



ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE

APPROCHES TRADITIONNELLES D'APPRENTISSAGE ET D'ÉDUCATION DES ADULTES EN AFRIQUE : CAS DU BENIN

Vincent HOUSSOU



Traditions d'apprentissage et d'éducation des adultes au BÉNIN : par
Vincent HOUESSO, août 2025

Publié par MOJA – Education des Adultes en Afrique en coopération avec
DVV International.

Conception et mise en page : Natalie Baatjies, UP Project

Nous remercions le BMZ pour son soutien dans 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 présentées comme telles.

La publication peut être téléchargée sur www.mojaafrica.net et reproduite à des fins non
lucratives.



Table des matières

Avant-propos	4
RÉSUMÉ	5
Introduction	6
1. Clarifications des concepts clés	6
1.1. Adulte	6
1.2. Tradition	7
1.3. Savoirs endogènes.....	7
2. Cadre d'analyse et démarche méthodologique	8
3. Traditions en présence en matière d'AEA au Bénin	9
3.1. L'éducation communautaire précoloniale	9
3.2. L'éducation des adultes sous influence coloniale	14
3.3. L'éducation des adultes post indépendance	17
3.4. Une tradition émergente : l'éducation des adultes basée sur les TIC	19
4. Catégorisation des traditions d'AEA relevées.....	21
4.1. Prépondérance dans la pratique	21
4.2. Degré d'institutionnalisation	23
4.3. Compatibilité avec les priorités nationales	24
5. Identification des traditions dominantes et récessives	26
5.1. Traditions dominantes	26
5.2. Traditions récessives.....	26
6. Type de tradition d'AEA recommandable.....	27
6.1. Une approche hybride contextualisée	27
6.2. Mécanisme de combinaison pour une approche hybride	27
6.3. Stratégies de valorisation de l'approche hybride d'AEA	29
Conclusion	30
Bibliographie	30

Liste des tableaux

Tableau 1 : Chant en langue fon.....	14
Tableau 2 : Répartition de la population béninoise par religion et par département.....	22
Tableau 3 : Catégorisation des principales traditions d'AEA en présence au Bénin.....	25

Liste des figures

Figure 1 : Système d'écriture dans la pratique du Fa.....	11
Figure 2 : Profil d'une approche d'AEA recommandable	28

Avant-propos

L'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA) est un secteur largement méconnu. Historiquement, il a été considéré comme un sous-secteur de l'éducation, relégué au bas de la liste des priorités de la plupart des gouvernements et bénéficiant d'un budget limité. Pourtant, les praticiens de l'AEA savent que l'AEA est transversale à tous les secteurs et constitue un pilier essentiel du développement national. La lecture et l'écriture sont des compétences fondamentales dont il est nécessaire de maîtriser au moins les rudiments pour poursuivre et acquérir d'autres compétences diverses. En résumé, l'AEA correspond à ce que les adultes souhaitent et doivent apprendre.

La plupart des adultes ne peuvent pas se permettre de consacrer des années à l'acquisition d'une éducation qu'ils pourraient utiliser plus tard. Nombre d'entre eux souhaitent acquérir rapidement des compétences pratiques et les mettre en pratique afin d'améliorer leurs conditions de vie et celles de leur famille. Ceux qui disposent de plus de temps et souhaitent obtenir des équivalences avec le système éducatif formel devraient également pouvoir accéder à ces voies. Si l'éducation peut être enrichissante et transformatrice, pour beaucoup, elle est avant tout une question de subsistance et de survie.

Tout apprentissage auquel participent les adultes est par définition l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il est donc nécessaire d'élargir notre définition de l'éducation des adultes. Nous devons aller au-delà de la lecture et de l'écriture et prendre conscience que l'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA) est présent et essentiel dans tous les secteurs. De la santé à l'agriculture, en passant par la finance et le numérique, les adultes apprennent chaque jour. Cependant, le secteur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes a toujours été limité par une définition très restrictive qui privilégie (ou n'inclut que) la lecture, l'écriture et le calcul. Tant que nous resterons confinés dans ces limites et travaillerons de manière cloisonnée, nous passerons à côté des nombreuses opportunités qui nous attendent dans de nombreux secteurs.

En examinant nos origines, nous pouvons mieux appréhender notre avenir. Cet article explore donc les influences historiques sur l'AEA au Bénin et pose la question suivante : où va l'AEA ? Cette publication se concentre sur le Bénin, mais les différents genres et époques d'AEA identifiés peuvent trouver un écho dans de nombreux pays africains partageant des expériences coloniales et post-indépendance similaires. Nous espérons que cet article enrichira le débat sur l'AEA en Afrique et contribuera à valoriser la richesse de l'histoire et des traditions (et de l'avenir) de l'AEA, présentes à nos portes. Nous remercions l'auteur pour avoir partagé ses réflexions et ses idées avec nous.

David Harrington

Directeur du Projet Continental Africain, DVV International

RÉSUMÉ

Le présent article propose une analyse des approches traditionnelles d'apprentissage et d'éducation des adultes (AEA) en contexte béninois, dans une perspective historique, didactique et prospective. Nourri par des données de type qualitatif issues de la revue document et d'entretiens, il s'appuie sur une clarification des notions d'adulte, de tradition, de savoir endogène ou autochtone, ainsi que sur le triangle didactique de Yves Chevallard.

A propos de la substance de la thématique, l'article part de l'identification et la description des principales traditions éducatives ayant structuré l'AEA au Bénin, notamment dans les sphères religieuses, artisanales, communautaires. A cet effet, l'analyse retrace l'avènement, l'évolution, le type de publics cibles, la finalité éducative, les pratiques enseignantes, ainsi que les succès et les limites de ces traditions.

Ensuite, en opérant une catégorisation basée sur les paramètres que sont la *prépondérance dans la pratique*, le *degré d'institutionnalisation* et la *compatibilité avec les priorités nationales*, l'article distingue les traditions dominantes de celles dites récessives, en justifiant leur statut respectif dans le contexte social et politique actuel. Sur cette base, il esquisse le profil d'une tradition d'AEA recommandable aujourd'hui, c'est-à-dire capable d'intégrer les valeurs culturelles locales tout en répondant aux exigences contemporaines d'apprentissage dans la perspective de la maximisation des résultats de l'action éducative destinée aux adultes.

Enfin, l'article explore les mécanismes possibles de combinaison entre les approches traditionnelles et les technologies de l'information et de la communication, avant de proposer une stratégie de valorisation pour inscrire durablement ces pratiques dans une dynamique d'éducation endogène et inclusive.

Mots clés : *éducation des adultes – savoirs endogènes – traditions éducatives – approche hybride.*

Introduction

L'éducation des adultes en Afrique, et plus particulièrement au Bénin, ne se résume pas à une création moderne impulsée par les États postcoloniaux. Elle est imprégnée par une histoire pluriséculaire, façonnée par des traditions orales, des structures communautaires spécifiques, des pratiques spirituelles et des savoirs endogènes.

Le Bénin, espace de cohabitation de différentes civilisations (aja, baatonum, fon, yoruba, etc.) et de croyances religieuses (traditions vodou, islam, christianisme), constitue un terrain particulièrement révélateur de cette diversité éducative. L'histoire y montre une succession et parfois une coexistence de traditions éducatives : l'éducation communautaire précoloniale, structurée autour de la transmission orale, du compagnonnage et de l'initiation ; l'éducation coloniale, imposée de l'extérieur, à visée utilitariste et d'acculturation ; et enfin, l'éducation post-indépendance, marquée par la volonté d'émancipation, l'alphabétisation fonctionnelle et la quête de modernisation.

Dans une perspective de transition sociale, culturelle et numérique, une compréhension fine de ces traditions permet non seulement de valoriser les pratiques endogènes mais aussi d'envisager des synergies possibles avec les technologies modernes, en vue d'un modèle d'apprentissage plus adapté aux besoins réels des populations adultes. C'est donc à une lecture croisée, critique et constructive de ces approches que se consacre cet article, en s'appuyant sur un cadre didactique structuré, une démarche méthodologique qualitative, et une visée prospective.

1. Clarifications des concepts clés

Afin de mieux cerner les enjeux liés aux approches traditionnelles d'apprentissage et d'éducation des adultes (AEA) en Afrique, et particulièrement au Bénin, il est primordial de clarifier certains concepts fondamentaux. Cette étape pose les bases théoriques et sémantiques nécessaires à la compréhension du sujet.

1.1. Adulte

Pour Afsata Paré Kaboré et Rasmata Nabaloum-Bakyono (2014, p. 28), un adulte, est un " individu au développement physique achevé, capable de se reproduire et socialement intégré ". Considérée comme telle, " toute personne reconnue mature par sa communauté, sur la base de considérations physiques (développement biologique), sociologiques (passage aux rites initiatiques

et/ou mariage), légales (satisfaction des attributs légaux) et intellectuelles (psychologiquement et cognitivement prête à assumer les attentes de la société vis-à-vis d'un membre adulte) ”.

Dans le cadre de l'éducation, un adulte est généralement défini comme une personne ayant atteint la majorité légale, mais surtout reconnue socialement comme autonome et responsable. Au-delà de l'âge, l'adulte est celui qui est hors du cadre éducatif formel initial, mais dispose d'une expérience de vie, et dont les besoins d'apprentissage sont souvent liés à une finalité pratique : professionnelle, civique ou sociale.

1.2. Tradition

Au nombre des auteurs qui ont opiné sur le concept de “ tradition ”, Akinjogbin I. A. cité par UNESCO (1990, 12) soutient qu'il désigne “ les modalités d'interaction sociale admises pour une communauté donnée, à un moment donné, en fonction de sa conception du monde et de ses expériences historiques (...) Il s'ensuit que la tradition n'est pas statique ”. En s'inscrivant dans cette ligne de pensée, on aperçoit le caractère dynamique, et donc transmissible de génération en génération de la tradition. Du fait de ses origines lointaines, la tradition revêt un caractère ancien et habituel. De ce point de vue, nous pouvons concevoir que le terme “ tradition ”, d'une part, au sens propre, désigne ce qui est endogène voire intrinsèque à la communauté et, d'autre part, au sens figuré, désigne ce qui est habituel tout simplement. Notre option dans cet article consiste à considérer ce terme au sens figuré en vue d'avoir la latitude de prendre en compte aussi bien les approches endogènes que les approches étrangères d'éducation et d'apprentissage des adultes dans le contexte du Bénin qui tolère leur cohabitation.

1.3. Savoirs endogènes

En s'accordant avec Hountondji Paulin (1994, 15), “ on appellera (...) “savoir endogène”, dans une configuration culturelle donnée, une connaissance vécue par la société comme partie intégrante de son héritage, par opposition aux savoirs exogènes qui sont encore perçus, à ce stade au moins, comme des éléments d'un autre système de valeurs ”. Il s'agit de connaissances produites localement, souvent en dehors des circuits académiques officiels. Ils sont issus de l'expérience collective et s'adaptent aux réalités du milieu.

Dans le domaine de l'AEA, ces savoirs se manifestent à travers les métiers traditionnels, les pratiques agricoles, les formes de gouvernance communautaire, la médecine traditionnelle, etc. Au-delà des sphères des métiers et de l'organisation de la vie sociale, les savoirs endogènes se manifestent également dans la sphère éducative comme nous le verrons plus loin.

Après cette brève clarification des concepts clés, la présentation du cadre d'analyse s'avère nécessaire pour compléter les balises théoriques de notre exposé.

2. Cadre d'analyse et démarche méthodologique

Comme on peut s'en rendre compte, le présent article prend corps dans un champ thématique qu'est l'**éducation**. Cela nous inspire de référencer notre réflexion à la didactique dont " les principaux domaines d'investigation (...), selon Yves Chevallard (1985) repris par Saïd Tasra (2017, 4) sont : l'étude du curriculum (relation *Enseignant-Contenu*), l'étude de l'enseignement (relation *Enseignant-Élève*), l'étude de l'apprentissage (relation *Élève-contenu*), et les interrelations entre ces trois domaines ". Dans cette perspective, ce qui nous intéresse est moins les relations entre ces trois pôles que les pôles eux-mêmes que sont le **savoir**, l'**enseignant** et l'**apprenant** qui forment, selon Yves Chevallard (op. cit.) le *triangle didactique*.

Ce cadre d'analyse nous sert à décrire les différentes traditions d'AEA identifiées au Bénin tout en mettant en lumière les spécificités et les dynamiques des systèmes traditionnels d'apprentissage exprimées à travers : **a)** les " savoirs à enseigner " selon Yves Chevallard, 1989, 39) ; **b)** l'apprenant qui est un adulte et **c)** l'enseignant qui passe pour détenteur du savoir. En d'autres termes, pour chaque tradition éducative évoquée dans cet exposé, il s'agit de fournir des éléments de réponses aux questions que sont : quel type de savoir ? quel groupe cible ? quel mode de transmission ?

Pour y parvenir, la démarche méthodologique comporte essentiellement un recueil de données, la présentation des données et l'analyse des données. Le recueil des données s'est fait à travers la revue documentaire et le recours aux expériences personnelles. Les données recueillies ont été présentées par type de traditions d'AEA autour des trois pôles du triangle didactique, complétés en amont et en aval par des informations relatives, respectivement à l'émergence de la tradition éducative en question et à leurs succès et limites. Quant à l'analyse des données, elle a été successivement consacrée à la catégorisation des traditions d'AEA relevées, à l'indication des traditions dominantes et des traditions récessives, puis à la suggestion d'une tradition d'AEA recommandable.

3. Traditions en présence en matière d'AEA au Bénin

L'éducation des adultes au Bénin, comme dans de nombreux pays africains, est structurée autour de plusieurs traditions éducatives. Celles-ci ne sont pas mutuellement exclusives, mais souvent complémentaires ou en concurrence selon les contextes historiques, politiques et socioculturels. Cette section présente les principales traditions identifiées, en insistant sur leur émergence, leur groupe cible, leurs finalités, leurs mécanismes de transmission et leurs limites. Pour y parvenir, nous ferons une entrée par le contexte historique d'émergence de ces traditions éducatives en identifiant principalement les formes d'éducation que sont : l'éducation communautaire précoloniale, l'éducation des adultes sous influence coloniale et l'éducation des adultes post indépendance.

3.1. L'éducation communautaire précoloniale

3.1.1. Émergence

Cette forme d'éducation, antérieure à la colonisation, regroupe les pratiques endogènes de transmission du savoir. Elle est issue de l'expérience collective nourrie par la recherche de la satisfaction des besoins de survie, de préservation de la culture et de cohésion sociale. Elle s'adapte aux réalités du milieu et se transmet de génération en génération. Malgré la modernisation, cette tradition perdure partout à des degrés divers au Bénin, notamment dans les zones rurales où les écoles modernes sont peu accessibles.

3.1.2. Groupes cibles

L'éducation communautaire précoloniale au Bénin a plusieurs variantes telles que l'éducation religieuse, l'éducation à la vie sociale, l'éducation à la vie professionnelle, l'éducation à la préservation de la nature. Quelle que soit la variante considérée, le groupe cible est constitué de jeunes ou d'adultes, déjà membres d'un groupe social donné (famille, communauté locale, corporation professionnelle ou groupe ésotérique), ou pressentis pour y être. A ce niveau, une précision paraît importante : si l'individu peut choisir d'appartenir ou non à une corporation professionnelle, la famille s'impose à lui par naissance et il est ainsi exposé à tout ce qui s'y déroule, y compris les actions éducatives menées par les aînés. C'est de cette façon que certaines familles sont identifiées détentrices de certaines techniques artisanales ou autres telles que la forge pour la famille Hountondji d'Abomey (Sud Bénin), l'art divinatoire appelé "Fa" pour la Famille Guèdègbé d'Abomey.

De même, les couvents de vodou, reconnus comme lieu de transmission des savoirs ésotériques, n'admettent pas qui le veut car " l'entrée au couvent diffère de l'inscription à l'école moderne, dans la mesure où il faut entendre les appels du vodou " nous dira Hounkpè Adjignon Débora Gladys (2022, 4). Selon Augé cité par Hounkpè (op. cit), " ces appels se manifestent par des maladies, c'est après la consultation de l'oracle, *fa* que le *bokonon*, où le devin donne l'origine de la maladie. On oriente alors les patients vers le couvent où il y a son vodou électeur ".

De ce qui précède par rapport aux groupes cibles se dégagent les principales finalités de l'éducation communautaire précoloniale.

3.1.3. Finalités et curricula

L'éducation communautaire précoloniale au Bénin, et plus largement en Afrique de l'Ouest, visait à former l'individu/l'adulte pour qu'il devienne utile à la communauté, respectueux des normes, responsable, et harmonieux avec le monde vivant. Dans ce sens, les principales finalités qui guidaient le choix des thématiques abordées sont :

- l'instauration d'une conscience spirituelle et du respect des forces invisibles considérées comme garantes de l'ordre social et cosmique ;
- l'instauration de la culture de la dignité, de la cohésion sociale, du respect des aînés, de la solidarité intergénérationnelle et de la responsabilité civique ;
- la transmission des savoir-faire techniques nécessaires à la survie et à l'autonomie économique de l'individu ;
- le développement d'une conscience écologique, fondée sur la cohabitation harmonieuse avec la nature et le respect du vivant.

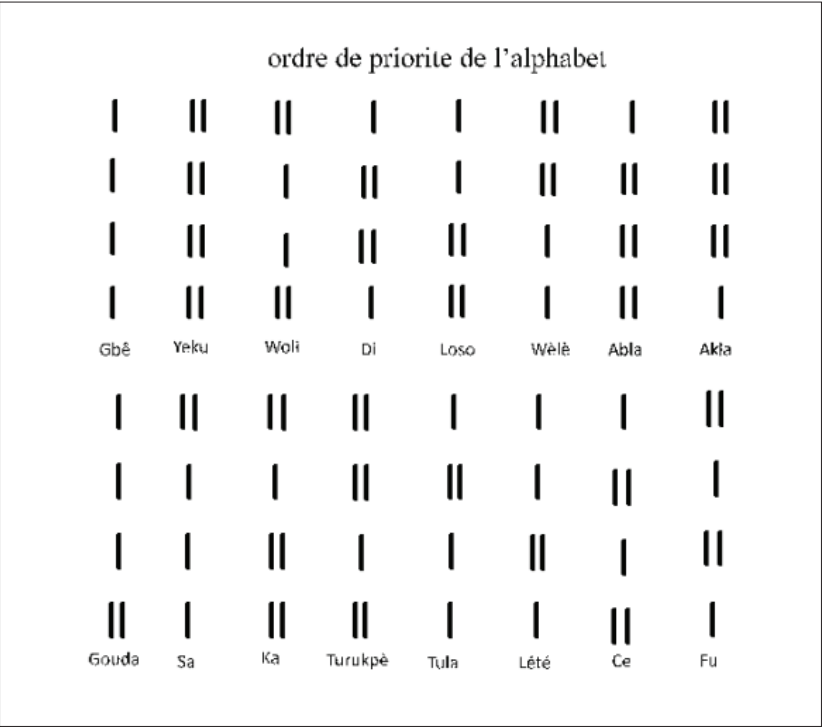
On peut noter que l'éducation précoloniale au Bénin visait surtout une formation complète de l'être, notamment ses dimensions intellectuelle, morale, spirituelle, manuelle, sociale et écologique. Pour atteindre ces objectifs, différents mécanismes de transmission sont utilisés.

3.1.4. Mécanismes de transmission

En général, l'éducation communautaire précoloniale reposait sur une logique de transmission intergénérationnelle, par l'exemple, la parole, le rite et la participation active. L'usage de supports écrits était presque inexistant sauf dans le cas de l'enseignement/apprentissage et de la pratique de l'art

divinatoire Fa où les signes révélés par l'oracle sont transcrits sur un support matériel comme un morceau de calebasse, avec un système d'écriture à bâtonnets considéré comme un alphabet par les pratiquants (voir figure¹ ci-dessous).

Figure 1 : Système d'écriture dans la pratique du Fa



Cette figure montre les 16 signes du Fa. L'apparition de chacun d'entre eux au cours d'une consultation est porteuse d'un message que, seul, le *bokɔnɔ* (prêtre du Fa) peut interpréter.

En raison du caractère dominant de l'oralité dans l'éducation communautaire précoloniale, celle-ci ne fait pas l'objet d'un curriculum établi et consigné sur support écrit comme on le remarque dans l'éducation classique.

1. Source : <https://www.lafleurcurieuse.fr/culture/le-fa-une-geomancie-divinatoire/>

En fonction de la finalité visée, la thématique et la pratique pédagogique sont identifiées. En effet, si l'action éducative vise :

✓ **l'instauration d'une conscience spirituelle et du respect des forces invisibles**, la démarche pédagogique est orientée vers :

- l'initiation aux cultes (vodou, ancêtres, entités métaphysiques) ;
- la transmission des rituels, des chants sacrés, et des tabous ;
- la formation aux rôles sacrés (prêtres, devins, guérisseurs) ;
- les rites de passage de l'adolescence à l'âge adulte.

Les enseignants (détenteurs de savoirs) dans ce cas sont les prêtres du vodou, les initiés et autres aînés dans la connaissance des savoirs endogènes.

✓ **l'instauration de la culture de la dignité, de la cohésion sociale, du respect des aînés, de la solidarité intergénérationnelle et de la responsabilité civique**, la démarche pédagogique est orientée vers :

- l'apprentissage des rôles selon l'âge, le sexe, la classe sociale ;
- la maîtrise des codes de politesse, du langage symbolique, des coutumes, du soin corporel ;
- la participation à la vie communautaire (fêtes, palabres, entraide, justice coutumière).

Dans ce cas, les enseignants (détenteurs de savoirs) sont en général les parents et proches, aussi bien en termes de géniteurs que de membres de la famille ou de la communauté locale. Les séances de contes (au clair de lune), de devinette ou de chansons étaient très exploitées à ces fins.

✓ **la transmission des savoir-faire techniques nécessaires à la survie et à l'autonomie économique de l'individu**, la démarche pédagogique est orientée vers :

- la formation aux métiers : agriculture, pêche, chasse, artisanat, commerce ;
- l'apprentissage par imitation, répétition, compagnonnage (souvent au sein du clan) ;
- le développement du sens de l'effort, de la précision, du don de soi.

Dans ce cas, les enseignants (détenteurs de savoirs) sont, les parents, les aînés et les maîtres artisans, etc.

- ✓ le **développement d'une conscience écologique, fondée sur la cohabitation harmonieuse avec la nature et le respect du vivant**, la démarche pédagogique est orientée vers :
 - la transmission des techniques de chasse, de protection des forêts sacrées ;
 - l'enseignement sur les plantes médicinales, les cycles naturels, les saisons ;
 - les pratiques rituelles pour apaiser ou remercier les esprits de la nature.

Ici se positionnent comme détenteurs de savoirs, les parents, les aînés, les initiés, etc.

Dans l'un ou l'autre cas, le dispositif d'enseignement/apprentissage tourne autour d'un maître et d'un apprenant ayant en commun un savoir à partager. Souvent le maître est un aîné, un artisan ou un initié selon le cas, tandis que l'apprenant est le plus jeune, le moins expérimenté ou le profane (non initié). Quant au savoir à partager ou à transférer, il est ancré dans le vécu, puisé des sources profondes de l'expérience du maître.

L'éducation communautaire précoloniale étant dominée par l'oralité et l'absence de plan structuré, l'enseignement/apprentissage se fait par l'action, observation, imitation, participation et récit, le tout soutenu par la communication verbale interpersonnelle. Dans cette optique, soulignons la force des genres textuels oraux (conte, chant, proverbe, etc.) dans la transmission des messages éducatifs.

3.1.5. Succès et limites

Le principal **succès** à signaler pour l'éducation communautaire précoloniale est sa résistance au temps malgré l'influence croissante de la modernité. Elle tire un tel succès de certains éléments dont :

- l'ancrage culturel à travers l'usage de référentiels endogènes, car *“ la meilleure possibilité qu'un peuple ait d'évoluer d'une manière efficace, il la tire de lui-même, de ses racines profondes, de ses liens avec sa terre et sa culture ”* (Adandé Alexandre S., 1990, 25 ; empruntant à Gray Jean) ;
- le sens de la pratique à travers la prépondérance de l'action/manipulation au cœur de la transmission du savoir ;
- l'apprentissage contextualisé à travers le développement de thématiques utiles et directement applicables dans le quotidien de l'apprenant ;
- le développement de la capacité de mémorisation à travers l'usage des genres textuels oraux qui sont, par nature, captivants à cause de leurs formes stylistique et artistique.

En lien avec ce dernier point, les chanteurs compositeurs se voient attribué un rôle fondamental d'éducateur, d'éveilleur de conscience, même si certains parmi eux se livrent au contraire.

Prenons, ci-dessous, l'exemple d'un refrain en langue fɔn du Sud Bénin, tiré du répertoire d'un chanteur célèbre du Bénin appelé Vincent AHEHEHINNOU :

Tableau 1 : Chant en langue fɔn

Texte en langue fɔn	Traduction littérale en français	Traduction littéraire en français
Mɛɖɛ wi ehh !	Dignité de soi ehh !	La dignité !
Mɛɖɛsu wɛ nɔ ba mɛɖɛ wi bɛ nɔ nyɔ.	C'est bon que soi-même cherche dignité pour soi.	C'est mieux que la dignité personnelle soit une œuvre personnelle.
Awi wɛ nyɛ ada bo dɔn kɔ sudo,	C'est le chat qui a recouvert de sable ses excréments après avoir chié,	A l'image du chat qui a recouvert de sable ses excréments après avoir fait ses besoins,
Mɛ wɛ nɔ ba mɛɖɛ wi bɛ nɔ nyɔ.	C'est bon que soi-même cherche dignité pour soi.	C'est mieux que la dignité personnelle soit une œuvre personnelle.

Une telle chanson rime bien avec la finalité de l'action éducation relative à l'instauration de la culture de la dignité. Et puisqu'il s'agit d'une chanson, chaque moment où elle est fredonnée est une occasion de se rappeler la leçon ou de la transmettre à autrui.

Malgré ce succès, l'éducation communautaire précoloniale montre ses **limites** parmi lesquelles on peut citer l'absence de plan de formation, l'absence de supports écrits, l'absence de système d'évaluation critérié, l'absence de certification formalisée, l'exclusion de certains groupes (notamment les femmes dans certains contextes).

3.2. L'éducation des adultes sous influence coloniale

Comme dans le cas précédent, les axes de description seront : l'émergence, les groupes cibles, la finalité et les curricula, le mécanisme de transmission, les succès et les limites.

3.2.1. Émergence

L'éducation des adultes à l'époque coloniale au Bénin a pris l'allure de la lutte contre l'analphabétisme qui a commencé " dès la moitié du 19^e siècle avec les expériences des missions catholiques (la Société des Missions Africaines – SMA) et protestantes qui utilisaient l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les langues béninoises comme base d'accès au message biblique " (Baba Moussa, op. cit.). Cela se passait dans un contexte d'administration coloniale française. Ainsi, loin des objectifs de l'accès démocratique aux textes bibliques visés par les missionnaires, l'administration coloniale visait plutôt à former une main-d'œuvre adaptée aux besoins de la colonisation, puis à instaurer un ordre socio-politique conforme aux valeurs occidentales. L'alphabétisation des adultes était impulsée à la fois par les missions chrétiennes et l'administration coloniale française. Cela détermine la tendance, soit pour les langues locales, soit pour la langue française comme langue d'enseignement/ apprentissage.

3.2.2. Groupes cibles

L'éducation des adultes à l'époque coloniale ciblait plusieurs catégories telles que les travailleurs agricoles ou ouvriers des chemins de fer, des plantations, du port, etc. Elle s'adressait également aux fonctionnaires auxiliaires tels que les interprètes et les commis, de même qu'aux anciens combattants des guerres coloniales qu'il fallait réinsérer et ou discipliner. Faisaient également partie de la cible, les catéchumènes² et les convertis dans le cadre des missions religieuses etc. On s'aperçoit ainsi qu'effectivement la cible de l'éducation des adultes à l'époque coloniale se répartie entre les deux principaux champs programmatiques que sont l'administration coloniale française et la mission d'évangélisation soutenue par les chrétiens catholiques et protestants. Ceci traduit l'intérêt sous-jacent porté à cette forme d'éducation des adultes à cette époque porté par chacun de ces deux initiateurs, tel qu'exprimé à travers les finalités et les curricula.

3.2.3. Finalités et curricula

Comme déjà souligné, et au regard du double intérêt lié à l'éducation des adultes à l'époque coloniale au Bénin, on peut distinguer deux natures de finalités avec des curricula associés.

2. Le terme " catéchumène " désigne la personne qui suit une formation religieuse de base dans la religion catholique romaine en vue d'accéder aux sacrements.

Dans un premier temps, mentionnons la finalité liée à l'évangélisation qui implique l'acculturation des populations aux croyances chrétiennes. Il était question de faire assimiler par les populations dahoméennes d'alors les préceptes divins contenus dans la Bible, d'où l'option d'alphabétiser les adultes dans les langues nationales afin de surmonter la barrière linguistique qui se dresse comme principal obstacle à un tel projet. Dans cette optique, le curriculum comprend essentiellement la lecture, l'écriture, le calcul écrit, la morale chrétienne.

Dans un second temps, il faut souligner la finalité liée, d'une part, à la formation d'une élite subalterne capable de servir l'administration coloniale et, d'autre part, à la formation de la main d'œuvre pour servir l'économie coloniale. Dans ce cadre, les langues nationales ne sont pas les bienvenues à propos d'une telle finalité. Le français s'impose ainsi comme langue d'enseignement/apprentissage avec un curriculum comportant principalement la lecture, l'écriture, le calcul écrit, les techniques agricoles, les métiers manuels utiles à l'économie coloniale.

3.2.4. Mécanismes de transmission

Pour atteindre les objectifs sus évoqués, on procède par l'organisation de cours du soir, aussi bien dans les villages que dans les centres urbains. De même, parallèlement à la catéchèse, il est organisé des écoles missionnaires pour adultes. A propos du développement des compétences techniques, des formations sur le tas, sont organisées dans les ateliers, chantiers ou fermes expérimentales.

L'approche était verticale et autoritaire, fondée sur la répétition et la mémorisation. Il ne pouvait pas en être autrement au regard du type de transformation visée pour la population : devenir serviteurs de l'évangile et/ou de l'administration coloniale.



3.2.5. Succès et limites

Le premier **succès** à souligner pour l'éducation des adultes à l'époque coloniale est l'introduction de l'écriture alphabétique dans les pratiques éducatives au Dahomey, Bénin d'aujourd'hui. Cela est d'autant plus important qu'il constitue un motif de fierté et un moyen d'ouverture sur le monde pour les adultes alphabétisés. Elle a aussi permis de former une élite lettrée composée de commis, de clercs, d'interprètes, de catéchistes etc. qui jouera plus tard un rôle d'éclaireur dans les mouvements anticoloniaux.

Il convient de mentionner tout de même, comme principale limite, l'orientation utilitaire et instrumentalisée de l'éducation au service du colonisateur avec pour corollaire la dévalorisation des savoirs endogènes au profit de modèles occidentaux imposés. Mais après l'indépendance, une nouvelle ère s'est ouverte pour l'apprentissages et l'éducation des adultes au Bénin.

3.3. L'éducation des adultes post indépendance

En vue de favoriser une vue comparative des traditions d'apprentissage et d'éducation des adultes à travers les époques successives, nous conservons la même démarche consistant à évoquer ci-après : l'émergence, les groupes cibles, la finalité et les curricula, le mécanisme de transmission ainsi que les succès et les limites.

3.3.1. Émergence

Empruntons à Baba-Moussa (op. cit.) pour indiquer qu'après la vague des accessions à l'indépendance dans les années 1960 et les différentes réunions internationales consacrées au développement des nouveaux États indépendants, une dynamique en faveur de l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales a été impulsée, notamment par la Conférence de Téhéran (Iran), organisée en 1965 à l'initiative de l'Unesco.

L'État dahoméen (béninois d'aujourd'hui), désormais souverain, prend en charge l'éducation populaire avec un objectif d'éducation de masse, en s'appuyant parfois sur des idéologies panafricanistes ou révolutionnaires, notamment dans les années 1970-80 sous le régime marxiste-léniniste.

Dans cette dynamique, l'éducation des adultes marquée par l'alphabétisation devient au Bénin un levier de développement national, s'inscrivant dans une volonté de réparer les lacunes du système colonial et de réduire l'analphabétisme qui freine la participation citoyenne, l'émancipation économique et l'unité nationale.

3.3.2. Groupes cibles

Le groupe était essentiellement composé d'adultes analphabètes, notamment en milieu rural pour ce qui est des paysans et agriculteurs à la recherche d'amélioration de la productivité agricole. Une attention particulière est accordée aux femmes, souvent laissées en marge du système scolaire classique. De même, les jeunes déscolarisés ou non scolarisés sont ciblés par les programmes d'alphabétisation.

3.3.3. Finalités et curricula

Tel que cela transparaît dans les paragraphes précédents, l'éducation des adultes post indépendance vise à réduire l'analphabétisme et renforcer la participation citoyenne. Il vise également l'autonomisation des populations, la promotion du genre et le développement des compétences technique au service du développement local.

Pour y parvenir, les curricula de formation prennent en compte les connaissances instrumentales (lecture, écriture et calcul élémentaire) appliquées à des contextes pratiques. Ils couvrent également des contenus de formation orientés vers les connaissances de vie courante tels que la santé, l'hygiène, la citoyenneté, la décentralisation, le planning familial, de même que les contenus destinés au développement des compétences techniques et pratiques dans les domaines de l'agriculture, de l'artisanat, de la transformation des produits agricoles, de la gestion, etc.

3.3.4. Mécanismes de transmission

Pour atteindre les objectifs fixés, différents programmes ont été expérimentés, aussi bien par l'Etat que par les organisations de la société civile (ONG, confessions religieuses) avec l'appui des Partenaires techniques et financiers (PTF) dont le principal est la Coopération suisse " depuis 1968 " (Ministère de la culture, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales [MCAPLN], 2009, 44). Des centres d'alphabétisation des adultes sont alors ouverts au profit des hommes et des femmes qui suivent les enseignements dans les langues nationales.

Selon le MCAPLN (op. cit, 46-48), diverses approches/méthodes ont été utilisées ou sont encore utilisées dont principalement la "Méthode mixte de Paolo FREIRE ; la "Nouvelle méthode" inspirée de la méthode Tintua ; la "Pédagogie du Texte (PdT)" qui vise la qualité de l'éducation et l'autonomisation des apprenants ; l' " Approche de l'ONG Potal Men" visant à appuyer les communautés à la base à se prendre en charge et promouvoir

leur auto développement ; la méthode “REFLECT” qui vise à “ faire de l’alphabétisation une activité support pour les projets/programmes de développement local ”.

Chacune de ces approches/méthodes intègre l’utilisation de supports écrits à l’usage des apprenants et des facilitateurs (maîtres alphabétiseurs). En général, les démarches d’enseignement/apprentissage sont participatives et pratiques ; elles sont sensibles aux principes andragogiques à travers la prise en compte des spécificités de l’adulte apprenant.

3.3.5. Succès et limites

Les succès des approches d’apprentissage et d’éducation des adultes sont de divers ordres. Sur le plan de la couverture du territoire, il faut noter une augmentation progressive du nombre de centres ouverts avec plus de zones touchées. Cela a entraîné une augmentation du nombre de personnes alphabétisées, et cela grâce à l’implication prononcée de l’Etat et des organisations de la société civile.

Les initiatives prises en matière d’apprentissage et d’éducation des adultes font l’objet d’une ingénierie de formation adossée à des politiques et stratégies globales d’éducation, avec des ambitions fortes exprimées par les gouvernants. De même, on note une attention particulière accordée à l’intégration des femmes dans des programmes qui favorisent leur autonomie. Les offres de formations favorisent la création d’une conscience civique ainsi que l’émergence d’une éducation alternative (appelée ‘non formelle’), complémentaire à l’éducation scolaire.

Certaines limites sont à signaler tout de même. Il s’agit, de l’insuffisance de financement durable à la hauteur des ambitions exprimées en raison de la forte dépendance aux partenaires extérieurs. Cela réduit les chances de pérennisation des centres, surtout en zones reculées. De même, il faudrait mentionner le manque de formateurs qualifiés et de matériel pédagogique adapté. Aussi, est-il noté un environnement lettré en langues nationales peu développé, ce qui réduit les chances des néo-alphabètes de consolider et de valoriser leurs acquis et d’être à l’abri de l’analphabétisme de retour.

En somme, l’éducation des adultes post indépendance au Bénin a visé l’émancipation sociale, le développement économique et la consolidation nationale. Malgré des progrès notables, elle reste confrontée à des défis structurels, notamment en matière de financement, d’accès équitable et de reconnaissance institutionnelle.

3.4. Une tradition émergente : l'éducation des adultes basée sur les TIC

Dans la chronologie des faits, l'émergence des Technologies de l'information et de la communication, est à situer à l'époque post indépendance. Toutefois, son influence s'exerce progressivement sur toutes les traditions d'éducation des adultes précédemment évoquées, lorsqu'elles sont prises sous leur forme moderne, c'est-à-dire sorties de leurs origines. Dans ce cadre, il faut mentionner le rôle important joué par les TIC dans l'acquisition des connaissances et le développement des compétences. Ainsi, émerge une nouvelle tradition d'éducation des adultes de type transversal par rapport aux trois premières abordées qui, par ce biais, s'inscrivent dans une dynamique d'adaptation aux défis contemporains : mobilité, inclusion numérique, démocratisation du savoir, emploi, etc.

Au profit de la tradition d'AEA communautaire de type précolonial, elle se manifeste surtout à travers des programmes radiophoniques et audiovisuels portant sur des thématiques de vie courante telles que l'hygiène, le vivre ensemble, la morale, les us et coutumes, la pharmacopée, les techniques culturelles, etc. Les programmes radiophoniques sont parfois interactifs, rendant ainsi communautaire et participative leur dimension éducative à l'image de la tradition d'AEA de type précolonial.

Au profit de la tradition d'AEA de type colonial, pour sa dimension "évangélisation" restante, la tradition émergente basée sur les TIC se manifeste également par les programmes radiophoniques et audiovisuels, mais aussi à travers les réseaux sociaux. Le principal but étant l'enracinement de la foi et de la morale chrétienne et musulmane ainsi que la gestion de la communauté et de la cité selon les préceptes bibliques et coraniques, les thématiques abordées puisent toujours leurs substances de la Bible et du Coran.

Appliquée à la tradition d'AEA de type post indépendance, la tradition émergente basée sur les TIC passe par l'utilisation, dans les centres d'alphabétisation et de formation par apprentissage, d'outils numériques tels que la calculatrice et le téléphone portable. Si la présence de ces outils dans les programmes d'alphabétisation actuels est encore embryonnaire, l'appel des acteurs se fait de plus en plus pressant en faveur de leur priorisation dans lesdits programmes.

Même si son institutionnalisation n'est pas spécifique à l'éducation des adultes, la tradition d'AEA basée sur les TIC est entrée dans les priorités nationales avec la mise en place d'un projet sous la coupole du Ministère des enseignements secondaire, technique et de la formation professionnelle (MESTFP), en charge de l'alphabétisation, en vue du renforcement de la

Synergie alphabétisation-formation professionnelle-TIC. Ce projet en est à l'étape d'élaboration des curricula intégrés appliqués à deux métiers expérimentaux que sont l'électricité bâtiment et la transformation agro-alimentaire. Aussi, au terme de sa première session annuelle tenue en août 2024, l'Assemblée consultative du Conseil national de l'éducation (CNE) a formulé 18 recommandations dont l'une se présente ainsi qu'il suit : *“ Assurer l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie de l'alphabétisation des adultes et d'un programme d'enseignement de l'hygiène numérique au profit des apprenants ”.*

4. Catégorisation des traditions d'AEA relevées

Pour mieux comprendre le paysage éducatif béninois en matière d'éducation des adultes, il est essentiel de catégoriser les différentes traditions identifiées selon des critères permettant d'évaluer leur portée et leur pertinence actuelle. Trois critères principaux ont été retenus : la **prépondérance dans la pratique**, le **degré d'institutionnalisation**, et la **compatibilité avec les priorités nationales**.

4.1. Prépondérance dans la pratique

Ce critère mesure la fréquence et l'étendue de la mise en œuvre d'une tradition éducative dans les réalités sociales béninoises. De ce point de vue, l'**éducation traditionnelle communautaire** vient en tête parce que très répandue, notamment dans les zones rurales à cause de ses caractères dominants que sont l'oralité et la pratique. En effet, en contexte familial, elle est sollicitée pour véhiculer les savoirs endogènes associés aux us et coutumes, les notions d'histoires de la famille ou de la localité, les règles de morale sociale. Au plan ethnique, elle accompagne les rites de passage et la transmission des valeurs culturelles. Par ailleurs, elle continue de régir l'apprentissage des métiers manuels, en ce sens que dans les ateliers de métier, en se référant à Baba-Moussa Abdel Rahamane et Sidibé Bangaly (2017,93), “ les compétences professionnelles s'acquièrent dans l'action ”. Dans ce sens, tout le cycle de formation par apprentissage est fondé sur la combinaison du learning by watching ou apprentissage par observation et du learning by doing ou apprentissage par action.

Vient en deuxième position, par rapport à ce critère, la **tradition éducative en période coloniale**. Bien qu'elle soit aujourd'hui circonscrite autour des sphères chrétiennes – l'administration coloniale n'existe plus – elle est répandue à la cadence de la multiplication des églises chrétiennes sur toute l'étendue du territoire national, même s'il y a quelques disparités par zone. Elle s'applique dans le cadre de la catéchèse et des prêches lors des cultes chrétiens. Les données statistiques ci-après traduisent l'étendue et la fréquence de la mise en œuvre de cette tradition éducative.

Tableau 2 : Répartition de la population béninoise par religion et par département

Religion	Bénin	Alibori	Atacora	Atlantique	Borgou	Collines	Couffo	Donga	Littoral	Mono	Ouémé	Pla teau	Zou
Vodou	11,6	0,5	6,3	12,1	1,0	5,9	56,5	0,4	1,6	33,1	6,0	7,4	20,1
Catholique	25,5	8,6	20,7	39,3	15,0	37,2	5,9	11,9	51,2	20,6	34,6	24,6	26,6
Protestant Méthodiste	3,4	0,5	1,8	3,3	1,2	8,0	2,2	1,0	3,7	2,4	7,8	5,6	3,1
Autres Protestants	3,4	0,4	2,4	3,5	1,7	2,2	5,6	1,1	2,1	4,1	7,7	3,8	5,0
Céleste	6,7	0,2	0,8	11,0	0,7	6,6	5,7	0,2	5,7	6,2	17,4	10,0	10,8
Islam	27,7	81,3	26,9	4,4	69,8	16,3	0,9	77,9	16,9	1,5	12,1	18,6	3,5
Autres Chrétiens	9,5	0,9	1,6	15,0	2,8	10,5	15,2	1,8	12,2	14,7	8,3	15,8	16,5
Autres Traditionnelles	2,6	1,8	18,0	0,8	1,3	1,2	1,4	1,8	0,3	1,2	0,6	3,3	1,9
Autres Religions	2,6	0,4	1,2	4,1	0,8	4,1	2,6	0,5	2,7	4,5	2,3	4,0	4,6
Aucune	5,8	3,5	19,0	5,5	4,3	7,1	2,9	2,4	2,8	10,5	2,3	5,7	7,0

Source : RGPH-4, 2013

Selon ce tableau, en 2013, presque la moitié de la population béninoise (48,5 %) a été touchée par l'éducation chrétienne héritée de l'époque coloniale, avec une rhétorique principalement centrée sur les préceptes bibliques.

En troisième lieu, il faut citer l'**éducation populaire post indépendance** qui est moins présente que les deux premières en raison des ressources importantes qu'elle nécessite. En effet, l'organisation d'une campagne d'alphabétisation ne se décide qu'en cas de disponibilité budgétaire pour assurer les charges liées à la conception du matériel didactique, à leur multiplication, à la formation des acteurs, à la rémunération des facilitateurs, au suivi-évaluation, etc. Or, jusqu'à présent, l'engouement des gouvernements successifs pour cette forme d'éducation ne se sent pas dans les ressources financières allouées (moins de 0,1 % du budget de l'éducation nationale). Les initiatives basées sur cette tradition éducative se font alors de manière discontinue, avec une couverture inégale du territoire. Cela se justifie par la rareté des ressources financières requises et la disparité des intérêts qui guident les ONG et les Partenaires techniques et financiers qui les soutiennent.

4.2. Degré d'institutionnalisation

Ce critère se réfère au niveau d'intégration de la tradition éducative dans les politiques publiques, les structures éducatives formelles et les cadres réglementaires. A ce sujet, l'éducation post indépendance vient en tête en raison du passage, entre les mains des dirigeants du Dahomey indépendant devenu Bénin, du lead du système éducatif national. Une prise en main institutionnelle de ce sous-secteur de l'éducation s'est manifestée de différentes manières selon les époques. A titre illustratif, s'appuyant sur le Ministère de la culture, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (2009, 17 sq.), on peut citer, entre autres :

- a). la création en 1974 de la **Direction de l'Alphabétisation et de la presse rurale (DAPR)** ;
- b). la tenue en 1976 du premier séminaire national sur l'Alphabétisation au Bénin, au cours duquel fut adoptée l'option de promouvoir une **alphabétisation de masse** et une **alphabétisation fonctionnelle** en tant que levier de développement ;
- c). la création en 1980, pour la première fois, d'un **Ministère de l'alphabétisation** et de la culture populaire ;
- d). la tenue d'un séminaire de **redéfinition des objectifs et stratégies d'alphabétisation** en juin 1992, visant le développement d'offres plus intégrées et adaptées aux besoins spécifiques d'éducation des adultes, des femmes, des producteurs, etc.

Cette tendance d'institutionnalisation de la tradition d'AEA, démarrée depuis la première décennie post indépendance s'est maintenue jusqu'à ce jour et se traduit par divers signes au nombre desquels : **a)** la prise en compte de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes dans le Plan sectoriel de l'éducation (PSE) post 2015, arrimé au Programme d'action du Gouvernement (PAG) ; **b)** la gestion opérationnel de ce sous-secteur confiée à trois structures centrales que sont la *Direction de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales* (DAPLN), l'*Inspection générale pédagogique du ministère* (IGPM) et le *Fonds d'aide à l'alphabétisation et à la promotion des langues nationales* (FAAPLN) ; **c)** la mise en place d'un dispositif didactique officiel comprenant un Référentiel de compétence, un Programme d'alphabétisation et d'éducation des adultes, des manuels de l'apprenant, etc.

En somme, l'AEA post indépendance bénéficie d'un cadre institutionnel relativement clair par rapport à celles des époques précoloniale et coloniale.

Par rapport à ce critère du degré d'institutionnalisation, nous pouvons placer en deuxième position la tradition d'AEA coloniale, en ce qui concerne son pan restant utilisé par les institutions religieuses chrétiennes qui en assurent le portage. Ce sont ces institutions religieuses, dont l'autorisation de création est actée par les institutions étatiques compétentes, qui veillent à la définition des programmes et du cursus de formation.

L'éducation traditionnelle communautaire, bien que culturellement enracinée, n'est pas institutionnalisée : elle fonctionne hors des structures officielles.

4.3. Compatibilité avec les priorités nationales

Ce critère exprime dans quelle mesure chaque tradition éducative identifiée répond aux grandes orientations politiques en matière d'éducation, telles que définies par les documents stratégiques comme le PAG et le PSE post 2015.

La tradition d'AEA post indépendance, comme déjà mentionnée, est fortement institutionnalisée. La conséquence directe de cette institutionnalisation est l'effort constant, voire croissant, d'aligner les programmes d'AEA sur les priorités nationales. Pour s'en convaincre, il est prévu de **Promouvoir l'alphabétisation et l'éducation des adultes** au nombre des actions du cinquième *Axe stratégique* du *Pilier 2* du PAG 2 qui couvre la période 2021-2026. Même si, paradoxalement, cette action ne fait l'objet d'aucun coût prévisionnel, sa mention claire dans ce document de politique de développement est capitale, vu que le PAG constitue la boussole officielle pour l'ensemble des interventions en matière de développement au Bénin.

Dans cette perspective, l'Option stratégique 7 de l'Axe stratégique 1 de la **Stratégie nationale de l'enseignement et la formation techniques et professionnels** (MESTFP, 2020, 29 sq.) est dédié au Développement de dispositifs de formation professionnelle spécifiques aux personnes non scolarisées et/ ou déscolarisées précoces. A son tour, cette option stratégique est déclinée en trois actions prioritaires que sont : **a) la transformation progressive des programmes d'alphabétisation en programmes de formation professionnelle initiale et continue ; b) la mise en place d'un dispositif d'intégration de l'alphabétisation dans les Centres de Formation Professionnelle et d'Apprentissage ; c) le développement d'un dispositif de formation professionnelle basée sur la mise en synergie de l'alphabétisation et les TIC.**

De ce qui précède, on voit l'ancrage profond de la tradition d'AEA post indépendance sur les priorités nationales, ce qui n'est pas le cas avec les traditions d'AEA précoloniale et coloniale. Certes, elles répondent à des besoins pratiques et utilitaires (parfois identitaires), mais elles ne sont pas systématiquement guidées par les objectifs nationaux tels que ceux liés à la réduction de l'analphabétisme, à l'autonomisation des femmes, à l'inclusion sociale, etc.

Face à cette situation, il existe des initiatives très éparées, mais louables, d'organisation des cours d'alphabétisation au profit des adultes fidèles des religions endogènes ou étrangères. Dans ce cadre, les programmes utilisés sont mis en conformité avec le programme officiel d'alphabétisation. Le tableau ci-dessous présente la synthèse de cet essai de catégorisation des trois traditions d'AEA identifiées par rapport aux trois critères choisis.

Tableau 3 : Catégorisation des principales traditions d'AEA en présence au Bénin

Critères Traditions	Prépondérance	Institutionnalisation	Compatibilité nationale
Tradition d'AEA précoloniale	Forte	Faible	Faible
Tradition d'AEA coloniale	Moyenne	Moyenne	Moyenne
Tradition d'AEA post indépendance	Faible	Forte	Forte
Tradition d'AEA basée sur les TIC	Faible	Moyenne	Forte

5. Identification des traditions dominantes et récessives

À partir de la catégorisation précédente, il est possible d'identifier les traditions qui dominent actuellement le paysage de l'éducation des adultes au Bénin, ainsi que celles qui, bien que présentes ou historiquement importantes, occupent une place marginale.

5.1. Traditions dominantes

On considère comme “ dominantes ” les traditions qui, tout en étant largement institutionnalisées, s'inscrivent dans les politiques éducatives et correspondent aux priorités nationales actuelles.

Dans ce sens, à la lumière du tableau 3, la **tradition d'AEA post indépendance** se dégage comme tradition d'AEA dominante. Elle bénéficie d'un encadrement institutionnel, d'un soutien gouvernemental notamment via les programmes d'alphabétisation fonctionnelle ainsi que d'un appui des partenaires techniques et financiers. Elle cible des objectifs prioritaires tels que la lutte contre l'analphabétisme, l'éducation civique et l'amélioration de l'employabilité. Les interventions en la matière sont souvent très médiatisées et les résultats capitalisés et injectés dans la planification stratégique de l'éducation en vue de l'amélioration des pratiques.

Elle reste cependant tributaire de financements extérieurs, ce qui la fragilise en ce qui concerne la couverture du territoire national en matière d'offre éducative.

Secondairement, bien que l'implantation de la tradition émergente d'AEA basée sur les TIC soit encore limitée, sa pertinence dans le cadre des objectifs de transformation numérique et de formation continue est reconnue. En effet, son potentiel en matière d'accessibilité, de personnalisation de l'apprentissage et d'ouverture sur le monde la rend stratégique à moyen terme.

5.2. Traditions récessives

Les traditions récessives sont celles dont la pratique reste forte dans certains contextes mais qui ne sont ni valorisées ni soutenues. Il faut citer principalement l'éducation traditionnelle communautaire précoloniale qui, malgré sa profondeur historique et sa persistance dans les communautés rurales, reste en marge des cadres institutionnels. Elle est peu reconnue dans les politiques publiques et les approches d'AEA actuelles, ce qui limite

sa transmission et sa modernisation. Toutefois, elle affiche un caractère très résistant face à l'usure du temps à la faveur de son solide ancrage dans les cultures locales.

Les sections 3, 4 et 5 ont été consacrées à présenter l'existant en matière de traditions d'AEA au Bénin, en se focalisant sur leur description, leur catégorisation et leur classification entre traditions dominantes et traditions récessives. La section 6, se veut une ouverture sur le futur en esquisant une proposition de tradition d'AEA à la lumière de l'analyse précédente.

6. Type de tradition d'AEA recommandable

A la lumière des informations fournies au sujet de chaque tradition d'AEA présentée, on s'aperçoit que chacune d'elle comporte des points forts qu'il conviendrait d'exploiter en vue d'aboutir à une approche hybride fondée sur l'existant.

6.1. Une approche hybride contextualisée

À l'heure actuelle, la meilleure orientation que nous trouvons pour l'éducation des adultes au Bénin est l'adoption d'une approche hybride, combinant la richesse des traditions éducatives communautaires avec les apports des technologies modernes et des méthodes institutionnalisées.

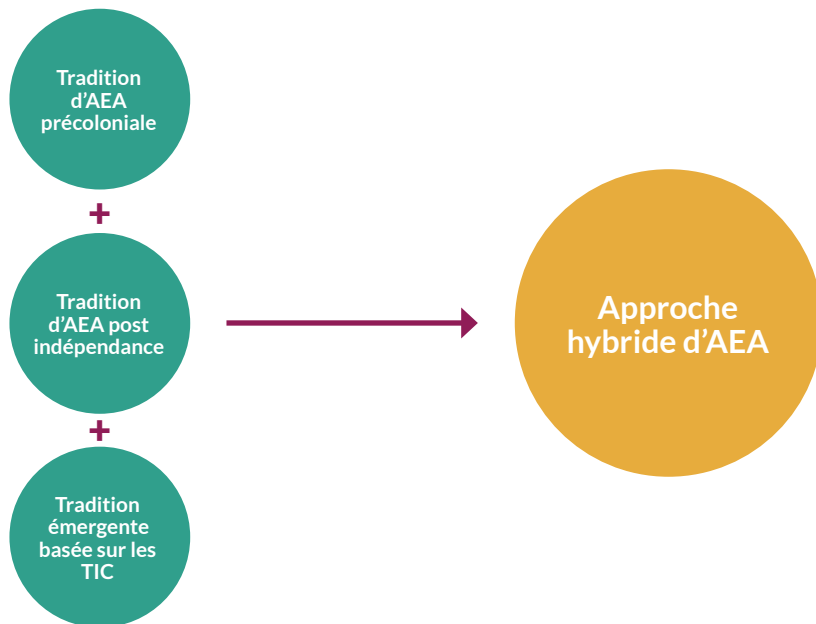
Les traditions éducatives locales sont porteuses de sens, de savoirs pratiques et de valeurs communautaires. Elles sont souvent individualisées et contextualisées. Ces qualités sont compatibles avec les pédagogies modernes centrées sur l'apprenant. Les intégrer dans des dispositifs modernes permet de valoriser le patrimoine immatériel tout en assurant une meilleure acceptation sociale des programmes.

Une telle approche permet de répondre aux objectifs nationaux d'alphabétisation, de formation professionnelle, d'inclusion numérique, tout en s'adaptant aux spécificités locales.

6.2. Mécanisme de combinaison pour une approche hybride

Dans la perspective d'obtenir l'approche hybride envisagée, la combinaison pourrait se réaliser tel qu'indiqué sur la figure ci-dessous.

Figure 2 : Profil d'une approche d'AEA recommandable



Cette figure montre les points forts à puiser des approches (traditions d'AEA) existantes en faveur de l'approche hybride recommandée.

la tradition d'éducation communautaire précoloniale, elle puise, entre autres, l'ancrage culturel qui pourrait se traduire par la prise en compte des proverbes, des contes, des chants ainsi que d'autres savoirs endogènes etc. Elle se nourrira également de l'usage des langues nationales, meilleurs codes qui soient en situation d'apprentissage, notamment lorsqu'on est en face d'apprenants non scolarisés ou déscolarisés précoces. L'apprentissage par l'action, de type contextualisé, constitue aussi un élément à tirer de cette tradition existante.

A la tradition d'AEA post indépendance, l'approche hybride envisagée emprunte la conformité aux priorités nationales à travers la référence aux objectifs globaux de l'éducation et, par ricochet, aux objectifs de développement. Par conséquent, elle se nourrit des techniques de planification stratégique et opérationnelle qui induisent le recours à des mécanismes de suivi-évaluation dans la perspective de la documentation des interventions et de la capitalisation des acquis.

De la tradition émergente basée sur les TIC, elle tire l'usage des outils numériques à travers divers formats multimédia comme le texte, l'image, l'audio et la vidéo, utilisables sur des supports simples tels que les téléphones portables et les radios communautaires. Ceci implique, entre autres, le recueil et l'archivage numérique des récits, des pratiques artisanales, des chants et des contes éducatifs, ainsi que la création de ressources numériques bilingues (langues nationales et français) intégrant les savoirs endogènes.

Même si ses constituants de base sont issus de tradition d'AEA existantes, l'approche hybride proposée demeure une nouveauté en raison de son architecture. De ce fait, il est souhaité que sa valorisation fasse l'objet d'une attention particulière en vue de son implantation.

6.3. Stratégies de valorisation de l'approche hybride d'AEA

La première stratégie de valorisation est constituée d'actions orientées vers la visibilité de cette approche hybride : la mise en cohérence des aspects tirés des traditions d'AEA existantes à l'intérieur d'un document servant de référence. Dans un tel document, il convient de mettre en lumière la valeur ajoutée de cette approche hybride en ce qui concerne notamment la prise en compte des défis contemporains tels que ceux liés aux développements des compétences techniques et professionnelles, à l'accès aux savoirs et aux savoir-être sur la paix, le vivre-ensemble, la citoyenneté, l'autonomisation financière, etc. Par la suite, il est souhaitable de communiquer autour de cette approche en favorisant son exploitation (expérimentation) à travers des projets/programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Seulement, pour garantir la réussite de cette entreprise progressiste, il faut prendre conscience de certains risques dont les mesures de mitigation sont à prendre. Il s'agit, entre autres, de l'eurocentrisme des intellectuels, d'une conception erronée de l'impact de l'éducation sur le développement.

Le premier risque regroupe toutes les formes de résistances exercées par les intellectuels béninois (africains en général) qui ne croient qu'aux modèles européens de développement au mépris des savoirs endogènes. Parmi eux se trouvent même ceux qui estiment que les langues africaines ne sont pas faites pour véhiculer le savoir moderne, le savoir scientifique tout court.

Le second risque se rapporte à l'attitude des cadres béninois (même des autorités) qui confondent **éducation** et **bâtiment et travaux publics (BTP)** en recherchant dans l'immédiat l'impact des investissements. Cette posture se manifeste le plus souvent et se transforme en résistance de la part des auteurs lorsqu'il s'agit de décider du financement des projets/programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes en langues nationales.

Face à ces deux risques qui ne sont pas exclusifs, il faut veiller à prendre soin avec professionnalisme de tout ce qui est entrepris en faveur de l'AEA en langues nationales afin d'en afficher la valeur ajoutée ; d'où, à titre indicatif, les mesures évoquées supra pour la valorisation de l'approche hybride d'AEA.

Conclusion

L'examen des traditions d'apprentissage et d'éducation des adultes au Bénin met en lumière la richesse, la diversité et l'évolution des pratiques éducatives au fil du temps. Qu'elles soient communautaires, coloniales ou post-indépendantes, chacune de ces traditions présente des atouts et des limites qui méritent d'être reconnus et réévalués à l'aune des défis contemporains. L'approche hybride proposée dans cet article, fondée sur la complémentarité entre savoirs endogènes, dispositifs institutionnels et apports des technologies, apparaît comme une voie prometteuse. Elle offre une réponse contextualisée, inclusive et durable aux besoins d'apprentissage des adultes béninois, tout en valorisant les patrimoines culturels et éducatifs locaux.

Bibliographie

- Afsata Paré Kaboré et Rasmata Nabaloum-Bakyono, Scio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique, UIL, 2014, 276 p.
- Adandé Alexandre S., "Tradition et développement au Bénin", in *Tradition et développement dans l'Afrique d'aujourd'hui*, UNESCO, 1990, pp. 25-46.
- Baba-Moussa Abdel Rahamane et Flénon A., "L'apprentissage artisanal un contexte d'action éducative non formelle : les stratégies d'orientation des apprentis au Bénin" in *Education permanente*, n° 199, juin 2014, pp. 93-104.
- Baba-Moussa Abdel Rahamane et Sidibé Bangaly, "L'apprentissage artisanal face à l'accès aux compétences dans les ateliers de menuiserie et de mécanique", in *Encres*, n° 5, juin 2017.
- Baba-Moussa Abdel Rahamane, Moussa Laouali Malam et Rakotozafy José, *Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique*, UIL, 2014, 292 p.
- Chevallard Yves, *La transposition didactique*, 1989.
- Hounkpè Adjignon Débora Gladys, "L'éducation dans les couvents vodous au Bénin" in *L'éducation en débats : analyse comparée*, Vol 5, 2022.
- Hountondji Paulin, *Savoirs endogènes. Pistes pour une recherche*, Dakar : CODESRIA, 1994.
- Ministère de la culture, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MAPLN), *Etude analytique de la situation de l'alphabétisation au Bénin dans le cadre de "LIFE"*, 2009.
- Saïd Tasra, *Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire*. 2017. Halshs-01531812.
- UNESCO, *Tradition et développement dans l'Afrique d'aujourd'hui*, 1990, 141 p.



The African Continental Project – MOJA

9 Scott Rd. Observatory, Cape Town, South Africa, 7925

Tel: +27 21 4474828

Email: info@mojaafrica.net

Facebook: <https://web.facebook.com/MOJAEducation>

www.mojaafrica.net

