

Initié par



Avec le soutien financier de



Federal Ministry
for Economic Cooperation
and Development

MOJA

ADULT EDUCATION AFRICA

LE JOURNAL MOJA POUR L'EDUCATION DES ADULTES

Numéro 1, Décembre 2022



MOJA a été créé par un réseau de partenaires et de soutiens Africains.

Le Journal MOJA pour l'Éducation des Adultes
Numéro 1, Décembre 2022

Publié par MOJA - Éducation des Adultes en Afrique en coopération avec DVV International

Conception et mise en page par Natalie Baatjies, UP Projects

Imprimé par Fingerprint Co-operative Ltd.

Nous remercions DVV International pour son soutien à la production de cette publication.

Les idées et opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de DVV International ou du BMZ et ne doivent pas être rapportées comme les leurs.

Le Journal peut être téléchargé et reproduit à des fins non-lucratives.

Initié par



Avec le soutien financier de



Federal Ministry
for Economic Cooperation
and Development



MOJA

ADULT EDUCATION AFRICA

LE JOURNAL MOJA POUR L'EDUCATION DES ADULTES

Numéro 1, Décembre 2022

MOJA a été créé par un réseau de partenaires et de soutiens Africains.

Initié par



Avec le soutien financier de



TABLE DES MATIERES

MESSAGE DU COMITÉ DE RÉDACTION	5
---	----------

COMITÉ DE RÉDACTION	6
----------------------------------	----------

EDITORIAL	9
------------------------	----------

ARTICLES

Travailleurs de l'emploi informel et inclusivité Britt Baatjes (avec des contributions de travailleurs de l'économie informelle)	11
--	-----------

Un langage de signes pour un travail décent dans les territoires oubliés : une approche de formation d'adultes Monia Manai	16
--	-----------

L'éducation des adultes, un outil efficace de prévention et de gestion des conflits Laya Boni	19
---	-----------

Impact de la crise sécuritaire au Burkina Faso Nebie Bagnomo Modeste	21
--	-----------

Protéger la sécurité alimentaire et les moyens de subsistance des communautés - lutttes communautaires sur la Côte Ouest de l'Afrique du Sud Anna Majavu	24
--	-----------

Educateurs d'adultes et technologie numérique : Une étude de cas Sud-Africaine Linda Daniels	27
--	-----------

Utiliser les technologies émergentes pour fournir des formateurs pour modérer les crises de l'éducation en Afrique de l'Ouest Matthew Atinyo	31
--	-----------

La contribution de l'Université Catholique du Malawi à l'apprentissage et à l'éducation des adultes Merina Phiri	35
--	-----------

Intersection de la migration, de la maternité et du handicap : revisiter le rôle d'une mère dans la poursuite de l'apprentissage des enfants réfugiés handicapés en Ouganda Salome Awidi	39
--	-----------

CONFINTEA VII

Le Cadre d'Action de Marrakech : Points à considérer en Afrique Ivor Baatjes	45
--	-----------

NOTE D'ORIENTATION

La digitalisation dans l'éducation : Mettre l'éducation des adultes en débat Mondli Hlatshwayo	49
--	-----------

PUBLICATION A LA UNE

Boîte à outils sur le genre dans l'éducation et la formation des adultes dans la région MENA Donia Benmiloud	54
--	-----------

LES RÉSEAUX D'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE

Le Forum Marocain pour l'Apprentissage Tout au Long de la Vie	56
---	-----------

Présentation du réseau Pamoja Afrique de l'Ouest	57
--	-----------

L'Association Professionnelle d'Education des Adultes en Ouganda	58
--	-----------

Le Forum pour l'Apprentissage des Adultes (ALF)	59
---	-----------

RESSOURCES MOJA POUR LES PRATICIENS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES	60
---	-----------

PROGRAMMES DE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS	61
---	-----------

Le cours ALESBA	61
-----------------------	-----------

Le Manuel des Outils Numériques MOJA	61
--	-----------

ACTUALITES ET EVENEMENTS MOJA	62
--	-----------

MESSAGE DU COMITÉ DE RÉDACTION

En mai 2022, nous nous sommes rencontrés pour la première réunion du comité de rédaction du Journal MOJA pour l'Éducation des Adultes, nouvellement créé. La plupart d'entre nous ont voyagé depuis leurs pays d'origine jusqu'au Cap, en Afrique du Sud, pour le premier atelier - Rebecca Lekoko (Botswana), Chiraz Kilani (Tunisie), Carole Houndjo (Bénin), Philipo Sanga (Tanzanie), David Harrington (Malawi), Donia Benmiloud (Tunisie) et nos hôtes, Farrell Hunter et Lindia Trout (Afrique du Sud). Ivor Baatjes (Afrique du Sud) et Salome Awidi (Ouganda) n'ont pas pu se joindre à nous en personne. Heureusement, nous avons pu utiliser les nouvelles technologies pour réunir le Comité.¹

Notre atelier a été un événement très productif et d'une grande expérience d'apprentissage. Nous avons profité de la sagesse de plusieurs collègues, notamment ceux qui ont une grande expérience du travail éditorial lié aux revues et aux publications connexes. Nous avons également partagé du temps avec des collègues travaillant dans différentes formations d'éducation des adultes dans les environs du Cap. Cette expérience nous a rappelé la nature diverse des pratiques d'éducation des adultes qui prévalent dans nos pays respectifs. Toutes les visites et tous les échanges ont été significatifs et ont renforcé notre compréhension de la manière dont le contexte façonne l'éducation des adultes et dont l'éducation des adultes tente de changer le contexte.

L'un des principaux points de discussion a été le choix du nom du Journal. Nous avons choisi le nom de Journal MOJA pour l'Éducation des Adultes, conformément à la philosophie de MOJA - pour offrir un espace d'apprentissage pour l'échange et le partage des connaissances et d'expériences sur les diverses pratiques des spécialistes, des activistes, des éducateurs et des organisations travaillant dans le domaine de l'éducation des adultes sur le continent africain. Depuis mai 2022, nous avons réussi à compiler un éventail de contributions d'auteurs en provenance des quatre régions du continent. Les contributions au premier numéro du Journal donnent un aperçu de la diversité des pratiques d'éducation des adultes en Afrique.

Ceci est notre premier numéro et nous tenons à remercier nos collègues qui ont contribué au Journal. Nous espérons que ce numéro sera largement distribué et lu et qu'il servira d'inspiration et de motivation pour notre communauté d'éducation des adultes et pour utiliser le journal comme un véhicule de partage et d'échange de connaissances. Nous apprécions la richesse des connaissances et des expériences en matière d'éducation des adultes sur le continent, et ce Journal sert de lieu utile pour les discussions et les débats sur le rôle de l'éducation des adultes dans le développement et la transformation de nos sociétés et du continent.

Nous espérons que vous apprécierez la lecture de ce numéro.

Le Comité de Rédaction
Journal MOJA pour l'Éducation des Adultes
Le Cap

1. Housseem Bel Hadj (Tunisie), a rejoint le comité de rédaction en octobre 2022.

COMITE DE REDACTION



CAROLE HOUNDJO

Carole Avande Houndjo est linguiste des langues africaines, spécialiste en plaidoyer et militante pour le droit à l'éducation des jeunes et des adultes. Elle a coordonné le programme d'alphabétisation et de traduction de l'ONG Wycliffe au Bénin pendant plus de dix ans. Depuis 2014, Carole est la coordinatrice du réseau Pamoja Afrique de l'Ouest. Le réseau Pamoja Afrique de l'Ouest compte des membres de 15 pays d'Afrique qui promeuvent l'approche Reflect. Pamoja travaille au renforcement des capacités des organisations de la société civile pour améliorer la qualité de l'éducation en Afrique. En outre, Pamoja promeut et fait le plaidoyer pour le droit à l'éducation des jeunes et des adultes en Afrique.



SALOME AWIDI

Salome Joy Awidi (PhD) est une Associée au Développement de Programmes et une professionnelle de l'éducation des adultes qui travaille actuellement dans le domaine de la réponse aux réfugiés en Ouganda. Au cours des 15 dernières années, Salome a travaillé dans le domaine de l'éducation en situation d'urgence en Ouganda ; dans le développement professionnel des enseignants/éducateurs, le développement de matériel éducatif et civique et le développement et la gestion de l'aide humanitaire. Elle a également contribué aux programmes d'évaluation du secteur de l'éducation des gouvernements locaux. Salome est la présidente de l'Association of Professional Adult Educators en Ouganda et une Compare Fellow 2022-2023. Salome est titulaire d'un BA (Université Makerere), d'un MA (Université de Kwazulu-Natal) et d'un PhD (Université d'Afrique du Sud) en éducation des adultes.



REBECCA LEKOKO

Prof Rebecca Nthogo Lekoko a fait ses études au Botswana, au Canada et aux États-Unis, d'abord comme formatrice d'enseignants puis comme éducatrice d'adultes. Elle a obtenu un Doctorat en Education des Adultes à l'Université d'État de Pennsylvanie, avec une spécialisation dans le développement/la responsabilisation des communautés et l'apprentissage tout au long de la vie. Elle est l'actuelle rédactrice en chef du Ba Isago Journal of Interdisciplinary Studies et a révisé des articles pour un certain nombre de revues locales et internationales telles que Mosenodi, Adult Education Quarterly, Journal of Adult and Continuing Education, International Journal of Adult and Lifelong Learning, Family Relations : Interdisciplinary Journal of Applied Family Science. En tant que Professeur d'Education des Adultes, ses pratiques tissent des liens entre des questions diverses et pertinentes relatives à l'éducation des adultes, telles que l'éducation pour l'autonomisation, les stratégies de mobilisation sociale et les approches participatives. Elle s'intéresse également aux questions relatives aux langues minoritaires, à l'éducation des groupes ethniques marginalisés et aux politiques d'inclusion, en particulier pour les personnes handicapées et les personnes âgées. Elle a publié de nombreux articles dans des revues locales et internationales et a participé à de nombreuses conférences en tant que présentatrice, oratrice principale, présidente de session et discutante pour l'orateur principal.



HOUSSEM BEL HADJ

Housseem Bel Hadj est expert régional de DVV International Afrique du Nord. Il a une expérience de 14 ans dans les domaines de l'éducation des adultes, du marché du travail, de l'entrepreneuriat et du développement local, travaillant avec plusieurs partenaires techniques et financiers. Il est le Rédacteur Adjoint (Français) du Journal MOJA pour l'Education des Adultes.



DAVID HARRINGTON

David Harrington travaille dans le domaine de l'éducation et celui de l'éducation des adultes depuis 30 ans. Il était tout récemment Directeur Régional de DVV International en Afrique Australe. Il dirige également l'équipe qui a mis en place et gère la plateforme MOJA pour l'éducation des adultes en Afrique.



DONIA BENMILOUD

Donia Benmiloud est la Directrice Régionale de DVV International pour l'Afrique du Nord. Elle possède 20 ans d'expérience dans la gestion de projets de coopération internationale en Asie, en Afrique et en Europe, axés sur l'inclusion économique et sociale, l'entrepreneuriat, l'emploi, la formation et l'éducation. Elle est même apprenante tout au long de sa vie avec un grand intérêt à la réflexion stratégique, aux questions du genre, au travail avec les personnes au niveau de la base, ainsi qu'à la planification, la conception et la mise en œuvre de la recherche.



CHIRAZ KILANI

Chiraz Kilani est maître de conférences en didactique des sciences et de la recherche à l'Institut Supérieur d'Education et de Formation Continue de Tunis. Elle est titulaire d'un doctorat de l'Université Claude Bernard Lyon 1.

Chiraz est également directrice de l'unité de recherche Chimie Supramoléculaire et Didactique des Sciences. Elle est coordinatrice nationale et formatrice dans la fondation internationale "Main à la Pâte" (enseignement des sciences à l'école par la démarche d'investigation).



PHILIPO LONATI SANGA

Philipo Lonati Sanga est un formateur d'enseignants expérimenté dont les qualifications universitaires comprennent un Diplôme en Education (professeur de sciences) du Dar es Salaam Teachers' College, une Licence en Education des Adultes (BEA. ADE Hons.) et une Maîtrise ès Art en éducation (MAED) de l'Université de Dar es Salaam, ainsi qu'un Doctorat en Technologie de l'Education de l'Université Hanyang (Corée du Sud). Ses intérêts professionnels tournent autour de l'éducation des adultes, de l'enseignement ouvert et à distance, et de l'apprentissage tout au long de la vie. Sanga était le Secrétaire Général de la conférence internationale organisée pour célébrer les 50 ans de l'éducation des adultes en Tanzanie. Il est actuellement membre des comités de rédaction de : Journal MOJA pour l'Education des Adultes ; Papers in Education and Development (PED) de l'Ecole d'Education de l'Université de Dar es Salaam ; le Rural Planning Journal (RPJ) de l'Institute of Rural Development Planning (Tanzanie) ; et l'International Diplomatic Review Journal (IDRJ) du Centre for Foreign Relations (Tanzanie). Sanga est actuellement Rédacteur en Chef Adjoint de Papers in Education and Development (PED).



IVOR BAATJES

Ivor Baatjes est Directeur du Centre for Integrated Post-School Education and Training (CIPSET) de l'Université Nelson Mandela et membre de la *National Research Foundation's SARChI Chair: Community, Adult and Worker Education (CAWE)*, attribuée à l'Université de Johannesburg et co-accueillie par l'Université Mandela. Ses recherches portent sur l'éducation des adultes et des communautés, l'enseignement supérieur, l'éducation des travailleurs et l'apprentissage dans les mouvements sociaux.



FARRELL HUNTER

Farrell Hunter occupe le poste de directeur pays en Afrique du Sud depuis 2010, avant quoi il était chargé de projet au bureau régional de DVV International pour l'Afrique Australe. Avant de rejoindre DVVI, Farrell a occupé le poste de directeur national de la principale organisation non gouvernementale (ONG) d'éducation des adultes du pays et a siégé à la coalition nationale des ONG en tant que représentant du secteur de l'éducation des adultes. Il a également représenté la coalition au sein de l'autorité chargée de la formation et du développement du secteur de l'éducation (ETDP SETA).

EDITORIAL

L'apprentissage et l'éducation des adultes en Afrique se déroulent à une époque intéressante. Les universitaires, les activistes, les gouvernements et la société civile ont mis en évidence plusieurs évolutions au niveau mondial, régional et national qui posent des défis à l'éducation et au développement des adultes. Parmi ces développements, on peut citer la crise écologique et le changement climatique, l'impact de la COVID-19, l'avancement de la quatrième révolution industrielle et, plus récemment, l'effet d'entraînement de la guerre russo-ukrainienne sur les économies mondiales, régionales et nationales. Ces développements, combinés aux questions nationales internes, constituent des déterminants de la politique et de la pratique de l'éducation des adultes dans les sociétés africaines.

Le Cadre d'Action de Marrakech (CAM), un des principaux résultats de la CONFINTEA VII, crée une nouvelle énergie et de nouvelles possibilités pour l'apprentissage et l'éducation des adultes en Afrique. Compte tenu des déterminants externes et internes de l'éducation des adultes et des possibilités offertes par le CAM, le Journal MOJA pour l'Education des Adultes souligne l'importance de l'inclusion en tant que domaine thématique fondamental et récurrent dans la théorie et la pratique de l'éducation des adultes sur le continent.

Pour les besoins du premier numéro du Journal MOJA pour l'Education des Adultes, nous utilisons le concept d'inclusion de deux manières, et en complément de son utilisation dominante et courante dans les discours liés à l'éducation inclusive. Premièrement, nous utilisons le terme dans le cadre d'un processus continu d'intégration et de généralisation de l'enseignement pour adultes - en tant que droit humain - de manière plus résolue dans les cadres gouvernementaux de politiques relatives à l'architecture de l'éducation et de la formation. L'éducation des adultes sur le continent africain reste un vecteur essentiel pour répondre aux besoins et aux intérêts socio-économiques des apprenants adultes et des communautés, pour

renforcer les moyens de subsistance et les économies des communautés, ainsi que pour contribuer aux systèmes économiques et de développement national. La plupart des systèmes d'éducation des adultes sur le continent sont orientés vers l'apprentissage des adultes des groupes marginalisés et vulnérables. Notre premier objectif est donc d'accentuer le rôle de l'éducation des adultes dans la politique gouvernementale et la création de systèmes nationaux d'éducation des adultes. Deuxièmement, nous nous attachons à reconnaître la nature diverse et transdisciplinaire de l'apprentissage des adultes et des pratiques éducatives.

Le continent africain est riche en éducation transdisciplinaire des adultes, caractérisée par une multitude de programmes, de projets et de pratiques d'éducation des adultes qui reflètent différentes traditions, orientations, approches et méthodologies. Les éducateurs d'adultes travaillent dans et à travers plusieurs thèmes sociétaux offrant des réponses éducatives formelles et non formelles liées à des questions telles que l'alimentation et la faim, la santé et le bien-être des communautés, l'éducation liée au genre et l'éducation connexe, l'accès à l'énergie et à l'eau, le travail avec les groupes vulnérables, y compris les migrants, les réfugiés et les adultes ayant des besoins spécifiques, la construction d'une éducation professionnelle technique et bien d'autres encore. Le second accent est donc mis sur l'importance de reconnaître la diversité des pratiques "thématiques" auxquelles l'éducation des adultes répond, et sur l'urgence d'amplifier ces pratiques. Le double accent sur l'inclusion porte donc sur l'inclusion de l'éducation des adultes comme partie intégrante des systèmes éducatifs nationaux et sur une perspective qui reconnaît et valorise les contributions de la pluriversité des pratiques éducatives des adultes aux développements locaux, nationaux et régionaux.

L'Afrique est riche en expériences et pratiques d'éducation des adultes. Ce numéro rassemble les voix

d'éducateurs d'adultes travaillant dans différents domaines, disciplines et secteurs sur le continent. Dans le premier article, **Britt Baatjes**, ensemble avec des co-apprenants, écrit sur le travail et les expériences d'apprentissage des travailleurs dans les économies informelles de plusieurs pays africains. Cet article met en lumière le travail important (souvent invisible et marginal) des citoyens dans nos sociétés, la détermination des travailleurs de l'économie informelle à s'assurer un moyen de subsistance, et les luttes des mouvements pour faire reconnaître davantage le travail créateur de vie des travailleurs de l'économie informelle.

Monia Manai nous emmène dans le monde des femmes de Tekrouna - un village de la Tunisie rurale. Manai nous donne un aperçu du développement et de l'application de techniques participatives et interactives avec des femmes démunies qui apprennent à distiller des plantes aromatiques et médicinales. Manai et ses collègues ont développé des signes et des symboles co-construits - une approche sémiotique - pour soutenir l'acquisition de l'alphabétisation.

Les conflits et les insécurités sont encore répandus sur le continent. L'éducation des adultes a une longue histoire dans la résolution des conflits, la gestion et la consolidation de la paix en Afrique. **Laya Boni** écrit sur sa vocation d'éducateur d'adultes impliqué dans la résolution des conflits et la consolidation de la paix au Bénin. L'article de Boni rappelle le rôle important que l'éducation des adultes devrait jouer dans la résolution des conflits et la consolidation de la paix dans les communautés.

Nebie Modeste attire l'attention sur l'impact du conflit et de l'instabilité sur l'éducation des enfants, des jeunes et des adultes au Burkina Faso. Modeste appelle à la fin de la crise sécuritaire et à la restauration d'environnements d'apprentissage et d'enseignement pacifiques. Il souligne également l'importance des campagnes d'alphabétisation comme vecteur de paix, de stabilité et de développement socio-économique au Burkina Faso.

L'alimentation et la faim sont des thèmes et des problèmes importants en Afrique du Sud. De nombreuses communautés côtières d'Afrique du Sud dépendent de l'océan pour leur alimentation et leurs moyens de subsistance. **Anna Majavu** raconte comment les communautés s'organisent et se mobilisent pour assurer leur alimentation et leurs moyens de subsistance et pour résister aux menaces qui font peser des risques environnementaux sur leurs systèmes alimentaires et économiques. Son article nous rappelle l'importance d'apprendre par la protestation et d'utiliser l'organisation communautaire comme un processus éducatif.

La pandémie de la COVID a été un catalyseur de la croissance et de l'utilisation des technologies numériques dans l'éducation. Il n'est donc pas surprenant que les spécialistes de l'éducation des adultes se soient également intéressés à cette évolution mondiale. **Linda Daniels** rend compte d'une enquête qu'elle a menée pour tenter d'évaluer la façon dont les éducateurs d'adultes en Afrique du Sud utilisent les technologies numériques. L'apprentissage en ligne en Afrique du Sud s'est considérablement développé et il est important de comprendre comment l'éducation des adultes qui est encore peu soutenue, est affectée par les technologies numériques.

Matthew Atinyo partage également ses idées sur l'importance de la numérisation en Afrique. L'universitaire ghanéen soutient que l'utilisation des technologies numériques pourrait jouer un rôle important pour répondre au grand besoin de préparation des enseignants

sur le continent. La contribution d'Atinyo évoque également plusieurs autres réflexions. Parmi celles-ci figurent l'interface entre la scolarité et l'éducation des adultes et la relation entre l'éducation et les marchés du travail. Il attire l'attention sur l'urgence de l'éducation des jeunes pour le marché du travail.

Merina Phiri partage avec nous le travail de pionnier en matière d'éducation des adultes à l'Université Catholique du Malawi (CUNIMA). Phiri nous fait part du travail de la CUNIMA qui a récemment introduit son premier programme académique pour les éducateurs d'adultes. Deux caractéristiques frappantes de ce programme sont, d'une part, la manière dont le programme implique le personnel de différentes facultés, à savoir l'éducation et les études de développement, et, d'autre part, une orientation vers la mise en œuvre de programmes socialement engagés. L'article de Phiri donne un aperçu de l'approche de recherche participative qui est encouragée.

Salome Awidi rend compte de ses recherches sur l'importance du soutien éducatif apporté aux mères, notamment d'enfants réfugiés handicapés, en Ouganda. Cet article souligne le travail vital et le rôle élargi des mères dans l'éducation des enfants, en particulier dans un contexte de discours sur la migration et le handicap. Awidi appelle à mettre davantage l'accent sur l'éducation inclusive et à la soutenir.

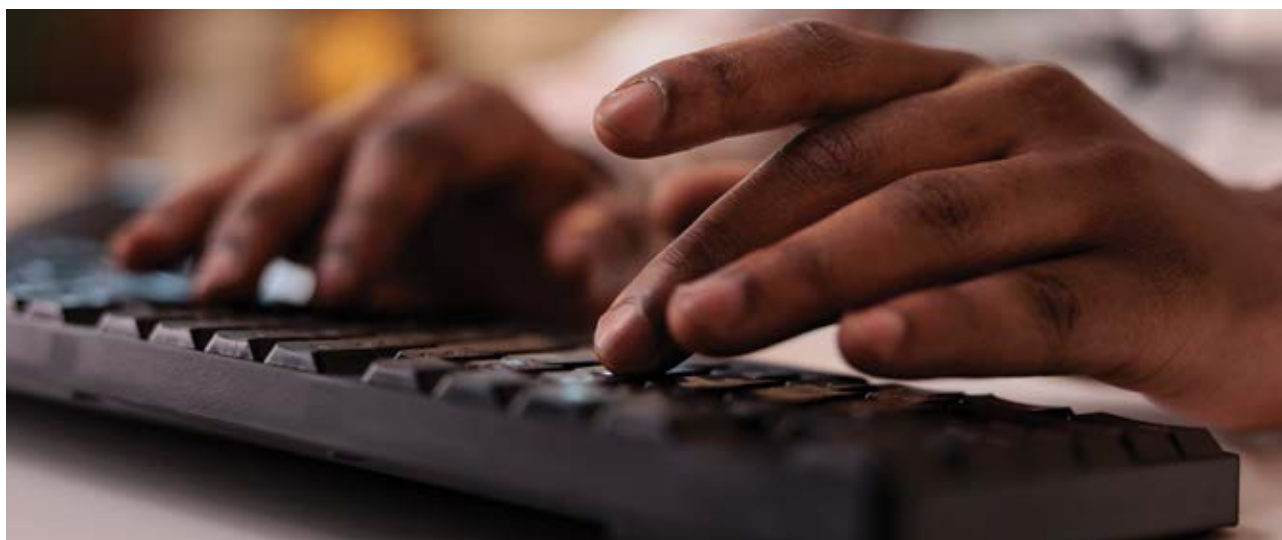
Nous avons également inclus dans ce journal un article sur la CONFINTEA VII et l'éducation des adultes en

Afrique. **Ivor Baatjes**, qui a participé aux discussions du forum de la société civile, partage quelques réflexions à prendre en compte. Baatjes soutient que le Cadre d'Action de Marrakech offre un nouveau moment pour faire progresser les systèmes d'éducation des adultes basés sur les droits de l'homme et la justice sociale. Il propose plusieurs suggestions que les éducateurs d'adultes devraient prendre en considération pour profiter du moment du CAM afin de permettre une plus grande traction de l'éducation des adultes sur le continent.

Nous avons également inclus un résumé d'une note d'orientation sur la numérisation et l'éducation des adultes en Afrique. Dans ce résumé, **Mondli Hlatshwayo** répond aux directives politiques de l'Union Africaine sur la numérisation de l'apprentissage et de l'enseignement en Afrique. Hlatshwayo expose les limites des directives politiques et plaide, entre autres, pour l'urgence d'inclure l'éducation des adultes dans ses déclarations politiques.

La question de l'égalité des sexes et de l'autonomisation des femmes est un domaine essentiel de l'éducation des adultes. **Donia Benmiloud** met en avant le rôle de l'éducation des adultes dans l'autonomisation des femmes en Tunisie, au Maroc, en Palestine et en Jordanie. Elle fournit un bref résumé d'une boîte à outils spéciale sur le genre dans l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Collectivement, ces articles donnent un aperçu significatif de la nature, de la portée et de l'orientation du travail des éducateurs d'adultes sur le continent.





سورة
→ تاجو
-addulan

TRAVAILLEURS DE L'EMPLOI INFORMEL ET INCLUSIVITE

Cet article est dédié à Asakhe Nonzwakazi Sisilana (une travailleuse à domicile qui a lutté sans relâche pour les droits des HBW). Asakhe est décédée le 4 septembre 2022.



Britt Baatjes est éducatrice et chercheuse indépendante avec une expérience dans l'éducation des adultes et l'éducation communautaire, notamment l'enseignement, le développement de programmes et la rédaction de documents dans des versions en "langage courant et simple". Ses intérêts de recherche comprennent la théorie et la pratique du "travail", l'éducation non formelle, l'apprentissage informel et l'éco-pédagogie. Britt a été coordinatrice pour l'Afrique de la l'Ecole Inaugurale de WIEGO.

Cet article expose la situation des travailleurs informels qui sont exclus du reste de la société et qui ne sont pas reconnus et valorisés en tant que "travailleurs".

Cette exclusion inclut le harcèlement et les mauvais traitements de diverses manières. L'article expose certaines perceptions erronées et certains mythes concernant les travailleurs de l'emploi informel et l'économie informelle. En outre, il examine l'importance de l'organisation et le rôle de l'éducation dans la vie des travailleurs de l'emploi informel. Il s'inspire spécifiquement de mon expérience de travail avec un groupe de travailleurs de 10 pays africains de mai à juillet 2022 dans le cadre de l'Ecole Inaugurale de WIEGO¹. 12 des participants ont contribué à cet article, à travers des entretiens et des images, partageant leurs années d'expérience - les obstacles, l'exclusion, les luttes et la douleur. Ils ont également partagé leurs forces, leurs succès et leurs espoirs.

Invisibles et sous-évalués

Pour beaucoup de gens, les travailleurs de l'économie informelle sont "invisibles". Beaucoup, comme les marchands ambulants ou les

ramasseurs de déchets, sont "vus" et souvent vus, mais peut-être qu'ils ne suscitent aucun intérêt. Il y en a beaucoup d'autres qui ne sont jamais vus, comme les travailleurs à domicile (principalement des femmes), dont les maisons servent à la fois de lieu de vie et de lieu de travail. Il y a beaucoup de gens qui éprouvent des sentiments négatifs à l'égard des travailleurs informels : un marchand ambulant leur a peut-être "barré la route", un ramasseur de déchets a peut-être fouillé dans leurs poubelles, un travailleur domestique est peut-être arrivé en retard au travail. Peut-être pensent-ils que les travailleurs de l'économie informelle opèrent "en dehors de la loi", évitant les réglementations et ne payant pas d'impôts ; peut-être pensent-ils que ce que font les travailleurs informels est illégal. L'économie informelle, tout comme les travailleurs qui y travaillent, est souvent négligée, sous-évaluée et n'est pas considérée comme faisant partie de l'"économie" locale, nationale ou mondiale.

Voici un poème écrit par Bamidele Frances Onokpe (Fédération des Organisations de Travailleurs Informels du Nigeria). Elle y décrit une journée dans la vie d'un marchand ambulant.

MARCHAND AMBULANT

Le soleil est zénith et la chaleur est insupportable... Il fait chaud aujourd'hui

Il pleut des trombes
l'air est humide et froid
Un autre jour

L'ombre de mon petit parapluie n'était pas vraiment utile
Quel jour malheureux
Il y a très peu de clients à cause de la pluie...
Mon petit Sam, mon enfant de 9 ans tremblait en revenant de l'école...

Nous ne lui avons pas encore acheté un nouvel uniforme pour remplacer
l'ancien, totalement usé...

Aujourd'hui, il y a une descente
Je dois tout emballer vite avant qu'ils ne viennent
Le détachement spécial du gouvernement que certains appellent les Forces
de Pillage

Ils mettent la main sur nos marchandises
Et nous devons tout de même payer
Pour pouvoir travailler de nouveau !

C'est un vrai désastre lorsqu'ils mettent la main sur toi

Mama Chidi,
ma voisine dont la marchandise fut saisie le mois dernier
n'est pas encore revenue,
Elle cherche toujours de l'argent pour reprendre ses activités.

Et hier,
j'ai dû payer la cheffe du marché.
Elle est là depuis que le présent gouvernement est en place...

Mais elle ne fait rien pour que le détachement spécial et la police
ne nous prennent pas notre marchandise

J'ai donc couru en emportant mon grand étal de marchandises
sur ma tête
Je dois fuir le détachement spécial...

Puis, l'homme de l'Okada qui transportait un gros passager
dans l'autre sens
m'a heurté...

J'ai ouvert mes yeux
dans la pénombre de la nuit
Le petit Sam était là
ses mains sur ma tête qui me faisait tellement mal.

Désolé Mama,

Mais tout cela s'est bousculé dans ma tête
Mais où est passé ma marchandise !

Alors que les perceptions, les hypothèses et les mythes abondent, l'économie informelle représente aujourd'hui 61 pour cent de l'ensemble des emplois dans le monde. 93 pour cent des emplois informels dans le monde se trouvent dans les pays "émergents"² et "en développement"³. En Afrique, 85,8 pour cent de l'emploi est informel. Les femmes sont plus exposées à l'emploi informel dans la plupart des pays à revenu faible et moyen-inférieur et se retrouvent plus souvent dans les situations les plus vulnérables (Rapport de l'Organisation Internationale du Travail, 2018). L'économie informelle est vaste et ne doit pas être comprise comme quelque chose en marge ou à la périphérie. C'est là que vous trouverez 90 pour cent de la population active dans les pays en développement. Et ils travaillent dur.

'Accès à la justice'

Alors que les travailleurs du secteur informel représentent un grand pourcentage de la population active, ils n'ont pas les mêmes droits et protections que les travailleurs employés de manière formelle⁴. Le Dr Sally Roever (Coordinatrice Internationale : WIEGO) déclare : "L'emploi informel fait référence à la très grande force de travail qui

échappe aux lois protectrices du travail, aux différentes formes de protection sociale et vraiment à l'accès à la justice. La majorité des travailleurs de l'économie informelle tentent de gagner leur vie contre vents et marées." La crise de la COVID-19 a exacerbé une situation déjà précaire de faibles revenus et de coûts et risques élevés pour les travailleurs de l'économie informelle, et a rendu encore plus difficile pour les pauvres de sortir de la pauvreté par le travail.

"Les travailleurs informels sont toujours exclus et notre travail n'est pas reconnu."
Sophia Bweya Karingo, Zimbabwe
Domestic and Allied Workers Union

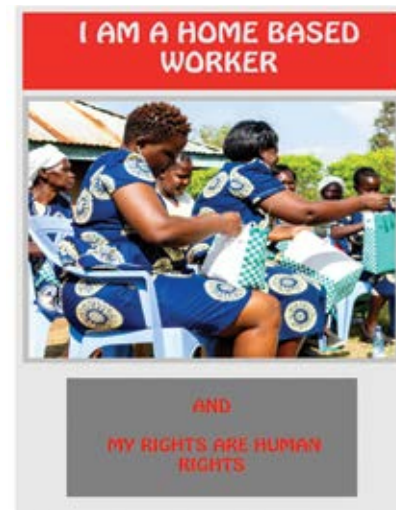
"Nous sommes exclus de la prise de décision en ce qui concerne les politiques de gestion des déchets qui nous concernent."

Mohammed Rekiyatu Racheal,
Association of Scraps and Waste
Pickers of Lagos State, Nigeria

"Puisque nous sommes "invisibles" pour nos gouvernements locaux, nous ne sommes pas inscrits auprès des prestataires de services sociaux disponibles pour : les prêts, les soins de santé, etc. Nous sommes donc perdants lorsque nous avons besoin de ces services."

Kabuye Agnes, Envirojewels, Ouganda

Jemimah Nyakongo, une travailleuse à domicile du Rachuonyo Moyie Women Group (Kenya), a conçu cette affiche, qui souligne le besoin urgent de reconnaissance et de traitement décent et digne en tant que travailleuses et êtres humains :



Les participants à l'Ecole Inaugurale de WIEGO ont dressé des listes de demandes par secteur. A partir d'une liste beaucoup plus longue, voici une sélection de leurs demandes :

Liste des demandes aux autorités

TRAVAILLEURS DOMESTIQUES	TRAVAILLEURS À DOMICILE	MARCHANDS AMBULANTS	RAMASSEURS DE DECHETS
<p>Nous demandons la reconnaissance des travailleurs domestiques comme n'importe quel autre travailleur. Nous exigeons un travail et des conditions de travail décents. Nous demandons la ratification des Conventions 189 et 190.</p> <p>Nous avons besoin d'un salaire de subsistance équitable. Le salaire minimum doit être révisé, augmenté et appliqué pour les travailleurs domestiques.</p>	<p>Nous avons besoin d'un espace de travail spacieux et ample qui tienne compte du nombre de personnes et de machines utilisées ; de la sécurité des enfants (les maisons sont aussi des espaces de travail) ; d'un stockage sûr et de sanitaires.</p> <p>Il faut développer les infrastructures, comme les routes, pour faciliter le transport des matières premières et des produits finis vers et depuis les HBWs.</p>	<p>Dans les espaces publics, les autorités devraient mettre en place des structures et des abris décents pour les marchands ambulants et de marché. La santé et la sécurité des travailleurs devraient être protégées (par exemple, en étant inclus dans les services de protection sociale). Nos marchandises devraient également être protégées.</p> <p>Les autorités devraient s'abstenir de recourir à la force lorsqu'elles s'engagent avec les marchands (par exemple, en confisquant les marchandises), et plutôt utiliser le dialogue et la consultation.</p>	<p>Nous avons besoin d'équipements de protection et d'une assurance maladie abordable car nous courons un risque élevé de tomber malade.</p> <p>Les ramasseurs de déchets devraient être impliqués dans les discussions sur la politique environnementale, du niveau local au niveau national.</p>



Le Syndicat des Travailleurs Domestiques de Zambie réclame une protection sociale



Green Waste Pickers Cooperative Society Limited. Photo avec la permission de Johnson Doe, Kpone Landfill Waste Pickers Association

Plus forts ensemble

“Nous n'avons pas une voix commune ; la solidarité qui est nécessaire pour amplifier nos droits du travail.”

Joan Cherop Gloria, Kenya Union of Domestic, Hotels, Educational Institutions, Hospitals and Allied Workers

Les travailleurs de l'emploi informel, comme tous les travailleurs, sont plus forts ensemble. Les travailleurs de l'économie informelle sont désavantagés lorsqu'il s'agit de former des syndicats et/ou de négocier des conventions collectives. Beaucoup n'ont pas d'employeur (par exemple, les marchands ambulants et les ramasseurs de déchets) ou ne connaissent pas leur employeur (certains travailleurs à domicile) ou sont une seule personne travaillant pour un employeur (travailleurs domestiques). Les travailleurs de l'économie informelle s'engagent dans des formes de négociation collective par le biais de leurs organisations fondées sur l'adhésion (MBO)⁵. Cependant, les “contreparties” avec lesquels ils négocient ne sont souvent pas des employeurs. Il peut s'agir d'autorités locales ou de différents services municipaux.

Malgré les nombreuses difficultés et les obstacles, les travailleurs de l'emploi informel se sont organisés, et continuent de le faire, de diverses manières et à plusieurs niveaux. En

voici un exemple. Il s'agit du premier groupe de ramasseurs de déchets à enregistrer une coopérative au Ghana (2 septembre 2022).

Gladys Mponda (Malawi Union for the Informal Sector), déclare que “l'augmentation du nombre de membres est importante pour une organisation afin qu'elle ait une voix forte lors du lobbying et des négociations avec les autorités et le gouvernement.”

Grâce au regroupement, les travailleurs informels peuvent mettre en commun leurs propres connaissances et compétences considérables. Ils peuvent les élargir en établissant des contacts avec d'autres organisations et en gagnant l'accès à de nouvelles sources d'information et de soutien. Cela les aide à combler les lacunes en matière de connaissances et de ressources entre les travailleurs informels et ceux qui ont du pouvoir sur eux, qui viennent de milieux plus privilégiés et/ou qui ont de plus grandes ressources à exploiter. Cela contribue à construire la confiance pour s'exprimer, développer des stratégies et des arguments solides (Bonner et Spooner, 2012).

Les travailleurs de l'emploi informel n'ont pas tous exactement les mêmes problèmes et demandes, car les secteurs dans lesquels ils travaillent sont différents. Cependant, il existe de nombreuses similitudes dans leurs luttes. Réfléchissant sur l'Ecole Inaugurale de WIEGO, Batte Charles Sseruyidde (Uganda Markets and Allied Employees Union) a déclaré : “À la fin de la formation, il était manifestement clair que les travailleurs informels ont des besoins communs, indépendamment des frontières ou du lieu.”

Le rôle de la formation des travailleurs

Les diplômes en tant que moyen d'accès au marché du travail sont l'apanage de quelques personnes privilégiées. Ce qui est maintenant important, c'est d'acquérir des compétences grâce auxquelles on peut gagner sa vie de manière durable.” Kabuye Agnes, Envirojewels, Ouganda

L'Ecole Inaugurale de WIEGO a rassemblé des travailleurs informels de différents secteurs dans un espace virtuel - travailleurs domestiques, travailleurs à domicile, marchands ambulants et ramasseurs de déchets. Les participants venaient du Brésil et de divers pays d'Afrique et d'Asie. Le premier cours non formel s'est déroulé sur quelques mois. Les participants ont appris à s'organiser, en particulier dans le contexte actuel: le droit à la protection sociale ; la planification urbaine inclusive et l'accès à l'espace public ; les négociations collectives ; et l'action collective des travailleurs de l'économie informelle.

Voici quelques contributions des participants sur ce qu'ils pensent être le rôle de l'éducation pour les travailleurs dans l'emploi informel, en s'appuyant sur leur expérience de participation à l'école :

"L'éducation soutient les travailleurs informels en leur donnant les moyens d'exercer leurs droits sur le lieu de travail, l'importance d'être organisé et de rejoindre un syndicat à des fins de représentation, et la force de l'union pour avoir une voix commune à faire entendre."

Joan Cherop Gloria, Kenya Union of Domestic, Hotels, Educational Institutions, Hospitals and Allied Workers

"Cela les aide à connaître leurs droits".

Nabirye Loy Tubirabire, AfriYouth Support Organisation, Ouganda

"Apprendre et discuter ensemble a offert de nombreuses perspectives à chaque secteur pour apprendre les uns des autres."

Kabuye Agnes, Envirojewels, Ouganda

"J'ai appris à être avec des personnes différentes".

Abdulai Rukaya, Kayayei Youth Association, Ghana

Comme décrit ci-dessus, l'Ecole a servi d'espace pour que les gens se "rencontrent" et partagent leurs expériences, certaines similaires et d'autres différentes, les uns avec les autres. Elle a servi à approfondir les connaissances existantes des participants sur les questions qui affectent leur vie et celle des personnes avec lesquelles ils travaillent. Elle a également renforcé l'idée de travailler collectivement pour s'assurer que les luttes des travailleurs de l'emploi informel soient entendues et que des mesures soient prises afin d'améliorer leurs vies et leurs moyens de subsistance. Le fait de se réunir entre secteurs, pays et continents a renforcé et soutenu la lutte commune et la demande légitime d'inclusion.

Ecrit par :

Britt Baatjes (éducateur et chercheur indépendant, Afrique du Sud) avec **Abdulai Rukaya** (Kayayei Youth Association, Ghana)

Sophia Bweya Karingo (Zimbabwe Domestic and Allied Workers Union)

Joan Cherop Gloria (Kenya Union of Domestic, Hotels, Educational Institutions, Hospitals and Allied Workers)

Kabuye Agnes (Envirojewels, Ouganda)

Mohammed Rekiyatu Racheal (Association of Scraps and Waste Pickers of Lagos State, Nigeria)

Gladys Mponda (Malawi Union for the Informal Sector)

Bamidele Frances Onokpe (Federation of Informal Workers Organisations of Nigeria)

Ruth Sakala (Domestic Workers Union of Zambia)

Batte Charles Sseruyidde (Uganda Markets and Allied Employees Union)

Nabirye Loy Tubirabire (AfriYouth Support Organisation, Ouganda)

Notes de fin de document :

- 1 Les femmes dans l'emploi informel : Mondialisation et organisation.
- 2 Bien qu'il n'existe pas de définition unique, les économies émergentes sont (pour la plupart) des pays à revenu intermédiaire qui ont connu ou connaissent une croissance et un développement rapides (OIT).
- 3 Selon les Nations Unies, un pays en développement est un pays ayant un niveau de vie relativement bas, une base industrielle peu développée et un Indice de Développement Humain (IDH) modéré à faible. Cet indice est une mesure comparative de la pauvreté, l'alphabétisation, l'éducation, l'espérance de vie, et d'autres facteurs pour des pays du monde entier.
- 4 NOTE : Ceci dans un contexte de précarité croissante pour de nombreux travailleurs formellement employés.
- 5 Par exemple, l'Association des Femmes Auto-Employées (SEWA) (Inde), le plus grand syndicat de travailleurs informels dans le monde avec plus de 1,6 million de femmes participantes.

Références :

- Bonner, C. & Spooner, D. (2012). The only school we have: Learning from organizing experiences across the informal economy. Retrieved from: https://www.wiego.org/sites/default/files/resources/files/Bonner_Spooner_The_Only_School_We_Have.pdf (Texte d'origine en anglais)
- Bonnet, F., Vaneek, J., & Chen, M. (2019). Women and men in the informal economy: A statistical brief. Retrieved from: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/ed_protect/-/protrav/-/travail/documents/publication/wcms_711798.pdf (Texte d'origine en anglais)
- Ford Foundation. (2021). The future of work: Forging an inclusive economy. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/the-future-of-work/-/forging-an-inclusive-economy> (Texte d'origine en anglais)
- International Labour Organization. (2018). Women and men in the informal economy: A statistical picture. Retrieved from: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/dgreports/-/dcomm/documents/publication/wcms_626831.pdf (Texte d'origine en anglais)

UN LANGAGE DE SIGNES POUR UN TRAVAIL DÉCENT DANS LES TERRITOIRES OUBLIÉS : UNE APPROCHE DE FORMATION D'ADULTES



Monia Manai est chercheuse en sciences de l'éducation et en éducation des adultes, et plus particulièrement l'apprentissage dans des contextes non formels. Elle est actuellement doctorante à l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue (ISEFC). Elle est membre fondateur et Vice-Présidente de DVV International en Tunisie, Présidente de l'Association du Développement Durable et Equitable (ADDE), consultante en éducation des adultes et animatrice dans la valorisation des plantes aromatiques et médicinales.

Les territoires oubliés : Takrouna

Les zones forestières tunisiennes à la frontière de l'Algérie sont riches en espèces végétales et plantes aromatiques et médicinales (PAM) susceptibles de fournir des substances, des huiles essentielles et des arômes originaux et variés très utiles pour les industries agroalimentaires, pharmaceutiques et cosmétiques.

Malgré la richesse de ces zones forestières rurales, les habitants de cette zone, en particulier les femmes, souffrent de la marginalisation, la pauvreté et l'alphabétisation. Ce qui fait de ces territoires, des territoires oubliés. L'investissement en capital humain et la valorisation des ressources naturelles

est une nécessité incontournable pour inciter la population locale à participer à l'effort du développement de leurs territoires et d'agir en tant qu'acteur économiques actif pour l'amélioration de leurs conditions de vie socio-économique.

D'après une étude effectuée par l'Agence de Promotion des Investissements Agricoles (APIA), plusieurs organismes publics ont voulu intervenir dans la formation des habitants de ces territoires dans le secteur des Plantes Aromatiques et Médicinales (PAM). Mais, ces structures exigent, un certain niveau d'instruction équivalent à un minimum de six années d'études dans la scolarité obligatoire. Même si des actions sont programmées occasionnellement dans leurs structures de formation, les habitants de ces territoires se trouvant dans les clairières forestières enclavées ne peuvent pas y accéder pour des raisons d'éloignement, de manque de ressources pour le déplacement et surtout un niveau de scolarisation non adapté aux pré-requis nécessaires d'une telle formation.

La majorité des femmes rurales habitants cette zone frontalière, sont soit complètement illettrées, ou elles n'ont pas terminé leurs études primaires. Dans les deux cas, elles



Takrouna, Délégation de Sakiet Sidi Youssef, Gouvernorat du Kef, Tunisie



Déroulement des sessions de formations en plein champs

sont dans l'incapacité de suivre des formations assurées par des ONG en raison de la nécessité d'avoir un background bien déterminé.

Cette population nécessite une formation adaptée à leurs besoins qui tient compte de leurs spécificités (âge, sentiment d'exclusion sociale, pauvreté, ...)

L'étude réalisée par Manai et Kilani (2019) a montré qu'à travers la mobilisation des outils de la sémiotique, Pierce (1978), elle a pu permettre à une population de femmes analphabètes, habitant un territoire oublié, de construire un langage approprié permettant l'acquisition de compétences professionnelles relatives à la distillation des plantes aromatiques et médicinales.

Un langage de signes pour un travail décent

Hors de leurs foyers, sur le terrain et en contact direct avec les plantes, il s'agit d'accompagner les femmes sur les hauteurs de la montagne pour leur apprendre les techniques de cueillette des plantes.

Ces rencontres de formation ont pour objectif aussi de sensibiliser et de responsabiliser ces femmes vis-à-vis de leur environnement, leur apprendre la bonne manière de couper les branches sans arracher (déraciner), et de travailler la terre autour de la plante pour lui permettre de se

régénérer rapidement et pour mieux se développer pour la prochaine saison.

Cela permettra la préservation de la beauté du paysage, la prévention de l'érosion et la biodiversité, tout en assurant ainsi à ces femmes une rentrée durable de revenus.

Pour les besoins de l'auditoire qui est majoritairement non scolarisée, et conformément à ce qui est communément admis dans le monde de l'éducation des adultes, la formatrice a privilégié un mode de formation interactif et participatif. Le défi était comment faire acquérir à des femmes rurales faiblement scolarisées les techniques de distillation des plantes aromatiques. Comment ces femmes pourraient avoir un moyen de mémoriser les différentes étapes, de tenir compte des consignes pour avoir un produit de distillation des plantes capable d'exister sur le marché obéissant aux normes de qualité ? Comment aider cette population analphabète à avoir un travail décent dans un territoire oublié ?

Méthodologie

La population qui a vécu cette expérience était une population de femmes âgées entre 20 et 65 ans.

Etant des femmes majoritairement analphabètes, il fallait penser à un moyen de communication qui ne fait pas appel à des compétences en écriture ni en lecture. Pour maintenir une certaine motivation et éviter l'abandon, ces femmes ont besoin de se sentir en sécurité et

capables d'apprendre. La spécificité de l'auditoire a amené la formatrice à créer un langage commun se basant essentiellement sur les signes et les symboles.

Le plus important dans cette démarche de construction est que les signes ou les symboles doivent émaner des apprenantes. Aucun schéma préétabli ne pourrait remplacer celui construit par la population apprenante, sinon il n'aura pas de signification pour elle. Après avoir construit les signes et les symboles relatifs à toutes les étapes de la distillation, la formatrice passe à l'étape de la validation de ce langage. En fait, ce langage coconstruit a besoin d'être covalidé par cette même population pour pouvoir permettre l'ancrage des apprentissages.

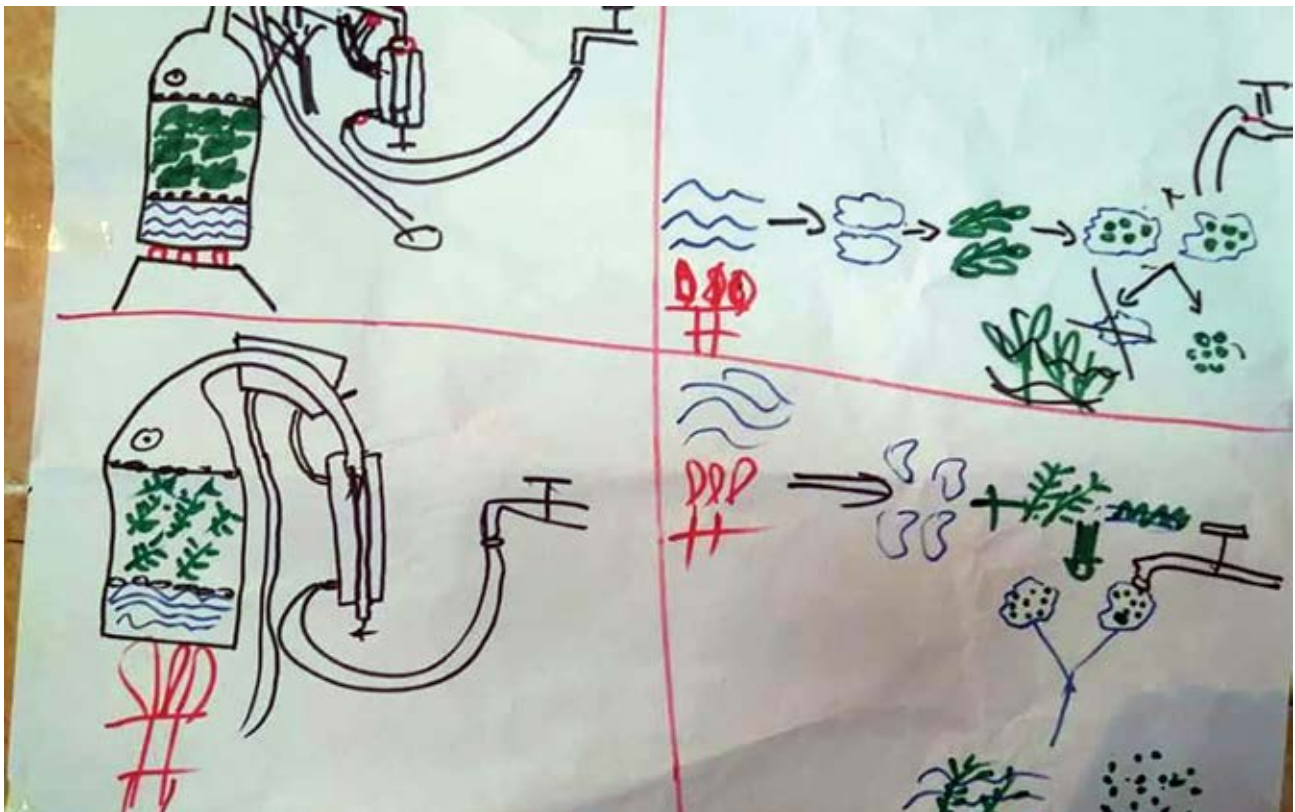
Les différentes étapes de la distillation ont été modélisées par un système de signes et de symboles qui facilite la compréhension et l'échange entre elles afin d'atteindre les compétences suivantes (Figure 1 et 2) :



Figure 1: Schématisation par une participante du processus de travail



Figure 2: Schématisation par une participante du processus de travail



Modélisation et conceptualisation du processus de la distillation

“

Après six mois de formation, les femmes de ce territoire oublié ont pu donner naissance à leur produit local (eau de romarin, huile essentielle, ...), un premier pas sur le chemin de l'autonomie financière.

Suite aux sessions de formation réalisées durant ce projet, les femmes ont pu mieux gérer toutes les étapes de la technique de distillation des PAM et qui se résument dans le tableau ci-dessous. Le langage commun coconstruit par ces femmes en phase d'apprentissage leur a permis de dépasser l'obstacle de



l'analphabétisme. Encore plus, les signes et les symboles coconstruits étaient le premier pas de ces femmes rurales vers l'alphabetisation.

Conclusion

Suite au travail réalisé en termes de modélisation, les apprenantes ont pu acquérir des compétences techniques relatives à la distillation des plantes aromatiques et médicinales, elles ont aussi développé un savoir cognitif sur le phénomène de distillation. Après six mois de formation, les femmes de ce territoire oublié ont pu donner naissance à leur produit local (eau de romarin, huile essentielle, ...), un premier pas sur le chemin de l'autonomie financière.

Cette expérience a permis à la communauté de chercheurs tunisiens dans le monde de l'éducation des adultes et avec le soutien de DVV international Tunisie de développer une nouvelle approche pour l'éducation des adultes dans le cadre non formel, basée sur l'activité et le langage des signes : l'approche sémiodydactique.

Références :

- Pierce, C-S., 1978. Ecrits sur le signe (textes rassemblés par G. Deledalle) ; Seuil ; Paris.
- Manai, M. et Kilani, C (2019). Analyse de l'activité des femmes rurales faiblement scolarisées : cas de la distillation des plantes aromatiques, Master de recherche, Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue, Université de Tunis.

L'ÉDUCATION DES ADULTES, UN OUTIL EFFICACE DE PRÉVENTION ET DE GESTION DES CONFLITS



LAYA Boni né en 1973 à Perma, Commune de Natitingou dans une famille d'agro-éleveurs modeste de 08 enfants. Il a suivi des études au premier Cycle du Collège, respectivement à l'EPP Perma Groupe A et au CEG de Perma, puis au Lycée HOUFFON d'Abomey. Il a fait ses études universitaires à l'Université d'Abomey-Calavi. Il est titulaire d'un Master en gestion de risque et catastrophe et d'un Master en Géographie et gestion de l'environnement.

LAYA Boni, à l'instar des enfants de son milieu caractérisé par le pastoralisme a appris à conduire les troupeaux au pâturage tout en conciliant cela avec ses études. Avec les difficultés de scolarisation en milieu pastoral, il a eu la chance d'être récupéré par les sœurs de la Congrégation des sœurs de Saint Augustin. Ce qui lui a permis d'évoluer dans ses études.

Depuis 2004, employé à l'ONG ONG POTAL MEN, il travaille dans la prévention des conflits, la cohésion sociale et la consolidation de la paix.

Les conflits entre les agriculteurs et les éleveurs se sont exacerbés au cours des dix dernières. Cet article vise à montrer comment le rôle joué pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes dans la gestion et la prévention des conflits meurtriers entre agriculteurs et éleveurs du Bénin.

Depuis 2011, POTAL MEN intervient dans le domaine de la prévention et gestion des conflits en lien avec la mobilité pastorale. Ainsi, POTAL MEN a entrepris plusieurs actions de dynamisation des mécanismes existants notamment les comités de transhumance qui ont officiellement la charge de prévenir et de gérer les conflits liés à la mobilité du bétail. A cet effet, les cadres de dialogue, les sensibilisations au niveau village, les renforcements de capacités sur plusieurs thématiques liées au pastoralisme, ont été réalisés sans oublier la conception de plusieurs outils tels que les posters, le guide de conseils pratiques, les boîtes à images etc. Toutes ces actions sont réalisées dans le but de contribuer à la réduction des conflits entre acteurs partageant les ressources naturelles et asseoir une paix durable au sein des communautés.

Mais depuis 2014, dans le cadre de la mise œuvre du Programme Régional d'Education/formation des Populations pastorales(PREPP) et le Programme d'Appui aux Organisations et Populations Pastorales (PAO2P) mis en œuvre par l'ONG POTAL MEN avec l'accompagnement technique de PAMOJA suivant l'approche d'alphabétisation

REFLECT, 12 cercles ont été ouverts avec environ 360 apprenant(e)s dans les zones frontalières du Nord Bénin avec le Co-financement de la Direction de Développement de la Coopération (DDC), les Opérateurs et les Communautés. Ces cercles d'alphabétisation ont été utilisés pour vulgariser les textes de loi sur le pastoralisme, la gestion non violente des conflits. Les résultats montrent aujourd'hui que l'alphabétisation est un outil efficace qui contribue à la cohésion sociale et la paix entre les communautés.

Comment ces cercles d'alphabétisation contribuent-ils à la cohésion sociale et la paix ?

Dans la démarche, les facilitateurs/trices qui encadrent les apprenant(e)s sont formé(e)s en premier lieu sur les différentes thématiques en lien avec la prévention et gestion non violente des conflits à l'aide des outils élaborés à cet effet. Une fois formés, ils forment à leur tour les apprenants à faciliter



Ces cercles d'alphabétisation ont été utilisés pour vulgariser les textes de loi sur le pastoralisme, la gestion non violente des conflits.



Formation des facilitateurs sur les boîtes à image de prévention et gestion des conflits

“

Ces cercles constituent des creusets de large diffusion du contenu du code pastoral permettant aux populations pastorales de connaître leur droits et devoirs en matière du pastoralisme et des mécanismes de prévention et gestion des conflits.

le dialogue avec d'autres communautés dans des situations de conflit. Cette formation apporte aux apprenant(e)s des connaissances nécessaire pour faciliter le dialogue avec les autres communautés dans les situations conflictogènes. Par ailleurs, ces cercles constituent des creusets de large diffusion du contenu du code pastoral permettant aux populations pastorales de connaître leur droits et devoirs en matière du pastoralisme et des mécanismes de prévention et gestion des conflits ; ce qui réduit considérable la survenance des conflits dans ces zones.

Les contenus de ces boîtes à image sur la prévention gestion des conflits sont exploités par les facilitateurs pour produire des unités d'enseignement/ apprentissages sur les textes de loi, la cohésion sociale, la paix et la prévention gestion des conflits. Ces unités sont ensuite enseignées dans les cercles d'éducation de base et espaces de formation professionnelle. L'appropriation de ces mécanismes de prévention et gestion des conflits par les apprenant(e)s fait d'eux des ambassadeurs de la paix et de la cohésion sociale dans leur milieu. Ainsi les apprenant(e)s participent aux cadres

de concertation multi-acteurs avec les autres communautés et de façon pacifique font entendre leur point de vue en situation de conflit.

Il faut souligner que ces cercles reçoivent la visite des forces de défense et de sécurité (FDS) pour des sensibilisations sur les comportements d'un bon citoyen et collaborent pacifiquement dans la résolution des conflits.

Aujourd'hui on peut dire que ces apprenant(e)s maîtrisent la communication sensible au conflit, ce qui renforce la collaboration pacifique entre éleveur·euse·s et agriculteur·ice·s dans leurs secteurs d'activités.

En conclusion, on peut retenir que les formations données sur les mécanismes de prévention et gestion des conflits dans ces cercles ont fait acquérir aux apprenant(e)s un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes indispensables leur permettant de comprendre et d'interagir avec leur environnement et de participer plus efficacement à la prévention et gestion des conflits dans leur milieu.

IMPACT DE LA CRISE SÉCURITAIRE SUR L'ÉDUCATION AU BURKINA FASO



Nebie Bagnomo Modeste est titulaire d'un master en Science de l'Information et de la Communication de l'Université de Ouagadougou. Depuis 2010, il est responsable de la communication et du plaidoyer pour la Coalition Nationale pour l'Education pour Tous au Burkina Faso et conseiller en communication pour plusieurs structures dont le Cadre de Concertation des Associations et des ONG actives dans l'Éducation de Base au Burkina Faso (CCEB).

Il est membre de plusieurs groupes de journalistes, dont l'Association des Journalistes du Burkina (AJB), le Réseau des Journalistes et Communicateurs pour l'Éducation/le Genre et le Développement (REJCED) et le Réseau des Initiatives des Journalistes (RIJ).

Depuis 2015, le Burkina Faso fait face à une situation d'insécurité sans précédent. Des attaques de types terroristes sont régulièrement perpétrées à travers le pays avec une certaine sévérité dans 8 des 13 régions que sont : l'Est, le Centre-est, le Sahel, le Nord, le Centre-nord, la Boucle du Mouhoun, le Sud-Ouest et les Cascades.

Ces attaques occasionnent des dommages de toutes natures et des déplacements massifs de populations. Selon Armed Conflict Location and Event Data Project (ACLED), près de 700 incidents sécuritaires impliquant des groupes armés ont été enregistrés entre janvier et septembre 2022, occasionnant plus de 600 morts. Cette crise sécuritaire a également engendré une situation humanitaire catastrophique et plongé l'école Burkinabé dans une situation désastreuse tant du point de vue de l'accès du maintien que de la qualité. Dans cet article nous parlerons des effets de la crise sécuritaire sur l'éducation des enfants, des jeunes et des adultes.

Selon le bureau de coordination des affaires humanitaires des Nations Unies (OCHA), le nombre de personnes déplacées internes à la date du 20 septembre 2022 au Burkina Faso s'élevait à 1 520 012 dont 59,13 pour cent d'enfants. Aussi, selon les chiffres du Secrétariat National de l'Éducation en Situation d'Urgence, 708 341 élèves dont 339 260 filles, sont affectés par la fermeture de 4258 écoles à la date du 31 mai 2022.

Cette crise sans précédent s'est manifestée dans le secteur de l'éducation par des agressions, des violences physiques et des menaces contre des acteurs éducatifs, des assassinats, des incendies d'infrastructures éducatives, des destructions de matériels didactique et pédagogique. Lorsqu'une infrastructure scolaire ferme, il y a naturellement une rupture scolaire et les enfants n'ont plus accès à l'école. Leur droit à l'éducation se trouve ainsi bafoué. Aussi, à la date d'aujourd'hui, plus de 20 763 enseignants sont affectés par la crise et 11 d'entre eux ont perdu la vie dans le cadre de l'exercice de leur fonction, selon les chiffres du ministère de l'éducation nationale. D'autres ont été brutalisés, blessés, traumatisés et ont vu leurs biens pillés ou détruits. Ils sont aussi traumatisés comme les enfants et ont été redéployés dans des zones plus sécurisées. C'est le cas de **Igor SOULGA**, enseignant d'école autrefois en poste à Pissila et aujourd'hui redéployés à Kaya, à une centaine de km de Ouagadougou la capitale.

Ce dernier affirme qu'eux enseignants vivaient en parfaite harmonie avec leurs communautés d'accueil et dispensaient paisiblement les cours aux enfants malgré la menace terroriste perceptible. Ce fut ainsi *"jusqu'à ce que les terroristes viennent nous menacer de quitter les lieux. Au début, ils ont voulu que les transmetteurs de savoir quittent. Ils nous ont menacé avec des armes. Il y a eu des victimes"*. Il aurait voulu poursuivre l'encadrement de ses élèves jusqu'au Certificat d'Études Primaires (CEP), mais il n'a pas eu le choix. *"Personnellement, ça m'a beaucoup affecté. Je les ai pris [les élèves] au CP1, je me suis battu pour atteindre un objectif et comme je ne l'ai pas atteint, cela me rend mécontent. Je suis meurtri au fond de moi. Souvent, quand je rencontre mes élèves, je veux verser des larmes parce que je vois leur avenir interrompu. En tant qu'instituteur, cela me rend malheureux et aussi, je n'ai pas*



Légende : Des apprenantes dans une salle d'alphabétisation à Banfora

“

Ainsi, grâce à l'abnégation des opérateurs en alphabétisation et autres acteurs tant du niveau central, déconcentré que décentralisé, des campagnes d'alphabétisation continuent de contribuer à repousser l'ignorance au pays des hommes intègres et cela malgré le contexte difficile caractérisé par cette crise sécuritaire persistante amenant certains apprenants à abandonner les centres d'apprentissage et d'éducation.

pu aider certains parents à les réinsérer dans des centres ou à l'école”.

Quel impact sur les enfants et le système éducatif?

Sur les **1 520 012** de déplacés internes que compte actuellement le pays, près de **60 pour cent** sont des enfants et ceux en âge d'aller à l'école sont près de **43 pour cent**. Au regard de la vulnérabilité du système éducatif et des déplacements massifs de populations, l'impact sur ces tout-petits est énorme. Ces enfants déplacés internes se retrouvent avec leurs parents dans des zones d'accueil où les capacités des salles de classe ne sont pas suffisantes pour les recevoir. Ils sont alors obligés de patienter parfois un à deux ans avant d'avoir une place dans une école pour poursuivre leur cursus. Cela impacte naturellement leur niveau scolaire.

En plus de cet impact, il faut ajouter les difficultés liées à l'accès à la santé, à l'alimentation, aux abris et aussi à la protection des enfants.

Malgré la précarité des élèves déplacés internes, leur situation est encore enviable par rapport à d'autres qui n'ont pas eu la chance de fuir avec leurs parents car ils sont toujours bloqués dans des zones de conflits. Ils manquent absolument de tout et non plus droit d'aller à l'école, ils constituent donc une proie facile

pour les terroristes. Il faut aussi noter qu'avec les nombreux cas d'attaques contre l'éducation et le fait que la plupart de ces attaques sont perpétrées dans les écoles sous les yeux des enfants, cela constitue une grave violation de leur droit. Les menaces, incendies d'infrastructures et tueries devant les enfants leur causent d'énormes préjudices, surtout sur le plan émotionnel et psychologique.

Le Cluster Éducation : un cadre de concertations pour une meilleure coordination des efforts d'éducation en situation d'urgence

Face à cette situation inédite et pour trouver des solutions structurantes et donner la chance aux milliers d'enfants qui, avec l'insécurité, n'arrivent plus à accéder au système éducatif ou qui ont abandonnés l'école, l'État burkinabè et ses partenaires ont mis en place le Cluster Éducation qui réunit



Une séance de formation des animateurs et animatrices des centres d'alphabétisation

l'ensemble des acteurs intervenant dans l'éducation en situation de crise. Il s'agit à travers cette démarche d'assurer un accès inclusif à l'éducation formelle, non formelle et informelle sain, protecteur pour les enfants et d'améliorer l'environnement d'apprentissage afin de le rendre sain et protecteur.

Ce dispositif a alors besoin de moyens d'accompagnement de tous les acteurs car, en situation d'urgence, l'éducation reste l'arme la plus sûre pour permettre aux enfants d'être en situation d'apprentissage et ne pas être enrôlés dans le rang des Groupes Armés Non Etatiques (GANE).

Qu'en est-il de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes ?

L'apprentissage et l'éducation des adultes sont déterminant pour la citoyenneté active, la participation politique, la cohésion sociale ou encore l'égalité des sexes. Aussi, sont-ils à la base d'importants avantages socio-économiques globaux pour les individus, les collectivités et la société humaine en général.

Conscients de cette donne, l'Etat et les partenaires au développement consentent de nombreux efforts

pour booster l'alphabétisation. Ainsi, grâce à l'abnégation des opérateurs en alphabétisation et autres acteurs tant du niveau central, déconcentré que décentralisé, des campagnes d'alphabétisation continuent de contribuer à repousser l'ignorance au pays des hommes intègres et cela malgré le contexte difficile caractérisé par cette crise sécuritaire persistante amenant certains apprenants à abandonner les centres d'apprentissage et d'éducation.

En témoigne le bilan de la campagne 2021-2022 qui, selon le Ministre de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationale à l'occasion de la Journée Internationale de l'Alphabétisation 2022, a enregistré l'inscription de 66 053 apprenants(e) s dans 2 263 centres ouverts par 480 opérateurs/trices. Aussi, au niveau du renforcement des capacités professionnelles, **6 422 apprenants déplacés internes dont 4 852 filles / femmes ont été formés** grâce à la détermination des autorités éducatives et des acteurs de la société civile.

Toutefois, les progrès enregistrés en matière d'alphabétisation sont entravés entre autres par, les impacts des attaques terroristes dont le déplacement massif des populations qui fuient leurs villages pour se réfugier dans des zones plus sécurisées.

Il faut donc redoubler d'efforts. Ainsi, en lien avec le thème de la Journée

Internationale de l'Alphabétisation 2022 : "Transformer les espaces d'apprentissage d'alphabétisation", il est impératif de repenser l'importance fondamentale des espaces d'apprentissage et d'alphabétisation pour renforcer la résilience et assurer une éducation de qualité, équitable et inclusive pour tous.

Dans cette même veine, il apparait capital pour les promoteurs, producteurs et bénéficiaires des services d'alphabétisation et d'Education non formelle, d'imaginer des offres éducatives et de formations diversifiées et adaptées au contexte de crise que traverse le Burkina Faso.

En conclusion le taux d'alphabétisation du Burkina est de 29,7 pour cent en 2019. Toutes les parties prenantes de l'éducation ont conjugué les efforts pour le relèvement de ces taux depuis plusieurs années. Malheureusement la crise sécuritaire que traverse le Burkina-Faso va créer d'énormes préjudice au secteur de l'éducation en général et celui de l'éducation des adultes en particulier car tous les enfants qui ont été obligés d'interrompre leur cursus scolaire viendront gonfler le nombre de jeunes et d'adultes analphabètes au cours des prochaines années. Il urge donc de trouver des mécanismes formel, non formel ou informel pour que l'apprentissage et l'éducation ne soient pas interrompus même en situation d'urgence.

PROTÉGER LA SÉCURITÉ ALIMENTAIRE ET LES MOYENS DE SUBSISTANCE DES COMMUNAUTÉS - LUTTES COMMUNAUTAIRES SUR LA CÔTE OUEST DE L'AFRIQUE DU SUD



Anna Majavu est une militante, une journaliste et une enseignante à temps partiel qui a travaillé dans le mouvement syndical, les médias et le mouvement de solidarité avec la Palestine. Ses intérêts de recherche comprennent les représentations médiatiques, l'analyse critique du discours racial des articles des médias grand public et l'autoreprésentation numérique.

Un mouvement croissant contre l'exploitation minière des plages sur la Côte Ouest s'est engagé à empêcher les géants de l'industrie minière de détruire la sécurité alimentaire des habitants de dizaines de petits villages de pêcheurs.

“Mon père a passé 50 ans en mer. Il ne connaît pas une autre vie. Il a pêché depuis l'âge de 16 ans et il nous a élevés à partir des revenus de la pêche. Nous sommes une communauté très pauvre mais nous avons le regard tourné vers l'océan. La mer est notre gagne-pain et notre battement de cœur. Elle fait partie de nous. Si nous ne les arrêtons pas, ils vont nous tuer. Nous allons mourir de faim”, déclare Deborah de Wee, l'une des dirigeantes du groupe Doringbaai Fisherfolk Women, qui proteste contre les sociétés minières qui ont demandé des droits de prospection pour forer juste au large.

Les villages et les villes, dont Doringbaai, Lamberts Bay, Elandsbaai, Strandfontein et des villes comme Kleinsee sur la Diamond Coast du Namaqualand, sont actuellement menacés par plus de 15 compagnies minières différentes qui veulent exploiter toute la partie du littoral à la recherche de tout, des diamants au minerai d'or.

Deborah est née à Doringbaai dans une famille indigène qui y vit depuis des siècles. Elle a vécu toute sa vie dans ce petit village qui compte moins de 2000 habitants.

Son mouvement s'oppose actuellement à une demande de TransAtlantic Diamonds (une

société basée à Johannesburg) pour prospector plus de 1240 hectares de fonds marins au large de la côte à la recherche d'or, d'argent, de platine, de diamants alluviaux, de saphirs et de grenats, de minerais ferreux, de monasite, de titane comme l'ilménite et le rutile, de zircon et de minerai de fer. La prospection durera jusqu'à cinq ans, pendant lesquels les pêcheurs ne pourront pas pêcher dans la baie.

L'exploitation minière fait fuir les poissons des baies

Selon M. De Wee, la présence de deux autres sociétés, TransHex et Moonstone Diamond Marketing, a déjà causé la fin de la vie marine de la baie, perturbant ainsi la sécurité alimentaire de la communauté. La communauté survit grâce à la pêche au snoek et à la récolte de moules - et la Côte Ouest est l'un des rares endroits en Afrique du Sud où les résidents appauvris peuvent facilement trouver du poisson sain et riche en protéines pour subvenir à leurs besoins.

“Nous sommes déjà en crise car nous avons déjà des petits bateaux avec de grosses pompes qui extraient le sable gris juste au large afin de le tamiser pour trouver des diamants. Ils le font dans notre baie, ce qui perturbe les poissons. Donc, nous n'avons plus de poissons dans notre baie. Nos pêcheurs doivent aller en haute mer, sans qu'ils aient l'essence nécessaire pour faire”, a déclaré M. de Wee.

“En tant que peuple indigène de Doringbaai, nous savons que ces entreprises vont extraire non seulement des diamants, mais aussi beaucoup d'autres choses, car nous sommes riches en ressources”, a ajouté M. de Wee.



En disant "Los ons Oseaan" (Ne touchez pas à notre océan), les enfants des pêcheurs de Doringbaai ont rejoint la marche de Septembre 2022 contre l'exploitation minière dans leur baie. Image reproduite avec l'aimable autorisation de Wendy Pekeur

Wendy Pekeur, coordinatrice du groupe de plaidoyer rural et informel Ubuntu Rural Women, basé près de Stellenbosch, à environ 300 kilomètres, affirme que les communautés locales ont compris que la vie telle qu'elles la connaissent sera terminée si l'exploitation minière se poursuit. Ubuntu Rural a uni ses forces à celles des femmes pêcheurs de Doringbaai pour organiser un festival des femmes pêcheurs à Doringbaai les 23 et 24 septembre, qui s'est achevé par une marche de protestation le long du littoral.

Portant des pancartes sur lesquelles on pouvait lire "Ne touchez pas à notre mer et à notre terre" et "Protégez notre vie océanique ! Gardez les mines dehors !", les femmes ont déclaré que leurs familles allaient certainement mourir de faim si les mines obtiennent le droit de chercher des minéraux.

Les droits des indigènes bafoués par le gouvernement

Mme De Wee a filmé une vidéo d'elle-même délivrant un message au Ministre des Ressources Minérales, Gwede Mantashe, et lui demandant de cesser d'approuver un si grand nombre de demandes de prospection par les mines.

Je suis une pêcheuse autochtone originale à Doringbaai. Nous mangeons à partir de la mer, nous allons chercher des moules, des coquillages et nos enfants jouent dans cette mer. C'est notre culture, c'est notre héritage. N'enlevez pas cette étincelle de notre cœur. C'est un appel à vous pour penser à nos enfants, petits-enfants et arrière-petits-enfants à venir, afin qu'ils puissent explorer et vivre leur vie et faire progresser l'héritage des pêcheurs de Doringbaai. C'est notre cœur qui bat, nous ne faisons qu'un avec cet océan et si nous ne pouvons pas vivre de cet océan, alors nous n'avons plus de vie. Parce que c'est toute la vie que les habitants de Doringbaai connaissent, depuis notre naissance jusqu'à aujourd'hui", dit la vidéo.

Il y a déjà beaucoup trop de sociétés minières locales et internationales qui creusent les plages de la Côte Ouest. La société minière australienne Mineral Commodities Ltd a extrait des millions de tonnes de sable des plages de Tormin, à 70 kilomètres au nord de Doringbaai, depuis 2013. C'est la même société qui tente d'extraire du titane et d'autres minéraux à Xolobeni, sur la côte sauvage.

À Tormin, Mineral Commodities Ltd occupe une immense étendue de 12 kilomètres de plage. En 2020, elle a réussi à faire modifier son permis pour pouvoir commencer à extraire du zircon, du rutile, de l'ilménite, du grenat, du leucoxène et de la magnétite sur les plages du nord voisines (dix plages de 23,5 km de long).

Il semble assez facile pour une société minière de constituer une demande de droits de prospection pour qu'elle soit acceptée. La société engage un cabinet de «consultants en environnement» qui tient une réunion de consultation avec les communautés (qui sont généralement rejetées) et rédige ensuite un rapport indiquant que l'impact négatif sur la communauté locale sera nul ou très faible si l'exploitation minière commence. Une vague affirmation selon laquelle les minéraux et les pierres précieuses qu'ils prospectent sont vitaux pour le développement industriel complète le rapport.

Pourtant, c'est faux et l'impact sur les populations des petits villages de pêcheurs est énorme. L'exploitation minière à Tormin utilise des camions et des excavateurs très lourds pour extraire entre 2,5 et 2,7 millions de tonnes de minerai par an. La société minière a maintenant reçu l'autorisation de construire une usine de traitement géante dans la région l'année prochaine.

Levés sismiques 3D = puissantes ondes sonores

Les études sismiques 3D constituent un autre problème majeur pour les systèmes alimentaires et les moyens de subsistance. Ces levées utilisent un éventail de canons à air ayant



Septembre 2022 : Les pêcheurs de Doringbaai disent "Nous nous battons pour nos moyens de subsistance et nos créatures marines", Image reproduite avec l'aimable autorisation de Wendy Pekeur

une portée pouvant atteindre six kilomètres de long pour projeter de l'air sous pression sous la mer. Cela génère de puissantes ondes sonores le long du fond marin, utilisées pour cartographier l'emplacement des gisements de minéraux qui peuvent exister dans les couches rocheuses du fond marin. La vie marine en est fortement perturbée.

En septembre 2022, la Haute Cour de Makhanda a interdit au géant pétrolier Shell de mener une étude sismique sur la côte sauvage pour localiser du pétrole et du gaz. Le tribunal a révoqué les droits d'exploration que le gouvernement avait accordés à Shell après que des dizaines d'organisations communautaires, de pêcheurs de Wild Coast et d'habitants des villages de Wild Coast et d'Umgungundlovu ont fait valoir avec succès que les levés sismiques causeraient des dommages à la vie marine et aviaire et porteraient atteinte aux droits spirituels et culturels des communautés. L'organisation à but non lucratif Green Connection du Cap, qui a également participé au festival Doringbaai Fisherfolk Women, fait campagne contre les levés sismiques sur la Côte Ouest. "Les pêcheurs à petite échelle sont particulièrement préoccupés par l'impact que ces études auront sur la pêche au Snoek, qui constitue la base des moyens de subsistance de nombreuses communautés. Les levés sismiques seront effectués directement dans les voies de migration et l'habitat de reproduction du snoek", explique Green Connection.

Maia Nangle, responsable de projet au Masifundise Development Trust, souligne que d'avril à juillet de chaque année, la Côte Ouest est le site de la migration du snoek. "Lorsqu'elle a lieu, les villages de pêcheurs tels que

Lambert's Bay, dans la province du Cap Occidental, prennent vie, avec des bateaux de pêche qui sillonnent quotidiennement la côte si les océans le permettent".

"La pêche au snoek sur la Côte Ouest alimente un important marché informel et local et le poisson est une source importante de protéines dans les communautés les plus pauvres. Le snoek pêché au large de la Côte Ouest est généralement vendu au marché du Cap par l'intermédiaire de langanas (négociants en poisson) qui réfrigèrent et transportent les prises et vendent le poisson à l'arrière de leurs camions bakkies", explique Nangle.

Les pêcheurs de la Côte Ouest ont déjà été durement touchés par les réglementations instaurées par le gouvernement lors de la pandémie de la Covid-19 par le biais des confinements sévères de 2020, ce les a empêchés complètement de pêcher, puis ces réglementations les autorisaient à pêcher mais uniquement dans le cadre du couvre-feu qui les empêchait d'arriver sur les sites de pêche en temps utile pour partir en mer.

Les droits des femmes pêcheurs bafoués par les mines et l'aquaculture

The Institute for Poverty, Land and Agrarian Studies de l'Université de Western Cape affirme que "les communautés côtières deviennent de plus en plus pauvres et vulnérables et les femmes sont souvent négligées, ignorées et exclues du programme de développement de l'économie bleue. Les promesses d'emplois, de développement des capacités et des compétences, ainsi que le financement du développement semblent tous échapper aux femmes des zones côtières, au profit de de l'aquaculture à grande échelle, le tourisme d'aventure et d'élite, l'énergie, le pétrole, le gaz et les mines".

La communauté de Doringbaai a décidé que c'en était assez. Elle s'oppose fermement à Trans-Atlantic Diamonds et a formellement rejeté l'entreprise lors d'une réunion de participation publique en novembre 2021. Selon

Masifundise, Trans-Atlantic Diamonds procéderait à une exploitation sismique sur le littoral tout en forant avec un outil spécialisé. La communauté a également été informée qu'il n'y aurait pas d'emplois disponibles pour eux pendant toute la période de prospection de deux à cinq ans.

"Pour les pêcheurs locaux des régions avoisinantes, cette zone est importante pour leurs activités de pêche. Pendant la saison du snoek (de mars à juillet), les pêcheurs n'ont pas besoin de se déplacer loin, car le snoek sera pondu dans la zone située au nord de Doringbaai. Cela signifie également que le poisson est vendu à des prix moins élevés aux membres de la communauté, ce qui contribue fortement à la sécurité alimentaire et à la nutrition de la région.

"Pendant les périodes difficiles, lorsqu'il n'y a pas de poisson, les femmes et les enfants ramassent des moules pour pouvoir fournir à la famille un repas riche en nutriments. Cela ne serait pas possible si la région était déclarée zone minière", a déclaré Masifundise.

Les mouvements et organisations environnementaux et sociaux qui soutiennent les travailleurs agricoles, tels qu'Ubuntu Rural, ont l'intention de continuer à soutenir les communautés éloignées de la Côte Ouest, qui sont assez isolées, étant situées à des centaines de kilomètres du Cap, jusqu'à Northern Cape.

S'appuyant sur les dégâts laissés par les mines pendant la colonisation et l'apartheid, et leur impact dévastateur sur les communautés, leur environnement et leur sécurité alimentaire, Wendy Pekeur d'Ubuntu Rural déclare : "nous n'avons jamais vu l'exploitation minière profiter à une communauté. L'histoire nous a montré à quel point les compagnies minières étaient brutales. Elles ont tout pris et ont laissé les communautés en lambeaux. Les communautés touchées par l'exploitation minière sont aujourd'hui confrontées à de graves problèmes de santé, entre autres maux. Le Ministre Gwede Mantashe doit être démis de ses fonctions. Son intérêt pour l'exploitation minière le rend aveugle aux plaidoyers des communautés. Il a un conflit d'intérêt évident par l'octroi d'accords à ces demandes d'exploitation minière", a déclaré M. Pekeur.

EDUCATEURS D'ADULTES ET TECHNOLOGIE NUMÉRIQUE : UNE ÉTUDE DE CAS SUD-AFRICAINE



Linda Daniels est écrivain. Elle a travaillé comme journaliste, formatrice en médias, productrice de podcasts et rédactrice. Sa carrière dans le journalisme comprend la diffusion et la presse écrite. En tant que formatrice en médias, elle a soutenu des femmes et des militantes travaillant dans l'éducation populaire à devenir des reporters communautaires. Elle est également impliquée dans la formation des jeunes des communautés à faible revenu à utiliser les outils de production radiophonique pour raconter leurs propres histoires. Linda a couvert une campagne de plaidoyer de longue haleine concernant la réforme du droit d'auteur en Afrique du Sud.

Les environnements d'apprentissage sont en constante évolution. Au cours de la dernière décennie, la numérisation a été avancée dans l'éducation, y compris l'éducation des adultes. La numérisation est généralement comprise comme un mode de pensée et d'action transformateur qui utilise les technologies numériques comme résultats de la modernisation.

En outre, la numérisation est un catalyseur de l'innovation. Aujourd'hui, la numérisation fait partie intégrante de nos vies et il est inévitable que son évolution continue dans notre avenir collectif. Cependant, son véritable impact sur le changement productif - dans un contexte africain - n'est pas encore pleinement réalisé car de nombreux éducateurs se heurtent à des obstacles structurels pour accéder aux technologies numériques et les utiliser pleinement dans le cadre de leur travail en tant qu'éducateurs d'adultes.

En 2021, MOJA a mené une enquête sur les éducateurs d'adultes et leur utilisation de la technologie. Cet article donne un aperçu unique des résultats de l'enquête sur le potentiel des éducateurs d'adultes en Afrique du Sud à utiliser pleinement les outils numériques à leur disposition.

Contexte : L'effet de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique

Au plus fort de la pandémie de la COVID-19, les gouvernements de toute l'Afrique ont précipité la fermeture des établissements d'enseignement. Au fur et à mesure de la mise en œuvre des protocoles de la COVID-19, il est apparu que toute l'approche de l'éducation basée sur l'enseignement en classe devenait inapplicable. Cependant, il y avait eu peu de préparation pour un remplacement de l'apprentissage en présentiel dans une salle de classe. Ce problème se posait aux gouvernements du monde entier, mais il était particulièrement grave dans de nombreux pays africains tels que l'Afrique du Sud, étant donné les niveaux d'inégalité bien ancrés. Malgré le lancement rapide de programmes éducatifs télévisés et radiophoniques, seuls ceux qui avaient accès à une télévision ou à une radio étaient en mesure de les regarder ou de les écouter. De même, seuls ceux qui ont un accès fiable à Internet pouvaient participer à l'apprentissage en ligne. La plupart des élèves et des enseignants n'avaient cependant aucune expérience préalable de l'enseignement et de l'apprentissage en dehors de la salle de classe (EdTechHub, 2020).

Comblant le fossé numérique

La fracture numérique en Afrique du Sud a été exacerbée pendant la COVID-19, l'accès à Internet étant devenu essentiel pour les tâches quotidiennes telles que l'éducation, le travail, l'organisation communautaire

et la communication. Mais l'accès à l'internet est inégalement réparti : les communautés les plus pauvres d'Afrique du Sud n'ont pas accès à une connexion internet abordable et de qualité, tandis que les quartiers les plus riches bénéficient d'une infrastructure en cuivre ou en fibre optique. Par conséquent, de nombreux Sud-Africains dépendent principalement des données mobiles pour accéder à l'internet.

L'Union africaine (UA) a publié ses directives politiques sur la numérisation de l'enseignement et de l'apprentissage en Afrique en 2021. Le cadre **DOTSS (Digital Connectivity ; Online and Offline learning ; Teachers as Facilitators and Motivators of Learning ; Safety Online and in Schools, and Skills-Focused Learning)** dont il est question dans cette revue est une innovation clé pour relever les défis de la COVID-19 (voir la note de synthèse de Hlathswayo). Ce cadre vise à renforcer les actions coordonnées entre les nations africaines afin d'atténuer les chocs futurs sur l'écosystème de l'éducation.

Éléments essentiels du DOTSS

Le cadre DOTSS (Union africaine, 2020) énumère les éléments essentiels suivants :

Connectivité numérique : Il s'agit d'un appel à l'action pour que les États membres renforcent l'infrastructure nécessaire à la connectivité numérique. De l'accès Internet accessible et abordable à la renonciation ou au subventionnement des coûts d'utilisation des données pour accéder au matériel éducatif.

Apprentissage en ligne : Il s'agit d'un appel à adopter l'éducation en ligne comme stratégie pour combler le fossé d'accès induit par le COVID-19. Investir dans des solutions d'apprentissage en ligne de haute qualité facilitera l'apprentissage continu à tous les niveaux, y compris l'EFTP (Enseignement et formation techniques et professionnels).

Les enseignants en tant que facilitateurs et motivateurs

d'apprendre : Les enseignants doivent acquérir les compétences nécessaires pour s'adapter à la nouvelle réalité de

l'enseignement virtuel et à distance. Ils doivent maîtriser l'utilisation des plateformes d'apprentissage en ligne, la planification, l'engagement virtuels et à distance des étudiants, et l'évaluation. Ceci afin de garantir des résultats d'apprentissage positifs.

Sécurité en ligne et dans les écoles : Pour s'assurer que, bien que l'apprentissage numérisé soit un moyen d'atténuer les effets de la COVID-19 sur les systèmes éducatifs, des stratégies liées à l'intimidation en ligne et au harcèlement sexuel des enseignants et des étudiants doivent être développées.

Apprentissage axé sur les compétences : Pour s'assurer que nos jeunes soient dotés des compétences pertinentes requises pour fonctionner dans n'importe quel secteur ou discipline, nous devons leur fournir des compétences qui soient à la fois fondamentales et axées sur l'emploi.

Educateurs d'adultes et la numérisation

Bien que le cadre de l'UA constitue un pas positif vers la promotion, entre autres, de l'éducation en ligne, l'une de ses limites est l'exclusion de l'éducation des adultes. MOJA (qui se traduit par «un» en swahili), un réseau d'éducateurs d'adultes en Afrique, et l'Institut de Coopération Internationale de la Confédération Allemande pour l'éducation des adultes (DVV International), un partenaire dans le domaine de l'Education des Adultes, ont suggéré d'élaborer une note d'orientation à soumettre à l'UA pour plaider en faveur de l'inclusion de l'apprentissage et de l'enseignement numérisés dans l'éducation des adultes.

Découvrir comment les éducateurs d'adultes utilisent les outils numériques en Afrique du Sud

L'enquête a été conçue pour évaluer l'état actuel de l'utilisation et de l'accès au numérique par les éducateurs d'adultes, et visait à mieux comprendre le potentiel de la numérisation en tant qu'outil pédagogique pouvant être utilisé pour soutenir le travail des éducateurs d'adultes. L'éducation des adultes fait partie du secteur de l'éducation et de la formation postsecondaires (PSET) et englobe l'éducation et la formation formelles et non formelles ; elle a été conceptualisée principalement sous la forme institutionnelle représentée par les Community Education and Training Colleges (CETCs).

Les objectifs de l'enquête étaient les suivants

- Comprendre la nature de l'accès aux technologies numériques en Afrique du Sud ;
- Établir des données de référence sur les technologies accessibles aux éducateurs d'adultes ;
- Comprendre les types de technologies utilisées par les éducateurs d'adultes ;
- Comprendre les obstacles aux technologies numériques ; et
- Suggérer des moyens par lesquels une plateforme numérique pourrait répondre aux besoins et aux intérêts des éducateurs d'adultes au niveau local.

Répartition géographique des répondants à l'enquête

Des éducateurs d'adultes situés dans tout le pays ont été interrogés. La participation à l'enquête était volontaire. Étant donné que les chercheurs ne disposaient pas d'une base de données d'éducateurs d'adultes, les répondants ont été choisis dans plusieurs groupes WhatsApp provinciaux que les éducateurs d'adultes ont formés et auxquels ils participent activement, ainsi que dans un groupe WhatsApp national. L'accès à tous les groupes WhatsApp n'était pas possible mais pour contourner cette limitation, les membres des groupes ont été invités à partager largement l'instrument entre les éducateurs d'adultes. De plus, il existe un groupe Facebook

dont les membres sont des éducateurs d'adultes, mais ce groupe est spécifiquement axé sur l'amélioration des conditions de service et n'a pas été approché parce que l'invitation a été partagée avec un groupe WhatsApp impliqué dans les griefs liés aux conditions de service. Ainsi, il a été décidé que les réseaux existants parmi les éducateurs d'adultes sur la plateforme WhatsApp seraient utilisés pour soutenir le processus de collecte de données. L'enquête avait également pour objectif d'initier un processus de compréhension de l'accès à la technologie et de l'utiliser comme base pour des travaux ultérieurs.

Le nombre d'éducateurs d'adultes employés

Selon les données du Département de l'Enseignement Supérieur et de la Formation (DHET, 2018), il existe 2 643 Centres d'Apprentissage Communautaires répartis dans les neuf provinces ; et 14 259 personnes employées (dont 12 975 conférenciers et le reste du personnel de gestion et de soutien) dans les Centres d'Apprentissage Communautaires (CLC). Après quelques rappels sur les groupes WhatsApp, 48 éducateurs d'adultes ont répondu à l'enquête.

Expérience professionnelle des éducateurs d'adultes

L'enquête ne s'est pas penchée sur la base des compétences des éducateurs dans le cadre de la professionnalisation du discours des éducateurs d'adultes. Au lieu de cela, elle s'est concentrée sur le mandat des éducateurs d'adultes dans le secteur. La moitié des répondants avaient plus de dix ans d'expérience dans leur rôle d'éducateur d'adultes. Cette information n'a pas été approfondie dans les questions de suivi de l'instrument pour déterminer les facteurs qui motivent les éducateurs d'adultes à rester dans leur emploi pendant plus de dix ans. 50 pour cent des éducateurs d'adultes ont travaillé

pendant 11 à 15 ans ; 37,5 pour cent ont travaillé pendant 16 à 20 ans ; et 12,5 pour cent ont travaillé pendant 6 à 10 ans. 22,9 pour cent des éducateurs d'adultes sont employés à temps partiel et 77,1 pour cent sont employés à temps plein. Parmi les personnes interrogées, 75 pour cent sont des femmes et 25 pour cent des hommes, 35,4 pour cent ont entre 50 et 60 ans, 14,6 pour cent ont entre 30 et 39 ans et 50 pour cent ont entre 50 et 60 ans.

Professionalisation du secteur de l'éducation des adultes

La professionnalisation des éducateurs d'adultes en Afrique du Sud n'a pas une longue et bien établie histoire, car le secteur lui-même n'a émergé qu'au milieu des années 1990. Le terme «conférenciers» a été introduit pour élever les éducateurs d'adultes travaillant dans le secteur à un statut supérieur équivalent à celui de leurs homologues dans le secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP). De même, le recours au "Collège Communautaire" est considéré comme un moyen de rehausser le statut institutionnel des anciens centres publics d'éducation des adultes (PALC). Avec l'EFTP, ces deux secteurs constituent désormais le secteur des "Collèges". Le secteur "Collège" de l'EFTP dispose d'un budget cinq fois supérieur à celui de l'éducation des adultes.

Accès des éducateurs d'adultes aux technologies numériques et compétence dans leur utilisation

Les technologies numériques utilisées à des fins éducatives comprennent l'utilisation de lecteurs numériques et de tablettes, la technologie du nuage et les jeux d'apprentissage en

ligne, entre autres. Les compétences numériques des éducateurs d'adultes sont une compétence de plus en plus importante, car elles leur permettent de tirer pleinement partie de la technologie dans le cadre de l'enseignement. Les compétences numériques des éducateurs d'adultes sont de plus en plus importantes, car elles leur permettent d'exploiter pleinement la technologie dans leurs efforts pour éduquer les jeunes et les adultes qui ont eux-mêmes besoin ou sont déjà compétents dans ce domaine. Le champ d'enquête comportait une série de questions qui se succédaient les unes au sujet des répondants, à savoir l'accès des répondants à plusieurs appareils courants, leurs préférences en matière d'outils numériques ainsi que l'ancienneté de leur utilisation des technologies numériques.

64,6 pour cent des répondants ont confirmé qu'ils avaient accès à un ordinateur ou à un ordinateur portable, contre 35,4 pour cent qui n'y avaient pas accès. En revanche, 97,9 pour cent des personnes interrogées possédaient un téléphone portable. Un pourcentage élevé, 89,6 pour cent, possédait un smartphone, tandis que 8,3 pour cent possédaient un téléphone de base et le reste un téléphone de fonction. Beaucoup avaient de l'expérience dans l'utilisation des technologies numériques, avec 37,5 pour cent ayant 6 à 10 ans d'expérience tandis que 27,1 pour cent ont dit qu'ils avaient 16-20 ans d'expérience. 100 pour cent des personnes interrogées ont répondu que le téléphone portable était leur appareil technologique préféré, suivi par les ordinateurs portables ou les ordinateurs. 85,4 pour cent des personnes interrogées utilisent les technologies à des fins éducatives, comme l'accès au matériel d'apprentissage, les aides pédagogiques pour les articles et la mise en réseau avec d'autres éducateurs, tandis que 14,6 pour cent des personnes interrogées ont déclaré ne pas le faire.

Compétence dans l'utilisation des outils numériques

La compétence numérique fait référence à la compréhension globale

ainsi qu'aux aptitudes et attitudes qui facilitent l'utilisation créative des outils numériques dans le cadre de l'enseignement. La technologie a évolué à un rythme rapide et son impact continue de se répercuter dans toutes les sphères de nos vies. Ainsi, la compétence numérique est une compétence importante et elle peut être considérée comme vitale à une participation pleine et active à la société. Les répondants ont été interrogés sur leur niveau de compétences numériques et sur les domaines dans lesquels ils manquaient de connaissances dans le domaine numérique. Près de 100 pour cent des répondants ont évalué leur compétence numérique entre 3 et 5 points, 5 étant la note la plus élevée. 81,3 pour cent des répondants ont déclaré vouloir en savoir plus sur l'apprentissage et la collaboration en ligne.

Fracture numérique vécue par les éducateurs d'adultes

En Afrique du Sud, la fracture numérique est profondément

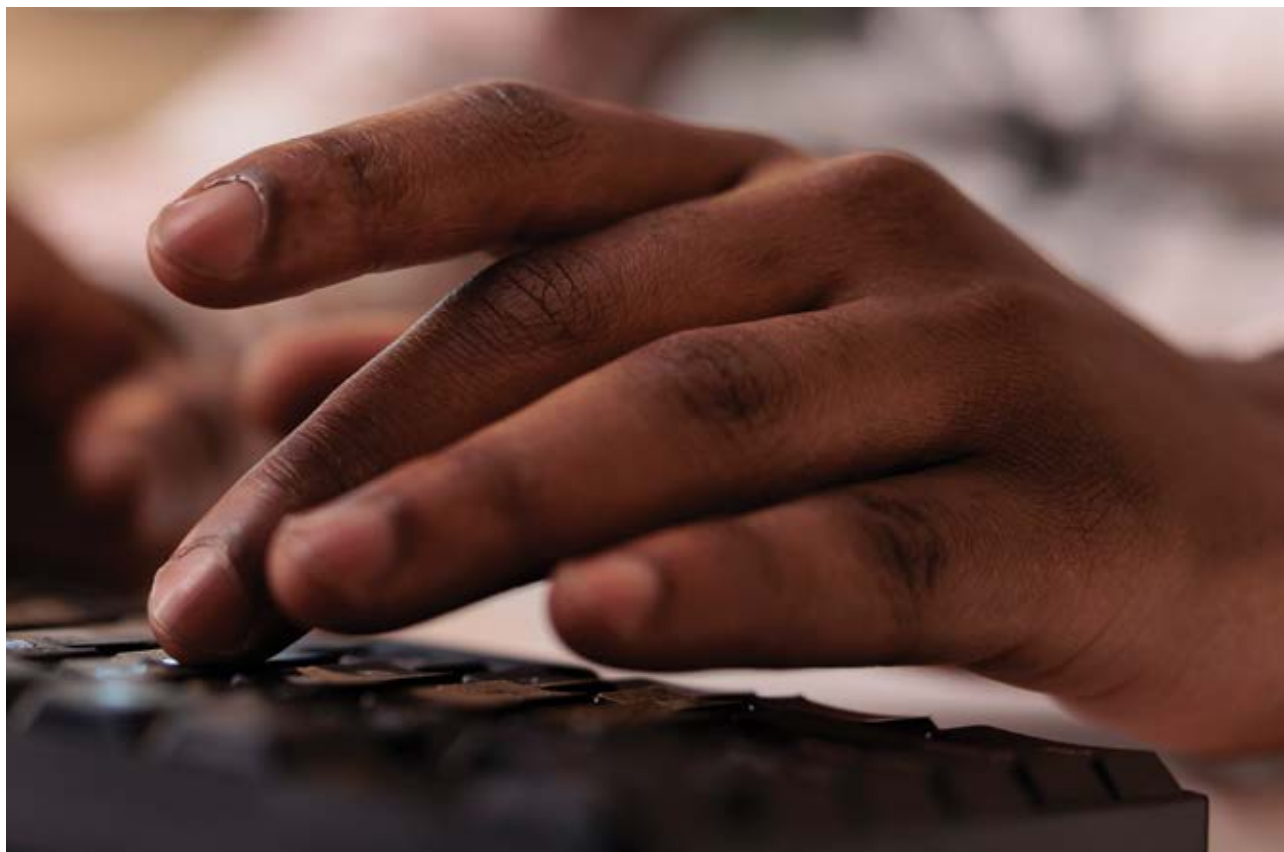
ressentie par la majorité des citoyens qui luttent pour accéder à un internet abordable et fiable. En outre, les outils numériques sont coûteux. Les efforts visant à réduire la fracture numérique comprennent des appels à la réduction du coût des données. Les éducateurs d'adultes ne sont pas à l'abri de cette réalité et sont également pris dans le piège de la fracture numérique. 81,3 pour cent des répondants ont déclaré que le coût était un obstacle à l'accès aux technologies. Le même pourcentage confirme qu'ils se connectent à internet via leurs téléphones portables. 50 pour cent des répondants utilisent plus d'1 Go de données par mois et 66,7 pour cent d'entre eux paient 200 R ou plus pour les données chaque mois.

Les réponses que nous avons reçues et les statistiques que nous avons compilées sont fascinantes étant donné la volonté des personnes interrogées d'utiliser les technologies comme aide à leur méthodologie d'enseignement. L'importance des technologies de communication et de l'éducation pour le futur développement économique de l'Afrique est largement reconnue car elles montrent la nature de l'expérience des éducateurs d'adultes avec les technologies et leur appétit

d'en savoir plus à cet égard afin de pouvoir intégrer l'apprentissage en ligne dans leur enseignement. Il semble que les éducateurs d'adultes interrogés comprennent tacitement que la technologie jouera inévitablement un rôle beaucoup plus important dans les systèmes éducatifs performants de l'avenir, notamment si l'Afrique du Sud veut s'assurer que les jeunes sont dotés des compétences dont ils ont besoin pour les marchés du travail dynamiques de la quatrième révolution industrielle (4IR).

Références :

- African Union, (2020). Policy Guidelines on digitizing teaching and learning in Africa. Addis Ababa: African Union. (Texte original en anglais)
- Damani, K. (2021). COVID-19 and EdTech in Africa: A Country-Level Review Based on eLearning Africa Data [Academic papers]. EdTech Hub. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4703718> Available at <https://docs.edtechhub.org/lib/CDC2W7Q6> Available under Creative Commons Attribution 4.0 (Texte original en anglais)
- DHET, (2018). Statistics on Post-School Education and Training in South Africa: 2015. Pretoria: DHET. (Texte original en anglais)
- Creative Commons, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. (Texte original en anglais)



UTILISER LES TECHNOLOGIES ÉMERGENTES POUR FOURNIR DES FORMATEURS POUR MODÉRER LES CRISES DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE DE L'OUEST



Matthew Atinyo est un éducateur des adultes spécialisé dans le développement des ressources humaines. Pendant de nombreuses années, il a participé à la formation de formateurs d'adultes en utilisant des méthodologies d'alphabétisation. Il a travaillé pour l'Université du Ghana, à la Division Non Formelle du Ministère de l'Éducation, ainsi qu'avec des organisations de la société civile au Ghana. Actuellement, il se concentre sur l'utilisation des médias de masse et des technologies innovantes dans la formation d'alphabétisation en Afrique.

Le monde est en crise en matière d'éducation. Selon le Secrétaire Général des Nations Unies, António Guterres, cette crise a un impact dévastateur sur l'avenir des enfants et des jeunes du monde entier. La réponse à cette crise mondiale de l'éducation doit se concentrer sur la mobilisation de toutes les parties prenantes pour soutenir la transformation de l'éducation à travers le monde (UNESCO, 2021).

Une éducation de bonne qualité est celle qui fournit à tous les apprenants les capacités dont ils ont besoin pour devenir économiquement productifs, développer des moyens de subsistance durables, contribuer à des sociétés pacifiques et démocratiques et améliorer le bien-être individuel - un bien-être fait d'équité et d'inclusion, de qualité et de pertinence.

Au milieu de ce siècle, il y aura un milliard d'enfants et d'adolescents de moins de 18 ans en Afrique. C'est près de 40 pour cent de tous les enfants et adolescents de la tranche d'âge 0-18 ans dans le monde. En 2020, trois Africains sur cinq auront moins de 25 ans. En 2050, un jeune de moins de 25 ans sur deux dans le monde sera africain. L'éducation étant un moyen essentiel pour le développement du capital humain, cette importante population jeune peut devenir une puissante source de croissance et de progrès en Afrique et dans le monde si les enfants et les adolescents reçoivent les bonnes opportunités

pour s'épanouir et développer tout leur potentiel. En effet, des investissements judicieux dans l'éducation peuvent contribuer à briser les cycles intergénérationnels de la pauvreté et favoriser le développement socio-économique en Afrique. Les investissements dans l'éducation peuvent transformer la jeunesse foisonnante en une main-d'œuvre qualifiée et employable, capable de répondre aux exigences des marchés du travail en termes de qualifications et de compétences.

105 millions d'enfants non scolarisés en Afrique

Depuis le début des années 2000, les pays africains ont déployé des efforts considérables pour améliorer l'accès à l'éducation. Les résultats de ces actions ont été étonnants. Par exemple, la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés a diminué de moitié - passant de 35 pour cent en 2000 à 17 pour cent en 2019. De même, la proportion d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont pas scolarisés est passée de 43 pour cent à 33 pour cent au cours des deux dernières décennies ; pour les enfants en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, elle est passée de 63 pour cent à 53 pour cent (UN DESA, 2020).

Cependant, malgré ces réalisations, environ 105 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire n'étaient pas scolarisés en Afrique en 2019. Cela représente 41 pour cent du total mondial. En outre, de nombreux enfants quittent l'école sans avoir terminé leur scolarité. Seulement 41 pour cent

d'une cohorte achèvent le premier cycle de l'enseignement secondaire et seulement 23 pour cent terminent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les mauvais résultats d'apprentissage demeurent un défi majeur en Afrique subsaharienne. Près de 87 pour cent des enfants ont des difficultés d'apprentissage. Cela signifie qu'ils sont incapables de lire et de comprendre un texte simple à l'âge de 10 ans. Cela s'explique par l'effet combiné du grand nombre d'enfants entassés dans une même classe et de la mauvaise qualité de l'enseignement. Parmi les autres facteurs critiques qui contribuent à la crise de l'éducation figurent la qualité des installations éducatives, la disponibilité de matériel pédagogique et, plus important encore, la qualité et la disponibilité des enseignants.

Le sous-secteur de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle (EFTP) nécessite davantage d'attention et d'investissements. Malheureusement, la stigmatisation et la discrimination de la société à l'égard de ce sous-secteur contribuent au faible favoritisme du système. La perception des apprenants qui choisissent la voie de l'EFTP est qu'ils sont moins intelligents ou inférieurs à ceux qui fréquentent les universités traditionnelles - cette attitude aggrave le problème.

121 millions d'étudiants subsahariens manquent de technologie pour apprendre en ligne

Une autre lacune est que les systèmes éducatifs africains ne sont pas suffisamment préparés pour assurer l'éducation non formelle. Peu d'individus adoptent la continuité de l'apprentissage en dehors des établissements scolaires. Par exemple, on estime que 121 millions d'étudiants, soit environ la moitié des étudiants, en Afrique subsaharienne sont exclus de l'enseignement à distance, soit en raison d'un manque de politiques soutenant l'enseignement à distance, soit parce qu'ils ne disposent pas du matériel nécessaire

pour participer à l'enseignement à distance. L'incorporation des nouvelles technologies dans l'éducation constitue une nouvelle barrière d'exclusion pour beaucoup. En effet, les TIC constituent une contrainte majeure à l'intégration de la technologie dans l'éducation en Afrique. Les données indiquent que seuls 64 pour cent des enseignants du primaire et 50 pour cent de leurs homologues du secondaire ont reçu la formation minimale en matière de culture numérique de base dans les pays d'Afrique subsaharienne. Étonnamment, même dans les pays disposant d'une connectivité et d'une infrastructure considérables, la plupart des éducateurs n'avaient pas les compétences nécessaires en matière de TIC, ce qui signifie qu'ils auront des difficultés à développer leurs propres compétences dans ce domaine. (UNESCO, 2020).

L'Afrique doit réformer et transformer son programme de développement si elle veut être en mesure de créer suffisamment d'emplois sur le continent pour endiguer le flot des milliers de jeunes migrants qui périssent dans leur quête d'emplois à l'étranger. Dans le contexte africain, la crise de l'éducation est donc en réalité un défi qui consiste à transformer la grande population de jeunes en une armée à forte capacité de production. Un grand nombre d'enseignants hautement qualifiés constitue le facteur déterminant du succès dans l'accomplissement de cette tâche herculéenne.

17 millions d'enseignants supplémentaires nécessaires d'ici 2030

De nouvelles recherches révèlent qu'il existe actuellement un grand fossé dans la fourniture d'enseignants qualifiés. Les données montrent que le continent aura besoin de 17 millions d'enseignants supplémentaires pour assurer l'éducation primaire et secondaire universelle d'ici 2030. Ce déficit est si important que les éducateurs africains doivent entreprendre une restructuration

complète de la structure et du contenu de nos systèmes éducatifs. Jusqu'à présent, de nombreux pays ont simplement engagé des enseignants non formés pour combler le manque croissant d'enseignants dans les écoles. Des estimations prudentes montrent qu'en 2019, la proportion moyenne d'enseignants qualifiés par pays en Afrique était de 78 pour cent - 89 pour cent au niveau primaire et 80 pour cent au niveau secondaire.

Les dirigeants africains sont pleinement conscients de l'énormité de la tâche consistant à fournir une éducation de qualité à une jeunesse effervescente. La multiplicité des politiques et des slogans sur le fait que le grand nombre de jeunes chômeurs constitue une bombe à retardement atteste de cette prise de conscience. L'éducation pour tous d'ici l'an 2000, les Objectifs de Développement Durable (ODD 4), l'Agenda 2063 de l'Union africaine, le Plan 2016-2025 pour l'éducation en Afrique, ne sont que trois des programmes qui ont été conçus par les décideurs politiques au fil des ans pour assurer un développement humain durable et inclusif. Par exemple, le Plan stratégique 2016-2025 pour l'éducation en Afrique serait motivé par la volonté de mettre en place un système d'éducation et de formation de qualité en Afrique. Il s'agit de doter le continent africain de ressources humaines efficaces, adaptées aux valeurs fondamentales africaines et donc capables de réaliser la vision et les ambitions de l'Union Africaine.

Au fil des ans, les éducateurs se sont rendu compte que si la formation des enseignants ne devenait pas la priorité essentielle, l'avenir de la jeunesse africaine continuerait d'être sombre. Pourtant, au fil du temps, les éducateurs et les parties prenantes ont permis aux politiciens de manipuler les systèmes éducatifs en fonction de leurs intérêts étroits. Ils se contentent de se conformer aux dictats des politiciens. Les éducateurs ne pourront atteindre l'objectif de fournir les 17 millions d'enseignants supplémentaires nécessaires à la réalisation de l'éducation primaire et secondaire universelle d'ici 2030 que s'ils sont en mesure de déployer les dernières technologies et de consacrer des fonds à la formation de ces enseignants mal préparés qui existe sur le continent.

Les enseignants ont désespérément besoin d'une formation complémentaire

Les modèles ou outils disponibles pour la formation de masse des enseignants existent déjà. Cependant, l'engagement politique pour déployer ces outils est faible. Par exemple, la technologie audio ou vidéo pourrait être déployée pour enregistrer les cours en classe qui pourraient être diffusés par podcasts, télévision en direct ou à la demande, DVD, télévision à accès public ou en ligne. Les stations de télévision et de radio publiques ou la téléphonie mobile pourraient être déployées pour transmettre des leçons standardisées. Pour les élèves qui n'ont pas accès à Internet, des enregistrements audio numériques pourraient être gravés sur des CD ou des DVD. Des copies numériques des manuels scolaires, des documents de référence, des devoirs et des supports d'apprentissage audiovisuels pourraient être mis à disposition sur des sites web spécifiques. Les systèmes de gestion de l'apprentissage, dont Zoom, pourraient être plus largement utilisés. L'utilisation de ces outils permettrait aux enseignants de partager et de stocker beaucoup plus de matériel pédagogique, notamment des devoirs, des feuilles de travail, des calendriers et des évaluations. Les outils numériques sont nécessaires pour améliorer le suivi des progrès des élèves et pour le travail d'attribution des notes, pour envoyer des messages et des notifications aux élèves, pour faciliter les discussions avec les élèves à l'aide de blogs et/ou de forums de discussion, pour organiser des réunions de classe en ligne et bien plus encore.

Certains pays ont piloté avec succès des modèles de ces techniques de formation de masse, même en Afrique. Par exemple, le Ministère de l'Éducation du Sénégal, l'UNESCO, Microsoft, Huawei et Orange ont uni leurs forces pour soutenir des dizaines de milliers d'enseignants et d'étudiants à poursuivre leur apprentissage pendant la crise de la COVID-19. La plateforme d'apprentissage à distance du Ministère a inscrit 82 000

enseignants et 500 000 apprenants, qui ont commencé à apprendre. Avec le soutien de Microsoft, 1,5 million d'apprenants et d'enseignants ont bénéficié de cette action. L'UNESCO soutient la formation de 200 enseignants pour qu'ils deviennent des «maîtres formateurs». Le projet adoptera bientôt une approche de «formation des formateurs» dans laquelle les enseignants forment d'autres enseignants. Huawei a distribué des appareils pour améliorer la connectivité des 200 maîtres formateurs en juin 2020. Orange a proposé une tarification zéro pour l'accès aux données sur l'éducation (<https://globaleducationcoalition.unesco.org/>).

Orange a également créé l'Orange Campus Africa, qui fournit des centaines de milliers d'articles éducatifs et culturels gratuits en français, anglais et arabe. Un téraoctet de contenu a été installé sur le centre de données d'Orange Afrique afin d'être accessible via un accès mobile gratuit ou très bon marché au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, en République démocratique du Congo, en Guinée, au Liberia, à Madagascar, au Mali, au Sénégal et en Sierra Leone.

L'UNESCO fournit également un soutien financier et technique à l'Égypte, à l'Éthiopie et au Ghana pour la planification et la mise en place de systèmes d'apprentissage résilients face aux crises, notamment en améliorant les plateformes nationales d'enseignement à distance ou en ligne, en développant de nouveaux cours à distance et des ressources numériques, et en formant les enseignants et les étudiants aux compétences numériques ainsi qu'à l'utilisation efficace de l'enseignement à distance (<https://globaleducationcoalition.unesco.org/>).

Le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) a financé le projet West African Anglophone Learning Platform visant à améliorer la qualité de l'enseignement à distance dans cinq pays anglophones d'Afrique de l'Ouest. La Gambie, le Ghana, le Liberia, le Nigeria et la Sierra Leone vont développer une plateforme d'apprentissage sous-régionale. L'accent sera mis sur le matériel d'apprentissage hors ligne et imprimé, ainsi que sur la formation des

enseignants. Elle assurera également le suivi de l'enseignement à distance, en utilisant la radio et la télévision en coopération avec la CEDEAO et les médias partenaires de la coalition (<https://globaleducationcoalition.unesco.org/>).

Le défi de fournir 17 millions d'enseignants supplémentaires d'ici 2030 est énorme.

L'approche pompier adoptée jusqu'à présent par les décideurs politiques n'aidera pas l'Afrique à convertir le grand nombre de jeunes en une puissante source de croissance et de progrès, nécessaire pour sortir le continent du cycle de la pauvreté. Il est regrettable qu'en dépit de l'énormité et de l'importance de la tâche, le processus ait été largement laissé aux mains des politiciens dont la préoccupation première est leur élection. Tout ce qui ne se convertit pas immédiatement en votes ne reçoit qu'une attention minimale de la part de cette catégorie de personnes. En effet, un examen attentif du budget de l'éducation montre qu'en dépit de la Déclaration d'Abuja, le financement de l'éducation en Afrique dépend encore largement des fonds des donateurs. C'est pourquoi les Nations Unies, les donateurs internationaux et les organisations de la société civile telles que DVV doivent une fois de plus se mobiliser pour aider l'Afrique.

L'approche panafricaine est le seul moyen de former 17 millions d'enseignants supplémentaires d'ici à 2030

Ce qui est crucial à présent, c'est que l'Afrique se rassemble en tant qu'entité unie pour élaborer une stratégie globale permettant d'atteindre l'objectif de former 17 millions de nouveaux enseignants d'ici 2030. L'heure n'est pas aux slogans. L'heure est à l'action. L'heure est venue de former des partenariats multisectoriels avec les entreprises de télécommunications et les fournisseurs

d'accès à Internet afin de fournir des services Internet stables et fiables et de réduire le coût du temps d'attente, des données mobiles et des services à large bande. Aucune ressource n'est trop grande ou trop insignifiante. Il est maintenant essentiel de renforcer la mise en œuvre d'approches innovantes en matière d'enseignement et d'apprentissage qui élargissent l'accès aux ressources d'apprentissage en ligne pour tous ceux qui veulent apprendre, y compris les plus défavorisés et les plus vulnérables. Un plus grand nombre d'écoles doit être inclus dans la connectivité numérique pour permettre aux groupes qui sont en retard de recevoir une attention particulière, ne laissant ainsi personne de côté.

Il est urgent de relever les défis auxquels l'humanité est confrontée, notamment le changement climatique, les guerres et les conflits ethniques et l'appauvrissement croissant des groupes marginalisés. Par conséquent, les décideurs politiques doivent reconnaître le caractère holistique de l'apprentissage tout au long de la vie en tant que bien commun qui favorise la dimension collective de l'apprentissage. Il est essentiel de transformer les écoles

et les universités en institutions d'apprentissage tout au long de la vie et de renforcer la formation technique et professionnelle par des investissements à grande échelle. En outre, il est nécessaire de favoriser des liens plus étroits avec l'industrie et d'aligner l'éducation sur les marchés du travail afin d'améliorer le profil de compétences, l'employabilité et l'esprit entrepreneurial, en particulier chez les jeunes et les femmes, et de combler le déficit de compétences sur le continent (Union Africaine, 2013).

Les éducateurs doivent insister auprès des responsables politiques sur la nécessité de garantir un accès plus large et équitable aux technologies d'apprentissage et d'encourager les initiatives locales d'apprentissage tout au long de la vie. Le rôle de MOJA dans la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie en tant que droit humain est essentiel à ce stade.

Références :

- African Union. (2013). *Agenda 2063: The Africa We Want*. Retrieved from: <https://au.int/en/agenda2063/overview> (Texte d'origine en anglais)
- African Union Commission: Department of Human Resources, Science and Technology.

(2017). Continental Education Strategy for Africa. (CESA 16-25) Journal (1) 1-22. Retrieved from: https://www.adeanet.org/en/system/files/cesa_journal_vol1.pdf (Texte d'origine en anglais)

United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Retrieved from: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf (Texte d'origine en anglais)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). COVID-19 response-remote learning strategy: Remote learning strategy as a key element in ensuring continued learning. Retrieved from: <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-response-toolkit-remote-learning-strategy.pdf> (Texte d'origine en anglais)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). Education: from school closure to recovery. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationsschoolclosure> (Texte d'origine en anglais)



LA CONTRIBUTION DE L'UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DU MALAWI À L'APPRENTISSAGE ET À L'ÉDUCATION DES ADULTES



Merina Phiri a une formation en Administration Publique et en Etudes du Développement et se passionne pour l'éducation des adultes. Elle s'intéresse particulièrement au développement des compétences et à la formation pour le développement personnel, ainsi qu'à l'étude et à la pratique de l'engagement communautaire en faveur du changement social. Elle est actuellement Coordinatrice de Programme et responsable de l'éducation des adultes à l'Université Catholique du Malawi (CUNIMA). Elle enseigne également l'éducation des adultes et les études de développement.

Introduction

L'éducation des adultes est généralement comprise comme comprenant une gamme d'activités conçues pour soutenir l'apprentissage parmi ceux dont l'âge, les rôles sociaux ou la perception de soi les définissent comme adultes (Nafukho, Amutabi et Otunga: 2005).

Les éducateurs d'adultes considèrent souvent les adultes comme des agents de changement et des architectes du développement de leurs communautés. Ainsi, les adultes sont perçus comme des apprenants continus, des constructeurs de connaissances et des acteurs dans la poursuite de la construction et du maintien des moyens de subsistance et du bien-être de leurs communautés. Les activités éducatives et d'apprentissage qui leur sont associées comprennent l'apprentissage dans le secteur formel, dans les écoles, dans les collèges et dans d'autres organismes offrant divers cours ; l'apprentissage non formel qui fournit une éducation et une formation en dehors du système d'éducation formel ; et l'apprentissage informel fourni par des groupes et des organismes informels.

L'Apprentissage et l'Education des Adultes (AEA) au Malawi existe depuis longtemps et s'est largement concentré sur le secteur informel, où les compétences et la formation étaient fournies aux membres des communautés dans le cadre des processus de socialisation. Ces apprentissages étaient liés aux

systèmes éducatifs indigènes qui impliquaient, entre autres, que les membres plus âgés de la communauté enseignent aux jeunes et aux enfants comment être de bons membres de la communauté et les dotent d'autres compétences pour assurer la durabilité et la survie. Au Malawi, l'éducation informelle des adultes, également connue sous le nom d'apprentissage extra-muros des adultes, comprend des activités qui remontent à 1947 lorsque le Gouvernement Britannique, en coopération avec l'UNESCO, a lancé des cours d'alphabétisation dans le district de Dowa. Depuis lors, le principal acteur et partie prenante dans les activités d'alphabétisation a été le Gouvernement, soutenu par d'autres parties prenantes, notamment des organisations non gouvernementales (ONG) et des organisations religieuses. Ces classes, réparties dans divers districts du Malawi, étaient orientées vers la fourniture aux adultes et aux jeunes « analphabètes » des possibilités d'apprentissage de la « deuxième chance », car ils avaient manqué l'éducation formelle (NALEP, 2020). Ces classes sont réparties dans divers districts du pays.

L'accent étroit mis sur les 3 R dissuade les apprenants adultes

Aujourd'hui, l'alphabétisation des adultes reste une question éducative importante. La 5^{ème} Enquête Intégrée auprès des Ménages (2020) montre que le Malawi a un taux d'alphabétisation de 75,5 pour cent chez les personnes âgées de 15 ans et plus. Ce taux est plus élevé chez les hommes, à 83 pour cent, que chez les femmes, à 68,8 pour cent. L'analyse par lieu de résidence montre que 98,1 pour cent des individus en milieu



Des étudiants de CUNIMA et des membres de la coopérative Chivu discutent de la culture des noix de macadamia

urbain sont alphabétisés, contre 72,1 pour cent en milieu rural. Les résultats préliminaires du recensement de la population et du logement de 2018 au Malawi ont révélé que 84 pour cent de la population vit dans des zones rurales. Cela exige que davantage d'initiatives en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes soient dirigées vers ces régions du pays.

L'un des principaux défis auxquels les programmes d'AEA sont confrontés est la nécessité de reconceptualiser l'AEA, notamment dans le contexte du changement climatique, des crises économiques et des luttes locales en cours. Historiquement, la compréhension de l'AEA s'est concentrée sur l'alphabétisation - les 3R. Cette vision étroite de l'alphabétisation s'est traduite par un manque d'intérêt chez ceux qui ont peut-être déjà acquis les compétences de base liées à la lecture et à l'écriture. Dans d'autres cas, les personnes qui n'ont pas eu accès à l'éducation ne veulent pas être considérées comme des membres " analphabètes " de la société en raison des connotations négatives qui y sont associées.

Plus important encore, de nombreux membres de la communauté préfèrent les activités d'AEA qui ont un impact plus immédiat et plus direct sur leur vie - un apprentissage lié à leurs expériences et réalités quotidiennes ou la formation qui contribue à l'acquisition de connaissances et de compétences. Il est donc nécessaire de mettre en place des programmes de sensibilisation pour changer les mentalités à propos de

l'AEA, une orientation qui montre que l'AEA est beaucoup plus large, transdisciplinaire et multisectorielle. Une telle orientation est également conforme à la recommandation de l'UNESCO de 2015 sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (UNESCO, 2015) qui préconise que l'AEA inclue l'alphabétisation, les compétences et la formation, ainsi que la citoyenneté. À cet égard, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est que le point de départ - fondamental pour l'acquisition de compétences et pour les initiatives de citoyenneté où les membres de la communauté seraient responsables de divers développements en participant et en tenant les autorités dirigeantes responsables.

En 2020, le Malawi a adopté sa toute première politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes dans le but de fournir un cadre d'orientation complet pour la planification et la mise en œuvre des programmes et activités d'AEA. La politique souligne que les domaines prioritaires de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sont la coordination et la collaboration entre les parties prenantes, l'accès, la pertinence et la qualité des services d'AEA, la visibilité et la sensibilisation aux programmes d'AEA et la mobilisation des ressources pour le financement des activités d'AEA. Ces priorités ont été élaborées dans le contexte des défis auxquels le secteur de l'AEA est confronté dans le pays. En opérationnalisant la politique pour sa mise en œuvre efficace, le ministère du Genre, du Développement

communautaire et de la Protection sociale a élaboré un plan stratégique pour la période 2022-2027. Ce plan stratégique vise à fournir une orientation pour la mise en œuvre des domaines prioritaires spécifiés dans la politique d'AEA. L'élaboration de la politique et de la stratégie a fait l'objet de consultations auprès de diverses parties prenantes de l'AEA. On estime donc qu'au cours de ce processus, les parties prenantes sauraient ce que l'on attend d'elles et agirait en conséquence pour promouvoir les programmes et services d'AEA pour contribuer au développement durable du pays.

L'Université catholique du Malawi (CUNIMA) et l'éducation des adultes au Malawi

L'une des parties prenantes du secteur AEA est la CUNIMA, une université privée créée en 2005. Reconnaissant le rôle important de l'éducation des adultes dans l'économie et la société, le CUNIMA a introduit un diplôme en éducation des adultes et développement en 2021 et a développé un programme de recherche en éducation des adultes et développement comme contribution à l'opérationnalisation de la politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes.



Des étudiants de CUNIMA participent à un groupe de discussion avec des membres de la communauté du village de Masikini.

Diplôme en éducation des adultes et développement

CUNIMA considère l'éducation des adultes et le développement (AED) comme un domaine d'étude et de pratique interdisciplinaire, et par conséquent son approche de l'AED est multidisciplinaire, intersectionnelle et multisectorielle. CUNIMA reconnaît que l'éducation des adultes comprend de multiples domaines académiques établis, notamment l'éducation communautaire, l'enseignement et la formation technique et professionnelle (EFTP), l'éducation de base des adultes (qui englobe l'alphabétisation), l'éducation des travailleurs et les études dans l'enseignement supérieur. À cet égard, le programme de diplôme en éducation des adultes et développement (DAE) comporte plusieurs cours de base allant de l'éducation des adultes, l'économie politique, la sociologie, les études de développement, les sciences politiques à la psychologie. Bien que situé à la faculté des sciences sociales, la conceptualisation et la conception du programme ont été réalisées en collaboration avec le personnel de la faculté d'éducation et les cours sont dispensés par des membres du personnel des deux facultés. Le programme DAE comprend deux cohortes d'étudiants qui travaillent avec diverses institutions, par exemple, le gouvernement et les organisations de la société civile. On estime que ce programme pourrait contribuer à renforcer les capacités de planification et de mise en œuvre

à long terme des activités de l'AEA. CUNIMA prévoit de s'appuyer sur ce travail qui jette potentiellement les bases d'une recherche communautaire et d'études de troisième cycle dans un programme transdisciplinaire d'éducation des adultes.

Le programme encourage les étudiants de l'AEA à s'engager dans la communauté

L'introduction d'un élément de recherche revêt une grande importance dans le développement du programme d'éducation des adultes. Le programme encourage les étudiants à participer à des activités de recherche et d'engagement communautaire, y compris l'interaction avec les communautés et leurs membres. Cette caractéristique de conception est importante dans un contexte où les communautés sont confrontées à une série de défis socio-économiques tels que la pauvreté, le chômage et le besoin de développement communautaire. L'interface entre CUNIMA et ses communautés adjacentes encourage l'urgence de mettre en place des programmes d'éducation des adultes qui répondent mieux aux besoins et aux intérêts de ces communautés. En octobre 2022, les étudiants ont participé à un exercice de cartographie communautaire des villages entourant le CUNIMA. Grâce à des promenades en transect, l'exercice a permis de mieux comprendre les besoins de la

communauté et les types de problèmes auxquels les programmes d'éducation communautaire pourraient répondre.

Le programme semble avoir eu un impact positif sur les étudiants. Dans une évaluation récente, un étudiant a décrit comment les cours ont contribué à faire progresser ses connaissances et ses compétences en matière d'engagement communautaire et de travail communautaire. Une autre étudiante a exprimé son enthousiasme quant à la façon dont le programme améliore ses compétences en matière d'organisation communautaire et son impact direct sur la nature de son travail en tant que militante.

Pauvreté, chômage et inégalité des sexes signifient que l'apprentissage et l'éducation des adultes doivent être adaptés à la communauté

L'intérêt de CUNIMA pour l'éducation des adultes est motivé par une série de défis socio-économiques tels que la pauvreté, le chômage, l'inégalité des sexes et la nécessité de répondre au développement communautaire. Une recherche rigoureuse qui donne naissance à un système d'éducation des adultes qui réponde aux besoins



Étudiants inscrits au programme de diplôme à CUNIMA

et aux intérêts des communautés est de la plus haute importance. C'est pour cette raison que, dans le cadre de sa mission de contribution au développement intégral de la nation, CUNIMA s'engage dans la construction d'une approche globale de la recherche dans le domaine multidisciplinaire de l'éducation des adultes. Actuellement, il y a peu de recherche systémique et analytique dans l'éducation des adultes et les domaines connexes. La recherche dans ce domaine est souvent fragmentée ou liée à des domaines adjacents tels que le développement communautaire. En outre, la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes est peu ou pas orientée sur l'économie socio-politique plus large, dans laquelle les questions du marché du travail, de l'éducation et des possibilités de formation sont prises en compte.

Une recherche qui répond aux besoins de la communauté

L'approche de CUNIMA est donc basée sur le concept d'une recherche qui nécessite et contribue à une réponse globale au défi posé par l'éducation et la formation dans le contexte des développements nationaux, régionaux

et mondiaux. L'effet de cette approche sera de fournir des idées sur les politiques et la pratiques à plus long terme et sur un ensemble de stratégies à la mesure de ces politiques. Notre approche met également en évidence l'interconnexion entre ces politiques et un mandat plus large des politiques publiques (dans d'autres domaines de l'État) et des interventions institutionnelles pour construire une plate-forme durable à la fois pour une véritable transformation du système actuel et pour sa durabilité.

A l'heure actuelle, le CUNIMA recherche un soutien financier pour mettre en œuvre son programme de recherche en utilisant divers moyens pour mobiliser les ressources nécessaires. CUNIMA a la capacité et les mécanismes nécessaires pour permettre l'établissement d'un portefeuille de recherche transdisciplinaire qui transcende ses facultés. Comme pour l'établissement de son diplôme en éducation des adultes, CUNIMA encourage la collaboration des facultés dans l'établissement de l'axe de recherche. Comme avec l'établissement de son diplôme en éducation des adultes, CUNIMA encourage la collaboration du corps professoral dans l'établissement de l'axe de recherche. CUNIMA continuera d'apporter son soutien par le biais de ses réseaux de relations grandissants et explorera les possibilités offertes par le biais

d'organisations et d'institutions locales, régionales et internationales qui ont un intérêt direct à faire progresser les systèmes d'éducation des adultes.

Remerciements: Je tiens à remercier l'Institut pour la Coopération Internationale du Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV), l'Association Allemande d'Education des Adultes (Malawi), pour avoir travaillé en partenariat avec CUNIMA dans la mise en œuvre de ce programme. DVV a fourni un appui technique et financier au CUNIMA pour le développement de ce programme.

Références :

- Malawi Government. (2020). *National Adult Literacy and Education Policy*. Lilongwe: Ministry of Gender, Children and Disability and Social Welfare. (Texte original en anglais).
- Malawi Government. (2020). *The fifth Integrated Household Survey Report*. Zomba: National Statistical Office. (Texte original en anglais).
- Malawi Government. (2018). *Malawi Population & Housing Census*. Zomba: National Statistical Office. (Texte original en anglais).
- Nafukho, F.M., Amutabi, M.N., and Otunga, R.N. (2005). *Foundations of Adult Education in Africa*. Germany: UNESCO Institute for Education. (Texte original en anglais).
- UNESCO. (2015). *Recommendations on Adult Learning and Education*. International Council for Adult Education. (Texte original en anglais).

INTERSECTION DE LA MIGRATION, DE LA MATERNITÉ ET DU HANDICAP : REVISITER LE RÔLE D'UNE MÈRE DANS LA POURSUITE DE L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS RÉFUGIÉS HANDICAPÉS EN OUGANDA



Salome Joy Awidi est une Associée au Développement de Programmes et une professionnelle de l'éducation des adultes qui travaille actuellement dans le domaine de la réponse aux réfugiés en Ouganda. Au cours des 15 dernières années, Salome a travaillé dans le domaine de l'éducation en situation d'urgence en Ouganda ; dans le développement professionnel des enseignants/éducateurs, le développement de matériel éducatif et civique et le développement et la gestion de l'aide humanitaire. Elle a également contribué aux programmes d'évaluation du secteur de l'éducation des gouvernements locaux. Salome est la présidente de Association of Professional Adult Educators en Ouganda et une Compare Fellow 2022-2023. Salome est titulaire d'un BA (Université Makerere), d'un MA (Université de Kwazulu-Natal) et d'un PhD (Université d'Afrique du Sud) en éducation des adultes.

Introduction

L'éducation inclusive est un droit humain et est reconnue comme un moyen de parvenir à une société inclusive (ONU, 2016). Plusieurs cadres juridiques internationaux et nationaux (Walton et al., 2020, Steigmann, 2020, ONU, 2016) existent pour soutenir la législation, la politique et le plaidoyer en faveur de l'accès à l'éducation des personnes handicapées.

Mais il y a des lacunes dans la mise en œuvre. Bien que conscients des lacunes dans la conduite de l'éducation inclusive pour les enfants handicapés, en particulier les enfants réfugiés dans les établissements ruraux, et des incohérences entre la théorie et la pratique, notre point de départ est que les parents/aidants sont un aspect décisif sur lequel les perspectives de l'éducation inclusive pourraient dépendre (Steigmann, 2020). Cet article se concentre sur le rôle des mères en tant qu'éducatrices inclusives et considère les lacunes structurelles dans l'accès à l'éducation inclusive comme une opportunité de participation significative à l'éducation des enfants, en particulier des enfants ayant des besoins spécifiques.

Les parents jouent un rôle énorme dans les soins et le développement de leurs enfants, en fournissant des soins physiques globaux, le développement d'habitudes saines, le développement physique, et le "développement de leurs affinités intellectuelles, ainsi que la création pour de meilleures valeurs morales, convictions et attitudes" (Ceka & Murati, 2016 : 61). Les parents sont des "leaders directs ainsi que des soutiens" (Ceka & Murati, 2016 : 61) dans la mise en œuvre de l'éducation des enfants, parce que les parents sont potentiellement conscients et connaissent les règles du développement physique et psychologique de l'enfant. Il s'agit de "facteurs d'influence fondamentaux dans la capacité d'un enfant à apprendre (Ceka & Murati, 2016).

Essentiellement, les parents permettent la protection de l'enfant et le développement d'une personnalité totale pour l'enfant. Ils sont les "autres éducateurs" dans le parcours éducatif de l'enfant, aux côtés des enseignants de l'école (Good, 1998 dans Ceka & Murati, 2016 : 62), en référence au proverbe, "la mère est le premier et le meilleur enseignant", Ceka & Murati (2016 : 62) soutiennent que la relation enfant-mère est souvent intense et cruciale pour le développement de l'identité de l'enfant et le "sentiment d'être une mère pour la femme est plus puissant que d'être un père d'enfant donné pour le mari".

Cet article soutient que ce lien particulier des mères avec leurs enfants joue un rôle central dans la possibilité de poursuivre l'apprentissage et l'accès à l'éducation pour les enfants handicapés.

Le rôle des aidants dans la promotion de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux

L'article explore également le rôle de soutien des réseaux sociaux et des aidants pour permettre l'inclusion éducative des enfants ayant des besoins spécifiques. Bešić et Hochgatterer (2020) mettent en évidence des preuves de "bonnes pratiques" avec des organisations d'aidants à l'intersection de la migration et du handicap. Les réseaux d'appui social et les aidants sont considérés comme essentiels à l'éducation inclusive, avec les réseaux d'appui social comme étant des organisations partenaires clés et appuyant par le biais d'un important personnel travaillant directement avec les familles et les enfants handicapés. Dans le contexte des réfugiés Ougandais, ce sont principalement les organisations non gouvernementales (ONG) d'éducation qui répondent aux besoins éducatifs des enfants réfugiés au nom du Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR).

L'aidant est défini comme la "responsabilité de fournir des soins" (Cooper, 2020 : 77). Une étude en ligne sur la construction de l'identité des aidants a permis d'identifier diverses identités de aidants, dont celle de l'aidant compagnon qui se concentre sur les "aspects relationnels de la prestation de soins" (Cooper, 2020 : 77). A travers cet article, nous réfléchissons à la contribution des travailleurs des ONG impliqués dans l'identification des familles et des enfants handicapés au sein des établissements des communautés de réfugiés et d'accueil dans les sites de recherche, ainsi que des familles d'accueil et des tuteurs fournissant des soins aux enfants handicapés qui ont participé à l'étude.

Comment les parents soutiennent-ils l'éducation des

enfants réfugiés handicapés ?

Il est essentiel de comprendre comment les réseaux d'appui social, les aidants et les parents jouent un rôle clé dans le soutien à l'éducation des enfants réfugiés handicapés en raison des obstacles auxquels ces enfants sont confrontés pour accéder à l'éducation inclusive, en particulier dans les pays du Sud. Malgré l'existence de cadres internationaux et nationaux (la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, 1989 ; la Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour Tous, 1990 ; les Règles des Nations Unies pour l'Égalisation des Chances des Personnes Handicapées, 1993 ; et la Déclaration et le Cadre d'Action de Salamanque, 1994) et de politiques nationales, notamment la politique Ougandaise sur les Besoins Spécifiques et l'Éducation Inclusive ; la Constitution Ougandaise de 1995, l'Act sur le Conseil national pour le handicap de 2003, l'Act sur l'Éducation de 2008 et l'Act sur les Personnes Handicapées de 2006), les enfants handicapés ont encore du mal à accéder aux droits contenus dans ces lois et politiques, en raison des contraintes des systèmes, des limitations des ressources, des lacunes dans la mise en œuvre de politiques et des attitudes négatives des communautés et des familles des enfants handicapés (Steigmaan, 2020). Dans ce contexte, nous envisageons une contribution positive des mères, des aidants et des réseaux d'appui social pour changer le cours de l'histoire de ces enfants.

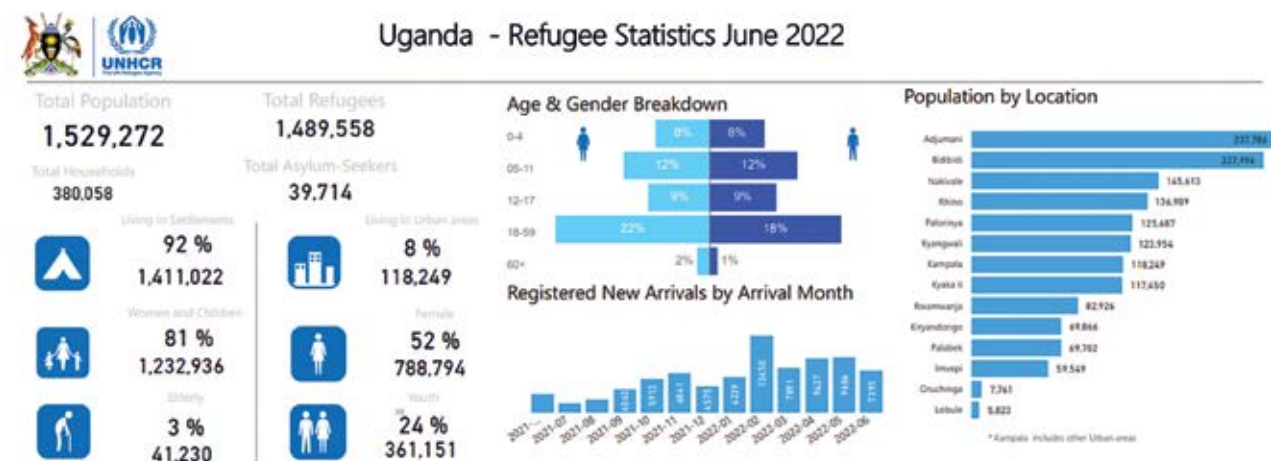
L'étude a adopté un modèle d'écosystème social (Hodgson & Spours, 2016). Il explore la dynamique du monde social ainsi que l'interconnectivité et l'interdépendance des relations humaines. L'écosystème social met l'accent sur le potentiel de collaboration sociale et d'adaptation des processus qui pourrait aboutir à une humanité plus résiliente et durable. La réflexion sur l'écosystème social "nous représente l'idéal d'un avenir que nous pouvons façonner et développer" (Hodgson & Spours, 2016:2).

Nous utilisons cette optique théorique pour envisager une société plus inclusive où les enfants handicapés sont soutenus par un réseau d'appui

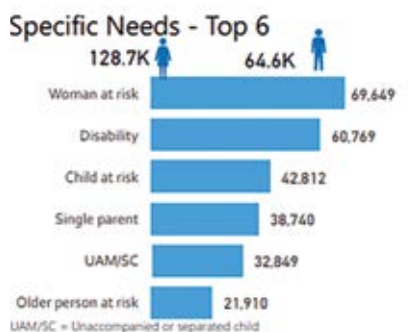
social de parents et d'aidants d'une manière à changer leurs histoires. Dans cette optique, nous considérons le rôle des mères, des tuteurs et des aidants comme potentiellement décisif pour améliorer l'accès à l'apprentissage inclusif des enfants réfugiés en situation de handicap. L'étude explore les pratiques éducatives inclusives dans un espace conceptuel qui est influencé par des mécanismes verticaux de facilitation tels que les réglementations politiques internationales, nationales et locales, l'allocation de ressources, etc. contre les connectivités horizontales telles que les interactions et les relations entre les acteurs locaux/ réseaux sociaux et comment ceux-ci influencent les pratiques d'inclusion et/ ou d'exclusion.

Contexte de l'étude

Le Rapport sur les tendances mondiales 2021 du HCR indique que jusqu'à 89,3 millions de personnes ont été déplacées de force dans le monde. Parmi elles, 83 pour cent sont accueillies dans des pays à revenu faible ou intermédiaire comme l'Ouganda (HCR, 2021). L'Ouganda est le troisième plus grand pays d'accueil de réfugiés au monde (après la Turquie avec 3,8 millions de réfugiés et la Colombie avec 1,8 million de réfugiés). L'Ouganda accueille plus de 1,5 million de réfugiés, principalement originaires du Soudan du Sud voisin (60 pour cent), de la République Démocratique du Congo (30,2 pour cent) et d'autres pays comme la Somalie, l'Érythrée, le Rwanda et le Burundi (HCR, 2021). Les statistiques sur les réfugiés Ougandais indiquent que 81 pour cent des réfugiés sont des femmes et des enfants et que 92 pour cent de la population réfugiée vit dans des établissements ruraux avec un accès très limité à l'éducation inclusive ou à des écoles spéciales pour les enfants handicapés. Parmi la communauté des réfugiés Ougandais, 72 523 sont des personnes handicapées, 85 120 sont des femmes vulnérables et 48 138 sont des enfants vulnérables (HCR, 2022). Dans le monde, les enfants représentent 30 pour cent de la population mondiale et 41 pour cent des personnes déplacées de force (HCR, 2021).



Source : Portail du HCR en Ouganda 2022



Source : Portail du HCR en Ouganda 2022

L'éducation offre une protection importante aux enfants vulnérables, notamment aux enfants réfugiés et aux enfants handicapés (Crea et al., 2022). Elle offre une protection contre la conscription militaire, l'exploitation sexuelle et les mariages d'enfants. De nombreux enfants réfugiés sont confrontés à des difficultés d'accès à l'éducation, mais les enfants réfugiés handicapés sont particulièrement vulnérables à l'exclusion éducative (Crea et al, 2022).

Enfants ayant des besoins spéciaux dans les camps de réfugiés en Ouganda

Un zoom sur les rapports d'évaluation de l'Education des Personnes à Besoins Spécifiques (SNE) de deux camps de réfugiés du Nil occidental

en Ouganda montre que plus de 50 pour cent des enfants avaient des besoins d'apprentissage spécifiques ; 44 pour cent des enseignants ordinaires avaient reçu une formation sur les SNE et 75 pour cent des écoles n'avaient pas de braille (ECHO/FCA, 2018). Essentiellement, même si les enfants handicapés accèdent à l'école, il n'y avait aucune garantie qu'ils restent à l'école, et qu'ils apprennent réellement. La plupart des écoles accessibles dans les camps ne disposaient pas d'enseignants et d'équipements spéciaux. Il y a toujours un décalage entre les politiques sur la SNE et leur mise en œuvre, car l'infrastructure pour une éducation et un environnement d'apprentissage inclusifs reste difficile à mettre en place. En outre, l'accent, le plaidoyer et les campagnes semblent être davantage axés sur l'enseignement primaire, et très peu, voire pas du tout, sur l'enseignement post-primaire, comme pour suggérer que les étudiants handicapés ne sont pas censés aller au-delà de l'enseignement primaire. Les environnements politiques et pratiques ont validé ces hypothèses. Il est également intéressant de noter que la politique de 2011 sur les Besoins Spécifiques et l'Education Inclusive de l'Ouganda, est toujours à l'état de projet 11 ans plus tard. Emong et Eron (2016) font état de discrimination et d'exclusion des étudiants handicapés dans les établissements d'enseignement supérieur en raison du manque de services de soutien aux personnes handicapées. Ils recommandent l'institutionnalisation de politiques et de lignes directrices sur les services de

soutien dans l'enseignement supérieur en Ouganda.

L'objectif global de la recherche était de comprendre la dynamique de l'inclusion et de l'exclusion éducative des enfants réfugiés handicapés dans trois pays d'accueil de réfugiés (Ouganda, Zimbabwe et Afrique du Sud) où leur expérience historique et continue des crises a un impact sur l'apprentissage et d'utiliser cette compréhension pour plaider en faveur d'un changement de politique, et de pratique. L'étude menée dans trois pays a été guidée par les questions de recherche suivantes :

- Quelles données sur l'éducation des élèves réfugiés handicapés sont disponibles et nécessaires dans les trois contextes et quelles politiques locales et internationales sont pertinentes ?
- Quelles sont les expériences des étudiants réfugiés handicapés (ventilés par sexe), et de leurs familles en matière d'accès et de réussite scolaire dans le pays d'accueil ?
- Comment les responsables de l'éducation (au niveau des établissements, des districts et des départements) et les travailleurs des ONG perçoivent les défis et les opportunités en matière d'éducation des étudiants réfugiés handicapés, avec un accent particulier sur les filles.

La conclusion que nous partageons dans la section suivante concerne uniquement l'étude de cas de l'Ouganda.



Les mères restaient et s'occupent de l'enfant quand le père s'est enfui, elles rejetaient les commentaires négatifs et les conseils des enseignants contre le potentiel de l'enfant d'apprendre, et dans certains cas, la mère s'asseyait en classe pour encourager son enfant à compléter des tests d'évaluation promotionnels.

Méthodologie

L'étude de cas sur l'Ouganda a été réalisée dans trois districts d'accueil de réfugiés dans le nord de l'Ouganda en 2021-2022. Les sites étudiés étaient Lamwo (camp de Palabek) ; Adjumani (Ayilo 1& II ; Nyumanzi et Maji) et Obongi (camp de Palorinya). L'étude a été menée auprès d'enfants de réfugiés et de communautés d'accueil voisines, d'enfants scolarisés et non scolarisés, de garçons et de filles handicapés et de leurs familles, ainsi qu'auprès de responsables de l'éducation et de parties prenantes au niveau des districts et au niveau national.

Des données qualitatives ont été recueillies auprès de 95 participants à la recherche. Quatorze (14) étaient des enfants handicapés issus de familles de la communauté d'accueil ; 25 étaient des enfants réfugiés handicapés ; 17 fonctionnaires de l'éducation ; et 39 parents/soignants des enfants qui ont participé à l'étude. Les responsables de l'éducation étaient des fonctionnaires de l'éducation du district local et des employés du ministère de l'éducation.

Des ONG travaillant dans les camps ont également été impliquées. Dans le cadre de cette étude de cas, des entretiens semi-structurés ont été menés avec les participants. Les méthodes d'étude de cas permettent au chercheur d'étudier en profondeur un phénomène dans son contexte réel (Yin, 2003). On s'attendait à ce que les participants et leurs familles soient potentiellement traumatisés par les crises passées et actuelles, et c'est pourquoi des méthodes interactives et collaboratives ont été utilisées. Ces méthodes comprenaient l'art (dessin par les enfants), la photographie, les grilles de vie et la narration par les enfants et leurs parents/tuteurs. Pour comprendre comment les responsables de l'éducation et les travailleurs des ONG perçoivent les défis et les opportunités en matière d'éducation des étudiants réfugiés handicapés, des entretiens semi-structurés ont été menés. L'analyse des données a été effectuée de manière thématique en identifiant et en faisant correspondre des modèles pour créer du sens.

L'approbation éthique a été demandée à l'Université de Nottingham et au Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université de Gulu (GUREC). Le comité a examiné et approuvé le consentement éclairé et les demandes d'accent pour les enfants, les parents/tuteurs et d'autres catégories de participants à la recherche. À l'échelle locale, l'équipe de recherche composée du comité consultatif a demandé la permission d'accéder au camp de réfugiés et aux familles pour mener les entretiens. La fiabilité et la validité des données ont été assurées par un pré-test et un affinage des outils de collecte des données. Le recours à des interprètes en langue des signes et à des traducteurs a permis d'améliorer la précision des données. Cependant, les limitations de déplacement dues au confinement de tout le pays par suite à la pandémie de la COVID-19 ont réduit la portée de l'échantillon de participants - seuls les camps et les villages accessibles ont été atteints. Cela aurait pu avoir un impact sur le récit global des données et leur représentativité. De plus, étant donné qu'il s'agit d'une étude qualitative, la taille de l'échantillon était limitée, et le niveau de représentativité de l'opinion des participants à l'étude est également limité.

Conclusions et discussions

Données biographiques des participants à l'étude.

D'après les données primaires, 18 des enfants handicapés étaient des filles, 10 étaient dans des écoles en dehors du camp, huit étaient des garçons - six dans des écoles en dehors du camp et deux qui n'étaient pas scolarisés. Comme mentionné ci-dessus, les écoles du camp et de ses environs manquent d'enseignants spécialisés et d'installations. Par conséquent, les parents ont dû chercher des écoles alternatives en dehors du camp qui pourraient répondre aux besoins d'apprentissage de leurs enfants. Certaines familles, en particulier les familles de réfugiés, ont reçu le soutien d'ONG spécialisées dans l'éducation travaillant dans les camps, mais les familles de la communauté d'accueil qui ont participé à l'étude n'ont reçu aucune aide extérieure. Plus de filles que de garçons handicapés ne sont pas scolarisés. Ces résultats concordent avec le rapport d'évaluation de l'éducation aux besoins spécifiques (ECHO/FCA, 2018) de deux camps de réfugiés dans le Nil occidental, où cette étude a été partiellement menée. Le rapport a montré que plus de 50 pour cent des enfants avaient des besoins d'apprentissage spécifiques et auraient besoin d'un soutien pour accéder à l'éducation en dehors des camps, car il n'y a pas d'écoles spéciales dans les camps. Les parents semblaient plus réticents à envoyer les filles handicapées dans des écoles spéciales éloignées de leur domicile. Cela explique peut-être pourquoi les filles ayant des besoins spécifiques sont plus nombreuses que les garçons à ne pas être scolarisés.

Neuf des 14 entretiens avec les familles ont été réalisés avec les mères d'enfants handicapés. Dans tous les cas, les pères étaient absents (non présents) de la vie des enfants. Dans deux des cas où les pères étaient présents, leur rôle dans la prise en charge et le soutien des enfants handicapés pour l'accès à l'éducation n'était pas très apparent et/ou n'a pas été pris en compte.

Inclusion éducative des enfants réfugiés handicapés : défis et opportunités

D'après le rapport du HCR sur le portail des réfugiés, 81 pour cent des 1,5 million de réfugiés sont des femmes et des enfants et plus de 90 pour cent des réfugiés vivent dans des zones rurales en Ouganda (HCR, 2022). Par conséquent, la majorité de la catégorie de population réfugiée qui vit dans des camps éloignés, avec un accès limité aux équipements sociaux, est constituée de femmes et d'enfants. L'accès aux équipements sociaux tels que les écoles spéciales, les appareils d'assistance et les infrastructures adaptées aux personnes handicapées favorise l'inclusion scolaire. Cette information est cohérente avec l'observation de Crea et al (2020) selon laquelle les enfants réfugiés handicapés qui vivent dans des zones reculées sont doublement limités. Les preuves empiriques de nos données primaires montrent qu'il n'y a pas d'écoles spéciales au sein des camps de recherche pour les types de handicaps "graves" tels que les aveugles, les sourds et les handicaps cognitifs. Le rapport sur le handicap pour le Nil Occidental (ECHO/FCA, 2018) indique que 50 pour cent des apprenants ont des besoins d'apprentissage spécifiques. Les apprenants présentant de tels handicaps sont souvent soutenus par l'organisation non gouvernementale d'éducation pour accéder à des écoles spéciales, situées à plusieurs kilomètres du camp. Nous considérons cette collaboration socio-éducative entre les enfants handicapés, leurs familles et les ONG d'éducation, dans un contexte de manque d'infrastructures et de ressources, comme une opportunité favorisant l'inclusion éducative des enfants handicapés.

Le rapport du HCR identifie six besoins spécifiques majeurs, notamment les personnes handicapées, les parents isolés, les femmes et les enfants vulnérables et les mineurs et enfants non accompagnés. Neuf des 10 familles de réfugiés qui ont participé à l'étude étaient des ménages dirigés par des femmes. Parmi les participants, les hommes étaient soit "restés au Sud du Soudan", soit "partis vers

une autre épouse", soit n'étaient que "partiellement présents", laissant les femmes subvenir aux besoins de la famille. Par conséquent, les risques de protection des femmes et des enfants handicapés dans les camps de réfugiés sont accrus. Les femmes et les filles handicapées souffrent d'une double discrimination et vulnérabilité dans le déplacement, et sont plus prédisposées à la dépendance envers les autres (Rohwerder, 2017). Malgré cela, nous avons trouvé des preuves d'espoir et de force contre vents et marées chez les aidants majoritairement féminins dans les communautés de réfugiés et d'accueil. Dans plus de trois familles qui ont participé à l'étude, les mères étaient plus positives et plus pleines d'espoir que les pères ne le pensaient :

[...]Peut-être que si elle était un garçon, le père l'aurait aimé [...]

[...]le père a dit qu'il ne gaspillerait pas son argent pour payer des frais pour [...].

À l'intersection de la migration et du handicap, nous voyons une "nouvelle" catégorie de population cachée - les femmes, dont on parle peu. Plusieurs études (Burns 2017 ; Walton, 2020 ; Rohwerder, 2017 & Crea, 2020) soulignent le manque de données sur le handicap dans la migration. Le manque de données est encore plus inquiétant pour les femmes migrantes qui s'occupent d'enfants handicapés. Le HCR, l'agence officielle pour les réfugiés qui supervise l'accueil et la réinstallation des réfugiés en Ouganda, manque de données désagrégées sur les enfants et les familles handicapés. Burns (2017 : 7) signale également "l'invisibilité des migrants handicapés dans la politique, la recherche et la pratique" Notre recherche souligne que les femmes migrantes avec des enfants handicapés en Ouganda sont invisibles dans les données et appelle à une recherche plus rigoureuse sur la contribution des femmes à l'intersection de la migration et du handicap.

Selon Trotter (2012 : np), "être un migrant affecte l'expérience d'être handicapé mais être handicapé modifie également l'expérience de la migration". L'intersection de ces expériences du point de vue d'une mère est au centre de cet article, mais plus particulièrement la façon dont elles extériorisent ces expériences et trouvent encore la force et l'espoir de

soutenir leurs enfants et d'améliorer leur accès à l'éducation. Dans le cadre du modèle d'écosystème social, nous percevons ces expériences et ces rôles comme facilitant les pratiques qui améliorent l'inclusion éducative des enfants handicapés.

Déconstruire la maternité

Le dictionnaire anglais définit la maternité comme "l'état d'être une mère", faisant littéralement référence aux rôles et responsabilités reproductifs du genre féminin. Dans "Mandat de maternité", Ruso (1976) note la centralité de cette définition pour le "mandat de la femme adulte d'avoir des enfants et de bien les élever". Cette identité de la maternité se concentre sur la particularité et la spécificité des femmes en tant que porteuses d'enfants, et minimise les rôles élargis que les femmes ont toujours assumés en l'absence des pères dans la plupart des situations familiales. Il y a donc un besoin urgent, par le biais de la recherche, d'interrompre ces "stéréotypes, mythologies et conceptions sexuées" (Ruso, 1976) de la maternité. Nous cherchons à étendre le mandat de la maternité au-delà du simple fait "d'avoir des enfants et de bien s'en occuper".

D'après les données empiriques primaires que nous avons recueillies, nous avons noté que les mères étaient des "expertes" qui s'occupaient des besoins physiques, sanitaires et psychologiques de leurs enfants handicapés. Elles étaient toujours là, à plein temps, pour s'occuper des enfants que les pères et la société ont mis de côté ; pour leur trouver des écoles adaptées et les aider à rester à l'école et à continuer à apprendre, tout en absorbant toutes les attitudes et connotations négatives dont souffre un enfant ayant des difficultés d'apprentissage. Les mères sont restées et se sont occupées de l'enfant lorsque le père s'est enfui, elles ont rejeté les commentaires et conseils négatifs des enseignants à l'encontre du potentiel d'apprentissage de l'enfant et, dans certains cas, la mère s'est assise en classe pour encourager son enfant à passer des tests d'évaluation promotionnelle.

Voici l'histoire d'une mère de trois enfants, dont l'un est handicapé :

[...]ils m'ont dit qu'elle devait redoubler deux fois. Je l'ai emmenée dans une école privée parce que dans les écoles publiques, ils refusaient de la prendre... l'école (privée) est chère [...].

Je cours partout, j'essaie de trouver une école. Elle peut parler, mais elle ne peut pas écrire. Sa sœur et son frère cadets sont également en P6 (ils l'ont rattrapée dans la même classe). Quand elle était en P4, quand je l'ai amenée dans cette école privée, elle se détériorait, le cerveau se détériorait... Je n'ai pas réussi à connaître la vraie maladie qui la perturbe [...]
[...]Quand ils passent les examens, ils peuvent m'appeler pour que j'aie m'asseoir avec elle (l'enfant) [...].

Récit d'une autre mère :

[...] J'étais tout le temps à l'hôpital [...]

[...] J'ai commencé à faire leurs devoirs à chaque fois [...]

Dans cet article, nous soutenons, à partir de données probantes, que les mères doublent les éducateurs inclusifs, les évaluateurs de handicap et la source essentielle de soutien pour les enfants handicapés. Ce constat est cohérent avec l'observation de Ceka selon laquelle les parents sont des "leaders et soutiens directs" des enfants dans leur développement et leur apprentissage (Ceka et al., 2016) et ne sont pourtant pas pleinement reconnus comme tels.

Conclusion et recommandation

De la discussion ci-dessus, nous concluons que l'exploration de l'interconnexion sociale et de l'interdépendance entre les familles, les aidants et les structures sociales existantes par la sensibilisation et le renforcement des capacités pourrait

être une mesure plus durable et plus économiquement efficace pour promouvoir l'éducation inclusive, dans un contexte de lacunes dans la mise en œuvre des politiques et des ressources limitées, entre autres défis.

Le rôle accru des mères dans la prise en charge et le soutien des enfants handicapés reste une opportunité considérable. Toutefois, il est recommandé de mener des recherches plus rigoureuses sur la contribution des femmes à l'intersection de la migration et du handicap. En outre, la vulgarisation et l'acceptation de la "nouvelle" catégorie de population cachée - les femmes - dans le discours sur la migration et le handicap doivent intervenir rapidement.

Références :

- Burns, N. (2017) The human right to health: exploring disability, migration and health, *Disability & Society*, 32:10, 1463-1484, DOI: 10.1080/09687599.2017.1358604 (Texte original en anglais)
- Bešić, E., & Hochgatterer, L. (2020). Refugee families with children with disabilities: Exploring their social network and support needs. A good practice example. *Frontiers in Education*, 5. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00061> (Texte original en anglais)
- Ceka, A. & Murati, R. (2016). The role of parents in the education of children. *Journal of Education and Practice*. 7 (5), 61-64. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092391.pdf> (Texte original en anglais)
- Cooper, R. A. (2020). "I am a caregiver": Sense-making and identity construction through online caregiving narratives. *Journal of Family Communication*, 21(2), 77-89. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/15267431.2021.1889554> (Texte original en anglais)
- Crea, T.M., Klein, E.K., Okunoren, O. et al. (2022). Inclusive education in a refugee camp for children with disabilities: How are school setting and children's behavioural functioning related?. *Confl Health* 16 (53). Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s13031-022-00486-6> (Texte original en anglais)
- ECHO/FCA (2020). *Special Needs Assessment of children with special needs in Bidibidi and Omugo Settlement, Northern Uganda*. Unpublished report. Retrieved from: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/70493> (Texte original en anglais)

- Emong, P., & Eron, L. (2016). Disability inclusion in Higher Education in Uganda: Status and strategies. *African Journal of Disability*, 5(1). Retrieved from: <https://doi.org/10.4102/ajod.v5i1.193> (Texte original en anglais)
- Hodgson, A., & Spours, K. (2016). *The evolution of social ecosystem thinking: its relevance for education, economic development and localities*. Retrieved from: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1537510/3/Spours_Ecosystem%20thinking%20Stimulus%20Paper.pdf (Texte original en anglais)
- Nyoni, C., Thondhlana, J., and Volker, W. (2020). Compounded Exclusion: Education for Disabled Refugees in Sub-Saharan Africa. *Frontiers In Education* (5) 47: 1-14. Doi: 10.3389/feduc.2020.00047 (Texte original en anglais)
- Pisani, M., Grech, S., & Mostafa, A. (2016). Disability and forced migration: Intersections and critical debates. *Disability in the Global South*, 285-301. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-42488-0_18 (Texte original en anglais)
- Russo, N. F. (1976). The motherhood mandate. *Journal of Social Issues*, 32(3), 143-153. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1976.tb02603.x> (Texte original en anglais)
- Steigmann, F. (2020). Inclusive Education for refugee children with disabilities in Berlin—the decisive role of Parental Support. *Frontiers in Education*, 5. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.529615> (Texte original en anglais)
- Trotter, R. 2012. *Overlooked communities overdue change: how services can better support BME disabled people*. London: SCOPE. Retrieved from: <https://www.obv.org.uk/sites/default/files/images/news-2012-05-17-BME%20full%20report.pdf> (Texte original en anglais)
- United Nations (2022). *Global Trends Report 2021*. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/publications/brochures/62a9d1494/global-trends-report-2021.html> (Texte original en anglais)
- United Nations. (2016, September). *General Comment No.4 Convention on the Right to Inclusive Education*. Retrieved from: <https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc> (Texte original en anglais)
- Walton, E., McIntyre, J., Awidi, S. J., De Wet-Billings, N., Dixon, K., Madziva, R., Monk, D., Nyoni, C., Thondhlana, J., & Wedekind, V. (2020). Compounded exclusion: Education for disabled refugees in Sub-Saharan Africa. Retrieved from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00047/full> (Texte original en anglais)

LE CADRE D'ACTION DE MARRAKECH : POINTS À CONSIDÉRER EN AFRIQUE



Ivor Baatjes est Directeur du Centre for Integrated Post-School Education and Training (CIPSET) de l'université Nelson Mandela et membre de la National Research Foundation's SARChI Chair: Community, Adult and Worker Education (CAWE), attribuée à l'Université de Johannesburg et co-accueillie par l'Université Mandela. Ses recherches portent sur l'éducation des adultes et des communautés, l'enseignement supérieur, l'éducation des travailleurs et l'apprentissage dans les mouvements sociaux.

Introduction

La publication du Cadre d'Action de Marrakech (CAM) de la CONFINTEA VII (UNESCO, 2022a) crée un moment de réflexion critique sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA) sur le continent africain, et de conceptualisation des pratiques d'éducation des adultes vers les types de sociétés et de continent que nous voulons.

Le CAM offre aux militants africains, aux universitaires, aux décideurs politiques et aux organisations de la société civile un nouveau moment pour faire progresser les systèmes d'éducation des adultes axés sur les droits de l'homme et la justice sociale dans une période de grande transition. En outre, le moment du CAM appelle à une solidarité, une collaboration et une action collective beaucoup plus grandes entre les acteurs de ce domaine transdisciplinaire - un moment de réimagination et de réinvention de l'éducation transdisciplinaire des adultes en tant que vecteur de changement social.

Le monde change. La pandémie de la COVID-19 a aggravé les conditions socio-économiques de millions d'Africains, en particulier la situation des pauvres et des marginalisés. La COVID a mis l'accent sur les contributions vitales des adultes travaillant dans des activités communautaires vitales

(santé, systèmes alimentaires, soins, etc.), tandis que le changement climatique et la crise écologique ont encore exacerbé les conditions sur le continent, où « l'alimentation et la faim » restent un thème majeur. La crise écologique a entraîné une augmentation du nombre de réfugiés et de migrants climatiques. Les travailleurs de l'économie informelle continuent de faire les frais de la crise de la COVID, tandis que les conflits et l'augmentation de la violence fondée sur le genre (VFG) restent des questions de préoccupation en Afrique.

L'inégalité entre les continents et à l'intérieur de ceux-ci n'ont pas diminué et la pauvreté reste un thème récurrent. L'adoption de la quatrième révolution industrielle (4RI), dont la numérisation est un élément clé, présente de nouveaux défis dans plusieurs domaines de la vie sur le continent africain. C'est dans ce contexte que les éducateurs d'adultes doivent réfléchir et encadrer les possibilités dans le cadre du moment du CAM.

Les réalités actuelles de l'éducation des adultes en Afrique suggèrent que le secteur continue de faire face à de nombreuses contraintes pour mettre en place des systèmes d'AEA réactifs, efficaces et transformateurs. Les données du Rapport Régional pour l'Afrique (UNESCO, 2022b) montrent les luttes permanentes autour de l'éducation des adultes. L'Afrique compte 155 millions d'"analphabètes" (dont 66 pour cent de femmes). Le financement et les ressources des systèmes d'éducation des adultes restent faibles (moins de 2 pour cent des budgets nationaux lorsqu'ils existent) et la déclaration des politiques et de la législation en matière d'éducation des adultes est irrégulière et lente. L'objectif de l'éducation des adultes reste limité à l'alphabétisation fonctionnelle des adultes, et les programmes



En outre, le moment du CAM appelle à une solidarité, une collaboration et une action collective beaucoup plus grandes entre les acteurs de ce domaine transdisciplinaire - un moment de réimagination et de réinvention de l'éducation transdisciplinaire des adultes en tant que vecteur de changement social.

de post-alphabétisation semblent se concentrer de plus en plus sur des approches de l'éducation des adultes axées sur le capital humain, avec l'enseignement et la formation technique et professionnel (EFTP) comme priorité.

Le rôle et le travail de la société civile dans le domaine de l'éducation des adultes n'ont pas acquis l'attention nécessaire qu'ils méritent. Le rapport régional propose diverses recommandations pour la mise en place de systèmes dans des domaines tels que la politique, la gouvernance, le financement, la participation des parties prenantes et la qualité. Ces questions liées aux systèmes sont toutes importantes et doivent être abordées.

Je veux soulever cinq points importants dans l'espoir de susciter un débat plus large parmi les éducateurs d'adultes travaillant dans ce domaine transdisciplinaire, et dans et à travers une pluralité de programmes et de projets communautaires d'éducation des adultes sur le continent et ailleurs.

La transition juste

Le premier point, et le plus urgent, est le débat croissant autour d'une transition juste, qui porte sur le rôle des communautés dans la conception d'alternatives à une adhésion implacable aux systèmes politiques et économiques qui sont orientés vers un avenir non durable et la menace qui en résulte pour toutes les formes de vie. La transition juste représente une variété de stratégies qui visent à amener les communautés à construire des économies prospères qui offrent des moyens de subsistance dignes, productifs et écologiquement durables, et qui valorisent le travail socialement utile et créateur de vie, la gouvernance démocratique et la résilience écologique. Les systèmes actuels sont préoccupés par la croissance sans fin, l'extractivisme, le consumérisme et l'innovation technique qui nous propulsent vers des crises écologiques de plus en plus profondes et une accélération de l'anéantissement des écosystèmes interdépendants du monde (CIPSET, 2019 ; Kahn, 2010). Les éducateurs d'adultes et les militants travaillant dans plusieurs mouvements sociaux, y compris le mouvement ouvrier, la justice environnementale, l'économie solidaire, la souveraineté alimentaire et l'écoféminisme, ont souligné l'impact disproportionné du changement climatique sur les communautés africaines, en particulier les communautés appauvries, à faible revenu et rurales. L'écolabellisation et l'écopédagogie sont essentielles dans le cadre général d'une transition juste. Les éducateurs d'adultes sur le continent devraient explorer une variété de moyens pour centrer une pratique pédagogique écologique affirmant la vie, qui inculque une conscience écologique plus profonde inspirant des actions en faveur de la protection de toutes les formes de vie. Développer une conscience planétaire et une praxis écologique affirmant la vie pourrait être fondamental pour faire face aux formes répandues d'inégalité et pour être au cœur du projet humanisant. La transition est inévitable.

Le développement d'une conscience planétaire et d'une praxis écologique affirmant la vie pourrait être fondamental pour faire face aux formes répandues d'inégalité et au cœur du projet humanisant.

Alimentation communautaire et systèmes connexes

Le deuxième point fait partie des pratiques des mouvements de transition juste - la sécurité et la souveraineté alimentaires. L'Afrique a une riche histoire de production alimentaire et de systèmes alimentaires communautaires. L'agroécologie, par exemple - une tradition philosophique, méthodologique et éthique - implique les relations sacrées des populations autochtones du continent avec la terre, les semences, l'eau, l'air et la nourriture. Elle valorise également les savoirs, les expériences, les cultures et les modes d'existence autochtones au sein des systèmes planétaires de soutien de la vie. Plus récemment, plusieurs chercheurs travaillant dans différentes disciplines des sciences sociales, humaines et naturelles ont souligné l'impact grandissant du changement climatique sur les systèmes alimentaires en Afrique. De nombreux pays africains ont connu des sécheresses et des inondations qui ont eu des effets dévastateurs sur la production alimentaire et ont entraîné des catastrophes humanitaires et des pertes de vies humaines. Très récemment, la famine à Madagascar a été décrite comme la première de l'histoire moderne à être causée par le changement climatique. Une fois de plus, les militants et les mouvements sociaux ont soulevé les impacts disproportionnés de la sécheresse - un choc climatique - sur les chômeurs, la classe ouvrière et les populations pauvres vivant en milieu urbain et rural. Par conséquent, les universitaires et les militants continuent d'appeler au développement de systèmes alimentaires communautaires en tant que solution à plus long terme à la faim et à la santé dans le contexte de changement climatique. Dans un cadre de souveraineté alimentaire, les systèmes alimentaires communautaires rendraient la production alimentaire aux communautés dans le cadre d'un bien commun. Des jardins alimentaires communautaires ont vu le jour, jetant les bases du développement de systèmes alimentaires

communautaires faisant partie intégrante de la vie communautaire. Les systèmes alimentaires communautaires sont intimement liés au droit à l'eau potable, à une santé publique de qualité et à une énergie propre. Les éducateurs d'adultes pourraient jouer un rôle important en aidant les communautés à s'engager dans ces questions et à renforcer les interventions qui font progresser les systèmes d'eau, d'alimentation, d'énergie et de santé nécessaires pour soutenir la vie.

L'éducation des adultes en tant que développement communautaire

Le troisième point important pour les éducateurs d'adultes concerne le rôle de l'éducation des adultes dans les cadres de planification nationaux des gouvernements du continent. De nombreux gouvernements intègrent l'éducation des adultes comme un véhicule de formation de compétences pour soutenir les marchés du travail formels. (Vally & Motala, 2014). Ces changements de politique doivent être compris en relation avec le discours mondial dominant sur le néolibéralisme, du capital humain, de l'offre et de la demande, de l'inadéquation des compétences et de leur association avec l'employabilité et la productivité. Steven Klees souligne comment, dans le cadre de ce discours dominant, les gouvernements persistent à affirmer que " l'éducation mène aux compétences, les compétences mènent à l'emploi, l'emploi mène à la croissance économique, la croissance économique crée des emplois et est la voie pour sortir de la pauvreté et de l'inégalité" (Klees, 2017). Selon Klees, il s'agit d'une analyse de réforme néolibérale qui est fautive. Il n'est donc pas surprenant de voir comment l'enseignement professionnel est devenu le point de mire des gouvernements en tant qu'élément essentiel au développement économique. L'enseignement et la formation technique et professionnel (EFTP), un sous-secteur de l'éducation des adultes, suscite une attention croissante - bien plus que

l'alphabétisation des adultes. Je voudrais suggérer que les éducateurs d'adultes en Afrique s'engagent plus profondément dans l'**enseignement professionnel en tant que développement communautaire** et le récupèrent comme un véhicule pour répondre aux besoins et aux intérêts de la communauté. Le développement de l'enseignement professionnel dans la construction de systèmes communautaires dans les domaines thématiques de l'alimentation, de l'énergie, de l'eau, de la santé et du logement pourrait être le point central.

L'éducation des adultes et la quatrième révolution industrielle (4RI)

Le quatrième point est lié à l'importance croissante accordée, aux niveaux mondial et national à la 'quatrième révolution industrielle' considérée comme la 'nouvelle phase' du développement qui permettra de résoudre une grande variété de problèmes sociaux et économiques dans les sociétés. La 4RI est présentée comme la nouvelle ère qui offre des possibilités d'améliorer la vie humaine et de sortir le monde des crises, vers un avenir meilleur pour chacun d'entre nous. La 4RI est associée à plusieurs technologies perturbatrices, dont l'intelligence artificielle, qui se combineront comme une force transformatrice pour résoudre un large éventail de problèmes socio-économiques (CIPSET, 2020). La 4RI façonne également les cadres éducatifs, de la scolarité à l'enseignement supérieur. Certaines de ces technologies comprennent les systèmes de gestion de l'apprentissage (SGA), l'apprentissage assisté par la technologie (AAT), les systèmes de formation tactile (SFT), les cours en ligne ouverts et massifs (CLOM) et bien d'autres encore. Ces outils sont également associés à des réformes éducatives axées sur la préparation à l'emploi, l'amélioration des compétences et la requalification des travailleurs. La numérisation et l'apprentissage numérique font partie intégrante de ces nouvelles technologies, et il est évident que la plupart des apprenants adultes et

des éducateurs du continent ont un accès limité à ces technologies (MOJA, 2022). Bien que ces outils puissent faciliter l'apprentissage, la question est de savoir quel rôle la 4RI et son régime de technologies peuvent ou doivent jouer dans la lutte contre les inégalités, la pauvreté et la crise écologique.

Plurivel d'espoir et de possibilités

Le dernier point est le grand nombre de pratiques innovantes et transformatrices qui prévalent dans les communautés du continent. L'Afrique est riche de ce type d'innovation en matière d'éducation des adultes qui reflète les nombreuses façons dont l'éducation des adultes contribue à la transformation socio-économique. En fait, l'une des grandes limites de la recherche sur l'éducation des adultes est le manque de documentation/ de recherche sur le 'plurivel des possibilités' ou les 'profils d'espoir et de possibilités' qui montrent les progrès réalisés par les communautés africaines dans l'utilisation de la théorie et de la pratique de l'éducation des adultes comme moyen de répondre aux besoins et aux intérêts des communautés. Aujourd'hui, ce 'plurivel' comprend de nombreuses orientations et approches méthodologiques dans lesquelles les gouvernements, les organisations de la société civile, ainsi que les formations communautaires ou les organisations de base utilisent l'éducation des adultes pour le développement socio-économique des communautés. Dans certains cas, les gouvernements s'associent à des organisations de la société civile - locales et internationales - pour conceptualiser et mettre en œuvre de nouveaux projets et programmes. Dans d'autres cas, les organisations de la société civile conjuguent leurs efforts avec ceux des communautés pour utiliser l'éducation des adultes comme un véhicule pour aborder un large éventail de questions liées à la communauté. Cependant, nous constatons de plus en plus d'agences communautaires jouer un rôle déterminant dans la satisfaction des besoins de la collectivité. La croissance dans un large éventail de formations autonomes est encourageante - toutes inspirées par l'agence communautaire et la résilience, alors que les gens co-construisent le savoir. C'est dans ces

activités que je trouve que le 'pluriver des possibilités' est un moyen utile de saisir la myriade d'initiatives par lesquelles les communautés africaines répondent à leurs besoins et intérêts immédiats. Bien qu'une grande partie de ce travail implique l'apprentissage et l'éducation des adultes, il n'est pas désigné comme tel.

Les pratiques innovantes sont vastes si l'on considère le travail de plusieurs mouvements sociaux, formations multi/transdisciplinaires et groupements autonomes à travers le continent. Parmi ces formations, on trouve des organisations telles que The Climate Justice Project ; la Via Campesina Southern and Eastern Africa ; South Africa Food Sovereignty Campaign, Eco-village Permaculture (Afrique du Sud, Ouganda, Kenya) ; The Global Ecovillage Network-Africa ; WoMin ; et plusieurs autres formations qui intègrent les thèmes d'une transition juste. Dans de nombreuses communautés locales, les gens se tournent vers la construction de systèmes communautaires d'alimentation, de soins et d'autres activités vitales. Tous ces espaces offrent des formes d'alphabétisation, d'apprentissage et d'éducation liées aux thèmes directement liés aux besoins et aux intérêts de la communauté. Ces pratiques innovantes commencent à détourner l'attention de l'éducation des adultes des approches

traditionnelles d'alphabétisation fonctionnelle des adultes. Ce qu'il faut, c'est mieux comprendre ces innovations, savoir comment nous pouvons en tirer des enseignements et savoir comment les utiliser pour construire de meilleurs systèmes d'éducation des adultes, vecteurs d'un véritable changement social.

En conclusion, le CAM offre aux éducateurs d'adultes travaillant dans le vaste domaine de l'éducation des adultes l'occasion de développer la solidarité, la collaboration et les pratiques communes. Avec l'avancée des technologies, nous avons à notre disposition l'utilisation de plateformes numériques et d'autres outils de médias sociaux. Alors que l'éducation des adultes transformatrice émerge des pratiques sur le terrain, les plateformes numériques et les outils de médias sociaux tels que le MOJA (mojaafrica.net) sont des mécanismes utiles pour nous permettre de créer des dialogues réguliers sur les luttes locales, régionales et nationales dans la construction de systèmes d'éducation des adultes dans le contexte d'une grande transition.

Références :

CIPSET, (2020). *Beware of the Bot: a critical perspective on the 4IR*. CIPSET, Nelson Mandela University, Gqeberha. (Titre original en anglais).

- CIPSET, (2019), *What has a polar bear got to do with me? Why respecting and saving the environment is a justice issue which affects us all*. CIPSET, Nelson Mandela University, Gqeberha. (Titre original en anglais).
- CIPSET, (2018). *An [other] look at vocational and community education*. CIPSET, Nelson Mandela University, Gqeberha. (Titre original en anglais).
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy and planetary crisis: the ecopedagogy movement*. New York: Peter Lang. (Titre original en anglais).
- Klees, S. (2017). Beyond neoliberalism: reflections on capitalism and education, *Policy Futures in Education*. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210317715814> (Titre original en anglais).
- MOJA, (2022). *Digitalisation and adult education in Africa: a policy brief*. MOJA: Cape Town. (Titre original en anglais).
- Vally, S., & Motala, E. Eds. (2014). *Education, economy and society*. Pretoria: Unisa Press. (Titre original en anglais).
- UNESCOa, (2022). CONFITEA VII Marrakech Framework for Action Harnessing the transformational power of Adult Learning and Education. Retrieved from: <https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/FINAL%20MarrakechFrameworkForActionEN.pdf> (Titre original en anglais).
- UNESCOb. (2022). CONFITEA VII Regional Preparatory Conference for Africa: priorities, challenges and recommendations. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380782> (Titre original en anglais).



LA DIGITALISATION DANS L'ÉDUCATION : METTRE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN DÉBAT



Mondli Hlatshwayo est un Professeur Associé d'Etudes du Travail et de l'Education des Travailleurs au Centre pour les Droits à l'Education et la Transformation à l'Université de Johannesburg. Auparavant, il a travaillé en tant qu'éducateur et chercheur pour le Collège Khanya, une ONG basée à Johannesburg. Ses domaines de recherche incluent le travail précaire, les travailleurs migrants, les syndicats et les changements technologiques, l'éducation des travailleurs, l'éducation communautaire, la xénophobie, les syndicats et les mouvements sociaux. Hlatshwayo a publié plus de 40 articles et chapitres de livres, articles et chapitres de livres sur les sujets suivants : les travailleurs précaires, la xénophobie et les syndicats, la coupe du monde de football et stades, l'éducation et les apprenants immigrés, et les syndicats et la technologie. Il est co-éditeur (avec Aziz Choudry) de l'ouvrage publié par Pluto Press, *Just Work ? Migrant Workers' Struggles Today*.

L'année dernière, en 2021, l'Union Africaine (UA) a publié ses orientations de politique sur la numérisation de l'enseignement et de l'apprentissage en Afrique. Le document de politique soutient un cadre DOTSS (Digital connectivity, Online and offline learning, Teachers as facilitators and motivators of learning, Safety online and in schools, and Skills focused learning) comme une innovation clé pour atténuer les défis de la COVID-19. Ce cadre serait renforcé par des actions coordonnées entre les pays africains.

Bien que le cadre de l'UA soit une étape positive pour promouvoir l'éducation en ligne, entre autres, l'une des limites de l'action coordonnée proposée concerne l'omission de l'éducation des adultes. Compte tenu de cette omission, MOJA (qui signifie "un" en swahili), un réseau d'éducateurs d'adultes en Afrique, et l'Institut de Coopération Internationale de la Confédération Allemande pour l'Education des Adultes (DVV International), un partenaire dans le domaine de l'éducation des adultes, ont suggéré la nécessité d'élaborer une note d'orientation à soumettre

à l'UA en tant que mécanisme pour l'inclusion de l'apprentissage et de l'enseignement numérisés dans l'éducation des adultes.

À cette fin, une note d'orientation intitulée "La digitalisation dans l'éducation : Mettre l'éducation des adultes en débat" a été produite par DVV International et MOJA en janvier 2022. Cet article résume les principales questions soulevées dans le document afin que les éducateurs d'adultes puissent rapidement lire et identifier les questions développées dans la version longue du document. En ce qui concerne le référencement dans ce résumé, les références in-texto et la liste de référence liée à la littérature citée ici se trouvent dans la note d'orientation originale mentionnée ci-dessus.

La version résumée de la note d'orientation comporte les éléments suivants : l'importance de l'éducation des adultes dans une perspective mondiale ; le rôle du MOJA pour faire progresser l'éducation des adultes en Afrique ; les raisons de l'importance de l'éducation des adultes ; l'importance de la digitalisation ; la digitalisation et le monde en développement ; la nécessité de directives politiques de l'Union africaine pour la numérisation de l'éducation ; et l'intégration de la technologie dans la pratique de l'éducation des adultes.

L'éducation des adultes en tant qu'impératif mondial

L'éducation des adultes est à l'ordre du jour mondial de l'éducation depuis les années 1970. La Conférence Générale de 1976 de l'Organisation des Nations unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) a souligné que

"l'éducation des adultes en tant que partie intégrante de l'éducation tout au long de la vie peut contribuer de manière décisive au développement économique et culturel, au progrès social et à la paix dans le monde, ainsi qu'au développement des systèmes éducatifs" (UNESCO, 1976: n.p.).

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, sur la base de rapports provenant de 40 pays africains, indique que l'intérêt pour l'éducation des adultes a augmenté dans les pays africains - près de 60 pour cent des répondants ont indiqué que des progrès ont été réalisés dans la participation des parties prenantes de l'éducation des adultes, des éducateurs, des apprenants adultes, des gouvernements et des entreprises - mais beaucoup reste à faire pour développer ce domaine sur le continent.

Il existe actuellement de nombreuses organisations et personnes impliquées dans diverses initiatives d'éducation des adultes en Afrique, notamment DVV International, qui soutient diverses initiatives d'éducation des adultes sur le continent. L'Institut promeut l'éducation non formelle et flexible des jeunes et des adultes en Afrique du Sud depuis 1998. En outre, DVV International représente environ 900 centres d'éducation des adultes (Volkshochschulen) et leurs associations d'État, ce qui en fait le plus grand fournisseur d'éducation et d'apprentissage pour adultes en Allemagne.

MOJA : Faire progresser l'éducation des adultes en Afrique

Pour faire progresser efficacement l'éducation des adultes sur le continent africain, DVV International a créé une plateforme panafricaine permettant aux professionnels de l'éducation des adultes de partager des informations et des idées. En 2021, DVV International et des professionnels de l'éducation des adultes de différents pays ont adopté MOJA Adult Education Africa, une plateforme en ligne destinée aux professionnels de l'éducation des adultes des secteurs

public et privé, de la société civile et du monde universitaire en Afrique, ainsi qu'à toute personne intéressée par l'apprentissage tout au long de la vie. La plateforme en ligne MOJA partage des ressources sur l'éducation des adultes, notamment des livres, des articles, des nouvelles, de la musique, des œuvres d'art et des événements. MOJA n'appartient pas à un individu, ni à une seule organisation. La plateforme est détenue et contrôlée par tous ceux qui souhaitent faire progresser l'éducation des adultes sur le continent africain. MOJA cherche à faciliter la création de réseaux au-delà des frontières africaines et croit fermement que l'échange et la collaboration sont le moteur de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'action collective. La plateforme offre des plateformes éducatives dialogiques et interactives, à savoir des blogs, des salons de discussion et d'autres plateformes interactives permettant aux membres de débattre et de dialoguer entre eux.

Pourquoi l'éducation des adultes est importante

L'éducation des adultes est très importante pour les raisons suivantes :

1. De nombreuses personnes participent à des programmes d'éducation des adultes pour leur propre développement et pour être capables de lire, écrire et compter. Les pratiques d'éducation des adultes ont permis aux individus d'acquérir les compétences et les capacités nécessaires pour participer à l'économie et à la politique.
2. Les membres de la classe ouvrière et des communautés appauvries qui ont participé aux programmes d'éducation des adultes ont joué un rôle important dans le développement de projets et de campagnes communautaires visant à améliorer la situation sociale et économique des communautés marginalisées et à tenir les politiciens, les administrateurs publics et les grandes entreprises redevables.
3. Pour l'éducateur radical brésilien Paulo Freire, l'éducation et

l'alphabétisation ne sont pas simplement un exercice technique permettant aux adultes de lire et d'écrire, mais elles sont également un outil permettant aux apprenants adultes d'analyser et de changer pour le mieux le contexte dans lequel ils vivent.

4. Les travailleurs - précaires ou non - sont aidés par l'éducation des adultes dans le processus de lutte pour leurs droits économiques sur le lieu de travail.
5. Les exemples internationaux abondent de groupes marginalisés, notamment les femmes, qui ont utilisé les connaissances et les compétences acquises dans le cadre de l'éducation des adultes pour contribuer au développement de la communauté. Par exemple, le Barefoot College en Inde éduque et forme des femmes à la production et à l'entretien de composants de systèmes solaires destinés à fournir de l'énergie et à réduire les émissions de carbone qui nuisent à l'environnement. Les femmes retournent ensuite dans leurs communautés pour installer des systèmes solaires dans chaque maison du village.
6. Selon l'UNESCO et l'UA, l'éducation des adultes est un ingrédient essentiel du développement social, en particulier pour les femmes. Il est généralement admis que la croissance économique ne peut à elle seule éradiquer la pauvreté. Ceux qui subissent l'exclusion sociale et économique, en particulier les noirs qui sont pauvres et les femmes qui travaillent, doivent influencer activement les résultats sociaux et économiques par une action collective. **L'éducation des adultes stimule la participation aux processus de changement socio-économique.** Elle accroît les chances des Africains adultes d'accéder et de bénéficier des programmes de développement social et économique en matière de santé publique, de traitement du VIH et de développement communautaire. Les adultes qui accèdent à l'éducation des adultes sont les plus susceptibles de s'occuper de leur famille et de leur communauté.
7. La Suède a montré que le développement d'un système d'éducation des adultes est

possible, et qu'il peut contribuer au développement des compétences des jeunes adultes à la recherche d'un emploi. Par exemple, le "Study motivating folk high course" a soutenu les jeunes demandeurs d'emploi à poursuivre leurs études. Après avoir terminé le parcours, environ 40 pour cent des apprenants ont continué à participer au programme ou ont trouvé un emploi. Plus de deux tiers des participants au parcours ont eu envie de continuer et étaient convaincus que l'éducation était essentielle pour trouver un emploi en Suède.

La numérisation et son importance

Il est important de faire la différence entre "numérisation" et "digitalisation". La *numérisation* est la transformation de documents et d'informations physiques en formats numériques. La numérisation implique la transformation d'informations analogiques en une forme numérique. La *digitalisation*, quant à elle, consiste à transformer les processus organisationnels et le fonctionnement des organisations et des structures en espaces numériques à l'aide de technologies numériques. Un exemple est l'utilisation des technologies numériques et de l'apprentissage en ligne pour dispenser des programmes éducatifs pendant la pandémie de la COVID-19.

La littérature sur la digitalisation de l'éducation a connu une croissance prodigieuse au cours des 30 dernières années. Cela s'explique par l'intérêt croissant pour l'éducation en ligne dans le monde entier.

La pandémie a entraîné une augmentation significative de l'utilisation des pédagogies digitales, notamment dans l'enseignement supérieur. De nombreux programmes privés d'éducation des adultes ont également été mis en ligne pendant la pandémie. En Afrique, la pandémie a accéléré la digitalisation du continent. Toutefois, les pays africains sont confrontés à de nombreux défis sociaux et liés aux infrastructures des technologies de l'information et de la communication (TIC), qui constituent un obstacle majeur aux processus de digitalisation.

La digitalisation de l'éducation dans le monde en développement

Comme cela a été évoqué plus haut, la digitalisation a une empreinte croissante dans les systèmes éducatifs des pays en développement, y compris dans ceux des pays africains. De nombreux pays en développement ont élaboré des cadres politiques et législatifs pour guider l'utilisation des technologies éducatives bien avant l'apparition de la pandémie de la COVID-19. Cependant, dans la plupart des pays, en particulier sur le continent africain, comme indiqué ci-dessus, la digitalisation de l'éducation a été entravée par la fracture numérique résultant de problèmes socio-économiques persistants, d'un manque d'infrastructures numériques, en particulier dans les zones rurales, d'un manque de compétences numériques chez les enseignants et les apprenants, d'un manque de connectivité Internet ou de son instabilité, et des coûts élevés de l'électricité et des données mobiles.

La pandémie a mis en évidence les obstacles structurels et institutionnels sous-jacents à la digitalisation dans l'éducation en Afrique du Sud. La fracture numérique, qui reflète les inégalités persistantes entre les races, les classes et les sexes dans le système éducatif, ainsi que le manque de formation des enseignants aux TIC et aux pédagogies digitales, ont compromis l'accès à l'éducation et la qualité de l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles liées à la pandémie. Selon le Mail and Guardian, seuls 30 pour cent des apprenants du pays dans le secteur de l'éducation de base ont pu accéder aux plateformes utilisées pour l'enseignement et l'apprentissage en ligne pendant les fermetures d'écoles. Entre 650 000 et 750 000 enfants âgés de 7 à 17 ans n'ont pas été scolarisés en mai 2021. En outre, le coût élevé des données mobiles a rendu difficile la participation des étudiants universitaires à l'éducation en ligne. Selon le rapport 2021 de Cable.co.uk sur les prix des données mobiles dans le monde, le prix moyen d'un Go en Afrique du Sud était de 2,67 \$ (39 R) en 2021. Paula Gilbert (2021) observe : "L'Afrique

subsaharienne a toujours les prix des données les plus chers du monde".

De nombreux autres pays africains ont élaboré des politiques et des stratégies pour soutenir et faciliter l'utilisation des technologies dans leurs systèmes éducatifs. Nous vous proposons deux autres exemples de pratiques de digitalisation de l'éducation dans les pays africains. Le ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda a élaboré la stratégie de digitalisation de l'éducation 2021-2025 afin d'intégrer la technologie dans l'éducation et les sports du pays. Parmi les réalisations à ce jour, citons l'installation de laboratoires de TIC dans plus de 1 000 écoles rurales, et environ 3 896 enseignants d'écoles principalement rurales ont reçu une formation aux compétences en TIC. En outre, la pandémie de la COVID-19 a accru l'adoption de programmes d'apprentissage en ligne à distance dans le pays. La politique d'éducation et de formation de la République-Unie de Tanzanie (2014) vise à accroître l'utilisation des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage et à faire en sorte que les établissements d'enseignement du pays soient équipés d'infrastructures TIC. Vingt-trois établissements d'enseignement supérieur et de recherche ont été équipés d'infrastructures de réseau en 2018, et des bibliothèques en ligne ont été mises en place dans plusieurs universités. En outre, le gouvernement a annoncé l'année dernière son intention d'installer des laboratoires informatiques dans 1 500 nouvelles écoles secondaires publiques en 2022.

Il ressort clairement de plusieurs études sur la digitalisation de l'éducation sur le continent que les pays africains sont confrontés à des défis similaires. Le manque d'infrastructures TIC, la formation inadéquate des enseignants à l'utilisation des technologies, notamment à des fins pédagogiques, la fracture numérique au sein des pays et entre eux, la non-disponibilité de l'électricité dans les zones rurales et les établissements urbains informels, et les pannes de courant sont des obstacles courants qui entravent l'enseignement et l'apprentissage en ligne sur le continent. Le manque d'accès à l'électricité est "un obstacle majeur au déploiement généralisé des initiatives d'éducation digitale en Afrique subsaharienne spécifiquement".



Les États membres devraient également élaborer des politiques nationales globales pour l'éducation en ligne, y compris des politiques sur le bien-être social des éducateurs et des étudiants, les données mobiles, le développement des compétences, l'accès aux infrastructures technologiques et à leur propriété, contenu numérisé, etc.

Différents auteurs soulignent que, comme ailleurs dans le monde, la pandémie de la COVID-19 a accéléré le processus de digitalisation de l'éducation en Inde, et que les niveaux de compétences numériques ont augmenté chez les enseignants et les apprenants. Une raison possible de cela est la dépendance à la technologie pour l'enseignement et l'apprentissage continu pendant la pandémie. Parmi les outils éducatifs numériques utilisés par le gouvernement pour l'enseignement et l'apprentissage en ligne, citons *eGyanKosh*, qui est un dépôt numérique national utilisé par les établissements d'enseignement ouvert et à distance pour, entre autres, distribuer du matériel pédagogique numérisé, et *Gyandhara*, qui est une plate-forme en ligne utilisée pour les discussions éducatives synchrones en ligne.

Les apprenants et étudiants pauvres des zones rurales d'Afrique ont été négativement affectés par l'enseignement et l'apprentissage en ligne en raison du manque d'accès aux appareils numériques. En outre, de nombreux apprenants ont abandonné l'école en raison

de difficultés socio-économiques pendant la pandémie, les filles étant plus susceptibles d'abandonner l'école en raison du manque d'accès aux appareils numériques. La Forum sur le Droit à l'Education prévoit qu'environ 10 millions de filles pourraient abandonner l'école en Inde en raison des difficultés liées à l'infrastructure, à la discrimination liée à la caste et à la discrimination à l'égard des apprenants lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres, intersexes ou en questionnement (LGBTIQ). La pandémie a également contraint certains jeunes indiens à travailler pour soutenir financièrement leurs parents en difficulté. Enfin, l'éducation des adultes n'a pas été prise en compte dans l'enseignement et l'apprentissage en ligne.

Directives politiques de l'Union Africaine pour la digitalisation de l'éducation

Le comité technique spécialisé de l'UA sur l'éducation, la science et la technologie a approuvé un ensemble de lignes directrices qui encouragent les États membres à utiliser le cadre DOTSS (*Digital connectivity, Online and offline learning, Teachers as facilitators and motivators of learning*) - pour développer des stratégies de digitalisation adaptées au contexte et appropriées aux différents secteurs de l'éducation.

Le cadre DOTSS met en évidence certaines des questions clés que les États membres doivent aborder pour garantir un accès maximal à l'éducation en ligne, notamment l'investissement dans les infrastructures TIC, le renforcement et l'expansion de la connectivité Internet, la réduction ou la subvention du coût des données mobiles et la fourniture d'une formation numérique aux éducateurs. Aussi importantes que soient ces questions, les lignes directrices semblent trop axées sur les aspects techniques de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne et moins sur les relations sociales dans l'éducation. Comme point de

départ, l'équité, l'empathie et la compassion devraient être les valeurs sous-jacentes de la **digitalisation de l'éducation**. Cela signifie que l'aspect humain de l'éducation ne doit pas se perdre dans les détails techniques de la digitalisation.

Les lignes directrices sont largement muettes sur la question de la pédagogie. Il est **important d'adopter une approche holistique de la digitalisation qui aille au-delà de l'utilisation de la technologie dans la fourniture de contenu**. Les décisions concernant les technologies pour l'éducation en ligne ne doivent pas se fonder uniquement sur leur accessibilité pour les éducateurs et les étudiants, mais aussi sur leur adéquation pour soutenir la pédagogie et l'apprentissage. Les éducateurs devraient travailler avec des experts en technologie et des programmes d'études afin de développer des pédagogies digitales pour la conception des leçons, en assurant l'inclusion des apprenants dans la fourniture de contenu en ligne, et pour le retour d'information et les évaluations des apprenants, entre autres choses.

Les lignes directrices reconnaissent que l'éducation en ligne est un territoire inexploré pour de nombreux éducateurs et étudiants. Pour démocratiser les technologies de l'éducation et se prémunir contre la déshumanisation de l'éducation, il est important que les expériences et les points de vue des éducateurs soient inclus dans les stratégies et les plans nationaux de digitalisation. Il est nécessaire de développer des stratégies ciblées pour l'inclusion numérique des filles, des femmes et des étudiants handicapés. L'enquête Afrobaromètre 2020 montre que la possession d'appareils numériques est sexué dans la plupart des pays, les femmes étant plus susceptibles de ne posséder qu'un téléphone portable. Les États membres devraient également élaborer des politiques nationales complètes pour l'éducation en ligne, notamment des politiques relatives au bien-être social des éducateurs et des étudiants, aux données mobiles, au développement des compétences, à l'accès et à la propriété des infrastructures technologiques, aux contenus numérisés, etc.

Les lignes directrices de l'UA encouragent les États membres à

éviter de dépendre d'une entreprise technologique particulière. Les discussions sur la digitalisation devraient inclure des conversations sur les dangers de la capture de l'éducation par les entreprises et du colonialisme numérique. Les pays du Sud s'appuient généralement sur des technologies des entreprises technologiques des États-Unis d'Amérique. Leur contrôle de l'écosystème numérique et l'absence de lois sur la protection de l'information dans de nombreux pays africains rendent les activités éducatives en ligne vulnérables à l'extraction de données par les entreprises technologiques du Nord à des fins commerciales.

Enfin, les lignes directrices sont muettes sur l'éducation des adultes. Les représentants de 46 pays africains à la conférence préparatoire de la CONFINTEA VI ont déclaré :

L'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes sont un outil efficace pour développer la population africaine, transmettre des compétences appropriées (y compris des compétences professionnelles et techniques), des connaissances et des attitudes parmi les jeunes et les adultes afin de leur permettre de participer activement au véritable développement intégral de leur pays et à la réalisation de l'Éducation pour tous et des Objectifs du Millénaire pour le Développement (UNESCO, 2009:1).

Le gouvernement a la responsabilité de protéger le droit des adultes à l'éducation. Alors que les gouvernements africains ont fait des progrès considérables dans le domaine de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels depuis CONFINTEA VI, l'éducation des adultes, comme le souligne l'équipe de MOJA, reste négligée dans la plupart des pays africains. L'éducation des adultes n'est pas reconnue, validée et accréditée dans les systèmes éducatifs de la plupart des pays africains, et elle est largement sous-financée. En outre, de nombreux pays manquent de politiques en matière d'éducation des adultes. Nonobstant ce qui précède, il est encourageant de constater qu'un nombre considérable de pays, notamment en Afrique Australe,

mettent en œuvre des politiques et des législations sur l'éducation des adultes, et que nombre d'entre eux ont amélioré la qualité de leurs programmes, de leur contenu et de leurs approches pédagogiques.

De nombreux adultes africains ayant un faible niveau d'éducation ont perdu leurs emplois ou leurs sources de revenus pendant la pandémie de la COVID-19. Les travailleuses peu qualifiées et les travailleuses du secteur informel ont été les plus touchées. Les fermetures de lieux de travail et les restrictions liées à la COVID-19 ont interrompu ou réduit les possibilités d'apprentissage non formel et informel pour les travailleurs informels peu qualifiés et indépendants. Les programmes d'éducation des adultes ont également été perturbés dans la plupart des pays. Et, compte tenu de la fracture numérique persistante des pays africains, qui, comme nous l'indiquons ci-dessus, est racialisée, classée et genrée, il est inconcevable que les apprenants adultes issus des communautés marginalisées puissent participer à des parcours privés d'éducation des adultes en ligne. Cette situation va inévitablement exacerber les inégalités en matière d'éducation dans les pays africains. Les femmes noires appauvries et les personnes handicapées seront probablement les plus touchées par l'évolution des inégalités en matière d'éducation.

L'éducation des adultes n'a jamais été aussi importante. Par exemple, elle peut stimuler l'imagination collective des jeunes et des adultes dans les communautés pauvres, et améliorer leurs capacités et leurs connaissances pour développer des interventions communautaires visant à lutter contre la faim, l'insécurité alimentaire et le manque de revenus, qui ont été exacerbés par la pandémie. L'éducation des adultes peut également contribuer à améliorer les connaissances en matière de santé sur le COVID-19, notamment dans les zones rurales.

Intégrer la technologie dans la pratique de l'éducation des adultes

Nous pensons que si la technologie doit apporter un soutien efficace à l'éducation des adultes en Afrique, ces questions clés doivent être prises en compte :

1. Stratégies et plans spécifiques à chaque pays pour l'enseignement et l'apprentissage en ligne dans l'éducation des adultes, conformément au cadre DOTSS.
2. Technologies facilement accessibles qui pourraient être utilisées dans l'éducation des adultes en ligne, en particulier compte tenu du manque d'accès aux appareils numériques dans les zones rurales (Kronke, 2020), et des compétences numériques requises par les apprenants adultes.
3. Politiques pour l'éducation des adultes en ligne.
4. Approches pédagogiques numériques qui ne porteront pas atteinte à l'accès, l'inclusion et à la qualité de l'apprentissage.
5. Partenariats collaboratifs pour aider à financer l'éducation des adultes en ligne.

Références :

- Gilbert, P. (2021). Sub-Saharan Africa has world's most expensive data prices. Retrieved from: https://www.connectingafrica.com/author.asp?section_id=761&doc_id=768680 (Texte original en anglais)
- Kronke, M. (2020). Africa's digital divide and the promise of e-learning. Afrobarometer Policy Paper, 66. (Texte original en anglais)
- Mail and Guardian (5/2/2021). e-Learning. Retrieved from: <https://mg.co.za/article/2021-02-05-elearning/> (Texte original en anglais)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). Global Report on Adult Learning and Education. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431> (Texte original en anglais)
- van Manen, H., Verhagen, P., van Schie, J. & Rademaker, M. (2021). Digital Education in Africa: Conditions and Opportunities for Support and Collaboration. Retrieved from: <https://hcss.nl/wp-content/uploads/2021/05/Digital-Education-in-Africa-Final-1.pdf> (Texte original en anglais)



BOÎTE À OUTILS SUR LE GENRE DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES AFRIQUE DU NORD – MOYEN ORIENT

Le Journal MOJA pour l'Education des Adultes souhaite attirer l'attention sur des publications et des matériels utiles liés au travail des éducateurs d'adultes. L'un des domaines critiques de l'éducation des adultes est la question du genre et de l'autonomisation des femmes. Donia Benmiloud attire l'attention sur le rôle de l'éducation des adultes dans l'autonomisation des femmes en Tunisie, au Maroc, en Palestine et en Jordanie. Elle présente un bref résumé d'une boîte à outils spéciale sur le genre dans l'apprentissage et l'éducation des adultes.



Donia Benmiloud est la Directrice Régionale de DVV International pour l'Afrique du Nord. Elle possède 20 ans d'expérience dans la gestion de projets de coopération internationale en Asie, en Afrique et en Europe, axés sur l'inclusion économique et sociale, l'entrepreneuriat, l'emploi, la formation et l'éducation. Elle est même apprenante tout au long de sa vie avec un grand intérêt à la réflexion stratégique, aux questions du genre, au travail avec les personnes au niveau de la base, ainsi qu'à la planification, la conception et la mise en œuvre de la recherche.



DVV International aide ses partenaires publics et associatifs à favoriser les échanges d'informations et les contacts entre scientifiques, dirigeants, superviseurs, médiateurs et groupes locaux sur le terrain, en faveur de la mise en œuvre de l'égalité des genres ou des spécificités de genre. Que ce soit à un niveau macro (politiques, stratégies, règles, normes et leurs financements), à un niveau méso (les capacités institutionnelles, de même que les formateurs) ou au niveau micro (répondre aux besoins de la population), DVV International s'assure de toujours intégrer dans ses interventions les principes et les valeurs de l'égalité des genres tel que comme définis dans sa stratégie. Précisons que notre travail cible en particulier les femmes. De fait, 80 pour cent des personnes qui bénéficient de notre intervention, à tous les niveaux, sont des femmes, et la plupart du temps, des femmes qui n'ont jamais eu la chance d'accéder à l'éducation et qui prennent elles-mêmes la responsabilité d'apprendre outre le fait de subvenir aux besoins familiaux et sociaux essentiels. Les problématiques sous-jacentes à l'éducation et à la formation des femmes sont importantes ; c'est pourquoi nous devons mieux les comprendre pour mieux appréhender.

En d'autres termes, il n'est pas suffisant de proclamer que nous fournissons

un service aux femmes. Nous devons comprendre l'environnement (la sphère publique et privée) dans lequel ces femmes apprennent, leur relation aux hommes, les obstacles qu'elles rencontrent, et ce en mettant à leur disposition une plateforme pour s'exprimer, afin que l'apprentissage devienne pour elles une expérience facile et gratifiante. Comme ces problématiques reposent en effet sur les relations sociales et les différences entre les hommes et les femmes en contextes spécifiques, traiter les problèmes que pose le genre implique d'interroger les interrelations sociales entre les hommes et les femmes. Nous avons donc conçu une boîte à outils, guidés par l'intention de faire un bilan des meilleures pratiques dans le domaine du genre appliqué à l'EFA dans les pays de la région Afrique du Nord et Moyen-Orient (MENA), et ce en abordant la question des rôles genrés, en encourageant les femmes dans les prises de décisions et dans la participation aux actions d'apprentissage (en prenant compte de l'équilibre travail-vie privée), en garantissant un environnement d'apprentissage sûr, etc. Nous avons également voulu fournir des solutions et des outils pratiques, efficaces et innovants aux acteur.ices de l'EFA (décideurs, organismes de mise en œuvre publics et privés, spécialistes et société civile) afin que la conception et la réalisation des programmes de

formation prennent en compte la problématique de genre et incluent tous les membres de la société.

Ce travail, dont le guide rend compte, permettra de refondre la stratégie de genre de DVV International en fournissant certaines recommandations. Cette refonte aboutira à renforcer l'égalité des sexes du point de vue organisationnel (DVV International et tous les acteur.ices de l'EFA) comme du point de vue des prestataires de services (mobilisation et fidélisations des participant.es à travers la création d'environnements sûrs et propices aux femmes et aux hommes, de perspectives post-formation adaptées à leur vie professionnelle, etc.).

Que dois-je savoir avant d'appliquer le kit d'outils sur le genre dans l'apprentissage et l'éducation des adultes ?

La notion de genre est essentielle dans le monde entier, où les femmes sont souvent sous-représentées sur le marché du travail et en politique. L'apprentissage et l'éducation des adultes (ALE) ont la capacité d'autonomiser les femmes, qui constituent la majorité des participants aux programmes d'ALE en Tunisie, au Maroc, en Palestine et en Jordanie. C'est pourquoi les femmes doivent être au cœur des stratégies et des pratiques d'apprentissage et d'éducation des adultes afin de maximiser la contribution positive de l'apprentissage et de l'éducation des adultes à l'égalité des sexes. Cela n'enlève rien à l'importance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour les hommes, ni à la nécessité de mettre en place des stratégies visant à encourager l'accès des hommes à l'apprentissage et à l'éducation des adultes.

Pour s'assurer que le kit d'outils sur le genre comprenait des méthodes utiles et significatives pour les parties prenantes, une approche participative a été adoptée. 46 parties prenantes

ont été interrogées dans les quatre pays et ont ensuite été impliquées dans la conception de cette boîte à outils, prenant activement part à un processus de co-construction. Cette étroite collaboration a permis de mieux comprendre leurs besoins et leurs attentes.

Par conséquent, les outils développés s'inspirent des meilleures pratiques utilisées dans les différents pays. Les divergences entre les quatre contextes créent certaines limites à l'application de la boîte à outils dans divers pays, régions et domaines. Cependant, tous les outils peuvent être utilisés individuellement, combinés et adaptés aux différents contextes.

Enfin, les défis identifiés dans cette boîte à outils ne prétendent pas représenter de manière exhaustive tous les défis auxquels sont confrontées les parties prenantes. Ils doivent plutôt être considérés comme un aperçu partiel des défis quotidiens auxquels sont confrontées les parties prenantes dans le domaine des femmes, du genre et de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans quatre pays (Tunisie, Maroc, Palestine et Jordanie). Même si le kit d'outils est issu de l'expérience de DVV International et de ses partenaires dans ces pays, il s'adresse à toutes les parties prenantes de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans les quatre pays et au-delà, où les parties prenantes peuvent s'inspirer des méthodes et des meilleures pratiques suggérées par le kit d'outils dans différents contextes.

La boîte à outils sur le genre dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, étape par étape

Le kit d'outils sur le genre dans l'apprentissage et l'éducation des adultes s'articule autour de cinq modules (Faire connaître l'apprentissage et l'éducation des adultes aux femmes, Faire connaître l'apprentissage et l'éducation des femmes, Atteindre les hommes, Durabilité et Plaidoyer). Les thèmes

des modules répondent aux principaux défis à relever aux niveaux macro, méso et micro concernant les femmes, le genre et l'apprentissage et l'éducation des adultes. Chaque module décrit le défi abordé et présente entre trois et cinq outils autour de cette question.

Chaque outil peut être utilisé séparément et se présente sous la forme d'une page, ce qui permet de l'imprimer facilement. Il comprend une brève présentation qui indique quand et avec qui l'outil peut être utilisé, ainsi qu'une description facile à suivre, étape par étape, incluant le matériel nécessaire et des idées sur la manière de développer ou d'adapter les outils respectifs. Il précise également s'il est destiné à être utilisé au niveau macro, méso ou micro.

Il appartient aux utilisateurs de déterminer quel(s) outil(s) correspond(ent) le mieux à leurs besoins et à leur contexte, et de les adapter éventuellement à leurs objectifs. Les utilisateurs de cette boîte à outils peuvent également constater que tous les outils ne sont pas applicables dans tous les contextes. Néanmoins, les auteurs de cette boîte à outils souhaitent que ces outils puissent servir d'idées et d'ouvertures, d'étincelles et d'incitations pour soutenir les parties prenantes de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en Jordanie, au Maroc, en Palestine et en Tunisie - et au-delà.



La boîte à outils est téléchargeable en français, anglais et arabe sur : https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_ALE_Toolbox/Gender_Toolkit/DVV_Gender_toolkit_french_version-komprimiert.pdf

PROFILAGE DES RÉSEAUX D'ÉDUCATION DES ADULTES

Les réseaux d'éducation des adultes sont des structures importantes qui façonnent les politiques et les pratiques d'éducation des adultes dans les pays. Dans le cadre de cette publication, nous partageons de brefs profils de réseaux de pays des régions du Nord, de l'Ouest, de l'Est et du Sud de l'Afrique. MOJA promeut la création de réseaux dynamiques en Afrique et encourage l'échange de connaissances entre les réseaux.



LE FORUM MAROCAIN POUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Le Forum marocain pour l'éducation et la formation tout au long de la vie a pour objectif de devenir un espace ouvert pour les réseaux, les organisations, les associations, les experts de l'éducation et de la formation des adultes, ainsi que pour les institutions et les décideurs politiques, afin d'échanger, de dialoguer et de développer des réflexions et des approches en matière d'éducation des adultes et d'apprentissage tout au long de la vie. Le forum fonde son travail sur des principes généraux qui incluent le renouvellement des visions, le renforcement des capacités et des compétences des travailleurs sur le terrain, la préparation de la recherche, le soutien au développement de tous les programmes d'éducation des adultes, la contribution à l'élaboration et au développement des politiques, l'encouragement des meilleures pratiques, ainsi que la création de partenariats et de réseaux aux niveaux national, régional, continental et international. En outre, le forum soutient les politiques publiques qui répondent aux besoins des différents groupes sociaux (personnes handicapées, immigrants, personnes en situations spécifiques, jeunes NEETs...) et qui leur permettent de bénéficier des opportunités offertes par l'éducation des adultes et des programmes d'apprentissage tout au long de la vie qui sont en ligne avec les objectifs du développement durable dans notre pays, ainsi que de promouvoir la production de connaissances, et de mettre l'apprentissage tout au long de la vie au service de l'homme et de son aspiration constante à la liberté, la dignité, la citoyenneté et la participation active.

Le Forum marocain pour l'apprentissage tout au long de la vie agit en tant qu'espace ouvert d'échange, de dialogue et de partage d'expériences, et en tant qu'institution de réflexion sur les moyens de contribuer à l'amélioration et à la

promotion des politiques publiques liées à l'éducation des adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie au Maroc. Le forum s'appuie sur ses riches expériences, ses travaux sur le terrain, ses partenariats continus avec la confédération allemande pour l'éducation des adultes (DVV International) au Maroc et en Afrique du Nord pour regrouper de nombreux réseaux, associations, syndicats et autres acteurs dans le domaine de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie. Le forum fonde sa vision sur les prémisses suivantes :

The forum bases its vision on the following premises:

- Le droit de tous les citoyens à l'apprentissage tout au long de la vie, sans discrimination, conformément aux dispositions du quatrième objectif des ODD ;
- Le droit de la société civile à participer activement à l'élaboration des politiques publiques dans le domaine de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- L'engagement de la société civile à contribuer à l'amélioration du domaine de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- Considérant l'éducation, et l'apprentissage en général, comme un droit pour tous les citoyens, l'Etat a l'obligation de fournir une éducation à tous les niveaux et pour toutes les tranches d'âge dans le cadre d'une politique publique inclusive qui devrait être réalisée par le biais de ses politiques sectorielles et de ses différents programmes.

Contexte général

Ces dynamiques de travail émanent de la ferme conviction du rôle central des organisations de la société civile

dans la garantie du droit de chacun à l'apprentissage tout au long de la vie. En effet, le développement continu des perceptions, des connaissances et des compétences des adultes constitue un autre investissement stratégique important qui devrait être mis en œuvre par tous les États. Ces investissements, qui auront certainement des retombées positives sur le plan économique, social, politique et culturel, consistent à augmenter les revenus individuels et collectifs pour faire face à la pauvreté et à la vulnérabilité, à assurer la solidarité et la cohésion sociale, à adopter des politiques internationales de paix mondiale et à assurer la diversité culturelle à la lumière d'une mondialisation économique et culturelle toujours plus rapide.

La dynamique qui a marqué les préparatifs du Maroc pour une participation importante et influente à la 7e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VII), accueillie et facilitée par la confédération allemande pour l'éducation des adultes (DVV International), s'est principalement manifestée dans les activités et les événements en cours visant à recueillir la mobilisation et le soutien pour mettre en évidence l'importance primordiale de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie dans le développement des sociétés.

En outre, les membres du forum échangent et partagent constamment des idées, via les médias sociaux, sur les questions de politiques publiques, le travail en réseau, le travail de terrain et les difficultés de mise en œuvre de ce projet.

Coordonnées :

cord.tanger.tetouan@hotmail.com

<https://web.facebook.com/MoroccanLLLForum?mibextid=ZbWKwL&rdc=1&rdc>

PRÉSENTATION DU RÉSEAU PAMOJA AFRIQUE DE L'OUEST



PAMOJA Afrique de l'Ouest est un réseau sous régional apolitique, laïque, à but non lucratif. Pamoja Afrique de l'Ouest a été officiellement enregistrée au Mali le 18 février 2009 et au Bénin le 25 juillet 2019. Le siège légal du réseau est actuellement en République du Bénin à Cotonou.

Pamoja Afrique de l'Ouest a pour but de mener des actions de plaidoyer pour la promotion de l'éducation des jeunes et des adultes à travers l'utilisation de l'Approche Reflect comme un outil efficace d'autonomisation des communautés.

Les instances et organes de Pamoja AO sont :

- l'Assemblée Générale qui est l'instance de délibération et de prise de décisions ;
- le Conseil d'Administration, l'organe qui veille à l'exécution des décisions de l'Assemblée Générale ; et
- la Coordination sous régionale qui exécute les plans d'action selon les orientations de l'Assemblée Générale et du Conseil d'Administration.

Pour être membre du réseau Pamoja Afrique de l'Ouest, il faut être un réseau national approuvant les Statuts et Règlements Intérieurs du réseau. L'adhésion est subordonnée :

- au paiement des frais d'adhésion fixés à 150 000 FCFA et
- au paiement de la cotisation annuelle fixée à 60 000 F CFA par an payable au plus tard le 31 décembre de chaque année. Ce montant peut être révisé sur décision de l'AG.

Les pays membres du réseau sont au nombre de quinze à savoir le Bénin, le Burkina-Faso, la Gambie, le Ghana, la Guinée, la Guinée - Bissau, le Libéria, le Mali, le Maroc, le Nigéria, le Sénégal,

la Sierra Leone, le Togo, la Tunisie et le Niger.

Les domaines d'intervention de Pamoja AO sont :

- le renforcement des capacités de ses membres en vue d'assurer la qualité de l'éducation des adultes,
- le plaidoyer pour le financement de l'éducation des jeunes et des adultes par les gouvernements,
- le réseautage entre les membres et d'autres organisations poursuivant les mêmes objectifs que Pamoja en vue d'obtenir plus d'impact et d'atteindre les indicateurs de l'objectif de développement durable 4.

La vision de Pamoja Afrique de l'Ouest s'énonce comme suit : **Un monde où chacun peut influencer les décisions qui le touche en participant activement à la vie sociale, économique, politique, environnementale et culturelle de sa communauté.**

La mission de Pamoja Afrique de l'Ouest est de promouvoir et faciliter l'accès à une éducation inclusive de qualité tout au long de la vie des jeunes et des adultes, en vue de contribuer au développement durable et équitable en Afrique.

Les valeurs de Pamoja Afrique de l'Ouest sont :

- la redevabilité (Le devoir de rendre compte à la base) ;
- l'autonomisation des groupes marginalisés ;
- la transparence et la bonne gouvernance ;
- une approche inclusive à la collaboration et au réseautage
- le plaidoyer afin que les voix de la base soient entendues ;
- l'application et le respect des principes de bonne gouvernance à tous les niveaux ;
- l'application et le respect des principes du genre.

Le plan stratégique 2020-2023 de Pamoja Afrique de l'Ouest intitulé **"Éducation inclusive pour tous, ne laisser personne en arrière"** se focalise sur trois axes stratégiques que sont : **l'amélioration de la qualité dans la mise en œuvre des alternatives éducatives** (Reflect et autres approches participatives), **le plaidoyer et le réseautage pour l'éducation et le développement des compétences professionnelles des jeunes et des**

adultes et la mise en œuvre des principes de bonne gouvernance.

Le réseau Pamoja AO fonctionne grâce aux cotisations de ses membres et au soutien technique et financier des partenaires tels que l'institut de coopération allemande pour l'éducation des adultes (DVV International), la Coopération Suisse, le Conseil International pour l'Éducation des Adultes (ICAE), l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), la Campagne Mondiale pour l'Éducation (CME) et l'institut de l'UNESCO pour l'Apprentissage tout au long de la vie (UIL).

Il convient de souligner que Pamoja Afrique de l'Ouest regroupe périodiquement ses membres pour la tenue de l'Assemblée Générale statutaire et pour des formations de renforcements de capacité sur des thématiques spécifiques exprimées par les membres.

Actuellement Pamoja Afrique de l'Ouest est impliqué dans plusieurs projets ou programmes avec ses partenaires. Il s'agit par exemple du projet de promotion des systèmes intégrés d'éducation des adultes en Afrique promu par DVV International Afrique de l'Ouest et le Programme Régional d'Appui à la Qualité de l'Éducation (PRAQUE) soutenu par la Coopération Suisse. En outre Pamoja Afrique de l'Ouest offre son expertise pour la formation et les recherches sur l'approche Reflect et d'autres thématiques pertinentes dans le domaine de l'éducation des adultes.

Le réseau Pamoja Afrique de l'Ouest produit régulièrement de la documentation pour outiller ses membres et les praticiens de l'éducation des adultes à améliorer leurs pratiques éducatives. Il s'agit entre autre de la stratégie de plaidoyer de Pamoja, du document sur les normes de qualité de l'Approche Reflect, les bonnes pratiques d'éducation des adultes... Ces documents peuvent être téléchargés sous le lien <https://www.pamoja-west-africa.org/documents-reflect/>

Coordonnées :
pamojaao@gmail.com

Site web :
www.pamoja-west-africa.org

L'ASSOCIATION PROFESSIONNELLE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DES ADULTES EN OUGANDA (APAEU)



L'APAEU est un réseau de professionnels d'éducateurs d'adultes en Ouganda. Le réseau est composé d'universitaires, de praticiens, de chercheurs et étudiants, dont les membres principaux viennent des universités (Makerere, Kyambogo Kyambogo et Gulu), ainsi que d'acteurs gouvernementaux locaux et nationaux.

Nous travaillons en collaboration avec des ONG offrant l'éducation

des adultes, le Ministère du Genre, DVV, l'Association Ougandaise d'Alphabétisation et des Apprenants Adultes (ULALA) et la Commission Nationale Ougandaise pour l'UNESCO (UNUTCOM), le bureau national de l'UNESCO en Ouganda, parmi d'autres partenaires. L'APAEU est membre de la Chaire UNESCO sur l'Apprentissage Tout au Long de la Vie, la Jeunesse et Travail, accueillie par l'Université de Gulu.

Le réseau vise à

- promouvoir la recherche et la publication dans le domaine de l'éducation des adultes en Ouganda ;
- renforcer le réseau des éducateurs d'adultes professionnels ; et
- intégrer l'éducation des adultes dans le développement national en influençant les processus politiques et la pratique.

Nous réalisons ces objectifs à travers

- nos activités de sensibilisation de la communauté ;
- le soutien aux jeunes chercheurs pour développer des compétences académiques ; et
- par le biais de la formation aux compétences et le travail de plaidoyer.

L'APAEU dispose de bureaux de liaison aux Universités de Kyambogo et de Makerere.

Coordonnées :

apaeuug@gmail.com

https://mobile.twitter.com/apaeu_uganda

https://www.facebook.com/apaeuug/photos/?ref=page_internal



LE FORUM POUR L'APPRENTISSAGE DES ADULTES (ALF)



**Adult Learning Forum
Western Cape**

Established 2001

Le Forum pour l'Apprentissage des Adultes (ALF) a été créé en 2001 avec la vision de construire une organisation solide pour l'apprentissage des adultes et des jeunes qui encourage l'apprentissage tout au long de la vie dans toutes les sphères de la vie.

L'objectif global de l'ALF est de promouvoir l'apprentissage des adultes et des jeunes en travaillant avec des individus et des organisations pour favoriser une culture de l'apprentissage dans la province. Le Forum pour l'Apprentissage des Adultes (ALF) travaille dans le domaine de l'éducation des adultes et joue un rôle essentiel dans la manière dont le Department of Higher Education and Training (DHET) exerce son rôle de gardien de la politique dans le paysage de l'enseignement supérieur. En tant qu'organisation liée à diverses structures du secteur de l'éducation des adultes, elle tient le DHET pour responsable de son rôle dans le soutien des Centres d'Apprentissage Communautaires ou CLCs en tant qu'institution qui continue de nécessiter un soutien conceptuel et matériel.

Il comprend des membres qui travaillent à la fois dans le secteur formel et non formel et offrent des compétences pratiques telles que : la couture, le jardinage, le perlage, la sécurité et le bien-être mental. Ces programmes établis en 2001 sont proposés en dehors du programme

prescrit par le département de l'enseignement supérieur et de la formation. L'ALF promeut l'éducation non formelle dans l'espoir que le DHET soutienne son institutionnalisation dans les CLC. Bien que les membres offrent également une éducation formelle, beaucoup d'entre eux utilisent une approche Reflect dans leurs cours. Ils utilisent des bannières, des affiches, des activités et des brises-glace pertinents et ils travaillent en collaboration avec des organisations communautaires pour offrir des compétences en leadership. L'un des directeurs de centre d'un CLC a institué un jour de marché pour les étudiants, où ils achètent et vendent des articles afin d'économiser de l'argent pour des voyages éducatifs (par exemple, le voyage à Robben Island).

Activités de l'ALF

Afin de concrétiser son objectif de se concentrer sur l'apprentissage des adultes et des jeunes, l'ALF se concentre sur les activités suivantes :

- **Lobbying** : Gouvernement et Autorités Sectorielles de l'Education et de la Formation (SETA), pour une forte représentation de la société civile.
- **Partager** : expériences, compétences et pratiques
- **Encourager** : les pratiques d'apprentissage des adultes et des jeunes qui contribuent à une société démocratique.
- **Fournir** : des mécanismes pertinents pour une mise en réseau significative
- **Agir** : pour que l'éducation et la formation des adultes et des jeunes soient un vecteur de développement.
- **Favoriser** : la réflexion pour une recherche éclairée sur les politiques et les pratiques

L'ALF, comme ses organisations homologues, défend la voix des personnes dans les communautés et contribue à la faire entendre dans les espaces publics formels, tels que les processus de formulation des politiques.

L'éducation des adultes et la démocratie

La démocratie ne peut exister sans une société civile forte et active. L'ALF s'engage dans une série de débats aux niveaux local, provincial et national. Le Forum soulève également des questions préoccupantes dans le secteur de l'éducation des adultes et dans la société en général. L'ALF travaille en particulier avec les communautés marginalisées, par l'intermédiaire des divers organes au sein desquels il est représenté et par le biais des médias chaque fois que cela est possible. Les médias sont également utilisés pour promouvoir et défendre l'éducation des adultes. L'ALF travaille avec différents partenaires de réseau en termes de sécurité, de bien-être mental, de partenaires de DVVI, de groupes de femmes, de groupes de jeunes, de communautés rurales et de groupes basés dans les villes.

Au niveau national, l'ALF s'engage dans un apprentissage non formel qui s'appuie sur des approches participatives de l'apprentissage. Il repose sur l'idée que l'apprentissage se déroule en dehors des lieux formels et que ces connaissances doivent être intégrées dans les rencontres d'apprentissage. Pour faire avancer cette approche, des modalités particulières sont appliquées telles que : ateliers, programmes de sensibilisation, campagnes de plaidoyer pour critiquer les politiques et célébrer l'éducation tout au long de la vie et l'éducation non formelle.

Coordonnées :

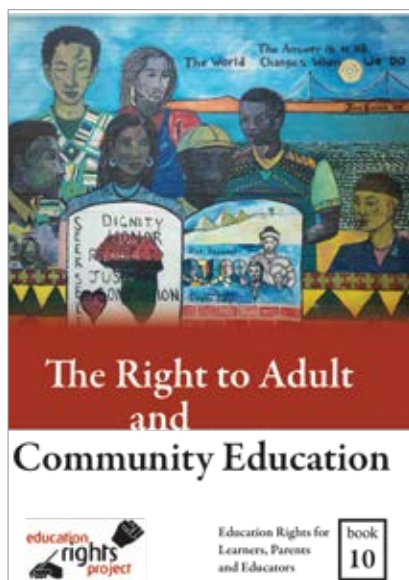
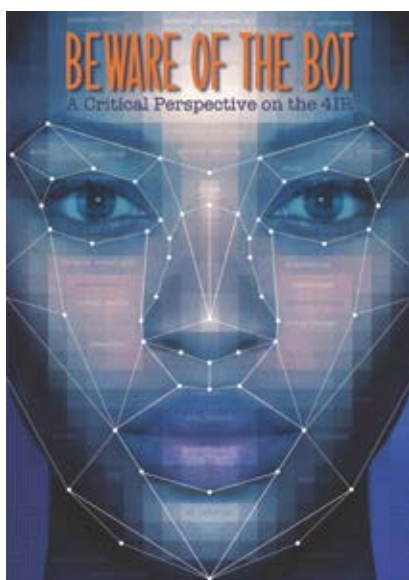
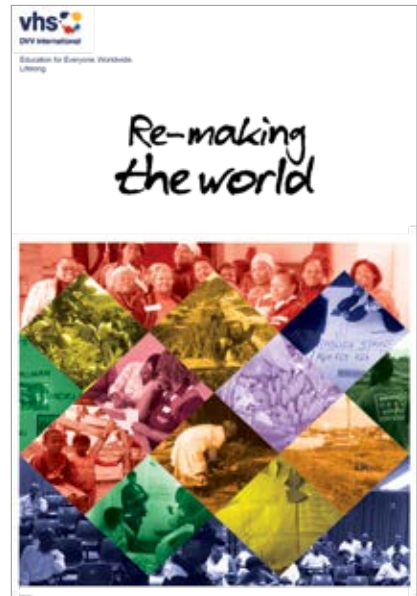
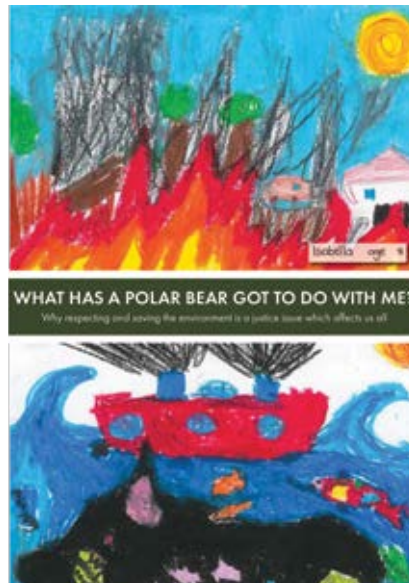
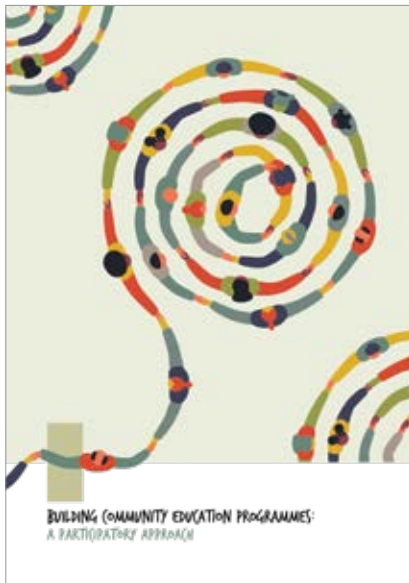
alforum@mweb.co.za

[https://www.facebook.com/ forum sur l'apprentissage des adultes](https://www.facebook.com/forum_sur_l'apprentissage_des_adultes)

RESSOURCES ET MATÉRIEL



MOJA offre à sa communauté un espace de partage de ressources et de matériels pédagogiques. Depuis le lancement de MOJA en avril 2021, diverses organisations ont commencé à partager des ressources avec la communauté MOJA. Ces matériels et ressources sont principalement des sources ouvertes et soutiennent nos pratiques dans divers contextes. MOJA encourage les praticiens de l'éducation des adultes à travers le continent à enrichir la base de données croissante de la plateforme. Aujourd'hui, nos matériels et ressources portent notamment sur la crise écologique et le changement climatique, l'alimentation et la faim, la recherche de programmes d'apprentissage, la conception de programmes d'éducation des adultes et de programmes communautaires, et bien d'autres encore. Veuillez consulter notre section de ressources sur www.mojafrica.net/en/resources



RENFORCEMENT DES CAPACITÉS

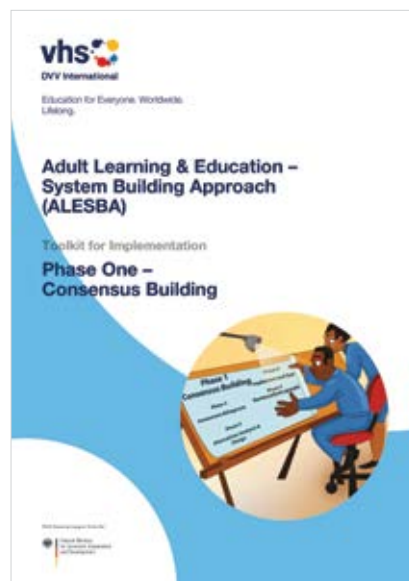


Le renforcement des capacités en matière d'éducation des adultes reste un domaine de travail important sur le continent. Le plateforme numérique MOJA et les réseaux de soutien contribuent au renforcement des capacités de diverses manières et continuent d'explorer de nouvelles façons de soutenir les praticiens travaillant dans le domaine transdisciplinaire de l'éducation des adultes.

MOJA apporte actuellement son soutien aux praticiens de l'éducation des adultes dans deux domaines. MOJA gère un programme sur la création de systèmes d'éducation des adultes et mettra en œuvre un programme sur l'utilisation des outils numériques dans l'éducation des adultes.

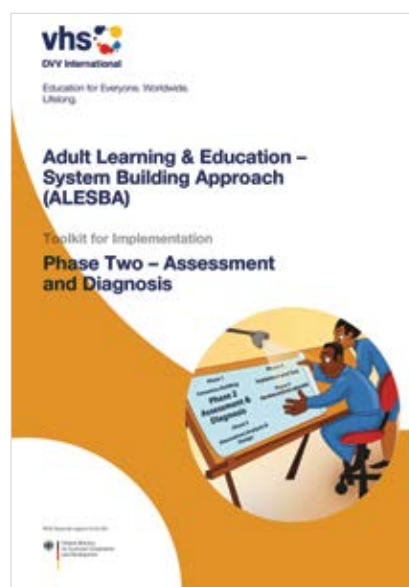
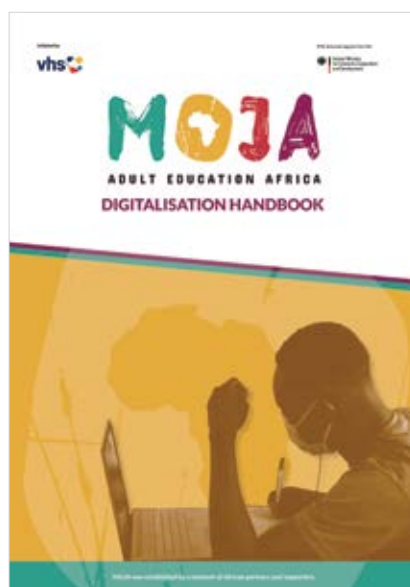
Le cours ALESBA

MOJA offre aux praticiens de l'éducation des adultes des opportunités d'élargir et d'approfondir leur compréhension de la construction de systèmes nationaux d'éducation des adultes. L'approche de la Construction du Système – Apprentissage et Education des Adultes (ALESBA) est à la disposition des praticiens de l'éducation des adultes. Une série de livrets sur l'ALESBA est disponible sur la plateforme numérique de MOJA. Ces livrets peuvent être téléchargés depuis la plateforme. Pour plus d'informations sur le cours ALESBA, veuillez consulter le site www.mojaafrica.net/en/training ou écrire à mojaeducation@gmail.com



Le manuel des Outils Numériques MOJA

Ce manuel est un guide pour les praticiens de l'éducation des adultes qui souhaitent créer leurs propres médias pour les sites web, la plateforme numérique MOJA, bulletins d'information, presse écrite et médias sociaux. Il s'agit également d'une ressource que les facilitateurs peuvent utiliser lorsqu'ils organisent des formations aux médias pour les éducateurs d'adultes. Le manuel couvre divers sujets notamment les compétences fondamentales en matière de rédaction, comment produire des articles, le journalisme mobile, l'écriture pour les médias sociaux et l'utilisation des outils de médias sociaux pour distribuer contenu médiatique. MOJA prévoit de proposer des exercices de renforcement des capacités avec des praticiens de l'éducation des adultes. Pour de plus amples informations, veuillez consulter www.mojaafrica.net ou écrire à mojaeducation@gmail.com



EVENEMENTS



Nous publions régulièrement des événements liés à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Vous trouverez une liste des événements passés et à venir.

Nous encourageons la communauté MOJA à utiliser la plateforme pour mettre en ligne ses événements.

RESSOURCES

Nous continuons à mettre à jour la section des ressources de MOJA. Toutes les ressources peuvent être téléchargées pour être utilisées par notre communauté. Veuillez visiter [MOJA](#) pour voir la variété des ressources disponibles.

LIENS UTILES

MOJA propose un certain nombre de liens utiles vers des partenaires, associés et autres organisations utiles. Il s'agit notamment de liens vers des cours, revues et bulletins. Veuillez visiter [MOJA](#) pour voir ces liens.

BULLETIN D'INFORMATION

MOJA diffuse un bulletin d'information contenant des informations sur les organisations, les événements, les ressources et autres. Pour recevoir notre newsletter. Veuillez-vous inscrire [ici](#).

REJOINDRE NOTRE COMMUNAUTE

MOJA invite la communauté de l'éducation des adultes à participer à la construction de la plateforme. Veuillez nous rejoindre et vous [inscrire](#) en tant que membre.

MOJA - notre plateforme pour partager des connaissances, des ressources et des expériences, et créer des liens pour améliorer l'éducation des adultes pour la transformation en Afrique.

Initié par



Avec le soutien financier de



Federal Ministry
for Economic Cooperation
and Development

Informations de contact MOJA

Ivor Baatjes : Le Rédacteur en Chef

Journal MOJA pour l'Éducation des Adultes
9 Scott Rd | Observatory | Cape Town | Afrique du Sud | 7925
Tél : +27 21 4474828
Email : editor@mojafrica.de

www.mojafrica.net