



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'ADEA 2006
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)**

Programmes d'alphabétisation efficaces

**Session parallèle A-5
Aller de l'Alphabétisation
à l'apprentissage tout au long
de la vie**

**Alphabétisation et mondialisation :
vers une société africaine du savoir
facteurs porteurs en matière de politique et de pratique**

Dr Catherine A. Odora Hoppers

**Document de travail
PROJET**

NE PAS DIFFUSER

DOC A-5-2

Ce document a été commandé par l'ADEA pour sa biennale (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

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

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2006

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

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Télécopie : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

1.	ABREGE	4
2.	RESUME	5
3.	L'AFRIQUE AU 21E SIÈCLE : DÉCIDER DE L'AVENIR IDÉAL.....	10
4.	MONDIALISATION – MALÉDICTION OU SÉSAME ?.....	13
5.	SOCIÉTÉ CIVILE ET MONDIALISATION.....	16
6.	SOCIÉTÉ DE L'INFORMATION, TIC ET ÉCONOMIE MONDIALE DU SAVOIR	18
7.	CADRES INTERNATIONAUX ET RÉGIONAUX POUR L'ÉDUCATION, LE DÉVELOPPEMENT ET LA RENAISSANCE DE L'AFRIQUE	22
8.	L'ÉDUCATION DE BASE ET L'ALPHABÉTISATION EN AFRIQUE FACE A LA MONDIALISATION.....	27
9.	LE DÉFI DE L'APPRENTISSAGE S'INSPIRER DE L'EXPÉRIENCE DES AUTRES.....	37
10.	SOUTENIR LA FORMIDABLE VITALITÉ DES PROGRAMMES ACTUELS D'ALPHABÉTISATION EN AFRIQUE	37
11.	EN GUISE DE CONCLUSION.....	41
12.	RÉFÉRENCES	44

1. ABREGE

1. L'argument central de ce document est le suivant : nous ne pouvons pas résoudre les problèmes d'aujourd'hui en conservant les schémas de pensée qui prévalaient lorsque nous les avons créés. La mobilisation en faveur de l'alphabétisation arrive à une époque de rare incertitude – et ce paradoxe exige à lui seul de nouvelles initiatives courageuses, résolument nouvelles et stratégiques. Si nous voyons dans ces incertitudes et paradoxes non pas une justification à la paralysie et à la reproduction passive du passé, mais bien plutôt une condition préalable à l'innovation, alors, la nécessité de passer à un autre niveau d'action stratégique s'impose d'elle-même.
2. Parmi ces initiatives courageuses et novatrices, l'investissement dans une réflexion sur les causes profondes d'une telle situation, la recherche de signaux éventuellement négligés par des actions précédentes, mais probablement instructifs aujourd'hui, l'exploitation de nouveaux échos et appels humains d'aujourd'hui et l'instauration de véritables systèmes de rétroaction sur des projets épars mais courageux qui survivent malgré la paralysie au niveau macro.
3. Pour évoquer les nouvelles orientations de la politique, les décideurs doivent prouver qu'ils n'agissent pas de manière ponctuelle en réaction à un domaine « menacé ». Ils doivent au contraire manifester – ou être aidés à entretenir – leur compréhension des paradoxes qui découragent les meilleures intentions et des lignes de faille qui remodelent notre espace contemporain. Personne ne peut se balancer à une corde attachée à sa ceinture. Nul besoin d'être devin pour voir que l'alphabétisation a **effectivement** perdu son assise politique et humaniste et qu'elle survit avec difficulté dans un cadre dépolitisé qui ne réagit qu'à des impératifs étroits liés à la mondialisation.
4. Si l'alphabétisation veut répondre à l'appel de l'Afrique du 21^e siècle, alors elle doit retrouver sa place sur l'échelle mondiale de la justice et de l'injustice, de la gouvernance et de la marginalisation, de la démocratie et de la privation. Elle doit articuler sa vision de la structure profonde des choses et, à partir de là, trouver sa finalité dans cette ère nouvelle jalonnée par les difficultés. L'Afrique ne s'inquiète pas seulement de sa marginalisation et, ce faisant, de son assimilation passive dans l'ordre mondial en place. Elle se préoccupe de l'injustice AU SEIN de cet ordre mondial et, partant, de sa propre trajectoire morale, alors même qu'elle cherche à y participer. La bataille que mène le continent, clairement énoncée dans les textes fondateurs de l'Union africaine (UA), consiste à conforter et à affirmer sa présence – mais aussi son identité – dans un ordre mondial où, pendant des siècles, tout a contribué à l'annihiler.
5. Pour un Africain, le fait « d'apprendre à être » et « d'apprendre à vivre ensemble » s'apparente à une lutte sans merci pour regagner dignité et respect tout en apportant au monde de nouveaux concepts tels que le fameux *ubuntu*, qui désigne le « lien aux autres » (ou la « connexité »). C'est en réinterprétant la réalité que l'alphabétisation acquerra du crédit en Afrique.

2. RESUME

6. Ce document tentera d'aborder la problématique de l'alphabétisation et de la mondialisation non pas dans la volonté de procéder à une synthèse de l'état des connaissances, mais bien plutôt avec l'idée de poser les jalons de la reconstruction de stratégies d'alphabétisation dans le contexte de l'Afrique.
7. Comme le disait Robert Ulich, « si nous sommes si maladroits en matière d'éducation, c'est parce que nous connaissons mal l'avenir et n'essayons pas de tirer les leçons du passé ». Lorsque nous examinons le passé, pourtant, nous ne cherchons pas – ou rarement – à renouer le contact perdu entre la surface et les racines d'une civilisation ; ni à repenser de manière radicale ce sur quoi l'éducation générale devrait porter. La trame superbe et complexe qui constitue le sens de notre vie est souvent occultée par les activités atomisées et hachées qu'exigent notre quotidien et notre travail.
8. La manière dont nous voyons **l'Afrique** et, par conséquent, concevons des stratégies pour répondre à ses besoins relève de notre décision. Elle dépend directement de nos convictions quant à l'avenir idéal que nous aimerions forger pour l'Afrique. Nous pouvons considérer que l'Afrique est l'incarnation des crises et des catastrophes, une terre de pauvreté infinie – ou bien nous pouvons poser un diagnostic pragmatique et émettre un pronostic résolu pour trouver des solutions d'avenir fondées sur les forces mêmes du continent.
9. En ce début du 21^e siècle, nous appréhendons bien mieux que dans les années 1950 les causes et les processus sous-jacents susceptibles de conduire à un développement durable. Les nouvelles formations continentales – à l'image de l'UA, du programme de développement des infrastructures du Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD) ou encore du courant émergent de la Renaissance africaine – pourront, si elles s'associent aux initiatives mondiales telles que les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et les objectifs de l'éducation pour tous (EPT) de Dakar et s'en inspirent, fournir les nouvelles bases sur lesquelles affronter les problèmes actuels et décider des orientations futures. Elles doivent fonctionner en tandem et non pas s'exclure les unes les autres.
10. A de nombreux égards, l'Afrique a effectivement progressé. L'Angola, le Liberia, le Mozambique et la Sierra Leone créent de nouvelles dynamiques de reprise après des années de déstabilisation et de guerre civile. Le Nigeria – le pays le plus peuplé d'Afrique – a retrouvé un gouvernement civil et joue un grand rôle dans le maintien de la paix régionale à divers endroits du continent. Les approches africaines de la résolution des conflits et de la guérison, fondées sur la jurisprudence traditionnelle d'une justice de réparation, ont fait évoluer les schémas de pensée mondiaux.
11. Les 20 dernières années ont été riches en projets efficaces de gestion des moyens par les citoyens, de retour à la paix sous contrôle local, de réhabilitation des enfants soldats et de redressement de communautés entières ravagées par la guerre ou des catastrophes naturelles (sécheresse, inondations, cyclones...). La recherche menée au niveau micro met en évidence l'immense ingéniosité et l'énergie considérable que les agriculteurs, commerçants et travailleurs itinérants africains déploient pour gérer et développer leur activité.
12. Face à tous ces mouvements – le phénomène inverse de la **mondialisation**. La mondialisation, c'est l'élargissement, l'approfondissement et l'accélération des relations internationales ; elle s'apparente donc à un processus d'intensification de l'intégration économique mondiale. Mais cette image contraste nettement avec celle d'un regain de nationalisme, de réaffirmation des principes de géopolitique et d'hégémonie, d'un État fort et du retour aux frontières qui, loin d'ouvrir l'horizon (comme en Europe), fait office de règle.

13. La mondialisation transforme de manière très inégale les systèmes financiers, monétaires, commerciaux, professionnels et sociaux – elle bouleverse aussi les modes de vie, la construction des sociétés et même les politiques de formation. Elle retire des compétences aux pouvoirs nationaux, redessine la carte économique mondiale, démantèle les institutions de protection sociale dans les pays en développement et marginalise encore un peu plus les pauvres, en faisant de leur misère un dommage collatéral inévitable sur la route du progrès !
14. Des débats méthodologiques intenses quant à la manière de percevoir – et de réagir au mieux – à des phénomènes historiques et sociaux complexes tels que la mondialisation sous-tendent ces différentes conceptions. Nous sommes en présence d'univers parallèles obéissant à des règles, des valeurs et des attentes totalement opposées. L'alphabétisation doit trouver sa place en intégrant ces différents points de vue.
15. Il faut bien comprendre le rôle que la **société civile** joue – ou devrait jouer – afin d'éviter des tensions stériles et de permettre une exploitation optimale des différentes parties prenantes. Le concept de « société civile » est, comme celui de mondialisation, multiforme.
16. La société civile prend une place grandissante et acquiert un rôle unique et central dans la mise en œuvre de projets de développement et le pilotage des résultats de ce développement. Qu'on la considère comme une sphère intermédiaire entre l'État et la famille, comme l'association libre d'un groupe d'individus, comme un domaine distinct de l'État et de l'économie de marché, comme un espace politique occupé par différentes associations civiles qui négocient et luttent pour ou contre des centres de pouvoir politique, ou encore comme un espace de construction de politiques démocratiques – cette reconnaissance exige d'admettre clairement les résultats positifs de ses actions en faveur de l'alphabétisation et de les canaliser dans un circuit stratégique et ascendant de rétroaction qui alimente la politique et la planification.
17. Parallèlement à la notion de mondialisation, un nouveau concept a émergé – celui des sociétés de l'information et des économies du savoir. Au-delà de la rhétorique pure et des clichés entourant ces expressions, plusieurs problématiques distinctes entrent en jeu, qui doivent être clarifiées. Les sociétés post-industrielles concernées par cette nouvelle « ère » sont dominées par l'information, les services et la haute technologie plutôt que par la production de biens. La « révolution de l'information » fait référence aux profondes évolutions intervenues dans la seconde moitié du 20^e siècle et qui ont vu les professions de service (de la haute technologie et aux professions hautement qualifiées à des métiers peu qualifiés comme les cuisiniers travaillant à la demande) devenir plus fréquentes que les métiers liés à l'industrie ou à l'agriculture. Le résultat du travail des professionnels qualifiés est l'information ou le savoir qu'ils produisent. Il est encore trop tôt pour identifier et comprendre toutes les ramifications de ce nouveau type de société sur la vie sociale.
18. Pourtant, une autre révolution de l'information a eu lieu, qui a bien plus d'importance pour l'Afrique. Il ne s'agit pas d'une révolution technologique, mécanique, technique, logicielle ou liée à la vitesse, mais bien d'une révolution des CONCEPTS et donc de la manière dont nous appréhendons un problème. En d'autres termes, quelle est la SIGNIFICATION de l'information et qu'elle en est la FINALITÉ ? Comment le flux actuel d'informations aide concrètement l'Afrique à trouver sa place dans un système de concurrence – et de prédation – mondiales ? Quels sont les concepts devenus inutiles et qui doivent pour cela être reformulés ?
19. Si nous reconnaissons l'utilité du « T » des technologies de l'information (TI) pour les percées de la recherche médicale et les modes opératoires en chirurgie, nous savons aussi que la technologie informatique et de l'information **n'a à ce jour pas eu d'impact visible** sur le fait de savoir s'il fallait ou non construire un nouvel immeuble de bureaux, une école,

un hôpital ou une prison, ni sur la définition de leurs missions. Elle n'a pas eu d'impact sur la décision d'opérer un patient en état critique ; ni sur la décision prise par un équipementier de pénétrer sur tel ou tel marché pour proposer tel ou tel produit ; ni encore sur le choix pour une grande institution bancaire de racheter une autre banque.

20. Il suffit juste parfois de **redéfinir les informations**, d'explorer de nouvelles idées et de nouveaux **concepts** – et de donner à ces idées une direction constructive car, en dernier ressort, ce sont les êtres humains qui détiennent le savoir et non les TIC, les bases de données ou les services. Pour l'Afrique comme pour d'autres pays en développement, toute la difficulté est d'arriver à s'inspirer des connaissances locales des individus, tout en travaillant avec les savoirs et les informations circulant sur un plan international.
21. Ironiquement, les pays en développement ne se pénètrent de la valeur des connaissances vernaculaires que lorsqu'elles ont été reconnues et exploitées par les pays développés. Si nous interrogeons certaines des idées fondamentales, à savoir que tous les êtres humains naissent avec une capacité innée et unique de penser, d'apprendre et de communiquer – capacité qui est à la base même de la création du savoir – alors, les sociétés du savoir devraient commencer par une phase d'assimilation des connaissances présentes dans les cerveaux humains, un processus qui dépend à la fois des individus et de l'environnement extérieur.
22. Les pays en développement doivent **reconnaître, apprécier et capitaliser** leurs ressources humaines afin d'identifier les formes de savoir efficaces pour les pauvres et susceptibles de promouvoir l'égalité sociale. Il faut donc prévoir des « chambres » d'incubation du savoir, doublées de cadres pour le renforcement des capacités et l'élaboration de politiques porteuses. Les gens auront ainsi la possibilité d'exploiter la force de leurs connaissances locales, en conjonction avec les savoirs acquis, pour alimenter leur développement.
23. Les « sociétés du savoir » ne doivent pas être confondues avec les « sociétés de l'information ». **Les sociétés du savoir** contribuent au bien-être des individus et des communautés ; elles ont une dimension sociale, éthique et politique. **Les sociétés de l'information**, à l'inverse, sont fondées sur des avancées technologiques qui risquent fort de produire une « masse de données confuses » pour celles et ceux qui n'ont pas les capacités d'en tirer parti. Dans une société du savoir parfaite, **toutes les formes du savoir** sont **reconnues et appréciées** ; elles **profitent** à la société. Cela n'a rien à voir avec un scénario où les connaissances locales africaines sont ignorées et sans défense contre la bio-piraterie de multinationales qui brevètent ensuite ces connaissances et les recyclent sur le continent africain à des prix inabordables.
24. Un cadre d'apprentissage tout au long de la vie doit recouvrir et valider de manière délibérée l'apprentissage formel dans les écoles comme l'apprentissage informel – qui va de la formation structurée sur le tas aux acquis informels tirés d'un apprentissage pratique en famille ou dans les communautés. Pour autant, ces résultats ont besoin d'une politique adaptée, étayée par une préparation sérieuse et des investissements à tous les niveaux et dans tous les lieux dépendant du système d'éducation. Rude tâche en perspective !
25. Nous apprenons – dans la douleur – que, malgré la belle spontanéité des déclarations internationales, la mise en place des infrastructures de négociation et d'application des initiatives complexes soutenues par ces déclarations est un processus lent qui nécessite un suivi constant et indéfectible. Les tentatives d'intégration de l'éducation formelle et non formelle mais aussi d'introduction de l'apprentissage tout au long de la vie se sont révélées bien plus ardues et complexes que prévu.
26. Le degré de fragmentation et d'hypothèses biaisées sous-tendant les deux systèmes (le formel et le non-formel), auquel sont venus s'ajouter la polarisation et l'esprit partisan des

professionnels des deux camps censés travailler ensemble, a été grossièrement sous-estimé et, de toute évidence, rien n'a été prévu pour y remédier. L'idée d'apprentissage tout au long de la vie paraissait parfaitement claire jusqu'à ce que les différentes interprétations de sa signification et les difficultés liées à la disponibilité des moyens de mise en œuvre apparaissent au grand jour.

27. Nous devons donc redoubler de vigilance au moment de nous engager en faveur d'idées à long terme – et faire preuve d'une extrême patience quand il s'agit de questions susceptibles de transformer notre existence. Les initiatives en faveur de l'alphabétisation lancées aujourd'hui ne produiront pas de résultats immédiats. Leur impact ne deviendra évident qu'au bout de dizaines d'années. Nous devons nous engager et disposer de mécanismes de reddition de comptes qui ne soient pas remis en cause à chaque fois que le vent tourne.
28. L'histoire nous enseigne que les tentatives ponctuelles d'alphabétisation risquent fort, si elles ne s'appuient pas sur une mission ou une vision concrètes, d'être incapables de relever une société après une guerre ou une catastrophe naturelle. Des objectifs généraux – à l'instar de la construction de la nation, de la reconstruction ou de la transformation de la société ou encore du consensus moral et politique – sont fondamentaux pour mobiliser les outils nécessaires à des campagnes d'alphabétisation réussies.
29. De même, les pistes d'avenir ne peuvent pas découler de la réussite ou de l'échec de programmes menés à l'échelle d'un village. Que ces programmes ou projets émanent des autorités nationales ou d'une organisation non gouvernementale (ONG) importe guère – c'est le degré d'intégration de ces initiatives dans la vision nationale qui peut faire la différence pour leur éventuelle « transposition à grande échelle ». Si l'on veut que les projets agissent comme un déclencheur pour orienter différemment la politique, les gouvernements doivent manifester de manière cohérente leur volonté de valorisation des initiatives, petites ou grandes, engagées au niveau national ou régional.
30. En s'inspirant du modèle nordique, l'Afrique peut affirmer qu'à l'avenir, l'éducation devra impartir des connaissances permettant de comprendre le reste du monde, des compétences linguistiques, l'aptitude à interpréter des symboles, un esprit de coopération et de participation, la flexibilité, une approche holistique, la capacité à utiliser ses deux hémisphères cérébraux et une motivation suffisante pour chercher à se développer et à se former tout au long de sa vie. Ces qualités ne sont ni techniques, ni académiques. Ce sont des qualités humaines, enracinées dans l'éducation, les liens familiaux, la sécurité, l'estime de soi et la force intérieure... L'apprentissage des adultes de demain devra réconcilier l'intellect et les sentiments, le progrès et l'altruisme, la vision et la substance, le cercle et la flèche pour constituer une spirale créatrice... (Conseil des ministres des pays nordiques, 1998, p. 8).
31. Les arguments du Conseil des ministres des pays nordiques sont succincts. Le premier est lié à l'équilibre entre *l'accès universel à l'apprentissage* et *les compétences spécialisées*. Alors que tous les pays subissent de plein fouet la compétition mondiale et sont confrontés à la nécessité d'équilibrer le développement économique et social, mais aussi de protéger les droits de l'homme et l'environnement, il est évident que la définition de la croissance ne peut plus se limiter à la production de biens toujours plus nombreux. Cette croissance doit être sous-tendue par des idées qui associent un programme d'offre et de développement accrus des niveaux de compétences de l'ensemble de la population et qui visent à approfondir les connaissances pratiques et théoriques nécessaires pour être à la pointe en termes de compétences et de renouvellement.
32. Le second argument est lié au problème de *l'incertitude* et de *l'inadéquation des catégories de compétences traditionnelles* qui, ensemble, plaident pour un apprentissage tout au long de la vie. La nécessité de plus en plus évidente de disposer de citoyens actifs et pleinement informés, capables de participer aux processus démocratiques – associée à la fluidité

intrinsèque d'un marché international du travail qui exige souplesse et diversité des compétences et des aptitudes – défend elle aussi la cause de l'apprentissage tout au long de la vie.

33. De son côté, l'apprentissage tout au long de la vie doit :
- réconcilier élargissement et approfondissement des perspectives, capacité d'action, savoir spécialisé et sagesse conventionnelle, afin d'agrandir le champ et le lieu de l'apprentissage au-delà de l'école, dans la communauté ;
 - contribuer à lutter contre le chômage, en améliorant la compétitivité, mais aussi en permettant au citoyen de se réappropriier sa vie, avec périodes d'activité salariée, périodes d'éducation/formation et périodes réservées à d'autres activités ;
 - conduire à l'élaboration de nouvelles méthodes et nouveaux outils à appliquer à l'éducation des adultes. Il peut s'agir de l'acquisition de nouvelles compétences comme de la réorganisation d'anciens modèles. Des passerelles devront être instaurées entre l'apprentissage dans une salle de classe et l'apprentissage intervenant dans des lieux non conventionnels ;
 - jouer un rôle clé dans la démocratisation du savoir et lutter contre le risque de déshumanisation technocratique, d'instauration de sociétés duales et d'aggravation encore plus marquée de la fracture entre « ceux qui savent » et les autres.
34. Tous ces points trouvent un écho en Afrique. La validation des systèmes de connaissances locales reconnues comme base légitime pour l'alphabétisation et une société du savoir doit figurer dans les ordres du jour politiques.
35. Si certains pays africains ont déjà mené des campagnes massives d'alphabétisation, ne serait-il pas possible d'envisager de vastes campagnes post-alphabétisation régies par des règles strictes – comme de lier l'octroi d'aides sociales à un résultat en la matière sur une période de temps donnée ?
36. Les initiatives d'alphabétisation doivent être envisagées comme faisant partie d'une stratégie à long terme. L'évaluation à court terme et la rareté des statistiques ne devraient pas décourager les praticiens et les décideurs de suivre cette voie, qui requiert de la patience et un engagement de tous les instants.
37. Le plaidoyer en faveur de l'alphabétisation doit concevoir des tactiques souples et facilement adaptables en fonction de la nature du défi.
38. Cette réflexion stratégique peut impliquer de nouer de nouvelles alliances au niveau national et départemental – comme d'entamer un dialogue avec des personnalités influentes appartenant à d'autres secteurs (la police, l'armée...) aux inclinations humanistes, afin de leur faire prendre une part directe à ce plaidoyer pour l'alphabétisation. Enfin, l'Afrique a été déstabilisée par l'utilisation, pendant des années, de préfixes négatifs : « non »-développement, « an »alphabétisme, « il »lettrisme, « sous »-développement. Les politiques du monde entier se sont battus pour ou contre l'utilisation de l'adjectif « tiers » (comme dans « tiers-monde ») mis en avant par Sauvy et utilisé par les pays en développement pendant la guerre froide, l'alternative – défendue par les pays occidentaux qui refusaient d'admettre l'authenticité de la voix des pays du Sud – consistant à utiliser l'adjectif « troisième » (avec une idée de hiérarchie). Une fois ce classement établi, l'Afrique, l'Asie et l'Amérique du Sud deviennent des zones de second, troisième ou quatrième ordre. Cette économie politique des statistiques doit être remise en cause.
39. En bref et pour citer John Schaar, l'avenir n'est pas un endroit où l'on va, mais bien un endroit que l'on crée. Les chemins vers l'avenir n'existent pas – il faut les construire, ce qui entraîne une évolution du constructeur comme de la destination.

3. L'AFRIQUE AU 21^E SIÈCLE : DÉCIDER DE L'AVENIR IDÉAL

40. Dans sa préface à l'ouvrage *Three Thousand Years of Educational Wisdom* (1954), Ulich écrit : « Si nous sommes si maladroits en matière d'éducation, c'est parce que nous connaissons mal l'avenir et n'essayons pas de tirer les leçons du passé ». Lorsque nous examinons le passé, nous ne cherchons pas – ou rarement – à renouer le contact perdu entre la surface et les racines d'une civilisation ; ni à repenser de manière radicale ce sur quoi l'éducation générale devrait porter. La trame superbe et complexe qui constitue le sens de notre vie est souvent occultée par les activités atomisées et hachées qu'exigent notre quotidien et notre travail. Ulich poursuit ainsi : « Personne ne peut être source d'inspiration s'il n'a pas de profondes convictions ; [ces convictions] sont à la fois le fruit de ses réflexions et ce qui nourrit son esprit » (*op. cit.*, p. v).
41. La manière dont nous voyons l'**Afrique** et, par conséquent, concevons des stratégies pour répondre à ses besoins relève d'une décision personnelle et collective. Elle dépend directement de l'idée que nous nous faisons de son avenir idéal. Nous pouvons considérer que l'Afrique est l'incarnation des crises et des catastrophes, une terre de pauvreté infinie – ou bien nous pouvons poser un diagnostic pragmatique et émettre un pronostic résolu pour trouver des solutions d'avenir.
42. Il est difficile de cacher sa frustration devant la répétition des problèmes et des échecs qui se manifestent si brutalement sur le continent. Le terrible triptyque de maux subis par l'Afrique après l'indépendance – pauvreté, faim et maladies – a depuis évolué en un schéma pernicieux à l'échelle de notre planète – combinant soit de puissance, cupidité et ignorance – avec son cortège de disparités croissantes au niveau de la qualité de vie et de l'environnement, laissant la pauvreté prospérer dangereusement, faute de solutions. Les cours mondiaux de la plupart des matières premières africaines ont atteint un niveau plancher record (CNUCED, 2004) et la plupart des pays restent tributaires de l'aide étrangère, alors même que le VIH/sida prélève déjà son tribut sur la prochaine génération d'Africains.
43. Pourtant, nous appréhendons bien mieux aujourd'hui que dans les années 1950 les causes et les processus sous-jacents susceptibles de conduire à un développement durable. Certains des enjeux, et notamment au tournant du siècle, l'annulation de la dette, les droits de l'homme et l'instauration d'une paix durable, sont au cœur des mouvements internationaux de la société civile, faisant naître l'espoir d'une attention accrue, à défaut de solutions (Toumlin et Wisner, 2005).
44. L'accent mis, dans l'économie mondiale, sur le commerce « équitable » et « libre » – relayé par des rapports comme celui de la *Commission mondiale sur les dimensions sociales de la mondialisation* (2004) dirigée par les présidents de Finlande et de Tanzanie, ou par des mouvements à l'échelle du continent africain, comme l'UA, le programme de développement des infrastructures du NEPAD ou le très fertile nouveau courant pour la Renaissance africaine – nous fournit de nouvelles bases sur lesquelles affronter les problèmes actuels et envisager l'avenir.
45. Il y a encore 20 ans, l'Afrique était le terrain de jeu favori d'experts armés de leurs porte-documents venus du Nord donner des leçons aux Africains pour aborder leurs problèmes et trouver des solutions – qui leur semblaient « évidentes ». Cette « culture » est encore vivace, mais le terrain de l'auto-diagnostic **a évolué**, lentement, mais sûrement. Les Africains résistent et font toucher du doigt à l'Europe et aux États-Unis le rapport évident entre l'appauvrissement des paysans africains et leurs subventions agricoles inefficaces et scandaleuses qui font que la vie d'une vache dans un pays occidental est plus précieuse – en

termes de ressources – que celle d'un agriculteur africain.

46. L'Afrique **a fait** des progrès. L'Angola, le Liberia, le Mozambique et la Sierra Leone créent de nouvelles dynamiques de reprise après des années de déstabilisation et de guerre civile. Le Nigeria – le pays le plus peuplé d'Afrique – a retrouvé un gouvernement civil et joue un grand rôle pour le maintien de la paix régionale à divers endroits du continent. Les approches africaines de la résolution des conflits et de la guérison, fondées sur la jurisprudence traditionnelle d'une justice de réparation, ont fait évoluer les schémas de pensée mondiaux.
47. La crise du Rwanda, les guerres dans la région des Grands lacs, l'autodestruction en Somalie et le génocide au Darfour (dans l'Ouest du Soudan) continuent à nous interpeller, en tant qu'Africains. Mais le continent prouve sans cesse sa capacité incroyable de récupération et d'évolution. Le Botswana et le Mozambique ont fait des progrès, malgré un contexte très dur, et sont aujourd'hui des modèles de bonne gouvernance pour d'autres pays (Ferraz et Munslow, 1999 ; Samatar, 1999).
48. Les approches africaines de la résolution des conflits et de la guérison, fondées sur la jurisprudence traditionnelle d'une justice de réparation, ont fait évoluer les schémas de pensée mondiaux. Il suffit de voir ce qui se passe actuellement avec *l'ubuntu* – philosophie africaine indigène – qui est pris très au sérieux et qui figure au programme d'étude de nombreux instituts d'éducation de par le monde. Sa signification très particulière découle des mœurs africaines : « Je suis humain parce que tu es humain ».
49. C'est une philosophie qui souligne la dignité humaine, en associant compassion, gentillesse, altruisme et respect. L'Afrique du Sud en est une belle illustration, qui a permis au peuple africain de demander réparation et non d'appeler aux représailles, d'adopter une attitude de compréhension et non de vengeance et de préconiser *l'ubuntu* et non les brimades (Gevisser et Morris, 2002, p. 193). *L'ubuntu* incarne le concept de compréhension mutuelle et d'appréciation active de la valeur des différences d'un être humain à l'autre. Il exige de connaître les autres avant de pouvoir se connaître, mais aussi de comprendre la place des uns et des autres dans un environnement multiculturel (Gevisser et Morris, *op. cit.*).
50. La libération de l'Afrique du Sud et la démocratie constitutionnelle naissante ont donné au concept *d'ubuntu* sa reconnaissance en tant que modèle africain d'appréhension du monde et de système de valeurs sous-tendant les tentatives de construction d'une nation.
51. Les 20 dernières années ont été riches en projets efficaces de gestion des moyens par les citoyens, de retour à la paix sous contrôle local, de réhabilitation des enfants soldats et de redressement de communautés entières ravagées par la guerre ou des catastrophes naturelles (sécheresse, inondations, cyclones...). La recherche menée au niveau micro (Toumlin et Guèye, 2003) met en évidence l'immense ingéniosité et l'énergie considérable que les agriculteurs, commerçants et travailleurs itinérants africains déploient pour gérer et développer leur activité.
52. La presse rend rarement compte des histoires réussies et prometteuses vécues en Afrique. Pourtant, ce corpus croissant d'expériences et de promesses porte en germe les bases de nouveaux contrats sociaux susceptibles de servir de manière informelle et durable ce continent.
53. L'Afrique doit défendre sa diversité (plus de 1 000 langues parlées sur le continent), sa taille et son emprise (7 000 km de large pour 8 000 km de long) en termes d'écologie, de culture, de convictions religieuses, de pratiques, d'histoires et de systèmes sociopolitiques. Elle doit refuser l'assimilation de ces forces vitales considérables que représentent 785 millions d'habitants en une « Afrique subsaharienne » homogène qui revient presque à lui dénier toute profondeur historique et à faire de ce continent un ensemble témoin pour des

comparaisons simplistes avec d'autres régions du monde (Reader, 1997 ; Toumlin et Wisner, 2005).

54. La vraie difficulté, pour les universitaires, les décideurs et les organisations qui soutiennent l'Afrique, est de parvenir à une reconnaissance pragmatique et équilibrée des problèmes, comme les allocations limitées de moyens aux efforts d'alphabétisation, la réalité de la volonté politique et la position de l'Afrique. Il s'agit de reconnaître les limites des syndromes de « projets spéciaux » et « expériences réussies » qui piègent les interventions en des initiatives trop étroites. La célébration des « expériences réussies » ne doit pas devenir pathologique – elle devrait plutôt être couronnée par un apprentissage stratégique au niveau politique et des politiques à élaborer.
55. Les décideurs et les partenaires devraient s'engager résolument en faveur d'une validation stratégique des modèles heuristiques et de la sagesse traditionnelle produits par ces initiatives en tant que « biens communs nationaux ».
56. Seul un travail systématique de tri dans la masse déroutante de projets villageois, communautaires ou thématiques permettra de faire remonter jusqu'aux décideurs les idées précieuses à prendre en considération sur un plan national ou régional et à intégrer dans des processus actifs de formulation de politiques. Cela semble d'autant plus faisable aujourd'hui que les États africains se réapproprient leurs responsabilités de gardiens des politiques publiques (historiquement menacées par le néocolonialisme et qui, plus récemment, leur avaient été enlevées par les programmes d'ajustement structurel).

4. MONDIALISATION – MALÉDICTION OU SÉSAME ?

57. La mythologie grecque se fait l'écho de l'histoire du roi Midas, qui régnait sur le peuple de Phrygie – une ancienne nation d'Asie mineure. En échange d'un service rendu, Dionysos proposa à Midas d'exaucer l'un de ses vœux. Midas lui demande alors de changer tout ce qu'il touche en or. Son vœu exaucé, Midas comprend que ce qu'il pensait être une aubaine est en fait une malédiction : tout ce qu'il touche se transforme en or – ses boissons, sa nourriture et même sa fille chérie. Il a de l'or à satiété – mais au prix de sa vie... (Korten, 1999).
58. La mondialisation est définie comme l'élargissement, l'approfondissement et l'accélération des relations internationales. McGrew (2005) indique comment, dans la littérature sur l'économie politique, la mondialisation est identifiée à un processus d'intensification de l'intégration économique mondiale (la mondialisation comme processus économique). Cette notion s'oppose radicalement à celle, plus large, des sciences sociales qui tiennent la mondialisation pour un processus pluridimensionnel – et non pas singulier – comme le prouvent les domaines culturels, politiques, écologiques, militaires et sociaux. Des débats méthodologiques intenses quant à la manière d'étudier des phénomènes historiques et sociaux aussi complexes que la mondialisation sous-tendent ces différentes conceptions.
59. Le concept de mondialisation est souvent ramené à des notions de libéralisation économique, d'internationalisation, d'universalisation, d'occidentalisation ou de modernisation. L'accent est mis sur des relations et des interactions économiques plus solides ou plus étroites (refonte de l'espace économique et dénationalisation relative). Il est marqué par des schémas de convergence et divergence économiques. Les technologies informatiques actuelles et les infrastructures de télécommunication sous-tendent cette évolution de l'échelle économique. La mondialisation a donc trait à **la technique** (progrès technologique et organisation sociale), à **l'économie** (marchés et capitalisme) et à **la politique** (idées, intérêts et institutions).
60. Après avoir évoqué d'autres points de vue sceptiques, McGrew modère ce raisonnement avec les positions prises par des observateurs d'événements récents intervenus dans les pays occidentaux. Selon ce point de vue qui fait de plus en plus d'adeptes, l'économie mondiale actuelle connaît un phénomène de régionalisation et de « triadisation » – avec la domination croissante de l'Union européenne, des pays de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) et de l'Asie de l'Est – et non plus de mondialisation. Après les événements du 11 septembre 2001 par exemple, certains se sont mis à parler de la « fin de la mondialisation », de la « dé-mondialisation » et de « l'ère post-mondialisation ». La lutte contre le terrorisme international semble présager d'un monde cramponné à ses nationalismes, réaffirmant ses positions géopolitiques et l'hégémonie des États-Unis, attaché à un État fort et ré-instaurant des frontières, à rebours de ce que prônent les tenants de la mondialisation – confirmant par là même que cette mondialisation n'est rien de plus qu'un immense non-sens (McGrew, 2005).
61. D'autres estiment que la mondialisation exige une vigilance accrue. Korten (1999) étudie ainsi les relations entre la mondialisation, l'ordre mondial unique et la disparition d'une démocratie digne de ce nom.
62. Pour lui, si le capitalisme a triomphé du communisme dans les années 1980, il a bel et bien terrassé la démocratie dans les années 1990. Pour tous ceux nés « du bon côté » et qui sont convaincus que le capitalisme est le socle même de la démocratie et de la liberté du marché, le réveil a été brutal quand ils se sont aperçus qu'avec le capitalisme, la démocratie était à

vendre au plus offrant et que des multinationales, plus puissantes que la plupart des États, planifiaient le marché. Dans de nombreux pays africains, le legs de la phase actuelle de la mondialisation remonte aux années 1980, avec la ruine systématique de la souveraineté nationale due aux programmes d'ajustement structurel pilotés par la Banque mondiale et le FMI. Le rôle de l'État-nation suscitant de graves interrogations, avant d'être ensuite sérieusement mis en cause, l'accent a été simultanément mis sur le nouveau concept de « marché » pour la production, la distribution et la consommation des produits.

63. Ce que nous observons de nos jours, c'est la transformation très inégale par la mondialisation des systèmes financiers, monétaires, commerciaux, professionnels et sociaux, mais aussi de nos modes de vie, de la construction des sociétés et même des politiques de formation. Les spécialistes du destin de l'État inscrivent au bilan de la mondialisation le transfert des compétences au-delà du cercle national : les flux mondiaux de capitaux, libres de toute entrave, réduisent progressivement la marge de manœuvre d'un État-nation désireux de conduire une politique économique fondée sur des postulats nationaux. Pour ceux qui se souviennent encore de ce qu'est la solidarité humaine, la mondialisation a redessiné la carte économique mondiale, marginalisant définitivement les pauvres et faisant de leur misère un dommage collatéral inévitable sur la route du progrès !
64. Dans le contexte de la mondialisation, la véritable nature du pouvoir se dissimule, ses contours évolutifs ne sont que rarement étudiés et ses buts et objectifs pratiquement jamais identifiés. Au sein des États-nations comme partout ailleurs dans le monde, le « silence des démocrates » est assourdissant. Avec cette politique de l'autruche, la responsabilité et la vision démocratiques sont noyées sous une belle couche de vernis et ballottées par une armada d'experts en « marketing » et relations publiques avec l'aide de leurs complices, les journalistes (Pilger, 1998, pp. 4-5). A l'inverse, les cris de révolte sont relayés par les organisations de la société civile qui bravent les gaz lacrymogènes et autres balles en caoutchouc pour protester contre ce silence officiel.
65. Faute de contenu social et moral, ce qui avait commencé comme un « endiguement libéral » (Pilger, 1998, p. 62) s'est progressivement mué en une stratégie mondiale ciblant les pays dotés de gouvernements populaires et de dirigeants nationalistes à la recherche d'un mode de vie non américain pour leurs populations. Dans le cas du Mozambique de Samora Machel, les preuves de ce ciblage figurent dans les ouvrages du groupe de réflexion conservateur américain, The Heritage Foundation, et ses recommandations politiques à l'intention de Reagan et de la future administration Bush I (*Mandate for Leadership, volume III* ; voir Hanlon, 1991).
66. L'orientation économique de chaque pays serait planifiée, pilotée et contrôlée par Washington ; les industries seraient déréglementées et vendues ; les services publics comme l'eau, la santé et l'éducation se retrouveraient à la portion congrue. Quant à l'agriculture de subsistance, qui a permis à l'être humain de survivre pendant des milliers d'années, elle serait abandonnée en faveur de cultures d'exportation rentables. Par un étrange retournement des choses, des « exemptions temporaires d'impôt » et autres « incitations » (main-d'œuvre exploitée) seraient proposées aux investisseurs étrangers (Pilger, *ibid.*, p. 63) par des pays pauvres anxieux d'*attirer* ces flux croissants de capitaux et de les *conserver*... La parade nuptiale avec le capital mondial semble respecter une chorégraphie classique fondée sur l'idéologie du néolibéralisme (Marais, 1998, p. 119).
67. D'autres estiment qu'outre son côté ancien ou injuste, la mondialisation est franchement pernicieuse. Processus animé par l'expansion du marché, il accorde davantage de place aux besoins du marché qu'à ceux des individus ou à leurs droits. Les marchés ne sont pas le *nec plus ultra* du développement humain. Falk (1999) estime ainsi que la mondialisation fait peser de nouveaux risques sur la sécurité humaine. Le démantèlement des institutions de protection sociale a entraîné une insécurité accrue en termes d'emplois et de revenus. En

outre, les pressions liées à la compétitivité mondiale ont conduit les pays et les employeurs à adopter des procédures professionnelles plus précaires qu'avant. Loin d'être des incidents isolés, les crises financières se multiplient avec la diffusion et l'augmentation des flux mondiaux de capitaux.

68. Bien entendu, certains feront valoir que la mondialisation ouvre les gens à d'autres cultures et à la créativité, mais cette nouvelle culture véhiculée par des marchés mondiaux en pleine expansion est inquiétante, déséquilibrée et à sens unique – allant des pays riches vers les pays pauvres. La déréglementation des marchés de capitaux, les progrès technologiques et l'abaissement des coûts de transport **ont augmenté** le trafic d'enfants, de femmes, d'armes, de drogues et d'argent sale. Par dessus tout, en laissant le champ libre aux trafiquants d'armes, la mondialisation a donné de nouvelles dimensions aux conflits.
69. L'aggravation des inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre est également associée à la mondialisation. De fait, certains pensent que la mondialisation tend à creuser l'écart entre le Nord et le Sud, l'Est et l'Ouest pour instaurer dans le monde entier un système économique dual dans lequel chaque région ou pays verra cohabiter gratte-ciels et bidonvilles dans un nouveau nœud psychique.
70. Le monde doit désormais parler anglais : alors que cette langue est utilisée dans près de 80 pour cent des sites web, seul un habitant de la planète sur dix la parle effectivement. Les entreprises définissent l'ordre du jour de la recherche et contrôlent étroitement les découvertes en déposant des brevets, laissant les pauvres en marge d'un jeu propriétaire reposant sur des règles individualistes et corporatistes largement incompatibles avec l'appropriation communautaire et collective (PNUD, 1999).
71. Les nouvelles législations sur les brevets, qui n'accordent qu'une attention minimale aux savoirs indigènes, ont également favorisé l'apparition de gangs de bio-pirates qui tentent de breveter les vies humaines et végétales et d'en faire des propriétés privées. Ce phénomène a pris une telle ampleur que des technologies brevetées du « terminateur » servent désormais à produire des semences hybrides stériles qui remplacent les semences indigènes dans une stratégie visant à lier à tout jamais aux multinationales les exploitants pratiquant une agriculture de subsistance (*Le Monde diplomatique*, juin 1999).
72. Korten trace un tableau d'intense tension morale, indispensable pour pouvoir s'adapter à tous les cas de figure nés de cette ère de mondialisation. Il rappelle qu'en ce début du 21^e siècle, nous sommes ballottés entre deux univers parallèles fonctionnant selon des règles et des valeurs radicalement différentes. L'un est composé du monde vivant – qui comprend tout ce qui est indispensable à la vie : l'air, l'eau pure, la terre, les arbres, les communautés, les endroits, les animaux, les insectes, le soleil, etc. ; il comprend aussi les objets créés par l'homme – instruments, immeubles et machines-outils.
73. L'autre est une émanation du cerveau humain, qui fonctionne selon sa logique propre. Il recouvre l'argent et les institutions monétaires (les entreprises et les institutions financières notamment) et n'a pas d'existence tangible au-delà des confins de notre conscience. Ses institutions sont vouées à la destruction si elles ne peuvent s'appuyer sur une augmentation continue des profits, du prix des actions, des résultats, de la consommation, des échanges, des investissements et des rentrées fiscales. Il est insatiable, il lui en faut toujours plus. Tout a un prix – même la vie. Nous en sommes peu à peu venus à investir l'argent d'une signification quasi mystique.
74. Ces deux univers nous appellent à honorer leurs valeurs et à obéir à leurs impératifs.

5. SOCIÉTÉ CIVILE ET MONDIALISATION

75. Dans tous les aspects du développement social, la société civile s'organise et acquiert un rôle unique et central lors de la mise en œuvre de projets de développement et du pilotage des résultats de ce développement. La société civile était considérée comme une « communauté politique civilisée » participant à l'édification de l'État au sein d'un cadre respectueux des lois. La présence d'un État de droit posait les jalons de la constitution d'un « partenariat civique ». Cette appréhension des choses a progressivement été associée à la recherche des formes politiques les plus adaptées pour administrer la justice (Williams, 2005).
76. Ensuite, la société civile a été considérée comme une sphère intermédiaire entre l'État et la famille. L'État représentait la forme la plus aboutie de l'organisation et la société civile était propice à l'avènement de la liberté. C'est avec Gramsci que la séparation s'est faite entre la sphère de coercition et de domination (incarnée par l'État) et la sphère de la société civile (où l'hégémonie est maintenue grâce à des mécanismes consensuels et non plus contraignants). Depuis, les choses ont évolué, la société civile s'associant dans un premier temps à l'État, avant de coexister avec lui – cas de figure actuel.
77. Cinq distinctions ont émergé avec le temps pour mieux comprendre les organisations de la société civile (OSC) :
- la société civile est une association libre d'individus à la poursuite d'un objectif commun. L'appartenance se fait sur la base du volontariat au lieu d'être imposée comme dans le cas de l'État ;
 - la société civile est distincte de l'État – même si les frontières entre ce qui relève de l'État et ce qui n'en relève pas ne sont pas toujours aussi tranchées. Elle est séparée de l'État, mais se situe un cran en dessous ;
 - la société civile est une sphère distincte du marché (sans but lucratif), même si les groupes de défense des grandes entreprises ne sont pas faciles à classer dans la mesure où ils ne mènent pas une activité à but lucratif, à l'inverse de leurs clients ;
 - la société civile est un espace politique investi par quantité d'associations civiques qui négocient, discutent et luttent pour ou contre les centres de pouvoir politique ;
 - la société est un espace de courtoisie et un vecteur de démocratie (espace pour la construction d'une politique démocratique) même si, dans certains cas, la présence de groupes fascistes ou racistes remet en cause le caractère « civil » de cette société.
78. L'expression « mouvement social » fait référence à un ensemble d'individus et de groupes unis autour de valeurs, d'intérêts et d'identités partagés à la poursuite d'objectifs politiques communs. Ces groupes mobilisent et mettent en commun des moyens pour entraîner un changement social. Ils peuvent comporter des groupes d'experts, à l'image d'instituts universitaires et de recherche, des milieux d'affaires, des organisations communautaires (OC), des groupes de consommateurs, des organisations confessionnelles, etc.
79. Certains sont **conformistes** (soutien au *statu quo*), quand d'autres sont **réformistes** (acceptation des postulats de base du capitalisme libéral, mais volonté de le réformer pour corriger les défauts), **transformatifs** (recherche d'un changement structurel) ou **anarchistes** (fragmentation et décapitation du système en place sans, le plus souvent, de solution alternative).
80. Avec la mondialisation cependant, la société civile est sortie des frontières nationales grâce aux relations internationales et aux activités menées à l'échelle de la planète. L'un des moyens de rendre compte de l'existence d'une société civile mondiale consiste à souligner :
l'intensité et l'étendue des relations entre associations civiques, par delà les politiques

intérieures ;
l'existence de problématiques par nature transnationales ;
le caractère transnational des objectifs que les associations civiques partagent. Ici, l'idée d'une citoyenneté cosmopolite ne paraît pas si improbable (Williams, 2005).

75. La prise de conscience accrue et récente des activités de la société civile ne signifie pas qu'elles étaient auparavant absentes des travaux de l'économie politique mondiale. De fait, les actions des anti-mondialistes sont l'un des pans les plus visibles de l'activisme de la société civile dans l'économie mondiale. Cependant, malgré cette visibilité, ces actions ne représentent qu'une part infime du travail des OSC et de leur impact sur l'activité économique mondiale. D'une manière générale, la mondialisation a provoqué un conflit entre les acteurs étatiques et les autres et incité à rechercher des cadres réglementaires permettant d'atténuer l'incidence des processus porteurs de mondialisation – et à concevoir des formes alternatives de gouvernance.
76. Au niveau de l'éducation, l'implication de la société civile reste très marginale dans le secteur formel. Elle est bien plus marquée dans le secteur non formel. L'État contrôle encore pleinement l'éducation, alors même que la société se conforme à ce qui est décidé plutôt que de motiver ces décisions.
77. En dépit de nombreux exemples de participation communautaire et d'approches novatrices dans de multiples domaines (comme l'alphabétisation et l'éducation des filles et des femmes), l'implication de la société civile dans l'éducation en Afrique reste plutôt dispersée et manque de coordination. De nombreuses déclarations lors des grandes conférences font référence aux nouveaux partenariats entre l'État et les OSC ou les ONG. Pourtant, du fait même de la diversité des prestataires de services – en particulier dans le domaine de l'éducation non formelle – la gestion efficace des offres de tels partenariats est cruciale pour la réalisation des objectifs convenus. Différents indicateurs essentiels sont à envisager dans la période post-Dakar :
1. la consolidation de la volonté politique de construire un partenariat plus inclusif, en mobilisant toutes les ressources associées autour de la cause commune ;
 2. l'implication accrue de la société civile pour résoudre les problèmes en matière d'éducation ;
 3. l'amélioration de l'appréhension du concept de partenariat à tous les niveaux ;
 4. l'instauration de mécanismes efficaces pour coordonner les activités de projet (mis en œuvre par les OSC) afin d'éviter une interruption coûteuse et contre-productive des services éducatifs (UNESCO, 2001, p. 65).
78. Aujourd'hui, l'alphabétisation ne survit que grâce à l'initiative d'OSC qui, en partenariat avec l'État et le secteur privé, remettent à l'ordre du jour des problématiques oubliées des politiques publiques qui ont pourtant trait au revenu, à la qualité de vie et à la lutte contre la pauvreté.

6. SOCIÉTÉ DE L'INFORMATION, TIC ET ÉCONOMIE MONDIALE DU SAVOIR

79. Après la révolution agricole du 17^e siècle et les révolutions industrielles du 19^e siècle, le 20^e et le 21^e siècles sont en passe de devenir les symboles de la « révolution de l'information » à la base de la nouvelle économie du savoir. Les sociétés post-industrielles concernées par cette nouvelle « ère » sont bien plus dominées par l'information, les services et la haute technologie que par la production de biens. Les sociétés industrielles avancées voient ainsi le secteur des services prendre le pas sur l'industrie et la production.
80. La « révolution de l'information » est donc une expression qui fait référence aux profondes évolutions intervenues dans la seconde moitié du 20^e siècle, qui a vu les professions de service (de la haute technologie et aux professions hautement qualifiées à des métiers peu qualifiés comme les cuisiniers travaillant à la demande) devenir plus fréquentes que les métiers liés à l'industrie ou à l'agriculture. Le résultat du travail des professionnels qualifiés est l'*information* ou le *savoir* qu'ils produisent. La révolution de l'information a débuté avec l'invention du circuit intégré (ou puce électronique). Ces puces ont révolutionné la vie de nombreux êtres humains. Présentes dans les appareils ménagers et industriels, les calculatrices, les ordinateurs et d'autres instruments électroniques, elles contrôlent notre monde.
81. Il est encore trop tôt pour identifier ou évaluer l'impact des ramifications de ce nouveau type de société sur notre vie sociale. Même le terme « post-industriel » est en contradiction avec le fait que nous ne savons pas encore vraiment ce qui succèdera aux sociétés industrielles et sous quelle forme. Mais de toute évidence, des évolutions comme les super autoroutes de l'information qui permettent aux gens de communiquer dans le monde entier avec leur ordinateur, les télécopies, les paraboles et les téléphones portables ont une incidence sur la manière dont les familles vivent et travaillent ainsi que sur de nombreux autres aspects de la vie des citoyens (Drucker, non daté – voir références).

6.1 *De la technologie aux concepts*

82. Cela étant, une autre révolution de l'information est en cours, qui a plus d'importance pour l'Afrique et qui n'est pas une révolution technologique, technique, logicielle, liée aux machines ou à la vitesse. C'est une révolution des CONCEPTS et, partant, de la manière dont nous réfléchissons aux problèmes. Pendant 50 ans, la révolution de l'information a tourné autour des données – comment les collecter, les stocker, les transmettre, les analyser et les présenter. Elle était focalisée sur le « T » de TI. L'Afrique doit s'interroger : quelle est la SIGNIFICATION de l'information et qu'elle en est la FINALITÉ ? Comment le flux actuel d'informations aide concrètement l'Afrique à trouver sa place dans un système de concurrence – et de prédation – mondiales ? Quels sont les concepts devenus inutiles et qui doivent donc être reformulés ?
83. Si nous savons que le « T » de TI est extrêmement utile – pour les percées de la recherche médicale et les modes opératoires en chirurgie – l'ordinateur et la technologie de l'information **n'ont à ce jour pratiquement pas eu d'impact** sur le fait de savoir s'il fallait ou non construire un nouvel immeuble de bureaux, une école, un hôpital ou une prison ni sur la définition de leurs missions. Ils n'ont pas d'impact sur la décision d'opérer un patient en état critique ; ni sur la décision prise par un équipementier de pénétrer sur tel ou tel marché pour proposer tel ou tel produit ; ni encore sur le choix d'une grande institution bancaire de racheter une autre banque.
84. Pour les hauts responsables ou les politiques, la technologie de l'information a plutôt produit des données que des savoirs, sans se rendre compte que nous avons parfois besoin de

redéfinir les informations, d'explorer de nouvelles idées et de nouveaux **concepts** – et de donner à ces idées une direction constructive car, en dernier ressort, ce sont les êtres humains qui détiennent le savoir et non les TIC, les bases de données ou les services.

85. Cela étant, un consensus grandissant se forge autour de l'idée que le 21^e siècle sera celui d'un bond significatif dans le développement et l'exploitation des technologies de l'information, avec leurs ramifications pour l'organisation économique et sociale, l'environnement, la culture et le développement d'infrastructures mondiales de l'information. A cet égard, les décideurs et les organisations internationales se sont surtout préoccupés de savoir dans quelle mesure cette transformation radicale avait profité à tous les aspects de la société et quelles étaient les solutions et les méthodes pour parvenir à instaurer une infrastructure du savoir véritablement mondiale.

6.2 *Le savoir est détenu par les individus*

86. Un bilan récent de l'impact et de l'utilisation des TIC dans le monde montre cependant que le problème ne réside pas seulement dans le retard pris par la diffusion de ces technologies ou dans l'accès à ces nouveaux services technologiques. On rencontre d'énormes difficultés pour inscrire et intégrer ces capacités dans de nouvelles stratégies et dispositions politiques. Mais il existe aussi un problème en amont – le fait de reconnaître que le savoir est avant tout détenu par les hommes et non par les TIC, les bases de données ou les services. Pour l'Afrique comme pour d'autres pays en développement, toute la difficulté est d'arriver à s'inspirer des connaissances locales des individus, tout en travaillant avec les savoirs et les informations circulant sur un plan international.

87. Ironiquement, les pays en développement ne se pénètrent de la valeur des connaissances vernaculaires que lorsqu'elles ont été reconnues et exploitées par les pays développés. Les obstacles auto-imposés devront être supprimés pour que les pays participent au développement de l'économie du savoir. Avec les progrès des TIC, la disparition de ces obstacles devient encore plus impérative pour les pays en développement, dans la mesure où le savoir arrive et naît là où il est reconnu, enrichi et valorisé. Les TIC peuvent accélérer ces flux.

88. Si nous commençons à revoir certains principes fondamentaux, comme le fait que les êtres humains naissent avec une aptitude innée et unique – la capacité de penser, d'apprendre et d'entrer en contact avec les autres, qui est à la base même de la création du savoir – alors les sociétés du savoir devraient commencer par absorber les connaissances présentes dans les cerveaux humains – un processus qui dépend à la fois des individus et de l'environnement extérieur.

89. Les pays en développement doivent **reconnaître, apprécier et capitaliser** leurs ressources humaines afin d'identifier les formes de savoir efficaces pour les pauvres et susceptibles de promouvoir l'égalité sociale. Cette masse de connaissances ouvrira alors des possibilités pour les pays en développement de se défaire de leur dépendance vis-à-vis d'une main-d'œuvre peu qualifiée, source de leur avantage comparatif, pour accroître leur productivité et leur richesse. Il faut donc prévoir des « chambres » d'incubation du savoir, doublées de cadres pour le renforcement des capacités et l'élaboration de politiques porteuses. Les gens auront ainsi la possibilité d'exploiter la force de leurs connaissances locales en conjonction avec les savoirs acquis pour alimenter leur développement.

6.3 *De la société de l'information à la société du savoir*

90. A l'issue de la première phase du Sommet mondial sur la société de l'information, la communauté internationale s'est à nouveau intéressée à la croissance et au modèle de développement des « sociétés du savoir ». Un besoin de clarification des objectifs de ce

projet de société se fait sentir – qui passe par d'importantes distinctions.

91. D'après une série d'études récentes (UNESCO, 2005), il ne faut pas confondre « sociétés du savoir » et « sociétés de l'information ». **Les sociétés du savoir** contribuent au bien-être des individus et des communautés ; elles ont une dimension sociale, éthique et politique. **Les sociétés de l'information**, à l'inverse, sont fondées sur des avancées technologiques qui risquent fort de produire une « masse de données confuses » pour celles et ceux qui n'ont pas les capacités d'en tirer parti.
92. La diversité culturelle et linguistique est également au cœur du développement de sociétés du savoir – les savoirs locaux et traditionnels pouvant se révéler extrêmement précieux pour l'agriculture et la santé. Cette catégorie de savoirs – que l'on retrouve souvent dans les sociétés sans tradition écrite – est particulièrement fragile. Alors que l'on estime qu'une langue meurt tous les 15 jours, l'essentiel de ces savoirs traditionnels disparaissent avec elle. Ces études indiquent que « personne ne devrait être exclu des sociétés du savoir, dans lesquelles le savoir est un bien public, accessible à chacun et à tout le monde » (UNESCO, 2005).
93. Cela dit, la transformation de structures sociétales existantes par le savoir – ressource première de la croissance économique et de l'emploi, mais aussi facteur de production – sert de base à la désignation d'une société moderne avancée par l'expression « société du savoir ». L'évolution des économies mondiales en économies du savoir ne garantit donc pas une croissance économique « équitable » ou respectueuse de la diversité, au sein même d'une nation ou entre les nations.
94. Cela tient au fait que le savoir (malgré son caractère de bien public) devient une ressource très précieuse à détenir et à exploiter pour son intérêt économique. La valeur ajoutée que les individus retirent de l'accès à l'information est différente – et elle peut aggraver la fracture économique et du savoir dans la mesure où les gens (imaginez ici les détenteurs d'un savoir médicinal et pharmacologique traditionnel dans les pays en développement) n'ont souvent pas conscience de la valeur mondiale de leurs connaissances ou de l'intérêt d'absorber les informations disponibles. A quoi donc ressemblerait une société du savoir « équitable » ? Dans une société du savoir parfaite, **toutes les formes du savoir sont reconnues et appréciées** ; elles **bénéficient** en outre à l'ensemble de la société.

6.4 *L'apprentissage tout au long de la vie dans une économie du savoir*

95. Si l'on se place du point de vue de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'acquisition de compétences, une économie du savoir repose essentiellement sur l'exploitation des idées et non sur les aptitudes physiques ainsi que sur les applications technologiques plutôt que sur la transformation de matières premières ou l'exploitation d'une main-d'œuvre bon marché. L'économie mondiale du savoir fait dès lors évoluer la demande de main-d'œuvre dans le monde entier. Elle exerce aussi de nouvelles pressions sur les citoyens, qui doivent avoir davantage de connaissances pratiques et théoriques pour fonctionner au quotidien.
96. Si l'on veut permettre aux gens de faire face à de telles évolutions, il faut revoir toute l'organisation de l'éducation et de la formation. Un cadre d'apprentissage tout au long de la vie doit recouvrir et valider de manière délibérée l'apprentissage formel dans les écoles et l'apprentissage informel – qui va de la formation structurée sur le tas aux acquis informels tirés d'un apprentissage pratique en famille ou dans les communautés. La question de « l'accès à la carte » devient alors une réalité gravée dans les stratégies politiques (Banque mondiale, 2003).
97. Les TIC peuvent simplifier l'apprentissage par la pratique en augmentant sensiblement les sources d'information accessibles et en modifiant ce faisant les relations

enseignants/étudiants. Au Chili et au Costa Rica, les TIC ont contribué à instaurer des relations plus égalitaires entre l'enseignant et l'apprenant : les étudiants prennent davantage de décisions concernant leur travail, donnent leur avis plus librement et profitent en échange de consultations et non plus d'exposés formels (Banque mondiale, 2003).

98. Cela dit, l'arrivée des ordinateurs dans l'environnement d'apprentissage n'explique pas à elle seule ces résultats. Il faut instaurer parallèlement une politique adéquate, relayée par une préparation et des investissements concrets tels que la formation des enseignants et des instructeurs, la mise à disposition de techniciens et de personnel de soutien qualifiés, le financement des frais de maintenance, l'accès à Internet... – autant de conditions préalables considérées comme acquises par les pays les plus riches.
99. Les TIC ont déjà imposé le dé-centrage au sein des institutions formelles, avec l'enseignement et l'apprentissage à distance qui se banalisent et sont accessibles dans des lieux confortables, à toute heure du jour et de la nuit et, par dessus tout, à des prix défiant toute concurrence. Pourtant, elles s'accompagnent de réels défis au niveau de la gouvernance, de l'assurance qualité et du suivi qualitatif. Dans de nombreux pays industrialisés, les pouvoirs publics qui s'étaient autrefois focalisés exclusivement sur le financement public et les offres publiques d'éducation et de formation, s'efforcent aujourd'hui d'instaurer des cadres politiques et réglementaires souples couvrant un cercle élargi d'acteurs institutionnels. Ces cadres concernent notamment la législation et les ordonnances ; les dispositions prises pour garantir la coordination entre ministères et autres institutions impliquées dans l'éducation et la formation ; les mécanismes de certification des résultats ; le pilotage de la performance du système ; et la promotion de parcours d'apprentissage.
100. On admet désormais que les mesures classiques du progrès de l'éducation – comme les taux de scolarisation et les dépenses publiques en pourcentage du PIB – sont impuissantes à rendre compte de larges pans de l'apprentissage tout au long de la vie. De même, les dépenses totales d'éducation ne recouvrent pas uniquement les dépenses publiques. Les indicateurs traditionnels sont également incapables de mesurer l'apprentissage dans les secteurs non formels et informels.
101. Les systèmes nationaux ont besoin de meilleurs systèmes de références pour mesurer les résultats de l'apprentissage tout au long de la vie. Une réforme durable est indispensable, non seulement pour accélérer le rythme des réformes, mais aussi pour approfondir la concrétisation des évolutions radicales instaurées dans l'apprentissage. Parallèlement, les réformes rigides et ne tenant pas compte de la rapidité des évolutions seront frappées d'obsolescence avant même d'avoir vu le jour.

7. CADRES INTERNATIONAUX ET RÉGIONAUX POUR L'ÉDUCATION, LE DÉVELOPPEMENT ET LA RENAISSANCE DE L'AFRIQUE

102. Nous avons vu au chapitre 1 que nous devons toujours avoir l'Afrique en perspective au moment de décider d'actions que nous engageons en son nom. Dans les paragraphes qui suivent, nous nous attarderons sur les structures et philosophies continentales sous-tendant la reconstruction actuelle de l'identité africaine, ainsi que sur la gouvernance et les infrastructures pour le développement. Les OMD et les objectifs de Dakar seront également présentés, car ils illustrent les cadres internationaux au sein desquels les pays sont parvenus à un consensus et auxquels l'Afrique participe activement.

7.1 *L'Union africaine*

103. L'UA est la plus haute instance de gouvernance de l'Afrique, qui joue un rôle vital de mobilisation politique. Fondée en juillet 2002, cette organisation intergouvernementale succède à l'Organisation de l'unité africaine (OUA). Les chefs d'État et de gouvernement de l'OUA avaient appelé à l'instauration d'une union africaine dans la déclaration de Syrte du 9 septembre 1999. Dans le sillage de cette déclaration, le sommet de Lomé (2000) a entériné l'acte constitutif de l'UA et le sommet de Lusaka (2001) a adopté le plan de mise en œuvre de l'UA. Construite à l'image de l'Union européenne (mais jouissant actuellement de pouvoirs qui la rapprochent plus du Commonwealth), l'UA a pour mission de contribuer à la promotion de la démocratie, des droits de l'homme et du développement en Afrique, en attirant notamment davantage d'investissements étrangers *via* le NEPAD.

104. La création de l'UA procédait, entre autres, d'une volonté d'accélérer le processus d'intégration sur le continent, afin de lui permettre de jouer pleinement son rôle dans l'économie mondiale tout en s'attaquant aux multiples problèmes sociaux, économiques et politiques – effets pervers évidents de la mondialisation.

105. L'UA est animée par :

- la volonté et l'engagement du continent à promouvoir l'unité, la solidarité, la cohésion et la coopération entre peuples d'Afrique et États africains ;
- son combat pour l'indépendance politique, la dignité de l'homme et l'émancipation économique ;
- des défis contemporains aux multiples aspects, liés aux évolutions sociales, économique et politiques du reste du monde, et auxquels le continent et ses peuples doivent répondre ;
- la nécessité d'accélérer le rythme d'introduction du traité établissant la Communauté économique africaine, afin de promouvoir le développement socio-économique de l'Afrique et de gérer plus efficacement les défis liés à la mondialisation ;
- la nécessité d'instaurer un partenariat entre l'État et tous les segments de la société civile, notamment les femmes, les jeunes et le secteur privé, afin de renforcer la solidarité et la cohésion entre les peuples africains ;
- la reconnaissance de l'obstacle énorme que les conflits – le fléau de l'Afrique – représentent pour le développement socio-économique du continent et, partant, l'obligation de promouvoir la paix, la sécurité et la stabilité, trois conditions préalables indispensables pour la réalisation du programme de développement et d'intégration ;
- la nécessité de défendre et de protéger les droits de l'homme et des peuples, de consolider les institutions et la culture démocratique et de garantir bonne

gouvernance et État de droit.

107. L'UA est composée d'un certain nombre d'organes officiels : le Parlement panafricain (à Midrand, en Afrique du Sud) ; la Commission (à Addis Abeba, en Éthiopie) ; la Cour africaine de justice ; le Conseil exécutif ; la Conférence (à mi-chemin entre le Conseil de l'Europe et l'Assemblée générale des Nations unies) ; le Comité des représentants permanents ; le Conseil de paix et sécurité ; et le Conseil économique, social et culturel.
108. L'UA a adopté un nouvel hymne, qui commence ainsi : « Unissons nous tous et célébrons ensemble » et dont le refrain dit : « *O fils et filles de l'Afrique, chair du soleil et chair du ciel, faisons de l'Afrique l'arbre de vie* ».
109. L'UA est l'instance politique suprême du continent et toute question adoptée à son niveau peut susciter crédit et respect sur l'ensemble du continent.

7.2 NEPAD

110. Le NEPAD est à la fois une vision et un cadre stratégique pour la renaissance de l'Afrique. Il découle du mandat confié par l'OUA aux cinq chefs d'État fondateurs (Afrique du Sud, Algérie, Égypte, Nigeria et Sénégal) de mettre au point un cadre de développement socio-économique intégré pour l'Afrique. Le 37^e sommet de l'OUA, en juillet 2001, a officiellement adopté le document stratégique cadre. Le NEPAD a pour vocation de s'attaquer aux problématiques frappant le continent africain. Des problèmes tels que l'escalade des **niveaux de pauvreté**, le **sous-développement** et la **marginalisation persistante** du continent nécessitent une intervention radicale nouvelle pour élaborer une vision capable de garantir la renaissance de l'Afrique, sous l'impulsion de ses leaders.
111. Les objectifs premiers du NEPAD sont d'éradiquer la pauvreté ; de placer les pays africains, individuellement et collectivement, sur la voie de la croissance et du développement durables ; d'enrayer la marginalisation de l'Afrique dans le processus de mondialisation et de renforcer son intégration totale et bénéfique dans l'économie mondiale ; et d'accélérer l'émancipation des femmes. Le NEPAD s'intéresse notamment :
- à la bonne gouvernance, en tant que condition préalable indispensable à la paix, à la sécurité et au développement politique et socio-économique durable ;
 - à l'appropriation et au leadership africains, mais aussi à une participation pleine et entière de tous les segments de la société ;
 - à l'ancrage du développement de l'Afrique sur ses propres ressources et grâce à l'inventivité de ses peuples ;
 - aux partenariats entre peuples africains ;
 - à l'accélération de l'intégration régionale et continentale ;
 - au développement de la compétitivité des pays africains et du continent tout entier ;
 - à l'instauration d'un nouveau partenariat international qui rééquilibrera les relations entre l'Afrique et les pays développés ;
 - à l'assurance que tous les partenariats noués avec le NEPAD sont reliés aux OMD et aux autres objectifs et cibles de développement convenus.
112. Le NEPAD est une initiative de développement durable globale, exhaustive et intégrée en faveur de la renaissance de l'Afrique qui privilégie, entre autres choses, le développement humain en mettant l'accent sur la santé, l'éducation, la science, la technologie et le développement des compétences – mais aussi le développement et l'amélioration des infrastructures, y compris en matière de TIC, d'énergie, de transport, d'eau et d'assainissement.
113. Le NEPAD insiste sur le fait que l'Afrique doit adopter et appliquer des principes de

démocratie et de bonne gouvernance économique, politique et des entreprises – mais aussi que la défense des droits de l'homme doit être ancrée dans chaque pays africain. Des programmes efficaces de lutte contre la pauvreté peuvent accélérer la concrétisation des objectifs de développement fixés pour l'Afrique, notamment en termes de développement humain. La pauvreté est bien autre chose que la simple privation de biens matériels : les pauvres sont exclus des prises de décisions et des services de base que l'État est tenu de leur prodiguer. Il s'agit là d'une question prioritaire de respect des droits de l'homme, de justice sociale et de croissance économique – car une main-d'œuvre qualifiée et en bonne santé sera plus productive et exploitera son potentiel avec dignité.

114. Les OMD et le cadre d'action de Dakar pour l'EPT posent de solides jalons pour développer une offre d'éducation de base pour les enfants, les jeunes et les adultes.

7.3 *La Renaissance africaine*

115. Dans la mesure où cette expression de « Renaissance africaine » suscite souvent sourires et dénigrements comparée à la Renaissance européenne, une analyse de fond ne sera pas superflue pour affirmer sa pertinence à propos des efforts de reconstruction et d'affirmation sociales du continent, actuels et à venir.

116. Certains considèrent qu'à l'indépendance, la plupart des nouveaux États indépendants africains étaient convaincus, à juste titre, d'avoir la responsabilité de promouvoir le bien-être économique, politique et social de leurs concitoyens. Pour tenir cet engagement, les pouvoirs publics ont pris fermement en mains la planification socio-économique de leurs pays, supervisée à l'échelon national. On estimait alors que seule une société où les grands moyens de production étaient contrôlés par l'État pouvait être viable et progresser d'un point de vue socio-économique.

117. C'est ainsi que pendant ces années-là, justice et progrès social rimaient avec socialisme. La plupart des pays africains se sont efforcés d'instaurer un État central fort doté de structures bureaucratiques sophistiquées du haut en bas de la chaîne, avec un parti politique puissant dominant toutes les sphères de la vie sociale, etc. Tout cela paraissait indispensable pour mobiliser les énergies et les ressources afin de mettre rapidement fin au retard de l'Afrique et de résoudre ses redoutables problèmes ethniques (Tusabe, 1999).

118. Pourtant, plus de 40 ans après l'indépendance, l'Afrique reste toujours fortement sous-développée, au niveau social, économique et politique. La seule forme indéniable de développement est son sous-développement. La plupart des Africains vivent sous un régime dictatorial et connaissent la pauvreté et son cortège de problèmes de santé, chômage, faim et malnutrition. Le délabrement actuel de la situation n'autorise guère d'espoir. La violence ethnique est une réalité dans la plupart des régions d'Afrique ; les coups d'État militaires sont devenus un moyen d'alternance politique ; les projets soutenus par l'aide étrangère se sont effondrés ; et l'on relève un peu partout des signes patents de la corruption généralisée des institutions sociales, politiques et économiques (Tusabe, *ibid.*).

119. Alors qu'ils cherchent à comprendre les causes de cette situation, les Africains en viennent de plus en plus à penser que le développement du continent repose depuis le départ sur **de mauvaises bases**. Les structures hautement centralisées instaurées après l'indépendance, avec leurs dispositions bureaucratiques complexes et omniprésentes, associées à une économie dirigée, étaient condamnées à l'échec. Et cela, parce que toute volonté de régenter les activités sociales depuis le sommet de l'État porte en germe le risque de bafouer la dignité humaine et sous-estime le pouvoir de la démocratie. De fait, elle noie l'individualité dans un substrat commun et étouffe toute expression de l'ingéniosité humaine.

120. Avec ses lois rigides, l'État compromet la formation de groupes sociaux et associations

bénévoles qui auraient pu contribuer au développement de leurs communautés. A long terme, cette politique restrictive s'est révélée nuisible pour l'ensemble du tissu socio-économique de l'Afrique. Certains estiment que puisque le socle sur lequel l'Afrique a tenté d'asseoir son développement est inadapté, il est temps de bâtir de nouvelles fondations. D'où la nécessité d'une reconstruction sociale visant à décentraliser la planification et la gestion socio-économiques et à associer effectivement la population aux activités de développement, par le biais de la société civile.

121. La Renaissance africaine équivaut donc à un choc conceptuel porteur du renouveau moral du continent. L'attention accordée à « l'autre réciproque » et l'accent mis sur la personne et la communauté témoignent d'un mouvement cherchant à retrouver et à préserver les valeurs uniques de l'Afrique en termes de culture et de civilisation et à en faire les bases d'une société moderne.
122. Sachant combien l'histoire africaine a été réécrite par les puissances coloniales avides de domination sur ce continent, la Renaissance africaine peut être interprétée comme la recherche d'un concept normatif éthique de la personne humaine, en tant que maillon essentiel du fonctionnement de la société africaine.

7.4 Les objectifs du Millénaire pour le développement

123. Les OMD sont les cibles quantifiées et définies dans le temps que le monde s'est fixé pour lutter contre l'extrême pauvreté sous tous ses (nombreux) aspects – pauvreté des revenus, faim, maladie, abri précaire et exclusion – tout en défendant l'égalité des sexes, l'éducation et la pérennité de l'environnement. Il s'agit aussi de protéger les droits élémentaires de l'homme : chaque habitant de notre planète a droit à l'éducation, à la santé, à la sécurité et à un toit.
124. Les objectifs sont les suivants : éradiquer l'extrême pauvreté et la faim ; parvenir à un enseignement primaire universel ; promouvoir l'égalité des sexes et l'émancipation des femmes ; réduire la mortalité infantile ; lutter contre le VIH/sida ; garantir la pérennité de l'environnement ; et instaurer un partenariat mondial pour le développement.
125. Lors du sommet mondial de New York, en septembre 2005, les dirigeants du monde entier se sont engagés à adopter et à mettre en œuvre d'ici à 2015 des stratégies complètes de développement national afin de réaliser les objectifs et cibles internationalement acceptés, y compris les OMD. Ces « stratégies de lutte contre la pauvreté fondées sur les OMD » étaient au cœur des recommandations du rapport *Investir dans le développement*. Le projet « Objectifs du Millénaire » des Nations unies a œuvré aux côtés de pays déjà engagés dans l'élaboration de stratégies de réduction de la pauvreté reposant sur les OMD.
126. Les objectifs OMD sont différents en ce sens qu'ils sont limités dans le temps et quantifiables, qu'ils reposent sur des partenariats internationaux et qu'ils soulignent la responsabilité des pays en développement pour remettre de l'ordre chez eux. Les dirigeants aux plus hauts niveaux y ont souscrit, dans les pays en développement comme dans les pays développés, ainsi que la société civile et les grandes institutions de développement. Pour l'alphabétisation, le lien vital se fait avec l'objectif OMD visant à réduire la pauvreté et à résoudre les questions de revenu. La mobilisation significative du capital politique et financier autour de cet objectif n'est possible que si l'alphabétisation va de pair avec la lutte contre la pauvreté.
127. Pris ensemble, ces cadres servent autant aux défenseurs de l'alphabétisation qu'aux décideurs : ils constituent des points de référence légitimes sur lesquels ancrer un mouvement de mobilisation ou une initiative de politique durable.

7.5 *Les objectifs d'éducation pour tous de Dakar*

128. L'EPT est le premier principe directeur de l'offre d'éducation. Elle concerne la fourniture d'une offre éducative pour tous, indépendamment de la région, de l'appartenance ethnique ou de la culture. Les six objectifs de Dakar cherchent à :

- i. développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- ii. faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- iii. répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
- iv. améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- v. éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;
- vi. améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul, et les compétences indispensables dans la vie courante.

130. Pour atteindre ces objectifs EPT, les États doivent élaborer des plans d'action nationaux en faisant appel à la société civile. Celle-ci doit avoir plus de poids dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi des politiques. Une initiative mondiale doit être engagée immédiatement en vue de mobiliser les moyens supplémentaires indispensables à la réalisation de l'EPT ; et un rapport de suivi annuel faisant autorité doit être publié afin d'évaluer les progrès en direction de ces objectifs.

131. Les craintes, en matière d'alphabétisation, sont de voir le cadre d'action de Dakar finir comme son prédécesseur, la déclaration de Jomtien, dont la mise en œuvre dans la décennie qui a précédé le forum de Dakar s'est révélée catastrophique pour le secteur de l'éducation non formelle, avec l'assimilation de « l'éducation pour tous » en une « école pour tous ».

8. L'ÉDUCATION DE BASE ET L'ALPHABÉTISATION EN AFRIQUE FACE A LA MONDIALISATION

132. Partout dans le monde, l'alphabétisation est la première compétence requise pour construire une société – et c'est particulièrement vrai en Afrique. Cette question est au cœur des préoccupations de l'UNESCO et fait partie de son mandat initial. Quand on sait par ailleurs que le droit à l'éducation est inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et repris dans les multiples déclarations, engagements et autres promesses de la communauté internationale depuis 50 ans, l'alphabétisation devrait être le mandat le moins difficile à concrétiser !
133. La conférence de Jomtien sur l'éducation pour tous avait débouché sur un consensus – universaliser l'enseignement primaire et réduire sensiblement les taux d'analphabétisme à un horizon de dix ans. Il s'agissait ainsi de répondre aux besoins d'apprentissage de base pour pouvoir élaborer des stratégies pour le 21^e siècle. La déclaration mondiale sur l'EPT allait bien au-delà d'un engagement renouvelé à tenir d'anciens objectifs d'éducation de base. Elle défendait l'accès universel à l'éducation en tant que droit fondamental de tout un chacun et pour garantir le traitement juste et équitable de tous les apprenants – les tout-petits, les enfants, les jeunes ou les adultes. Elle soulignait la nécessité d'instaurer des environnements d'apprentissage plus propices, de forger de nouveaux partenariats, d'améliorer la qualité des procédures éducatives et des résultats et prônait une augmentation – et une utilisation optimale – des moyens. Mais au moment de la mise en œuvre, l'EPT est devenue « l'école pour tous » et a, ce faisant, pratiquement annihilé un secteur non formel très actif.
134. Aujourd'hui, le mouvement pour l'EPT a replacé l'alphabétisation en tête de ses priorités, parmi les six objectifs de Dakar, en déclarant qu'elle était une composante essentielle d'une éducation de base de qualité. Auparavant, une conférence internationale avait été organisée à Hambourg (1997) sur la question de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes. Alors comme maintenant, l'alphabétisation était replacée dans un contexte plus large que les trois apprentissages fondamentaux (lire, écrire et compter) des années 1960. Dans les années 1980 et 1990, certains se sont interrogés sur la signification réelle de l'alphabétisation, sur ses méthodes d'acquisition et sur ses modalités d'application. L'alphabétisation comme technique a été opposée à l'alphabétisation comme pratique, définie par des relations sociales et des processus culturels.
135. La déclaration EPT introduisait le concept de besoins d'apprentissage de base, plaçant l'alphabétisation au sein d'un ensemble comprenant l'éducation formelle et non formelle des enfants, des jeunes et des adultes. Ce mouvement a été conforté par les « quatre piliers de l'éducation » du rapport Delors, en 1996 (apprendre à connaître ; apprendre à faire ; apprendre à vivre ensemble et à vivre avec les autres ; et apprendre à être), qui ont été clairement associés à l'idée d'apprentissage tout au long de la vie.
136. Toutes ces déclarations, quelle que soit leur époque, font de l'alphabétisation la clé de l'apprentissage tout au long de la vie. En reliant ces définitions plurielles de l'alphabétisation à la citoyenneté, à l'identité culturelle, au développement socio-économique, aux droits de l'homme et à l'équité, ces déclarations appellent à une offre d'alphabétisation sensible au contexte et centrée sur l'apprenant et à l'instauration parallèle d'environnements d'apprentissage propices à l'éducation.
137. En cinq décennies de développement, l'Afrique a assisté à la réussite spectaculaire de campagnes d'alphabétisation – comme au Mozambique ou en Tanzanie. Ces exemples montrent

que la manière dont l'alphabétisation est définie au plan national pèse sur les objectifs, les stratégies et les programmes conçus et adoptés. Elle détermine aussi le pilotage et l'évaluation des progrès et des résultats de cette lutte contre l'analphabétisme.

138. Réunis à Dakar (avril 2000), dirigeants, bailleurs de fonds et OSC ont réaffirmé leur engagement en faveur de l'EPT et ont promis de réaliser six objectifs d'ici à 2015 (Forum mondial sur l'éducation, Dakar 2000). L'éducation a ensuite été officiellement intégrée dans les OMD par l'Assemblée générale des Nations unies (A/RES/56/326) et dans la décennie des Nations unies pour la lutte contre la pauvreté (A/RES/55/210#17). Cette résolution soulignait le rôle fondamental de l'éducation formelle et non formelle pour permettre aux populations pauvres de prendre le contrôle de leur destin. Dès lors, l'alphabétisation avait retrouvé sa place comme composante d'une éducation de base de qualité, mais aussi comme socle d'un apprentissage tout au long de la vie et comme processus durant toute une vie.
139. L'UNESCO a par ailleurs recommandé plusieurs stratégies de défense de l'alphabétisation au niveau local, afin de parvenir à l'EPT. Il s'agit notamment de mettre l'alphabétisation au centre des systèmes éducatifs nationaux et des initiatives de développement ; d'accorder la même importance aux offres formelles et non formelles d'éducation ; de promouvoir des environnements propices à l'alphabétisation ; de garantir l'implication des communautés mais aussi leur appropriation ; de construire des partenariats à tous les niveaux ; et de systématiquement piloter et évaluer les projets, à l'aide de recherches et de collectes de données (UNESCO, 2004).
140. QUEL EST donc LE PROBLÈME ?
141. Plusieurs faits ont relativement peu évolué. Ainsi, on dénombre encore plus de 800 millions d'adultes analphabètes de par le monde. Dix ans après Jomtien, les taux d'analphabétisme restaient extrêmement élevés en Afrique par rapport à d'autres régions. Les femmes sont les premières victimes, avec des taux d'analphabétisme proches de 80 à 90 pour cent. Sur les 47 pays d'Afrique subsaharienne, 39 ont fourni des données sur l'état de l'alphabétisation en 1999 : un tiers obtenait des taux excellents, supérieurs à 75 pour cent ; mais un autre tiers affichait des taux inférieurs ou égaux à 46 pour cent.
142. L'allocation des ressources, au plan national ou international, privilégie toujours l'éducation formelle. Les stratégies d'alphabétisation restent parcellaires et sont mal coordonnées. Pour une raison inconnue, le taux de conservation de l'alphabétisation reste assez faible et, dans certains cas, il ne paraît pas pertinent par rapport aux dépenses à consentir, en temps et en efforts.
143. Les facteurs propices à une amélioration des conditions de l'enseignement de base ont été identifiés au niveau du système – volonté politique, planification à long terme, décentralisation, mais aussi intégration et ciblage de groupes spécifiques, comme les filles et les femmes. Des innovations, comme l'intégration de différentes formes d'éducation, le recours à un personnel non conventionnel, la création d'écoles communautaires et les approches expérimentales des programmes d'étude, sont à l'origine d'importantes évolutions au niveau de la gestion de l'éducation et de ses incidences (UNESCO, 2004).
144. Mais en matière de mobilisation, le décalage énorme entre les déclarations internationales, maintes fois réitérées, soulignées et renforcées, et l'action fragmentée sur le terrain continue de perturber sérieusement le bon fonctionnement de cette chaîne. Les praticiens et les décideurs apprennent que, malgré la belle spontanéité des déclarations internationales, la mise en place des infrastructures de négociation et d'application des initiatives complexes soutenues par ces déclarations est un processus lent, voire même impossible. Si certaines idées tirées de ces déclarations ont bien été intégrées dans les politiques nationales, des problèmes surgissent au niveau de la gestion même des nouveaux programmes.

145. Ainsi, les tentatives d'intégration de l'éducation formelle et non formelle mais aussi d'introduction de l'apprentissage tout au long de la vie se sont révélées bien plus ardues et complexes que prévu. Le degré de fragmentation et d'hypothèses biaisées sous-tendant les deux systèmes (formel et non formel), auquel sont venus s'ajouter la polarisation et l'esprit partisan des professionnels des deux camps, a été grossièrement sous-estimé et, de toute évidence, rien n'a été prévu pour y remédier. L'apprentissage tout au long de la vie paraissait évident jusqu'à ce que les différentes interprétations de sa signification et les difficultés connexes liées à la disponibilité des moyens de mise en œuvre apparaissent au grand jour. Sous l'effet de la mondialisation et de l'idéologie marchande qui l'accompagne, l'apprentissage tout au long de la vie s'est vite effondré – sous nos yeux – pour devenir une formation aux compétences guère éloignée du modèle de formation professionnelle dont on connaît parfaitement les défauts depuis des années.
146. Avec le temps, les décideurs ont eu de plus en plus de mal à faire la distinction, subtile mais essentielle, entre la notion de ressources humaines inspirée par le marché et la notion plus holistique « d'être humain » (comme dans le développement humain durable) fondée sur l'idée de développement. Dans la lutte qui a opposé ensuite les tenants des différentes définitions de « l'apprentissage tout au long de la vie », le mouvement favorable aux ressources humaines, jouissant de moyens considérables, l'a progressivement emporté et sa définition s'est vite répandue dans les espaces vitaux de la politique publique. Les ressources humaines ont donc pris le pas sur l'être humain.
147. Si l'on prend un peu de recul et que l'on étudie les schémas globaux, on peut constater que dans le paysage plus large de la mondialisation, la logique économique qui l'anime a non seulement conduit à une prolifération des écoles de gestion qui utilisent sans réfléchir la notion de « ressources humaines » mais qu'elle a aussi instauré la primauté de la productivité totale. Si ces deux concepts fonctionnent parfaitement dans les secteurs industriels et privés, ils sont totalement décalés par rapport aux défis que rencontrent les systèmes nationaux et locaux, y compris en matière de développement rural et culturel. Mais à mesure que cette logique prenait racine, le travail a connu de nouvelles phases, plus profondes, de dépersonnalisation et de désocialisation.
148. Petrella (1997) traduit parfaitement bien cette situation quand il affirme que l'individu est recyclé en « élément d'actif » ou en « ressource humaine », ce qui a deux conséquences. Au premier niveau, le travail humain à l'échelon individuel (le travailleur) et collectif (les groupes et les catégories de travailleurs) n'est plus un interlocuteur valable du dialogue, des négociations, des conflits et des accords avec le capital sous sa forme individuelle (le capitaliste) ou organisée (groupes et catégories de capitalistes). Devenu « ressource », le travail humain cesse d'être un sujet social. Il doit au contraire être organisé par « l'entreprise-capital » et la « société-économie » afin que l'entreprise *en retire un profit maximal à moindre coût*.
149. Au second niveau, la ressource humaine dépouillée de toute signification sociale devient un objet que l'on peut positionner en dehors de tout contexte politique, social ou culturel. Ce nouvel « atome » n'a pas voix au chapitre social et ne dispose que de droits civiques, politiques et culturels limités – quand il en a encore. Son premier – et parfois unique – objectif est de permettre le bon fonctionnement de l'entreprise, son développement et l'augmentation de ses profits. En bref, il est devenu un moyen dont l'exploitation monétisée et la valeur d'échange sont déterminées par le bilan de l'entreprise. Placée au centre de la bataille entre productivité totale et qualité totale, la ressource humaine est organisée, gérée, promue, rétrogradée, recyclée et, par dessus tout, abandonnée par l'entreprise quand celle-ci en décide ainsi. Devenu « ressource », le travailleur n'a plus face à lui de contrepartie – l'homme de capital. Sa seule référence est la machine, soit-disant « intelligente » et un outil intelligent, le robot. C'est en fonction de cet outil que son maintien dans l'entreprise ou son remplacement est décidé... (Petrella, 1997. pp. 21-22).

150. L'apprentissage tout au long de la vie a connu le même problème. Lancé par l'UNESCO à la fin des années 1960, l'apprentissage tout au long de la vie était le fruit d'une tradition humaniste et entretenait des liens avec la démocratie et le développement personnel. Dans les années 1960, la pression pour multiplier les offres d'éducation était profondément ancrée dans la société. On pensait qu'une répartition plus équitable de l'investissement entre éducation et formation permettrait d'équilibrer les revenus de chacun. Cette hypothèse est importante, car elle associait la justification économique de la réforme de l'éducation à une demande sociale d'égalité des chances. Il s'agissait bien de démocratisation grâce à l'éducation.
151. Avec l'affaiblissement de l'UNESCO à la fin des années 1970 et au début des années 1980, l'OCDE a pris une influence grandissante sur les politiques d'éducation, en particulier dans les pays occidentaux. C'est de cette époque que date l'érosion progressive de l'engagement en faveur de l'égalité et la domination progressive de l'impératif économique. Le nouvel « apprentissage tout au long de la vie » issu de cette période était fondé sur une conception néolibérale de l'éducation, considérée comme un investissement dans le « capital humain » – d'où l'accent mis sur le « développement des ressources humaines ».
152. La justification du soutien à l'éducation des adultes n'était plus formulée qu'en termes économiques et les questions de justice sociale avaient totalement disparu du débat. La tradition humaniste et démocratique était plus ou moins remplacée par un ersatz, encadré par un nouvel impératif politico-économique. Les discussions actuelles sur l'éducation insistent sur le capital humain extrêmement qualifié et sur la science et la technologie nécessaires pour étayer la restructuration économique et renforcer la compétitivité internationale grâce à une productivité accrue (Korsgaard, 1997).
153. Ces nouvelles orientations signifient que les décideurs doivent prouver qu'ils ont conscience de ces clivages et qu'ils agissent pour faire progresser les projets en faveur desquels ils se sont engagés. Les pistes d'avenir ne peuvent pas découler de la réussite ou de l'échec de programmes menés à l'échelle d'un village. Que ces programmes ou projets émanent des autorités nationales ou d'une ONG importe guère – c'est le degré d'intégration de ces initiatives dans la vision nationale qui peut faire la différence pour leur éventuelle « transposition à grande échelle ».
154. Si l'on veut que les projets agissent comme un déclencheur pour orienter différemment la politique, alors les gouvernements doivent manifester de manière cohérente leur volonté de valoriser les initiatives, petites ou grandes, engagées au niveau national ou régional. L'État et les autres prestataires de service doivent aussi vérifier que les boucles d'apprentissage pour l'échange des valeurs, des perspectives, des défis et des expériences sont clairement mises en place. En d'autres termes, la relation doit devenir consciente et mue par un but précis plutôt que ponctuelle.
155. En pointant la différence entre politique et action politique, Nelson Mandela a attiré l'attention sur la situation de l'Afrique du Sud. Dans sa préface à *Spirit of the Nation: Reflections on the South Africa's Educational Ethos* (Mandela, in Asmal et James, 2002), Mandela a fait de la lutte contre l'apartheid l'un des plus grands combats moraux du 20^e siècle. Le triomphe qui a mis fin à cette aberration peut être considéré comme celui des valeurs humaines, comme une revendication de l'humanité partagée d'un peuple et comme une affirmation de la dignité humaine comme ordre premier des choses. L'histoire du pays enjoint son peuple et le reste de l'humanité à trouver des solutions pour vivre et travailler ensemble afin de créer les conditions nécessaires à la concrétisation des idéaux d'égalité et de dignité pour tous. Cette approche de la construction de la nation a été encadrée par une série d'institutions créées afin de soutenir la consolidation et de garantir l'application réussie de ces nobles valeurs et des politiques associées.
156. Cela dit, comme Mandela le réaffirme, relayé par Asmal et James, les institutions en tant que système d'éléments ou de règles *ne sont jamais que l'expression d'une intention*

démocratique. Les valeurs sociales primordiales ne se propagent pas d'elles-mêmes. Les adultes ont besoin qu'on leur rappelle quelles sont ces valeurs et les enfants ont besoin de les acquérir (Mandela, *ibid.*, pp. ix-x) pour que les interventions adéquates en appui à ces institutions soient menées et structurées de manière durable. La difficulté revient donc à sortir la société de la routine de l'injustice pour l'amener vers une justice constitutionnelle, afin d'entrer sans appréhension dans le royaume de la conduite morale, de s'adapter à la diversité et d'embrasser la notion de compassion active et d'attention réciproque aux autres (Asmal et Jones, *ibid.*). Pour ce faire, les différentes composantes de l'infrastructure doivent consciencieusement ouvrir ensemble la voie, en réinterprétant systématiquement leurs actions par rapport à la constitution du pays, aux politiques nationales et aux normes convenues, mais aussi en fonction des attentes des citoyens.

9. LE DÉFI DE L'APPRENTISSAGE : S'INSPIRER DE L'EXPÉRIENCE DES AUTRES

157. Alors que nous envisageons de nouveaux horizons, un retour vers le passé pourrait se révéler instructif. Les expériences menées un peu partout dans le monde nous montrent que, à l'instar de la technologie, l'éducation n'est pas une simple aide extérieure au développement personnel. Elle entraîne une transformation intérieure de la conscience. L'éducation et son noyau dur, l'alphabétisation, modifient la manière dont nous percevons, enregistrons et transmettons l'information aux autres et d'une génération à l'autre. Elles modifient également notre mode d'expression et de pensée, ou structurent notre expérience. L'alphabétisation possède donc la clé de la réduction de la pauvreté, mais aussi, et surtout, de la promotion du respect de soi et de l'indépendance. L'alphabétisation détient les codes confidentiels et l'éducation illustre la modalité de ce que Sacks a baptisé « la démocratie de la dignité humaine » (Sacks, 2002, p. 125).
158. Pour Sacks, nous devons nous placer dans une perspective à long terme – et donc faire preuve de patience quand nous abordons des questions susceptibles de transformer notre existence. Les initiatives en faveur de l'alphabétisation lancées aujourd'hui ne produiront pas de résultats immédiats. Leur impact ne deviendra évident qu'au bout de dizaines d'années. L'histoire du monde, et notamment de l'Europe, nous rappelle comment les supports de lecture peuvent entraîner une évolution radicale.
159. De sorte que lorsque nous réfléchissons à la manière de relancer les processus africains au 21^e siècle et surtout lorsque nous reconnaissons la faillite de l'Afrique, alors même que le continent cherche à renaître, il peut être utile d'examiner comment l'alphabétisation a été exploitée dans d'autres situations de crise quasi traumatique.
160. H.S. Bholá a défini les campagnes nationales d'alphabétisation comme « une approche de masse qui cherche à alphabétiser tous les hommes et les femmes adultes d'un pays dans un cadre temporel donné ». La notion de campagne suggère l'urgence et la combativité ; elle est parfois l'équivalent moral d'une guerre (Bholá, *in* Graff, 1995, p. 270). De fait, l'idée d'une campagne visant à promouvoir une augmentation massive et rapide des taux d'alphabétisation n'est pas un phénomène propre au 20^e siècle. De grandes campagnes efficaces destinées à améliorer les niveaux d'alphabétisation ont été conduites depuis l'époque de la Réforme protestante, au cours des quatre derniers siècles : en ex-URSS (1919-39), au Vietnam (1945-77), en République populaire de Chine (années 1950-années 1980), en Birmanie (années 1960-années 1980) ; au Brésil (1967-80) ; et en Tanzanie (1971-81). Seule la campagne d'alphabétisation menée à Cuba aura duré moins d'un an – comme d'ailleurs celle du Nicaragua, qui a duré environ cinq mois.
161. Toutes partagent des points qui pourraient se révéler, selon nous, utiles :
- en termes de motivation : les vastes initiatives visant à assurer l'alphabétisation ne sont pas liées au niveau de richesse, d'industrialisation, d'urbanisation ou de démocratisation de la société concernée – ni à un type donné de régime politique. Au contraire, elles sont *allées de pair avec des tentatives de centralisation du pouvoir pour instaurer un consensus moral ou politique* et, depuis deux siècles, *pour promouvoir la construction de la nation* ;
 - elles font partie de *transformations sociales* plus larges, qui cherchent à intégrer les individus dans des communautés politiques ou religieuses plus vastes ;
 - elles ont impliqué la mobilisation de grands nombres d'élèves et d'enseignants par les autorités centrales qui ont fait appel à la fois à des *contraintes* et aux *pressions sociales* pour propager telle ou telle doctrine ;
 - depuis la Réforme protestante du 16^e siècle en Europe occidentale, ces campagnes ont fait appel à divers supports et outils spécifiquement conçus à cet effet, reposant en général sur *une cosmologie bien particulière de symboles, de martyrs et de héros* ;

- elles sont souvent été *initiées et soutenues par des leaders charismatiques* et dépendent en général d'une « force de frappe » spéciale d'enseignants chargés de diffuser telle ou telle croyance ou vision du monde ;
- cette croyance dans l'efficacité de l'alphabétisation et de la chose écrite relevait d'un *article de foi*. Aujourd'hui comme avant, les réformateurs et les idéalistes, les ténors de la société et de l'histoire considèrent que l'alphabétisation est un moyen en vue d'autres fins – une société plus morale ou un ordre politique plus stable. Les individus d'aujourd'hui, comme leurs ancêtres d'il y a 400 ans, utilisent l'alphabétisation pour servir leurs propres objectifs ;
- les déclarations relatives à l'alphabétisation formulées au 20^e siècle – et notamment dans les années 1960 – y voient un processus *de prise de conscience et de libération de l'homme*. L'alphabétisation est pareillement affirmée en relation avec d'autres objectifs (même s'il s'agit d'objectifs de développement national ou d'ordre social définis par les élites), et non pas comme une fin en soi (Graff, *ibid.*).

162. Ce qui distingue les campagnes d'alphabétisation du 20^e siècle par rapport aux précédents mouvements éducatifs (comme en Allemagne, en Suède et en Écosse, où cela a duré plus de 200 ans), c'est le télescopage chronologique de la mobilisation, liée au fait que le pouvoir politique pouvait être plus efficacement centralisé qu'auparavant.

163. Tout cela nous enseigne que les initiatives parcellaires d'alphabétisation risquent fort, si elles ne s'appuient pas sur une mission ou une vision concrètes, d'être incapables de relever une société après une guerre ou un cataclysme. Des objectifs généraux – à l'instar de la construction de la nation, de la reconstruction ou de la transformation de la société ou encore du consensus moral et politique – sont fondamentaux pour mobiliser les outils nécessaires à des campagnes d'alphabétisation réussies.

164. Des distinctions intéressantes naîtraient aussi d'un examen des campagnes d'alphabétisation passées (19^e siècle et avant) puis d'une comparaison avec les campagnes les plus récentes.

9.1 *Les premières campagnes (19^e siècle et avant)*

165. Ces campagnes ont été précédées par *davantage de changements progressifs* – à l'image de la diffusion de doctrines religieuses, du développement des économies de marché, de l'apparition de la bureaucratie et des organisations juridiques et de l'émergence des communautés politiques (comme en Suède après une série de longues guerres et aux États-Unis, où la conquête des âmes opposant différents cultes religieux allait de pair avec la foi en un gouvernement républicain et la nécessité de disposer de citoyens éduqués).

166. Chaque fois, il y a eu un *facteur déclenchant fondamental* – réforme religieuse (associée au grand dessein de rénovation spirituelle de l'État, de la société et de l'individu) ou révolution politique/accession à l'indépendance (l'opposition à la religion catholique a attisé le mouvement visant à éduquer les populations selon les principes du protestantisme alors même que le renouveau de l'alphabétisation est lié à une défaite militaire dans le cas de la Prusse [1807], de la France [1871] ou de la Russie [1905], où l'abolition de l'esclavage en 1861 avait libéré de fabuleuses énergies au niveau local et central).

167. Le lien établi par les élites – qu'elles soient progressistes ou conservatrices – entre *l'alphabétisation* et *le processus de modernisation* pour renforcer l'État a également consolidé les campagnes d'alphabétisation (ce processus est parfois associé à la construction de la nation, au protestantisme évangélique et à l'innovation technologique). Les niveaux de ressources et de richesse ne sont pas le facteur clé pour déterminer la portée et l'intensité de la guerre contre l'ignorance. Cela relève plutôt de *la volonté politique des dirigeants nationaux à modifier radicalement leurs convictions personnelles : le comportement des*

groupes et les grandes institutions apparaissent comme les facteurs clés.

168. En Allemagne, Luther s'est longuement interrogé pour savoir s'il fallait privilégier l'alphabétisation des jeunes ou celle des adultes. Cette interrogation est encore d'actualité. L'alphabétisation est vécue comme *un symbole, un signe d'initiation et d'acceptation* dans un groupe choisi ou une communauté plus large. *Le facteur primordial était l'orientation de l'État.*
169. La Suède se distingue par le fait que *l'alphabétisation reposait sur la lecture et rarement sur l'écriture*, l'accent étant mis sur le rôle éducatif de la mère à la maison. Ce qui explique pourquoi le taux d'alphabétisation des femmes, élevé, équivaut à celui des hommes.
170. Aux États-Unis, aucune politique orchestrée par le gouvernement central n'accordait de pouvoir ni de ressources à l'État-nation, mais l'élan était donné par la *concurrence entre cultes religieux*, la prolifération de journaux confessionnels et laïques, l'exhortation des autorités séculières et cléricales et les activités civiques locales. La plupart des activités étaient organisées et conduites par les États et non par le gouvernement fédéral.
171. La certification garantissait le statut et la reconnaissance. Ainsi en Russie, les nouvelles recrues qui pouvaient fournir un certificat d'études primaires ou prouver qu'elles savaient lire voyaient la durée de leur engagement réduite. Les contraintes sociales et les incitations positives étaient monnaie courante en Suède où une fois par an, chaque foyer passait un examen collectif d'évaluation de la lecture et de la connaissance de la bible, supervisé par le clergé local. Les adultes qui échouaient à l'examen pouvaient se voir dénier la communion et *le droit de se marier*. En Écosse comme en Allemagne, l'église avait le pouvoir *de dénier la communion aux personnes jugées trop ignorantes*. D'autres pressions sociales étaient exercées, comme la volonté de *faire honte aux illettrés*.
172. Des supports étaient soigneusement préparés, qui véhiculaient le contenu requis. Des tentatives étaient également faites pour simplifier les textes et recourir à des stratagèmes mnémotechniques et heuristiques. *La pédagogie consistait surtout en exercices et répétition, dans une volonté de faire absorber sans esprit critique la vérité révélée, la doctrine ou le patriotisme ambiant*. L'expérience revenait à « former pour être formé », à favoriser la socialisation par la discipline, l'obéissance et l'ordre (Graff, *ibid.*, pp. 274-285).

9.2 Les campagnes plus récentes (au 20^e siècle)

173. On note une référence commune à *la création du « nouvel homme socialiste »* dans une société organisée selon les principes de la coopération, de l'égalitarisme, de l'altruisme, du sacrifice et de la lutte (Chine, Cuba, Éthiopie, ex-URSS, Nicaragua et Vietnam). En dépit d'efforts initiaux à grande échelle de la part des jeunes et des adultes, *un resserrement finit par apparaître, qui met de plus en plus l'accent sur l'éducation formelle des jeunes*. Avec le temps, l'alphabétisation et l'enseignement de base sont amalgamés ou confondus avec les systèmes de scolarisation organisés et réglementés par l'État (Graff, *ibid.*, pp. 275-75).
174. La Tanzanie témoigne d'une autre méthode et conceptualisation de l'alphabétisation, en ce sens que *celle-ci est directement reliée à la prise de conscience de l'individu et à la transformation sociale* (les changements attendus et la manière d'y parvenir). Au Brésil, la « *conscientisation* » est l'objectif affiché de l'alphabétisation.
175. Globalement, son esprit est traduit par la déclaration de Persépolis qui affirme que l'objectif de l'alphabétisation n'est pas seulement le processus de lecture, écriture et calcul, mais également une contribution à la libération de l'homme et à son plein épanouissement. Vue sous cet angle, l'alphabétisation crée les conditions et définit les visées d'une société

humaine. Elle stimule aussi l'initiative et la participation de l'individu dans la création de projets capables d'agir sur le monde, de le transformer et de définir les objectifs d'un véritable développement humain (Graff, *ibid.*, pp. 275-80). Ces termes ont servi de substrat à de nombreuses campagnes d'alphabétisation (Cuba, Guinée-Bissau, Nicaragua et Tanzanie). Pourtant, la traduction de ces objectifs en résultats concrets reste extrêmement vague et tributaire des mécanismes, méthodes, matériels et enseignants mobilisés dans de vastes initiatives d'alphabétisation.

176. La volonté nationale et politique des élites au pouvoir et le charisme individuel des responsables politiques ou des chefs révolutionnaires sont primordiaux. Les symboles attachés à ces leaders sont ceux du salut, de la rédemption et de la reconstitution d'une société malmenée par le colonialisme.
177. La question de la langue d'instruction hante toujours les personnes chargées de l'alphabétisation, comme Gillette en atteste en révélant l'opposition des pays participant au Programme expérimental mondial d'alphabétisation (EWLP) quant à l'utilisation dans un pays donné des fonds internationaux pour privilégier les langues dominantes par rapport aux langues minoritaires. Cela a soulevé de délicates problématiques culturelles et politiques. Seule la Tanzanie – où une langue neutre, le swahili, a été utilisée – a réussi à utiliser positivement la langue pour forger une identité nationale à partir d'identités multiples. Cette question de la langue d'instruction amène à s'interroger sur les langues et les valeurs composant le vecteur et le contenu d'une campagne d'alphabétisation.
178. L'utilisation de certains manuels de lecture a amené les peuples à revenir sur leur exploitation passée et sur leur rôle en tant qu'agents de changement dans une société désormais réorganisée selon des principes radicalement différents.
179. En termes de méthodologie, une nouvelle approche de l'instruction est désormais reconnue – « l'andragogie ». L'andragogie (approche de facilitation) repose sur une stratégie inductive, qui part des idées et des perspectives des adultes pour passer ensuite à un apprentissage par l'expérience tiré des et lié aux perspectives d'application des nouvelles compétences pratiques et théoriques acquises et de toute une série de techniques, doublée d'une approche flexible où l'on se rend compte qu'il « n'y a pas de solution miracle » (Graff, *ibid.*, pp. 285-287).
180. L'approche dont l'Afrique a besoin est celle d'une alphabétisation diversifiée, qui réunit pensée critique et aptitudes à lire et à écrire de manière critique lors de relations politiques, économiques et sociales mais aussi dans une sphère culturelle plus large – une alphabétisation qui n'est plus limitée aux compétences alphabétiques et dont le socle historique est statique et acculturant. L'alphabétisation critique reconnaît bien entendu l'importance des savoirs partagés, mais elle les considère, du fait de cette posture critique, comme évolutifs et non plus intangibles et éternels.
181. Elle ne sépare pas les « compétences » du « contenu » mais s'efforce au contraire d'instaurer un lien dynamique entre les deux. L'alphabétisation critique que nous recherchons doit non seulement s'appuyer sur un programme d'études revu en profondeur et plus exigeant mais aussi sur une critique épistémologique et théorique qui saisit l'importance centrale de l'ambiguïté, de la complexité et de la contradiction dans l'alphabétisation et la vie elle-même (Graff, 1989, p. 51).
182. La relation entre le « mot » et le « monde » est vitale, car la lecture du monde précède toujours la lecture du mot et *vice versa*. Même le mot que l'on prononce dérive systématiquement de notre lecture du monde. Pourtant, cela va plus loin : la lecture du monde est aujourd'hui également circonscrite et influencée par les textes rédigés sur ce même monde. Cela signifie que l'alphabétisation doit prévoir deux lectures du monde –

comment nous le voyons et comment les textes rédigés ailleurs et qui nous ont imposé leur image du monde nous disent de le voir. L'alphabétisation critique hésite inconfortablement entre l'émancipation et la déconstruction, tout en affirmant tous les bienfaits qu'elle peut apporter.

183. Selon Shor, la diversité des cultures, discours et pensées des élèves est le terrain sur lequel un programme d'études dé-socialisant plantera en premier ses racines. L'accent doit donc être mis sur l'élaboration d'une alphabétisation interdisciplinaire (intégrer la lecture, l'écriture, le dialogue social et l'apprentissage coopératif dans le programme d'études). Les plus grands risques proviennent de la surcharge de concepts (surcharge sémantique) avec des attentes qu'ils sont incapables de satisfaire.
184. D'accord avec l'idée que la crise actuelle de l'éducation et de l'alphabétisation est en fait une crise de finalité et de signification historiques, Giroux plaide pour une critique plus spécifique. La reconstruction des alphabétisations doit impliquer un engagement en faveur de **l'éducation historique** ; l'élaboration de nouvelles **perspectives** et **critiques** spécifiques ; une **prise de conscience** de la masse d'efforts et de sacrifices que le présent facture au passé et que l'avenir facture au présent ; un souvenir (le fait de reconnaître que si cela ne sert à rien de revenir sur le passé, il faut s'en servir comme réservoir d'expériences – à la fois tragiques et porteuses d'espoir – dans lequel puiser pour pouvoir agir) ; et de l'imagination (qui exige que nous reconnaissons le présent comme historique et que nous envisagions donc la structure, le mouvement et les possibilités du monde contemporain qui nous montrent comment agir pour prévenir la barbarie et favoriser l'humanisme (Giroux et Kaye, 1989).
185. Alors que l'Afrique cherche sa voie dans un monde en constante évolution, la manière dont elle consigne et transmet les informations aura un effet profond sur son aptitude à gérer les opportunités offertes par la mondialisation et à y prendre part – ou à atténuer les conséquences négatives de cette mondialisation. Dès lors, l'éducation apparaît comme essentielle pour la dignité humaine – non seulement pour acquérir la lecture et l'écriture mais aussi pour appliquer les informations et avoir un accès total au savoir.
186. Dans un monde qui se démocratise et se mondialise, l'accès au savoir est la base même d'une société libre. Mais la mondialisation va aussi de pair avec une autre réalité : les énormes profits vont aujourd'hui à ceux qui ont des idées, détiennent des concepts et ont des aptitudes intellectuelles et créatives. L'investissement éducatif – avec, au centre, l'alphabétisation – doit donc être envisagé dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

10. SOUTENIR LA FORMIDABLE VITALITÉ DES PROGRAMMES ACTUELS D'ALPHABÉTISATION EN AFRIQUE

187. Au-delà de l'histoire et de la théorie, les OMD, le NEPAD et les objectifs de Dakar reconnaissent tous l'impact profond de la pauvreté sur le développement humain. La plupart de ces cadres ne s'étendent guère sur les modalités pratiques de la lutte contre la pauvreté. Pourtant, dans les tentatives d'aborder la pauvreté sous l'angle de l'éducation, de nombreux cas intéressants existent, qui jettent une lumière essentielle sur le croisement unique entre la formation aux compétences pour la vie active et l'éducation de base pour les jeunes et les adultes analphabètes ou quasi illettrés. Par compétences pour la vie active, nous entendons les connaissances pratiques et théoriques et les méthodes utilisées pour trouver de quoi survivre ou vivre correctement (se nourrir, se laver, s'habiller et s'abriter), que ce soit dans une économie de subsistance, une économie monétisée ou un mélange des deux.
188. Ces initiatives soulèvent d'importantes questions et notamment une, fondamentale : peut-on mettre au point une formation efficace aux compétences pour la vie active et l'associer aux programmes d'alphabétisation à grande échelle ? OU bien les programmes qui rajoutent l'alphabétisation à l'acquisition de compétences limitées pour la vie active offrent-ils des combinaisons plus efficaces ? Plusieurs études, dont celles menées par l'Association allemande pour l'éducation des adultes (IIZ-DVV), semblent conclure que l'association d'une formation aux compétences pour la vie active et de l'alphabétisation des adultes contribue effectivement à améliorer le niveau de vie des pauvres.
189. Cette conclusion découle de ce que l'on appelle « l'effet de responsabilisation » : grâce à l'alphabétisation, les élèves apprennent à avoir confiance en eux et acquièrent les ressources sociales qui les aident à prendre des initiatives pour améliorer leur niveau de vie. La maîtrise de la lecture/écriture et du calcul procure aussi un avantage lors de transactions commerciales dans l'économie informelle ; elles sont donc vitales pour développer l'esprit d'entreprise. Enfin, l'apprentissage de nouvelles techniques professionnelles reposant sur l'alphabétisation (voir par exemple le cas de la Société pour le développement des fibres textiles, au Sénégal) renforce la productivité des pratiques agricoles et d'élevage. Ces compétences ouvrent par ailleurs la voie au crédit (Oxenham *et al.*, 2002).
190. En termes de méthodologie, cinq catégories de programmes se révèlent très utiles pour désagréger les approches de mise en œuvre sur le terrain :
- i. ***l'alphabétisation, condition préalable ou préparation à la formation à un métier*** ou à des activités génératrices de revenu. Ici, la formation à un métier est l'objectif visé à long terme, mais les gens sont incités à ne pas la démarrer tant qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la lecture, l'écriture et le calcul pour faire face aux exigences de fonctionnement et de développement associées à un métier. Il faut une progression soigneusement planifiée entre les deux ;
 - ii. ***l'alphabétisation suivie par un métier et des activités génératrices de revenu séparés***. Ici, l'alphabétisation est considérée comme un apprentissage à part entière et un objectif en soi. Elle intervient en premier. Une formation est ensuite proposée, soit à un métier, soit à une forme quelconque d'activité génératrice de revenu. Il n'y a pas de lien systématique entre les deux composantes ;
 - iii. ***la formation à un métier ou à des activités génératrices de revenu conduisant à l'alphabétisation***. Ici, les groupes commencent par monter une affaire mais se rendent vite compte qu'ils ont besoin de lire/écrire et calculer pour consigner leurs recettes, les calculer de manière plus précise et consulter leurs archives. Le contenu de l'alphabétisation découle de l'activité exercée pour gagner sa vie ;

- iv. *le métier et les activités génératrices de revenu sont intégrés*, c'est-à-dire que la formation à un métier et l'enseignement de la lecture/écriture et du calcul démarrent en même temps, le contenu de l'alphabétisation étant souvent tiré de ou influencé par l'activité menée ;
- v. *l'alphabétisation et les activités liées à un métier ou génératrices de revenu commencent mais dans des structures parallèles sans relations entre elles*. Il n'existe pas de relation systématique entre les deux.

191. Les 17 cas étudiés dans ce rapport détaillé (Oxenham *et al.*, 2002) illustrent bien le degré d'application variable de ces typologies. Plusieurs conclusions (la liste n'est pas exhaustive) susceptibles de servir de base à d'autres discussions sont évoquées ci-après.

- Il semble que le maintien de l'intérêt des participants et l'adaptation des programmes à leur situation soit un facteur primordial. Question : *Qui, au niveau national, est responsable de l'évaluation de la « situation des participants » ? Comment telle expérience issue de tel programme peut-elle être exploitée dans les systèmes nationaux ?*
- Les études soulignent également une deuxième conclusion, selon laquelle les personnes ayant suivi un cours d'alphabétisation semblent plus confiantes et plus décidées à prendre des initiatives pour améliorer leur niveau de revenu ou pour prendre un intérêt actif au fonctionnement de leurs coopératives.
- L'éducation et la formation pour les adultes vivant dans la misère doivent offrir des raisons précises, concrètes et immédiates pour justifier l'inscription et garantir l'assiduité. Dans certains cas, les participants refusent d'apprendre des notions de lecture/écriture et calcul qui ne sont pas directement liées à leurs préoccupations vitales ! Commentaire : *Cette pertinence du contexte pourrait être renforcée en amont, au niveau politique, que se soit à l'échelon du pays ou des départements.*
- Les programmes qui démarrent par les compétences liées à un métier ont davantage de chance de succès (dans la mesure où ils peuvent immédiatement justifier l'intérêt de l'apprentissage). Question : *Comment répondre à la question « Alphabétiser dans quel but ? » au niveau national dans les différents pays ?*
- La solution consistant à fonder le contenu de l'alphabétisation sur les compétences liées à un métier et à l'intégrer dès le départ à la formation à un métier semble plus prometteuse que l'approche parallèle ou l'utilisation de supports d'alphabétisation standard pour préparer les gens à une formation à un métier.
- Les programmes qui réunissent des gens partageant les mêmes objectifs obtiennent de meilleurs taux d'assiduité et d'achèvement.
- Les programmes dont les objectifs et les méthodes sont négociés et parfaitement adaptés aux besoins des apprenants semblent plus efficaces que les modèles « copier-coller » sans rapport avec le contexte.
- L'expérience montre aussi que le fait d'inciter des experts du travail à travailler avec des formateurs chargés de l'alphabétisation est une approche plus judicieuse que de laisser ces derniers assurer une formation à un métier.

Exemples tirés de deux approches novatrices de l'alphabétisation

1. Sénégal : le projet d'alphabétisation priorité femmes (PAPF) – une stratégie de la sous-traitance et du partenariat

192. Plusieurs caractéristiques clés mériteraient d'être discutées d'un point de vue stratégique avec les décideurs du continent :

- a. délimitation des responsabilités entre l'État et l'ONG prestataire : le gouvernement a conservé les responsabilités de formulation, pilotage et évaluation des politiques, laissant au secteur privé la responsabilité de la mise en œuvre – y compris la création des cours d'alphabétisation et la gestion des fonds ;

- b. portée du projet : 200 000 bénéficiaires en cinq ans (soit environ 40 000 personnes par an). Quelle est l'image du PAPF dans le pays et à l'échelle du continent ?
- c. le fort pourcentage de femmes participant au projet ;
- d. plus de 300 sous-projets ont été financés, une réelle flexibilité étant accordée pour la langue d'instruction et d'apprentissage et l'organisation chronologique, en fonction du choix des apprenants ;
- e. formation secondaire dans les organisations existantes (prestataires de services, cabinets de gestion), partenariats avec les personnes chargées d'ancrer l'initiative et d'en assurer la viabilité, et intégration dans le contexte ;
- f. présence d'associations de prestataires pour garantir la transparence et construire la confiance – mais aussi stratégies de sous-traitance pour améliorer l'efficacité ;
- g. une grande critique a été formulée : l'absence d'un **véritable système de pilotage et d'évaluation**, ainsi que l'inadéquation des circuits de renvoi d'informations aux responsables de programme et aux décideurs (transmission ascendante et horizontale des idées, questions et expériences ; Nordtveit, 2003).

2. Ouganda : l'Agence adventiste d'aide et de développement (ADRA) – le programme d'apprentissage fonctionnel des adultes

193. L'acronyme de ce programme – FAL en anglais – s'inspire du programme national d'alphabétisation fonctionnelle des adultes, mais il a substitué la notion d'apprentissage à celle d'alphabétisation. Quelle différence conceptuelle et opérationnelle peut-on faire entre « alphabétisation » et « apprentissage » quand il s'agit de gérer un programme intégré destiné à des communautés pauvres et illettrées ?

- a. L'adaptation systématique par l'ADRA de textes nationaux d'alphabétisation aux réalités concrètes de l'achat et de la vente en tant qu'activité lucrative peut être discutée à la fois en termes d'adéquation des textes existants dans le pays qu'en tant que moyen de faire une plus large publicité à la méthode d'adaptation utilisée par ce prestataire. Quelles seraient ses possibilités face à un groupe plus vaste et plus varié – sur un plan national et régional par exemple ?
- b. Les étapes respectées par l'ADRA sont intéressantes. D'une durée de neuf à douze mois (soit au total 250 à 300 heures), la première étape consiste à adapter les textes à des situations concrètes ; ensuite, il s'agit d'apprendre aux élèves à évaluer la faisabilité d'un projet pilote lié à une activité modeste de génération de revenu ; enfin, les élèves doivent former des groupes de solidarité fondés sur la confiance afin d'ouvrir un compte bancaire qui regroupera toutes leurs économies. La ré-institution de la confiance est au cœur de l'esprit de renaissance de l'Afrique ! *Pourquoi ne pas faire ouvertement référence à la Renaissance africaine ?*
- c. Les excellents taux de rétention du programme FAL de l'ADRA peuvent être discutés en parallèle (avec d'autres initiatives nationales ou de projets) afin de voir quelle méthode serait la plus efficace si le pays devait mettre en œuvre des campagnes ou des programmes d'alphabétisation à long terme.
- d. L'énorme succès du développement des compétences organisationnelles et institutionnelles sur le terrain peut lui aussi être envisagé du point de vue des compétences et du renforcement des capacités et en appui aux administrations locales œuvrant auprès des communautés dans d'autres champs du développement. Dans quelle mesure les compétences d'une ONG pourraient-elles être mieux exploitées au service d'autres branches du système national ?
- e. Vaut-il mieux commencer par l'alphabétisation, alphabétiser en parallèle ou intégrer l'alphabétisation à l'apprentissage d'un métier ou encore avoir des programmes séparés d'alphabétisation et d'apprentissage d'un métier ?

195. Où se situent des projets aussi efficaces que ces deux exemples par rapport aux cadres mondiaux que sont les OMD ou les objectifs de Dakar ? Comment ces organisations et initiatives sont-elles valorisées et reconnues dans ces engagements de la communauté

internationale ? A l'inverse, sont-ils des fragments condamnés qui ne s'additionneront jamais et dont les efforts sont eux aussi condamnés à rester fondés sur le bénévolat et des poussées de bonne volonté ?

196. Font-ils la une de l'actualité ? Sont-ils noyés dans d'obscures dépendances du groupe amorphe de partenaires, les fameux « prestataires de la société civile », qui arrivent toujours en troisième position, après l'État et le secteur privé ? Ou bien sont-ils reconnus de manière claire comme des prestataires novateurs et incontournables pour la réalisation des OMD et des objectifs de Dakar ? Certains chercheurs affirment que le discours a à voir avec **celui** qui est capable de s'exprimer, à **un moment** donné et avec **une autorité** donnée. La discrétion forcée de ces projets courageux et novateurs va, hélas, de pair avec l'obscurité stratégique empoisonnant l'alphabétisation et l'éducation des adultes.
197. Enfin, quelle est la nature des chaînes de réaction au niveau régional et continental, susceptibles de permettre aux Africains de se regarder en face et d'être fiers les uns des autres ? Comment l'Afrique peut-elle ignorer l'importance de ces expériences de terrain pour lutter contre la pauvreté – bataille qui est au cœur des OMD et des objectifs de Dakar et qui est une condition préalable indispensable à la société du savoir ?

11. EN GUISE DE CONCLUSION

198. Nous nous sommes arrêtés dans ce document sur un certain nombre de problématiques. Avec Ulich, nous avons montré qu'il ne faut pas ignorer l'histoire et que, au contraire, nous devons nous en inspirer au moment de choisir une direction à suivre. Lors des réunions visant à discuter d'une activité ayant des incidences pour l'Afrique, il est important de formuler la vision de l'avenir idéal que nous voulons pour le continent et de laisser cette vision guider nos actions. Malgré toutes ses difficultés, l'Afrique a avancé. La philosophie africaine a su imposer certaines perspectives dans le reste du monde, avec notamment la justice de réparation et la notion de guérison (en Afrique du Sud par exemple).
199. Quand on aborde l'alphabétisation, on risque très facilement de se noyer sous les données statistiques recensant le nombre – en pleine progression – d'analphabètes. Si ces données ont effectivement de l'importance, il ne faut pas se laisser aveugler et ignorer les travaux de bon aloi qui circulent autour de nous et sont avides de reconnaissance. Même la mondialisation peut avoir de bons côtés – en ceci qu'elle ressuscite l'esprit de solidarité de par le monde, crée un grand mouvement d'action citoyenne à l'échelle mondiale prêt à braver les dangers au nom de l'humanité, de la dignité et de la justice. Les leçons des campagnes d'alphabétisation menées au cours des siècles précédents n'ont pas toutes été tirées pour nous aider à sortir de l'impasse actuelle. Si la Suède a réussi l'alphabétisation de ses populations grâce à la lecture – et non grâce à l'écriture et au calcul – et que nous nous démenons pour obtenir en même temps l'acquisition des trois fondamentaux (lire, écrire, compter), que pouvons-nous en conclure en termes de difficultés d'apprentissage et de taux d'abandon ?
200. Nous nous appuyerons dans cette section de conclusion sur une question posée en principe par Korten : supposez que vous avez obtenu la révolution dont vous avez tant rêvé et parlé ; supposez que votre camp a gagné et que vous avez instauré la société tant attendue : *comment vivriez-vous, personnellement, dans cette société ?* (Korten, *ibid.*, pp. 65-66)
201. Pour répondre à cette question, nous pouvons au minimum refuser le risque de transmission de la malédiction de Midas à nos enfants et à nous-mêmes pour des générations, en décidant de l'avenir idéal que nous voulons offrir à la prochaine génération. Cela dit, l'épreuve de vérité résidera dans la manière dont nous nous intégrerons, avec précaution mais inventivité, dans un avenir qui se mondialise rapidement.
202. En s'inspirant du modèle nordique, l'Afrique peut affirmer qu'à l'avenir, l'éducation devra impartir des connaissances permettant de comprendre le reste du monde, des compétences linguistiques, l'aptitude à interpréter des symboles, un esprit de coopération et de participation, la flexibilité, une approche holistique, la capacité à utiliser ses deux hémisphères cérébraux et la motivation suffisante pour chercher à se développer et à se former tout au long de sa vie.
203. Ces qualités n'ont rien de technique. Elles ne sont même pas académiques. Ce sont des qualités humaines, enracinées dans l'éducation, les liens familiaux, la sécurité, l'estime de soi et la force intérieure... L'apprentissage des adultes de demain devra réconcilier l'intellect et les sentiments, le progrès et l'altruisme, la vision et la substance, le cercle et la flèche pour constituer une spirale créatrice... (Conseil des ministres des pays nordiques, 1995, p. 8).
204. Les arguments du Conseil des ministres des pays nordiques sont succincts. Le premier est lié à l'équilibre entre *l'accès universel à l'apprentissage et les compétences spécialisées*. Alors que tous les pays subissent de plein fouet la compétition mondiale et sont confrontés à la nécessité d'équilibrer le développement économique et social, mais aussi de protéger les

droits de l'homme et l'environnement, il est évident que la définition de la croissance ne peut plus se limiter à la production de biens toujours plus nombreux. Cette croissance doit être sous-tendue par des idées qui associent un programme d'offre et de développement accrus des niveaux de compétences de l'ensemble de la population et qui visent à approfondir les connaissances pratiques et théoriques nécessaires pour être à la pointe en termes de compétences et de renouvellement.

205. Le second argument est lié au problème de *l'incertitude et de l'inadéquation des catégories de compétences traditionnelles* qui, ensemble, plaident pour un apprentissage tout au long de la vie. La nécessité de plus en plus évidente de disposer de citoyens actifs et pleinement informés capables de participer aux processus démocratiques – associée à la fluidité intrinsèque d'un marché international du travail qui exige souplesse et diversité des compétences et des aptitudes – rend la défense de l'apprentissage tout au long de la vie encore plus indispensable et prioritaire.
206. De son côté, l'apprentissage tout au long de la vie doit :
- réconcilier élargissement et approfondissement des perspectives, capacité d'action, savoir spécialisé et sagesse conventionnelle. Cela permet d'élargir le champ et le lieu de l'apprentissage au-delà de l'école, dans la communauté ;
 - contribuer à lutter contre le chômage, en partie en améliorant la compétitivité et en partie en permettant au citoyen de se réappropriier sa vie, avec périodes d'activité salariée, périodes d'éducation/formation et périodes réservées à d'autres activités.
 - conduire à l'élaboration de nouvelles méthodes et nouveaux outils à appliquer à l'éducation des adultes. Il peut s'agir de l'acquisition de nouvelles compétences comme de la réorganisation d'anciens modèles. Des passerelles devront être instaurées entre l'apprentissage dans une salle de classe et l'apprentissage intervenant dans des lieux non conventionnels ;
 - jouer un rôle clé dans la démocratisation du savoir et lutter contre le risque de déshumanisation technocratique, d'instauration de sociétés duales et d'aggravation encore plus marquée de la fracture entre « ceux qui savent » et les autres.
207. Tous ces points trouvent un écho en Afrique. En particulier, la validation de systèmes de connaissances locales reconnues comme base légitime pour l'alphabétisation et contribuant à faire de l'Afrique une société du savoir doit figurer dans les ordres du jour politiques. Les initiatives en faveur de l'alphabétisation doivent être sans ambiguïté à ce propos.
208. Si certains pays africains ont déjà mené des campagnes massives d'alphabétisation, ne serait-il pas possible d'envisager de vastes campagnes de post-alphabétisation régies par des règles strictes – comme de lier l'octroi d'aides sociales à un résultat en la matière sur une période de temps donnée ?
209. Ce document appelle aussi à l'adoption d'une approche joyeuse de la promotion de l'alphabétisation et demande avec insistance d'abandonner les approches déprimantes et porteuses de stigmatisation de ces dernières décennies.
210. Les initiatives pour l'alphabétisation doivent être envisagées comme des composantes d'une stratégie à long terme. L'évaluation à court terme et la rareté des statistiques ne devraient pas décourager les praticiens et les décideurs de suivre cette voie, qui requiert de la patience et un engagement de tous les instants.
211. Nous devons également tenir compte de ce qui dit Douglas : « Le pouvoir ne lâche rien si on ne le lui demande pas ». Le plaidoyer en faveur de l'alphabétisation doit concevoir des tactiques souples et facilement adaptables en fonction de la nature du défi. La conduite défensive est souvent considérée comme un atout pour ceux qui s'aventurent sur des routes surchargées !

212. Nous devons nous attaquer au problème de la fragmentation des praticiens autour de la fracture formel/non-formel en nous plaçant du point de vue de l'éthique, de l'efficacité, de la responsabilité publique et du développement humain.
213. La réflexion stratégique impliquera sans doute de constituer de nouvelles alliances au niveau national et départemental – comme de nouer un dialogue avec des personnalités influentes appartenant à d'autres secteurs (la police, l'armée...) aux inclinations humanistes, afin de leur faire prendre une part directe à ce plaidoyer pour l'alphabétisation.
214. Enfin, l'Afrique a été déstabilisée par l'utilisation répétée pendant des années de préfixes négatifs : « non »-développement, « an »alphabétisme, « il »lettrisme, « sous »-développement... Les politiques du monde entier se sont battus pour ou contre l'utilisation de l'adjectif « tiers » (comme dans « tiers-monde ») mis en avant par Sauvy et utilisé par les pays en développement pendant la guerre froide, l'alternative – défendue par les pays occidentaux qui refusaient d'admettre l'authenticité de la voix des pays du Sud – consistant à utiliser l'adjectif « troisième » (avec une idée de hiérarchie). Une fois ce classement établi, l'Afrique, l'Asie et l'Amérique du Sud deviennent des zones de second, troisième ou quatrième ordre. Cette économie politique de la statistique, qui remplace tout en entretenant les bases dégradantes posée par l'anthropologie coloniale, laisse encore beaucoup de champ à l'analyse.
215. Nous devons prêter attention aux distorsions conceptuelles nées de descripteurs négatifs associés à l'Afrique. Mais nous devons aussi nous intéresser à l'économie politique de ces descripteurs et de ces évaluations transversales, aux alibis scientifiques et autres qui leur sont associés, en nous efforçant de trouver systématiquement les outils nécessaires, soit pour les ouvrir à la critique en mettant en évidence leur perversité et inadéquation intrinsèques, soit en proposant de nouveaux concepts pour occuper les espaces vides laissés par des idées obsolètes et discréditées (Judge, 1989).
216. Pour éviter la stagnation, nous devons donner à nos sessions stratégiques la mission de trouver de nouveaux points de croissance – pratiques guidées par le discours, leçons sans ambiguïté, perspectives, sagesse populaire ou indices qui, une fois pris en considération, peuvent enclencher un mouvement positif de démultiplication dans le cycle de mise en œuvre de l'alphabétisation.

RÉFÉRENCES

- Dias P. 1993. Democratization and Education as a Political Challenge to Social Authoritarianism in India. In Nord-Sud Aktuell-- Themen. 2 Quartal 1993.
- Drucker P. The Next Information Revolution.
<http://www.versaggi.net/e-commerce/articles/drucker-infoevolt.htm>
- Esteva G. 1992. Development. In Sachs W.ed. 1992. The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power. London Zed Books Ltd. pp:6-25.
- Falk R. 1999. Predatory Globalization: A Critique. Cambridge. Polity Press.
- Giroux H A. & Kaye J.J. 1989. The Liberal arts must be reformed to serve democratic means. *Chronicle of Higher Education*, 29th March A44.
- Graff H.J 1989. Critical literacy versus Cultural Literacy: Reading Signs of the times. *Interchange*, 20: 46-52.
- Habermas J. 1992. "Further Reflections on the Public Sphere", in Calhoun, G. ed. 1992. Habermas and the Public Sphere, (Cambridge, MA.: MIT Press, 1992), p. 453.
- Hanlon J. 1991. Mozambique: Who Calls the Shots? London. James Currey.
- Hautecoeur J-P. 1997. A Political Review of International Literacy Meetings in Industrialized Countries, 1981-1994. In Hautecoeur J-P.ed. 1997. *Alpha 97: Basic Education and Institutional Environments*. Unesco institute for Education, Hamburg, Germany & Culture Concept Publishers.
- Hountondji P. 1997. Introduction. In Hountondji P. 1997 ed. Endogenous Knowledge. Research Trails. CODESRIA
- Hyden, G. 1996. The Challenges of Analyzing and Building Civil Society. *Africa Insight*, 26 (No. 2, 1996), p. 94.
- Judge A. 1989. Cooperation and Its Failures: From the 1960s through the 1980s. Twelve Metaphors Towards Understanding the Dilemma for the 1990s. *Laetus in Praesens*. P:6.
- Korsgaard O. 1997: Internationalization and Globalization. In Special Issue of Adult Education and Development: CONFINTEA V – Background Papers. IIZ-DVV.
- Korten D. 1999. The Post Corporate World. West Hartford, Kumarian Press; San Fransisco, Berrett Koehler Publishers.
- Le Monde Diplomatique June 1999.
- Luyckx M. The Transmodern Hypothesis: towards a dialogue of cultures. In *Futures*. Volume 31 Numbers 9/10. November/December 1999. Pp: 971-983.
- Marais H. 1998. South Africa, Limits to Change. The Political economy of Transformation. London Zed Books.
- McGrew A. The Logic of Globalization. In Ravenhill J. 2005. *Global Political Economy*. Oxford. Oxford University Press. pp:207-234.
- Nordtveit B.H. 2003. Partnership through Outsourcing. The Case for Non-Formal Literacy Education in Senegal. A Study prepared for the World Bank.
- Nordic Council of Ministers. The Golden Riches in the Grass. Lifelong Learning for All. Report from a think tank issued by The Nordic Council of Ministers. February 1995.
- Olson, D.R. (1986) Learning to Mean What You Say: Towards a Psychology of Literacy. In S. DeCastell, A. Luke & K. Egan (Eds) *Literacy, Society and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 145-158).
- Oxenham J; Diallo A.H.; Katahoire A.R; Mwangi A.P.; Sall O. 2002. Skills and Literacy Training for Better Livelihoods. A Review of Approaches and Experiences. Africa Region – Human Development Department, World Bank.
- Petrella R. 1997. The Snares of the Market Economy For the Future Training policy: Beyond the Heralding there is a Need for Denunciation. In *Adult Education and Development*. No 48 1997. Bonn. Institute for International Education (IIZ) of the

- German Adult Education Association (DVV)
- Pilger J. 1998. *Hidden Agendas*. London. Vintage.
- Shor I. 1982. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rabinow P., 1984. *The Foucault Reader. An Introduction to Foucault's Thought*. New York. Pantheon Books.
- Ravenhill J. 2005. *Global Political Economy*. Oxford. Oxford University Press.
- Reader J. 1997. *Africa: Biography of a Continent*. New York. Vintage.
- Richards, H. 1985. *The Evaluation of Cultural Action*. London: Macmillan, 1985.
- Richards, H. (undated). Nehru Lecture: Evaluation for Constructive Development at [g](#)
- Richards, H. (undated) *Cultural Economics: A New Paradigm for Lula, the Americas, the US, and all Victims of the Global Economy*. At [g](#)
- Sacks J. 2002. *The Dignity of Difference. How to Avoid the Clash of Civilizations*. New York. Continuum.
- Samatar A. 1999. *An African Miracle: State and Class Leadership and Colonial Legacy in Botswana Development*. London, Heinemann.
- Takala T. 1992. *On the Implications of The Literacy Rhetoric for the Education and Development Debate*. Paper Presented at the NASEDEC Annual Conference on "Education and Development Revisited". Swedish Royal Academy of Sciences. Stockholm
- Torres R.M. 1995. *Adult Literacy: No-One Should Be Amazed at the Results*. Unpublished notes. UNESCO/UNICEF.
- Toumlin C; Guèye B. 2003. *Transformations in West African Agriculture. IIED Drylands Issue Paper No 123*. London IIED.
- Toumlin C.; Wisner B. 2005. Introduction. In Wisner B; Toumlin C; Chitiga R. eds. 2005. *Towards a New Map of Africa*. London Earthscan. (1-35)
- Tusabe G. 1999. *Social Reconstruction in Africa. Ugandan Cultural Heritage and Contemporary Change. Series II. Africa. Volume 4. Philosophical studies, II* <http://www.crvp.org/book/Series02/II-4/contents.htm>
- Ulich R, ed. 1954. *Three Thousand Years of Educational Wisdom: Selections from Great Documents*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1954. (Thirteenth Printing, 1979), p. v.
- UNDP 1999. *Human Development Report*. Oxford University Press).
- UNESCO 2004. *Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programs*. UNESCO Education Sector Position paper.
- UNESCO 2005. *Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report*
- Williams M. *Globalization and Civil Society*. In Ravenhill J. 2005. *Global Political Economy*. Oxford. Oxford University Press. pp:344-369
- Wisner B; Toumlin C; Chitiga R. 2005 eds. *Towards a New Map of Africa*. London Earthscan.
- World Bank. 2003. *Lifelong Learning in a Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries*. Washington DC.

