Marc-Laurent HAZOUMÊ

L'ÉDUCATION DES ADULTES

Quel rôle pour les sociétés civiles en Afrique ?

1999

INTRODUCTION

De grandes transformations ont marqué le monde au cours de ce siècle finissant et ont changé l'environnement global de l'homme, qu'il soit physique, social, économique, politique ou culturel et ce, malgré quelques éléments négatifs qui surviennent. Pourtant, en dépit des questionnements et de quelques doutes, la recherche scientifique et les découvertes qui en résultent deviennent de plus en plus importantes et profitent sans conteste à toute l'humanité. Mais, malheureusement, une grande frange de ce monde avance sans pouvoir y participer ou l'organiser elle-même véritablement. Elle apparaît comme déconnectée de toutes ces réalités. L'Afrique par exemple en est un élément qui a besoin de mener ce combat en son sein afin de permettre à toutes ses populations d'entrer dans le troisième millénaire avec beaucoup plus d'assurance et de réussite. Elle en a les moyens parce que les richesses existent, qu'elles soient matérielles ou humaines mais que des contingences politiques et sociales empêchent de mettre en valeur. Nous parlerons donc de cette Afrique où l'organisation des nombreuses forces productives devra être mise en oeuvre effectivement pour relever le défi du développement par le biais de l'éducation et de la recherche qui lui permettront de faire le bond décisif vers sa reconstruction. Mais l'avenir qui sera le sien reste bien lié à la situation présente marquée par les nombreuses situations de conflits et de guerres qui la jalonnent malheureusement. Il s'agira pour elle, malgré ces situations "de trouver dans son génie propre , ainsi que nous l'affirmions dans un récent essai, les meilleures voies [...] pour s'en sortir sans grande douleur". (Hazoumê, 1999). Les valeurs intellectuelles, comme ailleurs, existent et font tous les jours leurs preuves. Comme sur tous les autres continents, l'Afrique recèle d'importantes ressources humaines capables de découvrir et de créer, comme c'est le cas dans les pays où leur réussite dans les recherches les plus fines ne dépendent en fait que des conditions matérielles et psychologiques qui leur sont offertes. Il n'est donc pas de

raison que ce qui est réussi ailleurs ne le soit sur le continent. Promouvoir alors la recherche pour donner aux générations futures les moyens de maîtriser la nature relève en conséquence d'une sérieuse prise de conscience d'abord et d'une organisation du domaine à travers la prise en main effective de l'éducation.

Or que constatons-nous précisément sur ce terrain? Nonobstant les immenses efforts consentis par les Etats pour venir à bout des difficultés liées à la promotion de l'éducation, la situation reste bien en-déca des espérances de chacun. En effet, la déscolarisation s'accentue, les taux de scolarisation stagnent à maints endroits et là où ils semblent en croissance, les infrastructures scolaires restent largement insuffisantes pour accueillir les flots ininterrompus d'élèves. L'enseignement supérieur, quant à lui, pour diverses raisons politiques et économiques et à cause aussi de son inadaptation aux réalités du monde moderne, ne donne plus de signes d'évolution. Malgré cela, ce sont des contingents de jeunes en chômage qui viennent grossir le marché de l'emploi et dont le nombre représente aujourd'hui pour tous les pays africains, de réelles bombes à retardement. A côté de ce qui est considéré comme le domaine du formel, il y a aussi le non-formel dont la situation demeure plus qu'inquiétante du fait de son inorganisation et de sa banalisation même quelquefois en tant que promoteur puissant du processus de développement global que les uns et les autres tentent de mettre en oeuvre. Depuis les indépendances des pays africains la question de l'alphabétisation a toujours été à l'ordre du jour et s'est trouvée renforcée par les nombreuses réunions et conférences menées sous l'égide d'organisations internationales, notamment l'UNESCO. Pourtant le nombre des analphabètes y dépasse présentement le tolérable. La question est donc de savoir aujourd'hui comment, face à une telle situation, l'on peut espérer relever ce qui constitue l'élément catalyseur de toute avancée notable des pays et le moteur de la recherche? En bref, comment sera envisagé le développement de l'éducation? Tel sera l'objet de la présente réflexion qui devra par ailleurs montrer la part que prendra la société civile dans la promotion de l'éducation.

PREMIÈRE PARTIE

I. L'Education en Afrique

a) L'Education formelle

Parmi les secteurs de l'éducation, le formel a très vite connu en Afrique un réel développement parce qu'il fallait pourvoir les pays en fonctionnaires capables de mettre leur savoir-faire au service de la construction nationale. Les résultats ont été probants jusqu'à un certain moment et tous les pays ont vu, mais peut-être avec beaucoup moins de réussite pour certains, l'émergence de nombreux cadres intellectuels dans presque tous les secteurs de la vie nationale. Ce qui a paru être un succès à cause des conséquences positives qu'il a engendrées au niveau de la gestion économique, politique et culturelle des pays se révèle aujourd'hui comme une opération non suffisamment mûrie dans sa conception et dans sa mise en oeuvre. Comme l'affirmait, en effet, le rapport final de la réflexion organisée sur "l'Intégration sous-régionale, par l'éducation de Base" sous la dénomination de "PERSPECTIVES de SÉGOU", l'éducation est caractérisée aujourd'hui par : "[...]la faiblesse des taux bruts de scolarisation avec un décalage assez important entre l'accès des filles et celui des garçons à l'école et entre les zones rurale et urbaine; un taux d'analphabétisme assez élevé; le rétrécissement de l'offre d'éducation, exacerbé par des politiques d'ajustement structurel". Par ailleurs, "la qualité peu enviable de l'éducation; l'inadaptation des curricula et des méthodes pédagogiques; l'insuffisance de la

formation continue des maîtres ; l'insuffisance et l'inadaptation du matériel didactique...."[1] en constituent aussi quelques difficultés majeures

Plus concrètement et selon les statistiques:

"Dans la période allant de 1980 à 1995 et pour les 53 pays de la Région Afrique:

> **.** Les inscriptions au profit des filles qui étaient de 43% du total des inscrits ont atteint 45% en 1995;
>
> **.** L'augmentation des inscriptions a été plus lente que celle de la population en âge d'aller à l'école entre 1980 et 1990 et par conséquent des taux bruts (de scolarisation) en baisse ont été enregistrés dans cette période. Depuis 1990, les TBS montent légèrement"[2].

Mais, "pour l'Afrique Sub-Saharienne, l'augmentation enregistrée entre 1980 et 1995 n'est toujours pas suffisante pour atteindre le niveau des TBS de 1980"[3].

Ainsi l'éducation formelle continue de connaître aujourd'hui, en Afrique de sérieux revers dus aux importantes difficultés économiques consécutives aux différents ajustements structurels qui rendent l'amélioration de la situation difficile. Ce secteur, comme nous l'indiquions n'a pas su s'adapter à certaines réalités nationales en créant le lien indispensable avec l'éducation non formelle qui devrait également être promue. Il a plutôt essayé de développer une éducation d'élites entraînant ainsi du même coup l'exclusion de franges importantes de la société africaine dont la situation sociale, économique et culturelle reflète bien la physionomie de l'éducation en général aujourd'hui. Outre cette déconnexion, il faut noter la stagnation du taux de scolari-

---

1 Ministère de l'éducation de Base, Mali, "PERSPECTIVES DE SEGOU", l'Intégration sous-régionale par l'éducation de Base, RAPPORT FINAL, p. 6 et 7, 1995

2 UNESCO, op. cit., p.24

3 UNESCO, ibid, p.24

sation ou sa diminution faute d'infrastructures adéquates et surtout peut-être à cause de la désaffection des populations pour l'école. Mais le système non formel qui aurait d'un autre côté pu constituer un relais dans le cas d'une éventuelle déficience du secteur se retrouve lui aussi dans une position tout à fait inférieure.

b) L'éducation non formelle

Les taux d'analphabétisme dans un grand nombre de pays africains comme l'indiquent tous les chiffres que nous avons pu recueillir ici et là, se situent au-dessus de cinquante pour cent malgré les efforts consentis ou qui se consentent encore de part et d'autre, par les états et les organisations internationales indifféremment, pour tenter d'y trouver des ébauches de solutions. Des conférences internationales ont été, de ce fait, organisées sur la question sous l'égide de l'UNESCO avec pour résultats des recommandations pertinentes qui ont constitué à chaque étape des résolutions pour les décideurs et les organisations autonomes des pays participants. Elles auraient pu devenir des éléments catalyseurs pour un engagement total dans la promotion de l'éducation en général et de l'éducation des adultes en particulier. Mais tel n'a pas été le cas. Avant de rechercher les raisons d'un tel blocage, nous tenterons de faire le point de ces assises en question et des pistes de travail ouvertes par les recommandations qui en étaient issues. "Dès le début de ses activités, lisons-nous dans un document de l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE), l'UNESCO a pris sérieusement en considération l'éducation et la formation des adultes. Sa Conférence générale décida, lors de ses seconde et troisième séances tenues à Mexico en 1947 et à Beyrouth en 1948, de convoquer une conférence internationale consacrée aux problèmes de l'éducation des adultes. Cette rencontre spéciale se tint à Elseneur, au Danemark en 1949 et fut suivie de trois autres à intervalles de onze, douze et treize ans, c'est-à-dire à Montréal en 1960, à Tokyo en 1972 et à Paris en 1985." (IUE, 1996). S'y ajoute aussi celle de Hambourg qui eut lieu en Juillet 1997, douze ans après la conférence de Paris. Cinq conférences dont nous rappellerons ici les résultats.

LA CONFÉRENCE D'ELSENEUR

Elle eut lieu du 16 au 25 Juin 1949. Seuls deux pays africains y étaient présents: l'Egypte et la Côte-de-l'Or, aujourd'hui Ghana. La raison essentielle de cette absence des États africains résultait probablement de la nature même de la conférence et peut-être aussi du peu d'importance que l'on accordait en ce moment-là à la question en Afrique. Il s'agissait en fait d'une conférence dite de travail où "l'accent a été mis sur l'Europe occidentale et l'Amérique du Nord, mais des délégués de toutes les parties du monde, devait-il être spécifié, furent néanmoins présents et pouvaient témoigner de l'aspect des problèmes que pose l'éducation des adultes dans les régions où les institutions et les méthodes ont atteint un moindre degré de développement." (p. 3). Comme le montre encore le document final, cette réunion a grandement contribué à définir le concept d'éducation des adultes à travers un questionnaire soumis aux différentes commissions de la rencontre. "On ne peut parler d'éducation au sens propre du terme, y lit-on, que lorsqu'on se trouve en présence de programmes et de méthodes orientés vers le développement plus ou moins systématique des connaissances et des aptitudes et vers l'épanouissement complet de la personnalité"[4]. Comme on le voit donc, la question de la conceptualisation y avait une place de choix. Ce qui ressortait aussi très clairement de certaines questions ci-dessous, soumises aux participants:

> * "Quels sont les besoins et aspirations que l'éducation des adultes peut et doit satisfaire? A- t-elle pour but d'élargir le public de l'école et d'atteindre les adultes qui ont reçu une instruction primaire ou secondaire insuffisante? Ou bien, en raison des problèmes particuliers posés par la nature de son public, a-t-elle une responsabilité spécifique qu'aucun système scolaire ne peut assumer?"

---

4 UNESCO, "Rapport sommaire de la Conférence internationale de l'éducation des adultes, Elseneur, Danemark, 16-25 Juin 1949, p.8

> * “Quel est le rôle de l’éducation des adultes dans le développement des forces sociales, politiques, économiques et culturelles de la collectivité?”
>
> * “L’éducation des adultes doit-elle viser à créer une base commune de compréhension à l’intérieur d’une communauté nationale?”[5]

Les réponses apportées devaient alors confirmer ce besoin de définition et conduire au renforcement de l’importance qui doit être dorénavant accordée à l’éducation des adultes. En effet :

> “l’éducation des adultes a pour tâche de satisfaire aux besoins et aspirations de l’adulte dans toute leur diversité. Elle commande une conception dynamique et fonctionnelle de l’éducation par rapport à la conception intellectuelle traditionnelle. Dans cette perspective, fonctionnelle on ne part pas d’un programme établi d’avance ni de la division du savoir par matières séparées, telle qu’elle est établie par l’enseignement traditionnel, mais on part de situations concrètes, de problèmes actuels auxquels les intéressés eux-mêmes doivent trouver une solution....La formation économique, sociale et politique des adultes doit se faire en partant de leurs activités de tous les jours et de leurs préoccupations fondamentales....Si la formation économique, politique et sociale de l’adulte a pour point de départ la compréhension de sa propre situation, il est évident que l’adulte ne se borne pas à l’étude contemplative des problèmes sociaux; il les étudie en vue d’améliorer sa propre vie matérielle et morale.“[6]

A ceci pourrait s’ajouter ce qu’un grand nombre d’orateurs au cours de ces assises pensaient pouvoir constituer les tâches de l’éducation des adultes. Elle doit, en effet, notamment:

---

[5] UNESCO, op. cit. p.9

[6] UNESCO, ibid. p.13 et 15

> Stimuler un véritable esprit de démocratie et un véritable esprit d'humanité;
> Rendre aux jeunes générations l'espoir et la confiance dans la vie, qui ont été ébranlés chez elles par la désorganisation présente du monde;
> Former des citoyens éclairés d'une communauté mondiale;
> Restaurer le sens de la communauté détruit par l'atomisation du tissu social."[7]

Outre la question de la conceptualisation, celle de l'éducation des adultes en tant que facteur de paix et de compréhension internationale à travers l'action des organisations "privées" fut abordée au cours de la conférence. La coopération internationale y avait aussi occupé une place non négligeable. "Si le mouvement de l'éducation populaire doit jouer son rôle dans la réalisation de la compréhension internationale, lit-on, il est nécessaire que l'UNESCO reconnaisse dans la plus large mesure possible l'importance du rôle que peuvent jouer les organisations privées"[8]. Il faut aussi retenir de cette conférence que la notion mise en exergue a été celle d"éducation des adultes". Celle d'alphabétisation en était absente du fait, à notre sens, de la globalité du contenu du concept d'éducation des adultes puisque l'une des tâches à entreprendre consiste, selon le rapport, à "soutenir et favoriser les mouvements qui s'efforcent de faire naître une culture mettant un terme à l'opposition entre ce qu'on est convenu d'appeler les "masses" et ce qu'on est convenu d'appeler les "élites" (p. 4). L'antagonisme relevé dans l'utilisation de ces deux termes suppose toujours, en effet, la maîtrise ou non de l'outil que constitue l'écriture. L'alphabétisation trouve donc pleinement sa place ici. On pourra dire, en définitive, qu'en tentant de définir le concept d'éducation des adultes, la réunion d'Elseneur en a, par la même occasion, reconnu son importance pour le développement de l'homme et de tout son environnement, qu'il soit politique, social ou culturel. Au regard de cette avancée dans la réflexion sur les questions d'éducation, la deuxième conférence mondiale organisée dans le domaine, le fut une douzaine d'années après celle d'Elseneur à Montréal au Canada.

---

7 UNESCO, ibid. p. 4

8 UNESCO, ibid., p. 38

LA CONFÉRENCE DE MONTRÉAL

Toujours dans sa volonté affirmée d'aider les états Membres à prendre en main les problèmes liés à l'éducation des adultes et suite à la décision prise par la conférence générale lors de sa dixième session, l'UNESCO organisa à nouveau une conférence mondiale sur l'éducation des adultes en 1960 à Montréal sur le thème: "L'éducation des adultes dans un monde en transformation". L'Afrique , avec ses cinq états participants était une fois encore largement sous-représentée. Seuls le Libéria, le Maroc, la Tunisie, le Nigéria et le Ghana y avaient pris part. Appelée à constituer la suite de la rencontre d'Elseneur, la conférence a, en effet, "donné aux éducateurs l'occasion de passer en revue l'évolution de l'éducation des adultes depuis dix ans et d'élaborer les plans qui devaient permettre de répondre aux besoins futurs. Elle a fourni en outre une base solide de coopération internationale en faveur des activités nationales et internationales d'éducation des adultes." (Rapport, p. 4). De plus, l'examen du rapport a montré qu'au-delà de l'approfondissement des questions abordées à Elseneur en 1949, d'importants autres domaines ont fait l'objet de réflexion à Montréal. Par exemple, la lutte contre l'analphabétisme, l'intégration des systèmes scolaires et de celui de l'éducation des adultes, la création d'un comité permanent d'éducation des adultes ainsi que l'affirmation du rôle essentiel des organisations privées ou non gouvernementales. S'agissant de l'alphabétisation, la conférence a montré que "les besoins des pays en voie de développement sont [...] pressants, et présentent même une extrême urgence..." et "...l'éducation pour la vie communautaire, l'alphabétisation, l'adaptation aux changements sociaux qu'entraînent l'urbanisation et l'industrialisation, répondent à ces besoins impérieux." (Rapport, p. 13) Mais après avoir défini de façon plus explicite le concept d'alphabétisation, le rapport affirme que : "l'éducation des adultes forme un tout et la lutte contre l'analphabétisme n'en est pour le moment que l'aspect le plus important et le plus tragique" (p. 19). Car, "en vue de favoriser le progrès de l'éducation des adultes et de lui donner sa vraie signification et le maximum d'efficacité, il convient d'intensifier la lutte contre l'analphabétisme et pour le développement de la scolarisation, afin d'assurer, au préalable, tout ce qui peut être acquis dans la formation de l'enfance et de l'adolescence, compte tenu des aptitudes de chaque individu" (p. 20). Quant à la question des organisations privées ou non gouvernementales, elle a constitué pour la conférence un point de

discussion fondamental dans le sens de savoir si, comme l'affirmait une partie de la conférence, leur rôle dans la mise en oeuvre des activités d'éducation des adultes doit être reconnu et appuyé. Mais au-delà de tout cela, l'éducation des adultes "...doit s'attacher à développer la curiosité de l'adulte et son sens critique à l'égard de la société dans laquelle il vit" puisque : l'"on ne saurait attendre des institutions gouvernementales même animées des meilleures intentions, qu'elles encouragent le libre examen des questions qui risquent, soit de saper la politique du parti au pouvoir, soit d'irriter ou d'alarmer des secteurs influents de la population, inquiets de voir mettre en question des croyances, des idées ou des habitudes qu'ils ont toujours acceptées dans le passé."

Comme aujourd'hui encore, l'état et le rôle qu'il est appelé à jouer n'ont pas été oubliés mais appréciés à leur juste valeur. Il devra :

> "s'occuper de l'éducation des adultes, élément indispensable et partie intégrante du système général d'éducation, et de même qu'il est tenu de faire en sorte que des moyens d'éducation soient à la disposition de tous les enfants, il doit de même veiller à ce que chaque adulte, homme ou femme, ait accès à l'éducation, quelles que soient les études qu'il a pu faire dans son enfance." (Rapport p.23)

Mais ce qui reste essentiel, c'est qu'il faut :

> "une association fructueuse entre les institutions publiques et les organisations privées. [Car] ce qui importe c'est de ne pas perdre de vue, dans toute réorganisation de l'éducation des adultes en fonction des besoins de notre époque, l'utilité réelle des organisations privées ni la valeur de leur apport." (Rapport, p. 23).

Ainsi la rencontre de Montréal a elle aussi fait le constat des changements qui apparaissent dans le monde et auxquels l'éducation des adultes doit permettre à l'homme, quel que soit son origine, de s'adapter. En précisant le rôle de l'état et celui des organisations "privées" et en faisant de leur interaction un élément de réussite de cette éducation, elle a ouvert aux états d'autres perspectives pour la conduite des

opérations sur le terrain. Mais la célérité de l'évolution du monde et la recherche constante d'adaptation de l'homme a donné encore une fois l'occasion à l'UNESCO de faire le bilan des activités retenues à Montréal à travers une troisième conférence sur l'éducation des adultes qui se tint à Tokyo au Japon.

LA CONFÉRENCE DE TOKYO

La conférence de Tokyo eut lieu en juillet 1972 et réunit quatre-vingt-deux États membres et trois États non membres. A cette occasion, l'Afrique fut représentée par environ seize États, ce qui fut un réel progrès par rapport aux deux premières conférences. La raison de cette présence importante résidait certainement dans le développement pris par les activités liées à l'éducation des adultes et plus probablement encore dans les difficultés que rencontraient les États au niveau de leur adaptation au développement continu du monde. En effet :

> "les deux conférences [les premières] ont apporté une contribution importante au développement de l'éducation des adultes dans les États membres. La conférence d'Elseneur, qui s'est tenue en 1949 c'est-à-dire à une époque où le monde pansait encore ses blessures de la Deuxième Guerre mondiale- a marqué une étape décisive dans l'évolution des conceptions officielles et professionnelles sur les atouts et les applications de l'éducation des adultes et a suscité au cours des années 1950 une coopération internationale d'une ampleur sans précédent. La Conférence de Montréal, réunie après une décennie de bouleversements sociaux, politiques et économiques, a jeté les bases d'une expansion constante des services d'éducation des adultes pendant les années 1960 et a apporté une contribution vitale à la formation de cadres professionnels de l'éducation des adultes dans de nombreux pays" (Rapport, p.7).

Elle avait ainsi pour "mandat d'étudier : (i) les tendances qui se manifestent en matière d'éducation des adultes depuis dix ans, (ii) le rôle de l'éducation des adultes dans le

cadre de l'éducation permanente, (iii) les stratégies du développement de l'éducation applicables à l'éducation des adultes." On peut donc se rendre compte que les participants ont tenu à réfléchir sur les moyens de développer les stratégies en vue d'atteindre à des résultats significatifs. Mais en dehors de cet objectif, ils ont, d'une part, mis un accent particulier sur l'alphabétisation, d'une part, car "l'alphabétisation fait partie intégrante de toute l'éducation des adultes pour l'édification de la nation , car, "... le progrès social, économique et culturel qu'ont accompli plusieurs pays participant à la conférence peut être mis au crédit de la suppression totale ou quasi totale de l'analphabétisme. Toutefois, précise encore le rapport, l'alphabétisation ne constitue qu'une première étape décisive. Il est indispensable qu'elle débouche sur un épanouissement personnel continu."[9] Et la "suppression de l'analphabétisme est un facteur fondamental de développement. L'alphabétisation est la pierre de touche de l'éducation des adultes, mais elle est un moyen et non une fin en soi."[10] D'autre part, le développement du concept d'éducation des adultes et la pertinence de ses objectifs n'ont pas échappé à la réflexion de la conférence qui a montré dans ses conclusions que:

> "l'éducation est un processus permanent; l'éducation des adultes et celle des enfants et adolescents sont inséparables. Mais, pour être un agent efficace de transformation, l'éducation a besoin de la participation et de l'engagement actifs des adultes. Elle doit chercher à améliorer les conditions et la qualité de la vie. L'apathie, la misère, la maladie et la faim sont les grands fléaux de l'humanité d'aujourd'hui. Le seul moyen de les éliminer est de faire prendre conscience aux individus de leur cause et des méthodes qui permettent de les combattre. L'amélioration de la société et l'éducation des adultes sont ainsi complémentaires. L'écart croissant qui existe entre les nations, les groupes et les individus représente le plus grand problème moral de notre temps. Sa suppression n'est pas seulement un

---

9 UNESCO, Rapport., p.16

10 UNESCO, Rapport, p. 19

> problème de justice sociale. A une époque caractérisée par l'interdépendance toujours plus étroite entre les pays et par l'augmentation des besoins humains, elle correspond à un impératif économique et elle est la condition indispensable de paix du monde." (Rapport, p. 21)

Une étape décisive vient d'être franchie à nouveau. Mais au fur et à mesure que le monde évolue, les nouveaux défis deviennent de plus en plus grands aussi et l'homme devra y faire face nécessairement. Et il en sera toujours ainsi. Aussi l'année 1985 vit-elle à encore se réunir une quatrième conférence internationale sur l'éducation des adultes.

Elle eut lieu à Paris, en France.

LA CONFÉRENCE DE PARIS

La Conférence de Paris eut lieu au mois de Mars 1985 . Comme le rappelait le Directeur général de l'UNESCO en faisant référence à la conférence précédente, celle de Tokyo notamment, "l'une des recommandations qu'elle a adoptées engageait l'UNESCO à entreprendre une action normative internationale dans le domaine de l'éducation des adultes qui a plus tard revêtu la forme d'une recommandation aux États membres adoptée à l'unanimité par la Conférence générale à sa dixième session (Nairobi, 1976) dont l'application a donné lieu à de nombreuses activités qui ont largement contribué à faire avancer la réflexion sur l'éducation des adultes." (Rapport, p. 6). Les questions abordées pendant cette conférence se justifiaient donc pleinement. Elles étaient les suivantes:

> - "l'évolution de l'éducation des adultes depuis 1972 et les perspectives de son développement, entre autres, en tant que prolongement naturel de l'alphabétisation;

- la contribution que l'éducation des adultes peut apporter à la solution de certains des grands problèmes du monde contemporain;

- les priorités en matière d'activités éducatives destinées à développer la participation active des adultes à la vie économique, sociale et culturelle;

- les modalités de la coopération internationale et régionale en vue de l'avancement de l'éducation des adultes."

La continuité s'est donc imposée et peut-être à cause de cela, cette conférence a donné l'occasion à de nombreux pays africains, contrairement à leur participation aux trois premières, d'être représentés en grand nombre. Environ vingt-neuf états y étaient présents. A la différence des autres conférences, celle de Paris a retenu de rendre publique une déclaration, "La Déclaration de Paris" qui non seulement a eu à renforcer le concept d'éducation des adultes mais a également tracé de nouvelles perspectives en vue de sa promotion. Elle a notamment affirmé que :

"Plus que jamais, la reconnaissance du droit d'apprendre constitue un enjeu pour l'humanité.

[Car], le droit d'apprendre, c'est:

- ***le droit de lire et d'écrire,***
- ***le droit de questionner et de réfléchir,***
- ***le droit à l'imagination et la création,***
- ***le droit de lire son milieu et de lire l'histoire***
- ***le droit d'accéder aux ressources éducatives,***
- ***le droit de développer ses compétences individuelles et collectives***

[.....]

> Droit fondamental de l'homme, sa légitimité est universelle. On ne saurait donc, dans la pratique, en limiter la reconnaissance à une partie de l'humanité seulement: ni aux seuls hommes, ni aux seuls pays industrialisés, ni aux seules classes aisées, ni aux seuls jeunes qui ont pu bénéficier de l'école. La Conférence de Paris invite tous les pays à concrétiser la reconnaissance de ce droit en créant chez eux les conditions nécessaires à son exercice effectif par tous, en y affectant toutes les ressources humaines et matérielles requises, en repensant les systèmes d'éducation afin de parvenir à une redistribution plus équitable des biens éducatifs et culturels, enfin en faisant appel aux ressources que les différentes collectivités ont su développer. [...] Qui décidera quelle humanité nous serons demain? Telle est la question qui est aujourd'hui posée à tous les gouvernements et à toutes les organisations non gouvernementales comme à toutes les personnes et à toutes les collectivités. Telle est aussi la question posée à celles et ceux qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation des adultes et qui cherchent à favoriser la prise en charge par les personnes, par les collectivités et finalement par l'humanité tout entière, de leur propre destinée. " (Rapport, p. 73).

La question ainsi posée par la Déclaration donne la mesure des tâches à accomplir par les États à tout instant. Il serait néanmoins utopique de penser qu'elles pourraient être résolues à l'issue d'une Conférence ou de toutes les conférences qui ont été organisées ou qui vont l'être. Elles ne constituent que des pistes de réflexion pour mieux baliser une voie difficile. L'essentiel pour les gouvernants, les associations et pour chacun est de rendre la réflexion productive et continue.

Sur cette lancée et eu égard aux grandes questions du moment, la cinquième Conférence sur l'éducation des adultes se réunit à Hambourg en Allemagne en 1997 afin de poursuivre l'action sur le chemin déjà tracé. C'est-à-dire, faire l'état des lieux et le point des résultats acquis en tentant de s'interroger encore sur l'avenir de l'éducation des adultes dans la société. Tel en était le leitmotiv principal.

LA CONFÉRENCE DE HAMBOURG

Elle s'est tenue dans un nouveau contexte politique où le concept de démocratie prend de plus en plus d'ampleur et où l'aspiration des peuples à la liberté se renforce. Mais, à côté de ce qui semble pourtant tendre vers l'espoir d'une vie meilleure pour les peuples, ce sont les guerres qui ont cours dans un grand nombre de régions; les intolérances se multiplient; les exclusions et les nationalismes sont exacerbés; les violations des droits de l'homme deviennent monnaie courante et la dégradation de l'environnement s'amplifie, entraînant avec elle de nouveaux maux. La mondialisation qui est censée organiser les échanges dans le monde devient source de chômage et de difficultés pour les moins nantis. Autant de défis sur lesquels la conférence de Hambourg a voulu porter sa réflexion afin que l'éducation devienne "une clé pour le 21e siècle". Ainsi les thèmes retenus touchent aussi bien l'amélioration de la qualité de l'éducation des adultes, l'alphabétisation, le développement personnel des femmes, les média, l'environnement, la coopération internationale. A l'instar de la Conférence de Paris, la réflexion collective aboutit à une déclaration dite "Déclaration de Hambourg" et à un "Agenda pour l'Avenir" qui par rapport aux conférences déjà tenues constitue une démarche originale. Quant à la participation des États, elle y a été importante. L'Afrique , de façon particulière pouvait en compter environ trente-huit, conséquence de la tenue de conférences préparatoires sur tous les continents. Au-delà des résolutions adoptées, c'est l'engagement de tous les participants et des États en particulier à prendre en main de façon effective l'éducation des adultes qu'il faudra retenir.

> "Nous déclarons solennellement, ont-ils affirmé, que toutes les parties suivront de près la mise en oeuvre de cette déclaration et de l'Agenda pour l'avenir, en établissant clairement leurs responsabilités respectives, en veillant à la complémentarité de leur action et en coopérant les unes avec les autres. Nous sommes résolus à faire en sorte que l'éducation tout au long de la vie devienne une réalité d'un plus grand poids au début du XXIe siècle. A cette fin, nous nous engageons à promouvoir une culture de l'apprentissage grâce au mouvement "une heure par jour pour apprendre" et à l'instauration d'une semaine des Nations Unies pour l'éducation des adultes.

> Convaincus de la nécessité de l'éducation, nous, qui sommes réunis à Hambourg, nous nous engageons à faire en sorte que tous les hommes et toutes les femmes se voient offrir la possibilité d'apprendre tout au long de leur vie. Dans ce dessein, nous constituerons des alliances plus larges afin de mobiliser et mettre en commun nos ressources pour faire de l'éducation des adultes une joie, un moyen, un droit et une responsabilité partagée."

L'affirmation d'une telle volonté politique a donné aux pistes tracées dans "l'Agenda" une force incontestable. La culture pour la paix, la démocratie, l'alphabétisation, la lutte contre la dégradation de l'environnement, la place et le rôle de la femme dans la société ont plus que jamais reçu leur marque de noblesse. S'agissant des droits de l'homme, le texte souligne qu'il faudra "sensibiliser aux préjugés et à la discrimination au sein de la société, promouvoir une culture de la paix, le dialogue inter culturel et les droits de l'être humain"[11].

> En somme, "il est indispensable de faire appel à la créativité et aux compétences des citoyens de tous âges pour relever les défis du XXIe siècle, c'est-à-dire atténuer la pauvreté, consolider les processus démocratiques, renforcer et protéger les droits de l'homme, promouvoir une culture de la paix, encourager une citoyenneté active, renforcer le rôle de la société civile, garantir l'équité et l'égalité entre les sexes, favoriser l'autonomisation des femmes, reconnaître la diversité culturelle (...), et établir un nouveau partenariat entre l'État et la société civile..."[12]

Tel est le point que l'on peut faire des conférences organisées par l'UNESCO sur l'éducation des adultes pour essayer de prendre à bras le corps une question cruciale pour l'homme et pour sa survie dans un monde en perpétuel changement. Au fur et à mesure que les difficultés d'adaptation se faisaient sentir et que les États s'y adaptaient difficilement, la participation à ces rencontres croissait. Prise de conscience indispensable et louable qui a amené ces États à chercher à se donner les moyens de réagir par la création de structures propres (centres d'éducation des adultes, directions

---

11

UNESCO, "CONFINTEA, Education des adultes, *la Déclaration de Hambourg, l'Agenda pour l'Avenir*, p. 12 et 13. 1977

12

UNESCO, idem., p. 12

de l'alphabétisation etc..) Mais ces conférences n'ont pas été les seuls forums de discussion sur la question. Il y en a eu d'autres comme, par exemple, le congrès mondial des Ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme réuni à Téhéran en 1965 sous l'égide de l'UNESCO également. L'importance de l'alphabétisation avait alors été réaffirmée et tout a été mis en oeuvre pour la recherche de sa promotion. En effet, comme l'énonce le rapport :

> "l'alphabétisation des adultes, élément essentiel du développement général, doit être étroitement liée aux priorités économiques et sociales, ainsi qu'aux besoins présents et futurs de main-d'oeuvre. En conséquence, tous les efforts doivent tendre vers une alphabétisation fonctionnelle. Loin d'être une fin en soi, elle doit être conçue en vue de préparer l'homme à un rôle social, civique et économique débordant largement les limites d'une alphabétisation rudimentaire réduite à l'enseignement de la lecture et de l'écriture..." (Rapport, p.7).

Au cours de ce congrès, des approches nouvelles ont été explorées, notamment en ce qui concerne les démarches méthodologiques, la question linguistique, l'évaluation etc... Il a été, comme le stipule si bien le rapport final: "(...) un événement décisif et de portée mondiale dans l'évolution des idées en matière d'éducation en général et d'alphabétisation en particulier".[13] Nombreux ont été les pays qui y ont participé. Mais l'Afrique cette fois ne comptait que dix-neuf états environ. Quelques années plus tard et avant les assises de Hambourg, ce fut la tenue de la Conférence mondiale de Jomtien en Thaïlande sur l'éducation pour tous. La motivation essentielle des organisateurs de cette nouvelle rencontre était de "relancer à l'échelle de la planète l'action destinée à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux observés depuis quelques années dans de nombreux pays." (Rapport final, p.1). Dans le préambule de la Déclaration qui en était issue, il est stipulé que :

> "le monde se trouve aux prises avec des problèmes écrasants, notamment le fardeau grandissant de la dette, la menace de stagnation et le déclin

---

13 Rapport final de la Conférence de Téhéran, cité par A. Verhaagen, op.cit. p.16

économique, une croissance démographique rapide, l'accentuation des disparités économiques entre les nations et au sein des nations, la guerre, l'occupation, les conflits civils, la criminalité violente, la mort évitable de millions d'enfants et la dégradation généralisée de l'environnement. Ces problèmes, précise le texte, constituent un frein aux efforts entrepris pour répondre aux besoins éducatifs de base, et le manque de connaissances fondamentales dont souffre une fraction notable de la population empêche les sociétés de s'y attaquer avec vigueur et la détermination voulue..."[14].

Trouver donc les moyens de résoudre ces problèmes a constitué la tâche essentielle de la conférence. A cet égard, il est souligné dans son article premier que:

> "Toute personne- enfant, adolescent ou adulte-- doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à des besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre..."

Ici encore, la volonté de faire aboutir les recommandations a prévalu au sein de toutes les délégations et particulièrement auprès des quarante-quatre pays africains représentés. Record de participation qui s'expliquait certainement par l'intérêt du thème proposé qui abordait toutes les questions relatives aussi bien au secteur formel qu'au secteur non formel. On peut alors dire, sans risque de se tromper, que la volonté politique semblait s'affirmer, après ces multiples rencontres, soutenue qu'elle était aussi par de grands programmes lancés par les organisations internationales, notamment l'UNESCO. Comme le souligne à ce propos Verhaagen: "après une identification des objectifs auprès de cinquante-deux Etats, les différents projets-pilotes qui allaient constituer le PEMA (Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation)

---

14 UNESCO, "Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous.....", Préambule, p.1, Jomtien (Thaïlande), 1990

concerneraient finalement seize pays, et s'étendraient sur une période allant de 1966 à 1973. Le premier type d'action couvrait onze projets totalement autonomes d'une durée de quatre à cinq ans. Neuf furent financés par le PNUD, à partir de 1967 (Algérie, Equateur, Iran et Mali), 1968 (Ethiopie, Guinée, Madagascar et Tanzanie) et 1969 (soudan); un, en Zambie, dès 1971, par une assistance internationale, et enfin, le Venezuela finança lui-même son projet qui démarra en 1968..."[15]

En Afrique, plus particulièrement, les réunions sur l'éducation des adultes n'ont pas manqué de se succéder. Parmi elles, on peut signaler celle tenue au Ghana en 1954 sur "Éducation des adultes et changement en Afrique". En 1958, une conférence se tint à Salisburry en Rhodésie du Nord, aujourd'hui Zimbabwe. La réflexion sur la formation du personnel d'éducation des adultes fut son objectif principal. En 1961, encore au Ghana, eut lieu une conférence réunissant les éducateurs d'adultes du secteur de l'enseignement supérieur d'Afrique, du Canada et des États-Unis. En 1966, la question de la communication, des technologies de l'information dans le domaine de l'éducation des adultes était déjà à l'ordre du jour et fut examinée au cours d'une conférence organisée à cette fin à Lusaka en Zambie, sur le thème " Mass media et Education des adultes". En 1971, c'est au tour de l'association africaine pour l'éducation des adultes d'organiser sa troisième réunion à Dar es Salaam en Tanzanie sur le thème "Education des adultes et Développement national"[16]. Même si certaines de ces réunions n'ont été que des rencontres nationales et donc de portée apparemment limitée, il importe d'y voir là néanmoins l'affirmation d'une prise de conscience pour la promotion de l'éducation des adultes après toutes les résolutions prises au cours des importantes assises organisées auparavant. Tout ceci ne pouvait objectivement que tendre vers l'amélioration du système non-formel et donc vers un mieux-être des populations africaines parce qu'il n'était théoriquement plus possible, à la suite de tant de réunions,

---

15

A. Verhaagen, "Alphabétisation 1919-1999, mais...Que sont devenues nos campagnes? p.19, Etudes de l'IUE, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1999

16

Toutes ces données ont été collectées par Ekundayo J. D. Thompson et sont contenues dans le document " AFRICA, adult education, chronologies in commonwealth countries" avec comme éditeur, James A. Draper et publié par CACE Publications en 1998.

d'évoquer un certain déficit d'informations sur le sujet. Il semble tout aussi difficile pour les états de ne pas prendre en considération l'essentiel de ce qui a été donné pour acquis depuis la conférence d'Elseneur jusqu'à celle de Hambourg en passant par toutes celles organisées dans le cadre du développement de l'alphabétisation dans le monde. Ce ne sont pas non plus, comme on peut le voir à travers les rapports, les recommandations et les propositions de coopération internationale qui ont fait défaut. Pourtant, aujourd'hui, les statistiques et les audits établis, ici et là, sur l'éducation, tous secteurs confondus, présentent dans la plupart des cas de sombres tableaux. Or chacun sait que les défis sont énormes et le seront encore plus au cours des années à venir si des solutions promptes et adéquates ne sont pas trouvées pour les relever. Tous les états en sont conscients, qu'ils soient riches ou pauvres, et ne cessent de plaider pour une meilleure organisation et un développement conséquent de l'éducation à tous les niveaux et dans l'ensemble des secteurs parce que la clé de la réussite pour chacun d'eux ne peut que résider dans la manière dont aura été appréhendée l'intégralité des difficultés que recèle la mise en place des programmes d'éducation. Il n'est dès lors pas étonnant que le groupe des pays "les plus industrialisés du monde (G8)" fasse de cette question son cheval de bataille à travers une charte appelée "Charte de Cologne - objectifs et ambitions pour l'éducation tout au long de la vie". Elle y affirme notamment que :

> "Le défi auquel chaque pays fait face est de déterminer comment devenir une société éduquée et de s'assurer que ses citoyens possèdent le savoir, les capacités et qualifications requises pour affronter le prochain siècle. Les économies et les sociétés ont pour base la connaissance. L'éducation et les compétences acquises sont indispensables à la promotion de l'économie, à la responsabilité civile et à la cohésion sociale. Le prochain siècle sera caractérisé par la flexibilité et le changement. Plus qu'auparavant, la mobilité va s'accroître.
>
> Aujourd'hui, un passeport et un titre de voyage permettent à chacun de parcourir le monde. Désormais, ce passeport va être l'éducation et l'apprentissage toute la vie. L'offrir à chacun est donc un devoir."[17] (Traduit par nous)

17

"Cologne Charter - aims and ambitions for lifelong learning", adoptée par les Chefs d'État des "pays les plus industrialisés (G8)", Cologne, juin 1999, p.1

Texte en anglais: "The challenge every country faces is how to becomme a learning society and to ensure that its citizens are equipped with the knowledge, skills and qualifications they will need in the

Ainsi, chacun continue d'être interpellé sur ce qui constitue la base de la construction de son avenir. Depuis bien des années, les changements qui surviennent dans le monde ne cessent de rendre les données de l'éducation plus difficiles à résoudre. Malgré cela, nul ne peut dire, face aux statistiques disponibles, que les États ont failli à leur mission même si des difficultés persistent. Les budgets consacrés à ce secteur sensible, principalement en Afrique, vont de plus en plus croissant en termes absolus malgré des baisses par moments. En consultant certaines informations chiffrées, on peut y découvrir que "pour la Région Afrique, les dépenses totales estimées dans le domaine de l'éducation ont augmenté. Elles représentaient 5,3 % du PNB en 1980 contre 6,1 % en 1994. Mais il y a, précise la source, différentes réalités en Afrique, au Sud du Sahara, les dépenses publiques pour l'éducation traduites en pourcentage ont baissé entre 1980 et 1985 et ont ensuite recommencé à monter depuis."[18] (UNESCO, 1998). Suite aux nombreuses réunions qui se sont tenues pour renforcer l'éducation des adultes, les pays africains, conscients du chemin qu'il leur reste encore à parcourir, n'ont pas cessé de donner le meilleur d'eux-mêmes pour vaincre ce qui semble se présenter comme une fatalité. Pour améliorer l'accessibilité, la pertinence et la qualité de l'éducation des adultes, des réponses pertinentes ont été apportées par certains. Par exemple, l'option de programmes à la carte en fonction des besoins exprimés par les bénéficiaires à la place des programmes standards connus jusqu'alors, et une approche de proximité avec l'éducation des familles; la prise de mesures législatives, politiques et réglementaires en adéquation avec de nouvelles stratégies mises en place par la création de fonds nationaux d'appui à l'alphabétisation; l'amélioration des conditions de travail et des perspectives de carrière des personnels de l'éducation des adultes; l'institution de passerelles entre le formel et le non formel dans d'autres; la conduite d'études spécifiques pour mieux maîtriser la problématique de l'éducation des adultes avec la codification des langues, la rénovation des programmes, le développement d'environnements lettrés en langues

---

next century. Economies and societies are increasingly knowledge-based. Education and skills are indispensable to achieving economic success, civic responsibility and social cohesion. The next century will be defined by flexibility and change; more than ever there will be a demand for mobility. Today, a passport and a ticket allow people to travel anywhere in the world. In the future, the passport to mobility will be education and lifelong learning, This passport to mobility must be offered to everyone."

18

UNESCO, "Développement de l'éducation en Afrique : Etude statistique, MINEDAF VII,, 1998, p. 62

nationales avec des subventions accordées par quelques Etats pour l'édition et la presse. Dans le cadre de la recherche de l'égalité des sexes, l'équité et la prise en charge de leurs propres problèmes par les femmes elles-mêmes, la plupart des programmes nationaux d'éducation destinés aux femmes y affirment la priorité à accorder à ce volet, ce qui induit du même coup la lutte contre la pauvreté si l'on sait que la frange féminine reste la plus fragile et la plus pauvre. Par delà ce qui relève du développement de l'alphabétisation, quelques états ont également accordé une place particulière à l'éducation pour la culture de la paix et la démocratie. Ils répondent ainsi à toutes les recommandations des conférences visant à mettre en place des structures devant permettre aux populations de vivre une vie citoyenne conséquente. On pourrait, à titre d'exemple, rappeler la conférence organisée en 1988 à Lusaka en Zambie par l'Association Africaine pour l'Éducation des Adultes sur le thème: "Perspectives africaines et Questions sur la paix, les droits de l'homme et le développement." Pourtant, malgré l'optimisme que peuvent faire apparaître toutes ces rencontres, la réalité aujourd'hui est quelque peu assombrie par des zones d'ombre. Confrontée à des difficultés d'ordre économique, politique et social, l'organisation des secteurs de l'éducation reste tout de même problématique et ne semble plus donner des signes d'évolution. Longtemps resté figé dans un modèle étranger déconnecté des réalités propres au continent et donc non endogènes, modèle qui n'a d'ailleurs toujours pas totalement trouvé sa voie dans les pays auxquels il a été emprunté, le secteur formel pourrait avoir là l'une des sources de ses difficultés. L'enseignement supérieur qui devrait en constituer le moteur est lui aussi dans une léthargie due à des raisons aussi bien d'ordre interne qu'externe au continent. La volonté de création d'institutions d'enseignement supérieur nationales sans grande envergure et frappées par une incapacité de fonctionnement faute de ressources humaines suffisantes et de moyens financiers adéquats constitue une des raisons fondamentales internes de sa stagnation. La tentative d'une certaine tendance à vouloir nier de nos jours l'utilité de l'enseignement supérieur en Afrique est aussi à la base de son retard. Ce qui pourrait être considéré comme une des causes externes de la lenteur de son développement. Fort heureusement, il ne fait pas de doute que la grande majorité des pays africains le considère comme un outil précieux de développement pour l'Afrique. Ils l'ont fortement exprimé au cours des différentes Conférences organisées à cet effet (Accra, Ghana,1991; Alexandrie, Egypte, 1993) ainsi qu'à la Consultation de la Région africaine (Dakar, Sénégal, 1997) préparatoire à la Conférence mondiale sur

l'enseignement supérieur tenue à Paris en 1998 sous l'égide l'UNESCO et dont la Déclaration finale stipule clairement que:

> "l'enseignement supérieur constitue le but ultime des systèmes éducatifs tels qu'ils sont organisés et tels qu'ils fonctionnent actuellement. A ce titre, comme moteur du développement intégré, les établissements d'enseignement supérieur et les cadres qui en sortent devraient contribuer à l'élévation continue du niveau culturel et scientifique de chaque nation. Participant à l'aventure humaine par leurs recherches et leurs enseignements, les universitaires devraient donc être des animateurs scientifiques et culturels au service de la collectivité, et former à leur tour des cadres supérieurs dont chaque pays a besoin pour son développement économique, social, culturel et scientifique." [19]

Malgré cette reconnaissance, des facteurs plus importants que ceux cités plus haut minent aujourd'hui l'enseignement supérieur. Ce sont, entre autres, "les politiques d'ajustement structurel qui ont entraîné une réduction des emplois publiques non compensée par le secteur privé, ce qui dévalorise l'image des diplômes de l'enseignement supérieur; des déplacements de populations surtout imputables à des difficultés économiques ou des traumatismes de guerre et non gérables par les États ou les régions d'accueil..."[20] Mais si le secteur formel, celui qui demeure relativement le mieux loti en Afrique de par l'importance des budgets qu'il reçoit, est dans une telle position de faiblesse et d'organisation, on peut alors comprendre l'état du secteur non formel dont relève l'éducation des adultes. En effet, "dans la Région Afrique", "la proportion de la population analphabète de 15 ans et plus a été et continuera à être la plus élevée parmi les pays en développement (...) En 1980, il est estimé que 3 adultes sur 5 dans la Région Afrique étaient analphabètes. Ce taux a diminué et actuellement un peu plus de deux adultes sur 5 de la région sont analphabètes. Bien que la proportion d'adultes analphabètes ait diminué de façon appréciable depuis 1980, par

---

19

UNESCO, " L'Education pour tous tout au long de la vie en Afrique: Quelles stratégies pour le 21e siècle?, MINEDAF VII, p.26, 1998

20

UNESCO, "Déclaration et Plan d'action sur l'Enseignement supérieur en Afrique", pp.2-3

contraste, le nombre d'analphabètes continue à croître."[21] Pourtant ici également l'Afrique a déployé beaucoup d'efforts dans la mise en place de structures et de programmes destinés à développer le secteur. L'ambition y est partout grande d'éradiquer l'analphabétisme et de créer des environnements lettrés conséquents. Il y a donc une sorte d'incompréhension et une inconséquence même lorsque l'on considère les résultats peu réconfortants obtenus à ce jour. Par-delà les contraintes déjà évoquées, des problèmes d'organisation du secteur, de conception des programmes et de mise en place de structures adéquates de formation et de définition du statut des animateurs constituent, à notre sens, les véritables entraves au développement de l'éducation des adultes en général et de l'alphabétisation en particulier. Mais si l'on examine l'environnement social, économique et politique des pays de la Région où subsiste ces fort taux d'analphabétisme, on se rend bien compte, et l'on a de cesse de l'affirmer à toute occasion importante, que seule une réorganisation du secteur sortirait le système du marasme. Ainsi pour transformer une telle situation et améliorer l'état de développement des pays par l'éducation, il est indispensable que l'on réévalue toutes les forces capables d'y apporter un souffle nouveau et que l'on réévalue les moyens à mettre en oeuvre. La Conférence de Hambourg l'a tant et si bien souligné qu'elle considère le partenariat comme la voie royale pour tenter de venir à bout de certaines difficultés. En effet, "développer l'éducation des adultes, exige un partenariat entre les pouvoirs publics dans différents secteurs, les organisations intergouvernementales et non gouvernementales, les employeurs et les syndicats, les universités et centres de recherche, les médias, les associations et les mouvements communautaires, les facilitateurs de l'éducation des adultes et les apprenants eux-mêmes."[22]

La participation des organisations autonomes que sont les sociétés civiles représente, en effet, une action salvatrice d'une très grande portée pour l'éducation en général et pour l'éducation des adultes en particulier. Mais il va falloir en clarifier le concept pour déterminer clairement ce que pourraient être leurs composantes. Cet approfon-

---

21

UNESCO, "Développement de l'éducation en Afrique: étude statistique, MINEDAF VII, p.13, 1998

22

UNESCO, CONFINTEA, La Déclaration de Hambourg, l'Agenda pour l'avenir", p.9. 1997

dissement nécessaire devra pouvoir lever, pensons-nous, l'ambiguïté qui caractérise la notion en Afrique comme ailleurs dans le monde. Lorsque cet éclairage aura été fait, faut-il pour autant, dans cette tâche de rénovation des systèmes d'éducation en Afrique, exclure une partie des organisations existantes au motif qu'elles ne répondraient pas aux critères d'appartenance à la société civile? Essentiellement pédagogique, la clarification que nous voulons tenter d'apporter ne signifie nullement exclusion de certaines composantes car l'action à entreprendre concerne toutes les couches de la société et les interpelle tout autant. Mais l'on sait que la participation des organisations aux tâches de rénovation de l'éducation des adultes doit se baser sur une connaissance approfondie des enjeux et des lourdeurs techniques et scientifiques qui empêchent son évolution. Aussi est-il nécessaire de se poser quelques questions à ce sujet. Que faut-il, en effet, pour que l'éducation des adultes prenne un nouvel envol? quelles stratégies faut-il mettre en place pour que la création d'environnements lettrés rende l'alphabétisation plus pertinente et acceptable par tous? En bref, quels moyens techniques, scientifiques et matériels doit-on réunir pour promouvoir l'éducation des adultes et l'alphabétisation en Afrique? Mais, l'importance du taux d'analphabétisme sur le continent pourrait amener à se demander s'il est encore possible aujourd'hui ou même besoin d'envisager une éradication ne serait-ce que partielle du phénomène. Ne serait-il pas vain d'engager, eu égard aux taux d'analphabétisme existants, des efforts de grande envergure, en l'occurrence des fonds importants pour rechercher une certaine amélioration de la situation de milliers d'analphabètes adultes? Ne devrait-on pas plutôt aller vers un choix plus judicieux en donnant l'importance qu'il faut au secteur formel à travers un meilleur développement et une organisation plus efficace de ce système? Autant de questions que, légitimement, l'on ne cesse de se poser face à l'ampleur de la tâche. Mais vouloir ainsi réfléchir, c'est oublier que l'autonomie des différents secteurs d'éducation n'est qu'apparente et que leur imbrication l'un dans l'autre est inévitable et essentielle. Le développement de l'un ne peut se concevoir sans celui de l'autre si l'on tient à ce que l'éducation tout au long de la vie garde tout son sens. Les passerelles entre le formel et le non formel doivent devenir effectives parce que le savoir et le savoir-faire endogènes doivent être développés en vue de l'enrichissement des acquis de l'école et du système formel tout entier. N'est-ce pas là l'appel que lançait en l'occurrence la Consultation régionale sur l'éducation des adultes tenue à Dakar en 1996, à savoir: "mettre en place un système élargi et varié d'homologation et d'équivalence des connaissances acquises à travers divers canaux

et à instituer les passerelles requises afin de combler le fossé entre les systèmes formels et les systèmes non formels et les diverses formes d'apprentissage pour adultes..."? Il est donc hors de question à notre avis que l'alphabétisation et l'éducation des adultes soient considérées comme des domaines négligeables ou à ne plus prendre en compte à cause de leur difficile situation du moment. Des actions de grande envergure doivent être menées et des correctifs apportés pour envisager le meilleur. Pour prendre en main tout cela des structures et ressources matérielles et humaines d'une plus grande efficacité sont nécessaires.

DEUXIÈME PARTIE

II.1 Les structures et leur rôle

On pourrait se demander quelles structures créer de nouveau pour donner l'impulsion recherchée à l'éducation des adultes et à l'alphabétisation en particulier. En effet, il ne manque pas d'institutions en Afrique pour leur donner le dynamisme voulu. La plupart des pays ont aujourd'hui sur leur sol des centres ou des directions d'alphabétisation que des décisions gouvernementales ont permis de mettre en place. Certains et surtout parmi les États anglophones abritent des départements ou des centres d'éducation des adultes liés aux structures d'enseignement supérieur parce que dans ces pays et plus qu'ailleurs en Afrique, la conception de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes était d'aller au-delà d'un certain amateurisme pour donner plus de rigueur à la confection des programmes et à la formation du personnel afin que l'innovation soit également toujours de règle. A ce niveau, "la première vague de centres universitaires, comme le souligne J. Thompson, furent créés dans les colonies britanniques. Des départements d'études extra-muros furent mis en place dans quelques institutions, comme à Ibadan (Nigéria), Makerere (Uganda), Khartoum (Soudan) et Furah Bay (Sierra Leone)..."[23] Il s'agira, maintenant, non pas de créer de nouvelles structures comme nous le disions mais de développer celles qui existent déjà en les modernisant, c'est-à-dire en les adaptant aux méthodes nouvelles d'acquisition du savoir dans le domaine de l'éducation des adultes. Il s'agira de faire émerger les

---

23

Ekundayo J. D. Thompson, Regional chronology in AFRICA ADULT EDUCATION, p.111. Texte en anglais: "The first wave of university colleges were set up in the British colonies. Departments of extra-mural studies were set up in some colleges, for example, Ibadan (Nigeria), Khartoum (Sudan) and Fourah Bay (Sierra Leone)..."

innovations utiles et constructives pour que l'adulte sente le besoin réel de cultiver le désir intime d'apprendre et de développer en lui de nouvelles compétences. Pour qu'il en soit ainsi, l'on doit faire naître d'autres comportements. Au niveau de chaque état, le nombre souvent pléthorique des structures ayant à charge l'alphabétisation et l'éducation des adultes ne favorise guère l'atteinte de résultats positifs mais attise au contraire la concurrence, entraîne une mauvaise mise en place et une conduite chaotique des programmes auxquelles vient s'ajouter une gestion peu rigoureuse du personnel. La seule solution adéquate, à notre sens, et ce n'est pas nouveau, est le renforcement de la collaboration intersectorielle et interinstitutionnelle. Car se consacrer à une même tâche sur un même terrain sans se connaître ne devrait pas se perpétuer si l'on a vraiment à coeur de relever le défi. La situation l'exige. Mais personne ne pourra nier la spécificité de chaque institution au sein d'un état. Nul ne peut non plus oublier qu'il ira de l'avancement et de la promotion de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes si les forces se conjuguent en créant une parfaite synergie entre elles. Cette tendance doit être réelle sur le plan scientifique d'abord et à travers la contribution efficace que le secteur de l'enseignement supérieur pourra fournir à tous les autres.

II-2 L'enseignement supérieur

Outre les pays cités ci-dessus dont l'implication des universités dans l'évolution de l'éducation des adultes est assez probante, mais ils ne sont malheureusement pas nombreux, la majorité est toujours restée au niveau de voeux pieux quant à l'aide que pourra apporter l'enseignement supérieur au développement de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Pourtant une telle incursion dans le domaine est indéniable et les tâches qui s'y rattachent vont du domaine de la recherche à celui de la formation du personnel d'alphabétisation et d'éducation des adultes car il importe de se demander si les directions ou centres d'alphabétisation existant sur le continent ont vraiment pour vocation l'amélioration des programmes à travers une recherche bien pensée et conduite dans les règles de l'art? Même si les textes qui les créent fixent quelquefois comme tâche la promotion de la recherche, il est évident que, faute de moyens humains, matériels et d'infrastructures adéquates, aucune action positive ne pourrait se mener dans cette sphère malgré la bonne volonté qui pourrait exister. Les

évaluations auxquelles l'on procède quelquefois sur la qualité pédagogique des documents didactiques font souvent apparaître un manque de professionnalisme certain que seuls les spécialistes du domaine formés à cette fin peuvent combler. La responsabilité de l'enseignement supérieur est donc ainsi engagée et il est aujourd'hui urgent de l'assumer en organisant, de concert avec les structures intéressées, des programmes de recherche sur tout ce dont aura besoin l'éducation des adultes pour évoluer. Ce sera d'abord, pensons-nous, dans le domaine linguistique à travers quelques actions prioritaires. L'on en a tant parlé depuis des années mais lorsqu'elles sont entreprises pour faire face à la question, les résultats ont très peu ou pas du tout répondu aux attentes. Rappelons ici les grands projets d'"Atlas linguistiques" réalisés sur le continent il y a déjà une vingtaine d'années ("Atlas linguistique des États du Conseil de l'entente" qui regroupait au moins cinq pays de la sous-région ouest-africaine et l'"Atlas linguistique des États d'Afrique centrale" qui avait pour objectif d'établir la carte linguistique des pays francophones d'Afrique Centrale...). Ils ont été sans nul doute des réussites mais l'utilisation que l'on en a faite est restée très en-deçà de la valeur des travaux réalisés. Pourtant, ils demeurent des outils par lesquels pourraient se résoudre bon nombre de difficultés techniques. La situation des langues en Afrique, comme sur d'autres continents d'ailleurs, l'exige. La configuration multilingue du continent, avec tout ce qu'elle demande comme organisation sur le plan scientifique ne permet plus de reléguer certains domaines de la recherche au second plan. Car c'est bien de recherche qu'il s'agit lorsqu'il est question de développer les langues. Ce volet scientifique fondamental que viendra conforter une prise de position politique ouverte et sincère comporte à nos yeux deux éléments fondamentaux: la planification et l'aménagement linguistiques.

a) La planification linguistique

Il est temps et grand temps que ce domaine majeur que constitue la planification linguistique dans tout programme d'alphabétisation soit véritablement reconnue comme telle par tous les concernés. Après tant de décennies de prises de position politiques et de déclarations nationalistes sur les langues, rares sont les pays en Afrique où la résolution de ce problème a, en vérité, connu un réel décollage parce que l'on a guère engagé les actions utiles et essentielles pour changer les données existantes. La présence de langues extra africaines a empêché les décideurs et certains intellectuels

africains d'analyser la question d'un point de vue réaliste et prospectif et de se questionner sur l'intérêt et l'importance des langues locales et de leur relations légitimes avec les langues étrangères extra africaines sans subjectivisme. Mais faute de l'avoir considéré à sa juste valeur, ce paramètre est toujours là, présent et sans solution. Or l'éducation des adultes aura toujours besoin des fruits de cette réflexion même si, de plus en plus, les langues extra africaines s'étendent et même si une certaine politique internationale tend à les imposer comme seules valables et culturellement plus pertinentes. Il n'est pas utile de revenir ici sur ces considérations politiques mille fois ressassées et déjà connues. Il s'agit maintenant de sortir l'alphabétisation de son point de rupture et de l'envisager sous un jour nouveau en se posant toutes les questions indispensables. De plus, aucune conférence internationale tenue dans le but de promouvoir l'éducation des adultes n'a ignoré le rôle primordial des langues locales comme élément de premier plan dans le développement du processus. Le refus de les utiliser en tant que vecteurs de l'apprentissage entraînera nécessairement l'échec de l'opération. Il y a donc urgence que le statut des langues locales soit encore affirmé afin que leur utilisation aille au-delà du folklore auquel elle est quelquefois soumise. Ce statut recouvre deux réalités: "le status et le corpus" [24]. Car "Décider par décret de faire de tel idiome la langue officielle d'un État est un acte qui relève de l'aménagement de status, la pourvoir d'un code graphique ou l'enrichir au plan terminologique est une opération qui concerne le corpus"[25]. La définition du statut des langues est donc, par rapport à ses attributs indiqués ci-dessus, une donnée fondamentale de la planification linguistique qui constitue "l'ensemble des opérations qui visent la programmation et modalités de la réalisation des objectifs définis par la politique (politique linguistique) en fonction des moyens disponibles et des procédures envisagées pour cette mise en oeuvre."[26]

24

R. Caudenson, cité par M.-L. Hazoumê in "Politique linguistique et Développement" p. 60, 1994

25

R. Chaudenson, id. p.61

26

Ibid., p.57

b) L'aménagement linguistique

Lorsque la planification aura atteint son but, c'est-à-dire, lorsque les opérations qui la caractérisent auront été accomplies et que le rôle des langues locales dans le processus de développement de l'éducation des adultes se sera bien affirmé à posteriori, le développement de ces dernières sera la prochaine étape, à savoir, la " mise en place de stratégies concertées visant la normalisation et la modernisation des langues nationales et leur adaptation aux attentes et aux pratiques sociales contemporaines."[27] Et ce sera l'étape de l'aménagement linguistique. L'importance de ce domaine n'est souvent malheureusement pas perçue comme telle car, à vrai dire, la nécessité de ce travail ne semble pas évidente à première vue pour tout le monde. Or le niveau de développement atteint aujourd'hui par les langues de grande diffusion ne l'a été que par le biais de leur "instrumentalisation" qui a consisté et consiste toujours à mettre en place l'ensemble des outils pouvant contribuer à leur développement, c'est-à-dire les dictionnaires, les lexiques, les études terminologiques en vue de leur adaptation au savoir moderne. Cette opération paraît d'autant plus pertinente et nécessaire qu'il est présentement difficile de dénombrer les centres de terminologie existant dans le monde parce qu'il est incontestable, et les résultats le prouvent, que la promotion de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes en général ne peut être effective que par ce biais. Car l'utilisation des langues locales africaines ne sera acceptable par les utilisateurs comme outils modernes d'éducation des adultes que lorsqu'une telle évolution se concrétisera. Elle le sera aussi lorsque leur pratique libérera certains groupes sociaux de l'exclusion dont ils sont l'objet. Reste aussi à étudier la question du choix des langues parce que la nécessité d'une réflexion dans ce domaine se fera sentir à un moment ou à un autre de l'utilisation des langues en tant que vecteurs d'apprentissage. Mais le consensus pourrait être aussi recherché pour faire des langues véhiculaires d'un pays les outils principaux d'éducation sans vouloir créer, à travers la question du choix, des situations politiques insurmontables.

Telles sont les premières actions essentielles pour donner aux langues locales toute leur importance afin qu'elles puissent participer d'une meilleure évolution de

---

27 Définition donnée par le CILDA, citée par M.-L. Hazoumê in op.cit. p.87

l'éducation des adultes. Leur "instrumentalisation", par le biais d'opérations scientifiques telles que la terminologie, la lexicologie, la lexicographie, en somme leur modernisation, doit conduire nécessairement à leur acceptabilité. Outre les travaux envisagés dans le domaine linguistique, le secteur doit également se donner comme responsabilités la formation des formateurs et l'élaboration des programmes, toujours en collaboration avec les structures intéressées. Car leur mise à l'écart irait à l'encontre du but recherché et créerait ce que l'on constate bien souvent: la suspicion et la méfiance. Ces maux qui ont miné le secteur et continuent de le faire à certains endroits doivent céder la place, répétons-le, à des attitudes nouvelles. Ainsi que l'affirmait d'ailleurs à ce propos la Consultation régionale de Dakar, "la recherche et les innovations doivent être dans la mesure du possible, pertinentes et participatives. Elles doivent être menées dans une langue compréhensible compte tenu de la culture autochtone des populations. Les connaissances qui en résultent doivent être diffusées et partagées aussi largement que possible."[28] Ainsi la formation envisagée ici ne sera pas élitiste mais elle devra transcender une conception éculée de la formation afin de pourvoir le non formel de personnels munis de capacités plus grandes qui les mettent au-dessus de leurs apprenants en termes de connaissances et d'acquis. Toutes les actions ainsi mises au jour appellent une réelle ouverture du secteur qui devra être accessible à l'ensemble de ceux qui s'investissent dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes et ne constitueront plus désormais une sorte de ghetto au service d'une élite uniquement. Car l'objectif à atteindre est la prise en main de l'analphabétisme en vue de son éradication. Rester encore au niveau du verbe ou de voeux pieux à l'heure où, dans le monde, l'on voudrait faire de l'éducation le principal cheval de bataille pour le siècle à venir, constituerait une véritable inconscience et une volonté manifeste de s'installer définitivement dans un processus de non-développement qui ne permet pas aux populations de disposer de moyens matériels et intellectuels pour affronter les grands défis de la mondialisation. La frustration serait alors très grande si, malgré leur importance et leur place dans la construction des états ces populations n'arrivent à en comprendre les mécanismes et les véritables enjeux. C'est là aussi, faute de pouvoir s'adapter à cette nouvelle donne politique et économique planétaire, un risque d'aggravation de la pauvreté. Parmi les grands défis évoqués, il y a aussi tout ce qui

---

28

UNESCO, "Déclaration sur l'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie...", Consultation régionale sur l'éducation des adultes, Dakar, 1996

relève de la santé publique, l'éradication de la pandémie du SIDA notamment qui ravage, et c'est le moins qu'on puisse dire, de grandes franges de populations en Afrique. Face à tout cela, l'attentisme ou l'immobilisme ne sont plus acceptables. Aussi serait-il utile à présent, pour mieux engager chaque citoyen dans ce combat vital, de déterminer le rôle des associations et de la société civile dans le processus.

II-3 Associations et société civile

Que recouvre réellement le concept de société civile?

Il est, pensons-nous, nécessaire de se pencher sur cette notion largement répandue maintenant et qui semble donner, partout, force à la démocratie parce qu'elle en est le fondement ou paraît tout au moins en constituer l'élément qui la porte dans sa réalisation sur le terrain. Si la notion se trouve, semble t-il, déjà bien définie et fixée dans une certaine culture démocratique, elle doit, ailleurs, être mieux éclairée pour s'implanter encore davantage. Ce besoin de participer, de communiquer librement et d'être libéré des entraves de l'Etat, selon certains, a fait naître la notion comme l'affirme si bien Colin Sparks lorsqu'il montre que "la catégorie" "société civile" est "généralement utilisée en opposition à la notion d'état. Son utilisation fait référence aux questions relatives au pouvoir social" et la "société civile" est aujourd'hui invariablement impliquée dans le discours normatif sur la démocratie" (traduit par nous).[29] Si une relative maîtrise de la culture démocratique a provoqué l'affinement du concept, les éléments qu'il recouvre doivent être bien mis en évidence et compris par l'ensemble des couches de la société. Certaines définitions peuvent nous servir ici de guides. Celles données par D. Beetham et K. Boyle, par exemple, stipulent que:

29

C. Sparks, "Civil Society and Information Society as Guarantors of Progress", p. 23 (Texte anglais: "This is commoly used in contradistinction to "the state." Its use directs our attention to the problems of social power, and "civil society is today invariably implicated in normative discourse concerning democracy.")

> "Selon l'interprétation négative, [lorsque les sociétés civiles sont créées] il s'agit de limiter l'emprise de l'État et de l'empêcher de réglementer l'ensemble de l'activité sociale, d'envahir les différents domaines de la vie en société ou de monopoliser les initiatives et les talents qui se manifestent dans le champ social. Selon l'interprétation positive, il s'agit d'instituer au sein de la société une multitude de centres autonomes permettant aux individus de s'organiser collectivement pour résoudre leurs problèmes et qui peuvent servir de relais à l'opinion publique mais aussi d'instrument de pression à l'égard des pouvoirs publics, tout en permettant de résister à leurs empiétements."[30]

En nous référant à la définition de Garnham, la société civile est:

> "un espace social qui donne à une société pluraliste la liberté de s'organiser elle-même de façon active et sous des formes diverses afin de garantir son indépendance par rapport au pouvoir d'état."[31]

Dans un résumé de commentaires sur la société civile, Else Oyen fait ressortir qu'une

> "des définitions [données au cours d'une table-ronde] considère la société civile comme synonyme de peuple qui se rapporte ici à populations pauvres ou gens ordinaires....Une autre définition considère la société civile comme opposée à la société militaire tandis qu'une autre la considère comme une organisation parallèle à l'état."[32]

Autant d'interprétations qui tendent à montrer que malgré la culture démocratique qui connaît une avancée que l'on pourrait qualifier d'acceptable dans certaines régions du

---

30

Beetham D. et Boyle K., "Démocratie, Questions et Réponses", UNESCO, p.131

31

Garnham, cité par K. Jakubowicz dans Civil Society, Independant Public Sphere, and Information Society, an impossible combination? p.79

32

Else Oyen, "The art of building bridges between the world of poor and the world of non-poor", p.139

monde, la notion y suscite encore beaucoup d'interrogations pour ce qui a rapport à sa nature réelle. Il faut, face à cela, se poser alors les questions suivantes: quelles organisations peuvent faire partie de la "société civile" et en quoi doit consister leur rôle? Nous référant à certaines réalités déjà mises en évidence et aux contraintes liées à la nature de la notion de démocratie, il convient de dire que les composantes de la société civile devraient être l'ensemble des organisations créées pour défendre des intérêts précis, qu'ils soient corporatistes ou politiques. Et c'est bien là, pensons-nous, ce que veut refléter la définition donnée par Beetham et Boyle. Ainsi définie, quelles devraient être les relations de la société civile avec l'état?

Société civile et État

L'attitude première que l'on pourrait avoir, suite aux précédentes définitions serait de voir les organisations composantes de la société civile comme des structures opposées aux institutions étatiques. Prises comme telles, leur rôle dans la société pour construire et gérer la démocratie serait, de notre point de vue, vain et dénué de sens parce qu'il ne s'agirait alors que d'une opposition conflictuelle permanente. Si l'environnement démocratique existant en a permis leur constitution, il paraît inconcevable que leur action soit celle d'une opposition systématique à toutes les actions initiées par l'État. Mais "étant autonomes, aussi bien en ce qui concerne leur organisation que leur financement", ainsi que l'écrivent encore Beetham et Boyle:

> "les associations et institutions qui opèrent dans la société civile peuvent avoir le pouvoir d'infléchir l'action des pouvoirs publics sur certains points et même d'y faire obstacle. Il n'est pas toujours facile, poursuivent-ils, de déterminer à partir de quel moment leur action est contraire au principe démocratique."[33]

Mais si une société démocratique suppose le maintien constant d'une communication démocratique pertinente, un tel contexte d'incompréhension et d'opposition devrait quelquefois être évité au niveau des relations appelées à exister entre l'état et les associations en question. Donc la société civile constitue bien, à n'en pas douter, des

---

33 Ibidem, p. 132

contre-pouvoirs, c'est-à-dire des organes régulateurs de l'action gouvernementale et de la vie politique aussi. Toute chose qui va dans le sens de la promotion de la démocratie. Ces considérations nous amènent logiquement à examiner la place des partis politiques au sein de la société civile. A ce stade, il paraît évident qu'une association liée étroitement à l'État ou à ses structures sera difficilement considérée comme faisant partie intégrante de la société civile car l'autonomie de pensée et d'action constitue bien le fondement de leur inclusion en son sein. Comme l'affirme Keane:

> "la société civile est constituée d'un très large éventail d'institutions et d'activités. Les sociétés civiles modernes, précise t-il, [...] incluent les mouvements sociaux et des domaines publics bénévoles (les églises, les organes de communication et les institutions culturelles); les partis politiques ..."[34]. (Traduit par nous)

> "Selon l'époque et le lieu, diront Beetham et Kevin, il appartiendra à des associations différentes de s'engager plus activement que les autres en faveur de la défense et du développement de la démocratie. Il pourra s'agir, ajoutent-ils, tantôt des syndicats, tantôt d'associations professionnelles, de groupes de défense des intérêts des femmes ou des droits de l'homme, d'organisations en faveur du développement ou encore de groupes d'entraide, d'organisations religieuses ou d'associations de toute nature à caractère local."[35]

Cette double précision nous amène à penser que les catégories des organisations composantes de la société civile restent bien imprécises et ne s'identifieraient que sur le terrain concret des actions à mener. Ce que l'on pourrait alors retenir est que toute association travaillant pour la sauvegarde de la démocratie et pour la défense des intérêts des populations peut être acceptée comme faisant partie de la Société civile. S'agissant des partis politiques que Keane intègre à ce qu'il dénomme "société civile d'état" (state-civil society division) au même titre que les institutions telles que les

---

34

Keane, cité par C: Sparks in "Civil Society and Information Society as Guarantors of Progress", pp. 24-25

35

Beetham et Kevin, op. cit. p.132

écoles, les hôpitaux, les asiles et les prisons qu'il dénomme institutions "disciplinaires" ("disciplinary institutions"), chacun sait qu'ils aspirent au pouvoir d'état et travaillent pour y accéder. Les actions menées dans ce sens peuvent coïncider avec celles des organisations supposées apolitiques, mais il va sans dire que les intérêts qui les sous-tendent et les objectifs politiques à atteindre par ces associations divergent compte tenu de la nature même de ces dernières. A ce titre, l'inclusion des partis politiques au sein de la société civile nous paraît, compte tenu des considérations ci-dessus, problématique malgré l'action de contrôle qu'ils pourraient constamment exercer sur les pouvoirs publics en s'érigeant en contre-pouvoirs éminents.

Que peut-on dire alors de la situation en Afrique eu égard à la nouvelle donne politique du moment, c'est-à-dire la démocratie? Situation originale par rapport aux contextes politiques précédemment vécus dans de nombreux états où la prédominance de partis uniques excluait, et c'est dans leur essence même, toute forme de gestion démocratique des affaires quand bien même des associations et d'autres institutions autonomes existantes viendraient donner l'illusion d'une vie de liberté et de libération de la parole. Dans cette marche vers la démocratie que connaît le continent africain, il nous semble donc important d'analyser la vie des organisations autonomes dont le nombre continue de connaître une croissance exponentielle.

Les Sociétés civiles en Afrique

La construction progressive de la démocratie à travers la mise en place de structures adaptées à ce contexte n'autorise pourtant pas à parler de spécificité africaine s'agissant de la nature des sociétés civiles et de leur rôle face à l'État. Comme sur les continents de vieille tradition démocratique, le concept connaît aussi quelques problèmes de compréhension et d'adaptation, à voir de près toutes les démonstrations des auteurs cités. Mais il est évident qu'à cause d'une certaine virginité du terrain africain et des problèmes sociaux et économiques que rencontrent les populations, les associations connues sous la dénomination d'Organisations non gouvernementales (ONG) continuent de naître dans tous les secteurs. Comme ailleurs, l'ouverture politique en favorise l'éclosion. Mais certaines spécificités marquent néanmoins l'Afrique dans ce domaine comme d'ailleurs d'autres contrées du monde à situations sociales identiques. C'est d'abord l'émergence, à côté d'organisations fiables et

sérieuses, de certaines non qualifiées et aux objectifs flous. Un tel contexte n'est guère fortuit, car, à cause des discours tendant à annihiler ou à réduire fortement le rôle de l'État à sa plus simple expression, pour des raisons souvent évoquées de faiblesse des structures étatiques et de mauvaise gouvernance, la tentation a été pour ces associations de s'y substituer sans se donner quelquefois les moyens intellectuels, techniques et matériels de faire face correctement aux différentes tâches. Il s'ensuit alors, comme problème inévitable, une confusion de rôles. Sur le plan matériel, il faut dire aussi que la base juridique sur laquelle se sont constituées la plupart des associations nationales n'ayant aucun lien avec une association-mère évoluant hors des frontières de l'état concerné ne signifie pas systématiquement existence d'une couverture financière suffisante. Une autre originalité pouvant encore exister est l'incidence négative que pourrait avoir l'analphabétisme sur l'efficacité des actions de la société civile. C'est pourquoi une des tâches primordiales de ces regroupements serait la sensibilisation politique et l'information des personnes analphabètes car éviter une telle communication réduirait notablement la force de l'action qui se mène et donc l'impact des résultats. Ne pas le faire reviendrait aussi à vouloir faire des sociétés civiles des instruments aux mains des élites uniquement. Tout ceci vient confirmer que "la démocratisation politique ne génère pas automatiquement une société civile forte, une culture de la citoyenneté et un sens de la responsabilité sociale" comme l'a écrit Elizabeth Jelin[36]. Mais, d'un autre côté, "la vitalité de la société civile devient la garantie d'un bon fonctionnement de la démocratie".[37]

Après avoir ainsi tenté de clarifier le concept de société civile, on se rend compte que la définition qui en ressort limite, à n'en pas douter, le nombre de ses groupes constitutifs. Malgré une telle restriction, l'urgence qu'appelle la réalisation des tâches

---

36

E. Jelin, "TOWARDS A CULTURE OF PARTICIPATION AND CITIZENSHIP, Challenges for a more equitable world, p.30 (texte anglais traduit par nous: "...political democratization does not produce automatically a strengthened civil society, a culture of citizenship and a sense of social responsibility.")

37

Ibidem, p. 30, (texte anglais: "...the vitality of civil society becomes the guarantee for the functioning of political democracy.)

liées à l'éducation aujourd'hui en Afrique nécessite la participation de tous ceux qui peuvent y contribuer. La formation des populations pour leur mieux être et pour leur participation à la vie citoyenne en dépend amplement. Cette responsabilité sera donc celle de toute association et tout regroupement, sans exclusive, existant dans les états concernés. La société civile, pour ce qui en a été dit plus haut, en sera certes un pilier majeur, mais la besogne sera collective. On sait par ailleurs que les associations impliquées dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes sont nombreuses et incluent tout autant celles dites autonomes et celles relevant des États eux-mêmes. Cette importance numérique constitue une raison fondamentale pour envisager le meilleur, c'est-à-dire la réduction notable du taux d'analphabétisme et un développement qualitatif de l'éducation des adultes. Or, malgré cette opportunité, son état d'évolution reste encore soumis à de nombreux aléas. Les causes de ce frein sont multiples. Il y a d'abord et avant tout la question du contrôle par les structures spécialisées des activités des associations exerçant dans le domaine. Sa quasi inexistence, doublée de la non-conformité de certaine groupes aux normes édictées par les décideurs ne manquent pas de rendre les résultats des activités aléatoires. L'absence de concertation entre les associations elles-mêmes d'une part, et avec l'État d'autre part pour tendre vers des objectifs communs est aussi source de faiblesse. Comment alors, eu égard à ces faiblesses du moment, les sociétés civiles africaines et toutes les associations intéressées pourraient relever, avec les structures étatiques spécialisées, le défi de l'éducation ? Comment pourraient-elles jouer un rôle incisif au sein de la nation en s'y attaquant de front ? Comment aideraient-elles à conduire les programmes en vue de leur rénovation pour permettre au continent de se donner les moyens de faire réellement émerger toutes ses capacités intellectuelles ? Il faudrait, avant toute réponse relever que l'éducation à laquelle nous faisons ici référence n'est pas limitative; elle s'inscrit dans une dimension multiple. Il s'agit bien de celle qui prend en compte l'homme dans sa totalité et qui recouvre l'ensemble de ses activités toute la vie durant. Il n'y a en cela aucune sorte d'idéalisme ni d'utopie à vouloir y penser car à quoi serviraient les meilleurs programmes dans les structures d'éducation si l'homme n'était pas capable de faire émerger en lui des habiletés nouvelles autres que celles acquises à l'école, dans l'enseignement supérieur ou à travers l'apprentissage d'un métier uniquement. A quoi servirait l'instruction si l'homme ne peut chercher à imprimer une dimension originale et positive à son savoir acquis ? "L'éducation tout au long de

la vie, comme l'affirme le rapport Delors, est une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté à prendre conscience d'elle-même et de son environnement et de jouer son rôle social dans le monde du travail et dans la cité."[38] Ainsi, outre la mise en oeuvre des programmes habituels d'instruction générale, l'éducation devra prendre en compte tous les grands domaines de la vie tels que l'environnement, la santé, les questions politiques telles la promotion de la démocratie et la culture de la paix. La participation des associations "autonomes" aux activités relatives à l'éducation signifiera donc qu'elles aient elles-mêmes pris conscience de toutes ces questions et des difficultés majeures qui seront les leurs en cours de route. Cela signifiera aussi qu'elles aient pris conscience du rôle politique qu'elles auront à jouer au sein de la société en développant ces activités. Elles doivent dans tous les cas constituer les maillons essentiels dans la mise en oeuvre des programmes. Mais certaines conditions, en dehors de celles qui viennent d'être citées, doivent être remplies en vue d'éviter un certain amateurisme qui serait plus que nuisible. Elles seront essentiellement d'ordre pédagogique. Et puisqu'il s'agit ici de la promotion de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, la première condition pour être présent sur le terrain de cette activité sera bien sûr, la formation des formateurs. Un accent particulier doit y être mis. Ainsi, sur la base de programmes de formation élaborés de commun accord avec tous les partenaires, les pistes pédagogiques doivent être tracées pour que les membres des associations soient par ce biais munis d'outils scientifiques minimaux qui donneraient plus de rigueur à la conduite des activités. La formation des formateurs doit être considérée à sa juste valeur tout autant que l'élaboration des programmes. Lorsque ce volet entrera dans sa phase de réalisation, il s'agira alors de s'atteler à la répartition des tâches à travers laquelle chaque association se verra doter de son domaine géographique et de son auditoire propres dans le souci d'une large couverture du territoire national concerné. Comme on le sait, l'analphabétisme reste aujourd'hui une difficulté majeure qu'il faudra impérativement surmonter pour espérer donner aux populations quelques outils pratiques dans la vie. Sa prise en main ne peut donc souffrir, à notre sens, d'aucune hésitation malgré les doutes que certains pourraient encore avoir sur son efficacité réelle. La recherche

---

38

J., Delors, "L'Education, un trésor est caché dedans", Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, p.111.

d’une conjugaison de toutes les forces doit être le chemin obligé pour sortir de l’impasse. S’en convaincre sur le continent doit devenir un élément essentiel.

CONCLUSION

On ne saurait jamais cesser de l'affirmer; l'alphabétisation et l'éducation des adultes en général doivent représenter pour l'Afrique une réelle solution aux délicats problèmes que vivent les populations. Depuis des décennies, de conférences en conférences, des résolutions ont été adoptées et des structures mises en place pour les promouvoir. Il n'y a pas de doute que de grands progrès ont été accomplis. Mais voilà que, à cause de multiples raisons d'ordre politique, économique et social, les avancées significatives observées connaissent maintenant un ralentissement regrettable entraînant un accroissement indéniable des taux d'analphabétisme. Les difficultés qu'enregistre le système formel continuent d'accentuer le phénomène. Situation insoutenable qu'il va falloir pourtant tenter d'éradiquer à travers une volonté politique inébranlable. Eu égard aux efforts à fournir pour permettre aux populations d'atteindre à un mieux-être minimal, la recherche de solutions pour relever le défi de l'illettrisme ne saurait être laissée pour compte. Mais parce que l'état fait aujourd'hui difficilement face à toutes ses prérogatives, la solution première sera la participation. Participation concertée de toutes les couches de la société pour la concrétisation des objectifs liés à l'éducation. Pour atteindre ce but, les sociétés civiles ainsi que l'ensemble des associations devront devenir les éléments moteurs de cette entreprise. Celle de promouvoir et de rénover effectivement le système éducatif. Mais un tel engagement a nécessairement un prix. Celui de la paix. Car les situations sociales présentement vécues en Afrique ne permettent pas aux états d'envisager la prise en main effective de tous les problèmes liés à l'éducation. A cause des multiples guerres qui s'y déroulent à maints endroits, avec des réfugiés poussés à vivre des mois ou des années d'errance dans un dépouillement total, le système éducatif se disloque et disparaît même. Car à quoi servirait l'école organisée dans ces conditions si l'on continue d'attiser les guerres sans aucune conscience des drames qui se jouent pour l'avenir des populations? A quoi servirait-elle pour ces enfants, générations sacrifiées, interdits

d'envisager, du fait de ces conflits, l'entrée dans le nouveau millénaire avec un légitime espoir de voir enfin leur continent amorcer un virage qualitatif à travers la mise en place de ressources et d'idées nouvelles en vue de leur participation à la construction d'un monde de grandes découvertes et de paix.

Il faut nécessairement qu'arrive le jour où l'on comprendra que l'avancement du continent vers le développement à travers l'éducation et la recherche ne dépendra que de la manière dont les conflits seront gérés et de la conscience que l'on aura des souffrances et des drames qu'ils entraînent. Il est aussi impératif que les sociétés civiles s'organisent en conséquence et que naisse une volonté farouche de faire front ensemble sur l'ensemble du continent contre ce que Delacampagne dénomme la "banalisation du mal"[39]. C'est là, au-delà de l'importante tâche de participation aux activités éducatives, un autre défi à relever.

---

39 C. Delacampagne, "De l'Indifférence, essai sur la banalisation du mal", p.237. Ed. Jacob, 1998

REFERENCES

Atal, Yogesh

1995 *Involving the poor: the many question marks* in Poverty in Participation in Civil Society, Abhinav Publications, UNESCO Publishing

Beetham David et Boyle Kevin

1995 Démocratie, Questions et Réponses, UNESCO

Bentolila, Alain

1996 De l'illettrisme en général et de l'école en particulier, Plon,

Jakubowicz, Karol

1994 *Civil Society, Independent Public Sphere, and Information Society, an impossible combination?* in Information Society and Civil Society, contemporary perspectives on the changing world order, Purdue University Press

Jelin Elizabeth

1995 *Towards a culture of participation and citizenship, challenge for a more equitable world* in Poverty and Participation in Civil Society, Abhinav Publications, UNESCO Publishing

Hazoumê, Marc-Laurent

1999 L'Afrique et le Défi démocratique, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation

Oyen, Else

1995 *The Art of building bridges between the world of the poor and the world of the non-poor* in Poverty and Participation in Civil Society, Abhinav Publications, UNESCO Publishing

Sparks, Colin

1994 *Civil Society and Information Society as Guarantors of progress* in Information Society and Civil Society, contemporary perspectives on the changing world order

UNESCO Divers Rapports de Conférences sur l'Education des adultes

Essais déjà publiés:

- Politique linguistique et Développement, cas du Bénin, 1994, Les Editions du Flamboyant, Cotonou (Bénin), 135 p.

- Plurilinguisme et Communication démocratique, 1996, Editions des Presses du JORB, Cotonou (Bénin), 204 p.

- L'Afrique et le Défi démocratique, essai sur l'éducation des adultes pour la démocratie et la culture de la paix, 1999, Institut de l'UNESCO pour l'Education, Hambourg (Allemagne), 72 p.
  (Version anglaise: Africa and democratic Challenge, an Essay on Adult Education for Democracy and the Culture of Peace)

Marc-Laurent HAZOUMÊ, Spécialiste principal de la recherche, Institut de l'UNESCO pour l'Education (IUE), Hambourg (Allemagne)