante en raison des considérations sociales et du statut de l'adulte africain. La notion d'adulte apparaît comme une notion ambiguë. Certaines définitions insistent sur un découpage temporel : c'est un moment, un stade précis du développement de l'individu. D'autres définitions, en revanche, prennent en compte la globalité de l'individu et rejettent toute analyse de l'âge adulte faisant abstraction de l'enfance et du grand âge. Comme pour la tripartition du temps en passé, présent et futur sans que l'on puisse analyser l'un sans l'autre, la notion d'âge adulte est appréhendée ici dans sa globalité.

Au regard de ces considérations, notez vos connaissances actuelles sur l'adulte aux plans biologique, social, psychologique, etc.

1. Cycle de vie de l'être humain en Afrique

1.1 Différentes étapes du cycle de vie en Afrique

Le cycle de vie en Afrique commence dès l'étape de la conception de l'enfant (et même avant) jusqu'à la mort. Chaque étape prépare la suivante, de telle sorte que toutes sont liées les unes aux autres. Des auteurs comme Erikson (1959), Levinson (1978) et Houde (1999) ont étudié le cycle de vie ou « life span » sous l'angle d'une approche développementale étudiant les transformations de la conception à la mort. Chaque stade a ses caractéristiques propres mais les différents stades sont articulés entre eux formant ainsi un cycle. La psychologie du développement s'est intéressée essentiellement à l'enfant et l'adolescent avant de devenir *une psychologie du développement « vie entière. »* « L'extension au devenir de l'individu sur toute la durée de sa vie, d'où l'expression *développement "vie entière"* (…) est relativement récente » comme le font remarquer Bideaud, Houdé et Pédinielli (1993, p.19). Elle étudie « l'homme en transformation, de la naissance à la mort » *(ibid.)*. Le voyage de la naissance à la mort pour reprendre les termes de Levinson (1978) suit un modèle universel en dépit des variations culturelles.

Levinson *et al.* (1978) et Levinson (1996) ont étudié le cycle de vie en particulier ce qu'ils appellent les saisons chez l'individu d'âge adulte. Levinson distingue quatre phases du cycle de vie qui sont : la phase de l'enfance et de l'adolescence de 0 à 17 ans, la phase du jeune adulte de 22 à 40 ans, la phase du mitan de la vie de 45 à 60 ans et enfin la phase de la vieillesse à partir de 65 ans. Entre chaque phase, on note des périodes de transition de cinq (5) ans. En référence à l'âge adulte, l'auteur identifie des phases dans les saisons. Pour la saison du jeune adulte, il y a la phase novice de 17-33 ans et la phase d'établissement de 33-40 ans. Pour la saison du mitan de vie, il y a la phase de l'entrée dans le milieu de vie de 45-50 ans, la phase de la transition de la cinquantaine de 50-55ans et la phase du point culminant de la vie adulte de 55-60 ans.

La prise en compte par Levinson de la dimension genre a permis de montrer que le sexe constitue une donnée biographique d'importance dans la prise en compte de la structure de développement de l'individu. En évoquant la notion de **structure de vie**, sorte de photographie de la vie de l'individu, l'auteur montre que la structure de vie est la résultante complexe de composantes socioculturelle, affectives, biographiques, etc.

Haxaire (2003) étudie les âges de la vie chez un groupe ethnique de Côte d'Ivoire, les gourous et note trois âges du cycle de vie. Il s'agit de l'enfance (nèn), de la jeunesse (peinè) et de la vieillesse (kwè). Toute la période de la jeunesse est mise à profit pour former l'individu de manière à ce qu'il puisse acquérir les compétences à la fois techniques et sociales nécessaires à son adaptation actuelle mais également future, notamment l'aptitude à assumer un rôle public dans la société.

Dans l'approche du cycle de vie, est étudié le développement humain à la lumière de facteurs biologiques mais aussi biographiques (expériences, événements de la vie) et socioculturels (facteurs sociaux, événements historiques, etc.). Il s'agit là d'une attitude de recherche s'intéressant à toutes les étapes de la vie plus que de croyances philosophiques et mystiques liées à la perception culturelle de chacune de ces périodes. Dans la conception africaine du cycle de vie, le rôle des croyances explique les représentations de l'individu, ses stades d'évolution, les pratiques éducatives et les modes d'interactions sociales de l'individu avec les autres.

Ces croyances sont multiples et de catégories différentes ; on distingue les croyances liées à la vie (sens et finalité de la vie), les croyances liées à la place et au rôle de l'individu dans la société (qu'est-ce qu'un individu par rapport aux autres ? qu'est-ce qu'un enfant ? un adulte ? quels sont leurs rapports au groupe ?), les croyances liées à la finalité de l'éducation (quelle éducation pour quel citoyen ?).

Fécondation, gestation et naissance

On rencontre dans le contexte africain des représentations socioculturelles liées à la fécondité, à la grossesse, à la naissance, etc. La gestation se déroule dans un contexte socio-familial dont les caractéristiques et les moments forts s'inscrivent dans la biographie de l'enfant à naître. La grossesse a une histoire : c'est l'histoire d'un couple, d'une famille et même d'un groupe ethnique qui démarre.

Ainsi, les vicissitudes du couple, de la famille, du clan, revêtent une importance pour chaque individu. Dans les sociétés africaines rurales en général, l'histoire de la famille ou du couple est notée soigneusement notamment pendant la gestation, parce qu'elle ne se passe pas comme un fait anodin : elle est la marque caractéristique de l'individu à naître et déjà membre de la communauté. En effet, les événements (familiaux, sociaux, etc.) ainsi que leur enchaînement sont toujours perçus comme annonciateurs d'une spécificité. Il s'agit ici d'une façon d'inscrire les événements qui ont marqué la conception

ou la gestation de l'individu dans une biographie, dans une carte d'identité biologique et sociale.

On peut noter, dans la forme, que cela diffère peu d'une pratique moderne dénommée « agenda de grossesse », une sorte de calendrier journalier que tient une femme sur le déroulement et l'histoire de sa grossesse. Dans le fond, en revanche, en termes de représentations ou de rapports à la grossesse, la différence semble énorme. Dans le contexte africain, il n'y a pas seulement un besoin d'informer le futur membre de la communauté sur un pan de sa propre histoire, il y a surtout une volonté d'inscrire cet individu dans une trajectoire familiale. Il est à noter que les souvenirs des parents ne sont plus fidèles au bout de quelques années, sauf s'ils ont mis un soin particulier à noter spécifiquement certains événements, par exemple en inscrivant ces faits marquants dans la conscience collective familiale grâce à l'octroi d'une marque nominale.

Tout comme la gestation, la naissance est une période importante de la vie de l'individu. Sur le plan physiologique, elle correspond à une séparation plus ou moins violente mais toujours significative, qui laisse des traces sur l'enfant, sur son corps et sur son psychisme. La séparation d'avec le corps de la mère est physique (changement de milieu physique pour l'enfant) mais elle est aussi un changement de mode de vie : l'enfant passe du mode de la dépendance à celui de l`indépendance.

La naissance est de plus en plus un geste médicalisé, contrôlé, banalisé. Cependant, elle est pour tout l'environnement familial, mais en particulier pour l'enfant et pour la mère, une étape capitale notamment en raison de risques divers, par exemple en cas d'accouchement difficile. Chez la maman, on peut noter un comportement anxieux (baby blues) voire la dépression post-partum (psychose puerpérale).

Les facteurs à la naissance peuvent affecter, influencer et impacter le développement de l'enfant. Par exemple, un certain nombre de cas d'encéphalopathie en Afrique sont imputables aux conditions de naissance, comme la souffrance fœtale à la naissance.

Les sociétés africaines traditionnelles, conscientes de l'impact des facteurs spécifiques de la naissance dans le développement de l'enfant, sont sensibles à toutes les conditions entourant sa gestation et sa naissance. Fadiga (1988, p. 98) rapporte comme suit la dation du nom propre chez les Baoulés de Côte d'Ivoire : « Lorsque la naissance survient en période normale, c'est-à-dire sans événement important…le nom propre de l'enfant

est déterminé en fonction du jour de sa naissance [et de son sexe]. » Par exemple, un garçon né un lundi s'appellera Kouassi et une fille Akissi, et respectivement Yao et Aya pour le vendredi et Kouame et Amoin pour le dimanche.

Le rang dans la fratrie a également une importance. La dation du nom prend en compte certaines circonstances précises ; ces noms de circonstance concernent le jour de la semaine, le sexe, le rang dans la fratrie, le décès du père ou des grands-parents pendant la grossesse, la saison (hivernage, jour de pluie…). Parfois, le nom obéit à des croyances : le nom se veut un acte de foi, un moyen de conjurer le sort, un dépit. Beaucoup de peuples africains se retrouvent sans doute dans ces processus de dation du nom. Cela montre à quel degré chaque enfant subit des déterminations dès le départ de sa vie.

Enfance et adolescence

Certains traits de « dépendance » caractérisent de façon spécifique l'enfance, quelle que soit la société concernée. Sur le plan physique, l'enfance se caractérise par une immaturité physique et le défi à ce niveau est la maturation biologique des organes. En outre, on note une certaine immaturité sur le plan psychologique, avec comme défi le développement aux plans psychologique, intellectuel, affectif, langagier et social. Sur le plan social, la « dépendance » est plutôt multiforme dépendance vis-à-vis des adultes, vis-à-vis des règles et des conventions, vis-à-vis des contextes, avec comme défi du développement la quête de l`autonomie, la quête de sa place au sein du groupe.

Des auteurs africains (Moumouni, 1964 ; Fadiga, 1988) montrent que, selon certaines conceptualisations africaines (et contrairement aux notions euro-américaines qui situent la petite enfance à 0-3 ans, la moyenne enfance entre 3 et 6 ans et la grande enfance de 6 à 11/12 ans), le développement de l'enfant passe par des classes d'âge. Ainsi pour Fadiga (1988, p. 56), l'approche psychologique de l'enfant conduit « […] à distinguer dans l'évolution de l'enfant dans la société, trois cycles majeurs qui, dans un ordre chronologique, seraient les suivants : le cycle prénatal, le cycle maternel et le cycle d'apprentissage productif. » Le cycle prénatal va de la grossesse à l'accouchement et le cycle maternel de 0 à environ 7 ans et se caractérise par un lien fort avec la mère. L'espace de l'enfant est limité aux alentours de la concession familiale. Enfin, au cours du cycle de l'apprentissage productif qui démarre à partir de 7 ans, l'enfant est inséré dans les activités de production où il apprend les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Par le travail, l'enfant est éduqué et l'éducation vise ici son insertion sociale et professionnelle.

L'enfant est perçu comme un don de Dieu et toute l'éducation vise à respecter cette volonté divine de telle sorte que son éducation est respectueuse de cette origine. Toute la conception même du développement de l'individu est empreinte de cette considération et de cette reconnaissance parentale. L'éducation de l'enfant se veut également respectueuse de la nature de l'enfant. C'est là une différence ou une distance entre l'éducation traditionnelle africaine et l'éducation moderne classique (l'école). On peut donc dire que, contrairement à l'école moderne classique à laquelle Ferrière[15], fervent défenseur de l'école nouvelle et fondateur de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, reproche clairement de fournir une éducation contre nature au sens de contre la nature de l'enfant, l'éducation traditionnelle africaine repose sur une bonne connaissance de la psychologie de l'enfant et est respectueuse de sa psychologie.

Ainsi, l'enfant aime bouger et jouer et son espace n'a de limites que ses propres limites de mouvement ou de perception. Il aime manipuler et on le laisse au contact des choses. Son environnement est son terrain d'expérimentation où il fabrique personnellement ou avec ses pairs ses objets pour jouer, pour apprendre, etc. Il n'est donc pas prétentieux de rapprocher « l'éducation nouvelle » et l'éducation traditionnelle. Milton et Coulibaly (1985, p. 299) semblent aller dans le même sens quand ils affirment que « l'examen des ouvrages spécialisés nous a amenés à penser que l'hypothèse suivant laquelle il existerait des traits communs entre l'éducation traditionnelle au sein de la communauté telle que pratiquée en Afrique et les méthodes éducatives qui ont fait leur (ré) apparition en Amérique du Nord au cours de ce siècle ne sont pas sans fondement. »

L'adolescence succède à l'enfance et se veut une préparation à la vie de responsabilités sociales de l'adulte, mais il y a des querelles d'auteurs autour de cette phase. Certains auteurs, anthropologues, ethnologues ou psychologues ayant travaillé sur l'Afrique, estiment que c'est une étape qui n'existerait pas dans l'Afrique traditionnelle ou rurale. Si les manifestations anatomo-physiologiques accompagnant la puberté chez les jeunes garçons ou filles sont des signes visibles d'évolution morphologique, il semble que les conséquences psychologiques, émotionnelles et relationnelles décrites comme caractérisant l'adolescence semblent loin d'être observées sous tous les cieux (Mead, 1972 ; Huerre, 2002). Les partisans de cette thèse contestent

15. Le Suisse Adolphe Ferrière (1879-1960) est un pionnier du mouvement de l'éducation nouvelle. Il a fondé le Bureau international des écoles nouvelles dès 1899 et lors du congrès de Calais, il a suscité la mise en place de la Ligue internationale d'éducation nouvelle. Il n'a eu de cesse de militer pour que les pratiques à l'école soient actives et autonomisantes pour l'enfant.

l'universalité de l'adolescence comme un palier indispensable dans la marche forcée du développement (de la naissance à la mort). L'être humain, en Afrique traditionnelle ou rurale, semble passer immédiatement de l'étape de l'enfance à celle de l'âge adulte et cette transition est marquée par une série d'épreuves de formation qui visent à forger psychologiquement et physiquement sa personnalité spécifique et sociale. Pour eux, il n'y aurait donc pas d'adolescence comme étape intermédiaire entre enfance et âge adulte.

Deux écoles de pensées s'affrontent par rapport à la réalité de cette période de la vie. La première, comme nous venons de le préciser, montre que *l'adolescence est une invention récente et occidentale (thèse niant l'universalité de l'adolescence, notamment sa réalité en Afrique*). Elle s'érige donc contre l'universalité de l'adolescence ou tout au moins l'universalité de ses mécanismes. C'est ce que montrent par exemple, les travaux en anthropologie culturelle. Cependant, une seconde tendance montre que l'adolescence est non seulement une réalité mais une réalité universelle. Si ses mécanismes et ses manifestations peuvent différer, il reste que cette étape est marquée par des changements majeurs chez l'adolescent(e). Au plan relationnel, la relation à l'autorité et à la loi évolue, les relations aux pairs et à l'autre sexe prennent une tournure particulière et la sexualité prend de l'importance dans la vie de l'individu. Au plan de l'identité, les intérêts, les goûts, la personnalité et les idéaux se précisent. Tous ces éléments montrent la spécificité de cette période, qui rompt avec l'enfance et ses caractéristiques et se distingue également de l'âge adulte marqué par une personnalité affirmée, des responsabilités sociales, etc.

Pour les tenants de cette seconde tendance, si les manifestations psychologiques, relationnelles et sociales peuvent varier d'une société à l'autre, voire d'une période historique à l'autre en raison des contextes sociaux (organisation et fonctionnement), *la réalité de l'adolescence est indéniable et universelle* (Thierce, 1999 ; de Singly, 2006). Elle est marquée sur le plan individuel par des mutations physiques, psychologiques et relationnelles et sur le plan social par des considérations sociologiques qui se traduisent par des tentatives de contrôle développées par chaque famille et chaque groupe social pour maîtriser les conséquences de ce processus. Cela débouche sur des pratiques familiales visant évidemment à canaliser les velléités d'indépendance, de rébellion ou d'insoumission de l'adolescent et à développer le sens profond du groupe, du collectif, de l'intérêt public, par opposition l'intérêt privé ou à l'individualisme. Sans doute, au-delà de leur mission formative, les camps et les différentes formes d'initiations participent-ils de ce souci de contrôle social,

de cette volonté de préparer au mieux l'adolescent à sa future responsabilité sociale.

À titre d'exemple, ne pourrait-on pas en effet affirmer que la vénération que vouent les adolescents à leurs parents (à la mère surtout), le respect inconditionnel des aînés, l'observance obligatoire des lois et règles communautaires participent de ce souci de maîtriser les effets sociaux de l'adolescence ? Les rites de passages ne visent-ils pas, sans ambages, à contrôler les tendances oppositionnelles bien marquées à cette période de la vie ?

Si l'on peut aisément spéculer sur de telles interprétations (tant les points de vue peuvent être tranchés), il faut au demeurant reconnaître que les pratiques et l'organisation des rites initiatiques reposent sur une connaissance avérée des besoins et intérêts des jeunes à cette période de leur vie. Par exemple, les jeunes pubères recherchent davantage la compagnie des pairs plutôt que celle des adultes ou des parents. Les rites utilisent le groupe de pairs (en l'occurrence les phénomènes affectifs propres au groupe) pour créer une sorte de conscience collective de groupe (dynamique de groupe) qui est alors réinvestie dans la formation et l'autoformation des jeunes.

Ainsi donc, l'éducation et la formation sont assurées par des adultes au profit des plus jeunes, mais également par les jeunes entre eux. C'est du moins le constat fait par Fadiga (1988, p. 69) : « L'action autoformative des jeunes gens avait une valeur éducative reconnue par les anciens et la société globale. » La fraternité d'âge ainsi créée peut devenir, dans certaines sociétés, un véritable contre-pouvoir face au pouvoir gérontocratique (le pouvoir des vieux). « Chez les Ashanti et les Fanti, lorsque les jeunes (les Asafo) désapprouvent l'investiture du roi, ils se retirent soit dans leurs "dortoirs collectifs", soit dans un "village provisoire", exprimant ainsi par leur absence, leur désaccord sur le choix de la classe des Anciens (les Abusuahéné) » (Fadiga, 1988, p. 69), et cela jusqu'à ce qu'une solution de compromis soit trouvée. Certes, ce contre-pouvoir n'est pas observé dans toutes les sociétés africaines, il n'en demeure pas moins que la « société d'âge » est une institution quasi générale dans l'Afrique traditionnelle ou rurale et elle a une vocation d'éducation permanente. C'est une véritable école de la vie. Selon Milton et Coulibaly (1985, p. 303), « les groupes d'âges ont d'importantes fonctions sociales et éducatives dans les communautés traditionnelles. » Stoetzel (1978, p.179) évoquant les Canaques de Nouvelle-Calédonie, a affirmé que « un jeune n'est jamais seul avec lui-même, mais il est toujours dans un groupe de jeunes formant un bloc, même dans les aventures galantes. »

Toutes ces considérations attestent que l'adolescence est bien une réalité en Afrique et que les spécificités mises en exergue ici et là sont, sans doute, des symboles locaux de l'universalité de ce concept, ce qui laisse percevoir une tonalité tout à fait particulière du concept d'adolescence en Afrique. Ainsi donc, certains auteurs africains ou des chercheurs ayant travaillé sur le contexte africain n'ont-ils pas hésité à parler d'adolescents africains, tant pour eux l'adolescent africain existe, avec sa spécificité et ses difficultés. Ainsi Sylla, Ndiagne, Sylla et Gueye (2003) se sont-ils intéressés aux conduites auto-agressives de l'adolescent africain. Mais quelle est la tonalité particulière de l'adolescence en Afrique ? On pourrait définir les jeunes pubères en Afrique comme des individus non encore mûrs pour la vie sociale. De ce fait, l'éducation à cette période vise essentiellement à les préparer à leur vie sociale. Chaque étape, chaque tranche d'âge a ses obligations, ses droits et devoirs, et l'éducation, à une période donnée, vise à préparer l'individu à assumer convenablement son rôle à l'étape suivante. L'âge adulte est par excellence l'âge des responsabilités sociales et il exige une bonne formation ou une bonne initiation pendant toute la durée des étapes précédentes.

Âge adulte

Étymologiquement, le terme adulte a une origine latine (adultus) qui signifie « ce qui a fini de croître ». En psychologie du développement, on parle de développement du sujet en évoquant la courbe de croissance (à l'allure de la courbe de Gauss) avec ses phases d'évolution, de stabilisation et d'involution. Au plan biologique, l'âge adulte correspond à la maturité biologique qui peut coïncider (mais pas toujours) avec la maturité psychologique et sociale.

La maturité biologique et psychologique confère des droits juridiques. Ce sont ces droits qui fondent la « majorité » chez l'individu et se traduisent par des prises de responsabilités. L'âge adulte correspond donc à un âge des responsabilités sociales. Ces responsabilités, pour être remplies convenablement, dépendent de la maturité psychologique et sociale de l'individu. Sans cette maturité, il est difficile voire impossible pour l'adulte – parvenu à une maturité biologique – d'exercer ses droits et devoirs convenablement.

Dans les sociétés africaines rurales, il existe plusieurs ordres de responsabilités parmi lesquels on peut citer l'initiation, le mariage, le travail, la procréation ; ces types de responsabilités sont tous respectivement marqués par une certaine assise sociale, témoignant du caractère socio-psychologique du développement de l'être humain en général et de celui de l'adulte africain en particulier.

En Afrique traditionnelle ou rurale, les rites initiatiques signent souvent l'entrée des individus dans l'âge adulte. Ils consistent à forger le caractère et la psychologie des individus ainsi qu'à développer les liens de solidarité et la conscience d'appartenir au même moule culturel et social. L'initiation, passage obligé dans beaucoup de sociétés rurales africaines, prépare les jeunes à affronter avec plus de connaissances, d'assurance et de persévérance les vicissitudes de la vie d'adulte. Ces rites initiatiques ont pris de nouveaux visages et de nouvelles formes dans les villes. En milieu urbain ou moderne africain, en effet, la scolarisation, les médias, les associations de jeunesse, les amourettes, les fiançailles, etc. préparent les jeunes à la sexualité et à la vie future de couple. Pour ne prendre qu'un exemple dans ce registre, ils apprennent à se connaître et à connaître l'autre sexe dans des sortes d'unions à l'essai.

L'initiation entretient un lien évident avec le mariage. Bien souvent, elle est antérieure au mariage ; elle le précède et le prépare. C'est en quelque sorte un passeport qui ouvre le droit au mariage. Elle est le signe d'une bonne santé physique et mentale. Dans le mariage civil moderne par exemple, on demande aux futurs époux un certificat prénuptial qui atteste de cette bonne santé. Le mariage apparaît ainsi comme le signe que le jeune adulte (homme) est devenu responsable et a acquis la capacité d'assumer des responsabilités familiales et sociales nouvelles vis-à-vis de l'autre partenaire et des enfants à venir. Dans le milieu traditionnel africain, les rapports entre mariage et responsabilités sont réciproques : on ne peut pas dire avec exactitude si c'est parce que l'individu est adulte qu'il se marie ou si le fait d'être marié justifie sa nouvelle appartenance au cercle des adultes. Comme on peut le voir, les liens entre âge adulte, maturité et responsabilités constituent une question bien complexe. On peut dire que dans certaines conceptions de la vie sociale, le mariage est perçu comme un moyen de responsabilisation et d'émancipation de l'individu : ce dernier devient mûr par le mariage. Pour se convaincre de la prégnance de telles représentations sociales du mariage, il suffit de se référer à l'énorme pression exercée par la famille pour inciter, motiver, voire décider au mariage un des membres qui tarde à s'y lancer. En Afrique urbaine, il n'est pas rare, sitôt le premier emploi décroché, que la question soit : « à quand le mariage ? »

L'initiation est souvent préalable au mariage, mais un des signes d'une bonne aptitude au mariage est le travail. Dans le mariage civil par exemple, on déclare que les époux se doivent assistance et secours et que, par le seul fait de cette institution, ils doivent assistance et protection à leurs futurs enfants. La satisfaction de ces devoirs nécessite que l'un ou l'autre ou l'un et l'autre

travaillent, c'est-à-dire aient une activité qui leur permette d'honorer leurs obligations. Dans les sociétés modernes, le travail salarié et l'aptitude au travail sont valorisés, parfois même à l'excès. Pour se convaincre de l'importance du travail dans la vie des individus, on peut simplement se référer à l'énorme angoisse, à la dépression qu'éprouvent ceux qui en manquent, c'est-à-dire les personnes sans emploi. Un des indicateurs de cette souffrance est le traitement social réservé aux personnes qui, pour des raisons précises (santé fragile, accident ou handicap) ne peuvent pas travailler : ces personnes sont marginalisées, rejetées. Un autre indice est fourni par l'importance accordée au travail dans la vie des personnes engagées dans le mariage : combien de couples n'ont-ils pas vécu le déchirement voire la séparation quand suite à la perte de leur emploi ou simplement la baisse de revenus de l'un des membres !

En Afrique traditionnelle ou rurale, le travail n'est pas un travail salarié. L'individu est inséré progressivement depuis le jeune âge dans la chaîne de production où chaque membre de la famille apporte, en fonction de ses possibilités, sa pierre à l'autonomie familiale, donc de chaque individu. Dans ces conditions, les risques de marginalisation et de rejet évoqués plus haut ne sont pas observés. Cependant, le travail garde sa caractéristique d'importance dans ce milieu. On peut même dire que parvenu à l'âge adulte, l'individu est durablement caractérisé par le travail. En effet, il y a des moments pour les rites initiatiques avec un temps fort à l'entrée à l'âge adulte. De même, le mariage est ponctuel, il arrive à une période donnée. Le travail, lui, est permanent. Toute l'éducation antérieure a œuvré au développement de cette compétence à travailler car il va marquer toute l'existence de l'individu jusqu'à la vieillesse. Seule la baisse de la capacité physique ou mentale d'un individu va signer le début du repos pour l'adulte et non un âge donné, fixé de façon identique pour tous (âge de départ à la retraite dans une profession donnée).

Vieillesse et mort

En Afrique, le grand âge est respecté et les personnes âgées sont socialement valorisées. Ceci montre l'importance de cette étape de la vie et toute l'expérience sociale dont est dépositaire la personne âgée. Dans un contexte marqué par l'oralité et par une espérance de vie relativement faible, la personne qui parvient à cette étape de la vie est admirée. Elle a vu énormément de choses et représente de fait la mémoire collective qui est valorisée et consultée. Des considérations sociales liées à la vie et à la longévité sont à la base de ce respect voué à la personne âgée. Ici, les individus ne sont pas perçus comme totalement responsables de ce qui leur arrive : la personne qui parvient à la vieillesse grâce à sa longévité n'a pas choisi, elle est comme marquée par le

destin dès le départ. Ainsi la déférence attachée à ce statut apparaît comme un devoir sacré de la part des autres membres de la société. Cela signifie que dans le contexte africain, l'âge de la vieillesse ne passe jamais de façon anodine : il s'y attache des considérations qu'il est intéressant d'examiner.

Même si en vieillissant, on demeure toujours adulte, il convient de distinguer l'âge adulte de l'âge de la vieillesse (le grand âge), une autre notion complexe à définir. Dans les sociétés modernes, on a tendance à associer le début de la vieillesse au départ à la retraite ; elle correspondrait à la période allant du début de la retraite à la fin de la vie. Cette période varie en fonction de la législation des pays (l'âge légal pour partir à la retraite), des conventions particulières pour certaines catégories professionnelles[16] et de la situation personnelle du travailleur (certaines situations peuvent nécessiter une retraite anticipée, par exemple).

D'autres considérations plus philosophiques distinguent la vieillesse physique[17] de la vieillesse psychologique. Selon ces approches, on peut être physiquement vieux avec un esprit jeune ou inversement. Elles définissent alors « l'esprit jeune » comme caractérisant les individus pour qui le temps des acquisitions n'est jamais révolu, et « l'esprit vieux » comme caractérisant ceux pour qui, à la vieillesse, le temps des acquisitions est révolu.

Dans l'étude scientifique de la vieillesse, on étudie l'ensemble de transformations physiques (perte progressive de la force, invalidité, rides, cheveux blancs) qui ont d'importantes répercussions aux plans psychologique et social. Au plan psychologique, on peut noter une perte progressive de la mémoire, un isolement affectif, une baisse notoire de l'estime de soi, une confusion mentale, de la déprime, voire de la dépression ; au plan social, la vieillesse se manifeste par un sentiment d'isolement, des difficultés économiques, des problèmes relationnels, etc.

D'un point de vue biologique et psychologique, on a tendance, dans l'étude moderne du vieillissement, à privilégier l'analyse des pertes et des incapacités de la personne âgée. En Afrique traditionnelle ou rurale, la vieillesse est une étape valorisée. En effet, et selon Erny (1972, p. 23) « le parcours des âges est pour tous l'occasion d'un perfectionnement continu. Vieillir, c'est monter

16. Tandis que l'âge légal pour faire valoir ses droits à la retraite est de 60 ans au Burkina Faso, les militaires partent à la retraite très tôt, parfois même à 40 ans. Les enseignants-chercheurs et les chercheurs eux, peuvent aller jusqu'à 65 ans, voire plus pour nécessité de service.

17. Période de pathologie et même souvent de polypathologie due au vieillissement des cellules, période de déchéance physique, parfois intellectuelle, et de dépendance vis-à-vis de l'environnement pour des actes banals de la vie.

l'échelle et non la redescendre. » On note donc un lien entre savoir, âge et ancienneté. Selon Olivier de Sardan (1994, p. 132), le savoir-vivre est le « savoir sur la vie, qui est un savoir qui progresse avec le statut d'âge, savoir social ou savoir "politique" associé à la sagesse que donne l'âge. » Le savoir-faire « relevant de "spécialisations" associé au statut lignager, qui serait plutôt orienté vers le savoir technique, le savoir rituel, le savoir généalogique et dont on "hérite" en partie. » Dans ces conditions, une étude socio-psychologique de la personne âgée va privilégier les gains, le statut et le rôle de la personne âgée plus que les pertes ou incapacités.

Les problèmes rencontrés par les personnes âgées sont certes nombreux mais variables d'une société à une autre, d'une époque à une autre, d'un individu à un autre ; certains connaissent précocement des problèmes de santé, d'autres bien plus tard ; quand les uns sont socialement ou affectivement isolés, les autres sont plutôt bien entourés, parfois adulés. Certains s'adaptent parfaitement et vivent mieux leur vieillesse, tandis que d'autres subissent cette période comme un véritable désastre. Tandis que dans certaines sociétés, les personnes âgées sont comme condamnées à l'oubli, chez d'autres, elles sont constamment sollicitées et consultées. Dans la société moaga du Burkina Faso par exemple, les personnes âgées sont sollicitées comme conseillères dans plusieurs circonstances de la vie communautaire : cérémonies de fiançailles, mariage des jeunes fiancés, funérailles, etc. Ces diverses sollicitations ont pour les vieilles personnes l'avantage de prolonger le temps de disponibilité sociale, en leur offrant la possibilité de continuer à s'impliquer dans leur communauté et de se valoriser socialement. Cela indique que dans ces contextes, il y a un recours bénéfique et valorisant aux personnes âgées. Il y a là un intérêt nouveau que les sciences humaines, en particulier la socio-psychologie, ne doivent pas hésiter à prendre en compte.

La personne âgée a fait l'objet de peu de recherches en sciences humaines. Cependant, elle occupe de plus en plus aujourd'hui une place de choix dans la recherche actuelle sur le développement de l'être humain. Plusieurs raisons expliquent ce regain d'intérêt pour les personnes âgées. D'abord, elles sont de plus en plus nombreuses et vivent de plus en plus longtemps (grâce aux prouesses de la médecine et à l'amélioration des conditions générales de vie). En outre, le vieillissement fait partie intégrante des problèmes de développement qui interpellent les chercheurs et les décideurs. Le cycle du développement est par conséquent étudié aujourd'hui dans sa globalité : le processus d'évolution de l'individu depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte, le plateau de stabilisation (croissance plus lente et moins importante) ainsi

que la phase d'involution (baisse des performances de l'individu aux plans physique, psychologique, intellectuel) font l'objet de minutieuses recherches. Dans ce cadre, l'on peut aisément noter plusieurs disciplines des sciences humaines qui étudient le vieillissement et ses conséquences psychologiques et sociales. Ainsi, la gériatrie étudie les pathologies propres à la vieillesse et propose une thérapie globale face aux problèmes de santé de la personne âgée. La gérontologie, quant à elle, est une approche pluridisciplinaire[18] du vieillissement se définissant comme l'étude de la perte des capacités mentales (vieillissement naturel des tissus de l'organisme) et des fonctions adaptatives (déficits physiques et mentaux) de la personne âgée[19].

L'étude du vieillissement s'intéresse aux questions de la dépendance et des états psychologiques de la personne âgée : on aborde les effets des pertes qu'elle a vécues (les pertes affectives telles que la perte du conjoint ou celle des amis, le départ des enfants du nid familial souvent vécu difficilement par la personne âgée, etc.) ainsi que l'impact du spectre de la mort.

Cependant, les situations tout comme les considérations sociales vis-à-vis de la personne âgée étant différentes d'un contexte social à l'autre, on note des différences significatives par rapport au traitement social du grand âge mais également à l'intérêt des champs scientifique ou littéraire pour le sujet. En Afrique, l'intérêt pour le grand âge porte sur des aspects divers comme l'importance sociale de cette période de la vie, la vie sociale des personnes âgées, leur rôle d'éducateur, etc. La perspective africaine de l'étude scientifique de la personne âgée ou plus largement de l'individu ou du cycle de vie (ce qui inclut toutes les étapes de la vie) privilégiera davantage les domaines ci-dessus évoqués, ce qui est une tentative de prendre en compte la spécificité du contexte africain mais également de l'individu africain (ici notamment de la personne âgée). Par exemple, dans une optique typiquement africaine, la mort fait partie intégrante de la vie humaine – il n'y a pas de plus belle invention de la vie que la mort. Dans sa dimension spirituelle, cette optique postule que la mort physique est une transition et le vivant ou le nouveau-né est souvent une réincarnation de quelqu'un qui a achevé son séjour terrestre. De la sorte, la mort prépare à la vie, en tant que phase ultime du cycle de vie et le début d'une nouvelle vie. Les spécialistes des sciences humaines sont invités à renouveler l'étude de la vieillesse, que ce soit aux niveaux de la gérontologie ou de la gériatrie, étude qui serait alimentée par la vision africaine du cycle de vie.

18. Elle allie médecine, psychologie, sociologie, ethnologie, etc.

19. Il convient de noter la nuance entre vieillissement en tant que processus de perte graduelle des capacités et vieillesse qui est un état de défaillance physique et physiologique.

Dans la pensée africaine, la vie apparaît donc comme un cycle sans fin, de par son caractère dynamique, son renouvellement perpétuel. Cette conception de la vie est traduite dans l'organisation des rapports sociaux entre classes d'âge et matérialisée dans les pratiques et les méthodes familiales et sociales d'éducation. Un regard sur certaines variables propres à l'âge adulte permet de cerner de façon particulière certaines dimensions spécifiques du développement de l'individu et de l'éducation.

1.2 Vision socio-individualiste de l'éducation et du développement de l'individu

Toutes les étapes ou phases ci-dessus présentées forment le cycle de vie en Afrique. Dans tous les cas, il ne s'agit pas d'étapes indépendantes les unes des autres, mais véritablement d'une chaîne dont les phases entretiennent des liens d'interdépendance forte. On parle de « cycles de vie » pour bien mettre en évidence que tout se tient et se déroule selon une trame prévisible, au moins dans la dimension temporelle. Cette perception du développement humain repose sur une représentation spécifique du monde et se traduit dans une vision et des pratiques éducatives tout au long du développement de l'individu. Il s'agit d'une vision socio-individualiste du développement dans laquelle le devenir de l'être humain est intimement lié à celui du groupe, de la communauté, de la société, de l'humanité.

Selon Olivier de Sardan (1994, p. 122), « il est évident que l'individu comme lieu de décision, y compris politique, existait bel et bien. Mais ce qui n'existait pas par contre, c'est la notion idéologique d'un individu abstrait, coupé de ses appartenances sociales. » Dans ces conditions, l'éducation vise l'intégration sociale de l'individu. Elle se veut le moyen de développer l'humanité de et dans l'être humain. Tout au long du développement de l'individu, l'éducation vise à développer ses potentialités dans ses différentes dimensions : affective, intellectuelle, comportementale, sociale en vue de son adaptation à l'environnement social et culturel. Cette conception de l'éducation épouse bien la définition durkheimienne de l'éducation comme l'action exercée par les générations adultes sur celles qui sont plus jeunes. Elle « a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant [l'individu] un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. » (Durkheim, 1985, p. 6)

Chaque groupe social a une grille de lecture et d'analyse de chaque phase du développement de l'être humain. Les représentations de l'enfance, de l'âge adulte, de la vieillesse, etc. sont différentes en fonction des sociétés, des cultures et des époques. C'est à Fadiga (1988, p. 56) que nous devons un

constat exemplaire au sujet des représentations africaines de l'éducation : « […] Pour saisir le fondement philosophique de l'éducation africaine, il est nécessaire d'expliciter, de systématiser "la psychologie africaine implicite". Oui, il existe une conception psychologique africaine de l'enfant et de l'homme. Mais […] elle doit être déchiffrée et construite à partir de l'analyse des comportements des adultes à l'égard des enfants, de l'étude des croyances religieuses et des exigences sociales et matérielles des économies de subsistance. » En psychologie, l'étude du développement a longtemps été centrée sur l'étude du développement cognitif ou socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent. En particulier dans la psychologie de l'apprentissage, avant les années 1970 l'adulte était pratiquement exclu de la recherche psychologique. Dans ce domaine de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, on note des différences entre les théories euro-américaines du développement de l'individu et les théories africaines, dont elles se distinguent sur plusieurs points : il y a différentes approches psychologiques euro-américaines du développement de l'individu (Piaget, Freud, Wallon, Erikson, etc.), mais il existe entre elles des points de convergence portant sur les différents modes de centration : i) la centration sur l'individu, ii) la centration sur les réalités de l'environnement, iii) la centration sur le rythme formel des acquisitions, iv) la centration sur les stades de développement, et v) la centration sur le mécanisme de transition d'un stade à l'autre.

Chaque stade ou phase correspond à une unité de caractéristiques, à des acquisitions qualitatives et quantitatives précises. Autrement dit, à chaque stade sa cohérence et sa spécificité. Le passage d'un stade au suivant se fait selon un ordre donné (ordre formel) même si cela n'exclut pas de possibles retours en arrière. Le stade qui en suit immédiatement un autre se caractérise par une différence quantitative et qualitative du point de vue des acquisitions. De même, et quelle que soit la théorie envisagée, il y a toujours un mécanisme qui permet le passage d'un stade à celui qui le suit immédiatement.

Quant aux conceptions africaines (construites par des Africains ou des auteurs travaillant sur le contexte africain), elles privilégient i) la centration sur la dimension sociale, ii) la prise en compte des réalités locales, iii) la centration sur le rythme formel des acquisitions, iv) la centration sur le cycle d'évolution, et v) la transition d'un cycle à un autre.

Les auteurs développant ce type de conception dans le domaine de la psychologie de l'enfant évoquent davantage les notions de classes d'âge, de stades ou de cycles d'évolution. Ainsi Moumouni (1964) parle-t-il de « classes d'âges », Erny (1972) « d'enfances » et Fadiga (1988) de « cycles ». Il apparaît

par conséquent judicieux d'examiner de plus près les représentations liées à ces conceptions.

Comme on peut aisément le déduire, la conception psychologique africaine de l'enfant et de l'adolescent est entièrement différente de celle développée en Europe et en Amérique. Certes, la notion de stades de développement chère aux psychologues européens et américains n'est pas remise en cause fondamentalement, mais elle est conceptualisée différemment. Pour Diop (1969), les stades sont définis en lien avec des objectifs d'éducation (rôle de l'individu à chaque étape dans le groupe social), de la finalité de l'éducation (type d'individu recherché) et des moyens éducatifs spécifiques (rites de passage, camps d'initiation, etc.). C'est en cela que les théories africaines du développement de l'enfant et de l'adolescent se distinguent des théories européennes classiques du développement telles que la théorie de Piaget sur le développement de l'individu (Piaget, 1944), Piaget et Inhelder (1966), celle de Freud, sur le développement affectif et l'identité sexuelle, (Freud, 1987, 1988) ou celle de Wallon sur la maturation biologique, le langage et le milieu (Wallon, 1970, 1974), privilégiant la notion de stades d'évolution dans lesquels les classes d'âges et la hiérarchie de classes d'âges jouent un rôle prépondérant.

C'est à partir des années 1970 que l'adulte devient un sujet de recherche en psychologie du développement et en psychologie de l'apprentissage notamment. Ainsi, dans le domaine de la psychologie du développement, Bee et Boyd (2006) distingue trois stades de l'adulte qui sont le stade du jeune adulte, le stade de l'adulte moyen et le stade de l'adulte d'âge avancé. Avant la vieillesse, Erikson (1972) distingue les stades du jeune adulte et de l'adulte d'âge moyen.

Dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage, les études de l'époque montrent la spécificité de l'apprentissage de l'adulte en tentant de l'opposer à l'apprentissage de l'enfant. Les travaux de Knowles (1980) fondant l'andragogie l'opposent à la pédagogie. Cependant, des travaux plus récents, comme ceux de Bourgeois et Nizet (1997), montrent des oppositions moins tranchées entre pédagogie et andragogie.

Nous reviendrons dans cet ouvrage au chapitre 4 sur les styles d'apprentissage et formation des adultes en Afrique et au chapitre 7 sur les approches, méthodes et techniques en formation des adultes.

Ce premier point s'est d'abord intéressé au cycle de développement de l'être en Afrique. Ensuite, il a été question d'appréhender la vision socio-

individualiste de l'être humain en lien avec le contexte socio-psychologique et les représentations sociales des différents moments de la vie.

Activités/exercices

En vous fondant sur les paragraphes que vous venez de parcourir, vous essaierez de répondre aux questions suivantes :

- Qu'appelle-t-on le cycle de vie en Afrique ?
- À partir d'une analyse personnelle de votre milieu culturel, montrez :
  - les éléments-clés des principes et finalités de la socialisation,
  - l'impact de cette socialisation sur le développement de l'individu dans ce milieu ;
- Essayez de confronter collectivement vos réflexions et connaissances sur vos milieux respectifs en faisant ressortir la spécificité de chaque contexte ainsi que les points communs.

2. Contexte et représentations sociales de l'adulte en Afrique

Quelles que soient les positions théoriques, le contexte n'est jamais indifférent à la destinée de l'individu. Le contexte social affecte sans doute le développement de l'être humain ; cependant, ce contexte n'est jamais figé : il évolue avec des conséquences sur le développement même du sujet et sur les considérations sociales de chaque étape spécifique du développement.

2.1 Contexte social et perception de l'adulte en Afrique

Le contexte social, organisé et fonctionnant de façon spécifique, développe certaines représentations spécifiques chez l'individu, influe sur les stades et le cycle de son développement. Le contexte social désigne l'univers social avec son organisation, ses règles et normes explicites et implicites de fonctionnement, ses processus de socialisation. Chaque contexte social est donc spécifique. Cela induit une grille de lecture et d'analyse spécifique de l'individu ainsi que de ses phases de développement. Cela signifie que le développement de l'être humain ne saurait s'analyser en dehors du contexte socioculturel dans lequel celui-ci vit. Dans cette optique, on affirme alors que le développement de l'Homme est tributaire de son contexte social (le paradigme du conditionnement chez Boudon et Bourricaud en 1982, la théorie de l'habitus chez Bourdieu en 1980). Cependant, les individus utilisent le contexte, ils ne se contentent pas de simplement le subir. Le contexte est probablement le même pour tous, mais chacun en use différemment. Tout se passe comme si chacun de nous faisait des « coupes individuelles » dans l'univers commun à l'image d'une coupe

transversale ou longitudinale du cœur : il s'agit bien du même organe, mais nous observons des choses relativement différentes en raison précisément de l'option de coupe. Notre vie en communauté est de la sorte structurée par des options que nous prenons (en retenant certaines et en rejetant d'autres) ; il s'agit de constructions subjectives de la réalité (Crozier et Friedberg, 1977).

Les approches du développement de l'être humain tentent de prendre en compte cette spécificité du contexte (ou spécificité culturelle) en l'abordant sous plusieurs angles. Par exemple, la psychologie culturelle s'intéresse aux liens réciproques entre les contextes culturels du développement humain et les comportements spécifiques d'individus appartenant au même moule culturel. La prise en compte de la variable culturelle en psychologie du développement est indispensable pour étudier le développement de l'homme (ou l'homme en développement), dans ses multiples dimensions : dimensions affective, intellectuelle, sociale, etc. Dans cette optique, il est plus aisé de cerner les implications des normes et valeurs culturelles du milieu sur le développement de l'affectivité, de l'intelligence ou de la sociabilité chez l'individu. De toute évidence, l'éducation ou la socialisation vise à créer des êtres socialisés. C'est ce que semble confirmer Fadiga (1988, p. 27) dans ses propos : « Somme toute, le produit de l'éducation, c'est l'homme transformé par les effets de l'éducation. »

En socio-psychologie, l'être humain a ceci de différent de l'animal qu'il est un être essentiellement social. Il naît dans une culture donnée qui préexiste à sa naissance ; puis, très tôt et pour toujours, il développe et entretient des relations sociales avec ses semblables. Ces échanges sont même indispensables pour sa survie pendant de nombreuses années.

L'individu se définit par rapport à un âge chronologique. Il est enfant, adolescent, adulte, etc. Cependant, il convient de distinguer l'âge chronologique (biologique) de l'âge mental.

L'âge chronologique est calculé sur la base de notre date de naissance : « j'ai 5 ans, 18 ans ou 60 ans d'âge. » En psychologie occidentale, l'âge mental est calculé à partir de tests d'efficience ou tests d'intelligence. Chaque test a ses items propres et un score qui permet de déterminer l'âge mental correspondant à un âge chronologique donné. À partir de ce calcul, le sujet, du point de vue de son âge mental, peut être précoce, mature ou immature par rapport à son âge chronologique. Un item est caractéristique d'un âge donné (2 ans) si tous les enfants de 1 an y échouent, et s'il est réussi par au moins la moitié des enfants de 2 ans et par la grande majorité des enfants de 3 ans.

Il y a pour des tests différents, des items et des scores différents. Par exemple, on estime qu'un score de 150 au Wechsler[20] correspond à un score de 180 au Cattell[21]. La détermination de l'âge mental des individus a permis, en psychologie occidentale ou américaine de calculer le quotient intellectuel (QI) sur la base d'une formule devenue célèbre[22].

S'intéressant à la problématique des vies adultes, Helson (2007) a évoqué une catégorisation conceptuelle en âge d'état civil et en âge subjectif. Le premier correspond à l'âge chronologique et le second à la perception par lui-même (il se sent plus jeune ou plus vieux que son âge d'état civil) ou par autrui de l'âge qu'il fait (il parait plus vieux que son âge, « *il ne le fait pas* » pour dire qu'il paraît plus jeune que son âge).

En contexte africain, il apparaît plus judicieux de distinguer nettement l'âge chronologique de ce qu'il convient d'appeler « l'âge social ». Si le premier renvoie toujours à la date de naissance, le second correspond aux moments auxquels l'individu accède à un certain nombre de responsabilités au plan social.

L'intérêt de l'âge chronologique est qu'il octroie à l'individu un certain nombre de droits et de privilèges sociaux ; il en est de même pour l'âge social et les deux cumulent naturellement leurs effets. En contexte africain, ces privilèges ont une résonance particulière en termes de préoccupations : atteindre l'âge adulte est à la fois une quête, une réalisation et une fin.

2.2 Importance sociale de l'adulte en Afrique

Le sens de l'adultéité est complexe, comme nous l'avons déjà souligné. Si « on ne trouvait pas de dichotomie tranchée entre adulte et non adulte, mais on ne trouvait pas non plus le repérage "comptable" de l'âge ». (Olivier de Sardan, 1994, p. 122), on peut tout de même noter en contexte africain l'importance de l'âge chronologique ou biologique dans la définition de l'âge adulte, même si cela reste relatif ; il existe une hiérarchie des âges et l'âge adulte correspond à un degré donné, lequel peut naturellement varier d'un groupe social à un

20. Le Wechsler Intelligence Scale for Children ou WISC (Echelle d'intelligence pour enfants de Wechsler) est un test d'intelligence utilisé chez les enfants et les adolescents (entre 6 et 16ans). Le Wechsler Adult Intelligence Scale ou WAIS (Echelle d'intelligence pour adultes de Wechsler) mesure les aptitudes intellectuelles chez les adultes de 16 à 89 ans.

21. Le test de Cattell ou Culture Fair Intelligence Test est un test d'intelligence utilisé pour les enfants, les adolescents et les adultes, composé d'items non verbaux de différents niveaux de complexité.

22. $QI = \frac{Âge\ mental}{Âge\ chronologique} \times 100$

autre et d'un sexe à un autre. C'est tout un ensemble de pratiques qui prépare l'individu à entrer dans cette hiérarchie d'âge. Il s'agit de rites initiatiques de passage qui peuvent revêtir des formes et des contenus diversifiés.

Alors que l'adulte européen se définit par référence à une maturité biologique (par opposition à l'enfant) et psychologique (capacité adaptative, autonomie de pensée), dans l'entendement africain ce sont les responsabilités sociales (initiation, travail, mariage, procréation, etc.) assumées ou non par l'individu qui vont lui conférer ou pas le statut d'adulte.

Activités/exercices

- Qu'est-ce qu'un adulte dans votre contexte culturel ? Quelles en sont les caractéristiques ?
- Quels liens existent entre contexte social et représentations de l'adulte ?
- Quelles sont les responsabilités sociales de l'adulte dans votre groupe culturel ?

3. Âge adulte : période charnière de la vie en Afrique

3.1 Statut social de l'adulte

Dans la philosophie des âges en Afrique, l'âge adulte est une période importante. Il est la colonne vertébrale qui sous-tend le squelette des âges. Cette conception de l'âge adulte s'inscrit dans une philosophie de l'éducation dont la caractéristique fondamentale est la permanence du processus éducatif. À aucun moment, l'individu ne peut déclarer avoir fini d'être éduqué. En fait, même devenu père, il continue de recevoir de la chaîne des aînés, de ses pairs et de toute la chaîne des pères (camarades d'âge de ses pères, grands-parents et camarades d'âges de ses grands-parents), une éducation en termes de savoirs, qui le prépare à franchir les différentes étapes de la hiérarchie des âges.

Le statut social de l'adulte est une notion toute relative qui dépend de variables propres à l'individu lui-même ; parmi ces variables, on note des facteurs tels que l'âge, la situation matrimoniale, ainsi que les caractéristiques cognitives et psychologiques permettant d'apprécier la maturité psychologique de l'individu concerné. Mais on note en outre des variables externes à l'individu telles que les caractéristiques de l'environnement familial ou clanique, la présence ou l'absence physique des parents, etc. Même après avoir quitté l'enfance, l'individu reste subordonné à ceux qui sont d'âge supérieur au sien pour un certain nombre d'activités ou de décisions. Dans certains cas, l'individu peut progresser dans la hiérarchie des âges sans véritablement conquérir le

statut d'adulte responsable de ses actes et de ses décisions, tant que ses parents vivent encore, par exemple. En progressant dans la hiérarchie des âges, chacun fait l'apprentissage des contraintes et des plaisirs, des droits et des devoirs attachés à sa classe d'âge.

Le sexe est une autre variable biographique d'une grande importance sociale. Certaines définitions distinguent le sexe du genre (UNICEF, 2007). En fonction de son sexe, chaque individu occupe un statut et une position donnés dans la société. Ici encore, comme dans le cas de la variable âge, on peut distinguer le sexe biologique, le sexe psychologique ou subjectif et le sexe social. Le sexe biologique est le sexe de naissance : « Je suis né de sexe masculin ou de sexe féminin. » Le sexe social (ou le genre) peut se définir comme la gamme des rôles sociaux assignés à chaque sexe dans une société donnée et à une époque donnée.

Il peut arriver cependant qu'un individu d'un sexe biologique donné se distingue des attributs et des attentes sociales spécifiques à ce sexe. Il se définit ou se comporte alors de façon plus ou moins proche des attributs et des attentes sociales liés au sexe opposé. On dit alors qu'il a une identité sexuelle (sexe psychologique ou subjectif) différente de son sexe biologique. Dans la plupart des cas, les individus, socialement forgés, s'efforcent de faire correspondre leur identité sexuelle à leur sexe biologique. Cependant, dans un certain nombre de cas minoritaires, on note des différences, des divergences entre les perceptions de l'identité sexuelle biologique et de l'identité sexuelle psychologique. En fonction des groupes sociaux et des sociétés, ces dissonances vont être plus ou moins tolérées, plus ou moins punies. Certains groupes sociaux, du fait même de leur organisation spécifique, acceptent difficilement en leur sein l'émergence de ces cas dissonants. Ce processus de définition identitaire fondé sur la variable sexe peut prendre plus ou moins d'envergure lorsqu'on se retrouve sur le champ spécifique de l'éducation.

La manifestation des effets relatifs au principe de différenciation systématique des sexes prend une nette importance sur le champ de l'éducation, en particulier dans l'éducation africaine. Ici, tout comme les représentations sociales et les attentes diffèrent selon qu'il s'agit d'un homme ou d'une femme, on n'éduque pas une fille et un garçon de la même façon. L'éducation prépare les individus de chaque catégorie sexuelle à s'intégrer harmonieusement dans la société. Les rapports sociaux entre groupes de catégories sexuelles différentes sont ainsi prédéfinis sur la base d'appartenance sexuelle ; c'est en fait ce qui assure plus ou moins leur stabilité. Guichard et Huteau (2007) semblent accréditer cette idée selon laquelle l'éducation vise à fournir à

l'individu un ensemble de représentations, de normes et de schémas cognitifs et sociaux relatifs au « masculin » et au « féminin ». Les individus eux-mêmes se construisent en référence à l'un ou l'autre des schémas cognitifs et sociaux de sexe. En effet, le processus de subjectivation est construit en référence aux normes et représentations sociales du masculin et du féminin. Ces schémas orientent et imprègnent les décisions et les prises de responsabilités dans la vie sociale.

C'est un truisme d'affirmer que les hommes et les femmes n'occupent pas les mêmes statuts et n'occupent pas les mêmes positions sociales. Dans de nombreuses communautés par exemple, les femmes s'occupent d'activités ménagères et les hommes d'activités productives. Ces découpages sociaux sur la base du sexe ou du genre ont des conséquences évidentes au plan social et psychologique. Les attentes et les exigences vis-à-vis des hommes et des femmes varient fondamentalement : la femme doit être plus souple, tolérante, maternelle, émotive ; en revanche, l'homme doit être plus autoritaire, combatif, paternel, intellectuel. Ainsi, toute l'éducation vise à forger des caractères sociaux souhaités par et pour chaque groupe sexuel.

Le groupe d'appartenance est une autre variable sociale de grande importance en Afrique. Il peut être ici défini comme l'endogroupe par opposition à l'exogroupe en s'appropriant la terminologie de la psychologie sociale. Il fait référence aux critères d'exclusion (out) et d'inclusion (in). Plusieurs éléments peuvent être retenus comme critères d'appartenance à un groupe : on peut citer la langue en partage dans le groupe, l'espace géographique, les us et coutumes, l'histoire, etc. Il peut s'agir d'un groupe d'appartenance plus large ou bien d'une classe sociale à l'intérieur d'un groupe d'appartenance donné.

Dans l'Afrique rurale ou traditionnelle, l'origine sociale est une donnée très importante : elle détermine la position sociale de l'individu, ses relations avec les autres et même ses possibilités sur le plan professionnel, amical, social. De même, en milieu urbain, même si ce déterminant tend à perdre de l'ampleur, il garde encore un poids certain, en particulier dans les milieux populaires. Le souci constant des individus de vouloir connaître, à chaque rencontre, l'ethnie d'appartenance de leur interlocuteur, son nom de famille, est le signe d'une forte survivance des considérations attachées à la notion de groupe d'appartenance. Comme l'ont souligné des auteurs tels que Doraï (1986), chaque individu possède sur chaque groupe des théories implicites, avec une tendance à coller systématiquement à l'autre les attributs du groupe auquel lui-même appartient. Ces a priori conditionnent la socialisation des individus.

Comme on le voit, le groupe d'appartenance est une variable biographique capitale dans la définition du statut de l'individu. Il y a deux types de socialisation selon Weber (1971) : la socialisation communautaire et la socialisation sociétaire. Pour la première, régie par les valeurs, elle est amarrée à la tradition et prend appui sur l'appartenance à des groupes hérités (famille, communauté, groupe ethnique, groupe culturel, groupe professionnel). La seconde est une adhésion volontaire, libre, décidée sur la base d'intérêts professionnels ou moraux, mais qui peut être dénoncée ou arrêtée à tout moment.

Le développement de l'adulte et de la communauté semble être une tension entre ces deux types de socialisation. L'éducation communautaire vise à lier l'individu au groupe hérité, à assembler des individus appartenant au même patrimoine culturel, familial, professionnel, tandis que la socialisation sociétaire vise davantage à cultiver l'autonomie du sujet pour qu'il puisse choisir délibérément ses adhésions ou ses associations. Dans certains milieux, comme le milieu rural africain par exemple, c'est la socialisation communautaire qui semble prendre le dessus sur la socialisation sociétaire à l'inverse des sociétés urbaines : ici, c'est la socialisation sociétaire qui bouscule assez sérieusement, sans toutefois l'éliminer, la socialisation communautaire, ce qui engendre un certain nombre de conflits entre normes sociales et normes personnelles, entre individu et groupe.

3.2. Développement d'une personnalité socio-psychologique à l'âge adulte

Les études en psychologie telles que Huteau (2006), Spitz et Carlier (1996), Lewontin (1984), Reuchlin (1957), montrent le lien, la corrélation entre hérédité et milieu, entre inné et acquis. Le potentiel génétique est étudié et son importance mis en évidence dans le développement (cognitif, affectif…) mais il n'explique pas tout. Il y a aussi les facteurs familiaux, culturels et sociaux qui sont analysés en interaction avec le potentiel génétique. En particulier, dans l'étude du développement de l'adulte, la prise en compte des caractéristiques de son environnement social, culturel et historique s'avère indispensable. Plus que de privilégier l'une ou l'autre famille de facteurs (génétiques ou écologiques), il s'agit de montrer l'importance de leur interaction dans le développement de l'individu. Ceci implique de considérer « l'étude de l'homme et des transformations qui l'affectent dans toute sa personne, de la naissance à la mort. A l'évidence, ces transformations sont extrêmement complexes, sous-tendues par l'hérédité de l'espèce, et l'hérédité individuelle, la maturation, l'exercice, l'apprentissage, l'interaction sociale et l'évolution de cette interaction dans une société elle-même en perpétuel changement. » (Bideaud, Houdé et Pédinielli, 1993, p. 22)

Cela indique la nécessité de faire appel, dans l'étude du comportement humain et de la personnalité de l'adulte, à des théories psychologiques et socioculturelles, en particulier dans le contexte africain. Selon Adair, Bélanger & Dion (1998), les théories socioculturelles et les théories psychologiques sont complémentaires dans l'étude du comportement et du développement humain. Il s'agit d'échelles différentes d'analyses qui concourent à la compréhension du sujet humain.

L'adulte demeure un éduqué, en même temps qu'il éduque ou co-éduque les plus jeunes que lui. On retrouve des considérations liées à des variables biographiques et sociales dans la définition de la personnalité de l'adulte en Afrique. Il s'agit du sexe, de l'âge, de l'appartenance ethnique, clanique ou culturelle, etc.

Selon Bandura (1986), les rapports entre sexe et éducation sont réciproques et s'établissent grâce à deux processus : d'une part, l'environnement a tendance à renforcer les comportements attendus chez chaque sexe (renforcements différentiels en fonction du sexe), d'autre part, les individus ont tendance à imiter les modèles en vigueur dans leur cercle d'appartenance sexuelle (apprentissage par observation des modèles du même groupe sexuel). Ce double processus de pression/intériorisation contribue en éducation à forger des individus qui vont développer une identité sexuelle en conformité avec leur sexe biologique.

Le lien familial, clanique, social est important dans la définition de la personnalité de l'adulte, une personnalité modelée par la culture. Par la culture, les liens aux différents milieux se développent mais également le développement même de l'adulte vise à entretenir, conserver et maintenir les valeurs et considérations culturelles. En effet, les adultes sont les principaux garants mais aussi les courroies de transmission de la culture. Ils sont nostalgiques d'un modèle dont ils ont hérité et par rapport auquel ils ont un besoin ou une nécessité de transmission.

Activités/exercices

- Quel est, selon votre compréhension après la lecture de ce document, le statut social de l'adulte en Afrique ?
- Montrez en quoi, l'âge, le sexe et le groupe d'appartenance sont des variables sociales de grande importance en Afrique dans la définition de la personnalité socio-psychologique de l'adulte en Afrique.

Pour finir

La préoccupation essentielle dans ce chapitre a été de décrire, d'expliquer et d'analyser les différentes étapes du développement ou du cycle d'évolution de l'individu, en mettant en exergue la spécificité de l'âge adulte dans le contexte africain. L'éclairage de référence a été celui de la socio-psychologie qui prend en compte le contexte du développement au plan social, les rapports sociaux, les représentations et pratiques éducatives en cours dans ledit contexte, ainsi que les facteurs intrinsèques au sujet lui-même, mais aussi celui de la perspective africaine de l'éducation.

L'analyse des caractéristiques biographiques telles que le sexe, l'âge, les responsabilités sociales et le groupe d'appartenance s'est faite par conséquent en lien avec la perception propre de l'individu et de son éducation en contexte africain.

Points essentiels

- Le cycle d'évolution en Afrique et l'âge adulte dans le cycle de vie.
- La définition du statut de l'adulte en Afrique en lien avec les représentations sociales de l'adulte, ainsi que les fonctions et exigences liées aux motivations sociales de la communauté.
- L'importance de la période adulte au regard des pratiques éducatives qui y sont développées.

Activités de synthèse

- À partir de vos connaissances sur le développement de l'individu et de votre contexte particulier, i) analysez les stades d'évolution de l'individu dans votre groupe social, ii) mettez en exergue les moyens, les formes ou les modalités de transition d'un stade à un autre, iii) indiquez les types d'interactions entre l'individu et le contexte social.
- Quelles réflexions pouvez-vous faire à propos de la définition et du statut de l'adulte dans votre propre milieu social ? Quelles sont les implications pour : i) la place et le rôle de l'adulte dans la société ? , ii) l'éducation ou la formation de l'adulte ?

Pour aller plus loin

- Discutez les différences éventuelles entre développement de l'individu africain en milieu rural et en milieu urbain ;

- Analysez les approches du concept « adulte » en contextes africain et européen.

Références bibliographiques

Adair, J.G., Bélanger, D., Dion, K.L. (Éd.). 1998. *Récents développements en psychologie scientifique : aspects sociaux, personnels et culturels.* East Sussex, Psychology Press.

Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Bee, H. et Boyd, D. 2006. *Les âges de la vie. Psychologie du développement.* Paris, Pearson Education. 3e édition (Traduction française : François Gosselin).

Bideaud, J., Houdé, O., Pedinielli, J.L. 1993. *L'homme en développement*. Paris, PUF.

Boudon, R. et Bourricaud, F. 1982. *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris, PUF.

Bourdieu, P. 1980. *Le sens Pratique.* Paris, Minuit.

Bourgeois, E. et Nizet, J. 1997. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PUF.

Crozier, M. et Friedberg, E. 1977. *L'Acteur et le Système*. Paris, Seuil.

De Singly, F. 2006. *Les adonaissants*. Paris, Armand Colin.

Diop, A. 1969. Essai de compréhension des problèmes actuels de l'éducation à travers la conception traditionnelle des stades de développement de l'enfant chez les wolof. *Bulletin de liaison des PFAM*, Paris.

Doraï, M. 1986. Perception ethnique et théories implicites de la personnalité. *Psychologie française*, 31 (2) pp. 135-140.

Durkheim, E. 1985. *Education et sociologie*. Paris, PUF.

Erikson, E.H. 1972. *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris, Flammarion.

Erikson, E.H. 1959. Identity and the Life Cycle. *Psychological Issues.* Vol 1, no. 1, New York : International Universities Press

Erny, P. 1972. *L'Enfant et son milieu en Afrique noire : essais sur l'éducation traditionnelle.* Paris, Payot.

Fadiga, K. 1988. *Stratégies africaines d'éducation et développement autonome*. Abidjan, Éditions CEDA.

Freud, S. 1988. *Œuvres complètes*, Paris, PUF (1ère ed. 1915).

Freud, S. 1987. *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris, Gallimard (1ère éd. 1905).

Guichard, J. et Huteau, M. (dir.). 2007. *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts* clés. Paris, Dunod.

Haxaire, C. 2003. Âges de la vie et accomplissement individuel chez les Gouro de Côte-d'Ivoire. *Revue française d'anthropologie, l'Homme* 3, n° 167-168, Editions EHESS, pp. 105-128.

Helson, C. 2007. *Petite psychologie de l'anniversaire*. Paris, Dunod.

Houde, R. 1999. *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*, 3ème édition, Gaétan Morin Editeur.

Huerre, P., Pagan-Reymond, M., Reymond, J.M. 2002. *L'adolescence n'existe pas.* Paris, Odile Jacob.

Huteau, M. 2006. *Psychologie différentielle. Cours et exercices*. Paris, Dunod.

Knowles, M. 1980. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy.* Englewood Cliffs, Prentice Hall/Cambridge.

Levinson, D.J. 1996. *The seasons of a woman's life*. New York, Knopf.

Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M. 1978. *The seasons of a man's life*. New York, Knopf.

Lewontin, R.C. 1984. *La diversité des hommes - L'inné, l'acquis et la génétique.* Paris, Belin.

Mead, M. 1972. *Adolescence à Samoa*. Paris, Plon.

Milton, N. A. et Coulibaly M. 1985. La pédagogie africaine dans une perspective moderne. *Perspectives,* vol. XV, n° 2, Paris, UNESCO, pp. 299-305.

Moumouni, A. 1964. *L'éducation en Afrique.* Paris, Maspero.

Olivier de Sardan, J.P. 1994. Séniorité et citoyenneté en Afrique précoloniale. *Communications*, 59, 199, pp. 119-136.

Piaget, J. 1944. *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Armand Colin.

Piaget, J. et Inhelder B. 1966. *La psychologie de l'enfant*. Que sais-je ? Paris, PUF.

Reuchlin, M. 1957. Le problème « hérédité-milieu », à propos de deux contributions récentes. *L'année psychologique*, vol. 57, n° 57-1, pp. 133-141.

Spitz, E. & Carlier, M. 1996. Réné Zazzo et les jumeaux. Par délà le modèle classique à deux facteurs Hérédité-Milieu. *Enfance*, vol. 49, n° 49-2, pp. 143-152.

Sylla, A., Ndiagne, M., Sylla, O., Gueye, M. 2003. Conduites autoagressives de l'adolescent africain. *Med. Trop*. 63, pp. 539-543.

Thierce, A. 1999. *Histoire de l'adolescence (1850-1914).* Paris, Belin.

Stoetzel, J. 1978. *La psychologie sociale*. Paris, Flammarion.

UNICEF Côte-d'Ivoire. 2007. *Analyse genre du programme de coopération Côte-d'Ivoire-UNICEF (2003-2007)*, Rapport final.

Wallon, H. 1974. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris, Armand Colin (1ère éd., 1941).

Wallon, H. 1970 *De l'acte à la pensée*. Paris, Flammarion (1ère éd. 1942).

Weber, M. 1971. *Economie et Société*. 1ère édition (1920), Paris, Plon.

CHAPITRE 3 : THÉORIES, PRINCIPES D'APPRENTISSAGE ET ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE

Aperçu

Ce chapitre passe en revue les modalités d'apprentissage socioprofessionnel en Afrique en exposant, à partir des théories de l'apprentissage de l'adulte, les principes d'apprentissage. L'éducation des adultes en Afrique en termes de contenus, caractéristiques et pédagogies est également présentée avant de discuter la dialectique de l'adulte à la fois éducateur et apprenant dans le contexte socioculturel de l'Afrique.

Objectifs d'apprentissage

À l'issue du chapitre, l'apprenant devrait être à même de :

- présenter les modalités traditionnelles d'apprentissage socioprofessionnel en Afrique ;
- discuter les spécificités de l'éducation de l'adulte en Afrique ;
- expliquer en quoi l'éducation des adultes peut parfois entrer en conflit avec le statut de l'adulte-éducateur.

Termes clés

Apprentissage : processus et méthodes par lesquels nous nous approprions des connaissances ou des comportements.

Adulte apprenant : l'adulte en situation d'apprentissage ou de formation.

Adulte éducateur : l'adulte partenaire ou acteur de l'éducation des enfants ou d'autres adultes.

Éducation de l'adulte : ensemble de procédés, approches et techniques permettant d'éduquer ou de former l'adulte.

Théories de l'apprentissage : approches permettant d'analyser les manières dont les individus acquièrent des connaissances ou des compétences en fonction des situations.

Pour commencer

L'apprentissage est fondamental pour le développement de l'individu. Les théories psychologiques du développement insistent sur le lien entre apprentissage et développement. Ainsi, les approches behavioristes insistent sur le rôle de l'environnement, ce dernier renforçant ou non les comportements selon qu'ils sont souhaités ou non. Si pour les behavioristes, l'apprentissage correspond à une modification de comportements, pour les approches cognitivistes, il correspond à une modification de l'état de connaissances du sujet, montrant ainsi l'importance de l'individu dans l'interaction avec l'environnement. Les approches socio-cognitivistes, basées sur l'interactionnisme social, montrent l'importance des interactions sociales et d'autrui dans la construction des connaissances individuelles.

Qu'est-ce qu'apprendre pour vous ? Comment ou de quelle(s) façon(s) l'adulte africain apprend-il ? Les adultes apprennent-ils de la même façon en fonction de leurs caractéristiques biographiques ou sociales ?

1. Théories d'apprentissage socioprofessionnel des adultes en Afrique

Les théories de l'apprentissage s'intéressent aux processus par lesquels nous apprenons (comment apprenons-nous les choses ? de quelle façon ?). En d'autres termes, comment la connaissance est-elle constituée au niveau du sujet ? Comment l'information est-elle prélevée, mémorisée, emmagasinée, utilisée dans les interactions ou rendue dans des situations précises. La question de la façon dont l'individu apprend interroge également sur les raisons pour lesquelles il le fait : le sens de l'apprentissage. Pourquoi apprendre et quoi apprendre ? La réponse à ces questions fait appel aux facteurs personnels mais aussi aux facteurs sociaux de l'apprentissage. En effet, chaque société détermine ce qu'il faut apprendre, ce qui est utile à connaître, ce qu'il est

possible d'apprendre, etc. pour chaque niveau d'âge, chaque sexe, chaque groupe. Plusieurs théories se sont intéressées à cette problématique de l'apprentissage et l'on s'accorde sur le fait qu'on peut les classer en trois grandes catégories : les théories behavioristes, les théories cognitivistes (ou constructivistes) et les théories socio-cognitivistes (ou socio-constructivistes).

1.1 Les théories d'apprentissage des adultes

Les théories behavioristes

Le behaviorisme étudie les relations entre les stimuli et les réponses. Pour Westen (2000, 2[e]éd. traduite, p. 1033), le comportementalisme ou behaviorisme, dont les pionniers furent Watson et Skinner, « se centre sur la relation entre les comportements observés et les événements environnementaux ou stimuli. » Pour Skinner, tout apprentissage résulte des conséquences de l'action pour l'organisme (récompense ou punition par exemple), c'est ce qui fait dire à Bronckart que « sur le plan de la démarche d'interprétation, ce courant se propose, sur le modèle des sciences de la nature, de fournir une explication causale des comportements : la cause d'un comportement x est un phénomène y (stimulus, renforcement) dont l'occurrence est nécessaire et suffisante pour la production de ce même x. » (Bronckart, 2004*a*, pp. 12-13)

Selon l'approche behavioriste, le conditionnement classique repose sur l'association entre un stimulus et la réponse (S-R). Dans ce schéma S-R, l'individu *apprend de façon passive* (il *réagit* à une situation, il ne peut adapter son comportement). Dans les approches béhavioristes, i) la connaissance *se transmet* ou est transmise précisément ; ii) une place primordiale est accordée à l'environnement extérieur qui envoie les stimulations par rapport auxquelles l'individu réagit (conditionnement classique) ou agit (conditionnement opérant). Les caractéristiques de l'environnement (stimulations, agents de renforcements, etc.) sont importantes. Les théories d'obédience behavioriste, montrent bien l'importance du lien associatif (contiguïté temporelle) entre stimulations et réponse/réaction du sujet. Par exemple, on dit aux individus qu'il est interdit de poser tel ou tel acte dans leur environnement et ceux qui posent ces actes en subissent les conséquences. Cependant dans bien des situations, l'individu ne fait pas que réagir à des situations, des stimuli ou des événements, il est capable d'actions sur ceux-ci. On parle de conditionnement opérant dans lequel l'individu apprend de différentes façons à agir sur les situations, les contextes, les événements, etc.

Il n'y a pas fondamentalement de différences entre l'apprentissage adulte et l'apprentissage de l'enfant ou de l'adolescent. Si, à ses débuts, l'andragogie a

insisté sur cette différence (voir chapitre 6), les travaux récents tels que ceux de Bourgeois et Nizet (1997) montrent que les différences entre enfant et adulte sont réelles à différents niveaux. Cependant, les principes « andragogiques » présentés comme spécifiques à l'éducation des adultes par opposition aux principes « pédagogiques » propres à l'éducation des enfants et des adolescents ne sont plus de mise. Les modalités d'apprentissage socioprofessionnel de l'adulte en Afrique révèlent l'importance du conditionnement social et des renforcements externes dans l'adoption ou le changement de comportements des individus.

Les théories cognitivistes

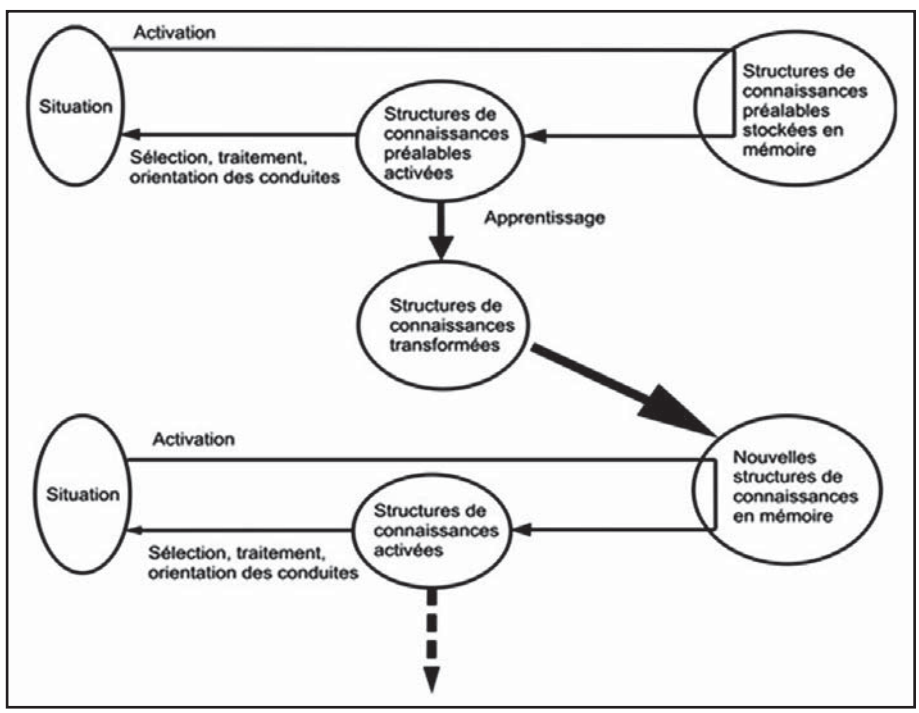
Le cognitivisme est défini comme l'ensemble des approches psychologiques s'intéressant aux processus d'acquisition des connaissances, de la perception au traitement de l'information. Tolman (1886-1959) – qualifié par certains auteurs de behavioriste rebelle – accorde une place importante aux éléments cognitifs (structures signifiantes). Il fut un adversaire de Hull (un behavioriste qui, déjà, avait ajouté des éléments intermédiaires entre le stimulus et la réponse). Pour lui, par exemple, la force de l'habitude dépend de variables comme le nombre d'apparitions du stimulus, le besoin qu'il remplit pour l'individu, le renforcement dont le stimulus fait l'objet dans le milieu précis, la répétition du stimulus, etc.. Tolman s'oppose aux thèses behavioristes à au moins deux niveaux majeurs : i) la liaison stimulus-réponse : il évoque davantage *les structures signifiantes* (organisation des données cognitives) et ii) le rôle du renforcement : dans les thèses behavioristes, le besoin et le renforcement sont importants. Dans l'expérience du rat en labyrinthe, la nourriture ou le choc électrique est utilisé comme un élément de motivation, de renforcement pour orienter le comportement de l'animal. En revanche, chez Tolman, ils sont présentés comme *des objets de connaissance ou d'apprentissage* pour l'animal.

Piaget (1896-1980), psychologue suisse, a élaboré une théorie connue sous le nom de théorie constructiviste. Il part d'une idée toute simple mais importante : pour qu'une information (donnée par l'environnement) devienne une connaissance, *il faut qu'elle soit construite et reconstruit*e par le sujet grâce à un processus qui est *l'équilibration* qui comprend le double processus de *l'assimilation* et de *l'accommodation*. « L'assimilation consiste pour une personne, à comprendre les éléments du monde en faisant coïncider les spécificités de ces éléments à des "schèmes", organisations physiques ou mentales d'actions préexistantes dans son esprit. » « Le mécanisme de l'accommodation permet d'altérer des schèmes préexistant pour assimiler des faits a priori incompréhensibles. » (Deldime & Vermeulen, 1997, p. 148)

Dans les approches cognitives, la connaissance *s'acquiert*. L'importance est accordée non plus à ce lien associatif mais *aux connaissances construites par le sujet*. Plus que les caractéristiques des stimulations, ce sont les connaissances (antérieures, actuelles) du sujet qui comptent. Ces connaissances résultent *de l'activité du sujet* (*actions sur* les objets et les situations) et leur acquisition dépend d'un rythme formel de développement de l'individu. Elles sont construites dans l'interaction du sujet avec son environnement (action sur les objets, les situations, les individus, etc.).

Les théories cognitives de l'apprentissage s'intéressent à l'apprentissage de connaissances par le sujet (acquisition ou modification de connaissances). Elles insistent donc sur l'activité du sujet.

Schéma 1 : Représentation de l'apprentissage dans le paradigme constructiviste



L'apprentissage dans le paradigme constructiviste
Source : Bourgeois et Nizet (1997, p. 33)

Dans les situations d'apprentissage technique (agricole ou artisanal), même si le formateur est le modèle et l'apprenti l'imitant, « l'efficacité de

l'apprentissage dépend avant tout de celui qui apprend. Car l'enseignement suppose de la part de l'apprenti, la capacité d'observation et d'imitation. Il suppose le "bon œil", le savoir regarder et reproduire. » (Fadiga, 1988, p. 108) Après avoir imité, il doit s'approprier l'information ou la connaissance. Il l'intègre dans son schème de pensée. Même au moment où il imite, il fait preuve d'un travail de construction ou de reconstruction, lui permettant de s'approprier l'objet. Dans ce type d'apprentissage, l'apprenant occupe une place importante malgré tout, et à ce titre, on peut y voir un rapprochement avec les théories cognitivistes de l'apprentissage. Le point de divergence avec les thèses cognitivistes réside dans ce que nous révèlent Kaye & Giannino cités par Fadiga (1988, p. 110). L'imitation se montre particulièrement efficace dans les « situations de répétition ou de restitution » c'est-à-dire les situations de reproduction de techniques ou de normes, valeurs – on comprend pourquoi elle est importante et omniprésente dans l'éducation sociale africaine. En revanche, elle se révèle insuffisante voire inefficace dans l'innovation.

Les théories socio-cognitivistes

Les théories sociocognitives « proviennent des principes behavioristes de l'apprentissage et intègrent des concepts de conditionnement mais ajoutent deux faits nouveaux à savoir la centration sur la cognition et celle sur l'apprentissage social. » (Westen, 2000)

On dénombre, en psychologie, une panoplie de théories sociocognitives de l'apprentissage, parmi lesquelles la théorie socioculturelle de Vigotsky (1896-1934) et la théorie de l'apprentissage de Bandura.

La théorie socioculturelle de Vigotsky (1896-1934) est une approche sociocognitive de l'apprentissage, qui accorde une importance à l'interaction sociale, à la relation d'aide dans l'apprentissage. L'auteur montre l'importance de la dimension sociale, de l'interpsychique dans le développement de l'individu (*passage de l'interpsychique à l'intrapsychique*). Il définit un concept important qui est *la zone proximale de développement ou la zone de proche développement*. En fait, ce concept rend compte de la distance qui sépare i) ce que l'individu peut ou sait faire aujourd'hui tout seul (niveau réel) de ce qu'il pourra faire tout seul demain (niveau potentiel) ; ii) ce qu'il peut faire tout seul aujourd'hui de ce qu'il peut faire aujourd'hui mais avec l'aide de quelqu'un (une personne plus expérimentée, un pair). Cette théorie montre l'importance de la médiation sociale dans l'apprentissage des individus.

Bandura, comme Vigotsky, montre l'importance des sources d'interactions et comment elles influencent les apprentissages et le développement

individuels. « Les individus apprennent beaucoup de choses des personnes de leur entourage, avec ou sans renforcements, grâce à des mécanismes de l'apprentissage, autres que les conditionnements classiques ou opérants. La principale forme de l'apprentissage social est l'apprentissage par observation. » (Westen, 2000, p. 288)

Dans la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1980), trois notions sont capitales : il s'agit de : i) l'apprentissage imitatif ; ii) la facilitation sociale et iii) l'anticipation cognitive.

L'apprentissage imitatif ou vicariant : l'imitation est essentielle dans l'apprentissage. Les individus apprennent par imitation des autres, en les observant poser des actes, prendre des décisions, adopter des attitudes ou alors en les observant subir les conséquences sociales de leurs attitudes et comportements.

La facilitation sociale : la présence d'autrui influence le rendement individuel. Qu'il s'agisse d'une présence active ou passive, la présence d'autres individus dans le champ de l'apprentissage améliore les apprentissages des sujets.

L'anticipation cognitive : quand un individu exécute une tâche ou réalise une activité données, il tire des conclusions (explicites ou implicites) pour la réalisation de tâches ou d'activités ultérieures similaires. On parle d'habiletés d'approche de la tâche. À la fin de la résolution d'une situation, l'individu tire des standards de résolution, de pensée, de conduites, qui sont enregistrées en mémoire, et qui sont simplement réactivées dans le traitement de situations similaires (transfert ou généralisation de l'apprentissage). C'est ce qui explique qu'il est plus facile ou plus rapide de refaire un apprentissage similaire à un premier apprentissage que d'apprendre pour la première fois.

Dans les approches sociocognitives, la connaissance *se construit*. Elle *se construit dans l'interaction avec autrui*, avec l'environnement. L'importance ici est accordée à la médiation par autrui et au rôle de la culture. Autrui (pair ou expert) est un facteur favorisant l'apprentissage. La culture donne du sens au savoir (conception unidimensionnelle). Elle agit comme un filtre sociocognitif dans la construction de savoirs selon Brown & Campionne (1995). En se référant à Hofstede, deux auteurs, Deldime & Vermeulen (1997, p.178) définissent la culture comme « une programmation mentale c'est-à-dire un conditionnement généralement inconscient qui laisse aux individus une liberté considérable pour penser, sentir et agir mais à l'intérieur des contraintes de ce que leur environnement leur offre en termes de pensées, de sentiments et d'action. »

Plusieurs approches comme celles développées par Bruner (1997) et Moscovici (1961) montrent l'importance des interactions sociales.

Chez Bruner, l'importance est accordée à l'activité de l'apprenant (Piaget) dans l'apprentissage et au rôle de médiation (Vigostky). Dans la pratique éducative, cela se traduit, en fonction du déséquilibre au profit de l'une ou de l'autre, par des approches pédagogiques plutôt orientées vers le transmissif ou l'expositif ou alors par des approches de type coopératif sans que l'une ou l'autre ne soit exclusive ou dominante.

Face à une activité d'apprentissage ou à l'information de façon générale, le sujet n'est pas un sujet passif et consommateur mais bien un sujet actif qui sélectionne, filtre et interprète l'information, le message voire la situation d'apprentissage. Le rôle et l'importance de ces représentations sociales du sujet sont également mis en évidence par un auteur comme Moscovici (1961) qu'on considère comme étant à l'origine de la notion de représentations sociales. Il montre qu'elles sont socialement construites lors de communications sociales notamment (connaissances interpersonnelles, interpsychiques chez Vigotsky) puis incorporées, intégrées ou ingérées par le sujet (connaissances intrapersonnelles, intrapsychiques chez Vigostky). L'action éducative ou l'activité de formation est sous l'emprise de ces représentations sociales qui agissent dans la sélection de l'information, dans la réception du message, dans l'expression des attitudes ou comportements, etc.

Les thèses sociocognitives classiques de l'apprentissage insistent sur l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage individuel. Dans les situations d'apprentissage technique ou non en Afrique, la médiation par les pairs (et plus souvent par l'expert, le plus expérimenté ou le plus âgé) est constante. L'apprentissage met très souvent en relation un adulte, un plus âgé avec un plus jeune. Cette relation d'aide est primordiale dans ce système de jeu de rapports et de valeurs. Comme nous l'avons montré plus haut, l'apprenant est au cœur du processus d'apprentissage car la qualité de l'apprentissage dépend davantage de lui, de ses caractéristiques que de celles du formateur. Dans une activité d'observation, imitation reproduction, si l'apprenant « ne parvient pas à reproduire correctement le geste requis, l'adulte [et nous ajoutons l'expert, le formateur] procède à une démonstration lente et décomposée de son acte pour mettre à nu les différentes articulations de son geste. » (Fadiga, *ibid.*). On perçoit donc ici le parallèle qu'on peut établir entre ce type d'apprentissage technique et les approches sociocognitives de l'apprentissage. Cependant, « l'interactionnisme social a encore un long chemin à accomplir pour proposer une conception du développement et des apprentissages qui soit véritablement

culturelle et véritablement sociale. » (Bronckart, 2004*a*, p. 27). Pour y parvenir, il faut que les théories sociocognitives de l'apprentissage tiennent compte des systèmes sociopolitiques, éducatifs et culturels des apprenants.

Tableau 1 : Les trois grandes catégories de théories de l'apprentissage.

BEHAVIORISME	COGNITIVISME	SOCIOCOGNITIVISME
Étude du comportement observable	Étude de la conduite du sujet : acquisition de connaissance	Étude de l'interaction sujet / autrui dans l'acquisition de connaissances
L'information est transmise	La connaissance est acquise	La connaissance se construit dans l'interaction
L'apprenant : sujet passif	L'apprenant : sujet individuel, sujet actif	L'apprenant : sujet social, sujet actif
Importance des renforcements extérieurs	Importance du niveau de développement (le développement conditionne les apprentissages)	Importance des apprentissages (les apprentissages déterminent le développement)
Importance du formateur	Importance de l'apprenant	Importance d'« Autrui »
La réponse dépend du stimulus envoyé (conditionnement)	La réponse dépend du sujet (niveau de développement, stratégies, etc.)	La réponse dépend aussi de l'interaction avec autrui (pair, adulte)
Processus de mémorisation de l'information (mécanisme de l'émission du message)	Processus de construction de la connaissance par le sujet (mécanisme de réception du message)	Processus de construction de la connaissance dans l'interaction avec autrui (mécanisme de la médiation)
Pédagogie de la transmission, pédagogie de l'exposition	Pédagogie active, pédagogie différenciée	Pédagogie de la médiation, pédagogie de la tutelle

1.2 Diversité et facteurs d'apprentissage

Les individus apprennent de multiples façons et, quel que soit l'âge du sujet, les modalités d'apprentissage sont nombreuses.

Différentes modalités d'apprentissage

Il y a l'apprentissage par essai/erreur, la loi de l'effet, les contingences de renforcement, d'omission, de punition, l'habituation, le façonnement de la réponse, l'apprentissage par répétition, etc.

L'apprentissage par essai/erreur montre que nous apprenons par tâtonnement, par essai/erreur et nous avons tendance à privilégier les éléments ayant des effets positifs ou perçus comme tels pour l'individu (loi de l'effet). Un comportement ou une attitude ayant des conséquences positives ou agréables pour le sujet a tendance à se réitérer ou à se maintenir (*renforcement de la réponse*) à l'inverse d'un comportement ou d'une attitude produisant un effet négatif ou désagréable pour le sujet (*inhibition de la réponse*). Ceci indique l'importance de l'environnement physique et social (par exemple l'éducateur ou le formateur) dans l'adoption de comportements nouveaux ou le changement de comportements chez le sujet.

Les apprentissages complexes, grâce aux *contingences de renforcement, d'omission ou de punition,* montrent que les comportements ou les attitudes que nous adoptons sont aussi bien ceux qui ont des effets négatifs pour nous que ceux qui ont des effets positifs. On parle de *renforcement* de la réponse quand *un agent de renforcement* (positif ou appétitif, négatif ou aversif) est utilisé (par l'environnement) de *façon contingente* à un comportement ou à une attitude du sujet. Le renforcement vise à faire établir ou reproduire un *comportement ou une attitude souhaités, désirables*. L'environnement utilise subtilement, implicitement ou explicitement des agents de renforcements positifs (récompenses, gratifications, etc.) ou négatifs (blâmes, sanctions, etc.) pour modeler le comportement. Il faut que ces éléments utilisés aient effectivement un effet de renforcement pour le sujet, c'est-à-dire qu'ils augmentent la probabilité que le comportement désirable ou attendu se réitère. C'est à cette seule condition qu'on peut dire que la récompense a un effet de renforcement. De la même façon, le recours à un facteur désagréable, s'il n'a pas d'effet de renforcement (en augmentant la probabilité que le comportement désirable se produise), a tout de même un effet punitif : il diminue la probabilité de voir le comportement indésirable se répéter. C'est ici qu'apparaît l'intérêt des notions d'*omission* et de *punition*.

L'*omission* procède par *suppression des moyens de renforcement*. Pour ce faire, on procède par identification du comportement ou de l'attitude indésirables, du ou des facteurs de renforcement de ce comportement ou de cette attitude puis à leur suppression. Contrairement au renforcement, l'*omission* vise à

réduire (voire éliminer) la *survenue d'un comportement indésirable*, non souhaité par l'environnement.

La *punition* comme l'omission vise à *réduire voire supprimer le comportement ou l'attitude indésirables* mais en ayant recours à des *agents punitifs* (qui diminuent la fréquence du comportement indésirable).

L'habituation est le type d'apprentissage par lequel, en présentant de façon répétée un stimulus, on obtient une réduction de la réponse du sujet. La présentation répétée d'une stimulation entraîne une habituation, donc une diminution de la réaction.

Le façonnement de la réponse rend compte de l'apprentissage de comportements complexes. L'acquisition d'un comportement général nécessite souvent la décomposition du comportement complexe en comportements plus simples qui feront l'objet d'apprentissages partiels.

L'apprentissage par observation consiste à imiter les faits, gestes ou actes de quelqu'un ou à observer les conséquences qu'il subit en raison de la rétroaction sociale.

L'apprentissage latent rend compte du fait que l'individu apprend beaucoup de choses de façon latente, implicite, incidente c'est-à-dire qu'il a appris sans en avoir eu l'intention.

L'apprentissage par les concepts renvoie à deux réalités qui sont l'apprentissage de concepts simples qui utilise le plus souvent des lois de l'association (similarité, proximité temporelle ou spatiale, etc.) et l'apprentissage de concepts complexes comme les concepts abstraits nécessitant une décomposition en unités plus petites (comme dans le cas du façonnement) ou une analyse dialectique ou critique du concept.

Facteurs d'apprentissage

> « *L'apprentissage constitue un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte de l'interaction de celui-ci avec le milieu. Il est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation. Entre plusieurs sujets soumis au même apprentissage, on constate des différences parfois considérables, qui sont dues aux facteurs personnels tels que l'âge, l'intelligence, la motivation et l'attitude plus ou moins active de chacun.* » (Sillamy N., 1993, p. 23)

Le *développement du système nerveux* est important pour apprendre. Il y a de toute évidence des fondements biologiques de l'apprentissage. Certaines

régions du cerveau jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage et leur disfonctionnement cause des déficits graves. Par exemple, le cortex, zone de l'activité intellectuelle par excellence, joue un rôle dans les interactions du sujet avec l'environnement. Il se développe progressivement rendant possible de plus en plus d'apprentissages. La neurobiologie de l'apprentissage montre bien comment l'acquisition de la lecture est fonction de la maturation de certaines cellules nerveuses. *Chez le sujet adulte*, la croissance parvenue à son terme va permettre les apprentissages sociaux et techniques nécessaires à son insertion socioprofessionnelle dans la société.

La mémoire joue un rôle important dans le développement intellectuel de l'individu. Elle oriente activement (constructivisme) la sélection et le stockage de l'information (traitement de l'information) grâce à divers processus, par exemple en appareillant l'information nouvelle à l'information ancienne (processus ascendant) ou en anticipant (processus descendant). La mémoire intervient dans les apprentissages, dans la sélection de l'information dans l'environnement ou dans son prélèvement en mémoire. De même, les apprentissages contribuent à développer notre mémoire.

L'intelligence, pour Westen (2000, 2e éd. traduite, p. 1051), se veut être « l'application de compétences et des connaissances pour apprendre, résoudre des problèmes et obtenir des résultats valorisés par un individu ou une culture. » Serpell repris par Mbuyi Mizeka (2001, p. 25) montre d'un doigt accusateur les psychologues euro-américains, spécialistes de l'intelligence comme Wechsler, accusés d'« égarer le psychologue africain si celui-ci se fie à son collègue américain, pour qui un comportement intelligent se définit par une capacité globale de l'individu à agir résolument, à penser rationnellement et à affronter efficacement son environnement. » En lieu et place de cette définition euro-centrée (mais présentée comme universelle), Serpell propose une première définition de l'intelligence, qualifiée d'extensive par Mbuyi Mizeka (2001, p. 46) qui est « la disposition à utiliser ses capacités au service d'une production sociale » et une deuxième définition, plus convenable ou adaptée selon Mbuyi Mizeka : « les individus sont appelés à s'adapter, ils disposent de possibilités illimitées d'adaptation, et, c'est ce que d'un mot, on peut appeler intelligence. » (*ibid.*)

Les rapports entre intelligence et apprentissage sont réciproques. L'intelligence, qui renvoie en définitive à la capacité d'adaptation de l'individu aux situations, faits, événements, est une disposition générale, une disponibilité mentale à apprendre et adapter les apprentissages. L'intelligence détermine donc les apprentissages. De même, les apprentissages contribuent à

développer l'intelligence. Les théories du développement intellectuel, qui font la genèse des acquisitions intellectuelles montrent bien ce lien. Pour Vigotsky, les apprentissages déterminent le développement (nous nous développons parce que nous apprenons), tandis que Piaget montre que le développement précède les apprentissages.

Si les facteurs biologiques sont indispensables pour les apprentissages, il n'en demeure pas moins vrai que les facteurs socioculturels sont également déterminants en la matière. Le conditionnement social, le niveau culturel des familles, les pratiques éducatives vis-à-vis de l'enfant ou de formation de l'adolescent ou de l'adulte, etc., sont autant de facteurs qui peuvent faciliter ou inhiber l'apprentissage. Parmi les facteurs socioculturels, il y a l'expérience de l'adulte. « L'éducation et la formation ne peuvent se passer d'une "conception de la personne". Cette notion désigne pour nous, la structure psychologique et comportementale qui s'élabore progressivement en chaque organisme humain : elle est le résultat de l'accumulation des expériences d'apprentissage de l'organisme. Expériences qui varient en quantité et en qualité (parce que les contextes de médiation formative sont différents) et qui s'effectuent selon une temporalité toujours singulière. » (Bronckart, 2004*b*, p. 50). L'expérience du sujet est importante pour l'apprentissage. Il sélectionne les informations ou connaissances nouvelles en fonction de son stock antérieur de connaissances, de procédures de traitement de l'information ou de mécanismes de résolution des problèmes. En particulier, dans la formation des adultes, la prise en compte de l'expérience est un préalable et un atout indispensable de la réussite de l'apprentissage.

L'expérience dépend à la fois des caractéristiques sociales ou sociologiques de l'adulte mais aussi des caractéristiques singulières de celui-ci. En effet, au-delà du rapport du groupe social au savoir ou à un certain type de savoirs (les filles et les maths, les garçons et la littérature, etc.), il y a que le rapport au savoir est un rapport singulier de sens (différent de signification), d'un individu au savoir professionnel, technique, social, etc. Dans l'apprentissage, ce rapport singulier au savoir est essentiel. Pour certains auteurs comme Perrenoud (1993), le concept de sens est plus pertinent dans le domaine de l'analyse de l'activité pédagogique d'apprentissage ou de formation que la notion même de motivation, pourtant auréolée de connotation positive et d'un usage généralisé. Au niveau individuel, il est obtenu « par le rapport objectif […] entre ce qui l'incite à agir et ce vers quoi son action est orientée comme résultat immédiat. En d'autres termes, le sens traduit le rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action. » (Rochex, 1995, p. 39)

Le sens n'est pas un préalable à l'apprentissage : i) il est construit (notamment au cours de l'apprentissage) ; ii) il trouve sens et valeur dans un système de représentations individuelles et sociales (culturelles) ; iii) il est situé (dimension relationnelle). Le sens donné aux choses, aux événements mais aussi à la connaissance elle-même va expliquer la motivation du sujet tout comme sa motivation explique le sens particulier qu'il donne aux choses. La motivation est généralement perçue comme le processus responsable du déclenchement, du maintien ou de la cessation du comportement. Dans le même sens, Westen (2000, p. 1057), la définit comme « la force de mouvement qui donne de l'énergie au comportement ».

On distingue la motivation extrinsèque, déterminée par les facteurs extérieurs au sujet lui-même : conditionnement externe, rôle et importance des renforcements positifs (récompenses) ou négatifs (punitions) de la motivation intrinsèque. Celle-ci renvoie à la valeur perçue de l'activité, la compétence perçue à l'exécuter, le sentiment d'autocontrôle (Nebout Arkhurst, janvier 2013 ; Deci et Ryan, 2000 ; 2002). Elle dépend donc de facteurs propres au sujet comme par exemple, le besoin de réalisation de soi ou la volonté de considération sociale. Les thèses cognitives ou sociocognitives s'intéressent davantage à la motivation intrinsèque et les thèses behavioristes davantage à la motivation extrinsèque. Cependant, la motivation extrinsèque peut affecter la motivation intrinsèque. Si le sujet perçoit son environnement comme contraignant et rigide, (sentiment de contrainte), cela peut affecter sa motivation intrinsèque.

L'expérience, le rapport au savoir, la motivation de l'adulte, tout ceci indique l'importance du sujet dans l'acquisition de la connaissance ou dans l'adoption du comportement. Le sujet, quel que soit son âge –plus encore lorsqu'il est adulte– est un sujet actif. L'activité renvoie à la double dimension de : i) sujet actif ou ii) sujet inséré dans une activité particulière. Dans le contexte euro-américain, où l'individualité est importante, et donc la dimension psychologique, le sujet est actif par opposition au sujet passif, quand il construit et reconstruit lui-même ses connaissances, valeurs, attitudes et comportements propres. Il exerce une action sur lui-même (ses perceptions, représentations, connaissances) et sur les choses, les situations, les faits. En revanche, dans le contexte africain, où la socialité, donc la dimension socio-psychologique est importante, l'activité du sujet rend compte du développement de dispositions et de compétences propres à apprendre, à s'adapter aux exigences sociales de son rang, de son sexe, de son statut, etc. Ce qui accroît sa respectabilité et sa responsabilité aux yeux des autres et de la société. On parle également d'activité du sujet quand

il est inséré dans une activité particulière qui peut être de nature cognitive, technique, conative… Les caractéristiques du sujet, la nature de l'activité ou les caractéristiques de l'environnement peuvent expliquer pourquoi un sujet est plus ou moins actif, mais également le fait qu'il soit plus ou moins actif a des répercussions sur la manière dont il réalise une activité ou exécute une tâche.

L'éducation ou la formation mettent en interaction un individu avec un autre ou des autres. Le plus souvent, le premier est un expert, on parle alors de modèle vertical, descendant, dissymétrique mais ce n'est pas le seul modèle d'apprentissage, la seule relation pédagogique. Il existe un modèle horizontal, latéral, symétrique qui est la coopération entre pairs qui a un impact dans l'apprentissage individuel. Les théories sociales du développement cognitif (Mugny et Doise, 1981, par exemple), dérivées de la psychologie sociale cognitive, s'intéressent au conflit sociocognitif dans les apprentissages individuels. Ces conflits revêtent à la fois une dimension inter-psychique (différences de pratiques, de connaissances et d'actions dans un groupe) et une dimension intrapsychique (doute, questionnement, remise en question ou en cause de soi, de ses idées, comportements, etc.). Dans le milieu traditionnel africain, la forme vivante de cette coopération entre pairs est représentée par les classes d'âge (le plus souvent de même sexe) dont les caractéristiques principales sont les suivantes :

- les rapports sociaux sont symétriques (libération de la parole) ;
- la relation pédagogique est égalitaire ;
- chacun devient formateur et formé.

Dans un contexte socio-psychologique marqué par la gérontocratie, le tutorat consiste à montrer l'intérêt de l'interaction de deux individus de statuts différents (en fonction du niveau de connaissance par exemple) afin que le plus faible tire des avantages du plus fort. Cependant, il n'y a pas que des avantages pour le tutoré, le tuteur également sort enrichi de l'interaction. En éducation ou en pédagogie, le tutorat est une pratique pédagogique d'intérêt. En situation de formation, il s'agit de constituer des groupes de travail hétérogènes par le niveau, l'âge, etc. Dans un contexte africain marqué par l'oralité et caractérisé par un système gérontocratique qui valorise l'âge et qui subordonne les enfants aux parents, les cadets aux aînés, l'individu au groupe, le tutorat s'impose comme la voie royale, l'approche maîtresse des interactions et des apprentissages. Dans le contexte africain, il y a le principe du tutorat, les actes de l'oralité et les institutions qui les incarnent. Les textes oraux sont divers et variés. Ils sont constitués « de mythes, textes historiques sur le village,

les familles et le clan, de textes didactiques, d'énigmes, de devises, de devinettes, de formules rituelles et incantatoires… » (Fadiga, 1988, p. 97). Différentes institutions spécifiques les évoquent, les symbolisent, les déclinent : il s'agit des griots ou des tambours parleurs, tous deux existant dans beaucoup de groupes ethniques burkinabè comme les Moosé du Burkina Faso. Dans un contexte d'oralité, l'apprentissage privilégie des compétences comme l'imitation, la répétition par cœur, la mémorisation, la restitution (reproduction).

Imiter est un bon moyen pour apprendre et être capable de restituer fidèlement. Répéter est nécessaire pour fixer l'information. En l'absence de l'écrit, il faut répéter pour fixer l'information ou le fait dans la mémoire individuelle et collective. Dans ces conditions, l'apprentissage par cœur est un bon moyen de développer la capacité mnésique des individus, d'autant plus que la fidélité de ce qui doit être transmis est recherchée. Dans certaines pratiques incantatoires par exemple, on ne peut tolérer des erreurs ou des infidélités dans la transmission. L'apprentissage par cœur vise donc plusieurs fonctions dans l'apprentissage :

- transmettre la même information à tous ;
- respecter la fidélité de l'information transmise ;
- s'assurer de l'archivage de l'information (pour toujours) grâce à des situations de restitution prévues et à des mécanismes de gratification/sanction déterminés.

Étant donné la quantité d'informations à apprendre dans ces milieux (les mythes, l'histoire, les faits religieux ou culturels, le droit, les rapports sociaux, les techniques pour chaque spécialité, etc.), l'apprentissage par cœur dans le contexte de l'oralité vise le développement d'une mémoire prodigieuse (plus la mémoire est sollicitée, plus elle se développe).

Il y a donc les facteurs biologiques d'apprentissage et les facteurs socioculturels mais c'est surtout l'interaction entre facteurs biologiques et facteurs du milieu qui est importante : le sexe, l'âge, la mémoire, l'intelligence, etc. n'ont de sens que dans un environnement social qui en détermine l'importance, les rôles et les statuts. Par exemple, être homme ou femme n'a pas la même signification dans une société matriarcale ou patriarcale. Dans le milieu traditionnel, certains types d'apprentissages vont être possibles ou non en fonction de la biographie du sujet : son sexe, son âge, son statut, sa caste, etc. Les habitus primaires sont acquis dans le milieu familial, au sein de l'instance familiale de socialisation. Ces habitus diffèrent d'un groupe à l'autre, d'un milieu à l'autre. Les habitus secondaires par exemple véhiculés par le milieu de formation peuvent être en accord ou en décalage avec des habitus

primaires des adultes en formation. Du fait même qu'il passe par le circuit de formation, l'adulte acquiert des habitudes, des valeurs spécifiques, ce qui peut être en contradiction ou non avec ses habitus primaires. Il semble que dans la configuration des systèmes de formation caractérisant actuellement le milieu moderne, que ce soit dans la forme ou le fond, les habitus secondaires, souvent en décalage voire en opposition avec les habitus primaires des adultes, prennent le pas sur ces habitus primaires, tandis que le milieu rural africain est caractérisé par la prégnance des habitus primaires. Dans le système traditionnel, ces habitus restaient prégnants et cohérents quel que soit le milieu de l'adulte : familial, social, professionnel, etc.

Ici, il s'agit pour nous de donner des indications relatives à l'apprentissage des adultes en Afrique avant que le chapitre 6, plus loin, ne prolonge la discussion en traitant des grands principes en matière d'éducation de l'adulte.

Pour Milton & Coulibaly (1985, p. 301), « l´idée d´une pédagogie africaine présuppose l´existence d´une culture africaine commune ou de traits communs empruntés à une même tradition culturelle. Le terme culture, tel qu´il est employé dans la présente étude, est un ensemble commun d´idées tenues pour vraies et d´aspirations. » Allant dans ce sens, les auteurs recensent dix principes pédagogiques en Afrique traditionnelle : pédagogie active, pédagogie productrice, renforcement du statut, charge affective, forte motivation, imitation de modèles, transmission orale, apprentissage intégré, pédagogie de la maitrise, apprentissage auprès de jeunes du même âge.

- Le premier principe fait appel à la pédagogie active : pour apprendre, l'adulte a besoin de participer activement. On parle d'apprentissage participatif, dynamique dans lequel il est un partenaire de l'activité.
- Le deuxième principe renvoie à ce que l'on a déjà évoqué dans les développements antérieurs. L'apprentissage se veut un apprentissage socioprofessionnel. Toute l'éducation vise l'insertion socioprofessionnelle de l'individu et tous les apprentissages techniques, sociaux, culturels œuvrent à l'atteinte de cet objectif majeur.
- Le troisième principe montre l'importance des caractéristiques biographiques et sociales de l'individu dans ce contexte. L'apprentissage se fait en fonction du statut (je suis une femme ou un homme, je suis enfant, adulte ou du troisième âge) mais les apprentissages sociaux, professionnels renforcent ce statut.
- Le quatrième principe parle de charge affective liée aux apprentissages. Ces derniers se font dans des situations qui ont une forte charge affective et qui contribuent au développement affectif de l'individu.

- Le cinquième principe évoque la question de la motivation. Elle est intrinsèque mais elle peut être suscitée ou canalisée à travers les individus chargés de l'éducation, lors de différents apprentissages.
- Le sixième principe parle de l'imitation des modèles. En contexte africain, les individus modèles sont présentés et valorisés.
- Le septième principe est la transmission orale. Nous sommes en contexte d'oralité et il y a une importance accordée à la transmission orale.
- Le huitième principe qui est l'apprentissage intégré montre le caractère holistique, intégré et global de l'apprentissage et cela quel que soit le type d'apprentissage considéré.
- Le neuvième principe se réfère à la pédagogie de la maîtrise, ce que d'autres appellent « approche pour maitriser » qui part de l'idée que l'apprentissage de la connaissance, d'une compétence ou d'un comportement est possible pour chaque individu en fonction de son âge, son niveau mais aussi des méthodes et techniques. Ce principe montre que la maitrise (appropriation théorique ou pratique) est possible mais dans des échéances et des mécanismes qui peuvent varier d'un individu à l'autre. Elle doit porter sur des situations réelles ou probables et se baser sur des possibilités de pratiquer (appropriation pratique de la compétence apprise ou du comportement acquis).
- Le dixième principe est l'apprentissage entre pairs ou classes d'âges. Il montre l'importance du groupe dans l'apprentissage, en particulier du groupe de pairs.

En résumé, nous pouvons dire qu'un bon apprentissage de l'adulte nécessite la mise en œuvre de conditions et de principes permettant l'appropriation de compétences et l'adoption d'un comportement nouveau par l'individu apprenant, grâce aux explications claires fournies par des personnes de la même classe d'âge maitrisant ce type de compétences ou par un groupe d'aînés. Le fait de privilégier les apprentissages de groupes favorise là aussi les progrès individuels et collectifs. De même, le fait de favoriser la pratique personnelle améliore également l'appropriation par l'individu, plus que quand il s'agit d'exposé verbal, écrit ou des deux à la fois. Tout comme pour tout éducateur ou formateur, l'apprenant lui aussi peut passer par des étapes d'incompétences inconscientes puis conscientes, aux étapes de compétences conscientes puis inconscientes.

Activités/exercices

- En vous référant à vos propres processus d'apprentissage, identifiez des facteurs d'apprentissage et discutez leur implication.

- En sous-groupes, partagez et discutez vos points de vue sur vos expériences d'apprentissage.

2. Éducation des adultes en Afrique

2.1 Contenus de l'éducation traditionnelle des adultes

Toute éducation, et donc tout apprentissage, comporte un contenu politique et culturel. Qu'il s'agisse d'activité technique ou non, la *dimension politique* est omniprésente. Elle repose sur une conception du pouvoir et une connaissance de l'histoire, de l'organisation sociale, des valeurs. Le pouvoir se veut gérontocratique, c'est-à-dire qu'il repose sur « le respect des aînés, du protocole et de la loi » (Fadiga, 1988, p. 89). Toute éducation comporte une *dimension historique* (histoire du clan ou de la famille par rapport à l'activité), *sociologique et juridique* (« droits fonciers, homogamiques et successoraux ») [Fadiga, *ibid.*] *et culturelle*, la culture étant entendue comme « l'ensemble des créations matérielles et immatérielles d'une société dans un contexte historique donné » (Fadiga, 1988, p. 90). S'agissant des principes traditionnels de l'éducation des adultes en Afrique, Fadiga (1988) rapporte que lors d'un séminaire organisé par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Dar-Es-Salaam, il a posé la question suivante au Professeur Omari, alors directeur du département : Qu'entendez-vous par cultures traditionnelles ? La réponse du Professeur montre la difficulté de parler de traditions africaines. Il a évoqué à cet effet, la multiplicité des situations culturelles sur le continent et au sein d'un même pays. Evoquant le cas de la Tanzanie, il a évoqué trois moments historiques correspondant à des traditions spécifiques (avant l'arrivée des Arabes, pendant le protectorat allemand, pendant la colonisation britannique).

Cette réponse du Professeur dépeint toute la complexité de la situation quand on cherche à aborder une question aussi complexe que celle-là, même à une échelle plus réduite comme celle du Burkina Faso, à plus forte raison à l'échelle plus large du continent. Les traditions diffèrent d'un groupe culturel à l'autre à travers le continent, mais même au sein du même groupe, elles ont évolué parfois de façon significative en raison de l'histoire particulière du continent. Une autre difficulté du problème réside dans la représentation africaine de l'adulte. Comme précisé dans les chapitres précédents, l'éducation en Afrique et plus spécifiquement l'éducation traditionnelle africaine conçoit l'adulte davantage comme un éducateur que comme un éduqué, même s'il y a la permanence de l'éducation (l'adulte est instruit par la chaîne des aînés). En outre, des considérations socioculturelles d'envergure sont à prendre

en compte comme la question du genre ou de l'appartenance clanique par exemple (se référer au chapitre 2, *supra*).

Sans entrer dans ces considérations, Mungala (1982) définit l'éducation traditionnelle comme « […] celle qui est fondée sur les traditions proprement africaines et qui est transmise de génération à génération dans nos sociétés depuis l'Afrique précoloniale jusqu'aujourd'hui. C'est dire que l'éducation traditionnelle coexiste aujourd'hui avec l'éducation dite "moderne" introduite avec la colonisation. » (Chap. 1, paragr. 1.2.). Il convient de mieux étudier le fonctionnement ainsi que les principes de l'éducation traditionnelle pour en tirer des éléments pouvant alimenter, nourrir et enrichir l'éducation moderne qui s'est imposée aujourd'hui comme la voie royale (parfois même exclusive) en matière d'éducation.

L'auteur a défini par ailleurs, ce qu'il entend par tradition :

> « *Par tradition, nous entendons un ensemble d'idées, de doctrines, de mœurs, de pratiques, de connaissances, de techniques, d'habitudes et d'attitudes transmis de génération à génération aux membres d'une communauté humaine. Du fait du renouvellement perpétuel de ses membres, la communauté humaine se présente comme une réalité mouvante et dynamique. Ainsi, la tradition revêt à la fois un caractère normatif et fonctionnel. La normativité se fonde essentiellement sur le consentement à la fois collectif et individuel. Elle fait de la tradition une sorte de convention collective acceptée par la majorité des membres, un cadre de référence qui permet à un peuple de se définir ou de se distinguer d'un autre.* » (Chap. 1, paragr. 1.1)

Et l'auteur de poursuivre en ces termes pour bien montrer le caractère dynamique et fonctionnel de la culture, contrairement à une certaine idée bien répandue tendant à associer culture et conservatisme : « La fonctionnalité d'une tradition se révèle dans son dynamisme et dans sa capacité d'intégrer de nouvelles structures ou des éléments d'emprunt susceptibles d'améliorer (parfois même de désagréger) certaines conditions d'existence des membres de la communauté. » (Chap. 1, paragr. 1.1)

L'auteur oppose l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne africaine et il confère à la première neuf caractéristiques : « Contrairement à l'éducation dite moderne, l'éducation traditionnelle en Afrique est essentiellement collective, fonctionnelle, pragmatique, orale, continue, mystique, homogène, polyvalente et intégrationniste. » (Chap. 2)

Il en déduit également neuf principes : 1) le principe de cohérence dans l'action éducative ; 2) le principe de pragmatisme, de l'expérience et de l'exemple ; 3) le

principe de fonctionnalité ; 4) le principe de l'« école sur mesure » de Claparède[23] ; 5) le principe d'adaptation, processus continu ; 6) le principe du cycle de vie (formulé ainsi par nous) ; 7) le principe de cohérence interne, de démocratisation ; 8) le principe de globalisation ; 9) le principe d'intégration, de cohésion.

L'éducation étant un processus continu et chacun étant situé à un niveau précis de la hiérarchie des âges (où il est éducateur et éduqué), ces principes généraux de l'éducation traditionnelle sont valables pour tous, applicables et appliqués à tous. Par ailleurs, les frontières entre la famille, le travail, les loisirs, etc. étant difficiles à définir, il s'agit davantage de principes de vie qui sont en adéquation avec les objectifs et les finalités de l'éducation.

2.2 Caractéristiques de l'éducation traditionnelle des adultes

Un certain nombre de travaux sur les modalités d'apprentissage professionnel en Afrique (Fadiga, 1988) montrent l'importance du caractère global, intégré de l'éducation africaine ou de l'apprentissage. Quelle que soit l'activité considérée, elle est l'occasion d'acquisition de connaissances, de comportements, de valeurs, d'attitudes… Pour rendre compte de ces dimensions de l'éducation africaine, l'auteur définit les contenus, les caractéristiques ainsi que les pédagogies traditionnelles africaines.

Le contenu éducatif se veut intégré et articulé selon Fadiga (1988). Le *caractère intégré* rend compte du caractère global (dimension, cognitive, affective, conative, dimension individuelle et sociale, etc.) de l'apprentissage. « Ainsi l'activité éducative qui se confond avec l'activité socio-économique, est censée contribuer à la promotion des valeurs cardinales de l'univers traditionnel… » (Fadiga, 1988, p. 81) c'est-à-dire le respect de l'ordre social, des valeurs, de l'histoire… Trois dimensions majeures rendent compte du *caractère articulé* : i) le niveau technologique (savoirs et savoir-faire propre à une spécialité. Exemple : la forge ; ii) le niveau socioculturel (connaissance et respect des rapports sociaux, assimilation des valeurs, etc.) ; iii) le niveau spirituel (croyances métaphysiques, pratique religieuse, etc.).

2.3 Pédagogies traditionnelles d'éducation des adultes en Afrique

L'éducation traditionnelle « […] n'implique donc aucune dimension temporelle et ne renferme pas un sens péjoratif qu'on a l'habitude de lui

23. Claparède s'est intéressé constamment à la fonctionnalité de l'éducation qui doit se baser, selon lui, sur les intérêts de l'apprenant que sur le savoir à acquérir (le programme). Son intérêt pour la pédagogie et la psychopédagogie, l'amène à créer l'institut des sciences de l'éducation (Institut Jean-Jacques Rousseau) et la Maison des petits. Il est un des pionniers de l'école nouvelle et il a contribué entre autres à montrer l'intérêt du tâtonnement et des essais-erreurs dans l'apprentissage.

accorder ; elle ne signifie pas une éducation au rabais, archaïque ou dépassée et ne s'oppose pas à l'éducation moderne » (Mungala, 1982, Chap. 1, paragr. 1.2), à condition de corriger certaines antivaleurs comme les inégalités de sexe par exemple.

En effet, comme l'a indiqué Mungala (1982),

> *« […] la tradition ne se présente pas essentiellement comme une institution figée, conservatrice, rétrograde et insensible aux changements, mais comme un sous-système mouvant et dynamique faisant partie de la vie elle-même. Elle ne se confond donc pas avec le passé qu'elle transcende et ne s'oppose pas au modernisme. En somme, la tradition est une composante de l'histoire. Elle porte en elle, malgré certaines résistances au changement, les germes subtils de la modification, de la transformation qui font que les peuples doivent à tout moment ajuster au temps leurs idées, leur manière d'être et de faire. Les traditions à sauver sont donc celles qui favorisent les progrès ou qui ont le pouvoir de corriger les excès des sociétés à des moments d'égarement, de dérive.* » (Chap. 1, paragr. 1.1)

En raison, d'une part, de l'importance de l'observation, de l'imitation, de l'écoute, de la reproduction dans l'apprentissage professionnel en Afrique, en se situant du côté de l'apprenant, et en raison, d'autre part, de l'importance du respect du système politique et social (tels que définis plus haut), en se situant du côté de l'environnement social, on a affaire à plusieurs types de pédagogies. Fadiga (1988, p. 96) en recense trois principalement : la pédagogie de la totalité, la pédagogie de la participation et la pédagogie de l'identification.

La pédagogie de la totalité et de l'unité montre l'importance du caractère global, intégré des apprentissages. Tout a une unité, tout se tient. Cette pédagogie vise l'intégration de tous les membres et elle y parvient grâce à un système de conditionnement et de contrôle externe sur les individus.

La pédagogie de la participation a une double dimension : la participation aux activités socio-économiques, politiques et religieuses et la participation à un univers métaphysique. La participation de chacun et de tous à l'activité économique, à la cohésion sociale, à l'animation culturelle et religieuse ainsi qu'à des valeurs religieuses, spirituelles et communes est un objectif affiché de la pédagogie de la participation.

La pédagogie de l'identification montre l'importance pour l'individu de se reconnaître dans un groupe et pour le groupe de le reconnaître comme un membre. Comme cela a déjà été mis en évidence dans l'étude du conformisme en psychologie sociale, l'identification est essentiellement affective. « Le

processus éducatif est précédé par un ordre social et culturel qui lui est antérieur. C'est le code d'identification. Ce code présente la double caractéristique d'être à la fois un outil d'adaptation du sujet à son environnement […] et un système transcendant qui permet à l'individu de saisir l'identité culturelle de son groupe et de s'auto-définir par rapport aux différents êtres qui l'entourent. » (Fadiga, 1988, p. 96)

Ces différentes pédagogies montrent l'importance de la dimension sociale et la façon dont elle règle les dimensions affective, cognitive et comportementale dans l'apprentissage. « L'affectif, le cognitif et le sens se trouvent ainsi intimement liés. […] Et tous trois sont régulés par des facteurs sociaux : l'apprentissage dépendant fortement d'un contexte, il se réalise toujours dans un environnement socioculturel. » (Giordan, 2004, p. 162)

Tableau 2 : Pédagogies dérivées des modalités pratiques d'apprentissage en Afrique

PÉDAGOGIES ISSUES DES MODALITÉS PRATIQUES D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL EN AFRIQUE	CARACTÉRISTIQUES
Pédagogie de la totalité et de l'unité	Globale, intégrée
Pédagogie de la participation	Dynamique, active, participative
Pédagogie de l'identification	Communautaire, sociale, culturelle

Le sujet apprenant est un *sujet actif* qui apprend i) en *fonction de son niveau de développement* (stades de développement) et ii) *en interaction avec l'environnement*. Dans ces conditions, au-delà des caractéristiques de l'environnement, il y a celles du sujet apprenant. C'est pourquoi les approches pédagogiques, inspirées des théories cognitivistes, se veulent des *approches actives* qui replacent *le sujet au cœur de l'activité d'apprentissage.* Le rôle et l'importance de l'environnement et des consignes extérieures dans l'apprentissage de l'individu justifient les approches pédagogiques inspirées du behaviorisme. *L'individu apprend de et par l'environnement qui le stimule*. Ces approches consistent essentiellement à faire retenir l'information à mémoriser ou le comportement à acquérir en *mobilisant l'attention et l'écoute de l'apprenant*. L'importance est accordée à la mémorisation de l'information, d'où l'accent mis sur les modalités de présentation du stimulus. Ceci explique le recours à *des méthodes transmissives*. On évoque la pédagogie de transmission, la pédagogie d'instruction, la pédagogie frontale, etc. L'environnement pédagogique, social, cherche *à inculquer* des connaissances, des comportements, en ayant recours

le plus souvent à des renforcements négatifs, à des agents punitifs ou à la pédagogie totalitaire.

Quand l'environnement n'est plus le déterminant de l'apprentissage, comme c'est le cas dans les approches behavioristes, on parle de pédagogie active, de pédagogie nouvelle, de pédagogie de construction, etc. Les connaissances *ne sont pas données par l'environnement social ou pédagogique mais elles sont construites activement* par le sujet en activité. L'importance est accordée non plus à la mémorisation de l'information mais à la manière dont l'apprenant construit la connaissance. Les connaissances antérieures ou empiriques du sujet, sa démarche, ses erreurs, etc., sont des outils d'accès à la connaissance. Ces pédagogies privilégient les renforcements positifs, la pédagogie différenciée, la pédagogie de la liberté…

Activités/exercices

Définissez les théories de l'apprentissage adulte.

- Donnez quelques conditions et principes d'apprentissage de l'adulte.
- Dans votre milieu familial, professionnel ou de formation, mettez en évidence des pratiques d'éducation de l'adulte. Repérez les théories sous-jacentes à ces pratiques. Quelles en sont les caractéristiques ? Quelles pédagogies sont utilisées ?

3. Dialectique de l'adulte africain : éducateur et apprenant

Apprendre est au centre de l'activité humaine. L'apprentissage est l'épicentre de toute éducation. La situation d'apprentissage est par excellence une situation d'interaction (asymétrique ou symétrique) et elle se déroule dans un environnement donné qui en détermine les modalités, le sens, la finalité.

L'analyse de toute situation d'apprentissage permet de répondre à la question du :

- où ? : le cadre de l'apprentissage, l'instance de formation ;
- pourquoi ? : les motifs et finalités de l'apprentissage ;
- comment ? : la méthodologie, les méthodes ;
- avec qui ? : la question des interactions sociales ;
- quand : la dimension temporelle (formation de courte durée, formation continue, moment de l'apprentissage, etc.).

3.1 L'apprentissage chez l'adulte africain

L'information ou la connaissance parvient ou est transmise à un sujet qui dispose déjà de connaissances. « Appréhender un nouveau savoir, c'est donc l'intégrer dans une structure de pensée déjà "en place" formée de savoirs propres antérieurs à la situation éducative. » (Giordan, 2004, p. 163). Un mécanisme connu en psychologie de la perception est la défense perceptive, c'est-à-dire la tendance que nous avons à nous refermer sur nos connaissances acquises, nos convictions… Cela montre bien la difficulté d'acquérir des connaissances nouvelles surtout si elles viennent contredire ou remettre en cause les informations ou connaissances antérieures solidement ancrées. « L'apprenant ne se laisse pas facilement déposséder de ses opinions et de ses croyances. » (Giordan, 2004, p. 160). Cela est en particulier valable pour l'apprenant adulte, caractérisé par des connaissances solidement ancrées, des pratiques et des habitudes, bref par une histoire personnelle, sociale. L'histoire personnelle, familiale et sociale de l'adulte est importante en formation d'adultes.

Chez l'adulte, comme l'ont démontré plusieurs spécialistes de l'andragogie, l'apprentissage est possible sous plusieurs conditions :

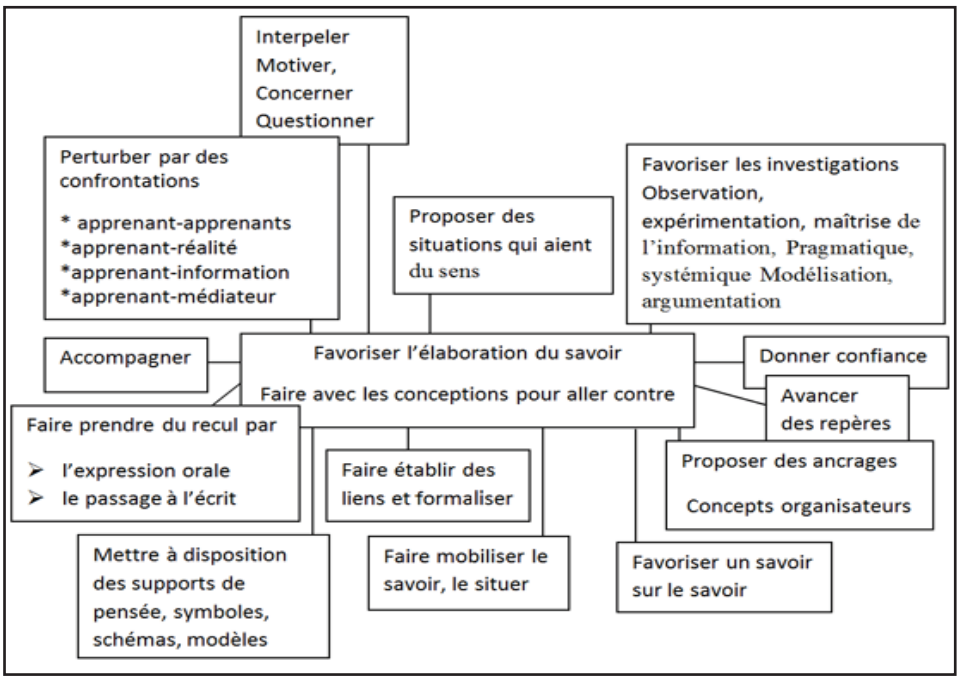
- il faut qu'il soit informé et qu'il comprenne pourquoi il apprend ;
- il faut que les expériences, connaissances et informations nouvelles s'appuient sur son contexte ;
- il faut que les informations nouvelles ne remettent pas fondamentalement (ou complètement) en cause le stock antérieur de connaissances, de pratiques, etc. ;
- il faut que l'apprentissage comble pour lui des besoins (psychologiques, sociaux, professionnels, etc.).

L'ensemble de ces principes andragogiques est synthétisé dans la formule suivante de Giordan (2004, p. 162) : « l'émergence de nouveaux savoirs n'est possible que si l'apprenant saisit ce qu'il peut en faire (intentionnalité), s'il parvient à modifier sa structure mentale… et si ces nouveaux savoirs lui apportent un "plus" dont il peut prendre conscience (métacognition). » La modification de connaissances ou de comportements nécessite souvent un apport extérieur d'informations, de connaissances nouvelles ou d'exemples différents ou contradictoires.

En effet, « l'apprenant a peu de chance de "découvrir" seul, l'ensemble des éléments pouvant modifier ses questions, ses concepts, ou son rapport aux savoirs. Le sens que nous attribuons aux connaissances ne peut se transmettre directement… Toutefois, le médiateur peut faciliter cette production de sens

en filtrant les multiples informations, en amplifiant ou en réduisant l'apport de stimuli extérieurs… » (Giordan, 2004, p. 162)

Figure 2 : Processus de déconstruction/construction des savoirs chez l'adulte (Environnement didactique favorisant l'apprentissage selon Giordan)



Source : Giordan (2004, p.164).

3.2 L'adulte africain : un éducateur

Dans le système social africain, la place de l'adulte dans l'éducation est importante. Comme nous l'avons déjà précisé dans les chapitres précédents, l'âge adulte est une notion relative en ce sens qu'il y a toujours un plus âgé que soi et par rapport auquel on reste un apprenant en vertu du principe que les aînés ont toujours capitalisé plus de savoirs que les plus jeunes. Qui éduque qui en Afrique et précisément en milieu rural ? L'adulte éduque le plus jeune, le parent l'enfant, etc. Si cela est vivace en milieu traditionnel ou rural africain, cela demeure aussi valable en milieu urbain. Les formes ont sans doute évolué, mais la légitimité des plus âgés à éduquer est très peu remise en cause quel que soit le milieu considéré (familial, scolaire, professionnel).

Par définition même, l'adulte a un rôle éminemment éducatif. Il a la charge d'éduquer, de former, d'instruire les jeunes générations comme lui-même a pu en bénéficier des adultes quand il était enfant. On note cependant

des différences à ce niveau entre les milieux traditionnels ou ruraux africains et les milieux modernes ou urbains. Dans l'éducation traditionnelle, on peut dire que la fonction d'éduquer incombe à tout adulte et n'est pas réservée à une catégorie de personnes qui en ont une légitimité conférée (les parents des enfants) ou une légitimité reconnue (les spécialistes de l'éducation, les enseignants, les éducateurs spécialisés, etc.) comme c'est le cas dans l'éducation scolaire.

3.3 Éduquer et apprendre par l'adulte

L'adulte, on l'a déjà dit, est adulte par rapport à des enfants ou à des plus jeunes. À ce titre, il a le devoir (une obligation) et pas seulement le droit (facultatif) d'éduquer mais il demeure, par rapport à des adultes plus âgés, toujours éducable. Nous avons déjà parlé au chapitre 2, de la permanence de l'éducation ou de ce que d'aucuns ont appelé l'éducation permanente. En Afrique, on est donc éducable et mieux, on est éduqué quel que soit son âge, mais il existe des normes et des acteurs prévus par la société. En raison de la spécificité de l'adulte africain, du contexte africain et face aux défis actuels de développement (développement du sujet, développement des nations africaines), la formation doit viser le développement intégral de l'homme.

Comme précisé dans les chapitres précédents, l'adulte occupe une place spécifique dans la famille et la société africaines. L'adulte est à la fois éducateur et éduqué en raison de l'organisation sociale spécifique (hiérarchie des âges) et de la permanence de l'éducation.

Le contexte africain se caractérise par l'importance du social sur l'individuel (suprématie du groupe sur l'individu), par l'importance du plus âgé sur le cadet et par celle du travail communautaire et solidaire.

Le contexte africain de l'éducation revêt également des caractéristiques spécifiques en raison des principes, de la nature et de la finalité de l'éducation africaine. L'éducation traditionnelle africaine est par essence démocratique (tout le monde y a accès et il n'y a pas d'exclus), polyvalente, active et intégrale (elle comporte une dimension « éducation aux valeurs »).

Les pédagogues africains « ont su trouver les méthodes et les techniques les plus amusantes, mais les plus efficaces aussi, pour transmettre les connaissances diverses aux jeunes [et nous ajoutons aux adultes] et faciliter ainsi leur apprentissage. Des techniques telles que les contes, les légendes, les devinettes, les proverbes, les maximes et les jeux devraient être exploitées à fond par les psychopédagogues africains pour ériger la base d'une pédagogie authentiquement africaine, pédagogie qui serait une contribution de l'Afrique

à la vaste expérience provoquée actuellement dans le monde par les méthodes dites "nouvelles". » (Mungala, 1982)

Le contexte africain se caractérise donc par l'importance de l'oralité, du langage verbal dans les interactions sociales en particulier dans l'éducation, du culturel (importance des devinettes, des proverbes et métaphores, etc.) et du spirituel.

Il y a également, aujourd'hui, les défis du développement en Afrique. Au plan social, cela exige la participation de tous, mais une participation citoyenne, et au plan individuel, une démarche de projet. Il est nécessaire que l'adulte se mette en projet. Pour ce faire, il peut avoir besoin de quelqu'un qui l'aide à faire le point sur ses acquis actuels, ses potentialités. La possibilité de progression, de développement est subordonnée à une bonne connaissance de soi, de ses potentialités, de ses ressources intellectuelles, affectives, émotionnelles, etc. (savoir ce qu'on est, ce qu'on a, la manière dont on pense) mais aussi à la projection dans le futur, à la détermination d'un horizon (savoir où l'on va). Ce travail de réflexion sur soi et par soi (avec ou sans l'aide d'un expert) est indispensable à l'émergence de projets, à leur réalisation et à leur dépassement.

Activités/exercices

Quelle est la spécificité de l'apprentissage adulte en Afrique ?

Dans votre milieu social, comment les adultes éduquent-ils ? Comment apprennent-ils ?

Quelles applications pouvez-vous en tirer pour la formation des adultes ?

Pour finir

L'apprentissage est un formidable outil ou moyen d'émancipation et d'autonomisation des individus et des sociétés. « Apprendre, est un mécanisme naturel d'adaptation, une nécessité vitale chez tous les êtres vivants pour survivre. Avec l'espèce humaine, cette potentialité s'est immensément amplifiée et diversifiée. Grâce à cette soif quasi innée de toujours vouloir apprendre, l'Homme peut comprendre, choisir, gérer et anticiper pour tenter d'exercer un contrôle sur les choses et sur son milieu de vie. » (Giordan, 2004, p. 155)

En fonction des individus, des sociétés, apprendre se décline sous différentes formes (behavioristes, cognitives ou sociocognitives) et avec des modalités qui sont plus ou moins individualisantes, libérales (plus caractéristiques des

sociétés européennes) ou socialisées, globales (plus caractéristiques des sociétés africaines). Par ailleurs, il y a différents mécanismes d'apprentissage pour des tâches différentes et probablement même des mécanismes différents pour la même tâche en fonction des individus.

Résumé

Ce chapitre a permis d'explorer dans un premier temps les trois grandes théories de l'apprentissage adulte ainsi que les types d'apprentissage, c'est-à-dire les modalités, les conditions, les facteurs et les principes d'apprentissage des adultes qui témoignent de la diversité des formes et moyens par lesquels nous apprenons. Selon Fadiga (1988, p. 108), le processus de l'apprentissage informel, qu'il s'agisse d'un apprentissage technique ou non (politique, social, culturel) en contexte africain repose sur la méthode « démonstration – observation – imitation » qui comporte une forte dépendance de « l'apprenant au maître », du « cadet à l'aîné », de l'enfant au parent », « de l'adulte à l'adulte », « de l'adulte aux normes, au contexte », etc.

Dans un deuxième temps, la prise en compte de ce contexte socio-psychologique africain a permis d'analyser les modalités pratiques d'apprentissage socioprofessionnel en Afrique. Pour ce faire, nous avons montré les contenus, les caractéristiques ainsi que les pédagogies de l'éducation sociale africaine et de l'apprentissage individuel dans ce contexte spécifique. Enfin, le troisième temps de la réflexion a concerné les facteurs d'apprentissage et comment ils s'appliquent à l'adulte africain, éducateur et apprenant.

Points essentiels

- Les théories de l'apprentissage adulte.
- Conditions et principes d'apprentissage à la lumière des théories de l'apprentissage.
- Les contenus et caractéristiques de l'éducation des adultes en Afrique.
- Les pédagogies traditionnelles de l'éducation des adultes en Afrique.
- L'adulte éducateur et apprenant.

Activités de synthèse

- Individuellement, réfléchissez sur les facteurs d'apprentissage dans les contextes africain et européen ;
- En groupe, analysez les liens entre les théories, les facteurs d'apprentissage et les implications pédagogiques dans les contextes européen et africain ;

- En brainstorming, discutez du lien entre statut social de l'adulte africain et apprentissage et éducation par l'adulte.

Questions pour aller plus loin

- Les rapports entre éducation et apprentissage sont évidents. Explicitez ces liens.
- Y a-t-il des différences individuelles importantes (âge, motivation, intelligence, représentations, etc.) ? Quelles incidences ont-elles sur les processus individuels d'apprentissage ?
- Acquiert-on les connaissances, les comportements sociaux ou les savoir-faire de la même façon ?
- Il y a des différences importantes de contextes. Dans le contexte social européen (dimension psychologique, individuelle importante), on a des théories psychologiques de l'apprentissage qui reflètent l'importance de la dimension individuelle dans l'apprentissage. Le contexte social africain se veut plus socio-psychologique. Quelles en sont les implications en termes de théories de l'apprentissage ? Quelles sont les théories de l'apprendre ?

Références bibliographiques

Bandura, A. 1980. *L'apprentissage social* (traduction : Rondal J.A.). Bruxelles, Mardaga York. General Learning Press (Edition originale : 1977).

Bourgeois, E. et Nizet J. 1997. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PUF.

Bronckart, J.P. 2004*a*. Théories du développement psychologique et éducation. In A. Faundez et E. Mugrabi, (Éds.), *Ruptures et Continuités en Éducation : aspects théoriques et pratiques.* IDEA, DEDA, pp. 11-29.

Bronckart, J.P. 2004*b*. Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotskien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. In A. Faundez et E. Mugrabi, (Éds.), *Ruptures et Continuités en Éducation : aspects théoriques et pratiques*. IDEA, DEDA, pp. 31-54.

Brown, A.L., Campionne, J.C. 1995. Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, n° 11, avril-juin, pp. 11-33.

Bruner, J.S. 1997. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz.

Deci, E.L. et Ryan, R.M. 2002. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, University of Rochester Press.

Deci, E.L. et Ryan, R.M. 2000. The « what » and « why » of goals poursuits : Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.

Deldime, R. et Vermeulen, S. 1997. *Le développement psychologique de l'enfant.* Bruxelles, De Boeck & Belin, (7e éd.).

Fadiga, K. 1988. *Stratégies africaines d'éducation et développement autonome.* Abidjan, CEDA.

Giordan, A. 2004. Les dimensions affective, cognitive et métacognitive de l'apprendre : conséquences pour l'enseignement. In A. Faundez et E. Mugrabi, (Éds.), *Ruptures et Continuités en Éducation : aspects théoriques et pratiques.* IDEA, DEDA, pp. 155-173.

Mbuyi Mizeka, A. 2001. *L'intelligence cognitive du jeune enfant d'Afrique Noire.* Paris, L'Harmattan.

Milton, N. A. et Coulibaly, M. 1985. La pédagogie africaine dans une perspective moderne. *Perspectives,* vol. XV, n° 2, Paris, UNESCO, pp. 299-305.

Moscovici, S. 1961. *La psychologie, son image, son public*. Bibliothèque de psychanalyse, Paris, PUF.

Mugny, G. et Doise, W. 1981. *Le développement social de l'intelligence*. Paris, InterEditions.

Mungala, A.S. 1982. L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Ethiopiques*, revue négro-africaine de littérature et de Philosophie n° 29 (Revue en ligne http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article838).

Nebout Arkhurst, P. 2013. *La motivation scolaire, une clé didactique pour l'apprentissage*. Coll. Repères didactiques, Abidjan, (RCI), Les éditions Balafons.

Perrenoud, Ph. 1993. Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques*, n° 314-315, pp. 23-27.

Rochex, J.Y. 1995. *Le sens de l'expérience scolaire.* Paris, PUF.

Sillamy, N. 1993. *Dictionnaire de la psychologie*. Larousse Thématique, France Loisirs.

Westen, D. 2000. *Psychologie : Pensée, cerveau et culture.* Traduction de la 2ème édition américaine par Catherine Garitt et Lucile Jouanjean. Paris, De Boeck Université.

CHAPITRE 4 : STYLES D'APPRENTISSAGE ET FORMATION DES ADULTES EN AFRIQUE

Aperçu

Ce chapitre commence par une approche des différents styles incluant des définitions conceptuelles relatives au style d'apprentissage, au style cognitif, au style d'enseignement. Ces définitions sont suivies de la présentation de quelques styles d'apprentissage ; de même sont discutées les théories explicatives de ces différents styles. Enfin, les styles d'apprentissage mis en œuvre dans le cadre des pratiques éducatives en Afrique sont analysés en regard des spécificités socioculturelles propres à ce contexte, de même que par rapport à d'autres modèles, afin de dégager des implications qui s'imposent au plan andragogique.

Objectifs d'apprentissage

À la fin de ce chapitre, vous devez être capable :

- d'expliquer les notions de style d'apprentissage et de style cognitif ;
- d'énumérer et définir des styles d'apprentissage en montrant leur prégnance ou non dans le contexte africain ;
- d'expliquer les origines possibles des styles d'apprentissage ;
- de montrer l'interrelation entre les styles d'apprentissage et des particularités socio-psychologiques du contexte africain ;
- de montrer comment on peut exploiter les styles d'apprentissage dans le cadre du processus de formation des adultes en Afrique.

Termes clés

- **Adulte** : individu au développement physique achevé, capable de se reproduire et répondant aux normes sociales de son milieu.
- **Apprenant** : personne engagée dans un processus d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.
- **Contexte socio-psychologique** : ensemble des réalités culturelles, sociales, de l'expérience relationnelle dans lequel évolue l'individu et qui influence son comportement.
- **Formation** : action d'acquérir, de développer des compétences ou d'aider une personne ou un groupe de personnes à développer ses/leurs compétences.
- **Genre** : référence aux différents rôles, droits, qualités, responsabilités de l'homme et de la femme et des relations entre eux.
- **Oralité** : forme verbale à travers laquelle les informations, les connaissances sont transmises de génération en génération.
- **Profil pédagogique** : méthode propre à chacun dans un contexte d'enseignement-apprentissage.
- **Style d'apprentissage** : manière privilégiée par chaque individu lorsqu'il doit s'engager dans une activité de compréhension.

Pour commencer

Individuellement d'abord, concentrez-vous cinq minutes sur des apprentissages efficaces que vous avez faits récemment et essayez d'identifier la manière dont vous vous y êtes pris : en lisant, en écrivant, en écoutant quelqu'un l'expliquer, en dialoguant avec d'autres personnes, en manipulant, etc. Ensuite, échangez avec vos collègues sur ce que vous avez identifié pour confronter vos manières d'apprendre. Faites-en une synthèse.

1. Approche des différents styles d'apprentissage

> *« La vieille Afrique disait (et peut-être l'artiste d'aujourd'hui peut-il l'entendre) : "Sois à l'écoute ! Tout parle. Tout est parole. Tout cherche à nous communiquer quelque chose, une connaissance, ou un état d'être indéfinissable mais mystérieusement enrichissant et constructif. Apprends à écouter le silence, dit la vieille Afrique, et tu découvriras qu'il est musique". »*
> (Hampaté Bâ, 1976, p. 17)

Cette citation tirée de l'article « En Afrique. Cet art où la main écoute » de Hampaté Bâ indique que l'acquisition des connaissances dans l'Afrique

ancienne passait par une écoute intéressée de ce qui nous entoure, une écoute à travers l'ensemble de l'être, l'ensemble des organes de sens. Et cette écoute n'est pas en lien uniquement avec des paroles prononcées au sens courant du terme, mais aussi avec les silences. Comme Hampaté Bâ (1976) le dira par ailleurs au sujet des artisans (forgerons, tisserands, artisans du cuir ou du bois, griots), l'art a plusieurs niveaux de signification : religieuse, éducative, de divertissement. Apprendre consisterait donc à être capable d'écouter, de sentir les choses non par un organe bien spécifié mais à travers tout l'être, d'être capable de manipuler l'objet en matérialisant et extériorisant sa beauté intérieure tout en préservant son sens mythique. Au-delà de l'art, tout cela traduit le caractère global du mode d'appréhension du monde extérieur, d'acquisition de connaissances, savoir-faire et savoir-être généralement appelée style d'apprentissage ou style cognitif. Quelles définitions donner à ces différentes notions ?

1.1 Distinction conceptuelle : style d'apprentissage, style cognitif, profil pédagogique

Dans cette section, nous allons aborder les concepts de « styles d'apprentissage », de « styles cognitifs » et de « profils pédagogiques » pour en dégager l'essentiel, en les comparant à d'autres concepts proches. Nous discuterons enfin des convergences ou divergences éventuelles entre ces différents concepts.

Selon l'International Encyclopedia of the Social Sciences dans son volume 18 (Sills, ed., 1968), *Le style est toute manière distinctive et donc reconnaissable selon laquelle une action est accomplie ou un artefact fait ou aurait dû être accompli et fait*[24] . On peut dire que le « style » est une manière personnelle d'agir, de se comporter. On parle donc de « style de vie », de « style d'action », de « style cognitif », de « style d'apprentissage ».

Selon le Dictionnaire des sciences humaines (Dortier, 2008), « Style cognitif » est une expression apparue dans les années 1950. La définition que ce dictionnaire en donne est la suivante : « Le style cognitif est la façon de penser, une stratégie mentale relativement stable qu'utilise un individu pour résoudre un problème face à une situation donnée. »

Le concept de style d'apprentissage, quant à lui, renvoie à la méthode privilégiée par chaque individu lorsqu'il doit s'engager dans une activité de compréhension, lorsqu'il cherche un moyen d'acquérir des connaissances ou de se rappeler des événements, des faits. Le style d'apprentissage d'un individu

24. Traduction par les auteurs de : « Style is any distinctive, and therefore recognizable, way in which an act is performed or an artifact made or ought to be performed and made. »

serait donc sa manière personnelle et préférentielle de saisir et de traiter de l'information, de résoudre un problème. Il y a par conséquent, selon les individus et selon les contextes, plusieurs manières plus ou moins efficaces d'apprendre. Chacun a sa manière privilégiée, ses habitudes lorsqu'il est engagé dans un processus d'acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences. C'est évidemment le cas pour l'adulte.

Cependant, dans le contexte de l'éducation, des distinctions importantes sont à opérer à propos des styles : on distinguera principalement style d'apprentissage et style d'enseignement, style d'apprentissage et style cognitif, style d'apprentissage et profil pédagogique.

Style d'apprentissage et style d'enseignement

Enseigner, c'est faire connaître quelque chose, c'est instruire, c'est former. Mais c'est également communiquer un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, en prenant soin de trouver la manière la plus adéquate de s'y prendre, l'objectif étant que les destinataires comprennent, s'enrichissent, qu'ils apprennent vraiment. Autrement dit, l'enseignement renvoie au processus de communication visant à instruire, à former. Dans ce sens, on peut affirmer que chaque enseignant a son propre style, c'est-à-dire sa manière personnelle de s'y prendre quand il est en situation d'enseignement, d'où la justesse de la notion de « style d'enseignement. » On aura noté que si le terme « enseignement » est utilisé, c'est qu'il s'agit de l'expression consacrée. En contexte de formation des adultes, il est plus question de formation que d'enseignement, de telle sorte que par transposition, le style d'enseignement serait plutôt désigné sous l'appellation de style de formation.

L'apprentissage, par contre, se situe du côté de celui qui est enseigné, qui est formé et qui doit être à même d'assimiler, de comprendre ce qu'on lui enseigne. Le terme désigne le processus d'acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences, de nouvelles valeurs, etc. ; c'est un processus de résolution de problèmes. Par conséquent, chacun a également son style d'apprentissage.

Comme on le voit donc, « les styles d'enseignement désignent des modalités de la communication didactique, tandis que les styles d'apprentissage sont des modalités de résolution de problèmes. » (Thérer, 1998, p. 10). Cependant, il existe, sous-jacentes à cette dernière catégorie de style, des manières de penser, d'évaluer l'objet de connaissance proposé par l'enseignant : c'est le style cognitif.

Style d'apprentissage et style cognitif

Ces deux concepts se rejoignent plus qu'ils ne divergent. C'est d'ailleurs ce qui explique qu'on les confonde souvent ou qu'on les emploie de manière indifférente. La cognition renvoie en effet au mécanisme de résolution de problèmes, aux modalités de traitement de l'information permettant justement de résoudre des problèmes. Or, comme nous l'avons vu, l'apprentissage est aussi un processus de résolution de problèmes. C'est dire que le style cognitif et le style d'apprentissage sont considérés comme synonymes mais le premier semble être de l'ordre du potentiel et le second de l'ordre de l'action même d'acquisition[25].

Allport (cité par Chevrier *et al.*, 2000, p. 23), en 1961, a utilisé la notion de « style cognitif » pour désigner le fait que « chaque individu possède un ensemble, à la fois cognitif et affectif, de traits personnels correspondant à des modes fondamentaux de penser-et-d'agir qui orientent ses perceptions, ses images et ses jugements à propos de son monde personnel. »

D'autres auteurs rejoignent cette position : selon Flessas (1997, p. 3), « le style cognitif est la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle. » Cet auteur distingue quatre styles cognitifs, à savoir le style séquentiel verbal, le style séquentiel non verbal, le style simultané verbal et le style simultané non verbal. À titre d'illustration, le sujet ayant un style séquentiel verbal a une « fluidité d'élocution », une facilité d'enchaînement des idées qui justifie que la verbalisation puisse être pour lui un bon soutien à l'apprentissage. Celui au style séquentiel non verbal a une « fluidité dans l'enchaînement gestuel », une dextérité manuelle ; il sera plus à l'aise dans une situation d'apprentissage impliquant de l'action et la mémorisation d'étapes gestuelles pour la réalisation d'une activité. Pour ce qui est du style simultané verbal, c'est la capacité de synthèse d'informations multiples qui prédomine d'où l'intérêt d'une formule d'apprentissage qui présente globalement d'abord ce qu'il faut apprendre. Enfin, le sujet au style simultané non verbal trouvera aux images, tableaux, graphiques, des aides importantes à l'apprentissage car il est orienté vers les synthèses perceptuelles, les formes visuelles.

25. Richards et Lockhart (1994, p. 59) définissent les styles cognitifs comme *modalités comportementales de type cognitif et physiologique considérées comme des indicateurs relativement stables permettant de prédire la manière dont une personne va interagir et répondre à un environnement d'apprentissage* (traduit de l'anglais par les auteurs).

Pour d'autres auteurs par contre, il faut nettement dissocier « style d'apprentissage » et « style cognitif ». Dans cette optique, le style cognitif est inné et stable, tandis que le style d'apprentissage est une résultante à la fois de l'inné et de l'acquis, ce qui explique qu'il puisse donc évoluer avec l'expérience. Vu sous cet angle, c'est l'expression de *style d'apprentissage* qui convient le mieux ici quand on se réfère à la réalité psychologique de l'apprenant adulte. Loin donc de se figer sur des caractéristiques innées, il s'agit d'appréhender le style dans sa dynamique constitutive qui prend en compte aussi bien l'inné que l'acquis, à travers le contexte socioculturel et historique de l'apprenant. Cette idée rejoint celle de Thérer (1998, p. 10) qui affirme : « […] les styles d'apprentissage ne sont pas l'expression d'une typologie rigide qui prétendrait classer les individus en catégories strictes (à l'instar des typologies classiques). En fait, ils ne reflètent qu'un aspect particulier de la complexité des personnes. »

II faut en outre noter qu'il n'y a pas de hiérarchie dans les styles d'apprentissage et qu'*il n'existe pas de relation univoque entre le style et le niveau de la* performance ; aucun style d'apprentissage n'est supérieur à un autre. En fait, la qualité du style est inhérente à sa pertinence pour l'individu qui l'utilise et au contexte dans lequel il l'utilise. C'est pourquoi les pédagogues ont coutume de lier style d'apprentissage et profil pédagogique.

Style d'apprentissage et profil pédagogique

Le concept de profil pédagogique est une construction d'Antoine de La Garanderie. Il a trait à la pédagogie personnelle, c'est-à-dire aux méthodes propres à chacun dans un contexte d'enseignement-apprentissage. Ce concept prend en compte les « habitudes évocatives » de l'individu et la fréquence d'usage de ces habitudes en termes d'opérations mentales simples ou complexes. Les habitudes évocatives sont des formes acquises d'habitudes mentales, de fonctionnement propre à la conscience de chaque individu. Il y en a deux identifiés par l'auteur : les habitudes évocatives verbales (ou auditives) et les habitudes évocatives visuelles (de La Garanderie, 1990). Il est ici entendu qu'il n'y a pas d'antagonisme entre « style d'apprentissage » et « profil pédagogique » ; au contraire, les deux se complètent et concourent à donner au champ de la pédagogie un fondement scientifique qui est celui de la psychologie (science qui élucide les styles d'apprentissage).

1.2 Les différents styles d'apprentissage

Styles d'apprentissage en Afrique

Pour cerner de près les styles d'apprentissage qui s'actualisent en Afrique, on peut utilement se référer aux grandes lignes du tableau n° 3 plus loin que nous avons conçu en nous basant, entre autres, sur Fasokun *et al.* (2005), qui, à la suite d'une intéressante revue d'auteurs, font une synthèse des styles africains, synthèse que nous exploitons dans les lignes qui suivent.

Fasokun *et al.* cite d'abord Ocitti qui conçoit deux modalités d'apprentissage en Afrique : le style d'apprentissage dit *personality-initiated* et le style d'apprentissage dit *socially-initiated*[26]. Le premier style est plus personnalisé, caractérisé par un processus d'observation, d'initiation et de pratique. Selon cette approche, l'apprenant apprend de manière autonome en étant impliqué dans les activités quotidiennes de la famille, de la communauté, de la société. Quant au style *socially-initiated*, davantage socialisé, il s'appuie sur les outils sociaux, procède par interaction, par questionnement, démonstration, explication et mise en pratique, et implique l'usage de cérémonial, de folklore, de matériaux symboliques, de masques et autres supports propres à la culture.

Ki-Zerbo cité également par Fasokun *et al.* évoque *l'apprentissage par cœur* comme stratégie et style d'apprentissage en Afrique. On apprend quelque chose en le répétant un certain nombre de fois par un processus d'essais et d'erreurs. Fasokun *et al.* se réfèrent alors à Brock-Utne qui justifie ce constat par le fait que les sociétés africaines disposent de peu de livres et de supports de stockage d'informations.

Comme le dit de La Garanderie (1990), l'acte de mémorisation aurait comme condition pédagogique de s'inscrire dans un projet d'utilisation de l'acquis concerné, dans un avenir que l'on représente par un geste mental, celui-ci structurant de façon imaginative les lieux et les occasions possibles. Un effort doit donc être fait pour que ce qui est à acquérir le soit, et la qualité de cette acquisition passe par des récitations anticipées.

> « *L'imagination fournit à l'acte de mémorisation son cadre, dans lequel il peut s'incarner et qui a référence à l'avenir. Ex : si certains retiennent aussi bien les « bonnes histoires , c'est parce que pendant qu'on leur raconte ils pensent déjà qu'ils sont eux-mêmes en train de les raconter à quelqu'un. Ex : Les comédiens sont déjà en scène lorsqu'ils apprennent leurs rôles.* »
> (de La Garanderie, 1990, p. 37)

26. Nous pourrions les traduire en français par impulsé par l'individu et impulsé par l'environnement social.

Dans la même optique, Fasokun et ses collègues signalent que certains spécialistes occidentaux tels que Garrison et Archer défendent la mémorisation comme forme d'apprentissage ; ils montrent qu'elle a sa place dans la construction de la connaissance car elle permet de sauvegarder des savoirs qui seront à nouveau utilisés. Cependant, l'apprentissage par cœur est aussi souvent décrié en Occident où il est en effet considéré comme un apprentissage superficiel qui adopte des principes inopérants se caractérisant par :

- une forte concentration sur l'objet à assimiler ;
- une acceptation passive de l'information ;
- une mémorisation mécanique ;
- une négligence des principes de base guidant l'apprentissage et des implications de cet apprentissage.

À l'opposé donc des tenants de l'apprentissage par cœur, les partisans d'un apprentissage dit profond s'appliquent plutôt à assimiler les informations en les reformulant et en les adaptant à leur propre mécanisme intellectuel. Ils opèrent selon le schéma suivant :

- une tentative de comprendre l'objet d'apprentissage ;
- un regard critique sur cet objet ;
- une association des éléments de connaissance nouveaux aux connaissances antérieures ;
- un usage des principes d'organisation pour intégrer les nouvelles connaissances.

Néanmoins, au regard des exigences de la mémorisation telles que présentées notamment par de La Garanderie (1990), il convient de reconnaître que l'apprentissage par cœur est bien à proprement parler un comportement très actif, requérant une intelligence réelle.

Diallo, Odora, Brock-Utne et Vapi, cités également par Fasokun *et al.* (2005), insistent sur le fait que le style d'apprentissage des apprenants africains adultes est de *type holistique* et basé sur le savoir traditionnel en ce sens qu'un sujet particulier d'apprentissage fait toujours appel à plusieurs autres dimensions de la vie auxquelles on pourrait le connecter. Par exemple, un sujet sur l'agriculture induira une approche des éléments tels que les arbres, la médecine traditionnelle, la construction des maisons, l'alimentation des hommes et des animaux, la fertilité et la protection des sols, etc. De même, un sujet sur la construction des maisons impliquera des apprentissages sur la sélection des sites, les stratégies d'implantation, les types de sols et d'herbes, la nature et la résistance des bois ; tout comme l'enseignement de la cuisine aux

filles impliquera un apprentissage simultané des types de légumes à cultiver, etc.

Cette caractéristique holistique conférée à l'apprentissage en Afrique est également soulignée par Paré Kaboré (2003, p. 1822) dans son analyse des procédures privilégiées d'apprentissage des techniques en Afrique :

> *« La méthode d'éducation était surtout globale… Il n'y a pas de parcellisation de secteurs d'éducation : l'apprentissage des techniques du métier seront [sic] des occasions de moralisation et de socialisation, tout comme la formation physique, la culture de l'endurance pourront donner lieu à des informations relatives à la connaissance du corps. Les rites initiatiques constituent le symbole même de cette vision globale de l'éducation où les formations sexuelle, physique, morale, sociale, se rencontrent. »*

L'éducation en Afrique est donc en général globale, fondée sur la coopération, la sympathie, donnant aux différents types d'apprentissage en jeu une orientation fonctionnelle, permanente. Cela induit des habitudes d'apprentissage renvoyant ainsi aux styles d'apprentissage.

Ces caractéristiques particulières du processus d'apprentissage en Afrique poussent naturellement à établir une comparaison avec d'autres modèles, notamment celui de Kolb.

Autres styles d'apprentissage et leur intérêt pour l'éducation des adultes en Afrique

Nombreux sont les chercheurs qui se sont intéressés à la question des styles d'apprentissage avec, chacun, sa terminologie propre. Sous le titre générique de « styles d'apprentissage » (incluant les profils pédagogiques de de La Garanderie), Thérer (1998) a réalisé une présentation synthétique de ces différents modèles. Le tableau qui suit est une adaptation de cette synthèse que nous avons complétée en commençant par les modèles africains identifiés par Fasokun *et al.* (2005) citant un certain nombre d'auteurs.

Tableau 3 : Styles d'apprentissage selon différents auteurs

AUTEURS	STYLES D'APPRENTISSAGE	SOUS-STYLES ET PRÉCISION CONCERNANT LE CAS DE L'AFRIQUE
J. P. Ocitti (1988)	1. *Personality-initiated* 2. *Socially-initiated*	Contexte africain Cité par Fasokun, T., Katahoire, A., et Oduaran, A. (2005).
J. Ki-Zerbo (1990)	1. Style par cœur	
G. Diallo (1994) **C. Odora (1994)** **B. Brock-Utne (1994)** **M. B. Vabi (1996)**	1. Holistique basé sur le savoir traditionnel	
J. Bruner (1956)	1. Centration 2. Balayage	
J. Kagan et L. Pearson (1966)	1. Impulsifs 2. Réflexifs	
G. Pask et B. Scott (1976)	1. Holistes 2. Sérialistes	
P.G.W. Keen et J.L. **McKenney (1976)**	1. Intuitifs 2. Méthodiques	1.1. Réceptifs 1.2. Normatifs 2.1. Réceptifs 2.2. Normatifs
H. A. Witkin (1978)	1. Dépendants du champ 2. Indépendants du champ	
A. de La Garanderie (1990)	1. Auditifs 2. Visuels	
D. A. Kolb (1984)	1. Divergents 2. Convergents 3. Accommodateurs 4. Assimilateurs	
J. McCarthy (1987)	1. Cerveau gauche 2. Cerveau droit	

Source : adaptation de Thérer J. (1998) ; complété avec les styles africains présentés par Fasokun *et al.* (2005).

La typologie la plus répandue demeure toutefois celle qui distingue les styles d'apprentissage visuel (les apprenants visuels apprennent mieux en voyant), auditif (les apprenants auditifs apprennent mieux en écoutant) et tactile ou kinesthésique (les apprenants tactiles/kinesthésiques apprennent mieux en agissant, en faisant et en touchant). Dans leur approche historique du style d'apprentissage, Chevrier *et al.* (2000) rattachent à cette typologie des noms de chercheurs tels Barbe, Swassing et Milone.

L'éducation scolaire a sans doute introduit une parcellisation dans le mode d'approche proposé pour apprendre mais si l'on se réfère aux propos de Hampaté Bâ (1976) et d'autres, tous les sens et la manipulation peuvent à la fois être efficacement mobilisés dans le cadre des acquisitions et permettre non seulement l'acquisition de savoirs mais aussi la construction de savoir-faire et de savoir-être.

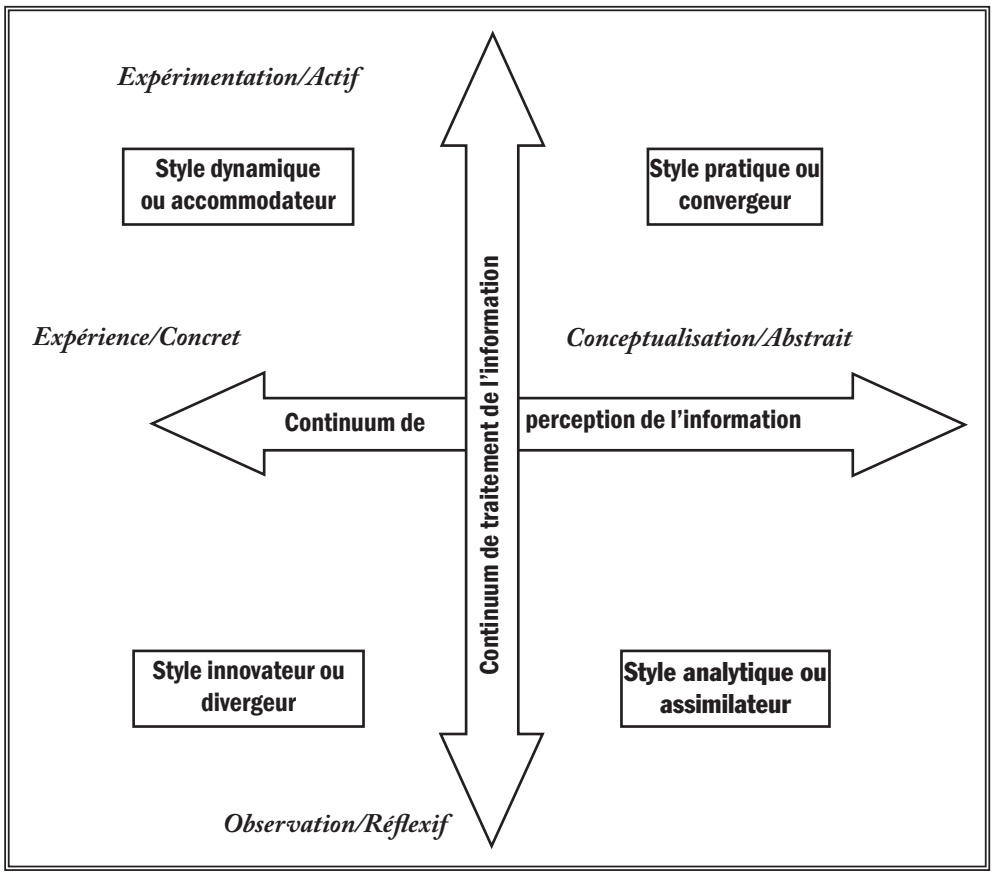
Parmi les travaux occidentaux les plus célèbres sur les styles d'apprentissage, il faut rappeler ceux de Kolb (1984) qui font ressortir l'existence de quatre styles d'apprentissage considérés comme des modes préférentiels d'entrée dans une activité, bref, des modes d'apprentissage. Nous les abordons ici comme éléments constitutifs d'une théorie générale sur la question, en attendant de nous recentrer sur les spécificités du contexte socioculturel africain.

Il n'y a certes pas une convergence point par point entre les styles de Kolb et ceux dégagés par d'autres auteurs (notamment la typologie visuelle-auditif-kinesthésique), mais il semble évident que les individus ont des manières privilégiées d'apprendre et qu'il faut en tenir compte dans tout processus d'enseignement ou de formation pour faciliter au mieux les acquisitions. Cependant, cela ne doit signifier en aucun cas l'enfermement des individus dans leur style mais plutôt l'entrainement au développement d'autres styles, tendant donc vers une approche plutôt holistique.

Les styles d'apprentissage selon Kolb

Selon Kolb, les styles d'apprentissage peuvent être perçus selon deux axes : le premier qui est celui de la perception de l'information allant du concret à l'abstrait, et le second qui est celui du traitement de l'information allant du mode actif au mode réflexif. La figure ci-après rend compte du modèle.

Figure 3 : Continuums des styles d'apprentissage de KOLB



Source : Adaptation de David A. Kolb, 1984

Dans la logique de ce modèle, l'apprenant évolue sur deux continuums selon ses habitudes et ses préférences en matière de traitement ou de perception de l'information, ce qui lui confère un certain style d'apprentissage. Quatre styles sont ici répertoriés.

Le style *divergeur ou divergent (innovateur)*

Le style divergeur est un style réflexif et concret. Les faits sont analysés sous différents angles offrant la possibilité de prise de décisions dans des situations difficiles. L'apprenant divergent a une préférence pour l'expérience concrète et pour l'observation réflexive. L'imagination et la créativité dont il fait preuve lui confèrent une certaine originalité dans le processus de résolution des problèmes qui se posent à lui. Les divergents prennent leur temps pour traiter l'information, pour analyser les situations avant d'agir.

Le style *assimilateur (analytique)*

Réflexif et abstrait, le style assimilateur est quant à lui celui de l'intellectuel qui rationnalise tout. Les faits non soutenus par la théorie ont tendance à être ignorés. C'est plus par l'abstraction et l'observation réflexive que par l'action que l'assimilateur fera son entrée dans le processus de résolution de problèmes. Il aime analyser, planifier et réfléchir quant aux possibilités et opportunités existantes. Les assimilateurs apprennent mieux par la réflexion dans laquelle ils passent beaucoup plus de temps que dans l'action. Ils valorisent en général le savoir des experts.

Le style *convergeur ou convergent (pratique)*

Le style convergeur est un style actif et abstrait qui renvoie à une approche plus solitaire, centrée sur une mise à l'essai des atouts personnels. Motivés, théoriciens, les apprenants convergents ont une préférence pour l'abstraction et l'expérimentation active. Leur capacité à résoudre des problèmes est importante : ils préfèrent s'appliquer à la tâche, s'intéresser à ce qui est matériel, plutôt qu'aux autres. Les nouvelles théories apprises sont utilisées pour résoudre des problèmes ou pour prendre des décisions. Les convergents sont pragmatiques dans leur démarche et aiment planifier leurs actions, s'attachant aux détails.

Le style *accommodateur (dynamique)*

Actif et concret, ce style se fonde sur l'action et renvoie à une approche de type expérientiel et expérimental. Les accommodateurs s'adaptent facilement aux différentes pressions du milieu et apprécient de vivre de nouvelles expériences. C'est plus par l'action, selon la logique des essais et erreurs, que par la réflexion que l'accommodateur trouve les solutions aux problèmes auxquels il est confronté. Pour lui, la théorie ne vaut que dans la mesure où elle aide à résoudre des problèmes concrets. Les accommodateurs sont des gens d'action qui préfèrent l'expérience concrète et l'expérimentation active.

Ainsi, chaque type d'apprenant adulte a un style préférentiel, ce qui a des implications au plan des démarches de formation. La question ici est de savoir comment le formateur peut exploiter ces styles d'apprentissage. À ce propos, il est souvent indiqué de procéder au diagnostic des styles pour optimiser l'efficacité de la relation enseignement/apprentissage. C'est dans ce sens que l'on en arrive à l'autodiagnostic par l'enseignant et par les apprenants de leur propre style respectif.

Cependant, on peut s'interroger sur le degré d'universalité des styles d'apprentissage ainsi catégorisés. Est-il par exemple possible de retrouver les mêmes schémas dans un contexte comme celui de l'Afrique ? Et le style préférentiel attribué aux Africains a-t-il un intérêt dans le cadre de la formation des adultes dans un monde globalisé ?

Universalité et intérêt des styles

Une analyse en parallèle des deux optiques (africaine et de Kolb) permet de noter que le style dynamique (accommodateur) de Kolb qui est actif et concret, semble correspondre aux deux styles *initiated* (personality et socially) dégagés par Occiti surtout ceux orientés vers la socialité. Dans une certaine mesure, la tendance *personality-initiated* semble avoir des similitudes avec le style pratique (convergeur) de Kolb, style qui est actif et abstrait. Au total, on se situerait donc davantage dans le demi-cercle supérieur (*Concret/expérience – actif/expérimentation – abstrait/conceptualisation*) des continuums de Kolb plutôt que dans le demi-cercle d'en bas (*Concret/expérience - observation/ réflexif - abstrait/conceptualisation*) de ces continuums.

En outre, le caractère holistique et non *sérialiste* (Pask et Scott cités par Thérer, 1998), reconnu par plusieurs auteurs comme trait spécifique du style d'apprentissage des Africains, complète ce tableau en mettant en exergue son caractère socialement ancré.

On pourrait affirmer, à partir de ce constat, que les styles d'apprentissage mis en jeu en Afrique rejoignent le style dynamique de Kolb, avec une plus forte tendance d'enracinement socio-économico-culturel, d'interaction et de coopération qui leur donne une caractéristique d'ancrage dans la réalité concrète telle quelle existe. En conclusion, il ne s'agirait pas de styles vraiment orientés vers l'innovation. Le constat de l'intérêt porté au « par cœur » en Afrique ne fait que renforcer l'idée de cet ancrage dans la réalité, avec toutefois une perspective sur les dimensions conceptualisation et abstraction (comme dans le cas du style convergent de Kolb) liées à l'importance du langage, de l'oralité, dans les pratiques d'enseignement.

Bureau (1988), faisant une synthèse tirée des travaux de Greenfield et Lave (travaux conduits notamment au Libéria pour le cas de l'Afrique) trouve dans ces caractéristiques certes des limites, mais aussi un intérêt certain. Il relève par exemple que dans le contexte culturel traditionnel, les jeunes africains maitrisent, dès la puberté, l'essentiel des connaissances et des savoir-faire nécessaires aux activités de production. Les processus d'apprentissage technique qu'ils mettent en jeu se traduisent par quelques traits saillants :

- fort ancrage dans une situation réelle fondée sur l'observation-imitation ;
- plus forte motivation comparativement à la situation de l'éducation formelle.

Cependant, si cette méthode est efficace pour apprendre une tâche donnée, il semble qu'elle le soit moins quand il s'agit d'opérer des transferts à de nouvelles tâches. Dans ce type de processus d'apprentissage, encore appelé *façonnage*, le langage est réduit au minimum, soutenu par des renforcements.

Un second constat est que dans certaines situations, c'est l'*échafaudage* qui est pratiqué : l'apprenant se met d'emblée à la tâche, tâche découpée en séquences complètes ; le formateur donne des instructions adaptées à l'apprenant et intervient sporadiquement en fonction des difficultés rencontrées par celui-ci. Il est important de remarquer que l'apprenant agit d'abord seul dans la mesure de ses capacités.

Un troisième type de procédure, la procédure des *essais/erreurs,* qui s'inscrit dans une logique d'innovation et de découverte, serait rarement utilisée en milieu traditionnel. Dans ce type de procédure, les risques d'erreurs sont élevés, avec une probable incidence économique défavorable ; mais il comporte aussi un effet positif de développement de l'esprit créatif et inventif qui est évidemment incompatible avec la logique de conservatisme et d'efficacité immédiate caractéristique de la société traditionnelle.

Signalons toutefois que la procédure des essais/erreurs se retrouve souvent dans les activités ludiques des enfants (jeux de construction et d'imitation d'objets réels des artisans, notamment) et qu'il est par conséquent possible que, par ce biais, ceux-ci mobilisent et développent leur créativité et leur esprit d'invention.

Il serait ainsi erroné d'affirmer que les styles impliquant l'innovation (divergeur, assimilateur) sont complètement absents des modalités d'apprentissage en Afrique : dans un contexte dynamique, l'apprenant africain, comme tout autre, s'adapte et trouve d'autres manières pertinentes de fonctionner et d'apprendre.

Il y a donc lieu, dans chaque contexte d'apprentissage, de mettre en évidence les référentiels qui permettent d'expliquer le style choisi par l'apprenant afin de déterminer le mode de formation et le type d'accompagnement à privilégier pour lui permettre de développer d'autres styles qui lui seront utiles dans d'autres contextes. L'évolution historique de la pédagogie et les options prioritaires de l'andragogie invitent fortement à une orientation des approches de formation en général et de celle des adultes en particulier vers ce caractère holistique

et contextualisé qui prend en compte l'individu dans sa globalité et l'aide à développer des compétences et pas seulement à mémoriser des savoirs.

Activités/exercices

À partir de la synthèse que vous avez faite au cours de l'exercice précédent, essayez d'opérer une catégorisation des styles d'apprentissage sur la base d'un critère que vous aurez identifié vous-même. Établissez une comparaison entre cette catégorisation et celles présentées ci-dessus.

2. Contexte socio-psychologique africain et styles d'apprentissage

2.1 Théories explicatives des styles d'apprentissage

Certains chercheurs trouvent le fondement des styles d'apprentissage dans la dominance cérébrale des apprenants. McCarthy (1987) évoque à ce sujet le cerveau gauche (hémisphère gauche) et le cerveau droit (hémisphère droit) qui ont, chacun, un rôle spécifique dans le comportement humain. Bien que semblables en apparence, les deux hémisphères cérébraux ont des fonctions différentes et un processus de traitement de l'information également différent. Chaque hémisphère a donc ses propres orientations en termes de sentiments, de perceptions, de pensées, de mémoires. L'hémisphère gauche contrôle la partie droite du corps tandis que l'hémisphère droit contrôle sa partie gauche. L'hémisphère gauche serait plus technique, plus orienté vers le langage et l'écriture tandis que le droit serait le siège des émotions, d'une approche plus globale et visuelle des choses.

Chacun de nous utilise systématiquement les deux hémisphères, mais s'appuie davantage sur l'un des deux, donnant ainsi lieu à une dominance latérale, selon les circonstances. On en est donc arrivé à catégoriser les individus en deux groupes : le groupe de dominance cérébrale (ou latérale) gauche et celui de dominance cérébrale (ou latérale) droite. Fasokun *et al.* (2005), se référant aux travaux de nombreux autres auteurs, ont esquissé les grandes lignes de ces styles.

Les styles d'apprentissage liés à la dominance latérale gauche

Le raisonnement ici est synthétique, allant des parties au tout. Les personnes concernées, selon Fasokun *et al.* (2005), ont tendance à fonctionner par séquence d'information. Généralement, ces sujets finissent une tâche avant de passer à une autre. Ils sont intéressés par la linguistique et les mathématiques et ont tendance à être logiques, à utiliser des notations symbolisant le sens des

informations. En écrivant, ils prêtent attention à l'épellation, à la ponctuation. Ils sont verbaux et utilisent la mémorisation verbale. Ils manifestent beaucoup d'intérêt pour le respect des règles et des règlementations. Ils sont en général optimistes, joyeux, enthousiastes.

Dans la logique de Kolb, on aurait ici davantage affaire au style convergeur et au style assimilateur. De même le style auditif, verbal, trouverait sa manifestation ici.

Les styles d'apprentissage liés à la dominance latérale droite

Selon la description faite par Fasokun *et al.* (2005), les styles d'apprentissage liés à la dominance latérale droite correspondent à une appréhension plus globale des situations et des contenus d'apprentissage, allant donc du tout aux parties. Ceux qui sont concernés peuvent sauter d'une tâche à une autre et préfèrent le concret à l'abstrait. Ils sont intuitifs, moins verbaux que les précédents, mais plus visuels. Ainsi ont-ils un sens spatial assez prononcé expliquant qu'ils aient de bonnes performances dans les mathématiques et dans tout autre domaine ayant une composante spatiale comme la géométrie ou l'algèbre. Contrairement aux précédents, ils ont du mal à respecter les règles et règlements, sont plus pessimistes. Le style divergeur, le style dynamique et les styles visuels seraient à replacer dans le contexte de la dominance latérale droite.

Chaque style d'apprentissage trouverait ainsi son explication en référence à une dominance latérale du cerveau. Signalons cependant que l'apprentissage ne se limite pas à ce mécanisme cérébral : la dominance est constamment renforcée par les usages et l'expérience quotidienne. Les styles d'apprentissage seraient donc le résultat de facteurs tant génétiques qu'environnementaux. Autrement dit, la facilité et l'habitude que nous avons de gérer nos comportements selon la modalité conférée par notre dominance latérale nous rendent de plus en plus aptes dans cette modalité puisqu'elle bénéficie d'un exercice régulier. Exercer la modalité conférée par l'autre hémisphère (le non dominant) pourrait stimuler ce dernier et le rendre davantage efficace. Il s'agit donc de respecter la dominance latérale de l'adulte apprenant, mais aussi de l'amener à un entraînement régulier de l'autre hémisphère cérébral par l'emploi d'autres styles d'apprentissage.

Les contextes d'apprentissage sont aussi une dimension de plus en plus évoquée aujourd'hui comme constituant un facteur à mettre en relation avec les styles d'apprentissage pour une efficacité de l'acte d'apprendre ; c'est pourquoi

il est nécessaire de cerner, dans chaque cas, les particularités du contexte socio-psychologique.

2.2 Oralité et styles d'apprentissage

La société africaine traditionnelle est marquée par l'oralité, forme à travers laquelle les informations et les connaissances sont transmises de génération en génération. Cela fait des personnes âgées les détentrices du savoir, jouant le rôle d'une véritable bibliothèque, selon les termes du chercheur malien Hampaté Bâ : « En Afrique […] un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle. » (Phrase prononcée lors de la onzième conférence générale de l'Unesco qui a eu lieu du 14 novembre au 15 décembre 1960 à Paris).

Dans une telle logique, l'apprentissage par cœur se justifie en tant que forme permettant la rétention et la transmission fidèle des savoirs, notamment l'histoire, la culture, les traditions. Les proverbes, les légendes, les devinettes, les poèmes, les proses, la littérature orale, l'art oratoire en général constituent les modes particuliers et spécifiques de dialogues, d'échanges, d'éducation.

L'apprenant africain s'efforcera donc de retenir mentalement dans les détails les contenus de ces différentes formes de communication qui sont des apprentissages pour un usage ultérieur. C'est sans doute ce qui explique chez ce type d'apprenant le développement d'une grande capacité mnémonique.

2.3 Genre et styles d'apprentissage

En Afrique, les rôles sexuels sont souvent assez tranchés et justifient des manières spécifiques d'éduquer les filles et les garçons. On peut en toute légitimité se demander si cette manière spécifique de procéder n'a pas un retentissement sur les manières d'apprendre des unes et des autres. La question est pertinente quand on sait qu'il est généralement question de vieux (et non de vieilles), détenteurs de savoir, c'est-à-dire des personnages presque exclusivement présentés avec des attributs masculins et ce, quand bien même des auteurs de romans présentent de grandes dames pétries de connaissances et très écoutées (« La Grande Royale » dans *L'aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane, 1961 et « Ya Baké » dans *Les tresseurs de corde* de Jean Pliya, 2002*)*. D'où cette intéressante interrogation : « les femmes sont-elles concernées par l'approche d'apprentissage par cœur autant que les hommes ou bien ont-elles au contraire une approche différente, identifiable ? »

À ce propos, il est important de noter d'abord la tendance des femmes à cacher leur savoir, à ne pas montrer qu'elles en savent elles aussi autant que les hommes, et donc à ne pas dévoiler leurs capacités intellectuelles, même quand

elles en sont pétries. Cette tendance a déjà été mise en exergue en Occident à travers la notion de « peur du succès » de Horner (1972), qui montrait comment certaines femmes se « prémunissent » contre la réussite académique, professionnelle et sociale pour ne pas attirer les regards ou se faire craindre ou rejeter par les hommes. Ce phénomène est assez perceptible dans le contexte africain surtout lorsque les femmes sont en présence d'hommes. Elles auraient en effet tendance à se soustraire aux situations d'apprentissage, à éviter de participer activement quand elles y sont, à éviter de dévoiler leur intérêt et leurs motivations. Elles seraient ainsi dans une situation de réception passive. En revanche, dans leurs activités quotidiennes, une place est bien faite aux apprentissages nouveaux, actifs, et aux acquisitions spécifiques. C'est pourquoi, davantage pour les femmes que pour n'importe quel autre groupe d'apprenants, il sera nécessaire d'envisager des formations plutôt en lien avec la pratique quotidienne, avec la mise en œuvre de stratégies particulières susceptibles de les amener à théoriser, de les faire participer plus activement aux débats.

2.4 Âge adulte et styles d'apprentissage

On sait que l'âge est une donnée importante dans le contexte africain, en ce sens que l'on doit toujours du respect aux plus âgés que soi et qu'une personne âgée est considérée comme pleine de sagesse, digne de considération et d'une grande utilité pour la perpétuation de la société avec ses valeurs, ses traditions et ses connaissances. Le pouvoir gérontocratique est une réalité dans le contexte africain et on peut constater que, selon l'âge du locuteur, l'intérêt et la valeur accordés à sa parole sont souvent différents.

Si dans le groupe des apprenants adultes les interactions verbales sont bien valorisées, les plus âgés seraient ceux qui prennent davantage l'initiative de la parole, qui sont plus aptes à s'exprimer, à conseiller, à donner leur avis, alors que les moins âgés seraient davantage dans une dynamique d'écoute, de réception des informations et des connaissances nouvelles. Les plus âgés sont supposés plus sages, pétris d'expériences à partager et moins enclins à se tromper. Autrement dit, il est probable que les uns soient plus enclins à apprendre davantage en s'exprimant et en se sachant écoutés, tandis que les autres le feraient en étant plutôt dans une position d'écoute, de réceptivité.

Le formateur devrait donc pouvoir réguler au mieux la situation d'apprentissage et les échanges pour les rendre profitables à tous et pour que tous les apprenants puissent dépasser le cadre de leurs attitudes et connaissances antérieures. Par exemple, à partir d'une expérience relatée par un aîné, on peut demander aux plus jeunes d'expliquer comment ils pensent pouvoir en tirer profit. On suscite alors des échanges sur les obstacles possibles qui pourraient

être rencontrés avant de glisser vers d'autres manières de faire aussi pertinentes et efficaces, sinon plus efficaces et plus pertinentes.

Une autre stratégie pourrait consister à réserver plus ou moins le rôle d'arbitres aux plus âgés. Les jeunes parleraient ainsi avant les plus âgés. Comme dans notre contexte, on ne contredit pas les plus âgés, il pourrait être valorisant pour ces derniers d'écouter un peu d'abord les autres opinions, d'en tirer quelque chose, avant de se prononcer.

Il existe donc un mode d'exploitation des styles d'apprentissage auquel le formateur doit être très attentif.

Activités/exercices

En sous-groupes, échangez pour identifier d'autres paramètres socioculturels qui, dans votre contexte, pourraient avoir un lien avec les styles d'apprentissage. Faites-en une synthèse.

3. Adulte apprenant et styles d'apprentissage : pistes pour une exploitation judicieuse des styles d'apprentissage

Murphy *et al.* (2002, p. 4) notaient à propos du style d'apprentissage des Africains qu'il était important

> *« d'encourager divers types d'apprentissage allant au-delà de la mémorisation de connaissances qui occupe conventionnellement une grande place dans les formations axées sur la préparation d'examens nationaux, c'est-à-dire de susciter de nouveaux comportements chez les apprenants et de promouvoir l'acquisition de compétences diversement qualifiées d'aptitude à réunir des informations et à les exploiter, à résoudre un problème, à réfléchir et raisonner de manière critique et créative, et à interagir dans une économie basée sur le savoir. »*

Cela doit retenir l'attention des formateurs surtout au regard de ce que nous avons dégagé comme limites des modèles habituels d'apprentissage des africains et comme facteurs (oralité, genre, âge) pouvant constituer parfois des contraintes dans le contexte africain de formation des groupes d'adultes.

3.1. Styles d'apprentissage et approches de formation des adultes

En formation des adultes en Afrique, notamment dans le cadre de l'alphabétisation, Semali (2009, pp. 40-42) attire l'attention sur le fait que durant ces derniers siècles, une certaine forme de connaissance dite instrumentale,

scientifiquement fondée, a dominé le monde. C'est un mode occidental qui a fini par être perçu comme la plus appropriée des formes de connaissance du monde moderne induisant donc les modalités privilégiées de formation. Or, il y a d'autres formes de connaissances – la connaissance interprétative, la connaissance traditionnelle, les connaissances expérientielle, transformative, locale –, qui ont toutes été marginalisées ou complètement écartées tant au plan académique qu'au niveau social en général.

Dans les années 1960–1970, c'est la forme instrumentale de connaissance qui a été utilisée dans les programmes d'alphabétisation des adultes en Afrique[27]. Plus récemment, le domaine de la connaissance herméneutique historique (*historical-hermeneutic knowledge)* qui est plus interprétative et associée au mode féminin de la connaissance, a inspiré les programmes en Afrique où il était devenu possible d'aider les apprenants à interpréter leur propre situation, à donner à leur situation locale un sens qui leur est propre, à construire leurs propres priorités. Enfin, le 3ème mode de connaissance est dit de critique émancipatrice (*critical-emancipatory knowledge)*. Issu de Paulo Freire (2001), c'est le désir de transformation qui l'emporte dans ce mode de connaissance qui a inspiré des campagnes d'alphabétisation en Tanzanie, en Éthiopie et au Cap-Vert, dans les années 1970. En effet, Freire (2001) estime que les apprenants adultes lisent les mots et le monde de manière critique et peuvent donc décoloniser la production de la connaissance tandis qu'Habermas (cité par Semali, 2009) estime que chacun a besoin des trois types de connaissance.

Comme le montrent Mhina et Abdi (2009), Nyerere va dans le sens de la philosophie de conscientisation de Freire. Il estime en effet que l'éducation peut être une éducation de domestication ou une éducation de libération. Selon lui, l'éducation tout au long de la vie pour des adultes africains confrontés à des problèmes d'eau potable, de sécurité alimentaire, de logement, etc. ne peut être qu'une éducation leur permettant de se libérer de ces maux. Bray, Clarke et Stephens (1986) vont dans le même sens lorsqu'ils font le constat que les modalités de l'éducation traditionnelle en Afrique ont tendance, davantage qu'en Occident, à servir les besoins et aspirations de l'ensemble de la communauté.

Aussi, tout en œuvrant pour le changement, l'éducation des adultes en Afrique devrait s'attacher à aider ces derniers à contrôler tant le changement induit par leur propre condition de vie que celui que l'on semble vouloir leur

27. Elle se voulait rationnelle, objective, synthétique et abstraite, avec un désir de contrôle rigoureux.

imposer de l'extérieur. C'est l'*Education for self-reliance (ESR)* de Nyerere. Elle a donné lieu en Tanzanie à une indigénisation de l'éducation et a inspiré certains pays de l'Afrique de l'Ouest comme le Ghana et le Nigeria. Ailleurs, par le biais de réflexions, de conférences, etc. sur l'africanisation, des décisions de réintroduction de l'éducation traditionnelle dans le système formel ont été prises au Botswana, au Kenya, en Guinée, en Ouganda, au Zaïre actuel République démocratique du Congo (RDC), en Zambie et au Zimbabwe, parmi d'autres.

Ainsi, le style d'apprentissage holistique identifié comme privilégié en Afrique, l'importance pour l'adulte en formation de résoudre des problèmes ressentis et vécus, permettent-ils d'affirmer la pertinence de l'ESR de Nyerere en contexte de formation des adultes en Afrique ? Sans doute, oui, mais n'est-il pas plus enrichissant et profitable de créer des ouvertures permettant une plus grande flexibilité de pensée et de comportement chez ces derniers ?

Dans l'optique des pistes éventuelles d'exploitation des styles d'apprentissage, voici ce qu'affirme le Laboratoire d'enseignement multimédia de l'université de Liège (Thérer, 1998, p. 12) :

> *« Depuis des siècles, les maîtres classent les élèves en fonction de leurs notes aux examens. Depuis des décennies, les psychologues classent les sujets en fonction de leur Q.I. Peut-être est-il temps de compléter ces évaluations par des approches moins normatives, moins hiérarchisées, où la promotion de la diversité prime sur la sélection par la conformité. Les recherches sur les styles d'apprentissage peuvent nous y aider. »*

Dans ce sens, il apparaît important que le formateur fasse son autodiagnostic pour connaître ses propres habitudes cognitives et fasse l'effort de ne pas les privilégier systématiquement lorsqu'il est en situation de formation. Il s'agira, en outre, d'amener les apprenants à faire l'autodiagnostic de leur style d'apprentissage permettant la mise en œuvre d'une approche différenciée et une meilleure utilisation des ressources, une meilleure communication avec les apprenants et éventuellement une constitution plus efficiente des groupes de travail.

La détermination et la prise en compte des styles d'apprentissage favorisent chez l'apprenant adulte une plus grande souplesse d'adaptation aux différentes situations de la vie sociale et professionnelle. C'est dans cette logique qu'en se référant à Astolfi, Thérer (1998, p. 11) du Laboratoire liégeois nous montre, au sujet de l'exploitation qui peut être faite de l'identification des styles d'apprentissage, qu'il s'agit de tendre vers plus d'efficacité des actions de

formation, d'ajuster sa façon d'enseigner et de former sans perdre de vue cette double contrainte que voici[28] :

> « *Veiller à ce que l'enseignement ne pénalise pas les élèves dont le style d'apprentissage est éloigné de celui de l'enseignant ; mais en même temps éviter d'enfermer chacun dans son propre système, lui offrir une évolution possible pour lui […]. Car il y a deux manières symétriques d'empêcher un élève d'évoluer et d'apprendre : soit lui proposer quelque chose qui soit trop "sur mesure" et ne le tire pas vers l'avant ; soit lui présenter un but tellement distant de ses possibilités immédiates que cela le dissuade d'abord d'entreprendre.* »

Certes, les analyses faites par les spécialistes prennent souvent pour point d'appui les élèves, c'est-à-dire les enfants, mais les conclusions restent également valables pour l'apprenant adulte. Ce ne sera donc pour nous que des références à partir desquelles nous ferons des transpositions à l'adulte. *Pouvoir dresser le profil des apprenants adultes pour organiser efficacement le processus de formation apparaît donc comme une nécessité.*

3.2 Exploitation des styles d'apprentissage en formation des adultes : quelques pistes

Selon le style d'apprentissage, certaines technologies et activités pédagogiques seraient plus appréciées que d'autres. Le tableau ci-après est une illustration du possible croisement du modèle de Kolb avec des styles d'apprentissage identifiés dans le contexte africain et leur implication au plan andragogique (y compris l'usage des TIC).

28. Que l'on peut aisément adapter, par le choix des termes, au contexte de la formation des adultes.

Tableau 4 : Styles d'apprentissage et implications andragogiques

STYLES		RAPPEL DES PARTICULARITÉS	IMPLICATIONS ANDRAGOGIQUES (TECHNIQUES ET OUTILS)
CONTEXTE AFRICAIN	**MODÈLE DE KOLB**		
À développer davantage dans le cadre de la formation des adultes en Afrique parce qu'utile pour s'adapter plus facilement à des contextes nouveaux, pour aller de l'avant, pour créer.	Innovateur	• Désire connaître le *pourquoi* d'une situation. • Cherche à raisonner sur des informations concrètes. • Explore ce que le cours, le sujet a à offrir. • Préfère que les informations lui soient présentées d'une manière détaillée, systématique, raisonnée, etc.	• Cours magistral avec centration sur des points très précis d'un système ou d'un concept, suivi d'une activité d'exploration d'un autre système ou concept • Présentation d'applications pratiques de nouveaux contenus pédagogiques • Présentation «PowerPoint» du matériel pédagogique • Informations sur les cours accessibles sur site : rubriques sur les exigences pour un travail de session • Présentation détaillée sur site des solutions aux problèmes • Laboratoire virtuel avec des directives
	Analytique	• Désire répondre à la question - Qu'y a-t-il à connaître ? • Préfère que les informations soient exactes et que leurs présentations se fassent d'une manière organisée. • Respecte la connaissance de l'expert.	• Cours magistral suivi d'une démonstration • Exploration guidée par le formateur d'un sujet au laboratoire, suivi de travaux pratiques à suivre à la lettre pour ensuite recevoir les réponses correctes • Résultats de recherche • Présentation logique de nouvelles informations • Cahier électronique permettant d'assembler les notes de cours ou toute autre information disponible pour son apprentissage • Hyperliens menant à poursuivre ses études et ses analyses • Glossaires en ligne

STYLES		RAPPEL DES PARTICULARITÉS	IMPLICATIONS ANDRAGOGIQUES (TECHNIQUES ET OUTILS)
CONTEXTE AFRICAIN	**MODÈLE DE KOLB**		
Personnality et socially – initiated ***Apprentissage par cœur*** ***Approche holistique***	Pratique	• Désire connaître le Comment d'une situation. • Préfère que des applications et des informations utiles lui soient présentées. • Essais individuels, personnels.	• Interaction formateur/ apprenant • Résolutions de problèmes, applications de concepts • Travaux pratiques individuels ou de groupe • Travaux permettant de mesurer les progrès • Listes de diffusion de cours • Hyperliens permettant à l'apprenant d'aller sur d'autres sites ou dans d'autres sections du site de cours
	Dynamique	• Désire connaître en se posant la question « Qu'est-ce qui arriverait si je faisais cela ? » • Recherche une signification à l'apprentissage. • Préfère des présentations où il est en mesure de voir « ce qu'il peut faire » et ce que « les autres ont fait ». • Aime des sujets complexes et fait des relations avec divers éléments. • A besoin que le lien soit fait entre les contenus des cours et ses expériences, ses intérêts ou avec des faits concrets. • A la capacité de s'adapter à différentes méthodes d'enseignement.	• Diversification des méthodes de formation • Méthode de découverte indépendante • Étude de cas • Étude individuelle ou en groupe avec accès à des ressources en ligne • Liens vers les travaux des étudiants ayant déjà assisté au cours • Simulation - Laboratoire virtuel • Exploration de sites Web

Source : Inspiré de Erudium (2001).

Si l'apprenant adulte africain a son style préféré d'apprentissage impliquant des spécifications andragogiques, comme indiqué ci-dessus, l'idéal serait que

l'on soit capable de se servir de chacun des styles. Le formateur aura sans doute intérêt, en débutant son intervention, à tenter une adaptation aux styles manifestes dans son groupe d'apprenants, une fois qu'il les aura mis en évidence, en tenant toutefois compte de l'indication selon laquelle on a affaire en Afrique à des styles plus holistiques, tant au plan de l'appréhension du monde que de celui de l'approche de résolution des problèmes. Cependant, il est souhaitable qu'il ne se cantonne pas dans cette spécification : il devra, au contraire, évoluer en faisant varier ses approches vis-à-vis de chacun, en s'assurant bien entendu d'être compris et en restant axé sur le vécu de ces apprenants et la résolution des problèmes qu'ils rencontrent.

La notion de « cycle d'apprentissage » de Kolb renvoie à la stratégie visant à rendre l'adulte apte à diversifier ses approches d'apprentissage en développant les autres styles peu exploités, en les utilisant successivement dans le cadre de la formation ou de l'exercice professionnel. Ce processus intégrateur des aptitudes jusque-là peu exploitées accroît les compétences de l'apprenant. Dans cette logique, l'apprenant adulte est incité à prendre conscience de son propre style d'apprentissage, à comprendre les autres styles qu'il ignorait et à s'ouvrir aux styles d'apprentissage des autres apprenants. Des interactions soutenues entre adultes seraient ainsi le prélude à l'exercice et au développement d'autres styles par chacun. Cette polyvalence assurerait alors une plus grande flexibilité comportementale et une plus grande capacité d'adaptation aux différents contextes de formation/apprentissage, voire aux différents contextes de vie.

Les styles mis en évidence comme styles privilégiés dans le contexte africain imposent au formateur de mettre l'accent, au départ de son intervention (avant d'évoluer vers d'autres approches), sur les approches répertoriées dans les deux dernières lignes du tableau 2 ci-dessus, sans toutefois négliger les autres approches mentionnées dans les deux premières lignes dudit tableau.

Cependant, ces approches ne sont que des pistes qui ne devraient nullement dispenser l'intervenant d'affiner la connaissance des styles d'apprentissage des adultes auxquels il a affaire, en procédant par sondage comme indiqué plus haut et d'imaginer d'autres approches de formation adaptées, en mettant toujours l'accent sur la négociation comme le recommande l'andragogie.

Ollagnier (2005) faisait constater que les apprentissages informels (expériences et évènements de la vie quotidienne) « ont, jusqu'à peu, occupé une place secondaire en formation d'adultes, en partie à cause de la difficulté de les identifier, de les comprendre et encore davantage de leur accorder en conséquence une valeur sociale et économique. » (Ollagnier, 2005, p. 170). Et pourtant, il est de plus en plus évident qu'il faut les prendre en compte car ils

produisent des résultats intéressants au plan de la maîtrise des compétences professionnelles. Cela rend nécessaires leur validation et leur certification, pour permettre une insertion au marché du travail sur cette base, ce qui semble être de plus en plus le cas. Il faut dire qu'il y a là la confirmation que l'apprentissage informel, qui est le processus d'apprentissage le plus spontané qui soit, doit être exploité aux fins de se rapprocher le plus possible des habitudes d'apprentissage de l'adulte en Afrique, à côté des modalités de l'apprentissage non-formel et de l'apprentissage formel.

Activités/exercices

Poursuivre l'exercice précédent en affectant aux différentes catégories dégagées des approches de formation pertinentes. Enrichir ensuite le tableau 2 du chapitre.

Résumé

Le style d'apprentissage et le style cognitif ont été abordés dans ce chapitre comme une manière de fonder une approche différenciée dans la formation des apprenants adultes. Selon les auteurs, les expressions utilisées et les catégories mises en évidence varient, bien qu'il y ait une certaine convergence d'opinion quant à la nécessité de diagnostiquer les styles d'apprentissage des apprenants et d'en tenir compte dans le processus de formation.

Malgré le fait que les résultats de recherches portant sur le cas particulier de l'adulte africain soient rares, les résultats recensés ont néanmoins fait l'objet d'une présentation et d'une large discussion dans ce chapitre. Au demeurant, rien n'indique que les styles d'apprentissage identifiés dans des contextes autres qu'africains ne puissent pas s'appliquer aux apprenants africains. C'est pourquoi il nous a paru nécessaire de les analyser en les rapprochant des éléments dégagés dans le contexte africain qui a certes ses spécificités socioculturelles.

Le lien ainsi établi entre les styles d'apprentissage et les modalités d'encadrement des apprenants postule la nécessité d'élargir l'éventail des styles d'apprentissage des adultes africains pour plus de facilité d'adaptation aux différents contextes de la vie.

Points essentiels

Partant de l'explication comparée des notions de style d'apprentissage, de style cognitif et de style d'enseignement, le chapitre s'est appesanti ensuite sur l'approche de quelques styles d'apprentissage à travers les points suivants :

- présentation de quelques styles d'apprentissage ;
- approche des théories explicatives des styles d'apprentissage ;
- confrontation des styles d'apprentissage mis en œuvre par les Africains avec les spécificités socioculturelles du contexte africain ainsi qu'avec d'autres modèles ;
- implications andragogiques des styles d'apprentissage.

Activité de synthèse

En sous-groupes et en vous fondant sur vos expériences respectives, faites une analyse critique des différents modèles de styles d'apprentissage présentés.

Questions pour aller plus loin

- Les modèles portant sur les styles d'apprentissage vous semblent-ils spécifiques à un groupe d'âge donné (soit l'enfant, soit l'adulte) ou plutôt applicables à tous les groupes d'apprenants ?
- Est-il possible que l'alphabétisation induise des changements importants dans les styles d'apprentissage des Africains ? Autrement dit, les alphabètes et les analphabètes africains se distingueraient-ils du point de vue de leurs styles d'apprentissage ?

Références bibliographiques

Bray, M., Clarke, P. B., Stephens, D. 1986. *Education and society in Africa.* London, E. Arnold.

Bureau, R. 1988. Apprentissage et cultures. In R. Bureau et D. de Saivre, (sous la coordination de). *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre.* (Colloque de Cerisy 1986). Paris, Karthala.

Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R., Théberge, M. 2000. Le style d'apprentissage : une perspective historique. *Éducation et Francophonie, volume XXVIII : 1* - Printemps 2000, p. 20-46.

De La Garanderie, A. 1990. *Pour une pédagogie de l'intelligence.* Paris, Bayard.

Dortier, J.-F. 2008 (Dir.). *Le Dictionnaire des sciences humaines.* Auxerre, Éditions Sciences Humaines.

Erudium, 2001. Apprentissage expérientiel. David A. Kolb. *Education.* Ecole Polytechnique de Montréal.
En ligne : http://www.erudium.polymtl.ca/html-fra/education/education4b.php

Fasokun, T., Katahoire, A., Oduaran, A. 2005. *The Psychology of Adult Learning in Africa*. Cape Town, Pearson Education.

Flessas, J. 1997. L'impact du style cognitif sur les apprentissages. *Éducation et francophonie : Les difficultés d'apprentissage,* vol. 25 n° 2. Revue scientifique virtuelle. Québec, Association canadienne d'éducation de Langue française (ACELF), 1997. Consulté en ligne en 2012 sur le site : http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html.

Freire, P. 2001. *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et Révolution.* Paris, La Découverte.

Hampaté Bâ, A. 1976. En Afrique. Cet art où la main écoute. *Le Courrier de l'UNESCO*, février 1976, pp. 12-19.

Horner, M. 1972. Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28, pp.157-175.

Kane, C. H. 1961. *L'Aventure ambiguë.* Paris, Julliard.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning : experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

McCarthy, B. 1987. *The 4mat system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques* (rev. ed.). Barrington, Illinois, Excel Inc.

Mhina, C., et Abdi, A. A. 2009. Mwalimu's Mission: Julius Nyerere as (adult) educator and philosopher of community development. In A. Abdi & D. Kapoor (Eds.), *Global perspectives on adult education*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 53-69.

Murphy, P., Anzalone, S., Bosch, A., Moulton, J. 2002. *Enhancing Learning Opportunities in Africa. Distance Education and Information and Communication Technologies for Learning*. Washington (D.C.), Banque mondiale, Secteur du développement humain, Région de l'Afrique.

Ollagnier, E. 2005. Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ? In O. Maulini et C. Montandon (Eds.). *Les formes de l'éducation : variété et variations.* Bruxelles, De Boeck, pp. 169-188.

Paré Kaboré, A. 2003. De l'éducation traditionnelle à la scolarisation : changement de perspective pédagogique et difficulté d'adaptation de l'école au Burkina Faso. In Y. G. Madiéga et O. Nao, (dir). *Burkina Faso : cent ans d'histoire, 1895-1995*. Karthala-PUO, pp. 1819-1830.

Pliya, J. 2002. *Les tresseurs de corde.* Paris, Hatier International.

Richards, J. C. et Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge, Cambridge Language Education.

Semali, L. 2009. Cultural perspectives in African adult education: Indigenous ways of knowing in lifelong learning. In A. Abdi. (Ed.). *International Adult Education*. pp. 35-54. Toronto: Palgrave Macmillan.

Sills, L. D. (Éd.). 1968. *International encyclopedia of the social sciences.* Vol. 18. New York, The Macmillan Company & The Free Press,.

Thérer, J. (dir.). 1998. Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences. *Informations Pédagogiques,* n° 40, mars 1998. Université de Liège, Laboratoire d'enseignement Multimédia, pp. 1-23. http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40a.pdf

CHAPITRE 5 : DYNAMIQUE DE GROUPE, APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT SOCIO-PSYCHOLOGIQUE DE L'ÊTRE HUMAIN EN AFRIQUE

Aperçu

Ce chapitre est axé sur une analyse de l'importance du groupe dans l'apprentissage, le développement et le changement individuel et collectif. Pour ce faire, il passe en revue les différents types de groupes et la dynamique de groupe dans l'éducation informelle, non formelle et formelle des adultes. Il se termine par une analyse des conditions de changement et par la problématique de la formation des adultes pour le changement et le développement durable.

Objectifs d'apprentissage

À la fin du chapitre, vous devez être capable de :

- définir les différents types de groupes ;
- expliquer comment le groupe, lieu d'interactions, peut être un facteur de développement de l'individu ;
- montrer en quoi éducation des adultes, changement social et développement socio-économique durable sont inter-reliés.

Termes clés

Individualité : ensemble des caractéristiques propres à un individu ; ce qui fait l'unicité ou la spécificité d'un individu.

Socialité : besoin psychologique pour l'individu de vivre en société et d'y développer des relations sociales avec les autres.

Groupe primaire : association d'individus liés par des liens de fait.

Groupe secondaire : regroupement volontaire d'individus sur la base d'intérêts communs.

Groupe en formation : ensemble des participants à une formation ; effet groupe en formation d'adultes.

Développement d'un individu : processus déterminé à la fois par les caractéristiques de l'individu (biologiques, psychologiques, etc.) et de l'environnement (caractéristiques historiques, sociales, culturelles, etc.).

Pour commencer

L'individu est un être social ou socialisé en ce sens qu'il est le fruit d'un conditionnement social. Il est issu d'un moule social et il en porte d'une manière ou d'une autre la marque historique et socioculturelle du contexte qui l'a vu naître et qui le forge. L'individu évolue dans des groupes qui structurent sa pensée et son action. Par des mécanismes et des institutions fortement ancrés, la socialisation parvient à créer et entretenir une forte dépendance de l'individu au groupe, à la société (socialité), à telle enseigne que les individus d'un même groupe développent des représentations sociales et des réactions de groupe. Cependant, l'individu arrive à forger sa spécificité, son identité (son individualité). Dans le domaine de l'éducation ou de la formation, le groupe est utilisé pour forger les attitudes, les comportements des individus et pour leur faire acquérir des connaissances.

Par quels mécanismes, la société ou le groupe développent-ils la socialité de l'individu ? Quels sont les exemples qui montrent la différence entre représentations et réactions individuelles et représentations et réactions du groupe.

1. De l'individuel au collectif en Afrique

1.1 Individualité et socialité en Afrique

Le groupe se définit par rapport à l'individu et à la société. L'étude du groupe ne peut se passer de l'étude de l'individu. Le groupe est un collectif d'individus. Toutefois, le groupe est une entité à part et non la somme des individus qui le composent.

Étymologiquement, individualité renvoie à ce qui est relatif à un individu, ce qui distingue un individu d'un autre, ce qui fait sa spécificité. Un individu est spécifique par des traits physiques ou par des traits psychologiques comme sa personnalité. Il peut aussi se distinguer par ses valeurs… L'individualité est synonyme de particularité, de spécificité, d'originalité, de personnalité (forte individualité)… Il y a un lien entre individualité et identité. Ce qui permet d'évoquer la question de l'identité et les processus par lesquels l'individu tente de tendre vers cette quête. L'identité est construite en rapport à l'altérité. Elle intègre le nouveau dans l'ancien, le changement dans la continuité (Camilleri *et al.*, 1998). Pour Erikson (1972), l'identité est « un processus situé au cœur de l'individu ainsi qu'au cœur de la culture de sa communauté. » Pour Lipiansky (1998, p. 21), l'identité personnelle renvoie à un double sens : objectif et subjectif. Au sens objectif, « chaque individu est unique, différent de tous les autres. » Au sens subjectif, l'identité est « le sentiment de son individualité ("je suis moi"), de sa singularité ("je suis différent des autres et j'ai telles ou telles caractéristiques") et d'une continuité dans l'espace et dans le temps ("je suis toujours la même personne"). » Si la notion d'individualité semble connotée positivement dans notre monde moderne, et en particulier pour le monde européen ou américain, en revanche, la notion d'individualisme semble négative et péjorative.

Dans les sciences humaines et sociales, l'individu et l'individualité sont des objets d'étude. Dans le sens commun, la notion d'individualité fait référence à ce qui se rapporte à l'individu. On note la tendance à la référence voire à l'assimilation à un groupe. L'individu est un élément ou la plus petite particule d'un groupe (comme la cellule pour l'organisme). Il se définit par son ethnie, sa nationalité, son appartenance religieuse ou professionnelle… Individu et groupe, individu et société, individu et famille sont donc liés. Individu (individu singulier, singleton, le fait d'être « un », ce qui n'autorise pas la comparaison ou la référence à) ne semble pas paradoxalement pouvoir aller seul, se définir seul mais toujours en référence à (individu spécifique, ce par quoi il se particularise). Le prénom d'un individu par exemple, reflète

son appartenance religieuse (ou celle de ses parents), parfois sa nationalité (Jean, Yoann), son origine sociale (les prénoms classiques sont plus usités par les classes bourgeoises alors que les classes modestes préfèrent des prénoms nouveaux, à la mode, exotiques)… Mais l'exemple le plus frappant est le nom, appelé avec insistance nom de famille en Afrique. Il est un concentré de cette dépendance forte à l'ethnie, au lignage, au clan, à la famille, etc. On peut dire que le nom est un lien, il lie l'individu à - au moins - un groupe. « le nom n'est pas fait pour individualiser, mais pour représenter des relations. Par exemple, le prénom indiquera la position de l'individu dans son groupe parental… » (Stoetzel, 1978, p.179).

Dans les sciences humaines et sociales, on a assisté à l'érection et à l'élection de l'individualité en objet d'étude. En raison des mutations socioculturelles de l'ère moderne, il y a une centration sur l'individu (centration et autocentration) et même une référenciation à l'individu (référentialité et autoréférentialité). C'est une notion approchée par les philosophes, les ethnologies, les anthropologues, les historiens, les juristes, les sociologues, les psychologues, etc.

En philosophie par exemple, les notions d'individualité et d'identité, d'individu, de personne sont largement étudiées. Par exemple, pour Ferret (1998, p. 11) « l'identité est bien la relation que chaque individu (chose, entité) entretient avec lui-même tout au long de son existence ou de sa carrière. Dans son sens le plus fort, l'identité est une notion existentielle. » Évoquant Locke (1694), Ferret (1998, p. 30), a les propos suivants sur sa définition de l'identité, qu'il qualifie d'ailleurs de thèse fondamentalement psychologique : « C'est à Locke (1694) que nous devons d'avoir appréhendé le problème de l'identité personnelle en des termes qui continuent à être discutés de nos jours. Pour Locke, c'est la *conscience de soi* qui détermine l'identité personnelle : une personne demeure une et la même tant qu'elle a conscience d'elle-même. » Cependant, cette thèse est discutée selon Ferret pour qui « tout se passe comme si Locke avait confondu la question : "Comment savons-nous que nous sommes un et le même ?" avec la question "Comment se fait-il que nous soyons un et le même ?". » La première touche à notre connaissance de nous-mêmes, il s'agit d'une question épistémique ; La seconde porte, quant à elle, sur les choses telles qu'elles sont indépendamment de la conscience que nous pouvons en avoir, il s'agit d'une question métaphysique. » (Ferret, 1998, p. 32)

Tous ces débats montrent l'intérêt du concept de personne, d'individu, d'identité en philosophie. Et comme l'affirme Stoetzel (1978), nous assistons à des représentations différenciées de la personne en fonction des époques, des espaces, des cultures. C'est une notion qui a un sens social, culturel, religieux,

juridique, économique, idéologique, etc. En Afrique par exemple, en fonction des cultures, des époques, mais également de caractéristiques biographiques particulières (sexe, âge de l'individu), nous avons des entendements spécifiques et des droits différents de la personne, de l'individu. « Les études approfondies que G. Dieterlen et M. Griaule ont menées depuis 1939 sur la personnalité chez les peuples soudanais (Bambara, Bozo et Dogon) illustrent bien l'idée que la notion de personne peut, dans certaines cultures, différer profondément dans son contenu de la notion occidentale. » (Stoetzel, 1978, p. 173)

En sociologie, les spécialistes s'intéressent davantage aux conditions de socialisation de l'individu, aux contextes de socialisation et aux instances socialisatrices dans une société donnée, aux processus et aux réseaux différenciés de socialisation en fonction des groupes et des individus, à la construction sociale des identités individuelles, à l'importance de la socialité et de la sociabilité chez l'individu, etc. La discipline sociologique s'intéresse donc au groupe social et aux processus par lesquels il influence la pensée, les attitudes et les comportements de l'individu. Cependant, au sein même de cette science, on ne peut pas ignorer la question de l'individualité et la problématique sociale de sa construction. Plusieurs théories rendent compte de ce souci et de la place accordée à l'individu et à l'individualité. Par exemple, les théories faisant appel à la notion ***d'acteur social*** montrent bien que les individus ne sont pas seulement des ***objets de détermination*** mais des ***acteurs*** au sens qu'ils sont actifs et auteurs de leurs choix et de leurs valeurs, etc. « La conscience de soi n'est pas une pure production individuelle. Elle résulte de l'ensemble des interactions sociales que provoque ou subit l'individu. Le groupe socialise l'individu et l'individu s'identifie à lui. » (Ruano-Borbalan, 1998, p. 7)

En psychologie, on note une toute puissance accordée à l'individu. On peut dire que l'individu est l'unité d'étude de la psychologie comme peut l'être le groupe pour la sociologie ou la culture pour l'anthropologie. L'individu est au cœur de la discipline psychologique. La psychologie est la science de l'individualité par excellence. En dépit de toute la détermination ou logique sociale (sociologie, anthropologie) ou de toute la logique génétique (biologie, physiologie), elle s'intéresse à la capacité de l'individu à se construire comme individu spécifique définissant ses propres normes de conduites, ayant une autonomie de pensée et d'action en dépit du conditionnement et de l'héritage culturel dans ce domaine.

Dans toutes les spécialités de la psychologie, l'individualité est une préoccupation constante. Même en psychologie sociale où il y a une plus grande prise en compte de la dimension sociale ou collective, l'individu et la construction

de l'identité individuelle y occupent une place importante. « Individu et contexte, bien que constituant des entités distinctes, sont en relations […] l'individu joue un rôle dans la mise en forme de son environnement : il ne subit pas une influence "mécanique" de celui-ci. » (Guichard et Huteau, 2006, pp. 194-195). Ils poursuivent en ces termes : « […] les contextes ne sont pas simplement donnés, mais sont l'objet d'une construction de la part de l'individu. L'individu est […] un acteur. Il apparaît beaucoup moins déterminé par le passé ou par les contextes sociaux […]. » (Guichard et Huteau, 2006, p. 195)

Ramenée à d'autres niveaux ou contextes, la réflexion de ces auteurs reste soutenable. Prenons l'exemple de deux paysans en milieu rural : ils sont tous les deux soumis aux mêmes aléas climatiques ; ils viennent du même milieu culturel avec ses représentations et ses habitudes culturales qui ne sont pas sans incidence sur la productivité agricole. Pourtant, l'un et l'autre peuvent avoir des registres d'explication différents de la faible productivité agricole. Si l'un évoque la fatalité ou des forces surnaturelles ou extrinsèques, alors, il peut continuer avec les mêmes outils de culture et les mêmes céréales devenus inadaptés aux conditions climatiques actuelles, etc. L'autre en revanche, peut avoir une meilleure productivité parce qu'il est ouvert aux innovations agricoles, utilise des techniques culturales nouvelles, fait usage de céréales améliorées, etc.

Il y a plusieurs conceptualisations du processus de construction de l'individualité reposant sur des représentations sociales différenciées de l'individuel ou du collectif. Dans ce sens, on note « une conception individualiste de la personne, prédominante dans le monde occidental. » (Cohen-Emerique, 1991, p. 248). Plusieurs processus de différenciation/séparation de l'individu avec le groupe existent, parmi lesquels, on peut citer les processus de l'individuation, l'individualisation et la subjectivation.

L'individuation est « le processus conduisant le sujet à se construire un sentiment d'identité qui lui permet de distinguer clairement différences et similitudes entre lui-même et autrui. » (Braconnier, 1998, p. 100). L'individuation est le processus par lequel l'individu exprime ou cultive sa spécificité au sein d'un groupe en restant à l'intérieur de ce groupe, en s'y référant, en se reconnaissant comme un membre de ce groupe. C'est un processus *de différenciation de l'individu à l'intérieur du groupe*.

L'individualisation est le processus par lequel un individu se distingue du groupe en s'en séparant, en prenant une distance sociale ou normative d'avec ce groupe. *C'est un processus de séparation de l'individu du groupe*. Les notions d'individuation et d'individualisation font référence à l'individu défini d'abord

et avant tout comme membre d'un groupe (social, culturel, professionnel, amical, etc.). Elles s'opposent à la notion de subjectivation définie en référence au sujet lui-même. Comme le suggère la racine de subjectivation, on parle de sujet (et non d'individu), le sujet se définissant en référence à lui-même. *C'est un processus de construction et de développement du sujet par ou en opposition au groupe. C'est un processus de différenciation-séparation du groupe d'appartenance (adhésion par exemple à un groupe de référence).*

Cependant, il y a des controverses autour de ces approches d'individu et de sujet. Par exemple, dans les sociétés « non occidentales », le modèle de l'individu est d'un autre type, dénommé « collectiviste » ou « communautaire » (Cohen-Emerique, 1991, p. 249). Dans ces sociétés, la construction identitaire et l'individu semblent reposer sur la recherche de l'harmonie au groupe, de la relation affirmée au groupe. On peut parler, nous semble-t-il, *de processus d'identification-union au groupe d'appartenance*.

L'importance de l'individu et du groupe, du groupe sur l'individu ou inversement diffère en fonction des groupes sociaux (place accordée à l'individu), de la biographie de chacun, etc.

L'individu est « le sujet empirique de la parole, de la pensée et de la volonté, échantillon indivisible de l'espèce humaine tel que l'observateur le rencontre dans toutes les sociétés. » (Cohen-Emerique, 1991, p. 249). Cependant, il y a des différences de perceptions de l'individu en fonction des sociétés.

L'individu-nous (sujet social) semble être plus caractéristique des sociétés collectivistes alors que l'individu-moi ou individu-individualiste (sujet individuel) serait plus caractéristique des sociétés plus individualistes (Cohen-Emerique, 1991, p. 253). En effet, les individualités ont tendance à être réduites ou nivelées dans les sociétés fortement collectivistes. En revanche, dans celles qui sont plus individualistes, on assiste à l'émergence de différences individuelles (de fortes personnalités), ce qui est d'ailleurs toléré, encouragé, recherché.

Les individus n'ont pas toujours conscience des théories de l'individu dans leur culture et de la manière dont elles s'exercent sur l'individu. Il n'en demeure pas moins que ces théories existent et se déclinent sous plusieurs pratiques, principes, etc., dès la plus tendre enfance et toute la vie durant. « Pour les psychologues, c'est la façon dont le sujet s'expérimente, se perçoit, se ressent, se vit dans ses rapports avec lui-même et en même temps, dans ses rapports avec autrui et le monde qui l'entoure ; à la fois conscience de soi, concept de soi […] qui se manifeste au niveau d'images, de langage et de conduites qu'on

peut étudier et observer. » (Cohen-Emerique, 1991, p. 249). Dans le modèle individualiste, le développement de l'individu est une recherche d'autonomie, d'indépendance, de différenciation d'avec la famille, le groupe… Il y a donc « la nécessaire séparation physique et morale à l'âge adulte de sa famille pour sa réalisation personnelle au sein de la famille nucléaire » (Cohen-Emerique, 1991, p. 251).

Dans le modèle collectiviste, « cette extrême différenciation de la personne n'existe pas, en tout cas en tant que personnalité morale. L'individu est conceptualisé en termes de relations sociales, modèle où il n'y a jamais de coupure du milieu familial d'origine et du groupe d'appartenance. » (Cohen-Emerique, 1991, p. 251)

La socialité est une qualité de l'être humain, qui est par définition un être social ou socialisé. Il y a un lien entre socialité et sociabilité. La socialité est la capacité et même le besoin de vivre en société, c'est-à-dire de respecter les exigences et les convenances de la vie sociale. L'Homme est un être social. On dit d'une personne qu'elle est sociable pour signifier qu'elle est facile à vivre, elle entretient et développe des liens sociaux de qualité avec les autres. L'éducation ou la socialisation vise à développer cette socialité ou cette sociabilité chez l'individu. La socialisation se veut un processus continu d'intégration des individus dans une société. Elle est rendue possible grâce à trois mécanismes qui sont : i) l'intériorisation passive ou active par l'individu des normes et codes symboliques de la société dans laquelle il vit ; ii) l'appropriation de la culture grâce à la famille, l'école, principales institutions de socialisation des individus. ; iii) le langage.

Pour Rocher (1968, p. 132), la socialisation est « le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie, les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là, s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre. » La socialisation est un processus, la socialité ou sociabilité est son produit, le résultat de la socialisation. Au terme de cette socialisation émergent des individus sociaux ou socialisés.

Il y a sans doute des aspects innés de la socialité. En effet, il y a des espèces sociales et des espèces solitaires. Par exemple, dans le règne animal, on reconnaît que l'orang-outan est solitaire par nature par opposition à l'éléphant qui ne vit qu'en société, en groupe. De la même façon, on peut dire que l'espèce humaine est sociale au sens où l'être humain a un besoin physique et psychique de l'autre. Il évolue par ailleurs dans un environnement où il a besoin de

développer ses interactions, ses relations à autrui. On peut dire que chez le sujet humain, le capital humain ou relationnel est le plus grand capital.

Il faut cependant reconnaître que la socialité est acquise. Elle résulte d'une éducation, d'apprentissages sociaux qui valorisent la socialité ou la sociabilité de l'individu. Les discours, les images, les exemples (ou contre exemples) sur la socialité contribuent à forger la socialité et à l'enraciner comme une qualité suprême ou une valeur fondamentale de l'individu ou de la collectivité. Par un jeu de récompenses, de punitions, de renforcements positifs ou négatifs, le groupe ou la société inculque implicitement ou explicitement, valorise et développe le besoin de l'autre et la dépendance au groupe, à la collectivité.

Fiske (1992), psychologue social, distingue quatre modèles de socialité :

Le rapport de communauté (Communal Sharing) : les relations entre les individus sont le plus souvent affectives et l'intérêt individuel est subordonné à l'intérêt collectif. Il y a une communauté d'individus, régie par des liens socio-affectifs. Nous pouvons citer les relations de filiation, de fraternité (fraternité de sang, fraternité en christ, etc.). On peut tenter un rapprochement entre ce modèle de socialité et ce que Weber appelle la socialisation communautaire.

Le rapport d'autorité (Authority Ranking). Les relations entre membres sont hiérarchisées. L'asymétrie de statuts et de positionnement introduit des relations hiérarchiques entre les membres. Comme exemple, nous pouvons citer les rapports homme/femme, la hiérarchie des âges, les rapports du roi au sujet, particulièrement en milieu rural. Malgré l'évolution des rapports, des représentations et des pratiques entre individus (entre sexe, entre générations d'âges, etc.), on observe des hiérarchies basées sur ces variables. Par exemple, les rapports sociaux de sexe sont les plus marqués (prononcés) et les plus manifestes (visibles). En effet, les pratiques, statuts et rôles sociaux diffèrent en fonction du sexe. La division sexuelle du travail en particulier dans le milieu familial (tâches domestiques et tâches d'éducation) est la marque la plus visible des rapports sociaux de sexe.

La réciprocité entre égaux (Equality Matching). Les relations entre membres se veulent symétriques avec des possibilités d'interaction multiples, équilibrées et non marchandes. Dans ce type d'interaction, les échanges (apports et contributions des uns et des autres) placent les individus dans un rapport de dépendance mutuelle (réciprocité). Comme exemple, nous pouvons citer les coéquipiers d'une équipe de football, la voix des citoyens dans une élection démocratique (la voix du président est la même que celle de n'importe quel

citoyen), les individus de la même classe d'âge dans un camp ou lors de rites d'initiation, etc.

Le rapport de marché (market pricing). Les relations entre les individus peuvent être symétriques ou non, équilibrées ou non, mais elles reposent sur l'échange marchand. Les économistes distinguent les valeurs marchandes des valeurs d'usage. Les individus dans ce type de rapport calculent ce qu'ils gagnent ou perdent (évaluation subjective coût/bénéfice, apport/résultat) comme sur le marché de l'économie. Les relations humaines ou sociales sont perçues comme des monnaies d'échanges dans lesquelles les individus recherchent certains types de résultats, certains avantages, sociaux, matériels, économiques, etc. Nous pouvons citer comme exemples les relations de travail, les relations commerciales, la campagne électorale, etc.

1.2 Communauté et groupe en Afrique

La communauté évoque la collectivité c'est-à-dire un groupe de personnes qui possèdent des biens, un patrimoine, mais aussi des dettes, des devoirs en commun. On parle en droit de la communauté de biens pour indiquer par exemple que le patrimoine du couple est commun, chaque bien acquis par l'un étant le patrimoine de l'autre également. Cependant, au plan culturel, social ou historique, la communauté renvoie à un ensemble d'individus vivant dans un même espace/temps, partageant des caractéristiques communes comme la culture (communauté ethnique), la langue (communauté linguistique), des intérêts (communauté scientifique du Burkina Faso). Tout comme les notions d'individualisme et d'individualité, les notions de communautarisme et de communauté sont différentes. La communauté a une valence positive tandis que le communautarisme a une valence négative. Il évoque le sectarisme, l'intolérance, la fermeture à l'autre, le repli sur soi…

La communauté se distingue de l'association au sens que la communauté existe indépendamment de chacun de ses membres. Son existence est antérieure à l'individu et elle continuera à avoir un destin ultérieur avec ou sans chacun de ses membres.

« La notion de communauté a deux significations majeures. Elle peut désigner :

- un groupement social local constitué de familles qui occupe un même territoire géographique et participent à une même culture. Exemple : la tribu, le village, la ville…
- une forme d'association étroite dans laquelle existent des liens fonctionnels, personnels et affectifs entre les membres. La dépendance mutuelle y est

profonde. Exemples : la famille, la secte religieuse, les communautés de vie ou de production… » (Lipiansky, 1998a, p. 148).

Le groupe est, selon Sillamy (1993, p. 119), un « ensemble humain structuré, dont les éléments s'influencent réciproquement. » Le groupe se définit par des phénomènes d'interdépendance entre les membres qui peuvent s'exprimer sous forme d'attraction, de cohésion, de pression. Le groupe remplit pour l'individu plusieurs fonctions de nature psychologique (intégration, et reconnaissance du membre, sécurité, confort et réconfort, éléments pour penser et agir individuellement, etc.) et sociologique (entraide, solidarité, régulations des relations interindividuelles, normes de conduites collectives, etc.).

1.3 Différents types de groupes

Groupe primaire

Le sociologue américain Cooley (1909) a introduit la différence entre groupe primaire et groupe secondaire. Le groupe primaire peut se confondre avec la communauté. Il se définit comme un groupe restreint fondé sur des interactions stables et affectives (socialisation communautaire de Weber). Le groupe primaire se caractérise par sa permanence et une interdépendance forte entre les membres. Les membres d'un groupe primaire ont théoriquement accès les uns aux autres et ils ont un devoir mutuel de solidarité, d'entraide. Pour ce faire, le groupe élabore des codes moraux de conduites qui permettent l'instauration, le maintien et le développement des interactions entre ses membres, favorisant par le fait même, la cohésion du groupe et sa permanence. Le maintien du groupe physique, de sa réalité sociale et morale est une priorité du groupe primaire. Nous pouvons même dire que le groupe primaire est primaire car :

iii) il est le premier milieu physique, moral et social de l'individu ;
iv) les empreintes laissées sur l'individu sont profondes et durables, presqu'indélébiles comme des marques familiales ou sociales déposées (à l'exemple des cicatrices physiques laissées sur un corps) ;
v) les liens tissés entre les individus de ce groupe se maintiennent, s'intensifient, se transforment, mais demeurent jusqu'à devenir pour certains comme un besoin vital, fondamental (un besoin primaire) ;
vi) la solidarité entre membres est mécanique, une solidarité de fait.

Le groupe primaire a des particularités africaines. De façon générale, « l'individu est inséré dans des institutions canalisant son action et lui fournissant des justifications symboliques. » (Ruano-Borbalan, 1998, p. 1). Dans le contexte africain, le groupe primaire est important voire essentiel

pour l'individu, qui y tire abondamment ses normes de pensée et de conduite. Le groupe primaire maintient le cordon ombilical social avec l'individu tout comme l'individu contribue implicitement ou explicitement à ce maintien. En particulier en milieu rural, le groupe primaire l'emporte sur le groupe secondaire. Le groupe d'appartenance demeure bien souvent le groupe de référence par excellence pour l'individu, le seul groupe de référence.

Groupe secondaire

Le groupe secondaire est une association ou un regroupement d'individus dont les membres ont une vision et des objectifs communs. Leurs liens sont contractuels et à ce titre, peuvent subir des modifications voire se dissoudre. Le groupe secondaire est organisé formellement et a une fonction instrumentale (socialisation sociétaire de Weber). Comme exemple, nous pouvons citer les clubs service (Rotary, Lions, etc.), les institutions de formation, les associations caritatives, religieuses, etc. Dans chacune de ces organisations, il y a une affiliation forte au groupe sur la base d'une vision commune ou d'objectifs communément partagés. Comme pour le groupe primaire, le groupe secondaire obéit à un certain nombre de caractéristiques :

i) une association volontaire sur la base d'intérêts en commun ou d'intérêts communs ;
ii) les relations entre le membre et le groupe sont contractualisées : le contrat peut être rompu unilatéralement ou de façon concertée (sur la base de critères et procédures clairs, prédéfinis et connus de tous) ;
iii) les liens entre membres et groupe sont moins affectifs que dans le groupe primaire mais ils peuvent être intenses et multiformes (culture d'entreprise par exemple) ;
iv) la solidarité entre membres est organisée, négociée, choisie et donc susceptible de changement.

Activités/exercices

- Analysez les notions d'individu, de groupe dans votre milieu culturel.
- Présentez une communauté de votre environnement culturel.
- Situez l'importance du groupe dans le développement de la socialité chez l'individu dans votre groupe.
- Donnez des exemples de groupes primaire et secondaire et montrez comment ils façonnent l'individu.

Groupe et apprentissage en Afrique

Les trois niveaux d'apprentissages (formel, non formel et informel) sont pris en compte dans les activités de formation des adultes. Des critères et des indicateurs sont construits pour évaluer les compétences acquises à ces trois niveaux. La prise en compte de ces différents niveaux de compétences est devenue une nécessité dans le contexte du développement durable et de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le schéma ci-dessous de Conner (2006) représente quatre niveaux de compétences.

Figure 4 : Les différents niveaux de compétences selon CONNER

[À propos de ce schéma : *Le premier niveau (en haut, à gauche) représente le niveau formel dans lequel les compétences sont acquises dans les classes, dans les apprentissages par les TIC et dans les rencontres ou réunions.*

Le deuxième niveau (en bas, à gauche) est le niveau intentionnel. Là, les compétences résultent des lectures, des entrainements ainsi que du tutorat.

Le troisième niveau (en haut, à droite) se veut celui de l'acquisition de compétences imprévues au sens de non planifiées et ceci grâce à l'autoformation, aux média ou réseaux sociaux ainsi qu'à internet.

Enfin, le quatrième niveau (en bas, à droite) est le niveau informel. A ce niveau les compétences sont acquises dans la communauté, grâce à la découverte ou à l'exploration et aux jeux ou aux mises en situation.]

Federighi (1999, p. 22) donne une définition de la compétence formelle et informelle de la façon suivante : la compétence formelle décrit « le résultat d'une éducation formelle et institutionnelle, formulée dans la description d'un examen formel. » La compétence non formelle est reliée « aux notions de capacités à agir, à maitriser, à s'adapter, à coopérer, etc. […]. Nous parlons d'une compétence additionnelle, acquise par exemple par la participation à des cercles d'études additionnelles par rapport au sujet traité…. » Par exemple, « une année passée dans une université populaire signifie aujourd'hui 3 points supplémentaires dans le système d'éducation non formelle - points qui sont liés aux compétences apportées par les caractéristiques propres à l'université populaire, en plus des matières réellement traitées. »

La perspective future est la recherche d'indicateurs permettant de mesurer les compétences de l'adulte en formation sans distinguer ce qui est de la compétence formelle, non formelle ou informelle.

1.4 Groupe et apprentissage informel en Afrique

Les travaux en psychologie sociale sur le groupe, son importance, son influence sur le rendement individuel et collectif (apprentissage coactif, effet d'audience, notamment), sur le comportement organisationnel des individus (taux de soumission à l'autorité, par exemple) sont nombreux. La plupart de ces travaux ont mis à l'épreuve le lien entre groupe et changement individuel. En effet, on peut dire que le groupe est un facteur de changement individuel et collectif.

En éducation, l'apprentissage informel joue un rôle très important. Il se définit comme les apprentissages obtenus en dehors des milieux formels ou formalisés qu'ils soient scolaires ou dans le cadre d'une formation. Il se définit également comme un apprentissage obtenu le plus souvent de façon non intentionnelle (de façon incidente). En dehors des structures d'éducation et de formation formelles, les adultes acquièrent des connaissances. Au sein même des espaces de formation et d'éducation, une part importante d'acquisitions informelles est constatée. Cet apprentissage réel, important mais « invisible » (dans le sens qu'il ne présente pas des objectifs structurés et n'est pas certifié) est aujourd'hui valorisé, comme c'est le cas dans de nombreux pays de l'Union européenne. De nombreux États cherchent à valider les apprentissages acquis par apprentissage informel lors d'activités diverses et dans des milieux comme la famille, le milieu de travail, la rue, les clubs de loisirs, les associations, etc.

En Afrique, avec le faible développement des structures formelles et non formelles d'éducation et de formation, l'apprentissage informel prend une

place prépondérante dans de nombreux pays. Cependant, culturellement, les espaces non formels et formels d'éducation sont des instances importantes d'apprentissage.

Dans *l'apprentissage informel en Afrique*, le groupe est une dimension importante. En fait, les camarades d'âge, le groupe de pairs, la classe des aînés, le groupe culturel, le groupe sexuel, sont chacun à son échelle ou collectivement de puissants facteurs d'influence de l'individu. Par exemple, le groupe de pairs est utilisé en éducation africaine pour obtenir l'adoption ou le changement de comportements. Les enfants et les adolescents en particulier adorent imiter les autres qui ont, à ces périodes de la vie, beaucoup plus d'influence sur leurs pairs que parfois les parents eux-mêmes. De façon informelle, les adolescents africains (à l'instar des autres adolescents dans le monde) apprennent les uns des autres, s'influencent mutuellement. Ils recherchent davantage la compagnie des pairs ; c'est ce besoin-là qui est reconnu et utilisé en éducation africaine quand on organise des rites ou camps d'initiation dont le but avoué et inavoué est de canaliser, d'encadrer le dynamisme naturel de la jeunesse, ainsi que de créer une conscience collective d'appartenance forte à un clan ayant une histoire, des valeurs, des pratiques.

Le groupe sexuel est également un puissant facteur de changement d'attitude ou de comportement, donc d'apprentissage individuel. Par exemple, la séparation des sexes et la division sexuelle du travail qui en découle vise à ce que chacun, dans chaque groupe, apprenne des autres les comportements attendus de son sexe. Lorsque les femmes sont assisses ensemble dans une assemblée ou dans la cour et les hommes également ensemble, cela vise un objectif pédagogique : permettre aux plus jeunes d'apprendre des plus âgés de leur catégorie sexuelle en les observant, en les imitant, en reproduisant leurs comportements. De même, ils sont relativement à l'abri ou tenus à l'abri de comportements, d'habitudes ou de pratiques de l'autre groupe sexuel, de telle sorte que la division sexuelle s'opère.

La classe des aînés : ce sont les gardiens de la tradition. Dans un langage moderne, on peut dire que ce sont les gendarmes de la cité. Chacun, à son niveau dans la hiérarchie des âges, est éducateur des catégories jeunes dont les comportements, les attitudes et les pratiques sont observés, au demeurant rectifiés grâce à un système complexe de mise à disposition d'exemples et de contre-exemples (proverbes, adages, contes, etc.) et de recours à des mécanismes de renforcements positifs (gratifications sociales) et de renforcements négatifs (privations de divers ordres).

Le groupe culturel est sans doute le groupe qui, en Afrique, est le plus structurant dans le sens qu'il offre un ensemble de règles, de normes, d'attitudes et de comportements attendus. Il s'agit d'un système culturel conditionnant les individus dans leurs pensées comme dans leurs actes. Chaque individu et les membres d'un groupe culturel sont d'ailleurs les otages (conscients ou inconscients) de la culture.

Pour prendre une image dans le bâtiment et les travaux pratiques, on peut dire que le groupe culturel est le maître d'ouvrage. La famille elle, est le maître d'œuvre de tout ceci. « La famille est l'espace microsocial ou l'être humain organise et structure son identité […]. Elle représente la matrice d'identité de chacun de ses membres… » (Ferro-Bucher, 1991, p. 45). L'individu est le maître d'œuvre délégué. Pour Erikson (1972), le développement de l'individu est la résultante d'événements biologiques, psychologiques, sociologiques, culturels, historiques, etc. Le développement de l'individu comporte des composantes intellectuelles, affectives, émotionnelles, comportementales, etc. Cela indique l'intérêt de prendre en compte dans l'étude du développement de l'individu, en particulier de l'adulte, la perspective psychologique et sociologique.

Des auteurs européens (plutôt de formation psychologique), comme Erikson par exemple, placent l'étude du développement (de la naissance à la mort) dans une perspective plutôt psychosociale. Cependant, la prise en compte de la dimension interculturelle nécessite de privilégier l'option plus socio-psychologique.

Citant Serrano, Ferro-Bucher (1991) interroge la migration et ses conséquences psychologiques sur l'individu ou la famille migrante. Elle affirme que « l'identité de la personne se situe au point de rencontre des dimensions temporelles et spatiales. » (Ferro-Bucher, *op. cit.*, p. 46). Même si la migration se veut spatiale, donc géographique, ce changement spatial a des implications au plan socioculturel (coupure de certains liens d'identification). Bien souvent, la délocalisation spatiale a une dimension temporelle (modification de l'espace et du temps) nécessitant parfois un redimensionnement du temps, pas toujours facile à faire pour le migrant. Par exemple, en milieu rural et urbain burkinabè, la notion de temps diffère. La perception du temps et le rapport au temps sont différents et le passage d'un milieu à l'autre, même temporairement, nécessite pour l'individu d'être capable de prendre en compte cette dimension dans l'interaction.

L'éducation informelle en Afrique privilégie donc la dynamique des groupes comme un vecteur de changement individuel et collectif. La prise en compte de l'importance du collectif sur l'individuel couplée à une bonne

connaissance des phénomènes de groupe, explique sans doute le recours au groupe et à la dynamique de groupe pour asseoir des comportements collectifs souhaités ou attendus.

1.5 Groupe et apprentissage non formel en Afrique

L'apprentissage non formel se présente sous des nuances dans les espaces différents comme par exemple en Afrique et en Europe. Si dans certains pays européens, il renvoie à des apprentissages obtenus en dehors des établissements d'éducation et de formation et ne donnant droit à aucune certification. Il se définit dans de nombreux pays africains comme ce qui est acquis dans des structures d'éducation ou de formation non formelles comprises comme des structures classiques de formation, comme c'est le cas de l'apprentissage formel. L'apprentissage non formel a souvent été présenté comme un apprentissage par défaut, à défaut d'apprentissage formel. En dépit des efforts fournis pour donner une autre image des systèmes non formels de formation, cette représentation demeure tenace en raison de l'histoire même de l'avènement de ce type d'éducation ou de formation. Pourtant, l'apprentissage non formel des adultes représente aujourd'hui une part importante de l'apprentissage adulte en Afrique. La formation ou l'enseignement non formel en Afrique s'est développé en particulier en direction du public adulte à travers des programmes d'alphabétisation des adultes, de formation continue.

La CONFINTEA V a posé les bases de la reconnaissance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. La CONFINTEA VI a approfondi cette reconnaissance en l'associant à la question de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement durable des individus, des communautés et des nations. L'apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning) couvre « toutes les formes d'éducation post-obligatoire, incluant l'éducation familiale, l'éducation communautaire, l'éducation des adultes traditionnelle, l'éducation postscolaire et supérieure, et la formation professionnelle continue. » (Federighi, 1999, p. 17). Le développement durable concerne à la fois le développement de l'adulte face à des mutations sociales et professionnelles mais aussi le développement socioéconomique durable des communautés, grâce à l'éducation à la citoyenneté, à l'écocitoyenneté (l'environnement), au patrimoine, etc. bref, au développement de la personnalité de l'adulte qui est « un des principaux objectifs de l'éducation des adultes et de la formation continue. La personnalité d'un individu étant développée par une interaction au sein des groupes sociaux […], elle dépend de l'éducation. L'éducation des adultes peut façonner et développer la personnalité des adultes. » (Federighi, 1999, p. 23)

L'apprentissage tout au long de la vie participe au développement durable (développement humain durable, développement économique durable, etc.) des individus et des communautés. Selon les propos de Federighi (1999, p. 23), « […] la formation des adultes développe non seulement les connaissances d'un individu mais enrichit également sa personnalité. »

Les adultes alphabétisés participent au développement de leur communauté et de leur nation. La formation des adultes est une nécessité en raison de leur statut en Afrique. Ils améliorent également leur propre situation du point de vue du comportement alimentaire, de l'assainissement, de l'hygiène, de la santé, de l'éducation des enfants, de la productivité, etc.

Les bienfaits d'une éducation des adultes en Afrique ne font donc aucun doute. La formation des adultes privilégie le groupe comme moyen de progrès des connaissances, attitudes et comportements des individus. La connaissance des phénomènes de groupe en formation des adultes s'avère nécessaire pour avoir les changements de comportements souhaités.

2. Dynamique de groupe et apprentissage en Afrique

2.1 Phénomène de groupe

Il y a différentes approches du groupe chez les auteurs en sciences humaines. Nous avons déjà évoqué plus haut les différences entre groupe primaire et groupe secondaire, entre groupe d'appartenance (groupe auquel l'individu appartient) et groupe de référence (groupe duquel il tire ses valeurs, ses normes de conduites, etc.). Anzieu et Martin (2012) distinguent cinq (5) types de groupes : la foule, la bande, le groupement, le groupe primaire et le groupe secondaire.

Plusieurs critères président à la définition du groupe : la cohésion des membres (interdépendance des membres, effet de contrainte), la taille du groupe (petits groupes, groupes restreints, étendus, larges, assemblée), l'organisation du groupe (caractéristiques, regroupement volontaire ou de fait), sa durabilité (éphémère ou permanente). Le groupe dont on parle ici en formation d'adulte se confond avec la « catégorie ». Il s'agit d'individus ayant des caractéristiques communes (similitudes) et/ou ayant une vision commune, ou poursuivant des objectifs communément partagés.

Les phénomènes de groupe ont été utilisés dans le domaine de la formation pour obtenir des changements d'attitudes ou de comportements des individus en formation. Au-delà des changements individuels, il s'agit

d'obtenir des changements collectifs à même de mieux installer durablement les comportements souhaités.

Deux exemples de recherches en psychologie illustrent bien le recours au groupe et aux phénomènes propres au groupe dans la formation.

Exemple 1 : Les travaux de Lewin (1943) sur le changement de comportement alimentaire des ménagères.

Problème : Pendant la seconde guerre mondiale, on assiste à une situation de pénurie alimentaire. Les autorités cherchent à faire utiliser par les familles les abats (peu utilisés car considérés comme des morceaux de basse qualité). Mais comme on le sait, le changement de comportement est difficile à obtenir des individus qui ont leurs représentations bien ancrées, leurs habitudes bien trempées, etc.

Démarche : L'auteur utilise une double démarche : i) la première recourt à la méthode magistrale de la conférence. Là, un spécialiste expose aux femmes l'intérêt des abats, leur valeur nutritive ou nutritionnelle, propose des recettes à base d'abats, etc. ; ii) la seconde démarche forme des petits groupes de ménagères (principalement concernées à l'époque par les tâches de cuisine dans les familles) qui discutent ensemble autour de la problématique de l'utilisation des abats dans les recettes familiales.

Résultats : 3 % de changement pour les ménagères du 1er groupe et 32 % de changement de comportement pour les ménagères du second groupe.

Conclusion : Lewin en conclut qu'on obtient de meilleurs résultats en termes de changement de comportement des individus en agissant par petits groupes qu'individuellement. L'explication réside dans le fait que « la prise de décision en groupe engage plus à l'action qu'une décision individuelle. » (Anzieu et Martin, 2012, p. 87)

Évoquant les études de Kurt Lewin sur les conduites des mères par rapport au lait en poudre, le jus d'oranges et l'huile de foie de morue, Zarka a résumé les raisons du changement de comportement alimentaire des mères dans la formule suivante :« la discussion de groupe permet à la jeune mère de se rassurer (d'autres femmes pensent ou ressentent comme elle), de dépasser ses craintes de s'écarter des normes du groupe. » (Zarka, 1977, p. 41)

En formation et particulièrement en formation des adultes, le recours à des méthodes actives et participatives (mettre les apprenants en petits groupes pour des échanges en cours de séance, des discussions), produit de meilleurs résultats en termes d'appropriation théorique et surtout pratique. En fait,

en formation d'adulte, on assiste à des déclinaisons diverses de la prise en compte de l'importance du groupe : nous avons les travaux en petits groupes (les ateliers), les exposés, la méthode des petits cas (commentaires provoqués mais traités en groupe).

Exemple 2 : le groupe Balint

Origine : Balint est un psychiatre et psychanalyste d'origine hongroise, né en 1896 et mort en 1970, qui s'est intéressé à la dimension relationnelle dans le processus de soins. Il proposa une méthode de formation aux médecins en privilégiant l'approche groupe. Un groupe de médecins se réunit (co-analyse) régulièrement pour échanger sur les problèmes liés à l'exercice de leur profession. Il est à l'origine de ce qu'on appelle aujourd'hui le groupe Balint.

Méthode : Dans cette méthode, on réunit plusieurs spécialistes d'un domaine et ils discutent de cas rencontrés dans leur pratique professionnelle. Le groupe de professionnels est accompagné par un ou deux animateurs qui sont le plus souvent des psychanalystes. La méthode est utilisée dans beaucoup de pays aujourd'hui dans la formation initiale ou continue de médecins, de psychologues, d'enseignants, d'éducateurs sociaux, etc.

Conclusion : on améliore sa propre pratique, ses propres connaissances quand on la partage avec d'autres. Les autres également s'enrichissent et au-delà des progrès individuels de chacun, il y a un progrès collectif du groupe.

Le groupe en formation d'adulte améliore sa performance en observant les autres, en les écoutant, en confrontant les idées ou les pratiques avec les autres. En effet, les individus apprennent en agissant mais également en regardant les autres agir ou subir les conséquences de leurs actions.

2.2 Dynamique de groupe en éducation/formation formelle des adultes

En formation des adultes, le groupe est important. Les participants apprennent non pas seulement avec le formateur mais aussi entre eux. L'animateur peut être amené à former des types de groupes différents en fonction des objectifs poursuivis et des moments de la formation. Il peut s'agir de groupes formés par le formateur, de groupes auto-formés, de groupes temporaires (varient selon les moments de la formation), de groupes permanents (pour toute la durée de la formation).

L'animateur ou le facilitateur de formation d'adultes se doit donc d'œuvrer à développer les interactions au sein de groupe. Pour ce faire, il n'a pas qu'un rôle de planification technique. Il lui revient de jouer véritablement un rôle d'animation. Il s'agit d'impliquer chaque participant dans les travaux, de

motiver ceux qui sont réservés ou timorés, de gérer les conflits éventuels latents ou explicites entre participants. De façon générale, il s'agit de recourir à toute technique lui permettant de développer le sentiment de groupe et de faire participer tout le monde afin de recueillir les analyses des participants pour les discussions. Le groupe d'adultes en formation se développe en passant par plusieurs étapes. Les spécialistes de la dynamique de groupe en formation d'adulte distinguent cinq moments forts du développement du groupe.

La première est l'étape introductive. Le chef d'orchestre est l'équipe de facilitateurs disposant du plan de formation. À cette étape, les participants se fient davantage au formateur. Ils ne se connaissent pas ou pas suffisamment et ils ne maitrisent pas le contenu de la formation. Ils se posent alors des questions sur leur contribution, celles des autres… mais aussi sur leur capacité à évoluer dans le groupe de formés en se faisant accepter, en faisant passer leurs opinions.

La deuxième étape est celle de la recherche de contrôle. Elle est nommée ainsi parce que les participants se détachent de la dépendance au formateur pour exprimer leurs attentes. Parallèlement se développent des liens, de la dépendance aux autres membres du groupe. C'est une phase qui correspond au niveau de chacun et du groupe, à beaucoup d'interrogations suscitées sur les pratiques, l'intérêt et l'apport du formateur et des autres participants. Au cours de cette phase, on peut avoir des divergences voire des conflits au sein du groupe qui peuvent apparaître. Il s'agit pour le facilitateur de la formation, de veiller à neutraliser ceux qui seraient nuisibles à la formation et d'encourager ceux qui sont susceptibles d'aider le groupe à progresser.

La troisième étape correspond à l'affirmation de chacun au sein du groupe, ce qui correspond à un niveau de distanciation par rapport aux autres du groupe. Le sujet cherche à lier la formation présente à son expérience passée (expérience de formation, pratiques antérieures, etc.). Plusieurs processus sont à l'œuvre au cours de cette phase. Les liens entre les participants ou les membres du groupe se développent, ce qui va permettre l'établissement en leur sein de normes de conduite et de liens. C'est également à cette phase qu'on constate que les divergences entre membres commencent à s'estomper en raison du développement de la connaissance mutuelle et des effets de la confrontation des idées, pratiques, expériences.

La quatrième étape est la phase de productivité. Les membres ont développé des relations telles qu'elles sont profitables au travail de groupe. Les appréhensions de départ se sont dissipées. Les conflits, s'ils demeurent, sont

résolus facilement. C'est un climat positif qui permet l'atteinte des objectifs poursuivis.

Dans l'étape finale, le groupe est confronté à la fin prochaine de la formation. Cette séparation annoncée crée des inquiétudes au sein des membres, qui vont alors rechercher les mécanismes de suivis de contact, chacun ayant appris à apprécier l'autre autant pour ses connaissances intellectuelles qu'affectives, sociales, etc.

La connaissance de cette dynamique au sein du groupe de formation est indispensable pour réussir une bonne formation d'adultes.

Activités/exercices

- Donnez des définitions de l'apprentissage informel, non formel et formel.
- Montrez les phénomènes propres au groupe.
- Identifier un groupe d'adultes en formation et analyser la dynamique qui se développe au cours de la formation en illustrant par des exemples de comportements, de questions, d'attitudes.

3. Dynamique de groupe, développement et changement social

3.1 Changement social par le groupe

Le changement est une notion complexe à définir dans le sens qu'il n'est pas nécessairement synonyme de développement, d'évolution, ou de croissance. Par exemple, le non changement est un changement. Le changement est également complexe car il revêt plusieurs dimensions. Le changement peut être individuel (relatif à l'individu isolé) ou collectif (relatif à un groupe, une catégorie d'individus), endogène (venir de l'intérieur du groupe) ou exogène (provenir voire être imposé de l'extérieur), cognitif (changement d'idées, de représentations, de croyances au sujet d'un objet), affectif (changements de sentiments au sujet d'un objet) ou comportemental (changement de comportement au sujet d'un objet). Il peut être imposé du haut (sommet de l'État, par exemple) ou provenir du bas (initié par des populations).

D'autres auteurs résument tous ces changements en deux familles de changements : les changements d'attitudes et les changements de comportements. L'attitude se définit comme la position d'un individu par rapport à un objet, un groupe social, un individu, un fait de société. L'attitude qui peut être positive ou négative, favorable ou défavorable, repose sur les valeurs de l'individu, son histoire individuelle et sociale. « Dans la genèse des attitudes, il existe une dynamique qui

correspond à un étagement qui, partant des attitudes profondes (comparables en psychanalyse à l'inconscient), passerait aux attitudes diffuses (subconscient) et, finalement, aboutirait aux attitudes concrètes (conscient). Ainsi un individu peut conserver sa personnalité tout au long de sa vie tout en modifiant ses attitudes et ses comportements […]. » (Puig-Moreno, 1991, p. 84). L'attitude peut être inférée à partir du comportement (elle n'est pas directement observable). Elle prédispose à l'action. Elle peut permettre de prédire un comportement, une action (mais pas toujours) car l'attitude et le comportement d'un individu peuvent être dissonants en raison des conséquences sociales d'une action par exemple. C'est en ce sens qu'on dit que le vouloir (attitude) de l'individu peut se heurter au pouvoir (action, comportement) et au pouvoir faire qui, lui, dépend de l'environnement, des contraintes et contingences et de la capacité de l'individu à assumer une divergence (réelle ou potentielle) avec l'environnement social.

Plus qu'une intention d'agir (intention comportementale), le comportement est la manière dont nous agissons vis-à-vis d'un objet, c'est l'acte ou l'action que nous posons ; la conduite que nous avons vis-à-vis d'une personne, un groupe, etc.

Plusieurs situations sont susceptibles d'orienter ou de modifier le comportement d'un individu. Il y a le caractère public ou privé de la conduite, son caractère réversible ou non, etc. En effet, un comportement public et irréversible est plus engageant qu'un comportement privé et réversible. De même, on note un effet groupe dans l'expression de la conduite individuelle. En groupe, les individus perdent leur autonomie de pensée et d'action. En psychologie sociale, on dit que les individus ont tendance non plus à voir par leurs propres yeux mais par les yeux du groupe (le comportement en groupe est différent du comportement individuel).

Le changement social se définit comme une évolution pérenne et globale des attitudes ou des pratiques d'un groupe ou de la société. Les acteurs du changement social sont divers. Il peut s'agir des individus ayant des objectifs spécifiques (les homosexuels ou les femmes par exemple), des élites (les intellectuels), des mouvements sociaux au sein d'une institution ou de la société (exemple de la grève). Plusieurs auteurs étudiant le changement social se sont intéressés soit aux facteurs de progrès (théories évolutionnistes), soit aux causes du changement social (théories fonctionnalistes), soit aux acteurs et aux effets cumulés de leurs actions (théories de l'action). Quelle que soit l'approche envisagée, le changement social est une transformation :

- elle est profonde (il y a un avant et un après) ;
- elle est durable (pas éphémère ou superficielle) ;

- elle est systémique (globale, implique l'ensemble des éléments de la structure).

Les individus, les groupes, les institutions ou les sociétés ont du mal à changer (peur du nouveau, confort des habitudes, etc.). *Les résistances au changement* ont des origines personnelles (habitudes, confort de ce qui est connu et stable, anxiété face à l'inconnu et à l'instabilité, etc.) et sociales ou collectives (normes communes de pensée et d'action, inertie du groupe, etc.). Les forces de résistances au changement augmentent la tension au sein du groupe. Les résistances au changement et à la nouveauté sont un phénomène général. En biologie par exemple, on sait que l'organisme tolère mal les corps étrangers (ce qui explique la difficulté de la greffe d'organe par exemple). En psychologie, on évoquera davantage le phénomène de résistance, d'inertie, d'habitude des individus et des groupes, etc. Le changement n'est pas impossible pour autant. Il y a des forces d'opposition internes au groupe qui veillent au maintien du statu quo, de la situation d'équilibre (homéostasie) ou qui travaillent à ramener à une nouvelle situation d'équilibre (situation acceptable pour le groupe). On parle dans ce cas d'homéorhésie. Les situations de déséquilibres introduites par des éléments nouveaux, étant inconfortables ou inconfortantes pour le groupe, celui-ci travaillera à rétablir l'équilibre. Si les éléments nouveaux et les actions nouvelles viennent de l'extérieur (sont exogènes), la résistance au changement va être plus forte.

De façon générale, la lutte contre les résistances au changement consiste à amplifier les forces de pression pour le changement au lieu de chercher à réduire, minimiser, voire éliminer les forces d'opposition au changement.

Les modalités du changement social par le groupe : En quoi et comment le groupe permet de générer du changement social ? L'analyse de l'activité fournit un champ d'étude intéressant sur l'importance du groupe dans le changement de comportement. Clot est passé maître dans ce champ de recherche. Clot et Yvon (2004) et Clot (2007) distinguent l'organisation du travail de l'activité du sujet. Selon Leplat et Hoc (1983, p. 50), « la tâche indique ce qui est à faire et l'activité, ce qui se fait. » Dans une activité, il y a ce que les individus font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, ce qu'ils ne font pas et les raisons pour lesquelles ils ne le font pas, etc.

Les études d'Yves Clot sur l'analyse de l'activité

Ses objectifs : utiliser la co-analyse d'une situation de travail par les protagonistes de cette activité.

Sa méthode : Le plus souvent, la démarche comporte plusieurs moments : i) observation des travailleurs par les chercheurs et choix des séquences d'activités à filmer après observation des individus en situation de travail ; ii) séquences d'activités filmées ; iii) commentaires : auto-confrontations simples (le sujet filmé commente sa propre activité) et confrontations croisées (chacun commente l'activité de l'autre) ; iv) retour sur le collectif, réflexions, débats…

Ses résultats : c'est un exercice qui développe la compétence autoréflexive et collective des individus sur leur activité, démarche importante pour la prise de conscience des rapports à l'activité, des habitudes de travail, etc. et donc pour le changement.

Il y a eu des tentatives d'application en Afrique de ce type de méthode d'interventions psychologiques dans les organisations en passant par le groupe pour obtenir des changements. Par exemple, dans la formation des enseignants du secondaire au Burkina Faso, une expérience similaire a été tentée il y a quelques années. Le postulant à l'enseignement était mis dans une situation pratique en classe où il doit donner une leçon qui est filmée et sous le regard de collègues professeurs expérimentés. L'objectif était double : i) l'amener à prendre conscience de la manière dont il fonctionne en classe, communique son message, interagit avec les élèves ; ii) améliorer sa pratique grâce aux analyses de collègues expérimentés.

Cependant, cette expérience a été abandonnée sans doute en raison des réticences fortes des acteurs.

D'autres expériences reposent également sur le principe du groupe comme facteur de changement. On peut citer par exemple les psychothérapies collectives qui reposent explicitement sur l'importance du groupe dans l'obtention du changement du comportement d'un de ses membres. C'est le cas aussi de la psychothérapie familiale pour un enfant présentant un trouble du comportement ou des conduites. Nous avons également l'exemple des groupes de parole de PVVIH ou des Alcooliques anonymes qui utilisent le groupe comme approche thérapeutique, capable de déclencher le changement de comportement individuel et collectif.

3.2 Les conditions du changement social en psychologie sociale

Bien souvent, les adultes sont conformistes. Pour surmonter les résistances au changement et le refus du changement ou éviter le retour à l'équilibre antérieur dans un groupe d'adultes, l'on peut procéder « en décristallisant peu à peu les habitudes par des méthodes de discussion non directives, jusqu'au point de rupture, de choc où une recristallisation différente peut s'opérer. Autrement

dit, abaisser le seuil de résistance et amener le groupe à un degré de crise qui produit une mutation des attitudes chez les membres, puis par influence, dans les zones voisines du corps social. » (Anzieu et Martin, 2012, p. 86)

Bien souvent également, la majorité est conformiste. Cela est davantage remarquable en Afrique, surtout en milieu rural. Dans ces conditions, le changement va provenir le plus souvent de la minorité, comme l'affirme Moscovici (1996) la minorité peut obtenir un changement social à condition qu'elle soit organisée, convaincue, avec des positions fermes mais justifiées.

Dans les expériences d'Asch (1955) et de Milgram (1963), les auteurs démontrent le conformisme à la majorité. Ils utilisent dans leurs expériences des compères (complices de l'expérimentateur) majoritaires qui donnent des réponses volontairement erronées. Les sujets de l'expérience (minoritaires) ont alors tendance à se rallier à ces réponses majoritaires.

Ceci confirme que : i) les individus sont conformistes pour la plupart (ils rallient la réponse majoritaire du groupe) ; ii) les individus ont tendance à se soumettre à l'autorité. En groupe ou face à l'autorité, les individus perdent leur autonomie de pensée ou de jugement.

En revanche, l'expérience de Moscovici (1996) porte sur l'innovation et non le conformisme. Les auteurs utilisent des compères minoritaires (2 contre 4 sujets de l'expérience dans le groupe expérimental et 6 sujets dans le groupe témoin (pas de compères). Il y a un effet taux d'influence de la minorité mis en évidence dans le groupe expérimental. Les auteurs montrent que la minorité peut influencer la majorité. Mieux, le changement est souvent obtenu par la minorité. Le conformisme à la majorité paraît superficiel, de l'ordre de la tactique, de l'intérêt, de l'identification. En revanche le conformisme à la minorité parait plus long à obtenir mais le changement obtenu dans ce cas parait plus profond et plus durable. On adhère après avoir intériorisé.

3.3 Conditions du changement social dans le contexte traditionnel

Dans le contexte traditionnel africain marqué par l'absence de l'écrit, c'est le règne de l'oralité qui est constaté dans les échanges interhumains avec, comme corollaire, un sens profond de la parole donnée. La parole est magnifiée (comme chez les professionnels du spectacle aujourd'hui), elle engage (comme chez les diamantaires ou chez les acheteurs d'une vente aux enchères publiques et directes). La parole révèle l'individu. Elle peut l'honorer ou le déshonorer (savoir tenir sa langue est une des règles du code social). Dans ce contexte d'oralité et dans un système culturel de rapports sociaux où domine l'asymétrie des relations et où il y a une certaine stabilité sociale, on

peut se poser la question : quelle possibilité pour le changement social et quel type de changement social ?

Les sociétés traditionnelles collectivistes sont souvent présentées comme caractérisées par le conformisme, l'inertie, le conservatisme et la reproduction. Pourtant, ces sociétés évoluent ; il ne s'agit certes pas de révolution, mais elles changent souvent sous la pression d'individus ou de groupes d'individus agissant à la marge et sans trop d'arrogance.

L'exemple de ce chef d'un village burkinabè est éloquent à ce sujet. Les filles de ce village, données en mariage, ne doivent pas quitter leur foyer conjugal. La sanction en cas de transgressions est le bannissement. Elles ne peuvent donc retourner dans leur village d'origine. Mais un jour, la fille du chef, mariée, quitte son domicile conjugal et son père la reçoit. Les gens sont offusqués et le chef est critiqué. Il tombe malade et avant de mourir, il a ces mots : je sais que je paie pour ma transgression à la norme sociale, mais par mon sacrifice, toutes les filles de ce village ne seront plus rejetées de leurs familles pour ce motif. Elles pourront dorénavant aller et venir.

Des exemples comme celui-là sont rarissimes, mais il y a toujours eu des transgressions par des individus isolés ou des groupes qui provoquent des changements sociaux qualitatifs dans les milieux traditionnels.

3.4 Perspective de l'éducation des adultes africains pour le changement

Le changement apparaît comme un processus normal, inévitable au sein de tout organisme vivant. Au plan social, il est le levier du maintien des forces ou des éléments constitutifs du groupe dans sa dynamique interne. On peut par conséquent convenir que le changement social comporte en puissance le processus de développement. Mais la spécificité du contexte peut constituer un modificateur ou un amplificateur de ce processus.

Les exigences actuelles du développement socio-économique durable placent la perspective de l'éducation des adultes en Afrique au premier plan.

Le développement est, à l'instar du changement, une notion complexe à définir. Certaines définitions relevant de la tendance dite de l'économisme insistent sur la dimension économique, sur les aspects financiers, etc. Dans ce sens, le développement économique se veut l'accumulation systématique de richesses, d'investissements, etc. D'autres définitions, que certains qualifient de misérabilistes, ramènent le développement à la simple satisfaction des besoins élémentaires des populations.

Il y a différentes modalités du développement. Le développement social renvoie aux changements socioculturels qui rendent possible l'accroissement durable de biens, mais il touche également la question de la répartition des biens entre les différentes classes sociales, entre les différents sexes, entre les générations, etc. Il y a également ce qu'il convient d'appeler le développement des sujets ou les sujets en développement. On se situe là non plus à l'échelle macro mais à l'échelle micro. Le développement des sujets prend en compte les changements qui affectent le sujet ou qui proviennent de lui-même. On peut citer la maturation biologique et intellectuelle, mais il y a aussi les changements impulsés du dehors, comme c'est le cas par exemple des effets de l'environnement, de l'éducation, de la formation. On note alors des acquis quantitatifs (acquisition, accumulation ou changement de connaissances, de savoirs ou de savoir-faire) mais aussi qualitatifs comme les changements de comportements ou de pratiques ou l'adoption de comportements nouveaux.

Il y a plusieurs approches psychologiques du développement parmi lesquelles, nous pouvons citer l'approche psychosociale. Dans cette option, la théorie interculturelle d'Erikson (1972) étudie les interactions entre caractéristiques individuelles et caractéristiques environnementales, ce qui autorise l'auteur à placer la question de l'identité de l'individu à la fois au centre de l'individu mais aussi de sa société, de son environnement. L'homme est présenté « comme une créature psychosociale » (Erikson, 1972, p. 146) et cette « force psychosociale dépend d'un processus total qui règle les cycles de vie individuels, la succession des générations et la structure de la société et cela simultanément : car ces trois éléments sont développés ensemble. » (Erikson, 1972, p. 147). Levinson *et al.* (1978), quant à eux, évoquant la question de la structure de vie, disent qu'elle est à l'interaction du social, du culturel et de l'individuel.

L'éducation des adultes est indispensable pour le développement durable. Parlant des communicateurs traditionnels, Millogo (2006, p. 141) évoque deux moyens ou conditions de développement de l'adulte et donc du développement socioéconomique. « Ainsi, on peut les doter au moins de deux outils modernes de connaissances : l'instruction moderne et l'infrastructure du développement intellectuel. » Concernant la première condition, l'auteur fait le développement suivant : « il est indéniable que l'écriture et l'instruction moderne donnent des connaissances qui conduisent à des compétences qui en imposent, et qui, de ce fait, constituent un pouvoir dans l'échiquier de la vie moderne. » (Millogo, 2006, p. 141). Il évoque dans des termes à peine voilés la question de la scolarisation et de l'alphabétisation des adultes devenue une nécessité des temps modernes.

Cependant, poursuit-il, « une réflexion doit être menée pour trouver des voies et moyens d'allier harmonieusement les apprentissages moderne et traditionnel sans que l'un ne nuise à l'autre mais en faisant de sorte que les deux enseignements s'alimentent réciproquement. » Par rapport à la seconde condition, Millogo (2006, p. 141-142) affirme que « l'accès à l'écriture et l'instruction moderne doit permettre […] de consolider et donc de perfectionner leur savoir et savoir-faire traditionnels, de pouvoir analyser leurs propres connaissances, de pouvoir s'ouvrir aux connaissances d'autres […]. »

Il faut donc promouvoir le développement de l'adulte et le développement par l'adulte. En effet, en raison de la place qu'occupe l'adulte dans la société africaine, particulièrement en milieu rural dans l'éducation des jeunes générations, le développement passe nécessairement par le développement des adultes. On pourrait donc dire que lorsque des adultes sont formés et éduqués, c'est la société toute entière qui y gagne. En effet, l'éducation de l'adulte promeut le développement culturel, le développement des valeurs actuelles de tolérance, de paix, d'ouverture à l'autre et de compétition, indispensables pour la société d'aujourd'hui. L'adulte étant le véhicule de la culture, son rôle est indispensable dans la transmission des valeurs culturelles. Les rapports individus/société, adulte/enfant en Afrique sont intéressants à analyser pour comprendre les statuts et les rôles des adultes, des parents dans la transmission des valeurs. Ces aspects sont largement analysés, aussi bien par des approches sociologiques que psychologiques, dans un article sur « la problématique du projet individuel dans un contexte collectiviste. » (Nabaloum-Bakyono, 2006)

L'éducation de l'adulte est donc un préalable au développement socioéconomique, en particulier dans les sociétés où prédomine un monde rural souvent marqué par la précarité de la vie socioéconomique pour la majorité des couches sociales. D'une part, les adultes ont des habitudes de comportements, des valeurs, et des préférences bien ancrées ; il devient alors plus difficile de les faire changer de comportements et d'attitudes que d'en inculquer de nouveaux aux jeunes (l'éducation des adultes demeure, par conséquent, le défi du développement) ; d'autre part, les adultes sont des exemples pour les enfants, en l'occurrence pour les plus jeunes. À ce titre ils sont utilisés dans l'éducation, les sensibilisations, la communication ou l'information. Qu'il s'agisse de professionnels, d'éducateurs, ou tout simplement de parents, les adultes sont un maillon indispensable du développement et du changement.

Activités/exercices

- Identifiez les étapes du développement du groupe dans la formation des adultes.
- En sous-groupes, discutez la nécessité de l'éducation des adultes pour le changement dans votre communauté.
- Analysez les liens entre changement social et développement de l'adulte en Afrique.
- Montrez l'importance et les modalités du développement de l'adulte en Afrique.
- Identifiez, dans votre contexte social, des exemples ou situations de votre choix montrant le changement par l'adulte et le changement de l'adulte.

Pour finir

L'être humain est par nature un être social. Il a un besoin de son semblable. La socialisation vise à entretenir cette dépendance aux autres, aux groupes, à la communauté, à la société. Par un certain nombre de mécanismes, les groupes d'appartenance de l'individu au premier rang desquels se trouve le groupe culturel, fournissent à l'individu un système symbolique de référence. En fonction des sociétés, des époques, des caractéristiques des individus, etc. cette dépendance s'exprime de façon plus ou moins forte.

Dans le contexte africain et pour le sujet adulte, cette dépendance semble être la plus forte tant les valeurs, les motivations et les pratiques des adultes sont socialement construites et auto-justifiées par l'individu. Ces adultes, modèles (passifs) ou éducateurs (actifs), sont les fervents défenseurs de la tradition. L'éducation des adultes dans l'Afrique actuelle vise le changement social pour le développement, pas en opposant éducation traditionnelle et éducation moderne, mais en faisant en sorte que l'une et l'autre tirent avantage l'une de l'autre. La formation des adultes est devenue une nécessité face aux enjeux majeurs du développement durable et de l'apprentissage tout au long de la vie.

Résumé

Ce chapitre a d'abord consisté à clarifier les notions d'individualité, de socialité, de groupe et de communauté dans différents contextes spatio-temporels. Cet exercice visait en définitive à montrer la spécificité africaine marquée par la dépendance de l'individu au groupe, l'importance du groupe primaire, groupe de référence par excellence pour l'individu.

Des exemples ou expériences multiples sont évoqués pour montrer l'importance du groupe pour le changement de comportement individuel, collectif et social. Les liens entre changement social et développement ont été également analysés en rapport avec l'éducation des adultes. Il s'est agi de démontrer que l'éducation des adultes en Afrique est plus qu'une nécessité. Elle est un préalable au changement social et au développement économique, culturel et social durable.

Points essentiels

- Les notions d'individualité, d'identité, de socialité, de communauté, de groupe dans différents champs des sciences sociales et dans différents contextes socioculturels.
- La spécificité africaine des rapports individu/groupe/société.
- L'importance du groupe d'appartenance pour l'individu africain, en particulier pour l'adulte ainsi que ses effets sur le comportement individuel et collectif.
- Les liens entre groupes et changements individuel, collectif et social.
- Les rapports entre éducation des adultes et changement social en lien avec le statut de l'adulte africain (modèle et éducateur).
- Les liens entre éducation des adultes et développement économique et socioculturel.

Activité de synthèse

Dans vos différents milieux sociaux, mettez en évidence des situations dans lesquelles les groupes forgent les comportements individuels et collectifs de leurs membres. Analysez les mécanismes sous-jacents.

Questions pour aller plus loin

- Quelles sont les modalités de l'éducation des adultes en milieu traditionnel dans votre contexte ?
- Quels sont les rapports individu/groupe en milieu urbain et rural africain ? Quels sont les changements constatés ?
- Quels changements pour une éducation moderne de l'adulte, selon vous ?
- Quels liens entre alphabétisation des adultes, scolarisation et développement en Afrique ?

Références bibliographiques

Anzieu, D., Martin J-Y. 2012. *La dynamique des groupes restreints*. Paris, Quadrige Manuels, PUF (5ème tirage édition).

Asch, S.E. 1955. Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, vol. 193, pp. 31-35.

Braconnier, A. 1998. Les adieux à l'enfance. In J.C. Ruano-Borbalan, (Coord.). *L'identité. L'individu, le groupe, la société.* Auxerre, Sciences Humaines, pp. 95-102.

Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E-M., Malewska-Peyre, H. et Taboada-Leonetti, I. 1998. *Stratégies identitaires*. Coll. Psychologie d'aujourd'hui, Paris, PUF.

Clot, Y. 2007. De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Education et didactique*. Varia, vol. 1, n° 1, pp. 83-94.

Clot, Y. et Yvon F. 2004. *Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant.* Psic. Da Ed., Sao Paulo, 19, 2ème trimestre.

Cohen-Emerique, M. 1991. Le modèle individualiste du sujet : écran à la compréhension des personnes issues de sociétés non occidentales. In M. Lavallée, F. Ouellet et F. Larose, *Identité, culture et changement social.* Actes du troisième colloque de l'ARIC. Paris, L'Harmattan, pp. 248-264.

Conner, M.L. 2006. *Informal Learning*. (marciaconner.com).

Cooley, C.H. 1909. *Social Organization : A study of the Larger Mind*. New York. : Charles Scribner's Sons.

Erikson, E.H. 1972. *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris, Flammarion.

Federighi, P. 1999 (Sous la dir.) *Glossaire de l'éducation des adultes en Europe.* Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.

Ferret, S. 1998. *L'identité*. Paris, GF-Flammarion.

Ferro-Bucher, J. 1991. Migration familiale, identité et changement social. In M. Lavallée, F. Ouellet et F. Larose, *Identité, culture et changement social.* Actes du troisième colloque de l'ARIC, Paris, L'Harmattan, pp. 45-62.

Fiske, A.P. 1992. The Four Elementary Forms of Sociality : Framework for a Unified Theory of Social Relations. *Psychological Review*, vol. 99/4, 689-723.

Guichard, J. et Huteau, M. 2006. *Psychologie de l'orientation*. Paris, PsychoSup, Dunod.

Leplat, J. et Hoc, J. M. 1983. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, pp. 49-63.

Lewin, K. 1943. Forces Behind Food Habits and Methods of Change. *Bulletin of the National Research Council*, n° 108, pp. 35-65.

Lipiansky, E.M. 1998. L'identité personnelle. In J.C. Ruano-Borbalan, (Coord.). *L'identité. L'individu, le groupe, la société.* Auxerre, Sciences Humaines, pp. 21-29.

Lipiansky, E.M. 1998a. Comment se forme l'identité des groupes. In J. C. Ruano-Borbalan, (Coord.). *L'identité. L'individu, le groupe, la société.* Auxerre, Sciences Humaines, pp. 143-150.

Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M. 1978. *The seasons of a man's life*. New York, Knopf.

Milgram, S. 1963. *La soumission à l'autorité : un point de vue expérimental*. Paris, Calmann-Levy.

Millogo, L. 2006. Parole et développement moderne : rôle de communicateurs traditionnels, Les cahiers du *CERLESHS,* n° 24, PUO, pp. 137-142.

Moscovici, S. 1996. *Psychologie des minorités actives*. Paris, PUF.

Nabaloum-Bakyono, R. 2006. La problématique du projet individuel dans un contexte collectiviste, Les cahiers du *CERLESHS*, PUO, pp. 149-172.

Puig-Moreno, G. 1991. Attitudes et recherche identitaire des secondes générations d'immigrés andalous en Catalogne. In M. Lavallée, F. Ouellet, F. Larose, *Identité, culture et changement social.* Actes du troisième colloque de l'ARIC. Paris, L'Harmattan pp. 82-90.

Rocher, G. 1968. *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, Hurtubise H.M.H.

Ruano-Borbalan, J.C. 1998. (Coord.). Introduction. La construction de l'identité. *L'identité. L'individu, le groupe, la société.* Auxerre, Sciences Humaines, pp. 1-18.

Sillamy, N. 1993. *Dictionnaire de la psychologie*. Larousse Thématique, France Loisirs.

Stoetzel, J. 1978. *La psychologie sociale*. Saint Amand (Cher), Flammarion.

Zarka, J. 1977. « Conseil psychologique » et « psychologie du conseil » Quelques propositions. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 6, n° 1, pp. 21-51.

CHAPITRE 6 : LES CONTEXTES DE BI/PLURILINGUISME NATIONAUX EN AFRIQUE ET LES GRANDS PRINCIPES EN FORMATION/ÉDUCATION DES ADULTES

Aperçu

Ce chapitre traite d'abord du rapport entre la communication et l'éducation, en discutant du contexte de plurilinguisme des systèmes éducatifs africains, de l'importance du choix d'une langue de communication en formation des adultes et de quelques autres considérations théoriques. Ensuite, les facteurs d'une bonne communication en situation de formation en général, de formation d'adultes africains en particulier, ont été analysés. De même, les modalités d'une approche participative en formation d'adultes, en relation avec les modes pertinents d'évaluation ont été approchées.

Objectifs d'apprentissage

Au sortir de ce chapitre, vous devrez être capables :

- de montrer, eu égard au contexte de plurilinguismes nationaux en Afrique, l'importance de bien choisir la langue de communication en formation des adultes ;
- de dégager les facteurs d'une bonne communication en formation d'adultes en tenant compte des particularités socioculturelles du contexte africain ;

- d'expliquer les modalités organisationnelles de type participatif en formation des adultes en faisant le rapprochement avec les principes traditionnels de l'éducation des adultes ;
- de citer et d'expliquer des modalités pertinentes d'évaluation des adultes africains en formation ;
- d'apprécier la qualité et la pertinence d'un cas de formation d'adultes en faisant ressortir ses points faibles et ses points forts eu égard aux grands principes qui doivent guider une telle formation.

Termes clés

- **Adulte** : individu au développement physique achevé, capable de se reproduire et socialement intégré.
- **Approche participative** : mode d'apprentissage fondé sur le partage de la connaissance et de l'expérience de tous.
- **Communication** : action de communiquer, de transmettre des informations, d'entrer en relation avec quelqu'un.
- **Évaluation** : action d'évaluer, d'apprécier la valeur afin de prendre une décision
- **Formation** : action d'acquérir, de développer des compétences ou d'aider une personne ou un groupe de personnes à développer ses compétences.
- **Oralité** : forme verbale à travers laquelle les informations, les connaissances, sont transmises de générations en générations.
- **Langues** : ensemble des signes oraux et écrits qui permettent de communiquer
- **Plurilinguisme** : fait qu'une personne, une communauté soit capable de s'exprimer dans plusieurs langues.

Pour commencer

En sous-groupe, traitez les questions suivantes :

- Quelle est l'importance de la communication dans les relations sociales en Afrique ?
- Quels types de communication peut-on envisager en formation des adultes en Afrique ?

1. Communication et éducation

La communication, telle qu'envisagée par l'UNESCO, est le vecteur de la connaissance et de la culture. Elle constitue pour ainsi dire le mode d'échanges pour des communautés de personnes souhaitant partager des valeurs culturelles

communes (culture conçue non sur un plan strictement individuel, mais comme fondement de la civilisation). À la base de la communication, il y a les langues et en la matière, les systèmes éducatifs africains font face à la problématique du bi/plurilinguisme.

1.1 Bi-plurilinguismes nationaux dans les systèmes éducatifs en Afrique et choix d'une langue de communication en formation des adultes

Articulation langues nationales – français dans les systèmes scolaires

Le contexte de l'Afrique francophone est marqué par une multitude de langues maternelles à côté desquelles évolue le français qui est, depuis la colonisation, la langue officielle et la langue d'enseignement dans les systèmes scolaires formels. Par contre, l'éducation non formelle, notamment l'alphabétisation des adultes, se fait essentiellement en langues maternelles (appelées langues nationales dans la plupart des pays) même si le français n'est pas exclu. Nous sommes donc en présence, dans bon nombre de pays francophones d'Afrique subsaharienne, de deux sous-systèmes éducatifs qui évoluent en parallèles. Cette situation crée un contexte de « diglossie »[29] en faveur du français, et ce dans la mesure où la vie administrative et politique nationale est généralement organisée autour de cette langue qui est la langue officielle.

Depuis quelques décennies dans le système formel, un intérêt pour l'enseignement par et dans les langues nationales africaines est né et se développe à partir des programmes d'alphabétisation des adultes. De plus en plus donc, l'éducation bilingue impliquant langue nationale et langue française gagne du terrain dans les systèmes éducatifs des pays, aussi bien au niveau non formel que formel. Que devient alors le statut des langues nationales et du français dans ces systèmes ? Nikièma et Paré Kaboré (2010) nous situent sur la question en nous proposant une série de définitions en cohérence avec la réalité africaine et qui sont reprises ci-dessous.

Langue maternelle (ou Langue 1) : c'est la première langue parlée par l'enfant. Les langues maternelles (LM) sont des langues du milieu, déjà parlées par les élèves au moment où ils accèdent à l'école. Au Burkina Faso par exemple, toutes les langues des diverses communautés ont le statut de langues nationales (LN) dans la Constitution.

29. En sociolinguistique, la diglossie désigne l'état dans lequel se trouvent deux variétés linguistiques coexistant sur un territoire donné et ayant, pour des motifs historiques et politiques, des statuts et des fonctions sociales distinctes, l'une étant représentée comme supérieure et l'autre inférieure au sein de la population (Wikipédia, consultée le 13 novembre 2011).

Français : héritée de la colonisation, la langue française est en Afrique une langue étrangère non maternelle, mais a le statut de langue officielle dans la Constitution de la plupart des pays. Du fait de ce statut et donc de son utilisation massive dans l'administration publique et à l'école, elle est considérée comme une langue seconde en Afrique francophone.

La prise en compte des langues africaines dans l'enseignement, à côté du français, donne lieu à une articulation qui dépend généralement du modèle de bilinguisme choisi. Les modèles d'éducation bilingue identifiés par Heugh cité dans le rapport de l'ADEA (Alidou *et al.*, 2005) sont au nombre de trois : les modèles d'enseignement soustractifs, les modèles de transition ou modèles de sortie (précoce ou tardive) et les modèles d'enseignement additifs. Qu'est-ce à dire ?

Les modèles d'enseignement soustractifs, de transition et de bilinguisme additif :

Les modèles d'enseignement soustractifs

Ils visent à terme à « sortir les enfants de la langue maternelle (LM) et à les amener à employer la langue officielle/étrangère comme moyen d'instruction aussitôt que possible. » Dans cette logique, on peut même opter pour une seule langue, la langue officielle, dès le début de l'école primaire, comme c'est le cas dans nos écoles classiques d'où la LM est entièrement soustraite. Dans le cas contraire (cas où l'école voit une présence de la langue maternelle à côté du français), le modèle de soustraction peut être dit de transition précoce ou tardive.

Les modèles de transition ou modèles de sortie (précoce ou tardive)

Ils ont pour objectif de n'avoir qu'une seule langue, la langue officielle, à la fin de la scolarité. La scolarité commence donc avec la LM et on passe progressivement à la langue officielle. La sortie de la LM peut être précoce (au bout d'un à trois ans de scolarité) ou tardive (jusqu'en CM2 ou 1ère année du secondaire). En prenant en compte les langues nationales à l'école, l'objectif principal ici est de faciliter aux enfants l'apprentissage du français et de minimiser les chocs psychologiques liés à l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'enseignement dans les premières classes.

Les modèles de bilinguisme additifs

Ce sont ceux dits vraiment bilingues en ce sens que la LM, comme moyen d'enseignement, n'est jamais supprimée. On vise un très bon niveau dans la LM

et également un bon niveau dans la langue officielle. L'objectif est d'utiliser la LM comme langue d'instruction (avec la langue officielle/étrangère enseignée comme matière) ou d'utiliser la LM plus la langue officielle/étrangère comme deux moyens (doubles) d'instruction jusqu'à la fin de la scolarité. Dans ces modèles, l'enseignement bilingue permet aux apprenants de développer des compétences linguistiques équilibrées tout au long de la scolarité, leur permettant de mener des activités cognitives concrètes et abstraites dans les deux langues sans aucune difficulté. La langue nationale est enseignée ou utilisée comme médium (tout comme la langue officielle) pour elle-même et non pour servir la cause de la langue officielle.

Du fait de la maîtrise équilibrée comme médium de la langue officielle et de la langue maternelle qu'ils permettent, on peut dire que les modèles additifs constituent par ailleurs le socle d'un environnement lettré en langues nationales pouvant favoriser l'essor d'un lettrisme durable dans ces langues. Dans une telle situation, on aurait en effet un système éducatif plus intégré et cohérent avec l'interface langue nationale à l'école et langue nationale d'alphabétisation pour les populations adultes.

Choix d'une langue de communication en formation d'adultes

En éducation et formation des adultes, les langues nationales sont celles qui sont le plus souvent utilisées, notamment dans le contexte non formel. Il s'est en effet avéré nécessaire d'utiliser une langue qui réponde le mieux aux habitudes et aux intérêts des adultes.

Dans ce sens, la Conférence des ministres de l'éducation en Afrique (MINEDAF) tenue à Harare au Zimbabwe en 1982 insistait sur la nécessité d'assurer l'éducation en Afrique dans les langues africaines. L'urgence de la question a été relevée dans le sens où l'usage des langues maternelles constitue un moyen important de promotion culturelle. Fasokun *et al.* (2005) citent un certain nombre d'auteurs (Obanya, 1980 ; Fafunwa, 1982 et 1998 ; Fafunwa *et al.* 1989 ; Yoloye, 1986 ; Diop, 2000) qui argumentent en faveur de l'utilisation des langues maternelles comme médium pour l'éducation. Cet usage apparaît plus naturel et permet aux apprenants d'explorer plus facilement et plus naturellement leur environnement et de communiquer d'une manière qui leur est familière. Au plan socio-psychologique, le lien avec la communauté et ses besoins socioculturels et économiques est ainsi mieux assuré.

En termes d'impact, la formation en langues maternelles contribue à une meilleure confiance en soi, à plus d'initiative, de créativité, à une facilité d'adaptation et donc à une plus grande efficacité de l'apprentissage.

Ainsi, il convient que l'adulte africain soit formé, autant que possible, dans sa langue maternelle ou dans la langue de son environnement immédiat. Malheureusement nous constatons qu'un environnement lettré en langues nationales doit encore être créé afin de soutenir et de pérenniser les acquis des apprentissages dans ces langues.

Par ailleurs, il n'est pas exclu qu'à un niveau plus avancé, on puisse former l'adulte apprenant en français, langue officielle. Dans cette logique, l'approche ALFAA (Apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation dans les langues nationales) a été conçue pour les adultes et expérimentée au Burkina Faso. Cette méthode permet aux adultes qui le souhaitent d'apprendre à parler, lire et écrire le français en peu de temps, en se fondant sur leurs acquis d'alphabètes en langues nationales. Il apparaît que l'apprentissage du français est facilité dès lors que l'apprenant maîtrise déjà l'écriture de sa langue. Nous ne sommes cependant pas là dans une logique de bilinguisme soustractif comme expliqué plus haut au sujet du bilinguisme dans l'enseignement, mais dans la logique d'offrir à l'adulte une opportunité supplémentaire de s'adapter à son environnement en évolution.

1.2 Éducation des adultes et théorie de la communication

Il importe qu'en formation/éducation pour adultes, comme pour les autres groupes d'âge, la communication soit adaptée au contexte socioculturel de l'apprenant si on la veut efficace. Cette question est soulevée déjà pour ce qui concerne la scolarisation.

Mukene (1998) estime en effet que l'école en Afrique noire est un corps étranger dont l'objectif n'est pas l'intégration dans la société africaine. Issue des contacts coloniaux, cette école véhicule des contenus aux sources différentes, d'où sa distanciation d'avec le contexte culturel, provoquant ainsi une opposition entre la tradition et la modernité.

Mukene relève ici les difficultés de compréhension/appropriation du message éducatif, pouvant résulter d'une communication inadaptée au contexte d'apprentissage des enfants et à leurs habitudes socioculturelles sous-jacentes qui obéissent à des valeurs différentes. Cette préoccupation est encore plus importante dans le cas de l'adulte apprenant. En effet, pour qu'il y ait apprentissage véritable, appropriation des informations produites, il importe que l'adulte puisse avoir, comme nous le rappelle Graber (2008) une attitude de réflexivité et d'autonomie pouvant l'amener à une certaine autorégulation de ces informations, à un changement fondé sur un jugement critique. Dans

un contexte de formation d'adultes, cette posture est l'une des conditions de réussite.

Faisons le point d'abord de quelques courants d'approche de la communication et des enjeux qui en découlent pour l'apprentissage des adultes dans le contexte africain.

Les courants de pensée

Dans l'approche de la problématique de la communication, trois courants de pensée sont en général identifiés par les auteurs, chacun d'eux mettant l'accent sur une dimension précise de la communication.

- Un premier courant, appelé courant des Sciences de l'information et de la communication, met l'accent sur la dimension « transmission d'informations », aspect inhérent à toute communication.
- Le deuxième courant de pensée est d'ordre psychosociologique et insiste sur la dimension « relations interpersonnelles » mise en jeu dans le processus de communication.
- Enfin, le troisième courant, de tendance psychanalytique, met quant à lui l'accent sur la dimension unipersonnelle ou intrapsychique de la communication.

Bien qu'en matière de formation, le type de communication prépondérante soit l'interpersonnelle, il convient de signaler qu'il est nécessaire de prendre en compte les autres courants dans la mesure où ils contribueront à clarifier le mécanisme de la communication interpersonnelle et à orienter l'identification des conditions de réussite de celle-ci notamment en formation d'adultes. C'est dans cette logique que nous référons également à une autre typologie (Lompo, 2009) où on distingue :

- le courant descriptif et normatif qui met l'accent sur la description du passage du message, de la source à la destination, à travers le canal ;
- le courant behavioriste qui assimile le message à un stimulus, un centre d'intérêt qui suscite la réaction du récepteur ;
- le courant dit de Lasswell qui met l'accent sur la similarité de signification des signes entre émetteur et récepteur pour qu'il y ait communication.

Comme on peut le constater, cette typologie privilégie les facteurs qui agissent sur la qualité de la communication, mettant l'accent tantôt sur le canal de la communication, tantôt sur l'orientation de stimulation constituée par le message, tantôt encore sur la concordance des systèmes langagiers entre les protagonistes de la communication.

Le courant psychosociologique, qui met l'accent sur la dimension interpersonnelle, rend compte de l'importance de la communication dans le contexte relationnel africain, particulièrement centré sur les relations humaines et sociales.

La communication interpersonnelle en situation de formation suppose, certes, la conjonction des deux formes de communication que sont la communication référentielle (qui renvoie à la transmission d'informations, de connaissances relatives aux objets, faits, événements, etc.) et la communication persuasive qui a trait aux modalités de persuasion et de conviction. Cependant, ses modes d'actualisation sont variés. C'est pourquoi on parle, en la matière, de niveaux de communication.

Les niveaux de communication

On distingue plusieurs « niveaux de communication ». La *communication de masse* est le niveau qui est au sommet de la pyramide. Elle concerne le plus de personnes dans le temps et dans l'espace. À l'autre extrémité, on distingue la *communication interindividuelle* qui se manifeste comme une communication interpersonnelle, mais se fonde sur des échanges entre deux personnes uniquement : l'émetteur et le récepteur.

La *communication interpersonnelle* à proprement parler implique plusieurs personnes, en tant que moteur de la vie en communauté et condition d'une intercompréhension réussie, mais elle peut comporter, en elle-même, plusieurs sous-niveaux déterminés par la plus ou moins grande importance numérique des locuteurs. Ainsi, Bedouet et Cuisiniez (1995) distinguent dans la communication interpersonnelle les niveaux (sous-niveaux dans notre logique) suivants : niveau **dyade ou interindividuel** entre deux personnes, **niveau multiple** entre les membres d'un groupe plus ou moins grand, le **niveau intergroupe** entre les membres de groupes différents.

Contrairement à la communication de masse, dans la communication interpersonnelle ou multiple, chacun peut s'adresser à tous les autres en même temps, produisant ainsi des interactions assez complexes. La rétroaction ou feedback est quasi systématique dans ce type de communication, que ce soit par certains canaux technologiques comme le téléphone ou que ce soit en mode face-à-face. Qu'est-ce que la rétroaction (feedback en anglais) ? Elle est conçue comme un message de retour en réponse au message initialement reçu. C'est un message, verbal ou non, renvoyé en réaction par le récepteur à l'émetteur. Le feedback peut servir à confirmer ou infirmer la réception du message, à demander des précisions, à relancer l'échange ou à l'achever. Le feedback est

un aspect important de la communication en situation de formation d'adultes où des échanges constructifs doivent s'instaurer pour faciliter l'apprentissage.

Notons en outre que la communication interpersonnelle n'est pas que verbale, elle est aussi non verbale.

La communication non-verbale

Une partie de ce mode de communication est para-verbale, c'est-à-dire qu'elle accompagne la vocalisation. Gestes, mimiques, ton et posture font parties des formes de manifestation de la communication non verbale et peuvent pour ainsi dire faire passer un message de façon plus expressive que le langage verbal. Tout ceci donne à la communication son caractère holistique, faisant intervenir tout l'être : « La parole, instrument premier de communication, se double du signe, de la gestuelle et du symbole, et sa force de persuasion augmente. » (Nyamba, 2005, p. 4)

Dramé (1984, p. 1, paragr. 230) définit la communication non verbale comme

> *« un ensemble de signes ou de symboles répondant à trois critères essentiels : 1) ils communiquent à l'adresse un ou des messages ; 2) ils n'utilisent pas de supports linguistiques, et de ce fait le sens du message n'est pas toujours accessible ; et 3) le cadre de genèse d'un message non verbal peut être l'homme ou des éléments constitutifs de l'univers qui l'entoure. Il va de soi qu'en tant que fait social, la forme et le contenu du message non-verbal seront déterminés par les paramètres sociaux […] ; parmi ceux-ci, le sexe de l'individu est un des plus déterminants.* »

Ainsi, selon cet auteur, des symboles sociaux relatifs à la division sexuelle de la société, tels l'habillement, véhiculent des messages qui ne peuvent être compris que lorsqu'ils sont replacés dans leur contexte. Il en est de même des indices non-verbaux (habillement, gestes pendant le discours, démarche, position physique au sein d'un groupe, allure générale) qui permettent d'identifier le rang social, le groupe d'âge des individus que ce soit en Occident ou ailleurs. L'espace et le temps comportent également des indices non-verbaux qui nous parlent mais que l'on n'est pas toujours en mesure de décoder. Tous ces paramètres sont à prendre en compte dans le cadre de la formation des adultes en Afrique car il s'agira pour le formateur d'adopter des attitudes, des manières de s'habiller et de se comporter qui soient adaptées au contexte pour permettre l'instauration d'un bon climat social, d'un climat propice à des échanges constructifs.

30. http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article1299

En plus de cela, dans le cas spécifique du contexte négro-africain, Dramé (1984, p. 2, paragr. 3.1) parle d'une « fonction "surnaturelle" du non-verbe » avec les cérémonies rituelles, les jets de cauris. En dehors de ces dimensions mythiques, le non-verbal est d'une grande importance dans les relations interindividuelles : par exemple les gestes pendant la salutation, l'attitude de l'épouse devant son époux telle la génuflexion, le disciple qui se déchausse à quelques mètres du marabout avant de venir le saluer à deux mains, etc. Quant à la communication sociale élargie, le non-verbal y prend le sens d'un « symbolisme institutionnalisé à fonction sociale »[31]. Comme le précise l'auteur, les messages non-verbaux peuvent être le lieu d'interprétations conflictuelles quand on ignore le sens des symboles de la société concernée mais on sait qu'il peut en être ainsi aussi pour les messages verbaux.

Dans le secteur de l'éducation, comme nous le dit Opubor (2001, p. 8), « l'un des objectifs de la communication est d'aider chaque groupe d'intervenants à donner un sens à son rôle et à ses responsabilités tout en cherchant à comprendre et à accepter ceux des autres. » C'est ainsi que par la communication on peut donner des informations factuelles, dialoguer et instaurer ainsi la confiance, créer des consensus, plaider pour faire évoluer les pensées et les comportements, mobiliser les acteurs autour des décisions pertinentes, etc.

Si la communication suppose un échange d'informations, il convient de s'intéresser davantage à celles-ci.

L'information

L'information est un message échangé entre un émetteur et un récepteur, souvent alternativement, à travers un canal spécifique.

Les informations, c'est-à-dire les messages échangés, sont ordinairement d'ordre cognitif, mais pas toujours. En effet, dans l'optique du courant psychosociologique de la communication, celle-ci fait également intervenir des éléments d'ordre affectif autant chargés de sens et véhiculant des messages. C'est pourquoi il est fondé de parler d'informations manifestes (clairement énoncées) et d'informations latentes (plutôt implicites et plus affectivement chargées). Dans une telle logique, c'est en termes de complexité et de multiplicité

31. Dramé cite l'exemple du « Ton » dans les pays mandingue qui consiste à frapper d'interdiction de consommer les fruits d'une catégorie d'arbre tant qu'ils ne sont pas mûrs sous peine d'amende ou de punition, sauf pour les étrangers. Cela se fait à travers une cérémonie rituelle au cours de laquelle des morceaux d'écorces rouges sont placés de manière bien visible sur des branches des arbres frappés d'interdiction. Le « Ton » est donc une marque visible qui a la valeur d'une chaîne de communication. L'interdiction est levée au cours d'une cérémonie semblable au cours de laquelle les morceaux d'écorces sont détachés des branches.

qu'il faut évoquer les informations transmises, les messages échangés en contexte de formation. Dans un tel contexte les informations échangées le sont selon plusieurs champs d'émission et de réception : certaines se déroulent verticalement (du formateur vers les apprenants) et d'autres horizontalement (entre apprenants), et les canaux eux-aussi varient selon les apprentissages visés.

Les bases du processus de communication

L'éclairage du courant psychosociologique de la communication permet de mieux en cerner les fondamentaux. Dans la logique psychosociologique, la communication est le rapport d'interaction qui s'instaure lorsque des partenaires sont en présence et qui peut s'analyser à trois niveaux différents :

- intrapsychique au regard des dimensions de la personnalité de chacun des protagonistes ;
- interactionnel du fait de la structure relationnelle et de sa dynamique ;
- social en raison du contexte culturel avec ses normes, ses valeurs et ses rituels dans lequel ce rapport d'interaction se place.

Perçue sous cet angle, la communication répond parfaitement aux exigences de la formation, en l'occurrence celle de l'adulte africain. Ce dernier évolue dans un contexte où la communication obéit à certaines normes, à certaines règles et valeurs sociales si prégnantes qu'on pourrait, à juste titre, parler de processus socio-psychologique de communication. La dimension socioculturelle pourrait en effet y déterminer les interactions, davantage que la dimension intrapsychique de prise de distance personnelle impliquée par ce processus : « Et parler, de même qu'écouter, c'est décliner son identité, une identité qui est d'abord sociale avant d'être individuelle. » (Nyamba, 2005, p. 4)

La dimension sociale, en particulier, dénote le caractère culturellement ancré de la communication. Celle-ci prend place dans un contexte socioculturel déterminé avec son langage, ses normes, ses valeurs, etc. À titre d'exemple, dans la culture africaine, il ne sied pas de parler à un aîné en le regardant dans les yeux : ce serait un signe d'impolitesse ; alors que dans la culture occidentale, c'est une marque de politesse et de respect. Il en est de même de l'importance accordée en Afrique aux salutations en tendant la main. Ces sensibilités socioculturelles ne sont pas à négliger en situation de formation car de cela peut dépendre la disposition mentale des apprenants adultes pour la formation.

Tout comme le disait déjà Hampaté Bâ (1976) cité dans le chapitre 4 du présent ouvrage, tout a effet de communication dans un contexte ou dans un

autre, même le silence est communication : par exemple les gestes, la posture, les mimiques, les façons d'être, de dire ou de ne pas dire. Le récepteur situe tout ceci dans un contexte socioculturel donné et en tient compte pour réagir.

Communiquer est donc bien très complexe, car il faut tenir compte non seulement de ses affects personnels, mais également de ceux des interlocuteurs, en restant bien conscient de la spécificité du contexte socioculturel dans lequel on se trouve.

Déjà complexe, le processus de communication se complique davantage avec la nécessité de s'adapter au ***canal de communication*** utilisé. Les interlocuteurs sont-ils face-à-face ou en entretien téléphonique ? L'information est-elle transmise gestuellement, oralement ou par écrit, par les médias ou par un intermédiaire particulier, de façon personnelle ou impersonnelle ? Ces questions sont d'importance quand on aborde le concept de « canal de communication ». En effet, le canal de communication suppose nécessairement une adaptation des contenus du message aux modalités de transmission. Il importe de souligner qu'en matière de formation des adultes, aucun canal de communication n'est exclu : échanges verbaux de face-à-face, documents écrits, vidéo-projection, matériel audio-visuel, Internet, etc. Il s'agira, selon les circonstances et le public-cible, de choisir judicieusement des canaux, et surtout d'en combiner quelques-uns et de les varier pour accroître les chances d'assimilation des messages et la compréhension mutuelle entre tous les protagonistes.

Exercice/activités

Quels sont les enjeux du choix d'une langue de communication en formation des adultes en Afrique ?

Quel intérêt peut revêtir l'éducation bilingue, telle qu'expliquée dans cette section, pour la formation des adultes en Afrique ?

2. Communication et processus de formation de l'adulte

Bien qu'on lui trouve différents enjeux, la communication éducative a en Afrique des enjeux essentiellement de changement social pour un mieux-être des populations : changement pour des comportements favorables à l'adoption d'outils de production plus performants, à l'élimination de maladies qui minent les populations, à l'instauration de plus de démocratie et de justice (équité de genre par exemple). En somme, il s'agit d'une communication éducative qui doit être au service du développement social et économique de nos pays.

2.1 Les enjeux de communication et la formation des adultes

D'une manière générale, les enjeux de la communication sont d'ordre culturel, langagier, de souveraineté étatique, technologique et identitaire.

Au plan des *enjeux culturels*, la communication, comme déjà dit, est le vecteur de la connaissance et de la culture. En ce sens, *la langue de communication* est importante non seulement en tant que vecteur de la culture d'une communauté, mais également comme moyen de contrôle de l'opinion nationale ou internationale. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, un réel problème se pose au regard de la place accordée aux langues officielles d'origine étrangère comparativement aux langues nationales. On fait aujourd'hui la promotion de l'écrit de ces dernières bien que l'environnement sociopolitique et administratif les utilise à peine. La langue de communication et d'éducation doit être judicieusement choisie en fonction du contexte pour que cette communication atteigne le but visé. C'est là que surgit la problématique de la souveraineté des nations face aux contraintes de l'internationalisation de la communication.

La communication est en effet également une composante essentielle de *la souveraineté des États,* par exemple en termes de diffusion des informations administratives jusqu'au niveau déconcentré, ou sur le plan de la diplomatie et de l'exercice de la souveraineté d'un État. Cette souveraineté peut être menacée par la prolifération de messages non contrôlés, d'où l'intérêt d'une certaine organisation de veille, de mise en place de règles, surtout en ce qui concerne les technologies d'information et de communication, et d'un choix judicieux de la langue de formation des adultes pour leur permettre une intégration réussie dans le contexte socioculturel en mutation.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) permettent aujourd'hui d'aller au-delà de la simple transmission de messages pour une véritable communication interindividuelle et de groupe en temps réel, même en mode non présentiel. Ainsi, Fonkoua (2009) estime-t-il que l'avènement des TIC offre d'autres opportunités de formation et d'apprentissage que la salle de classe vue comme lieu unique d'apprentissage à des moments bien déterminés. Cet auteur précise en ces termes la révolution que constitue l'apport des TIC :

> « *Enseigner et apprendre devront s'enrichir des opportunités qu'offrent les sciences de la communication afin de mieux cibler les objectifs pédagogiques visant la pluralité des compétences. On ne peut plus donner et recevoir un savoir à visée uniquement cognitive, empaqueté et confiné dans un lieu précis et qui*

> *ne demanderait qu'à être consommé. On ne pourra plus former uniquement à l'adaptation mais également à l'innovation.* » (Fonkoua, 2009, p. 15)

C'est surtout en éducation des adultes, qui ont des occupations et des responsabilités rendant difficile leur présence aux formations, que les TIC peuvent être d'une grande utilité. Ce d'autant que, comme le dit Cheneau-Loquay (2004, p. 8), « […] la maîtrise des connaissances est au cœur d'une stratégie de saut technologique que pourraient favoriser les NTIC […] L'Afrique est le continent le moins bien connecté, mais les projets de développement se sont multipliés et la situation a considérablement évolué en quelques années. » Et d'ajouter :

> « *Étant donné le faible niveau de vie moyen des populations comparé au coût du matériel et de la communication elle-même, l'appropriation des NTIC en Afrique se fait à l'inverse du modèle dominant occidental : le mode d'accès aux outils de communication est essentiellement collectif. Ce sont les diverses formules de télé centres pour l'accès au téléphone, de cyber-centres pour l'accès à Internet, mais ces espaces sont majoritairement aux mains d'opérateurs privés.* » (Cheneau-Loquay, 2004, p. 8)

Ce collectivisme dans l'usage des TIC, interprété ici comme inhérent aux faibles revenus des populations africaines face aux coûts élevés de ces TIC, reflète néanmoins la caractéristique des comportements plus sociaux qu'individuels des africains tel que déjà noté et est donc favorable à un usage en formation des adultes. Il importe en effet de ne pas perdre de vue l'essentiel : en situation de formation, la technologie, si elle est utilisée, devra rester subordonnée aux objectifs précis visés. Cela, surtout si l'on tient compte du fait que l'*identité situationnelle des locuteurs* est repérable dans leur énonciation, dans leur posture pendant la communication, ce qui permet de limiter les risques de malentendus et de conflits. Dans cette logique, on peut rappeler avec intérêt cette remarque de Nyamba (2005, p. 4) à propos de la communication dans les sociétés à tradition orale :

> « *[…] Dans les sociétés de tradition orale, on ne parle pas n'importe où et n'importe comment. Il y a des conditions de prise de la parole, liées le plus souvent aux identités des acteurs : l'âge, le sexe, l'ethnie, le statut matrimonial, le rang social, etc.* »

En situation de formation d'adultes, les caractéristiques socioculturelles et professionnelles du public cible constituent une donnée importante à considérer pour la préparation et la mise en œuvre de la formation.

2.2 Supports et canaux de communication

Au-delà de la communication verbale, il y a bien entendu différents modes de communication (comme déjà discuté) et le formateur d'adultes doit y demeurer sensible. Fasokun *et al.* (2005, p. 119) citant Gunawardena indiquent que dans certaines cultures africaines, tous les sens sont utilisés pour l'apprentissage : le toucher, l'odorat et le goût autant que la vue et l'ouïe ; en somme, tout l'être est source d'appréhension du réel et d'apprentissages nouveaux. Cela va dans le sens du constat fait également par Hampaté Bâ (1976) cité dans la section précédente.

Dans le contexte africain actuel, des canaux modernes se superposent aux canaux plus traditionnels pour donner une gamme assez large de possibilités : la prose, les vers, les proverbes, les histoires, le folklore, la littérature, l'éloquence, les épigrammes, le tambourinage, les images tels les posters et les banderoles, les émissions radio et télé, et maintenant aussi l'Internet. Outre les canaux visuels et le langage ordinaire, les formateurs d'adultes peuvent aussi utiliser la mythologie, la poésie, le langage gestuel, les danses, les chants ainsi que le langage des crieurs villageois ou urbains notamment quand il s'agit de sensibiliser sur certaines questions.

Au sujet des NTIC, nous explique Nyamba (2005, p. 4), si dans les villages africains on note un désir d'intégrer ces nouveaux moyens, cela n'est pas souvent le fait d'un choix conscient des populations, mais l'effet d'une pression, sinon d'une imposition extérieure : « Cependant, le recours aux NTIC n'est pas le résultat de choix préalablement raisonnés, mais celui de violences imposées, bon gré mal gré, aux populations. » Selon cet auteur, au lieu du système d'information et de communication de proximité socialement construit des villageois, les NTIC sont empreints d'artifices et d'effets de mode :

> « *Les systèmes antérieurs de communication servaient une cause sociale, celle des relations de solidarité multiforme au niveau des espaces familiaux, lignagers, villageois et ethniques, dans leur grande diversité organisationnelle : on se connaissait et se reconnaissait en tant qu'acteurs sociaux complémentaires.* » (Nyamba, 2005, p. 5)

Les NTIC permettent de réduire les distances mais restent malgré tout assez impersonnelles. Leur utilité en formation des adultes en Afrique n'est pas niée, mais leur usage doit rester mesuré et subordonné à la communication interpersonnelle multiple et directe.

Le formateur devra donc faire le choix qui convient à la situation, mais avoir à l'esprit la nécessité de varier les canaux pour qu'aucun destinataire ne

soit délaissé par le message. La voix, l'apparence et la posture générale étant les premiers symboles de mise en route des échanges, il se doit de les soigner en tenant compte des normes de la culture africaine.

2.3 L'incidence de l'oralité, du groupe de référence et de la gérontocratie dans le processus de formation des adultes

L'oralité a ses principes, ses exigences et ses limites. Nyamba caractérise comme suit les limites spatiales et temporelles de la communication orale dans les sociétés de tradition orale :

> « *Les sociétés de tradition orale se caractérisent toujours par la construction et le fonctionnement codifié d'un système d'information et de communication essentiellement oral, et donc immédiat. Les moyens utilisés le plus souvent sont la parole et des instruments dont la portée et les performances, on s'en doute, sont soumises aux conditions limitatives du temps et de l'espace. La communication qui se réalise dans de telles conditions reste très contingente à l'espace de communication et à la présence effective des acteurs sociaux de la communication.* » (Nyamba, 2005, p. 7)

L'incidence de cette tradition d'oralité a déjà été évoquée dans le cadre des styles d'apprentissage. Il en ressortait une forte tendance à l'apprentissage par cœur et à la répétition, ce d'autant plus que l'on est dans une logique gérontocratique de préservation des valeurs traditionnelles.

En effet, et comme nous avons déjà eu l'occasion de le voir, en Afrique, le pouvoir gérontocratique justifie une communication plutôt verticale entre les aînés et les cadets. Cette asymétrie, si elle permet la sauvegarde des traditions sociales et leur respect strict, n'est pas toujours de nature à favoriser un esprit de curiosité, d'imagination, de questionnement et de réflexion souvent nécessaire à l'appropriation de l'information reçue. C'est dans ce sens que Graber (2008, p. 8) note chez les étudiants africains en Suisse une marque particulière du rapport au savoir :

> « *[celui-ci] est essentiellement basé sur les connaissances personnelles, familiales et celles venant de l'école. Il y a peu de prise de distance par rapport à ce que signifie réellement apprendre. […] Il n'y a pas l'apprentissage de la mise en discussion des idées, des théories, ni l'adaptation de celles-ci à l'activité en découlant.* »

Ceci alors même qu'accéder à la science suppose que l'on accepte une mutation brusque qui contredit un passé comme le mentionne Graber (2008) en se référant à Bachelard. L'accès à la connaissance universelle suppose

effectivement une rupture d'avec les préjugés, les *a priori* des sentiers battus ; il suppose plutôt des remises en question, des constructions rationnelles suivies de constats par les faits.

Comme nous le verrons de façon plus approfondie dans le chapitre 7, c'est entre pairs que cette approche dialoguée et critique est davantage favorisée et donc propice à une assimilation active et critique des informations. Par ce biais, il est probable que l'accès à la connaissance universelle et à la nouveauté, les constructions par la raison et les faits, soient réalisables.

En s'appuyant sur le cas de l'écriture, Nyamba (2005) nous parle justement des réactions et des comportements des sociétés de tradition orale, qui ont commencé à adopter les systèmes de communication modernes. L'avènement de l'écriture en contexte d'oralité a introduit des changements dans les rôles sociaux ; de nouveaux rapports au savoir sont créés. Avec son expansion, l'aspect mystérieux dont elle était entourée s'évanouit progressivement. Il apparaît ainsi que les vieux ne sont plus nécessairement les seuls détenteurs du savoir puisque celui-ci peut être transcrit, mis en conserve et, de ce fait, accessible ultérieurement à quiconque sait lire.

Il importe toutefois de noter, à la suite de Nyamba, que l'écriture ne suffit pas à traduire la profondeur des relations humaines inhérentes à la communication orale ; le formateur d'adultes devra en être conscient pour accorder à la relation sociale toute l'attention qu'il faut.

Au regard de tout ceci, le formateur, tout en attirant l'attention sur les valeurs et les connaissances intéressantes et utiles de la société africaine traditionnelle, fera aussi en sorte que les situations de formation des adultes valorisent les échanges horizontaux autour des grandes questions relatives à la formation, afin de susciter l'esprit critique et de promouvoir l'appropriation dynamique de nouvelles valeurs et connaissances. Il s'agira également, à côté de l'oralité justifiant les apprentissages par cœur et par répétition, d'ouvrir l'apprenant à la valeur conférée par l'écrit et les autres canaux de communication qui sont aussi des moyens de conservation des connaissances, d'une part et d'autre part, à la démarche dialectique qui favorise l'esprit critique et la construction du savoir selon un raisonnement logique et hypothético-déductif.

2.4 La communication au cours de la formation : synthèse des facteurs d'influence et des stratégies de prise en compte

Opubor (2001, p. 7) nous rappelle le sens de la communication en éducation :

> « *La communication c'est avant tout la production, l'apprentissage et l'échange d'idées. Dans le secteur de l'éducation, l'un des objectifs de la communication est d'aider chaque groupe d'intervenants à donner un sens à son rôle et à ses responsabilités tout en cherchant à comprendre et à accepter ceux des autres.* »

Pour y arriver, il importe d'identifier les facteurs qui influencent cette communication. À ce titre, un aperçu général s'impose d'abord.

Comme déjà évoqué plus haut, en matière de formation, on se situe dans la communication interpersonnelle et plus précisément au niveau complexe ou multiple (par opposition au niveau dyadique et au niveau intergroupe).

Le niveau complexe fait appel à différentes formes de communication : i) la communication à double sens (sens vertical et horizontal) est un niveau qui suppose que le formateur ait non seulement la capacité d'échanger avec l'auditoire mais aussi celle d'organiser les échanges au sein du groupe en stimulant une participation généralisée ; ii) la *communication horizontale* est celle qui s'opère entre pairs, y compris le formateur considéré comme tel ; iii) quant à la *communication verticale*, c'est celle qui va du formateur comme émetteur vers les participants comme récepteurs. Elle est hiérarchique et va dans le sens de la communication traditionnelle (en Afrique) marquée par le pouvoir gérontocratique.

La situation de formation des adultes doit pouvoir permettre une expression des expériences de chacun, un partage de connaissances et de compétences en provenance à la fois du formateur et des apprenants. Une communication à double sens, une communication multidimensionnelle et multidirectionnelle sont donc nécessaires.

Cependant, cela n'est possible que lorsque la formation se déroule dans une ambiance exempte de pressions, dans une atmosphère détendue, deux aspects qui ne sont pas toujours en phase avec la rigidité de la communication verticale.

Par exemple, si l'on sait que le contexte africain est caractérisé par certaines règles de communication qui, dans un cadre hétérogène (pouvant réunir

des personnes d'âges différents), se manifestent sous un mode vertical, il appartiendra au formateur d'entraîner l'adulte apprenant à se départir de cette réserve de communication liée aux effets du pouvoir gérontocratique, tout en montrant son respect pour les valeurs culturelles du milieu. Il lui appartiendra de l'inciter à s'exprimer tant pour apporter ce qu'il sait que pour en savoir davantage sur ce que les autres peuvent lui apporter. Cela nécessitera de sa part certaines compétences en animation de groupe.

Pour être en phase avec le contexte africain, il conviendra aussi de promouvoir la diversité des canaux de communication et de se situer à un niveau global de communication impliquant tant la communication verbale que la communication non verbale (la mimique, la gestuelle, l'oralité, l'écriture, les images) de même que les associations avec des expériences de vie courante, etc. Dans une telle dynamique, le choix d'une langue de communication adaptée est évidemment nécessaire, mais dépend aussi du contexte linguistique du pays concerné. Dans le contexte africain en général, la problématique du bilinguisme voire du multilinguisme déjà évoqué est patente et influence certainement les choix.

De manière plus générale, il convient de retenir que les facteurs influençant la communication en formation sont liés à l'émetteur, au récepteur ou sont d'ordre matériel.

En ce qui concerne les interlocuteurs, on peut identifier trois catégories de facteurs :

- les facteurs liés aux objectifs des échanges ;
- les facteurs liés à la personnalité des protagonistes ;
- les facteurs socio-psychologiques liés à la fois aux objectifs et aux protagonistes.

En nous basant sur une communication de Cousinié (2007), nous présentons la situation de ces facteurs dans le tableau qui suit avec quelques pistes pour les rendre favorables dans le cadre de la formation.

Tableau 5 : Facteurs influençant la qualité de la communication

INTERLOCUTEUR FACTEURS	ÉMETTEUR	RÉCEPTEUR	PRÉCAUTIONS DE LA PART DU FORMATEUR
Au niveau des objectifs	• Le message est-il conceptualisé en fonction du contexte (le public cible, les moyens disponibles) et des objectifs à atteindre ? • Le recours à des supports visuels est-il pertinent et adéquat au regard des objectifs (tableau, transparents, vidéoprojecteur, etc.) ? • Le contexte est-il pris en compte pour la définition des tâches par exemple ?	La compréhension du message par le sujet (l'atteinte des objectifs donc) dépend de différents facteurs : • Sa capacité de raisonnement interactif • Sa compétence et ses expériences dans le domaine • Sa culture Si cela n'est pas garanti, il peut se produire de sérieuses entraves à la communication et les objectifs ne seront pas atteints.	Pour lever les obstacles inhérents à ces dimensions, il convient • de chercher la précision de la pensée, la richesse et la précision de l'expression (recours éventuel à la formalisation abstraite), • de faire converger les moyens, en associant le geste à la parole • et en accompagnant le discours d'un bon schéma et de référents culturels propres au milieu et aux apprenants.
Au niveau de la personnalité	À compétence égale, chaque communicateur présente les choses à sa façon, avec ses préjugés et stéréotypes, ses attitudes, son tempérament, son humeur, sa façon générale de se comporter, ce qui induira des comportements particuliers chez son vis-à-vis. Plus son cadre de référence personnel coïncidera avec celui de ses interlocuteurs, mieux son message sera compris, pour autant que les autres facteurs liés à ces interlocuteurs soient favorables.	• Sa personnalité • Son cadre de référence • Les sentiments qu'il prête au locuteur. Tout cela peut faciliter ou non la communication.	Des précautions pour ne pas créer ce genre d'obstacles : • faire preuve d'une fidélité au contenu, • conserver une attitude objective (se garder de juger), • se connaître soi-même pour faire la part des inévitables préjugés, • savoir se mettre à la place de l'autre et lui reconnaître la possibilité d'avoir une autre vision des problèmes, des hommes et des choses.

INTERLOCUTEUR FACTEURS	ÉMETTEUR	RÉCEPTEUR	PRÉCAUTIONS DE LA PART DU FORMATEUR
Au niveau socio-psychologique	• Le statut social du communicateur et le rôle (attendu de lui par l'interlocuteur à partir de ce statut) qu'il assumera. • La situation générale faite d'un climat social lourd plutôt qu'apaisant peut gêner aussi la communication. • Le langage et les normes du groupe d'appartenance peuvent constituer des barrières.	Le phénomène d'attente de rôle peut constituer également, dans de nombreux cas, une barrière à la communication si ce rôle n'est pas conforme à la réalité.	• Donner une définition précise du rôle que l'on entend jouer en tant que formateur, et de l'objectif poursuivi (en attirant l'attention sur ses éventuelles conséquences pour l'apprenant). • Il convient pour le formateur de connaître la situation de l'apprenant (cela requiert de la discrétion de sa part), et de parfaire sa propre culture socio-psychologique afin d'arriver à une meilleure connaissance de la situation et à une meilleure identification des obstacles.

Source : adapté de Cousinié (2007)

Du côté du récepteur (l'apprenant), la disponibilité et le sens de l'écoute sont d'importance pour surmonter les éventuels obstacles. L'apprenant adulte aura de ce fait besoin de sortir de son cadre de référence, de poser des questions pour amener éventuellement les autres à préciser leur pensée et à répondre à ses besoins.

Quant aux facteurs d'ordre matériel, ils peuvent être inhérents au canal de communication, faisant intervenir les questions de filtrage, d'interprétation et d'opinion.

- **Le filtrage est d'ordinaire lié :**
  - aux centres d'intérêt en ce sens qu'en général, nous prenons en considération les informations, les faits, les aspects d'une situation en fonction de nos motivations, préoccupations, centres d'intérêts certes, mais aussi en fonction du support de communication (verbal, écrit, iconique, imagé, etc.) ;
  - aux opinions qui orientent la perception que nous avons d'une situation du fait de notre besoin naturel de sécurité (besoin de savoir pour éviter l'angoisse de ne pas comprendre et d'ignorer) et d'identité (nous nous reconnaissons dans nos opinions et elles définissent notre identité devant autrui) ;

- à l'attention sélective (nous concentrons notre attention sur certains aspects de la situation et non sur l'ensemble). Bien souvent, nous ne retenons que les informations qui renforcent et confirment nos opinions ou nos attentes.

- **L'interprétation et l'opinion**
  L'interprétation influence la communication dans la mesure où nous attribuons une signification personnelle à nos perceptions, étant donné que nous ne sommes pas neutres devant le réel et que nous sommes plutôt prédisposés par nos opinions et nos motivations. Cette interprétation peut conduire à la déformation du message : on recherche constamment ce qui peut être une confirmation de son opinion. De fait, les motivations des individus déforment leur perception du réel.

Les échanges dans un climat apaisé permettent de surmonter ces difficultés et cela pose la problématique du feedback.

Cependant, le feedback, selon qu'il est positif ou négatif (Wiener, 1948), peut aussi produire des effets diversifiés.

- *Le feedback négatif* conduit à accentuer un phénomène, avec un effet possible d'entraînement pouvant conduire à une hausse de tension entre les interlocuteurs.
- *Le feedback positif*, quant à lui, peut servir de régulation d'une situation. En amoindrissant la tension, il tendrait à maintenir la communication stable et équilibrée. C'est le cas par exemple de la reformulation ou du questionnement.

Les opportunités de feedback dépendent souvent du canal de communication : certains canaux comme la radio, la télé, le courriel, ne permettent pas toujours un tel feedback en temps réel. En situation de formation, le feedback est constant et il doit être positif pour une communication constructive.

Activités/exercices

En sous-groupes, échangez sur vos expériences en matière de communication :

- relatez des cas vécus de malentendus et trouvez les explications possibles à ces malentendus ;
- remémorez-vous des situations de formation où une communication adéquate a permis une bonne compréhension entre les acteurs concernés ;

dégagez les facteurs situationnels qui, selon vous, peuvent justifier ce résultat salutaire ;

- faites une synthèse de vos échanges en relation avec ce qui, selon vous, pourrait contribuer à expliquer l'échec des formes de communication mises en œuvre en Afrique dans le cadre de certaines campagnes d'alphabétisation ou de sensibilisation.

3. Approche participative en formation/éducation des adultes

3.1 Principes traditionnels de l'éducation des adultes

Les principes traditionnels de l'éducation des adultes en Afrique ne diffèrent pas des principes généraux d'éducation dans ce contexte. Déjà, le chapitre 3, à la faveur des théories et principes d'apprentissage présentés, discutait des contenus et caractéristiques de l'éducation des adultes dans un contexte traditionnel. Dans ce prolongement, nous allons dégager ici les principes essentiels à retenir avant de procéder à un aperçu de la situation de nos jours.

Datta (1984, p. 15), dans son analyse, établit une correspondance entre les caractéristiques de l'organisation sociale traditionnelle en Afrique et les modalités éducatives. Sur le plan de l'organisation sociale, elle note : une faible division du travail, une certaine arriération et faible spécialisation technologique, un faible surplus économique, une forte prévalence de relations informelles de face-à-face, un faible niveau scientifique, une absence d'écriture, une société bien intégrée où les dimensions religieuses, éthiques sont inextricablement liées à la vie sociale, des traditions qui sont sanctifiées. En conséquence, au plan éducatif, l'auteur fait observer la non existence d'une catégorie sociale spécifique chargée d'enseigner, une relative absence d'instruction spécialisée, une difficulté à maintenir des catégories de services professionnels, un fort accent mis sur l'éducation informelle, l'absence d'une période distincte spécialement dévolue à la scolarisation, une éducation fondée sur la communication orale avec une importance accordée à la religion et aux instructions morales, un conservatisme.

À travers cette spécification, on perçoit en filigrane quelques principes qui pourraient caractériser l'éducation des adultes : une éducation de face-à-face peu formalisée pour une formation professionnelle peu spécialisée mais intégrant des dimensions religieuses et morales. On est bien dans la logique de l'éducation holistique dont il a déjà été question et qu' Hampaté Bâ (1976)[32]

32. Voir chapitre 4 où la question a été traitée.

magnifie lorsqu'il parle des artisans, de leur production et de la formation des jeunes à ces arts. Dans le même sens, rappelons aussi, sans plus s'y étendre, les trois pédagogies de l'éducation traditionnelle recensées par Fadiga (voir chapitre 3) : pédagogie de la totalité, pédagogie de la participation, pédagogie de l'identification.

Semali (2009), se fondant sur cette vision holistique de l'éducation traditionnelle en Afrique reconnaît la place de l'approche informelle dans la transmission des valeurs, des connaissances et des techniques de métier aux jeunes adultes, de père en fils. Cette transmission se fait non seulement à travers la pratique quotidienne mais aussi à travers les enseignements et les conseils pendant même cette pratique, comme le relève aussi Ntseane (2007, p. 117) : *observation continue, imitation, pratique continue*.

La dimension sociale de l'éducation et la responsabilité collective qui lui est dévolue sont des traits caractéristiques qui, selon Semali, devraient être valorisés dans le cadre des programmes actuels de formation des adultes.

L'éducation tout au long de la vie est ainsi traditionnellement en Afrique, comme le souligne Ntseane (2007), une activité collective qui doit aider l'individu et la collectivité à atteindre un haut niveau de valeurs humaines, un haut niveau d'humanisme (*botho)*. L'éducation de l'adulte en Afrique a alors pour vocation de toujours le conduire vers un comportement des plus dignes (distinction, honnêteté, intégrité dans la communauté), de sorte à contribuer au renforcement du pouvoir et de la stabilité de cette communauté. Dans ce sens, l'accent est mis sur les responsabilités sociales, la pratique professionnelle, la participation à la chose politique, et l'appréciation des valeurs spirituelles et morales. Les connaissances traditionnelles valorisées sont celles qui aident à la résolution des problèmes locaux, des problèmes de la vie de tous les jours, permettant ainsi selon Ntseane (2007, p. 117)[33] de :

- préserver l'héritage culturel de la famille, du clan, de la tribu ;
- adapter les jeunes générations à leur environnement et leur apprendre à le contrôler et à l'utiliser ;
- leur expliquer que leur propre avenir et celui de la communauté dépendent de la compréhension et de la perpétuation des institutions, des lois, des langues et des valeurs héritées du passé.

Autant ces connaissances traditionnelles sont en général contextualisées, autant les enseignements se font dans la logique d'un apprentissage tout au long de la vie, d'où l'usage fréquent des proverbes, des légendes, des contes, etc.

33. Il s'agit d'une traduction de l'anglais.

3.2 Organisation de la formation des adultes aujourd'hui en Afrique et promotion d'une approche participative

Quelle est la situation de la formation des adultes aujourd'hui en Afrique, avec l'influence occidentale et la globalisation ?

Dans le concert de l'éducation des adultes en Afrique, l'alphabétisation occupe une place substantielle. À ce propos, Laouali (1996) estime que les programmes d'alphabétisation doivent prendre en compte les deux paradigmes de la science afin d'être en mesure, depuis la phase de développement des programmes, de fixer des objectifs réalistes. Ces paradigmes sont le paradigme positiviste (conception selon laquelle il y a possibilité d'une connaissance objective du réel) et le paradigme phénoménologique (conception selon laquelle la connaissance est relative, c'est un produit social). C'est cette vision mixte qui peut favoriser une communication assainie entre des réalités culturelles différentes mais qui sont toutes véhiculées dans le cadre des programmes d'alphabétisation.

Ainsi, l'accès au savoir universel ne doit pas exclure la capacité de transformation de ces savoirs pour ajustement ou interprétation en fonction du contexte socioculturel africain. L'éducation des adultes peut permettre l'amélioration des conditions économiques des bénéficiaires et leur participation politique, surtout en milieu rural, si ces conditions sont réunies dans la définition des objectifs, le choix des techniques de formation utilisées, les modalités d'évaluation. Cela, dans le cas du Niger, faisait défaut aux yeux de Laouali (1996, p. 44) dans la mesure où « la définition des objectifs est jugée approximative, […] les vrais motivations des apprenants ne sont pas connues, les méthodes d'enseignement n'étaient pas appropriées pendant longtemps, et lorsqu'elles le sont, l'application est déficiente en raison du faible niveau des instructeurs. » De même, l'évaluation y a longtemps été négligée ou inappropriée car peu contextualisée et peu liée à la spécificité des adultes.

Ntseane (2007), de son côté, fait une critique des points de vue selon lesquels la connaissance traditionnelle était difficile à développer et donc peu prise en compte en éducation des adultes aujourd'hui. Les raisons avancées à ces points de vue sont de trois ordres : i) il s'agit de connaissances fermées, subjectives, sans perspectives analytiques ; ii) ce sont des connaissances difficiles à conceptualiser car construites sur l'expérience ; iii) ce sont des connaissances non construites selon la démarche de la science, qu'on ne peut donc pas universaliser.

Tout ceci constitue évidemment des appréciations prenant pour référence la perspective occidentale de la connaissance. Et pourtant, comme cela a été dit dans le chapitre 4, il y a d'autres modalités d'accès à la connaissance, comme « l'herméneutique-historique » ou encore la « critique émancipatrice ». Aussi Ntseane (2007, p. 131) propose-t-elle quelques idées pour une « indigénisation de la pratique de l'éducation des adultes aujourd'hui » essentiellement fondée sur une approche participative, pragmatique et critique.

Trois idées-forces sont alors à considérer selon Ntseane (2007, pp. 131-133) :

- « Mettre l'accent sur une approche participative (« participatory instruction »). » À ce propos, l'auteur relève la similarité entre l'approche traditionnelle et le « mentoring », situation de relation personnalisée dans laquelle l'apprenant est soutenu par un pair plus expérimenté. Cette pratique tout comme l'éducation traditionnelle met l'accent sur l'apprentissage pratique sous la forme d'une guidance active par quelqu'un qui a de l'expertise, de la sagesse, de l'autorité. Un autre avantage à cette approche selon Ntseane, est qu'elle favorise en même temps une appropriation par l'apprenant de la mythologie de la communauté, du savoir accumulé, des savoir-faire ainsi que des savoir-être. Tout ceci ne peut s'accommoder, selon elle, de l'usage de l'Internet dans la formation des adultes ;
- « inclure le style d'apprentissage de l'apprenant dans le processus d'apprentissage ». Cela suppose l'intégration du savoir traditionnel et de la diversité des styles dans le processus d'éducation, ce qui contribuera à la promotion de la tolérance des différences culturelles ;
- « reconnaître la diversité de la connaissance traditionnelle africaine comme pouvant participer à la connaissance mondiale et pour permettre à l'adulte de bénéficier de toutes les opportunités lui permettant d'utiliser ces connaissances pour des transformations culturelles et sociales positives. »

Pour ce faire, l'occasion doit être donnée à l'adulte apprenant de s'exprimer, de faire part de son expérience et de ses besoins, d'expérimenter ses atouts nouveaux, de partager ses savoirs et savoir-faire et de bénéficier de ceux des autres. Aussi s'agit-il de combiner expériences d'apprentissage informel avec théories académiques sur une base de relation empathique. Mhina et Abdi (2009, pp. 56-58) insistent également sur cette question lorsqu'ils estiment qu'il faut aller au-delà de la classe, inviter l'adulte à identifier ses propres besoins et intérêts et faire en sorte que son éducation soit centrée sur ses expériences et la résolution de ses problèmes. S'inspirant ainsi de la conception de Nyerere, ils indiquent que l'adulte en sait plus qu'il ne peut le dire et comme dans l'apprentissage informel (non organisé et non systématisé) qui occupe une

bonne place dans nos connaissances et expériences, il faut donc écouter et construire sur la base de ce que l'adulte sait déjà. Il convient de rappeler que la philosophie de l'éducation des adultes de Nyerere va dans le sens du concept de conscientisation de Paulo Freire. Nyerere estime en effet que la première fonction de l'éducation des adultes est de susciter tant le désir de changement que l'intériorisation de l'idée que le changement est possible. Il s'agit de combattre la mentalité fataliste, et pour cela, il faut impliquer les apprenants adultes dans leur propre éducation.

Le chapitre suivant, dans l'optique de l'andragogie, aura précisément pour objet de mettre en évidence des méthodes et techniques propices à ce genre d'approche en formation des adultes.

Activités/exercices

En quelques phrases, veuillez montrer l'intérêt d'une approche participative en formation des adultes et justifier cet intérêt en vous fondant sur votre connaissance de la socio-psychologie de l'adulte en Afrique. Vous pouvez échanger avec votre voisin à cet effet.

4. Modalités d'évaluation en formation des adultes

Comme l'a constaté Ngakoutou (2004), les processus d'apprentissage en Afrique sont dominés par l'imitation, ce qui nous situe dans une logique déductive plutôt qu'inductive. L'important dans un tel contexte est donc d'être le plus proche possible du standard représenté par le modèle. Celui-ci est en réalité l'incarnation des valeurs sociales ancestrales à préserver. Les modalités d'appréciation de la qualité de l'apprentissage tiendront compte de cette donnée, l'écart par rapport à la norme et au modèle, l'originalité, ne seront pas forcément positivement appréciés.

Cependant, nous savons aussi qu'une dimension socioconstructiviste y est promue, ce qui pourrait donner une priorité à l'évaluation par les pairs. Avant d'y revenir, faisons le point des modalités classiques d'évaluation des adultes.

Les types classiques d'évaluation

Valléan (2009) nous le rappelle, l'évaluation est un acte qui suppose une collecte d'informations, un jugement de valeur (c'est-à-dire une mesure) et une prise de décision qui est fonction du jugement posé. Dans le cadre de l'enseignement et de la formation, les enseignants et formateurs évaluent les activités et les productions des apprenants, leur attribuent des valeurs (sous

formes de notes) en fonction desquelles ils prennent des décisions (admission, félicitations, refus, blâmes, redoublements, promotions, etc.).

En se basant sur les fonctions de l'évaluation, on distingue habituellement trois types d'évaluation : diagnostique, formative, sommative.

L'évaluation diagnostique se situe en général en amont de l'apprentissage, car elle a pour fonction de décider du type de formation ou de poste qui sied à l'individu. Elle aide donc à améliorer les décisions de sélection, d'orientation et de classement. Les concours, les tests de fonctionnement intellectuel, les tests d'aptitude et les tests de personnalité renvoient à ce type d'évaluation.

Dans le domaine de l'apprentissage en particulier, sa fonction principale est de déterminer le niveau de l'apprenant ou du groupe avant toute intervention pédagogique ou andragogique.

L'évaluation formative est une évaluation qui se fait tout au long du processus de formation et dont la fonction est de pouvoir remédier aux difficultés d'apprentissage au fur et à mesure que se déroule la formation. C'est une évaluation continue dont la principale fonction est d'assurer la progression de l'apprenant : identifier le niveau de l'apprenant, découvrir ses difficultés, développer de nouvelles stratégies d'apprentissage. Le contrôle continu, les exercices d'application en font partie.

L'évaluation sommative est un type d'évaluation qui se situe en fin de formation et sa fonction est d'informer sur l'atteinte des objectifs terminaux du programme. Elle aide à prendre les décisions de type promotion, sanction, certification. C'est le cas des examens trimestriels ou de fin d'année, des examens sanctionnant la fin d'un module, etc.

Qu'en est-il des stratégies d'évaluation ?

Les stratégies d'évaluation

Les stratégies d'évaluation peuvent être normatives ou critériées. Sylla (2004, p. 203) nous rappelle les particularités de l'évaluation normative et celles de l'évaluation critériée, celle-ci étant caractéristique surtout de l'évaluation formative. La première est considérée par cet auteur comme « ne correspondant pas aux impératifs de l'excellence selon l'acception retenue, c'est-à-dire tournée vers les besoins d'épanouissement de l'élève (de l'apprenant) et son insertion sociale et professionnelle future. » Cela n'est pas le cas de l'évaluation formative qui, comme déjà dit, est critériée et permet de cibler les compétences à développer.

L'évaluation normative se définit comme une méthode qui permet de comparer la performance d'un individu à une norme prédéfinie. Dans cette optique, les performances des apprenants sont comparées les unes aux autres, ce qui permet de les classer.

L'évaluation critériée consiste à établir le niveau d'apprentissage d'un apprenant par rapport aux objectifs poursuivis, objectifs tenant lieu de critères, plutôt que par rapport à un groupe ou à d'autres apprenants. Son objectif essentiel est d'aider l'apprenant à identifier ses forces et ses faiblesses et de corriger ces dernières. Cela suppose la définition d'objectifs spécifiques de formation ainsi que la conception d'instruments critériés d'évaluation. L'évaluation formative est de type critérié et occupe une place essentielle dans un processus de formation qui poursuit l'objectif d'une réussite de tous (*pédagogie de maîtrise par tous*). Elle est d'une grande importance en formation des adultes où elle permet l'exercice de l'auto-évaluation ou de l'évaluation par les pairs.

L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs

Comme le souligne Sylla (2004), dans les évaluations classiques, l'accent est mis sur la mesure de l'acquisition des connaissances en situation artificielle en occultant l'essentiel, à savoir le développement des compétences. L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont des formes d'évaluation qui ont souvent cours dans le cadre de l'évaluation formative en s'attachant aux démarches et aux savoir-faire.

Dans un contexte de formation des adultes, le formateur doit aider les apprenants à tendre vers une autonomie et cela inclut la capacité à s'évaluer entre pairs et la capacité à s'évaluer soi-même. Pour y parvenir, il importe que les critères d'évaluation, en liaison avec les objectifs d'apprentissage, soient clairement établis. On se sert alors d'une grille qui est un outil de travail tant pour l'apprenant que pour le formateur. Y sont consignés les critères d'appréciation qui portent sur les méthodes de travail, les démarches de résolution de problèmes, la participation aux activités de cours ou du groupe, le savoir, le savoir-être, etc. Il peut être intéressant d'associer les apprenants à l'identification des critères d'évaluation. Des entretiens sont souvent associés au processus d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs.[34]

La philosophie de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs rejoint celle des approches constructivistes et socioconstructivistes. En ce sens,

34. L'évaluation par les pairs est dite aussi inter-évaluation ou co-évaluation selon les terminologies des auteurs.

l'autoévaluation sera davantage utilisée dans le cadre d'approche par projet, de travaux en groupe et en stage de formation, en combinaison avec l'évaluation par les pairs. Le formateur apprécie toutefois la qualité de l'autoévaluation, ce qui aide l'apprenant à développer son esprit d'autocritique.

C'est dire que ces modes d'évaluation seront plus conformes à une démarche inductive que déductive, et devront être valorisés en formation des adultes dans la mesure où ceux-ci sont des personnes responsables, mûres, autonomes, capables de recul sur leurs productions.

L'évaluation en formation des adultes africains

Si traditionnellement l'éducation de l'individu en Afrique s'inscrit dans une démarche impliquant toute la communauté, il va de soi que son devenir est également l'affaire de tous. La communauté se sentira collégialement responsable de l'échec ou de la réussite de ses membres. Les actions de l'individu sont appréciées en lien avec son appartenance familiale ou communautaire. L'évaluation y est donc une affaire de groupe et non une prérogative individuelle. Ainsi perçue, l'évaluation par les pairs ne serait pas une démarche extérieure ou verticale mais serait logique avec, sans doute, des critères socialement et professionnellement ancrés.

Faisant écho à cela, Ollagnier (2005, pp. 178-180), au sujet des apprentissages informels et expérientiels, propose des modalités d'évaluation des acquis qui rencontrent les préoccupations de la formation des adultes en Afrique. L'évaluation pour la valorisation des acquis de l'expérience passerait par :

- *la mesure par la négociation sociale du parcours biographique* où l'accent est mis sur les histoires de vie permettant de mieux comprendre le positionnement des individus ;
- *la mesure par l'analyse du travail* qui met l'accent sur la verbalisation du travail réalisé comme source d'information sur les compétences des acteurs et les moyens affectifs qu'ils ont mobilisés en situation pour atteindre les niveaux qui sont les leurs ;
- *la mesure par la preuve* fondée sur les référentiels de compétences permettant de mettre en évidence les apprentissages nécessaires au développement de compétences précises, et permettant alors de préciser le niveau auquel se situe l'individu par rapport à ces compétences.

Toutes ces formes de mesure ont l'avantage d'impliquer les principaux protagonistes et de miser sur des réalisations concrètes, d'où leur intérêt dans le cadre de la formation des adultes en Afrique. Ceux-ci n'ont en effet pas toujours eu l'occasion de passer par un système formel d'éducation leur délivrant

un diplôme spécifique bien qu'ils aient les compétences dans l'exercice de leur profession. Pour accéder à une formation nouvelle, ce genre de mesure permet de prendre en compte les compétences réelles de l'adulte pour l'orienter et le situer à un certain niveau de formation complémentaire. Il s'agit là donc des modalités d'accès à des formations. Au-delà de cela, en situation de formation, ces modalités d'évaluation peuvent toujours inspirer le formateur soucieux de procéder à l'évaluation des effets de son intervention en se fondant sur des compétences réelles développées.

La promotion de l'évaluation par les pairs, de l'autoévaluation et de l'évaluation participative en situation de formation des adultes africains serait à faire non seulement dans un esprit de construction de l'autonomie, mais également dans une logique de continuité avec les outils de l'éducation traditionnelle qui récuse l'individualisme et le sectarisme.

Activités / exercices

À partir de l'expérience que vous avez de la formation, faites l'ébauche d'une grille qui pourrait servir d'outil d'évaluation par les pairs dans le cadre d'une formation des adultes dont vous préciserez d'abord la nature et le thème.

Résumé

Dans ce chapitre, il a été question :

- de la *communication en tant que vecteur des activités de formation.* Il n'est point de formation sans communication et celle-ci est appréhendée comme un processus d'échanges d'informations ;
- de *certains facteurs favorables et d'autres défavorables à une bonne communication* qui ont été mis en évidence afin de guider les formateurs dans leur approche communicationnelle lors des formations ;
- des *éléments liés au contexte spécifique de l'Afrique* qui ont été soulignés afin de contextualiser davantage les principes liés au processus de communication. Dans cette optique, le contexte de bilinguisme ou de multilinguisme des pays d'Afrique francophone a été analysé comme point d'entrée, dans le but de faire ressortir *l'intérêt de la communication en langue maternelle avec les apprenants adultes.*
- de l'importance d'une *approche participative en formation et de modalités d'évaluation* allant dans le même sens et qui ont également fait l'objet d'une analyse.

Points essentiels

- La problématique des bi-plurilinguismes nationaux a été abordée au plan théorique avec une centration sur les différentes approches d'éducation bilingue et sur la justification du choix des langues nationales africaines comme langues de communication en formation/éducation des adultes.
- Les notions de communication et d'information peuvent être appréhendées selon différents points de vue ; la perspective privilégiée ici a été l'optique psychosociologique.
- Le processus et les éléments de base de la communication font ressortir l'importance des relations d'interactions sociales et de partage culturel. Aussi est-il important de prendre en considération les principes de la communication en contexte africain tels que l'oralité, les normes de la gérontocratie et les canaux traditionnels dans le cadre de la formation.
- En matière d'éducation/formation des adultes, certaines caractéristiques à prendre en compte ont été dégagées : des modalités d'approche participative nécessitant des échanges multidimensionnels et multidirectionnels à propos des expériences, besoins, savoirs, savoir-faire de l'adulte dans une atmosphère de sérénité ; des modalités d'évaluation prenant en compte les savoirs expérientiels et permettant la participation de l'adulte apprenant lui-même.

Activité de synthèse

Échangez entre vous et essayez d'identifier des stratégies pouvant permettre de lever certains obstacles à une bonne communication éducative en formation des adultes. Vous pouvez vous fonder sur la synthèse faite initialement sur les différents canaux de communication existant, ainsi que sur les valeurs culturelles de participation communautaire et d'évaluation dans votre milieu.

Questions pour aller plus loin

Dans quelle mesure les valeurs attachées au processus de communication et d'évaluation changent-elles au fil du temps dans votre contexte ? Sous l'influence de quels facteurs ces changements s'opèrent-ils ?

L'outil informatique peut-il être utilisé pour faciliter les apprentissages instrumentaux en Afrique ?

Références bibliographiques

Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, S. B., Heugh, K., Wolff, K. 2005. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Conférence sur l'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales 3-5 août 2005, Windhoek (Namibie), ADEA, DGTZ, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

Bedouet, M. et Cuisiniez, F. 1995. *Vocabulaire de la communication. Guide pratique pour l'encadrement.* Paris, ESF.

Cheneau-Loquay, A. 2004. Formes et dynamiques de l'accès public à Internet en Afrique de l'ouest : vers une mondialisation paradoxale ? In A. Cheneau-Loquay, (Éd.), *Mondialisation et technologies de la communication en Afrique.* Paris, Karthala, pp. 171-207.

Cousinié, P. 2007. *Les obstacles à la communication.* Formation « Maîtriser sa communication orale », 14 au 16 mai et 7 au 8 juin 2007, Fédération Nationale des CIVAM.

Datta, A. 1984. *Education and Society: A Sociology of African Education*. Hong Kong, The Macmillan Press Ltd.

Dramé, M. 1984. Langage non-verbal : une autre dimension de la communication africaine, *Éthiopiques,* n° 37-38. Revue trimestrielle de culture négro-africaine. Nouvelle série, 2e et 3etrimestres 1984, volume II, n° 2-3. En ligne : http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article1299

Fasokun, T., Katahoire, A., Oduaran, A. 2005. *The Psychology of Adult Learning in Africa.* (African perspectives on adult learning). Hamburg, UNESCO Institute for Education.

Fonkoua, P. 2009. Les TIC pour les enseignants d'aujourd'hui et de demain In T. Karsenti, (dir.). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion.* Ottawa, CRDI. pp. 13-20.

Graber, M. 2008. *Apprentissage des adultes, communication interculturelle et interculturalisation de la formation. Motivation dans le processus d'apprentissage des étudiants africains subsahariens.* Genève, Laboratoire CIVIIC, université de Genève.

Hampaté Bâ, A. 1976. En Afrique. Cet art où la main écoute, *Le Courrier de l'UNESCO*, février 1976, pp. 12-19. Paris, UNESCO

Laouali, M. M. 1996. *La post-alphabétisation au Niger : conception du programme et transfert des connaissances.* Thèse de doctorat, Université d'État de Floride, Faculté d'éducation.

Lompo, D. J. 2009. *Méthodologie générale de l'enseignement.* Support inédit de formation. CPU, université de Koudougou.

Mhina, C. et Abdi, A. A. 2009. Mwalimu's Mission: Julius Nyerere as (adult) educator and philosopher of community development. In A. Abdi & D. Kapoor, (Eds.), *Global perspectives on adult education.* pp. 53-69. New York, Palgrave Macmillan.

Mukene, P. 1998. *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire : pour une gestion pertinente des connaissances.* Fribourg, Éditions universitaires Fribourg.

Ngakoutou, T. 2004. *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ?* Paris/Budapest/Turin, L'Harmattan.

Nikièma, N. et Paré Kaboré, A. 2010. Burkina Faso. In B. Maurer, (Éd.), *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action.* Paris, AUF, pp. 189-308.

Ntseane, G. 2007. African Indigenous Knowledge: The case of Botswana. In B. M. Sharan & Associates, *Non Western Perspectives on Learning and Knowing.* pp. 113-136. Malabar, Florida, Krieger Publishing Company.

Nyamba, A. 2005. Approche sociologique et anthropologique de la communication dans les villages africains. In D. Benamrane, B. Jaffre, F.-X. Verschave, (Éds.), *Télécommunications entre biens publics et marchandises*. Paris, Charles Léopold Mayer, pp. 77-90.

Ollagnier, E. 2005. Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ? In O. Maulini et C. Montandon, (Eds.). *Les formes de l'éducation : variété et variations.* Bruxelles, De Boeck, pp. 169-188.

Opubor, E. A. 2001. La communication au service de l'éducation et du développement : accroître la participation et l'engagement des parties prenantes. *Aller plus loin, aller vers tous – pérenniser les politiques et pratiques efficaces pour l'éducation en Afrique. Session 5 :*

Stratégies de communication pour promouvoir l'éducation. Biennale ADEA 2001, Arusha, Tanzanie, 7-11 octobre 2001.

Semali, L. 2009. Cultural perspectives in African adult education: Indigenous ways of knowing in lifelong learning. In A. Abdi, (Ed.). *International Adult Education*. pp. 35-54. Toronto: Palgrave Macmillan.

Sylla, K. 2004. *L'éducation en Afrique, le défi de l'excellence.* Paris, L'Harmattan.

Valléan, T. F. 2009. *Méthodologie générale de l'enseignement.* Support inédit de formation. CPU, université de Koudougou.

Wiener, N. 1948. *Cybernetics or Control and Communication in the Man and the Machine.* New York/Paris, The Technology Press.

Wikipedia. Encyclopédie scientifique en ligne. Avril 2010, consultée le 13 novembre 2011.

CHAPITRE 7 : APPROCHES, MÉTHODES ET TECHNIQUES EN FORMATION DES ADULTES

Aperçu

Ce chapitre s'ouvre sur une explication de l'approche intégrée en formation des adultes. Suivra la présentation des démarches en éducation/formation des adultes, qui consistera en un exposé des démarches inductive et déductive ainsi que des processus transmissif et appropriatif de formation, avec leurs forces et leurs faiblesses respectives ; enfin, seront décrites, dans une vision andragogique, des méthodes et des techniques pertinentes de formation des adultes en Afrique.

Objectifs d'apprentissage

Ce chapitre, à son terme, devrait permettre aux apprenants :

- d'expliquer la particularité de l'approche intégrée de l'éducation des adultes ;
- de montrer la différence entre une démarche inductive et une démarche déductive ;
- de décrire les processus transmissif et appropriatif de formation ;
- de décrire l'andragogie et mettre en œuvre des méthodes et techniques pertinentes de formation d'adultes.

Termes clés

- **Approche intégrée** : apprentissage global associant acquisition de connaissances et de compétences à apprentissage de la sagesse, de la nature et de la culture.
- **Démarche déductive** : démarche de formation qui consiste pour l'apprenant à d'abord s'approprier les extrapolations/généralisations, principes, lois et théories énoncés par le formateur et à passer ensuite à des applications.
- **Démarche inductive** : démarche de formation dans laquelle le formateur procède avec les apprenants à l'analyse d'exemples, de données et d'informations, analyse qui conduira à dégager la règle sous-jacente ou les généralisations qui s'imposent.
- **Méthode** : en situation de formation, il s'agit de la manière d'organiser les relations entre les trois composantes de la situation de formation à savoir l'apprenant, le formateur et le contenu de la formation.
- **Modèle appropriatif** : modèle de formation dans lequel le formé a un accès autonome au savoir avec une médiation possible par le biais des relations avec l'enseignant et de l'organisation de l'objet d'apprentissage par celui-ci.
- **Modèle transmissif** : modèle de formation dans lequel l'apprenant dépend du formateur pour accéder au savoir.
- **Technique** : en situation de formation, il s'agit d'une manière spécifique de mettre en œuvre le processus d'enseignement-apprentissage, qui soit cohérente avec la méthode choisie.

Pour commencer

Répondez aux questions ci-après, échangez à ce propos en groupes et faites une synthèse de vos discussions.

- Que vous inspire une approche intégrée de formation des adultes ?
- Que savez-vous de l'induction et de la déduction comme modalités de la pensée humaine ?

1. Approche intégrée, démarches inductive et déductive en formation/éducation des adultes en Afrique

1.1 Approche intégrée en formation d'adulte

Nous avons déjà eu l'occasion, dans les chapitres précédents, de montrer le caractère holistique du style d'apprentissage des Africains ainsi que de

l'éducation traditionnelle en Afrique. Dans ce prolongement, on note la volonté de certains acteurs de faire la promotion d'une vision holistique de l'éducation dans les pays africains, en arrimant les politiques éducatives aux préoccupations de développement durable de ces pays. Il s'agit en l'occurrence de rendre plus visible l'apport de l'éducation non formelle dans l'éducation et le développement, d'instaurer des passerelles entre les offres formelles, non formelles et informelles d'éducation, de valoriser les acquis de l'expérience ainsi que des formes d'éducation alternative, qui ne sont pas encore bien connues. C'est une vision qui devrait permettre la reconnaissance et la prise en compte d'une des valeurs du mode traditionnel d'éducation en Afrique, à savoir l'approche holistique. La formation des adultes doit pouvoir en tirer le meilleur parti.

Cela est essentiel, particulièrement pour les populations rurales. En effet, le rapport du séminaire ministériel sur « L'éducation pour les populations rurales en Afrique » (ADEA et FAO, 2007, p. 63) montre clairement que c'est dans les zones rurales que se concentrent les principaux défis du développement de l'Afrique subsaharienne (évolution démographique, éducation, santé et pauvreté, notamment). Dans ce sens, il est recommandé, toujours dans cette optique holistique, que les ministères de l'Éducation, de l'Agriculture, du Développement rural et de la Pêche

> *« œuvrent ensemble et avec la société civile ainsi que le secteur des entreprises pour élaborer et mettre en place des politiques nationales décentralisées ainsi que des initiatives et des stratégies pour l'éducation pour les populations rurales associées à des objectifs clairs répondant aux priorités de développement locales et nationales. »* (ADEA et FAO, 2007, p. 63)

Du point de vue des formations et des stratégies de développement des compétences professionnelles, les thématiques préconisées sont donc variées et doivent renvoyer tant aux individus en guise de développement personnel, qu'aux thèmes relatifs à la production.

La première série couvre les thèmes suivants :

- les questions de droits de l'homme (genre, estime de soi, valeur des connaissances locales, participation citoyenne, etc.) ;
- les modes de subsistance ;
- l'apprentissage et la résolution de problèmes ;
- les stratégies d'autonomisation des communautés ;
- les écoles pratiques d'agriculture ;
- la nutrition et l'alimentation des humains ;

- la gestion de l'agro-industrie (coûts, finance) ; la commercialisation et la vente de produits agricoles ; et la génération de revenus et d'emplois, en particulier pour les jeunes.

La seconde série couvre les thèmes suivants :

- l'agriculture et les denrées alimentaires à forte valeur ajoutée ; le maraîchage ;
- la gestion du bétail et de la production dans les zones arides et semi-arides d'Afrique ;
- les meilleures pratiques pour la modernisation des systèmes agricoles/ d'exploitation ;
- la gestion des ressources naturelles et les techniques de conservation.

Le mode de formation doit être suffisamment flexible pour tenir compte des besoins de personnes aux caractéristiques différentes (degrés variables d'alphabétisation, langues, éducation, compétences, handicap, âge, appartenance ethnique et genre) et pour être attractif.

Une telle vision s'inscrit dans une dynamique cherchant à allier savoir, savoir-faire et savoir-être pour développer des compétences. Elle cherche également à relier théorie et pratique, compétences professionnelles et résolutions de problèmes de développement, réalités socio-économico-culturelles locales et exigences de modernisation. C'est une éducation fondée sur un contact permanent entre les apprenants et la diversité des milieux naturels et sociaux ambiants.

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

Batibo (2009) reconnaît qu'avec l'adoption des styles de vie occidentaux (modalités d'éducation du type enseignement de classe, langues d'éducation, soins de santé, etc.), une distance s'est créée en Afrique entre les individus, notamment les enfants, et la nature. De nouveaux langages et organisations socio-économiques les ont éloignés du langage local et des connaissances

bio-culturelles. Des efforts de promotion des connaissances traditionnelles sont donc à faire, comme c'est déjà le cas au Botswana où le projet *Bokamoso* est développé dans ce sens depuis 1988. Le besoin d'établir un lien entre connaissance traditionnelle (véhiculée en famille) et mode occidental d'éducation délivré dans les écoles est à l'origine de ce projet. Gouvernement et ONG se sont associés dans cette entreprise de promotion de la connaissance fondée sur des habitudes familiales, orientée vers la nature et centrée sur les expériences culturelles du groupe ethnique dans une vision mondiale unique, développée au niveau du préscolaire et en conséquence dans la formation des éducateurs.

D'un point de vue pratique, les thèmes d'études occidentaux sont abordés à partir de leur correspondant de base familier aux apprenants, qu'il s'agisse d'alimentation, de saisons, de transport, d'animaux, de plantes, de chants, de danses, de musique, d'habillement, etc.

Par exemple et comme l'avance Batibo, un enseignement portant sur l'avion devra débuter par des échanges sur les modes courants et primaires de transport tels la marche, la course, le dos d'âne, etc. ; s'il est question de réfrigérateur, on commencera par les modes traditionnels de conservation des aliments comme le séchage, le fumage, etc.

Cette approche relatée par Batibo dans le cas de l'éducation préscolaire et de la formation des éducateurs rejoint les préoccupations d'une démarche de formation des adultes qui se veut intégrée, qui fait la jonction entre les apprentissages nouveaux et le vécu quotidien des apprenants ainsi que leur besoin de résoudre des problèmes.

En formation d'adultes, ceux-ci sont, davantage que les enfants, capables de parler de leurs expériences au sujet des thématiques abordées (qu'elles soient politiques, économiques, culturelles, etc.), d'en faire une critique, de repérer les problèmes qu'ils rencontrent et d'imaginer, pour les résoudre, des solutions inspirées non seulement du quotidien mais aussi des nouveaux savoirs véhiculés par la formation. C'est ainsi qu'ils parviendront à trouver des solutions adaptées à leur contexte pour améliorer leurs conditions de vie.

Un autre exemple de cette nature peut être pris dans le vécu des chasseurs en Afrique. Dans son étude sur ces chasseurs, Crawhall (2009) montre que bien des aspects dans le système de connaissances traditionnelles des Africains permettaient d'assurer une gestion durable des ressources naturelles. Considérées comme ayant un faible niveau de structuration sociale, les communautés de chasseurs ont une spécialisation de compétences fondée

seulement sur le genre et sur l'âge. Il s'agit donc d'une communauté peu stratifiée où les individus ont les mêmes connaissances même si certains peuvent être plus compétents que d'autres. Cela est dû à un partage constant de connaissances et à la gestion collective de celles-ci. Les différentes formes de narration permettent un échafaudage sur lequel des informations explicites sur les ressources sont mémorisées et transmises. Les compétences techniques de chasse, la connaissance du comportement des animaux selon les saisons, etc. sont communautarisées et partagées. Les connaissances sont donc codées pour être utilisées à différents moments de la journée, à différentes périodes de l'année, dans différentes conditions climatiques, dans différents territoires, etc. Ceci est associé à des relations généalogiques fortes et à une réciprocité individuelle et familiale dans les relations d'accès à l'eau et au droit de chasse. Malheureusement, ces communautés sont rendues vulnérables en raison des changements environnementaux, mais aussi de politiques de marginalisation. Un dialogue interculturel s'impose donc pour une exploitation et promotion des connaissances traditionnelles des chasseurs et de leur mode d'acquisition. Une approche holistique de l'éducation est aussi une voie pouvant rendre explicites ces connaissances tacites, les rendre mesurables et disponibles pour les générations futures.

À travers ces exemples, nous retenons quelques principes clés dans la ligne de ce que nous disions déjà au sujet de cette approche intégrée qui doit caractériser la formation des adultes : un apprentissage global (associant acquisition de connaissances et de compétences à apprentissage de la sagesse, de la nature et de la culture) ; un apprentissage fonctionnel à utilité immédiate et durable, une solidarité et un partage constant dans le processus d'apprentissage, des méthodes actives, pratiques.

Cependant, tout comme d'autres, Ogandaga (2007, pp. 4-5) nous rappelle l'orientation communautaire de la société traditionnelle africaine qui fait prévaloir le groupe sur l'individu avec un pouvoir conféré à l'aîné. « Assimilée à une organisation de type clanique, cette société est gérée par des notables désignés en vertu du principe de séniorité ; principe hiérarchique préconisant que tout ancien d'âge soit revêtu d'une autorité. » C'est le caractère gérontocratique du pouvoir et de la sagesse africaine. Le respect de l'âge est en effet « une valeur traditionnelle reposant sur la conviction que "l'ancien" a eu le temps d'accumuler plus de connaissances et d'expériences. L'âge chronologique est la manifestation physique de la sagesse qui, elle, est très appréciée. »

Ce rappel a pour but de faire ressortir le fait que le critère de l'âge pourrait peser dans les relations de partage d'expérience au sein des apprenants si le

formateur n'est pas suffisamment averti pour en faire prendre conscience et inviter à dépasser quelque peu cette vision. Cela ne va cependant pas de soi, même si la colonisation, l'éducation formelle et l'organisation bureaucratique se substituent à l'organisation clanique et que les jeunes scolarisés peuvent dès lors détenir le pouvoir au détriment des anciens. Le constat fait par Ogandaga dans le cadre des organisations professionnelles pourrait bien trouver un écho dans les groupes de formation. L'auteur montre en effet que la tendance à respecter l'âge peut être une source possible de dysfonctionnement organisationnel.

Ainsi donc, dans le cadre des sessions de formation d'adultes, ce peut être une limite à l'effort d'animation réellement participative des groupes. Il en est de même pour la question de la femme, sur qui pèse davantage le poids des traditions et des coutumes (Mama, 2001). Ces pesanteurs la rendent plus soumise et dépendante de l'homme, et donc peu encline à s'exprimer publiquement en présence de ce dernier.

Au plan opérationnel, une formation d'adultes dans une optique intégrée peut renvoyer à différentes démarches.

1.2 Démarche inductive et modèle appropriatif en formation

La démarche inductive est une démarche de formation dans laquelle le formateur procède avec les apprenants à l'analyse d'exemples, de données et d'informations, analyse qui conduira à dégager la règle sous-jacente (loi, théorie, leçon de morale, règle de conduite, etc.) ou les généralisations qui s'imposent. Dans cette optique, la règle n'est pas d'emblée donnée aux apprenants, mais ceux-ci, à travers des activités d'observation, de manipulation et de réflexion, en arrivent (seuls ou avec l'aide du formateur) à la dégager.

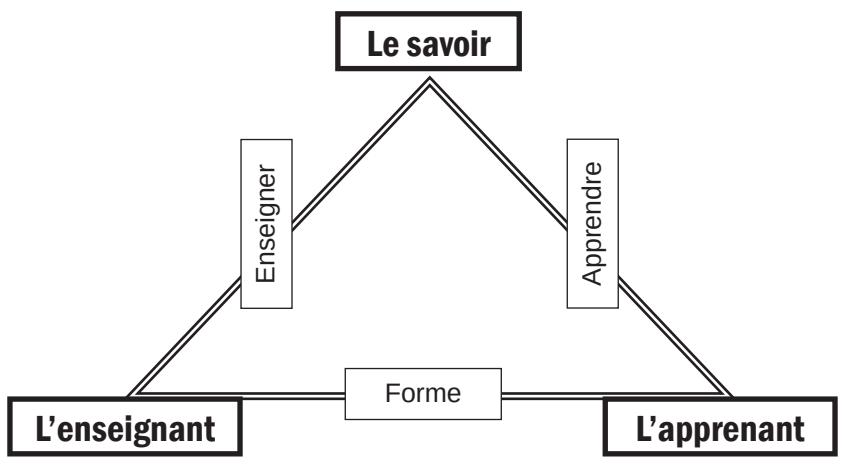
Par exemple, à propos des feux de brousse, on peut demander aux apprenants de dire ce qu'ils constatent à ce sujet dans leur milieu : à quel moment la pratique est-elle la plus courante, quels constats font-ils après les feux de brousse quant à la qualité des sols, quant au rendement des cultures, etc. Les discussions permettront de sérier les feux de brousse selon leur période et de constater que lorsque cela se fait juste après les récoltes (feux précoces) l'incidence est positive contrairement aux pratiques intervenant au moment de la préparation des champs pour les cultures (feux tardifs). De manière inductive, les apprenants arriveront eux-mêmes à formuler la loi selon laquelle les feux de brousses tardifs sont à bannir car défavorables à la conservation des sols et à la qualité des cultures.

La démarche inductive est aussi utilisée dans le domaine de la recherche où il s'agit, pour rester ouvert et sensible à toute observation ou information existante, de collecter les données sans formuler au préalable des hypothèses. Les données collectées suite à l'observation de faits répétés, permettent de dégager des explications conduisant à des généralisations.

Pour mettre en œuvre une démarche, il faut des méthodes et des techniques.

La méthode est conçue comme la manière d'organiser les relations entre les trois composantes de la situation de formation à savoir l'apprenant, le formateur et le contenu de la formation. Lorsque cette organisation met l'accent sur l'activité des apprenants adultes qui, par eux-mêmes doivent trouver les règles, lois, généralisations, cette méthode s'inscrit dans la logique de la démarche inductive. En effet, selon Houssaye (1988), la situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé des trois éléments précités et situés à chacun des sommets du triangle comme sur la figure ci-après.

Figure 5 : Le triangle pédagogique (Adapté de Houssaye, 1988, p. 41)



Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à l'acte pédagogique :

- relation didactique entre l'enseignant et le savoir lui permettant d'enseigner à l'apprenant ;
- relation pédagogique renvoyant au rapport entre formateur et apprenant permettant le processus de formation ;
- relation d'apprentissage représentée par le rapport entre l'apprenant et le savoir dans une démarche de construction.

N.B : Les relations ainsi définies ne doivent pas être perçues dans une vision exclusive, mais plutôt systémique ; par exemple, la relation d'apprentissage intègre aussi les relations pédagogique et didactique. Par ailleurs, en formation d'adultes, d'autres termes conviennent mieux : andragogie au lieu de pédagogie, formateur au lieu d'enseignant, etc.

Le modèle pédagogique définit l'ensemble des éléments qui donnent une orientation à l'organisation et à l'action d'éducation/formation, celle-ci pouvant être transmissive ou appropriative.

Dans un *modèle appropriatif*, le formé a un accès autonome au savoir, et une médiation est possible par des relations avec l'enseignant et par le biais d'une organisation de l'objet d'apprentissage par ce dernier. Nous sommes alors dans une logique inductive qui est celle des méthodes actives déjà expliquées dans le chapitre 2. C'est ainsi le cas de l'observation, de la résolution de problème, de l'enquête, de l'étude de cas, etc.

1.3 Démarche déductive et modèle transmissif en formation

La démarche déductive est à l'inverse de la logique inductive. Elle consiste à s'approprier les extrapolations/généralisations, principes, lois et théories énoncés par le formateur et à passer ensuite à des applications précises. Dans cette logique, le formateur présente une règle à propos de laquelle il fournit des exemples d'application. Ensuite, les apprenants sont invités aussi à appliquer ladite règle en utilisant les exemples fournis par le formateur ou à partir de leurs propres exemples.

À titre d'exemple, en reprenant celui des feux de brousse, si le formateur est dans la logique d'une démarche déductive, il commencera par énoncer et expliquer aux apprenants adultes la loi selon laquelle les feux de brousses tardifs sont défavorables à la qualité des sols et donc aux cultures. C'est seulement après cela qu'il leur demandera d'apporter des exemples vécus qui confirment cette loi.

La démarche déductive correspond au *modèle transmissif* de Houssaye où l'apprenant dépend du formateur pour accéder à l'objet qu'est le savoir, tel qu'expliqué précédemment.

Les méthodes centrées sur l'enseignant utilisent en général une approche déductive. C'est le cas de l'exposé magistral, de la démonstration et du questionnement didactique, par exemple, qui sont également efficaces quand ils sont utilisés à bon escient et pour peu que le contexte s'y prête.

Activités/exercices

Individuellement d'abord, faites le point des avantages et des limites que vous entrevoyez dans les démarches inductive et déductive et ce qu'elles apportent à une approche de formation qui se veut intégrée. En groupes, partagez vos points de vue.

2. Faciliter l'apprentissage des adultes : méthodes, techniques de formation et andragogie

Les notions de démarche, d'approche, de modèle renvoient à des réalités assez générales qui trouvent leurs cadres d'opérationnalisation dans les méthodes et les techniques de formation. Celles-ci sont donc plus précises et désignent une réalité plus circonscrites mais en cohérence avec le modèle ou la démarche dont elles émanent. Par ailleurs, chaque démarche, méthode, etc. fait référence à une théorie d'apprentissage qui la justifie. Dans l'optique de la formation des adultes, l'andragogie est apparue comme l'approche la mieux indiquée.

2.1 L'andragogie comme science et art de l'éducation des adultes

Des auteurs ont utilisé le terme avant lui mais c'est à Malcolm Knowles que l'on attribue la paternité de la création de l'andragogie avec la parution en 1970 de son ouvrage, premier du genre, *The Modern Practice of Adult Education, Pedagogy vs Andragogy*. Néanmoins, c'est déjà vers la fin des années 1960 que le mouvement andragogique a été lancé en Amérique du nord.

L'objectif principal de l'ouvrage de Knowles était de justifier l'andragogie en insistant sur les différences entre l'adulte et l'enfant/adolescent. Les caractéristiques qui distinguent l'adulte du jeune apprenant sont donc mises en exergue. Les modèles pédagogique et andragogique sont opposés comme suit.

Tableau 5 : Opposition entre modèle pédagogique et modèle andragogique

MODÈLE OBJET DE COMPARAISON	PÉDAGOGIQUE	ANDRAGOGIQUE
Centre d'intérêt	Le contenu de la formation, le problème et ses solutions	Le processus, la méthode, la personne en formation, son développement
Source de pouvoir et d'influence	Les connaissances (le savoir)	La personne dans sa globalité (savoir-faire, savoir être)

MODÈLE OBJET DE COMPARAISON	PÉDAGOGIQUE	ANDRAGOGIQUE
Fonction de l'enseignant ou formateur	Donner, injecter des savoirs, des solutions aux problèmes	Encadrer, animer, recevoir des informations, susciter des réactions
Cadre de référence de la formation	Le contenu, le savoir	Le vécu, l'expérience de tous
Appellation courante de l'intervenant	Professeur, maître, éducateur, expert, pédagogue, enseignant, etc.	Facilitateur, animateur, encadreur, formateur, médiateur, etc.

Source : adapté de Knowles (1970)

À l'évidence, ce tableau est caricatural car il oppose l'andragogie à une forme de pédagogie qui, même si elle a encore sa place dans les institutions scolaires, est néanmoins dénoncée au profit d'une optique plus active et participative de la pédagogie. Cependant, dans notre contexte, la formation des adultes tend dans son mode d'organisation et d'exécution, à mobiliser davantage la participation des bénéficiaires et à les impliquer plus dans les choix opérés.

L'andragogie est ainsi définie par le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1988) comme « la science et pratique de l'aide éducative à l'apprentissage pour des adultes dont la formation générale a été de courte durée. » C'est l'art ou la science d'aider les adultes à apprendre.

Du fait de ses caractéristiques qui ont déjà fait l'objet d'un chapitre plus haut, les conditions de l'apprentissage adulte se déclinent comme suit :

- **Au niveau du programme de formation** : le programme doit être lié aux besoins de l'adulte ; de même, les contenus, objectifs, approches pédagogiques et méthodes d'évaluation doivent faire l'objet de négociations afin d'être en adéquation avec le contexte de l'apprenant. Ce programme doit être connu d'avance par l'apprenant.

- **Au niveau des modalités de formation** nous pouvons avoir :
  - des cours en grand groupe ou en groupe restreint ;
  - des travaux personnels (lectures, observations, recherches…) ;
  - des formules axées sur le dialogue et les échanges ;
  - des formules axées sur des tâches à accomplir (des manipulations sous la forme de tâches globales) ;
  - des formules portées sur des actions précises (des gestes à affermir pour les rendre aussi naturels que possible afin de faciliter des actions globales) ;

- des formules établissant une relation entre l'apprentissage et l'expérience quotidienne de l'adulte et présentant une utilité immédiate ;
- des approches utilisant des canaux de communication variés.

- **Au niveau du contexte social et du cadre physique de la formation** :
  - un contexte dans lequel le formateur est plus un facilitateur capable de reconnaître ses propres limites plutôt qu'un transmetteur de savoirs ;
  - une situation d'absence de stress et de menace ;
  - une situation dans laquelle on prend l'apprenant réellement en compte (son expérience, ses idées, ses points de vue) ;
  - un contexte dans lequel s'améliore son image de soi ;
  - un contexte de bonnes relations interpersonnelles ;
  - un contexte dans lequel l'adulte reçoit des stimulations ;
  - un environnement physique adapté (disposition en cercle par exemple, confort des sièges, température convenable, services utiles à proximité).

Comment se présente l'animation d'une séance de formation d'adultes ? L'animation d'une séance de formation peut être subdivisée en trois phases : le lancement, le développement et la conclusion.

- **La phase de lancement de l'activité**

C'est une phase qui devrait permettre d'arriver à une décrispation de l'attitude des membres du groupe (tant du formateur que des participants) et de l'atmosphère générale. Pour ce faire, l'animateur/formateur, que nous appellerons tantôt animateur, tantôt formateur ou encore facilitateur, devrait avoir pour objectif d'établir un bon contact dans le groupe et d'élucider la situation qui sera celle de cet apprentissage. Il pourra donc par exemple :

- procéder aux salutations d'usage ;
- se présenter et se situer par rapport à la spécificité de la présente formation ;
- initier un tour de table pour permettre aux participants aussi de se présenter ;
- discuter des attentes des uns et des autres par rapport à la formation ;
- expliciter les objectifs et présenter le programme de la formation ainsi que les approches andragogiques envisagées ;
- se prêter aux questions des apprenants pour apporter des informations complémentaires.

- **La phase de développement de l'activité**

Il a déjà été question des attitudes d'un bon animateur. Ces attitudes s'appliquent ici aussi et doivent être renforcées par d'autres.

- L'animateur apporte des informations sur le contenu des apprentissages, les objectifs, les démarches, etc. en vue de faciliter les apprentissages chez les apprenants ;
- Il doit être ouvert aux apports des apprenants dans le processus de la formation en restant positif ;
- Il doit avoir une capacité de réajustement en fonction des circonstances et de l'évolution du groupe ;
- Le formateur doit pouvoir gérer les échanges conformément aux rôles de l'animateur tels que précédemment dégagés. Il importe que les échanges se fassent dans tous les sens, c'est-à-dire non seulement entre formateur et apprenants mais également entre les apprenants eux-mêmes ;
- Les reformulations partielles et les synthèses sont importantes car elles permettent de se comprendre et de relancer chaque fois les échanges dans le sens des objectifs de la formation.

La phase de développement de la séance d'animation fait appel aux méthodes et techniques de formation et d'animation. Dans la dernière section de ce chapitre, il sera précisément question de techniques d'animation et de formation de groupes d'adultes.

- **La phase finale**

Il s'agit ici de conclure la séance de formation. Le formateur animateur fait un rappel de tout ce qui a été abordé dans le module, en le rapportant aux objectifs initialement définis. Il est alors possible de dégager ensemble l'utilité que les résultats atteints peuvent avoir dans le contexte professionnel ou dans la vie courante des apprenants.

L'animateur doit jouer certains rôles et faire la preuve d'un certain nombre de qualités pour bien gérer un groupe d'adultes, le rendre dynamique :

- échanges sur les objectifs du travail ou de la rencontre ;
- facilitation des échanges d'opinions (questions, réponses, suggestions) avec maintien de l'ordre ;
- assurance que les participants puissent avoir une chance égale de s'exprimer et de voir leur point de vue examiné ;
- incitation de ceux qui dévient du sujet à y revenir ;

- clarification du sens des diverses interventions lorsqu'elles prêtent à confusion ;
- formulation de synthèses partielles et de la synthèse finale ;
- gestion de l'affectivité du groupe et son orientation dans un sens positif ;
- gestion du temps ;
- stimulation des silencieux et apaisement de ceux qui sont trop bavards ;
- détente de l'atmosphère générale.

Ces rôles correspondent au modèle andragogique du formateur. En outre, du point de vue de sa propre psychologie, l'animateur formateur doit veiller à certaines qualités comportementales :

- il doit être maître de lui-même et être en mesure de dominer ses sentiments ;
- il doit être disponible aussi bien pour les individus que face aux évènements qui surviennent ;
- il doit être accueillant, empathique, faire confiance aux autres ;
- il doit être accessible dans son langage ;
- il peut égayer le groupe sans tomber dans la désinvolture ;
- il doit être créatif et déterminé pour atteindre les objectifs ;
- il doit avoir les connaissances techniques suffisantes dans le domaine concerné par la formation, une culture générale et une culture en rapport avec la connaissance de l'individu, des groupes, du mécanisme et du contexte de l'apprentissage.

2.2 Adapter les méthodes de formation aux styles d'apprentissage de l'adulte

L'exposé sur les styles d'apprentissage au chapitre 4 du présent ouvrage a montré qu'il y a en chacun de nous une tendance à la fois à la divergence et à la convergence, ainsi que la possibilité d'utiliser tous ses sens à la fois pour apprendre. Cependant, il est également ressorti qu'en chacun de nous prédomine un des styles qui est le plus régulièrement utilisé. Ainsi avions-nous déjà établi une correspondance entre les styles et des approches andragogiques guidés par le souci, toutefois, de rendre les apprenants aussi polyvalents que possible.

Dans cet ordre d'idées, une démarche inductive correspondrait davantage à un style divergent et créatif alors que la démarche déductive serait plus appropriée à l'optique convergente et accommodatrice. Toutefois, on ne peut à ce stade, préciser si cela intègre ou correspond à une dominance visuelle, auditive ou kinesthésique. Ce sont les techniques particulières et les procédés utilisés qui peuvent nous informer sur ce point. Par exemple, une technique

démonstrative considérée comme relevant de la démarche déductive peut utiliser la gestuelle ou l'élocution ; dans le premier cas, le visuel serait avantagé alors que dans le second cas, c'est l'auditif qui est avantagé. Un autre exemple : la technique magistrale est plus compatible avec un style auditif dans la mesure où le formateur parle et l'apprenant est astreint à écouter et à retenir. Le visuel pourrait toutefois s'attacher aux aspects comportementaux et gestuels du formateur pendant son discours afin de trouver des points d'appui pour retenir certains éléments du discours. L'étude de cas et l'observation pourraient être associées à un style kinesthésique, dans la mesure où elles engagent l'activité (parfois physique même) de l'apprenant. Quant à la démonstration, elle serait plus bénéfique à un style visuel quand il s'agit de regarder et de reproduire ou à un style auditif quand il s'agit d'écouter et d'imiter. En général, les méthodes actives seraient plus aptes à mobiliser tant les aptitudes visuelle, auditive que kinesthésique des apprenants.

Il existe plusieurs critères qui orientent le choix d'une méthode ou d'une technique pour une formation. Parmi ces critères figurent :

- le thème de la formation ;
- les objectifs de la formation ;
- le niveau et les expériences des apprenants ;
- le nombre de participants ;
- le type d'interaction possible ;
- la nécessité de prendre en compte les styles d'apprentissage des apprenants ;
- les contraintes temporelles et matérielles du moment.

Il n'est pas toujours facile de faire coïncider ces différents critères pour opérer un choix efficient ; un ordre de priorité doit souvent être défini et des compromis établis. Selon Nguinguiri (2001, p. 106), idéalement, le choix de la méthode doit privilégier les critères relatifs au niveau initial des apprenants par rapport à l'objet d'étude, le type d'objet d'apprentissage (thème et objectif) et le principe de cohérence entre la formation et le contexte professionnel (« répéter, appliquer, transposer ou innover »). L'auteur précise que trois principales contraintes devront être prises en considération : le temps disponible, le nombre des participants et l'homogénéité ou non du niveau des participants par rapport au sujet. Quoiqu'il en soit, il est souhaitable de varier les approches au cours d'une même séance afin de susciter et maintenir l'intérêt et l'attention des apprenants. En formation des adultes surtout, il importe de faire participer les apprenants au choix même des méthodes.

2.3 Quelques méthodes et techniques appropriées de formation des adultes

Former consiste à prendre des décisions à tout moment. Des décisions sur les contenus à approcher, des décisions sur la posture à adopter, sur les approches à utiliser, sur le mode d'organisation des apprenants, etc.

La décision relative à l'approche des contenus et aux modalités d'aide à l'apprentissage des adultes nous conduit sur la voie des méthodes pédagogiques ou andragogiques.

Mungala (1982) déjà cité dans le chapitre 3 a montré que les pédagogues africains avaient des méthodes et techniques aussi amusantes qu'efficaces pour éduquer et former ; il citait ainsi les contes, les légendes, les devinettes, etc. qui devraient être davantage exploités dans l'éducation aujourd'hui. Cela, d'autant que ces méthodes et techniques sont en harmonie avec les exigences du mouvement d'éducation nouvelle. En effet, les démarches transmissives de formation peuvent être perçues comme conformes aux procédures de l'éducation traditionnelle en Afrique en raison du fait que celle-ci est gérontocratique et souvent reproductrice. Cependant, ces procédures apparaissent également proches de la vision interactionniste et socio-cognitiviste de l'apprentissage en raison de la valorisation de l'apprentissage par les contacts sociaux et le partage, autant avec les aînés qu'avec les groupes de pairs. Seule la vision cognitiviste à laquelle est associée une tendance novatrice individuelle semble ne pas intégrer totalement la philosophie de l'apprentissage traditionnel. Aussi n'est-il pas superflu de penser que les modes traditionnels d'apprentissage en Afrique auraient une tendance plutôt mixte à même de lui donner son caractère holistique.

« Approche », « méthode », « technique » sont des concepts constamment utilisés dans le contexte d'enseignement-apprentissage. Que signifient-ils, qu'est-ce qui les distingue ou les lie ?

L'approche

La notion d'approche ici est conçue comme une manière générale d'aborder le processus d'enseignement-apprentissage, de formation. L'approche andragogique ou pédagogique n'est pas aussi précise que la méthode, mais elle constitue l'orientation globale qui va guider la détermination des méthodes. Les approches, assimilées aux démarches, sont en général inductives, déductives ou mixtes.

La méthode

Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (1988), « méthode » vient du grec « meta » qui signifie « avec » ou « vers » et « odos » qui signifie « chemin » ou « voie ». Elle renvoie à la façon de faire, à la manière d'enseigner ou d'apprendre. La méthode est définie donc par lui comme étant un « ensemble de techniques optimales, ordonnées selon des règles et mises en œuvre consciemment pour atteindre un but. » Cela signifie que la méthode exclut l'improvisation et le hasard.

La méthode, qu'elle soit andragogique ou pédagogique, est également définie comme étant une manière spécifique d'organiser les rapports entre les trois composantes du champ de la formation, à savoir l'apprenant, le formateur et le savoir, en mettant l'accent sur l'une ou l'autre de ces composantes, et ce pour atteindre un objectif. Les méthodes sont donc conçues comme une manière précise d'organiser la situation de formation, d'enseignement-apprentissage. Cependant, elles seront concrétisées par des techniques et des procédés bien déterminés.

La technique

La technique est définie dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1988) comme « un savoir-faire fondé sur une série de règles précises et de procédés éprouvés par des pratiques. »En nous référant à Pelpel (2005) on peut dire que la technique est un moyen choisi parmi d'autres en fonction de certains critères et qu'elle est cohérente tant avec la méthode dans laquelle on se situe qu'avec les objectifs poursuivis. Elle tient compte des contraintes matérielles, de compétence, de temps, etc.

La méthode apparaît plus globale et moins précise que la technique qui, elle, est déjà un savoir-faire mis en application. Des concepts apparentés et souvent utilisés en pédagogie ou en andragogie sont : procédé andragogique (pédagogique) plus précis et plus contextualisé que la technique, stratégie d'enseignement et approche pédagogique qui sont encore plus générales et donc moins opérationnelles que la méthode, la technique et le procédé.

Si l'on se réfère aux définitions données de ces techniques dans le chapitre 5, il apparaît que la plupart d'entre elles ont pour objectif de faire en sorte que les apprenants puissent construire par eux-mêmes leurs nouvelles connaissances, en interagissant entre pairs. Dans cette logique, nous sommes dans une optique socioconstructiviste de l'apprentissage, ce qui nous renvoie d'emblée, comme cela a été rappelé ci-dessus, à une démarche inductive du processus

d'enseignement-apprentissage. On pourrait situer dans cette optique le jeu de rôles, le brainstorming, le Phillips 6/6, le « front-à-front » et d'autres travaux en groupe où l'originalité et la créativité des apprenants sont promues.

Cependant, il arrive souvent que des travaux de groupe soient initiés pour faire des exercices d'application. Dans de tels cas, on veut surtout s'assurer que les apprenants ont compris la règle étudiée et qu'ils sont capables de s'en servir. Il ne s'agit donc pas de construire de nouvelles connaissances ; on se situerait plutôt dans une optique déductive.

Autrement dit, si la dynamique socioconstructiviste fait généralement référence à une approche inductive, tout dépend de l'objectif poursuivi par la technique de formation utilisée. Au départ d'une même technique on peut en effet évoluer dans l'encadrement, soit avec une démarche inductive, soit avec une démarche déductive.

En formation des adultes, on veillera à privilégier l'usage des techniques selon une approche inductive, mais l'approche déductive n'est pas non plus à écarter, car elle permet d'aider à structurer les connaissances, à renforcer la maîtrise des notions acquises, indépendamment de la manière dont elles l'ont été.

Classification des méthodes et techniques

À chaque méthode correspond un certain nombre de techniques et il y a différentes manières de regrouper méthodes et techniques.

En restant dans la logique de Houssaye, on peut se baser sur le poids accordé à l'une ou l'autre des composantes de la relation pédagogique. Ainsi a-t-on les méthodes ci-après :

- méthode centrée sur l'apprenant ;
- méthode centrée sur le formateur ;
- méthode centrée sur le savoir.

Chaque méthode a ses forces et ses faiblesses. Selon le mode de classification ci-dessus, on peut retenir ce qui suit.

Tableau 6 : Avantages et inconvénients des groupes de méthodes

MÉTHODES	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Méthode centrée sur l'apprenant	Intérêt et motivation de l'apprenant, autonomie et initiative de l'apprenant, développement de relations entre apprenants	Délicate, coûteuse en temps, demande des compétences particulières chez le formateur et certaines conditions matérielles
Méthode centrée sur le formateur	Économique, rapide, bons rendements théoriques, mise en exergue des performances du formateur	Dogmatique, entraîne passivité, dépendance des apprenants, mauvais rendement en savoir-faire
Méthode centrée sur le savoir	Organisée, scientifique, chacun évolue à son rythme	Trop solitaire, demande de la volonté, de la persévérance et de la ténacité pour aller jusqu'au bout

Comme cela a déjà été énoncé plus haut, chaque méthode renvoie à des techniques particulières. Par ailleurs, bien que l'on s'accorde sur le fait que le formateur doit disposer de compétences aussi bien en communication, en animation qu'en production, chacune de ces méthodes, en fonction de sa particularité, sollicitera davantage l'une ou l'autre de ces compétences comme spécifié dans le tableau suivant.

Tableau 7 : Méthodes, techniques et compétences du formateur

MÉTHODES	EXEMPLES DE TECHNIQUES	COMPETÉNCE LA PLUS MOBILISÉE CHEZ LE FORMATEUR
Méthode centrée sur le formateur	***Techniques collectives en général*** Exposé magistral Démonstration Techniques interrogatives	Communication

MÉTHODES	EXEMPLES DE TECHNIQUES	COMPETÉNCE LA PLUS MOBILISÉE CHEZ LE FORMATEUR
Méthode centrée sur l'apprenant	***Techniques de groupes souvent*** Travail de groupe Classe-atelier Recherche Observation Projet Étude de cas Jeu de rôles Micro-enseignement Techniques Freinet (promenade scolaire, jardinage, imprimerie, correspondances scolaires, etc.)	Animation
Méthode centrée sur le savoir	***Techniques individuelles en général*** Usage de manuels programmés Enseignement assisté par ordinateur (EAO) Fichiers autocorrectifs	Production

La classification en méthodes inductives d'une part et déductives d'autre part semble faire abstraction de la catégorie ci-dessus dite « centrée sur le savoir » dont les techniques pourront tantôt être assimilées à de l'induction et tantôt plutôt à de la déduction, selon la manière dont elles procèdent concrètement. Dans tous les cas, retenons que dans une même session de formation, les deux types d'approche peuvent être utilisés, ce qui constituerait une approche mixte. Il faut d'ailleurs souligner que les techniques de formation sont rarement circonscrites à une seule approche de manière rigide : elles empruntent leur démarche aux différentes approches afin de réussir l'activité et amener les apprenants à une bonne maîtrise des contenus et au développement de compétences.

En outre, Mungala (1982) cite entre autres les contes, proverbes, devinettes, etc. comme entrant dans le cadre des techniques d'éducation des

enfants en Afrique. Nous allons traiter dans la section suivante de celles qui nous semblent adaptées à une formation d'adultes dans le contexte actuel.

Techniques de formation/d'animation

Les contes et légendes

Selon Mungala, les contes jouent un rôle à la fois formateur (puisqu'ils apportent un certain nombre de connaissances sur l'environnement physique et social) et aussi moralisateur (car ils montrent souvent comment le mal est puni et le bien récompensé). Leur contenu peut toucher à plusieurs disciplines à la fois : la langue, le langage, le chant, la zoologie, la psychologie, la morale, etc. Bien choisis, les contes peuvent donc servir à enrichir les outils de formation des adultes, ce d'autant plus qu'eux-mêmes peuvent en raconter et offrir l'occasion d'échanger autour des problématiques techniques ou affectives véhiculées.

Il en est de même des légendes qui, elles, apportent de surcroit des informations historiques ou géographiques : l'histoire de la famille, du clan, de l'ethnie, la localisation spatiale de celle-ci, les itinéraires suivis lors des migrations, les cours d'eau ou fleuves traversés, l'origine du monde, etc. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture pourrait par exemple se servir de contes et légendes narrés par les apprenants adultes.

Les devinettes et proverbes

A la fois jeu et exercice d'esprit, les devinettes supposent une connaissance très large du milieu : les noms de personnages illustres, les parties du corps humain et leurs caractéristiques, les caractéristiques des animaux et des plantes, les phénomènes naturels, etc. La mémoire, l'imagination, l'esprit d'observation sont sollicités dans les jeux de devinettes qui reposent sur les principes éducatifs de centration sur l'apprenant, d'émulation saine, de démocratisation (Mungala, 1982).

L'adulte en sait suffisamment sur ces devinettes et proverbes pour que cela soit exploité et partagé à des fins pédagogiques tout comme les proverbes qui, en plus de leur rôle didactique, ont aussi un rôle juridique (permettant aux vieux de trancher certains jugements ou palabres).

Les devinettes et les proverbes, tout comme les contes et les légendes, touchent à la fois aux différentes disciplines telles que l'histoire, la géographie, l'anatomie, la zoologie, la botanique, etc.

Les jeux

Selon Mungala (1982) toujours, en matière d'exploitation didactique, les jeux ne sont pas l'apanage des enfants mais peuvent aussi servir en formation des adultes. Il cite les jeux de hasard, de comptage ou de combinaison mathématique qui développent le raisonnement et l'imagination des enfants ; c'est notamment par des jeux d'imitation que les enfants sont initiés à la pratique des activités productives du groupe. En outre, Mungala précise que l'observance des règles du jeu constitue pour l'enfant une éducation morale et sociale qui contribue à la formation de son caractère.

Dans le cas de l'adulte, ils peuvent servir les mêmes causes mais surtout permettre la prise en compte de la gestuelle dans les pratiques de formation pour développer des compétences techniques ou des savoir-être. Pensons aux jeux de rôles ou aux simulations en formation des adultes.

La table ronde (causerie-débats, discussion-débats)

C'est une technique qui permet un regroupement de tous les participants (environ 20), évitant ainsi le fractionnement. La disposition des participants, y compris le formateur-animateur, est en cercle, ce qui facilite les échanges. Les principales étapes de cette technique sont :

- présentation par le formateur-animateur du problème à résoudre et des résultats escomptés ;
- désignation d'un secrétaire pour la prise de notes ;
- tour de table initié par le formateur-animateur afin que chacun expose ses idées et ses arguments ;
- à la fin du premier tour de table, le secrétaire fait le point de ce qui a été dit ;
- le formateur-animateur invite alors les participants à continuer la discussion de manière plus spontanée (sans nécessité d'un tour de table) et il devra veiller aux reformulations si besoin est, aux synthèses partielles et à une synthèse finale.

Le triangle

Dans le cas du triangle, les participants sont disposés en forme de V, le formateur-animateur étant placé en évidence au niveau de l'ouverture dudit V. C'est une disposition qui permet de rassembler plus de personnes que dans le cas de la table ronde, chacun restant en mesure de voir chacun des autres et d'échanger avec eux.

Le front-à-front

Le front-à-front suppose que les participants soient scindés en deux sous-groupes qui ont des avis opposés. Les deux sous-groupes, avec leur leader (placé au centre de la rangée de chaque sous-groupe), sont installés face à face et s'affrontent dans la discussion. Le rôle de l'animateur reste le même que dans la table ronde : il gère les débats, fait des synthèses. En l'absence d'adjoint, il prend aussi des notes.

Le front-à-front est utile en formation quand le formateur-animateur veut que les apprenants en arrivent à une découverte par eux-mêmes des savoirs, savoir-être ou savoir-faire visés par la formation. Cette technique, comme le triangle et la table ronde, permet une réflexion en profondeur sur les évènements et les situations.

Le Phillips 6/6

C'est une recherche en temps limité de six (6) minutes, par petits groupes de six (6) personnes. De là donc l'appellation 6/6 précédée du nom de l'auteur de la technique (J. Donald Phillips). L'animateur prépare le thème de la discussion et prend soin de le subdiviser en différentes questions précises qui sont successivement soumises à l'appréciation des participants. Une synthèse partielle est faite après chaque délibération, une synthèse finale à la fin du processus.

Cette technique peut connaître des variantes (différence dans la mesure du temps ou le nombre de personnes par sous-groupe).

Le panel

Le panel est une discussion entre un noyau d'individus devant l'ensemble des personnes concernées par le sujet de la discussion et qui sont là non seulement pour être informées mais également pour donner leur point de vue. Le noyau de personnes peut provenir du groupe lui-même ou lui être extérieur selon les besoins.

Le noyau discute sous la direction de l'animateur et les membres de l'auditoire peuvent intervenir pour poser des questions ou donner leur point de vue, en levant le doigt. Le principe d'évolution est sensiblement le même que celui de la table ronde.

C'est une technique qui peut servir de moyen à la restitution d'un travail de sous-groupe, les responsables des sous-groupes constituant le noyau.

Le jeu de cartes

Le principe de la technique consiste, pour l'animateur, à se servir de fiches identiques pour demander à chaque participant d'y inscrire, anonymement, les problèmes qu'il voudrait voir débattre. Une fois les fiches récupérées, l'animateur les bat (les mélange) et procède à la lecture de leurs contenus. Chaque problème est débattu par tous et l'animateur termine par les synthèses, précisions et autres conclusions.

Le jeu de cartes est d'un grand intérêt dans le sens où il permet à tout le monde (même et surtout à ceux qui n'aiment pas exposer leurs problèmes en public) d'avoir des réponses aux questions qu'ils se posent ou aux problèmes qu'ils vivent. Il est très utile notamment après une période de pratique (stage en entreprise, dans un institut, dans l'enseignement, etc.).

Le brainstorming et autre technique dérivée

C'est la « tempête sous un crâne » ou « remue-méninges » consistant à poser le problème et à demander aux participants d'énoncer tout ce qui leur passe par la tête. Toutes les idées sont notées au tableau sans que l'on en débatte. Une fois toutes les idées recensées, on les repasse en revue une à une et sur la base d'une discussion, elles sont retenues, reformulées, regroupées ou abandonnées. Une synthèse intervient à la fin.

Connaissant le principe du brainstorming, la variante consiste, dans un grand groupe, à demander à un petit groupe de produire les idées qui seront soumises à l'appréciation de l'ensemble du grand groupe.

C'est une technique centrée sur les apprenants et qui favorise chez ces derniers l'esprit de créativité.

Le jeu de rôles

Utilisée en psychologie, en pédagogie, en andragogie, c'est une technique qui consiste à mettre une personne dans une situation fictive et à lui demander d'agir comme si cette situation était réelle.

En psychologie, il s'agit du psychodrame pour amener la personne à verbaliser ses angoisses, souffrances ou à apprendre à gérer ses réactions irrationnelles.

En andragogie, le jeu de rôle permet à l'apprenant de mettre en pratique ce qu'il a appris pour faciliter l'apprentissage.

L'étude de cas

Comme le nom l'indique, il s'agit de procéder à l'analyse d'une situation, d'un cas.

Le cas en étude est une situation observée dans la vie quotidienne ou professionnelle et qui réclame une résolution ou une décision. Le mode de présentation du cas peut être variable : par un document, narré par un membre du groupe, tiré de l'expérience du groupe lui-même, présenté sous forme audio ou vidéo. Le cas est alors soumis aux participants qui l'étudient individuellement d'abord.

Ensuite, en groupe de 3 à 6 personnes, il s'agira d'analyser le cas en précisant les différents aspects du problème posé, en examinant et confrontant diverses solutions possibles, en retenant une solution qui sera clairement formulée.

Enfin, chaque groupe expose une synthèse en plénière et on essaie de dégager la solution la plus appropriée ou, le cas échéant, les solutions à mettre en œuvre par ordre de priorité.

Comme la plupart des techniques de groupe, cette technique permet la confrontation des points de vue, la découverte des idées des autres et l'analyse des problèmes.

Quelques autres techniques d'apprentissage en complément des techniques d'animation déjà abordées

Tableau 8 : Brève description de quelques techniques

TECHNIQUES	BRÈVE PRÉSENTATION
La recherche	Il s'agit de donner à l'apprenant l'occasion de mener un travail en autonomie, en adoptant une démarche rigoureuse pour répondre à une question qui le préoccupe ou pour mettre une hypothèse à l'épreuve des faits. Guidé en cela par le formateur, l'apprenant développe ainsi des savoirs, savoir-faire et savoir-être.
La démonstration	Action de montrer et de faire apprendre de façon pratique une technique. L'apprenant exécute à son tour après avoir observé comment le formateur s'y est pris. Ensuite les résultats sont présentés et comparés aux pratiques correctes.
Le micro-enseignement	Il s'agit d'utiliser le groupe des apprenants pour simuler une situation de formation. La simulation est filmée, offrant au groupe de pouvoir visionner la séance après coup et de faire des critiques constructives de la prestation de l'apprenti-formateur. Ce dernier peut travailler ainsi à s'améliorer. C'est un moyen qui permet de développer des compétences de formateur dans une logique réflexive.
La visite terrain (visite commentée)	Sortie de groupe pour visiter une réalisation et discuter autour du sujet. Elle s'effectue dans la zone même où se tient la formation (même village ou même ville).
Le voyage d'étude	Voyage effectué dans le but de visiter des réalisations, d'échanger avec les acteurs et de tirer des leçons pour une meilleure application au retour. Il se fait en groupe et en dehors du lieu de formation.
La co-animation	Animation simultanée par 2, 3 ou 4 animateurs qui forment une équipe, chacun assumant une responsabilité dans le processus d'animation.
L'exercice pratique	Technique utilisée pour faire travailler les participants en groupe ou individuellement afin de mieux assimiler les contenus de la formation.
L'exposé informel	L'exposé informel est un discours oral du formateur régulièrement interrompu par les participants qui posent des questions ou apportent des avis.
L'exposé formel	C'est un discours oral non interrompu par les participants jusqu'à son terme.
L'atelier de travail	Un atelier de travail est formé d'un petit groupe de participants réunis en vue d'accomplir une tâche définie.

TECHNIQUES	BRÈVE PRÉSENTATION
Les questions-réponses (questionnement, technique interrogative)	Le questionnement est l'expression d'un besoin par le biais d'une question en vue d'une satisfaction au moyen d'une réponse. C'est un effort du formateur pour accroître les chances de réussite de l'animation, en sollicitant la participation des apprenants. On a différents types de questions. • La question test posée au départ de l'activité (ou à un autre moment pour recentrer les échanges) par le formateur à l'ensemble des participants. • La question d'appel de l'animateur adressée à un participant en particulier. • La question écho est une question que l'animateur retourne aux participants après que l'un d'entre eux l'a posée. • La question relais : l'animateur reprend sous forme de question à un participant, en l'élargissant, le propos d'un autre. • La question miroir : l'animateur reprend sous forme interrogative ce qui vient d'être dit par un participant en la lui renvoyant. • La question relance : l'animateur ou un participant revient sur une question qui était restée en suspens.
La plénière	La plénière est la mise en commun des résultats des travaux des ateliers se rapportant à un même sujet.
Le forum sur le net	Échanges en temps réel sur une plate-forme entre des personnes qui se connaissent et chacun peut réagir directement aux écrits de chacun des autres.
Le vidéo-débats (ciné-débats)	Visionnement d'un film portant sur la thématique à l'ordre du jour, suivi d'échanges.
Les images, le flanellographe (boîte à image avec tableau à dos grippant pour coller les images), etc. commentés	Susciter des échanges et discussion sur la base des images présentées afin de sensibiliser, informer, former.

Activités/exercices

Individuellement, choisissez un sujet de formation, élaborez un scénario de mise en œuvre en 15 à 30 minutes de cette formation. Préparez vos camarades en conséquence et procédez à la simulation de la formation.

Résumé

Dans ce chapitre, nous avons discuté d'abord de l'approche intégrée en formation des adultes en Afrique, puis nous l'avons rapprochée des démarches inductive et déductive qui ont toute leur place comme source d'inspiration de la formation des adultes, bien que la première semble davantage capable de mobiliser les ressources inhérentes à l'apprenant adulte avec son vécu et ses expériences. Un rapprochement a également été fait entre chacune de ces démarches et les théories y afférentes, ainsi que les styles d'apprentissage.

Enfin, le chapitre s'est centré sur l'andragogie et la question particulière des méthodes et techniques de formation adaptées à l'adulte.

Points essentiels

- Approche intégrée en formation des adultes.
- Démarche inductive et modèle appropriatif en formation.
- Démarche déductive et modèle transmissif en formation.
- L'andragogie comme science et art de l'éducation des adultes.
- Styles d'apprentissage et méthodes de formation.
- Quelques méthodes et techniques appropriées de formation des adultes.

Activité de synthèse

L'exercice précédent vous a fait toucher du doigt des exemples de pratique de formation d'adultes. En prenant pour référence le cas simulé par un de vos camarades, faites-en une lecture critique : le choix de la technique était-il pertinent, l'enchaînement des moments de la mise en œuvre était-il cohérent par rapport au choix opéré et à la réaction des « apprenants » ?

Faites individuellement ce travail qui sera suivi d'échanges en plénière.

Questions pour aller plus loin

Il est parfois question, en milieu rural, de constituer des groupes unisexes pour les formations afin de favoriser une réelle participation des femmes. Qu'en pensez-vous ? Y aurait-il d'autres stratégies possibles pour garantir la participation active des femmes dans les groupes mixtes de formation ?

Références bibliographiques

ADEA /FAO. 2007. (Éds.). *L'éducation pour les populations rurales en Afrique.* Rapport du Séminaire ministériel sur l'éducation pour les populations rurales. Addis-Abeba, Éthiopie, 7–9 septembre 2005. En ligne : http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/publications/docs/addis_fre_web.pdf

Batibo, M. H. 2009. Transmitting indigenous knowledge through the school curriculum in a diminishing bio-cultural environment: the case of Botswana. In P. Bates, M. Chiba, S. Kube, D. Nakashima,

Learning and Knowing in Indigenous Societies Today. pp 87-93. Paris, UNESCO.

Crawhall, N. 2009. African hunter-gatherers: threats and opportunities for maintaining indigenous knowledge systems of biodiversity. In P. Bates, M. Chiba, S. Kube, D. Nakashima, *Learning and Knowing in Indigenous Societies Today.* pp. 107-127. Paris, UNESCO.

Houssaye, J. 1988. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique.* Berne, Peter Lang.

Knowles, M. S. 1970. *The Modern Practice of Adult Education, Pedagogy versus Andragogy.* Cambridge, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Legendre, R. 1988. *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal, Paris, Libr. Larousse.

Mama, A. 2001. Challenging Subjects : Gender and Power in African Contexts. *African Sociological Review,* 5(2), pp. 63-73.

Mungala, A. S. 1982. L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales, *Éthiopiques,* n° 29, février 1982. http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article838

Nguinguiri, J. C. 2001. (Éd.). *Guide pour la Formation en Gestion Participative des Ressources Naturelles.* Réseau des Institutions de formation forestières et environnementale d'Afrique centrale. IUCN/BRAC, Yaoundé.

Ogandaga, G. 2007. *Le respect de l'âge comme caractéristique du management des Hommes : existe-t-il un modèle africain de GRH ?* Document de travail du LEM, CNRS.

Pelpel, P. 2005. *Se former pour enseigner.* Paris, Dunod.

CHAPITRE 8 : CONSEIL ET ORIENTATION DES APPRENANTS ADULTES EN AFRIQUE

Aperçu

Il s'agit, dans ce chapitre, d'élucider les concepts d'orientation, de conseil et de conseil en orientation et ceci en lien avec la formation et l'éducation des adultes. L'intérêt du conseil aux adultes et son processus ainsi que les outils et les techniques utilisés en formation des adultes pour conseiller et orienter l'adulte sont explorés. Par ailleurs, dans une vision prospective, le chapitre tente de définir les défis et de préciser les perspectives du conseil et de l'orientation des adultes.

Objectifs d'apprentissage

À la fin de ce chapitre, chacun sera capable de :

- définir les termes conseil, orientation et conseil en orientation des adultes ;
- présenter des outils et des techniques d'orientation des adultes ;
- démontrer les défis de l'orientation des adultes en Afrique.

Termes clés

Conseil : avis d'un profane ou d'un expert donné à quelqu'un pour l'informer ou l'aider à prendre une décision.

Guidance : processus et outils d'accompagnement d'un individu dans la recherche de solutions à des situations-problèmes. Il s'agit de l'orienter, de l'éclairer, de le mettre sur la voie.

Orientation des adultes : processus et méthodes de guidance des adultes dans différents domaines (choix de carrière, reconversion, choix de vie, etc.).

Éducation à l'orientation : processus continu s'inscrivant dans une vision pédagogique de développement des compétences des individus à s'orienter.

Développement des adultes : développement de compétences de l'adulte dans le domaine de l'appropriation de connaissances, d'attitudes, de comportements ou de pratiques permettant son épanouissement individuel et son adaptation sociale.

Pour commencer

Aujourd'hui encore, on se préoccupe plus de l'éducation à l'orientation des jeunes face aux choix qu'ils sont amenés à faire et qui influenceront leur vie (à tous les niveaux et pas seulement professionnellement) que de l'éducation à l'orientation des adultes. On est plus habitué à parler du conseil et de l'orientation par les adultes que du conseil et de l'orientation aux ou pour les adultes. Pourtant, le 20e siècle fut le siècle de l'adulte avec la prise en compte de diverses préoccupations. Il s'agit de la psychologie de l'adulte, de l'apprentissage de l'adulte, de la formation et l'éducation des adultes. S'inscrivant dans cette continuité, des outils et les techniques d'orientation et du conseil se sont développés en direction de ce public pour accompagner le vaste mouvement de la formation des adultes puis de la formation tout au long de la vie.

De nos jours, tout un ensemble de pratiques éducatives en orientation est développé et mis en œuvre dans différents pays à l'endroit des apprenants et à toutes les étapes de la vie. Autrement dit, l'orientation qui accompagnait la formation professionnelle ou scolaire, est aujourd'hui conçue pour accompagner l'apprentissage tout au long de la vie.

Pour vous, qu'est-ce que former un adulte ? Que signifie conseiller et orienter l'adulte ?

1. Conseil et orientation

1.1 Conseil aux adultes

Définition et analyse du concept

Dans le sens courant, conseiller signifie donner un avis, une recommandation à quelqu'un sur un sujet. Il s'agit de dire ce qu'il convient de faire, ce qui est recommandé. Il prend le sens de donner conseil. Prendre conseil, c'est recourir au conseil de quelqu'un. Je peux prendre conseil auprès d'un individu mais aussi auprès d'une structure permanente ayant des compétences avérées sur le sujet sur lequel je la sollicite, etc. Mais le conseil peut signifier aussi un regroupement ponctuel et temporaire d'un groupe d'individus afin de délibérer sur un problème donné. Il va dans le sens donc de tenir conseil comme le conseil de discipline, le conseil d'administration, le conseil d'orientation, etc.

Dans le contexte du développement des sciences humaines, l'accent est mis sur le conseil aux individus dans divers registres : aux plans professionnel, scolaire (ou de la formation), social, culturel, des loisirs, de la santé, de l'hygiène, etc. En psychologie de l'orientation, le conseil se situe dans la vision d'accompagnement, de guidance de l'individu dans son développement personnel à travers son épanouissement physique, intellectuel, moral et professionnel. Conseiller l'individu, au sens psychologique, ce n'est pas décider pour lui ni même lui suggérer quelle serait la bonne décision ou le bon choix. C'est l'aider à avoir un éclairage en lien avec ses préoccupations afin que lui-même puisse être capable de donner du sens à sa vie, à son action, qu'il puisse faire des options, prendre une décision. La démarche de conseil diffère de la démarche thérapeutique qui, elle, vise à comprendre et traiter un trouble. Le conseil vise à aider l'individu à faire le point (bilan de soi par soi) par rapport à une préoccupation personnelle ou professionnelle, afin de prendre une décision, de trouver une solution acceptable pour lui. C'est pourquoi, on distingue le conseil « profane » du « conseil expert ». Le second est assuré par un professionnel psychologue qui interroge le sens même de la demande de l'individu grâce à une méthodologie du conseil dans laquelle il est un facilitateur qui permet au consultant de trouver sa solution. En référence à la méthodologie du tenir conseil, Lhotellier (2000) évoque la communication (dialogique), la méthodologie (de recherche du sens) et la démarche (active). En référence aux types de conseil, Zarka (1977) évoque le conseil informateur (courant diagnostic-prescriptif) et le conseil conseillant.

Le conseil prend des visages et des contours différents en fonction des aspects explorés mais aussi en fonction des contextes socioculturels. Dans tous les cas, on peut dire sans grand risque de se tromper que le conseil aux adultes est une aide apportée à l'adulte, un accompagnement, une guidance, etc.

Dans les milieux formels où la scolarisation ou bien la formation professionnelle est importante, le conseil aux adultes va en direction du développement personnel et professionnel de l'individu. En effet, dans ce contexte, le travail est une dimension importante de l'identité de l'individu. On travaille pour être reconnu car le travail confère une reconnaissance certaine. Le travail et la carrière deviennent une préoccupation essentielle pour les individus et un axe important du conseil aux individus. Dans ces cas, nous avons le conseil à la carrière, la guidance de carrière et l'éducation à la carrière.

- **Le conseil à la carrière** : il se veut une aide apportée par un conseiller à un jeune ou un adulte pour l'aider à réfléchir à sa situation professionnelle à un moment donné (faire le point) et à se projeter dans l'avenir. Il comporte une dimension psychologique importante car l'analyse se fait en lien avec son histoire actuelle et passée, son vécu.
- **La guidance de carrière** s'inscrit également dans l'analyse de la perspective de carrière mais en donnant une orientation plus marquée à l'information sur l'environnement de formation, les dispositifs de formation et d'orientation des adultes. Ainsi, elle prend en compte les services spécialisés d'offre de conseil aux adultes, les offres et les activités d'orientation des adultes, les organismes de formations des adultes.
- **L'éducation à la carrière** est un processus intégré d'enseignement, de formation ou d'apprentissage. Il s'agit en fait d'une approche éducative des choix de carrière qui vise la détermination par le jeune ou l'adulte de la formation ou des horizons professionnels les plus adaptés à ses besoins, désirs et compétences.

Même si les pratiques du conseil se sont plus développées en lien avec la formation ou la profession (recherche d'emploi, gestion de carrière, besoin de reconversion, etc.), le conseil aux adultes peut concerner divers aspects de la vie de l'adulte et pas seulement la dimension formation ou profession. Ainsi, il peut concerner la vie familiale, les relations interpersonnelles, l'engagement citoyen ou politique, etc.

Le contexte africain francophone est marqué par l'analphabétisme des adultes et par une forte déscolarisation des jeunes, surtout en milieu rural. Dans ces conditions, l'éducation non formelle des jeunes et l'alphabétisation

des adultes est un axe important de la politique d'éducation en particulier dans le contexte de l'EPT (Éducation pour tous) et de l'atteinte des OMD (Objectifs du Millénaire pour le développement). L'orientation est au cœur de l'éducation et de la formation dans le non formel même si elle n'occupe pas la place qui devrait être la sienne. En effet, le concept, l'intérêt, la démarche et les outils ne sont pas encore bien développés. Ils sont largement insuffisants, parfois même inexistants. Il y a donc une nécessité d'intégrer l'orientation éducative dans les systèmes de formation non formelle, dans les programmes destinés aux adultes en particulier.

Dans le non formel, le conseil aux adultes peut concerner des aspects comme le conseil à la vie associative, l'orientation vers des activités génératrices de revenus (AGR) porteuses, le conseil à la citoyenneté, etc.

- **Le conseil à la vie associative** peut prendre en compte des aspects liés à la connaissance de soi mais aussi à la connaissance des enjeux actuels de développement nécessitant le renforcement de regroupements associatifs pour la défense des intérêts communs (professionnels, culturels, communautaires, etc.). Par exemple, l'alphabétisation des femmes accroit leur volonté de s'associer, mais aussi leur participation effective à des associations et même la prise de responsabilité au sein de ces associations (comme présidente, trésorière, etc.). Ceci est le résultat de la formation ou de l'éducation de ces femmes, formation dont nous avons déjà montré les bienfaits en termes de développement de la personnalité et pas seulement en termes de savoirs ou de savoir-faire. De ce point de vue, le conseil prendrait la forme d'une guidance, visant à illustrer les bienfaits de la vie associative, l'importance de l'engagement communautaire, etc.
- **L'orientation vers des AGR porteuses**. Une part non négligeable des adultes d'aujourd'hui en milieu rural ou périurbain de l'Afrique francophone survit grâce à des activités agro-sylvo-pastorales devenues peu rentables pour diverses raisons ou grâce à des petits commerces (secteur informel). Dans ces conditions, et face à des enjeux de développement individuel et communautaire, il devient impérieux de développer le conseil et l'orientation vers des AGR. Le conseil aux adultes dans ce domaine doit concerner l'histoire de vie de l'adulte mais aussi une bonne connaissance de ses milieux de vie (milieu social, marché de l'emploi, milieu professionnel, etc.) grâce aux données rendues disponibles (descriptives mais aussi prospectives) sur la formation, l'emploi, les organismes de formation des adultes, les organismes de financement (organismes de microcrédits par exemple).

- **Le conseil à la citoyenneté** constitue un volet important, par exemple par rapport aux questions de la préservation de l'environnement, du défi de la démocratie, du genre, du respect du patrimoine, de la tolérance de la différence, de la paix et du mieux-vivre ensemble, etc.

Quel que soit le type de conseil, celui-ci peut prendre des formes dyadiques (entre conseiller et adulte consultant) dans une perspective de promotion personnelle et d'intégration de l'individu mais aussi prendre des formes collectives (entre un ou plusieurs conseillers et des groupes ou une communauté) par exemple quand il vise la transformation culturelle, sociale ou économique des groupes ou des communautés. Ces pratiques de conseil aux adultes peuvent s'inspirer des formes traditionnelles de conseil aux adultes dans la communauté. C'est à ces conditions que l'éducation des adultes qu'on appelle dans certains milieux (comme en Espagne), l'éducation pour personnes adultes (EPA) permettra d'attendre des objectifs fondamentaux qui sont :

> « *de garantir aux personnes adultes l'acquisition, l'élargissement et l'actualisation de leur formation de base, l'amélioration et la qualification professionnelle (grâce à l'articulation d'une formation de base à caractère professionnel et d'une formation professionnelle spécifique de niveau moyen ou supérieur) et enfin, le développement de la capacité de participation à la vie sociale, culturelle, politique et économique […].* » Federighi (1999, p. 28)

Les pratiques culturelles traditionnelles de conseil diffèrent d'un milieu à l'autre, d'une culture à l'autre. Le contexte d'émergence de la psychologie du conseil ou de l'orientation étant celui des sociétés du Nord marquées par l'importance remarquable et remarquée de l'individualité, il y a une double importance accordée à la dimension personnelle, individuelle de la démarche et à la prise en compte des caractéristiques personnelles (le vécu, les désirs et les valeurs de l'individu…) qui sont davantage explorées pour circonscrire (lors d'entretiens ou de passation de tests individuels) les choix possibles et souhaités ou convenables pour l'individu à un moment donné de sa vie.

Cependant dans une perspective plus socio- psychologique qui conviendrait mieux à l'analyse de contextes davantage marqués par l'importance du groupe et du collectivisme, les approches du conseil doivent accorder de l'intérêt aux appuis sociaux, aux valeurs sociales, à l'importance sociale de certains emplois (valorisés alors par les individus). Elles se doivent également de tenir compte de l'importance de la dimension sociale de l'individu. L'adulte est attaché socialement à d'autres individus (pour des raisons diverses qui peuvent être affectives, fonctionnelles ou autres) qui l'influencent passivement ou activement dans ses choix. Dans ce cas, non seulement la démarche de l'adulte peut ne pas

paraître (être) individuelle, personnelle ou affirmée ou être tout simplement sous haute surveillance. La socio-psychologie de l'orientation de l'adulte se doit de tenir compte de l'importance des caractéristiques socio-environnementales, du groupe et de la communauté dans le conseil et l'orientation aux adultes.

Les théories du conseil

Il y a plusieurs théories ou modèles du conseil développés dans le champ de la psychologie du conseil. Le plus souvent, elles sont marquées par la part belle faite aux caractéristiques personnelles (sexe, âge, valeurs, intérêts, expériences vécues, représentations) et à la dimension personnelle assumée de la démarche qui se veut déjà un signe en soi, de la quête d'une autonomie. Les caractéristiques socio-familiales comme l'origine sociale, le statut socio-économique des parents, l'organisation des rapports sociaux, l'influence des parents ou de l'environnement sur l'individu etc., si elles sont quelquefois explorées, le sont souvent dans le but de comprendre leurs influences dans la formation et le développement des intérêts, valeurs et choix personnels de l'individu. Bien souvent, ces éclairages visent à faire en sorte que l'individu, prenant conscience de la pluralité de ces influences, travaille à en réduire l'influence ou les effets.

La formation au conseil en orientation comprend trois domaines selon Bailly (1995) qui sont : i) les savoirs conceptuels, ii) l'entretien de conseil (« savoir technique spécifique ») et iii) les tâches du conseiller. Les outils classiques du conseil en orientation comme l'entretien de conseil ou le bilan d'orientation semblaient déjà être secoués par les méthodes d'éducation à l'orientation comme l'ADVP (Activation du développement vocationnel et personnel) en raison de l'importance accordée au sujet dans la mobilisation de ses compétences dans l'orientation.

Ces outils classiques sont également discutés par des spécialistes de l'orientation. Guichard et Huteau (2006) sont de ceux-ci quand ils évoquent une alternative au conseil en orientation en proposant des modèles plus centrés sur la « connaissance de soi » que sur la « connaissance de carrière ». La connaissance de soi privilégie plusieurs registres d'analyse qui sont : i) l'analyse des cadres sociaux ; ii) l'analyse des formes de construction subjectives de l'individu ; iii) l'analyse de la construction de sens par l'individu.

Pour reprendre les propos de Ouane *et al.* (1991, p. 168), « les formateurs des éducateurs d'adultes ne sont pas des personnes dont la fonction consiste à dire aux stagiaires ce qu'ils ont à faire, quand et comment ils doivent procéder. Ils partagent les tâches de ces derniers, décident avec eux quand les réaliser, ils

leur montrent comment s'y prendre et attendent d'eux des opinions reflétant la manière selon laquelle, d'après eux, on devrait procéder et réaliser ces tâches. »

Il s'agit donc moins du formateur qui forme l'adulte que celui-ci qui se forme avec l'accompagnement, l'aide du formateur. Pour paraphraser cette idée, nous pouvons dire que c'est moins le conseiller d'orientation qui oriente l'adulte que celui-ci qui s'oriente avec son aide. Dans ces conditions, la formation mais aussi l'orientation de l'adulte vise à favoriser la construction identitaire même de l'adulte.

Cette philosophie semble convenir à une approche plus socio-psychologique des pratiques du conseil. Les théories ou modèles du conseil aux adultes vont privilégier davantage les caractéristiques socio-environnementales et tenter de montrer comment elles influencent les caractéristiques de l'individu au plan biologique, psychologique et social. Pour Nabaloum/Bakyono (2006, p. 159)

> *« l'individu se forge sa propre représentation des choses et de la vie, ses préférences de formation ou de profession en reprenant à son compte des idées, des croyances et des préjugés qui ont cours dans son environnement. La famille, le groupe socioprofessionnel offrent des modèles au sujet et contribuent à expliquer les rejets ou les préférences de telle ou telle profession, etc.»*

En matière de comportement, de choix et de prise de décision, l'individu en contexte socio-psychologique subit l'influence des autres, des proches qui guident ou dirigent ouvertement ou implicitement l'individu.

1.2 Orientation des adultes : définition

Au sens courant, l'orientation est aussi appelée guidance. Orienter c'est indiquer la direction à quelqu'un, c'est le diriger. S'orienter c'est être capable de se guider, de se diriger.

L'orientation scolaire, professionnelle ou tout au long de la vie est le processus par lequel l'individu détermine ses voies, exprime des choix de formation, de profession, de vie, se construit une identité sociale, professionnelle, personnelle, etc.

L'orientation professionnelle s'est développée en Europe après la Seconde Guerre mondiale dans un contexte de crise de l'emploi. Elle s'est imposée comme une nécessité sociale et politique face aux mutations socioprofessionnelles.

Au départ destinée aux jeunes (diplômés ou sans qualification professionnelle), elle s'est ensuite tournée également vers les adultes (diplômés ou non, qualifiés ou non). Du point de vue de la psychologie, l'orientation

peut être définie comme l'ensemble des démarches, procédures et méthodes de guidance, d'accompagnement des individus (scolaires, adultes, etc.) dans les choix de formation, de profession, etc.

Danvers (1993, p. 109) a rapporté en ces termes, la définition fonctionnelle de l'orientation, élaborée par le Comité d'Experts de l'UNESCO en 1970 : « l'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer […] dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité. »

Les théories de l'orientation des adultes s'inscrivant dans l'objectif d'améliorer à la fois les connaissances de soi, des contextes de formation et de profession des adultes, elles recourent à plusieurs outils comme « le passeport orientation », les parcours individualisés de formation, etc. Tout ceci montre l'importance de la dimension individuelle de la démarche de l'adulte mais également de la démarche institutionnelle même d'orientation.

Dans la perspective africaine, la socio-psychologie de l'orientation de l'adulte se doit d'analyser les démarches individuelles ou collectives des adultes en matière d'orientation, de formation.

Il semble qu'on puisse donc dégager deux postures correspondant à deux modèles différents. Tout comme pour l'éducation des adultes, certains programmes « ont adopté une orientation individuelle, alors que d'autres sont davantage orientés vers la société ou la collectivité. » (Ouane *et al.* 1991, p. 14). Pour les premiers, ils répondent à des objectifs de développement personnel et général à l'inverse des seconds qui poursuivent « des objectifs de transformation économique et sociale » grâce aux interventions communautaires. Ainsi, on passe d'une « approche technocentrique » ou technocentrée à une approche plus « anthropocentrique » ou anthropocentrée, pour reprendre les termes de Rabardel (1995).

1.3 Conseil en orientation des adultes : définition

Il peut paraître facile de commencer par dire ce que le conseil en orientation n'est pas pour parvenir à dire ce qu'il est. Le conseil en orientation n'est ni verdict, ni imposition, injonction, ou solution « clé en mains ». Il est un processus d'accompagnement de l'adulte pour construire des choix de vie et de carrière. C'est une aide apportée à l'adulte dans la prise de décision devant lui permettre d'avoir plus de lucidité sur le chemin de la vie. Ce processus continu permet à l'adulte de se questionner sur ses choix de vie mais aussi sur les faits sociaux, la politique, la participation citoyenne, le développement, etc.

Le conseil en orientation émane d'une demande et d'une démarche individuelle mais il peut résulter d'une demande collective dans laquelle peuvent s'exprimer des différences individuelles mais portées par un groupe. Dans ce cas, le conseiller est face à plusieurs adultes ou à un adulte agissant au nom du groupe ou en qualité de membre de ce dernier, un peu comme le fera le syndicaliste.

Comme démarche individuelle, il s'intéresse aux caractéristiques du consultant mais également à la qualité du rapport entre les deux parties (consultant et consulté), qualité qui est à la fois un préalable et un moyen de l'efficacité du conseil. Le conseiller a un rôle d'aide à l'analyse. C'est un médiateur du sujet avec lui-même et avec le projet qu'il porte ou est amené à porter. L'adulte autoanalyse sa situation en y confrontant des éléments d'identité et de carrière de manière à éclairer ses choix (personnels, professionnels, sociaux, politiques).

Le conseil en orientation des adultes a une dimension individuelle mais il comporte également une dimension sociale, politique et éthique même.

Dans sa dimension sociale, il dépend de systèmes sociaux de rapports à l'adulte mais aussi au conseil. Dans sa dimension politique, il questionne la place de l'adulte dans la société, les rapports avec l'adulte, les rapports entre adultes, l'organisation sociale mais aussi l'éventail des possibilités, les procédures, les processus et mécanismes de choix, etc. Dans sa dimension éthique, le conseil est une mise en rapport d'un adulte avec une problématique et aussi avec un consultant. Il interroge donc la place de l'adulte dans cette analyse de sa situation propre. Le conseil ne doit pas être vécu comme un verdict d'un spécialiste, ni même comme une aide apportée unilatéralement, une sorte d'assistance ou de tutelle, mais comme une médiation. Il peut en effet être vécu comme une imposition ou une injonction faite à l'adulte face à des défis de développement, à la pensée unique, aux idées et représentations dominantes à un moment donné dans une société donnée, mais aussi face aux défis socioéconomiques et politiques du moment qui dictent les profils, les secteurs d'avenir, les compétences, les valeurs et les intérêts. En effet, les structures étatiques, régionales expriment des besoins, orientent les tendances et valorisent tel ou tel comportement ou attitude de l'individu, telle ou telle profession, etc.

Il s'agit pour le professionnel de l'orientation de mettre à disposition de l'adulte des informations diverses et utiles sur les emplois, les offres de formations et les services d'accompagnement des adultes, mais aussi de l'aider à se construire à travers son projet propre. Le questionnement sur soi, sur

ses valeurs et sur ses attentes est un questionnement sur « qui je suis ? », « qu'est-ce-que je veux devenir ? », « qu'est-ce-que je peux faire pour devenir ce que je veux devenir ? », « est-ce que je parviendrai à le devenir ? », « avec quelles conséquences pour moi ? » (en termes d'investissement mais aussi en renoncement peut-être), « est-ce vraiment ce que je veux ? » (est-ce que je suis sûr de mon choix ?), « ce que je veux aujourd'hui sera-t-il pertinent demain pour moi ? »

Toutefois, le conseil en orientation peut concerner une orientation professionnelle, une réorientation ou reconversion professionnelle ou un renforcement d'un parcours déjà entamé. Il peut également concerner la promotion de l'accès (des membres de populations défavorisées comme les ruraux, les femmes, les nomades) aux programmes d'éducation des adultes et de développement communautaire.

1.4 Éducation à l'orientation ou orientation éducative des adultes : définition

L'éducation à l'orientation des adultes est un processus pédagogique continu de guidance des individus visant le développement de compétences à s'orienter. L'orientation éducative travaille sur l'importance des représentations et aussi des caractéristiques du consultant. Il est indiqué de tenir compte non seulement des représentations du conseil et de l'orientation chez le consultant mais aussi chez le conseiller.

Il y a également une dimension socio-émotionnelle importante dans l'éducation à l'orientation. Il est illusoire de croire que tous les sujets se ressemblent. Ils sont différents les uns des autres autant physiquement que psychologiquement. Il s'agit donc de tenir compte de ces différences dans l'acte même de donner conseil aux adultes. En raison de ses caractéristiques propres ou de son éducation, l'adulte peut avoir plus ou moins de difficulté ou une sensibilité accrue à la confrontation, à l'autre ou au contexte, et même au conseiller. Tout ceci doit être perçu par le consultant et intégré dans l'analyse.

Cette importante dimension émotionnelle dans la relation de conseil (avec le conseiller et par rapport au contenu du conseil), dans les relations aux autres et au contexte (pendant et après le conseil) mais également dans le rapport de l'adulte à sa problématique est un facteur important du conseil à l'orientation. Rechercher conseil et orientation nécessite de regarder son passé, de faire des choix et de prendre des initiatives, et tout cela a des implications au plan émotionnel. Cela entraîne des doutes, des renoncements (à quoi je renonce, est-ce que je suis prêt à renoncer ? quel peut être le comportement de mon environnement à ce niveau ? Comment je réagirai face à ce comportement

de mon environnement familial, professionnel, social), une projection dans l'avenir (le sien propre et aussi celui de son groupe, de son environnement, etc.). L'adulte peut donc être traversé par le doute et connaître le découragement. Dans ce cas, le conseiller peut être amené à inciter le consultant à mobiliser des appuis émotionnels tout comme il peut être amené à compter sur les appuis sociaux. Dans tous les cas, l'acte de tenir conseil s'inscrit dans un contexte émotionnel et social dont consultant et conseiller doivent avoir conscience.

Activités/exercices

- Notez les éléments de différences entre les connaissances premières que vous avez de l'orientation et du conseil et vos connaissances après la lecture de ce point.
- Montrez la nécessité de l'orientation tout au long de la vie dans le contexte africain actuel.

2. Conseil et orientation en éducation des adultes

2.1 Conseiller l'adulte apprenant : intérêt et démarche

Dans le contexte des mutations rapides et systémiques (professionnelles, sociales, politiques), le conseil en orientation se doit d'être un processus continu de préparation de l'adulte à ces changements pour qu'il puisse y faire face. Pour cela, la nécessité d'une orientation tout au long de la vie s'impose. Elle doit permettre aux adultes de questionner les problématiques actuelles de développement, de faire des choix de projets de vie en se donnant des caps, une direction à leur activité et à leur engagement politique, culturel, social, professionnel, etc. Elle a donc une dimension identitaire importante.

Les pratiques en orientation se sont nourries de théories diverses sur le processus de décision, les difficultés du choix, les compétences à s'orienter et tout ceci en lien avec la construction de soi, la quête de soi. En fonction de certaines caractéristiques comme l'âge (jeune ou adulte), la situation (travailleur ou chômeur), ces pratiques visent à accompagner l'adulte à faire des choix de vie, de profession, des choix politiques, etc.

Conseiller l'adulte, c'est mettre en œuvre une démarche et des outils permettant à l'adulte apprenant de prendre position ou de se déterminer. L'adulte apprenant, comme on le sait bien, a déjà des habitudes de vie et des pratiques. Même son raisonnement a tendance à être stéréotypé. Ainsi, on est plus habitué aux conseils des adultes qu'aux conseils aux adultes ; pourtant, ce dont on parle ici, c'est bien du conseil aux adultes. Les adultes peuvent être

de vrais acteurs du changement. Le conseil aux adultes vise à leur permettre d'acquérir une vraie autonomie de pensée et d'action. On peut dire que quel que soit le registre considéré, les pratiques dominantes en orientation dans le champ de la psychologie de l'orientation, à l'image des théories qui ont une audience majeure actuellement en sciences humaines, placent l'individu au centre de l'action. Il est le principal auteur de la construction de sa trajectoire. Cependant, en fonction des environnements socioculturels, les liens entre individu et groupe ou société mais aussi la responsabilité de l'individu dans le choix doivent être questionnés afin de comprendre la complexité de la tâche consistant à « faire un choix » pour l'adulte qui évolue dans un contexte culturel où le collectif prime sur l'individuel. Conseiller l'adulte apprenant nécessite des outils, des techniques et une démarche. Cette démarche elle-même est la conséquence du choix d'approches et de conceptions théoriques qui en définissent le contenu, le processus, l'intérêt. La démarche, elle, peut varier en fonction des options théoriques ou méthodologiques. Ainsi, on a des offres « à la carte » mais aussi des offres personnalisées. Quel que soit le type d'offres, bien souvent, la démarche suit un processus en plusieurs étapes :

- **des entretiens** (premier entretien, entretien à mi-parcours, en fin de parcours d'orientation et de post orientation) ;
- **une inscription/participation de l'adulte** à des ateliers, des visites de terrain, des journées portes ouvertes, l'immersion dans l'environnement, etc. ;
- **une participation à des conférences-débats**, séminaires de formation professionnelle ou de connaissance de soi, de discussions sur des problématiques de développement ;
- **une mise en situation réelle** comme par exemple le stage dans un organisme ou l'immersion dans un milieu social donné.

Comme on peut le voir, la démarche privilégie des actions individuelles et collectives diversifiées, le but de ces dernières étant le développement de l'interaction entre participants et aussi entre participants et environnement professionnel, culturel, social et politique, de manière à se conforter ou non dans les options prises, les choix effectués, les orientations, etc.

Par rapport aux publics et à la diversité de publics demandeurs d'orientation et de formation (premier emploi, réemploi, reconversion, gestion de carrière, choix de vie, etc.), certains organismes ont développé un guide qui a le mérite de standardiser les approches au sein de la même institution. Par exemple, le réseau FONGECIF (Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation) en France, a élaboré depuis 1990, un guide qui arrête une méthode d'approche

du tenir conseil et une organisation structurelle du travail permettant d'obtenir des résultats.

Dans tous les cas, on peut dire que la démarche semble être à trois temps, le maître mot étant l'accompagnement de l'adulte (c'est pourquoi les professionnels de l'orientation sont considérés comme des professionnels de l'accompagnement) :

- **l'accompagnement dans l'analyse du parcours** (expériences vécues, parcours professionnel, associatif, etc.). C'est une étape importante pour prendre de la distance et du recul par rapport à sa trajectoire en analysant l'articulation de toutes ses expériences pour donner ou trouver du sens aux étapes importantes et à l'ensemble ;
- **l'accompagnement à la prise de décision**. Plusieurs modèles existent dans ce domaine. Du point de vue de la démarche, il s'agit d'amener l'adulte dans cette première étape à analyser sa situation propre (parcours, valeurs, intérêt, etc.), de mettre à sa disposition des informations sur les emplois ou les formations ou pour toute autre problématique prise en compte dans l'analyse comme les données de l'environnement politique, socioculturel, professionnel, etc. ;
- **l'accompagnement pour la mise en œuvre de l'option de choix**, c'est-à-dire pour la mise en application des choix arrêtés.

Dans d'autres expériences comme celle de l'ADVP (Activation du développement vocationnel et personnel), c'est l'expérience propre de l'individu qui est la colonne vertébrale autour de laquelle va se construire le sens. Il s'agit de la mettre en lumière afin d'en tirer des éléments de comportements et d'action dans le présent et le futur.

Le conseil et l'orientation aux adultes privilégie une méthode et des dimensions données, un peu comme fait chaque science par rapport à un pan de la réalité étudiée. De la même façon, le conseil et l'orientation aux adultes permet aux adultes de dévoiler un pan de leur histoire, certaines dimensions de leurs attitudes et comportements, choix et décisions. L'option de choix d'analyse (angle de vue plus psychologique, sociologique ou socio-psychologique) détermine ce qui est permis d'espérer et les résultats auxquels l'adulte va parvenir, la distance qu'il va parcourir, les sentiers qu'il va emprunter, etc.

Il nous semble que la méthode classique de perception ou de discrimination (labyrinthes, cages…) utilisée en psychologie sur les animaux ou la méthode des « choix multiples » appliquée aux animaux peut se révéler être une bonne démarche pour le conseil aux adultes. En rappel, dans leurs principes, ces

expériences de psychologie animale montrent qu'au départ, les animaux désorientés ont des réactions « inutiles » et « variées. » Puis, s'installent peu à peu, les « seules réponses indispensables. L'animal s'est ainsi adapté à une situation nouvelle. » (Fauville, 1940, p. 162). Dans le cadre du conseil aux adultes, cette démarche s'avère pertinente en raison du fait que les situations sociales sont changeantes, que notre position sur une situation donnée évolue à des périodes différentes. Conseil et orientation nécessitent donc non pas de donner la bonne réponse à l'adulte mais de le préparer, de le former et de l'éduquer à développer des compétences d'analyse et d'action. Il s'agit de l'amener à prendre une décision (ici et maintenant) ou de le préparer à l'action (ce qui peut intervenir ultérieurement), le moment venu quand il sera ou s'estimera prêt. Dans sa démarche, le conseil comporte un double niveau : au-delà de la quête de sens pour l'adulte, c'est aussi une quête d'agir pour lui (consultant) mais il y a également du côté du conseiller la pratique de tenir conseil. Tout ceci s'inscrit dans une dimension relationnelle et stratégique.

- **La dimension relationnelle** repose sur la philosophie même du conseil. Il ne s'agit pas d'imposer ou même de « conseiller » au sens d'indiquer ce qui sera le bon choix, la bonne décision mais d'instaurer un espace de dialogue nécessaire et suffisant pour permettre à l'adulte consultant de s'exprimer sur sa demande, le sens qu'il lui accorde, et les voies et moyens pour y arriver.
- **La dimension stratégique** comporte un aspect procédural et un aspect temporel. Il faut garder à l'esprit que la consultation se fait dans un espace/temps donné (sociologie du conseil). En référence au contexte spatial, il faut dire qu'il a ses caractéristiques propres qui influent sur l'individu, que ce dernier en ait conscience ou non. En rapport au contexte temporel, il faut bien voir que la demande intervient à un moment donné de l'histoire de l'individu et revêt du sens pour lui. Cela peut et doit être objet d'analyse pour lui (dans la psychologie du conseil). Du point de vue temporel, il y a une double référence au temps. Non seulement la demande intervient à un moment précis de la trajectoire de l'individu (ce qui a du sens en soi) mais également, la démarche même de consultation s'inscrit dans un espace-temps donné dont la durée, les temps forts et le rythme sont des données importantes qui pèsent dans la réflexion et la décision de l'adulte.

Il est aussi révélateur de la quête de la responsabilité et de l'autonomie de l'adulte dans un contexte et à une période de sa vie où il est amené lui-même à transmettre des valeurs et un certain modèle dont il est dépositaire. Comme on le sait, les adultes ont peur de ne pouvoir transmettre à leur progéniture un

modèle éducatif dont ils ont été bénéficiaires et dont ils sont nostalgiques en dépit de ses limites.

Du point de vue procédural, il s'agit dans la démarche de permettre à l'adulte d'exprimer mais aussi d'analyser le sens même de sa demande. Pourquoi s'est-il posé ce problème ? Comment l'a-t-il exprimé ? De quelles manières peut-il le résoudre en tenant compte de sa situation propre (intérêt, compétences, désirs) mais aussi du contexte professionnel ou social dans lequel il évolue ?

2.2 Orienter l'adulte apprenant : services spécialisés, outils et techniques

L'orientation des adultes se professionnalise de plus en plus avec des offres d'orientation personnalisée : par types de publics (les adolescents, les adultes, les chômeurs, les travailleurs, les personnes qualifiés, les personnes sans qualification, etc.) ou par situation (orientation, réorientation, gestion de carrière, choix de vie, etc.)

Les pratiques d'orientation des adultes sont multiples :

- le conseil en face à face ;
- l'entretien professionnel ;
- le bilan d'étape professionnel ;
- le bilan de compétences ;
- le conseil à distance[35] : le centre info, le portail information et orientation.

Les outils d'orientation des adultes sont nombreux. On peut citer des outils comme le bilan de compétences ou encore le bilan d'étape professionnelle. Le bilan de compétences comporte des entretiens et des tests dont certaines parties peuvent être passées collectivement.

Les services spécialisés d'orientation des adultes

Que vaut une bonne formation si elle ne résout pas pour l'individu ou pour la société dans laquelle il évolue des préoccupations personnelles, professionnelles, politiques, etc. ? L'orientation est donc capitale. Elle se situe avant, au cours et à la fin de la formation. Elle est antérieure à la formation en ce sens qu'elle éclaire le choix de formation. Sollicitée en cours de formation, elle permet à l'adulte de conforter ses choix ou de procéder à des réajustements. En fin de formation ou après la formation, l'individu est capable de renouveler les pratiques, les valeurs, les représentations, etc. L'orientation se veut aujourd'hui présente tout au long de la vie. Elle concerne toutes les étapes de la vie de l'individu et dans des registres divers. Elle fait appel aux caractéristiques

35. Cf. : www.orientation.formation.fr

personnelles, comme les événements ayant marqué la vie de l'adulte, ses intérêts, ses valeurs, ses compétences, ses rôles et son statut. Ces éléments de l'identité influencés par le genre, l'origine sociale, le statut socioéconomique, etc. éclairent le sujet sur lui-même, ses choix professionnels et ses choix de vie. On note également l'importance de l'analyse des choix professionnels, sociaux, culturels, politiques, etc. : l'analyse de ses choix doit amener à une meilleure connaissance de soi mais aussi à une meilleure participation à la vie sociale, à une meilleure insertion socioéconomique dans la communauté.

On dénombre de nombreux services spécialisés d'orientation des adultes. Il existe des centres physiques et matériels, et des centres utilisant les TIC comme Internet. Les centres physiques d'orientation des jeunes comme les CIO en France ou le CIOSPB au Burkina Faso, informent et orientent aussi les adultes. Cependant, il existe aussi des centres spécialisés et spécifiques au conseil et à l'orientation aux adultes ou des portails d'information et d'orientation des adultes.

Les programmes de formation, qu'ils soient effectués dans des centres physiques ou à distance comme dans le cas de l'enseignement par correspondance, par Internet, ou des émissions radiodiffusées ou télévisées, doivent, au-delà des contenus dispensés, comporter un dispositif d'aide à l'orientation continue des adultes.

Les outils et techniques dans le domaine de l'orientation des adultes

- **Au plan juridique**, on note plusieurs textes de nature juridique favorables à l'orientation et à la formation tout au long de la vie. On peut citer les textes inscrits dans la loi, le code du travail et les dispositions conventionnelles. Dans la loi, il y a le droit reconnu légalement au travailleur d'être informé, conseillé, orienté, formé et accompagné. À titre d'exemple, il y a en France le Projet sur l'orientation tout au long de la vie, avec par exemple le bilan d'étapes. La promotion de ce droit est une nécessité pour promouvoir l'accessibilité et l'équité d'accès à ce droit. Dans le code du travail, on reconnaît le droit du travailleur au congé-formation, au contrat d'orientation, au contrat de qualifications, etc. Tout ceci indique l'importance (reconnue au travailleur) du droit à la formation, à l'orientation, etc. Des dispositions conventionnelles relatives à l'orientation, à la formation professionnelle et à la professionnalisation existent et fixent les modalités de l'accès à ces droits.
- **Au plan technique**, il existe de nombreux outils et techniques. On peut citer des techniques d'orientation des adultes comme les tests

d'orientation professionnelle, les questionnaires sur les carrières, les tests d'évaluation psychologique des individus, etc. Les supports traditionnels comme les affiches, les brochures publicitaires, ainsi que les nouveaux supports techniques tels que les supports nomades comme les CD-ROM, les logiciels, etc. sont également utilisés. L'information, le conseil ou l'orientation de l'adulte peuvent être individuels ou collectifs. Dans la modalité collective, il peut s'agir, à l'instar des programmes d'enseignement, de regrouper les adultes pour des apprentissages. En raison de l'importance des autres (partenaires, amis, collègues, famille, etc.) pour l'adulte, ces séances collectives auront le mérite de susciter des échanges, d'introduire la dissonance, de conforter aussi des points de vue, des options, etc.

Conseil et orientation de l'adulte apprenant : défis et perspectives

La pratique de tenir conseil obéit à des exigences, selon Lhotellier (2000).

- **On peut citer le conseil à la carrière** : il vise la construction d'une conscience de carrière, sorte de carte d'identité professionnelle à construire. Généralement, il se déroule en cinq grandes étapes : i) la connaissance des buts poursuivis par l'adulte grâce à l'observation et l'analyse des discours (le dit et le non-dit), des attitudes et comportements de l'adulte mais aussi grâce à l'entretien ou au questionnaire ; ii) la formulation des hypothèses de travail du conseiller à partir de la mise en lien entre identité, histoire de vie personnelle et sociale (groupe d'appartenance, groupe de référence) et choix de carrière de l'adulte à partir de la collecte des données et des réactions éventuelles du consultant aux hypothèses formulées ; iii) le *counseling*, l'aide à l'adulte dans l'analyse de sa situation, la prise de décision et la réalisation de l'objectif ; iv) l'assistance de l'adulte dans la planification et la mise en œuvre et l'exécution d'un plan d'action v) l'évaluation du *counseling* et de la stratégie par le conseiller.
- **Il y a aussi le conseil au développement de la carrière** : la trajectoire de vie, les difficultés existentielles, relationnelles ont également un retentissement sur le plan professionnel et inversement. Les difficultés de carrière affectent l'individu, ses relations interpersonnelles et son développement social. Le conseil au développement de carrière s'avère important en raison des conséquences multiples, multiformes et réciproques entre développement personnel, social et professionnel. C'est pourquoi certains auteurs comme Gysbers *et al.* (1998) n'hésitent pas à parler de développement de carrière tout au long de la vie.
- **Dans le conseil au développement personnel,** on a le conseil aux choix de vie : le *counseling* de carrière s'accompagne d'un *counseling* personnel.

On ne peut analyser le développement de carrière en dehors du projet de vie. L'accent est mis sur les caractéristiques de l'adulte (caractéristiques personnelles et familiales) et celles de l'environnement (normes, valeurs sociales, représentations sociales, etc.). Ici l'adulte doit être capable d'identifier ses projets, la nature de ces projets mais aussi les moyens, les ressources dont il a besoin pour les atteindre, les réaliser.

Pour l'adulte, faire un choix, opter pour une voie nécessite une bonne connaissance de soi et une bonne connaissance de son environnement. Ceci nécessite pour le professionnel de l'orientation de disposer de données descriptives mais aussi prospectives sur les différents domaines ou registres de réflexion de l'adulte.

- **Le premier défi est donc la pluralité des situations et des publics** : face à l'évolution des métiers, des idéologies, etc., la construction de ce répertoire, de cette base de données sur les situations réelles et sur l'avenir n'est pas aisée.
- **En Afrique, le deuxième défi est l'information des individus**. Comme on l'a déjà dit, les publics sont différents (certains sont instruits et d'autres non ou sommairement). Dans ces conditions, l'information du plus grand nombre reste un défi. L'accès de tous à l'information et à l'orientation, dont il a été question plus haut, devient difficile à atteindre. Aussi, mettre de l'information à la disposition des adultes est une chose, les accompagner dans le développement de compétences leur permettant d'utiliser cette information en est une autre. L'information est par nature abondante et parfois contradictoire en raison des options théoriques, méthodologiques et idéologiques. En effet, l'abondance d'informations n'est pas toujours un avantage, bien au contraire. Il faut à l'adulte l'information dont il a besoin, ce qui nécessite le développement de techniques de communication de la part des professionnels de l'orientation, de délivrance des informations, ainsi que des connaissances pour une bonne appropriation.
- **Une autre difficulté consiste à partager les données et les pratiques** entre les professionnels de l'orientation à travers des groupes de travail sur les pratiques institutionnelles d'orientation, de groupes de réflexion sur les pratiques familiales et les pratiques traditionnelles d'orientation des adultes.
- **Trouver des mécanismes d'échanges entre éducateurs** du classique et éducateurs des adultes, entre éducateurs du formel et du non formel dans la perspective du renouvellement de l'esprit, des méthodes et des pratiques de l'éducation classique grâce aux progrès enregistrés par l'éducation des adultes, constitue un autre défi.

- **Le développement d'une ingénierie de l'information et de l'orientation** comme dans le domaine de la formation des adultes demeure difficile. Plus que le contenu, c'est la manière dont l'information ou la connaissance est transmise et reçue par l'adulte qui importe. Les principes de l'éducation des adultes nous renseignent suffisamment sur l'importance de ces principes dans l'appropriation des connaissances, de l'information, des compétences, des pratiques de l'adulte, etc.
- **La formation de professionnels de l'éducation des adultes** comme par exemple les formateurs de formateurs en qualité et en quantité suffisantes.
- **On peut œuvrer au développement d'outils d'orientation** au sein des entités professionnelles, sociales. En milieu de travail par exemple ou dans les associations et mouvements de jeunesse, on doit penser à la création d'espaces d'orientation et d'information.
- Par ailleurs, **peut être mis en place l'observatoire de l'orientation** (sur les pratiques d'orientation, sur les outils d'orientation, sur les professionnels de l'orientation) par exemple en termes d'approches qualitative et quantitative.

Enfin, tout ceci ne peut se faire sans le développement d'une conception interdisciplinaire à la fois anthropologique, sociologique et psychologique de l'orientation, selon la vision de Danvers (1993).

Au regard de la perspective africaine de l'éducation des adultes, un défi à relever de manière urgente consisterait à développer des outils et une démarche de mobilisation sociale autour des enjeux de la guidance/*counseling* en éducation des adultes, de l'autonomisation (*empowerment*) des communautés ; une forme d'Information-Éducation-Communication (IEC) qui prendrait en compte le « parcours social » des communautés analphabètes (par contraste avec l'histoire personnelle des individus).

Ainsi pourrait-on former les ONG à poursuivre le travail de conseil, d'orientation et de guidance vis-à-vis des groupes sociaux analphabètes et déscolarisés, en milieu rural et périurbain. Il apparaît que ce volet de guidance reste à développer dans le cadre des pratiques d'alphabétisation en particulier et d'éducation non formelle en général en Afrique francophone.

Activités/exercices

- Développez une méthode pour conseiller l'adulte.
- Après avoir défini l'orientation de l'adulte, indiquez ses enjeux dans votre contexte.

- Identifiez et discutez un ou deux défis de l'orientation des adultes en Afrique.

Résumé

Deux moments ont marqué le déroulement de ce chapitre. Il s'est agi d'abord d'élucider les concepts de conseil, d'orientation, de conseil en orientation et d'orientation éducative des adultes en Afrique. Cet exercice a permis également de soulever les débats qui traversent la psychologie du conseil ou de l'orientation en analysant sa pertinence dans des contextes culturels marqués par l'importance du collectif, du relationnel et des représentations comme c'est le cas en Afrique. Ensuite, nous sommes passées à l'étude de la démarche, des méthodes et techniques de conseil et d'orientation des adultes africains, en insistant sur la spécificité du contexte, de l'adulte et de leur interaction dans les questions de conseil et d'orientation tout au long de la vie.

Points essentiels

- La définition du conseil aux adultes.
- L'analyse de l'orientation des adultes tout au long de la vie.
- La question des outils et de la démarche du conseil et de l'orientation des adultes en Afrique.
- Les défis et les perspectives de l'orientation des adultes en Afrique.

Activité de synthèse

En sous-groupe, discutez la démarche et les moyens traditionnels et modernes d'éducation et d'orientation des adultes en Afrique en tirant les enseignements qui s'imposent.

Questions pour aller plus loin

- Quels liens entre l'éducation permanente, la formation continue et l'orientation tout au long de la vie ?
- Dans des contextes socioculturels différents, quelles approches pour l'orientation des adultes ?
- Quelles différences entre orientations des jeunes et des adultes en Afrique ?

Références bibliographiques

Bailly, S. 1995. La formation du conseiller. *Mélanges CRAPEL*, n° 22, pp. 63-83.

Danvers, F. 1993. L'orientation des jeunes et des adultes : vers la constitution d'un champ interdisciplinaire. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 30, pp. 109-136.

Fauville, A. 1940. Les problèmes de l'intelligence. *Revue néo-scolastique de philosophie*, 43, n° 67-68, pp. 162-174.

Federighi, P. 1999 (Éd.). *Glossaire de l'éducation des adultes en Europe*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.

Guichard, J. & Huteau, M. 2006. *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod.

Gysbers, N.C., Heppner, M.J., Johnson, J.A. 1998. *Career counseling : Process, issues, and technics*. MA, Allyn & Bacon.

Lhotellier, A. 2000. *Tenir conseil. Délibérer pour agir.* Paris, Seli Arslan.

Nabaloum-Bakyono, R. 2006. La problématique du projet individuel dans un contexte collectiviste, Les cahiers du *CERLESHS*, n°24, PUO, pp. 149-172.

Ouane, A., Abreu de Armengol, M., Sharma, D.V. 1991. *Manuel sur la formation pour la post alphabétisation et l'éducation fondamentale.* Manuels et guides de l'IUE 2. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.

Rabardel, P. 1995. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin.

Zarka, J. 1977. « Conseil psychologique » et « psychologie du conseil ». Quelques propositions. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 6, n°1, pp. 21-51.

CONCLUSION

Mieux connaître les déterminants de l'apprentissage des adultes à travers les caractéristiques d'ordre biologique, social et psychologique, ainsi que les représentations sociales qui éclairent leur signification dans le contexte africain, aux fins de choisir les approches et outils didactiques ainsi que les méthodes andragogiques les plus adaptés à l'apprentissage des adultes, telles étaient les préoccupations abordées par les auteurs du présent ouvrage dans une perspective africaine de l'éducation des adultes.

Ces déterminants étant généralement étudiés à travers la psychologie classique de l'adulte apprenant, l'orientation socio-psychologique de la formation des adultes adoptée dans le présent ouvrage peut paraître surprenante. Ce choix, tel qu'expliqué dans le chapitre 1 de l'ouvrage, peut cependant se justifier amplement par la prise en compte d'au moins trois considérations : i) le contexte des rapports individu/groupe en particulier adulte/groupe dans les traditions africaines ; ii) la tendance historique de la formation des adultes dans le contexte social spécifique de l'Afrique francophone où l'éducation des adultes est essentiellement axée sur l'alphabétisation dans le système non formel) ; iii) le contexte sociopolitique favorable à la prise en compte et la valorisation des traditions, des savoirs locaux et des savoir-faire des adultes africains selon une perspective africaine.

Au-delà de ces considérations théoriques, les développements successifs à travers les différents chapitres ont montré que les représentations sociales du rôle et des responsabilités de l'adulte sont déterminantes dans la compréhension des finalités de l'apprentissage des adultes dans l'Afrique traditionnelle, marquée

par une forte tendance à la socialité ; en parallèle, la tendance à une individualité observable dans l'Afrique d'aujourd'hui incite à sa prise en compte dans les pratiques éducatives actuelles, si l'on veut pourvoir aux besoins en compétences les plus pertinentes au regard des besoins socioéconomiques actuels et du contexte de mondialisation.

Comment l'adulte africain apprend-il ? Les chapitres 3 et 4 ont permis de répondre à cette question, le premier en passant en revue les modalités d'apprentissage socioprofessionnel en Afrique et l'éducation des adultes dans ce contexte en termes de contenus, de caractéristiques et de pédagogie. Il discute par ailleurs de la dialectique de l'adulte qui est à la fois éducateur et apprenant. Toujours au regard des modalités de l'apprentissage de l'adulte africain, le chapitre 4 s'est concentré sur les styles d'apprentissage dont il a essayé de dégager les implications au plan andragogique.

La dynamique de groupe comme dimension importante dans le processus d'apprentissage a fait l'objet du chapitre 5, où elle a été mise en relation avec le développement socio-psychologique de l'Homme en Afrique. À cet égard, l'importance de la socialité et du groupe d'appartenance pour l'Africain a fait l'objet d'une grande attention, en relation avec l'éducation et les changements socioculturels et économiques que celle-ci induit.

Une des particularités du contexte africain demeure le bi/plurilinguisme des pays et cela a une implication en matière de formation/éducation des adultes. Cette question était au centre des préoccupations du chapitre 6 qui l'a analysée en lien avec les questions de communication, d'approche participative et de modalités adaptées d'évaluation qui entourent le processus de formation/éducation des adultes.

Enfin, les chapitres 7 et 8 se veulent plus appliqués. Le chapitre 7 donne des orientations pratiques en matière d'approches de formation, de méthodes et techniques en cohérence avec l'andragogie science et art de l'éducation des adultes. Le chapitre 8, quant à lui, s'attarde sur le conseil et orientation des adultes dans une démarche d'accompagnement tout au long de la vie, avec une discussion sur la question des outils et de la démarche, occasion de présenter les défis et les perspectives en la matière dans le contexte de l'Afrique.

La nécessité de la prise en compte des facteurs contextuels africains tout au long de ces chapitres a milité pour le choix dans ce manuel, de l'orientation socio-psychologique (contrairement à l'option traditionnelle de l'étude psychologique) en formation des adultes.

Quel intérêt et quel avenir pour la socio-psychologie de la formation des adultes dans ce contexte ?

En rappel, la socio-psychologie est une *science, une approche théorique et pratique.*

Comme science, elle étudie l'homme en tant qu'être relationnel, en tant que réalité interactive. Elle étudie les interactions des individus en groupe, en société, dans les organisations, et ceci dans leur dimension d'agents mus par une psychologie collective.

Comme approche théorique, elle explore les rapports individus-groupes-sociétés en tentant de montrer leurs influences réciproques. Dans l'ouvrage, il s'est agi de fournir des informations sur les caractéristiques de l'adulte africain et également sur les spécificités de l'apprenant adulte africain en nous inspirant des fondements historique, philosophique et sociologique de l'éducation des adultes en Afrique, marquée par la prépondérance de la socialité par rapport à l'individualité.

Comme approche pratique, la socio-psychologie s'intéresse à l'étude de procédés, de méthodes et de techniques utilisés en formation d'adultes et orientés par la socio-psychologie. De ce point de vue, il s'est agi davantage d'adapter les éléments de connaissance théorique présentés en vue d'un aménagement du contexte de formation des adultes africains qui soit le plus en adéquation avec le contexte socioculturel de l'Afrique. Cette démarche s'est reflétée notamment dans les chapitres 6, 7 et 8 à travers lesquels ont été analysées les modalités d'apprentissage de l'adulte apprenant africain évoluant dans ce contexte socio-psychologique.

Au terme de cette analyse, il est apparu que le contexte socioculturel africain est traversé par des mutations qui ont un impact prévisible sur les comportements des individus et sur les modalités de leur éducation. Ces mutations résultent de la scolarisation, de l'urbanisation, ainsi que de l'ouverture de l'Afrique au reste du monde. Ouverture qui s'est singulièrement accélérée ces dernières années du fait du développement rapide des technologies de l'information et de la communication dont Internet et la téléphonie mobile constituent les expressions les plus iconiques. De ce point de vue, il est légitime de s'interroger sur l'évolution du statut de socialité de l'adulte africain, *évolution qui peut laisser supposer son altération au profit de l'individualité.* Or, c'est la prépondérance jusqu'ici de la dimension socialité qui a motivé l'option pour une socio-psychologie, au lieu d'une psychologie de l'adulte apprenant en Afrique.

Il y a tout lieu de penser que dans leur processus de transformation, les sociétés évoluent sur un continuum de socialité/individualité en fonction de leur niveau de complexité et de développement socio-économique et culturel. De la sorte, selon le temps et l'espace, chaque société peut se situer à un stade bien déterminé de ce continuum. À en croire les chercheurs que nous avons cités tout au long de cet ouvrage, les sociétés d'Afrique subsaharienne sont encore proches du pôle socialité de ce continuum, socialité perçue comme une forme de communautarisme. Cependant, il est également apparu qu'il y avait un processus d'évolution vers le pôle de l'individualité avec notamment la nucléarisation des familles, l'urbanisation, l'effritement du mode communautaire de production, de consommation et d'éducation (Ki-Zerbo 1990 ; Assy 2003, etc.). Ceci semble être la marche du développement des sociétés comme l'atteste Laurent (1993), pour qui les sociétés occidentales ont connu un processus d'individualisation qui a consacré à un moment donné le primat du « je » sur le « nous ».

Ce processus est-il inéluctable ? N'est-il pas inhérent à l'importance que l'on accorde à l'une ou l'autre dimension (socialité, individualité) dans l'épanouissement de l'individu et dans l'évolution du monde en général ? Ces questions méritent d'être posées selon Paré Kaboré (2013), revenant sur les notions de « solidarité organique » et de « solidarité mécanique », introduites par Durkheim (1893)[36] pour différencier les sociétés modernes des sociétés traditionnelles. La « solidarité organique », qui est associée aux sociétés modernes, est une solidarité qui repose sur la différenciation entre les individus et sur leur interdépendance du fait d'une importante division du travail. Quant à la « solidarité mécanique », elle est perçue comme une « solidarité par similitude », résultant de la proximité tant spatiale que psychosociale entre les individus vivant ensemble dans des communautés. À la place de « mécanique », Paré Kaboré a suggéré l'utilisation du terme « spontané » qui lui semble mieux convenir à un contexte humain marqué par un désir réel de communautarisation, celle-ci étant considérée comme une grande richesse pour des groupes humains. C'est peut-être, pense-t-elle, cette spontanéité qui mérite d'être cultivée dans le monde d'aujourd'hui, malgré la complexité socio-économique de celui-ci, pour permettre un vivre ensemble solidaire. Et pour cette raison, les modalités éducatives traditionnelles et la maîtrise que les adultes et les aînés en général ont de l'éducation des enfants et des jeunes doivent faire l'objet d'une attention parallèlement au rôle de l'école. Même si

36. De la division du travail social : Livre I. Version élesctronique. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail_1.pdf

on imagine qu'une telle entreprise déborde le cadre strict de l'éducation pour englober l'organisation sociale dans son ensemble, il n'empêche que le caractère holistique de l'éducation traditionnelle est un atout qui ne peut être exploité aujourd'hui qu'à travers une plus grande cohérence et une interpénétration entre les sous-systèmes formel, non formel et informel d'éducation.

Par ailleurs, s'il fallait à l'avenir approcher l'apprentissage de l'adulte africain en termes purement psychologiques plutôt que socio-psychologiques, compte tenu d'une tendance affirmée de l'évolution de nos sociétés vers l'occidentalisation, la socio-psychologie y perdrait-elle tout intérêt pour l'exploration des comportements de l'adulte apprenant ?

Qu'il soit dominé par le pôle socialité ou par celui de l'individualité, l'être humain reste par essence un être social, marqué par le sceau de cette société. À ce titre, la socio-psychologie qui, dans sa démarche, met en avant les phénomènes psychologiques collectifs, les réalités socioculturelles, reste une science à exploiter dans le cadre de la construction des contextes de formation.

Comme nous l'avons démontré tout au long des différents chapitres, la socio-psychologie essaie de cerner le comportement humain surtout à travers le contexte socioculturel dans lequel il se meut et qui le justifie, se distinguant de la psychologie, surtout par sa vision de l'objet d'étude qu'est l'Homme. C'est en ce sens qu'elle s'intéressera toujours au contexte d'apprentissage, notamment celui de l'adulte, car il s'agit d'observer ce dernier et de l'aider à évoluer dans ce contexte de formation baignant dans le tissu relationnel avec lequel il interagit et apprend, et constitué aussi des matériaux usuels et des habitudes sociales qui sont ses cadres et supports d'apprentissage.

Il est peut-être temps d'explorer davantage les atouts des différentes sciences, des approches éducatives traditionnelles, pour exploiter leurs ressources aux fins d'améliorer nos systèmes d'éducation et de garantir la solidarité entre les individus et les peuples.

À ce niveau, la formation en elle-même est un atout important pour le développement de telles perspectives. En effet, il est généralement admis que le pouvoir de l'information, et nous ajoutons de la formation, est indéniable. Bien informé, l'individu est alors capable de faire des choix plus motivés parce que débarrassé des préjugés et stéréotypes ambiants (Guichard et Huteau, 2006). De la même façon, bien formé, il devient capable de participer au renouvellement des pratiques, à l'inversion des tendances, à l'orientation vers des approches plus préservatrices de notre espèce. Et cela d'autant que toute entreprise conceptuelle sur cette problématique ne saurait faire l'économie d'un

contexte socioculturel mutant marqué par l'amorce ou l'institution, selon les situations en présence, de nouveaux paradigmes. Dans un tel contexte, les enjeux sur les approches méthodologiques et les éléments de contenu de l'éducation des adultes en Afrique s'inscrivent dans une logique de redéfinition à l'aune d'une réalité sociale qui se complexifie.

En défendant l'orientation socio-psychologique de la formation des adultes, nous espérons avoir contribué à jeter les bases d'un cadre de formation d'adultes africains plus adapté à leur contexte. Le plus important, en effet, n'est-il pas l'acquisition de connaissances nouvelles et utiles pour l'individu et la communauté ? En effet, ces connaissances nouvelles peuvent être utilisées pour prendre une décision – par exemple par les opérateurs de formation d'adultes dans le traitement des données provenant de l'environnement socioculturel des apprenants ainsi que des apprenants eux-mêmes. Aussi la socio-psychologie devrait-elle, demain comme aujourd'hui, pouvoir servir de cadre de référence pour l'approche de l'éducation des adultes en Afrique et ce faisant, non seulement être attentive à la réalité des changements continus, mais également, et de fait, s'enrichir de l'élan nouveau que l'on espère avoir déclenché à travers cet ouvrage.

Références bibliographiques

Assy, E. D. 2003. Dynamique socio-économique et crise familiale et éducative en Côte-d'Ivoire de 1960 à 1990. *Revue internationale de l'éducation,* vol. 49, 5. , pp. 343-462.

Guichard, J. et Huteau, M. 2006. *Psychologie de l'orientation*. Paris, PsychoSup, Dunod.

Durkheim, E. 2008. *De la division du travail social : Livre I.* [Version numérique de l'édition de 1893]. Consulté sur : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail_1.pdf

Ki-Zerbo, J. 1990. *Éduquer ou périr.* Paris, L'Harmattan.

Laurent, A. 1993. *Histoire de l'individualisme*. Que sais-je ? Paris, PUF.

Paré Kaboré, A. 2013. L'éducation traditionnelle et la vie communautaire en Afrique : repères et leçons d'expériences pour l'éducation au vivre ensemble aujourd'hui. *Mc Gill Journal of Education – Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill,* vol. 48, n° 1 (2013), pp. 15-33.

INDEX ALPHABÉTIQUE

A

Adolescence 26-30, 47-66, 84-86, 180

Adulte 20-274

Adulte apprenant 23-52, 88, 135-138, 188, 201-214, 258-274

Adulte éducateur 88, 115

Âge adulte 20-38, 57-83, 112, 137, 156

Apprenant 23-52, 87-144, 188-244, 258-274

Approche intégrée 218-223, 244-245

Approche participative 183-184, 205-214, 271

C

Communication 12, 122, 136-147, 177-217, 229-236, 250, 266-272

Conseil 15-25, 182, 247-271

Contexte socio-psychologique 75, 101, 115-120, 134-136, 254, 272

D

Démarche déductive 218-245

Démarche inductive 212-245

Développement de l'individu 30, 46-92, 149-164

Développement des adultes 177, 248

E

Éducation 11-275

Éducation à l'orientation 248-257

Éducation de l'adulte 87-88, 103-110, 177, 206

Enfance 27-29, 47-86, 155, 180

Évaluation 13, 37-44, 158, 183-184, 207-214, 228, 264-271

F

Formation 11-31, 43-52, 64-275

G

Genre 26, 53-59, 79-86, 106, 120, 136-138, 194, 209-227, 252-263

Groupe 20-120, 134-272

Groupe secondaire 150-166

Groupe social 35-41, 64-83, 99, 153, 170

Guidance 208, 248-267

I

Individualité 31-52, 100, 150-158, 178-179, 252, 271-274

L

Langues 11, 31, 44, 184-221

M

Méthode 28-42, 115-143, 167-173, 188, 211-236, 260-267

Modèle appropriatif 219-226, 245

Modèle transmissif 219-226, 245

O

Oralité 68, 101-120, 132-138, 174-184, 198-201, 214

Orientation des adultes 25, 247-271

P

Plurilinguisme 183-185, 271

Psychologie 13-124, 153-182, 209, 231-275

S

Socio-psychologie 20-53, 70-83, 209, 253-255, 272-275

Imprimé au Cameroun en mars 2014

Dépôt légal : mars 2014

Comment l'adulte africain apprend-il ? Le présent ouvrage examine les déterminants de l'apprentissage des adultes à travers les caractéristiques d'ordre biologique, social, et psychologique ainsi que les représentations sociales qui éclairent leur signification dans l'Afrique d'aujourd'hui. L'approche socio-psychologique qu'il adopte se justifie par trois aspects majeurs du contexte africain : le rapport de l'individu au groupe, la spécificité de l'Afrique francophone qui tend à assimiler l'éducation des adultes à l'alphabétisation non formelle, et l'importance et la valorisation des traditions, savoirs et savoir-faire locaux. Au fil des différents chapitres, les auteurs mettent en lumière les rôles et responsabilités de l'adulte africain, à la fois éducateur et apprenant, analysent la tendance à une individualité croissante tout en soulignant l'importance de la socialité et du groupe d'appartenance en Afrique et s'intéressent aux modalités et styles de l'apprentissage. Ils examinent également les implications pour l'apprentissage d'un bi/multilinguisme qui caractérise la majorité des pays africains. Finalement, ils abordent les questions d'orientations pratiques en matière de méthodes et techniques et d'une démarche d'accompagnement tout au long de la vie accordant une large place aux facteurs contextuels africains.

* * *

*Le **Pr Afsata Paré Kaboré** est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Koudougou au Burkina Faso.*

*Le **Dr Rasmata Nabaloum-Bakyono** est enseignante/chercheur et maître-assistante du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) à l'université de Ouagadougou et responsable du service culturel et de la formation à l'ambassade du Burkina Faso à Paris.*

ISBN 978-9956-444-78-2

9 789956 444782

ISBN 978-92-820-2110-1

Presses Universitaires d'Afrique

dvv international
Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO Institute for Lifelong Learning
Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie