



ADULT EDUCATION NEWSLETTER

A NEWSLETTER FOR ADULT EDUCATORS
**EDUCATION DES ADULTES
 & FORMATION DES FORMATEURS**
 REVUE ELECTRONIQUE
 POUR L'EDUCATION DES ADULTES ET LE DEVELOPPEMENT
 REDAFF
 Editée par l'Institut Alphadev appuyé par Dvv-international
ialphadev@yahoo.com

N°4 /Décembre 2008

Issue N° 4/ December 2008



Images de la récente rencontre préparatoire région Afrique de Confintea VI à Nairobi : les participants dans la salle de conférence



L'espace boisé du siège des institutions des Nations Unies à Nairobi ; la salle de conférence de ce siège a accueilli les 300 participants à la rencontre

Dans ce numéro :

- 1- **Editorial : 3^{ème} année de publication de notre revue : quel bilan ?** par Bernard HAGNONNOU du Conseil scientifique APAL international
- 2- **Réflexions sur la perspective africaine de l'éducation des adultes en Afrique et ses implications dans le contexte francophone;** par e Pr Norbert. Nikiema de l'université de Ouagadougou et du Conseil scientifique APAL international
- 3- **L'Afrique à la croisée des chemins : le passage de l'antique au modernisme ;** par Bernardin CHIDI de l'Institut Alphadev

EDITORIAL

Au moment où l'année 2009 commence à égrener ses premiers jours, il est bon de rappeler les grandes tendances des quatre parutions de notre revue au cours de l'année 2008 qui s'achève.

Dans la **parution N° 1** de 2008, l'accent a été porté sur les aspects suivants :

- L'insuffisance de **structures de formation des formateurs** et chercheurs en Education des Adultes, selon BUBA DIOP président de la PAALAE, lors de la rencontre préparatoire de CONFINTEA VI à Dakar en Avril 2008 ;
- la nécessité de développer **des benchmarks** ou **points de référence** dont les principales composantes, selon Victorine DJITRINO de ACTIONAID, sont les suivantes: **les intrants/inputs** (par exemple le coût par apprenant ; la formation des formateurs); **des critères de quantité** (nombre d'apprenants par centre) ; et de **qualité** (la qualité du matériel didactique par exemple); **les processus /méthodes andragogiques** ; par exemple les processus didactiques ; **les résultats (quantitatifs/qualitatifs)** pouvant résulter d'une évaluation des acquis sur la base d'épreuves standardisées ; mais les résultats peuvent aussi concerner des **changements qualitatifs de comportement, d'attitude**, etc.; **L'impact à moyen et long termes** des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes (acquisition de nouvelles habitudes et de pratiques sociales, sanitaires etc.) ; augmentation des revenus des familles et des Communautés; amélioration de la qualité et des conditions de vie ; etc.

Dans la **parution N° 2 de l'année 2008**, nous avons abordé **l'analyse du concept de perspective africaine de l'éducation des adultes en Afrique**. La première contribution fondée sur une approche philosophique, celle du Dr Michael TAGOE de *l'Institute for Adult Education de l'Université LEGON d'Accra* a permis d'exposer :

- **la thèse des universalistes** qui considèrent que les idées, les visions et les arguments philosophiques (dont l'influence sur l'éducation des adultes est considérée ici), peuvent transcender les limites culturelles et temporelles, quoique les philosophes qui les ont exprimés aient vécu des expériences culturelles et historiques particulières ;
- **la thèse des tenants de la philosophie africaine** qui affirment que *“la philosophie africaine est l'expression et le produit d'une culture ; et que l'on ne saurait subordonner les différentes cultures et visions du monde à la vision européenne ; et que la démarche épistémologique et l'attitude du chercheur dépendent de cette perspective ;*
- **les influences respectives** de ces deux thèses sur la philosophie de l'éducation des adultes en Afrique ; et, enfin,
- **une tentative de clarification du concept même de perspective africaine** en matière d'éducation des adultes.

Dans la **parution N° 3**, nous avons **poursuivi l'analyse du concept de perspective africaine** avec un exposé poignant du Pr Catherine Odora Hoppers d'Afrique du Sud, qui, à travers un exposé passionné que l'on pourrait considérer comme psychanalytique, a proposé :

- **une véritable psychanalyse des acteurs** de l'alphabétisation que nous sommes, en remontant aux causes des visions de l'alphabétisation que nous avons épousées et qui ont été marqués par une perception de **l'analphabétisme comme synonyme d'une ignorance totale, de primitivisme** au lieu qu'il s'agit d'un état passager de l'oralité avant l'accès à l'écriture, comme ce fut le cas pour tous les autres peuples du monde;
- **la nécessité de considérer l'alphabétisation comme outil de valorisation des savoirs endogènes et de la renaissance culturelle** de l'Afrique.

Enfin, dans la présente parution N° 4, un autre enseignant/chercheur de l'Université de Ouagadougou le Pr Norbert NIKIEMA, lui-même membre du Conseil scientifique du projet APAL, propose une démarche analytique approfondie et une approche plus opérationnelle du concept de perspective africaine de l'éducation des adultes et ses implications dans le contexte francophone ; ainsi,

- Il décrit **l'influence du passé colonial des pays francophones d'Afrique**, qui ayant subi le régime de l'assimilation française, n'ont pas su développer une tradition de l'éducation des adultes dans des universités francophones longtemps submergées par l'influence française.
- Il analyse **les conséquences de cette influence de la prédominance de la langue française** dans le système éducatif des pays francophones, et sa conséquence à savoir le retard de la promotion des langues africaines ;
- Il rappelle **ce qu'est la perspective africaine et ce qu'elle n'est pas** ;
- Il entrevoit enfin, les implications pour l'élaboration des manuels francophones de la collection APAL.

Dans le second et dernier article de notre parution, le chercheur CHIDI de l'Institut Alphadev apporte un éclairage sur le dilemme des intellectuels africains au regard du passage de l'antique au moderne dans l'Afrique actuelle. Il rappelle les velléités des auteurs de la négritude, aussi légitimes qu'aient été leurs intentions dans un contexte précis de lutte contre le colonialisme, et qui ont voulu camper l'essence du nègre dans une posture apparemment figée ; il insiste sur la nécessaire évolution inhérente à toute société soumise aux changements qui s'opèrent à travers le temps.

Toutes les parutions de notre revue seront bientôt disponibles sur le **site web de dvv international, représentation pour l'Afrique de l'Ouest**. Au terme de ce parcours et de cette expérience de partage, je voudrais souhaiter à chacun et à tous, de poursuivre cette quête permanente d'une éducation non formelle de qualité pour les jeunes et les adultes, selon une perspective africaine dont l'approfondissement est maintenant devenu un engagement pour le cercle des promoteurs de cette vision.

Je voudrais enfin, saluer l'appui de Dvv international qui nous a permis de créer ce lien à travers une publication qui aura paru depuis trois ans, et qui doit peut-être adopter une autre formule à venir. Merci pour le soutien de tous.

Bernard HAGNONNOU
 Secrétariat Permanent Francophone APAL
 Chercheur/Consultant
 Institut ALPHADEV
 02 BP1812 Cotonou BENIN

REFLECTIONS

SUR UNE PERSPECTIVE AFRICAINE

DE L'EDUCATION DES ADULTES

EN AFRIQUE FRANCOPHONE

Une communication présentée à Nairobi lors de la Conférence de l'Unesco (UIL) sur le thème :

"Perspective Africaine de l'Education des adultes"

Par

Le Pr Norbert NIKIEMA

De l'Université de Ouagadougou

Membre du Conseil Scientifique du Projet Editorial APAL International

Abstract

The paper briefly describes the state of adult education in francophone West African countries both as a practice and an academic discipline, highlighting the sharp differences with the situation depicted in English-speaking African countries.

It then shows the importance of the colonial heritage of 'francophone' independent African states in explaining the situation. The relevance and some of the possible implications of the African perspective on the francophone APAL books is then discussed as well as some of the challenges that authors will have to meet in implementing it.



Images des récentes rencontres de Nairobi : Le Pr Norbert NIKIEMA à droite, en compagnie de Ydo YAO du BREDA au centre, et du Dr Rasmata Nabaloum Bakyono de l'Université de Ouagadougou et co-auteur de l'ouvrage sociopsychologie de l'éducation des adultes en Afrique'' à paraître dans la collection francophone APAL

1. L'Éducation des Adultes en Afrique Francophone : un état des lieux peu reluisant

L'état des lieux de l'éducation des adultes en Afrique tel que le décrivent les auteurs **Akingpelu** (1979)¹, **Youngman** (2005: xii²) et autres, nous interpelle, nous autres francophones. En effet, comme les chapitres suivants le montrent, il serait plus juste de reconnaître qu'un tel état des lieux s'applique plus sûrement à la situation de

¹ Akingpelu, J.A. 1979. Trends and problems. In Bown, Lalage and Tomori, S.H. Olu (eds): *A handbook of adult education for west Africa*. Hutchison university library for Africa.

² Preface to the third volume of the APAL series: « Research methods for adult educators in Africa » by Bagele Chilisa and Julia Preece.

l'éducation des adultes en Afrique anglophone plus qu'en Afrique francophone, quoique l'analyse des auteurs vise l'ensemble du continent.

1.1. L'Éducation des Adultes dans les pays Anglophones d'Afrique

Akingpelu (1979) focalise son analyse sur l'évolution de l'éducation des adultes au cours des décennies passées et selon lui:

- **Au cours des années 1950:** « *l'éducation des adultes était essentiellement une pratique non gouvernementale, avec une prédominance des agences de développement ; les interventions des gouvernements étaient alors sporadiques et se focalisaient, dans la pratique, sur l'alphabétisation* »
- **Au cours des années 1960:** suite aux indépendances obtenues par la plupart des nations africaines, une baisse d'intérêt fut observée pour l'éducation des adultes, tandis que l'attention était focalisée sur le développement du système éducatif formel »;
- **Au cours des années 1970:** « la plupart des gouvernements d'Afrique de l'Ouest commencèrent d'accorder plus d'attention à l'éducation des adultes.

Akingelu poursuit, « si nous voulons caractériser la situation de l'éducation des adultes en Afrique de l'Ouest [vers la fin des années 1970], il serait plus juste de dire qu'à cette époque,

« nous étions à peine à l'orée d'une prise de conscience, - une conscience à peine naissante- sur l'importance de l'éducation des adultes, et encore, sans un véritable engagement national en vue de sa mise en œuvre (p227).

Youngman (2005: xii) quant à lui, décrit la situation actuelle de l'éducation des adultes en tant que discipline en ces termes :

« la formation professionnelle des éducateurs d'adultes en Afrique se déroule à travers le continent dans des institutions du tertiaire, et certaines de ces formations sont sanctionnées par des certificats et des diplômes académiques ». Ainsi, il existe dans chaque pays :

- *des écoles d'agriculture formant des agents de vulgarisation agricole ;*
- *des instituts de santé formant des agents de santé communautaire, et enfin,*
- *des collèges techniques formant des enseignants pour la formation professionnelle ;*
- *Certaines universités disposent d'instituts et de départements formant spécifiquement des personnels de terrain dans des domaines aussi variés que l'éducation de base des adultes, l'éducation, de remédiation pour les prisons, et, d'une manière général, ces universités assurent le développement des ressources humaines"...*

L'état des lieux ci-dessus tel que présenté par ces deux auteurs reste largement applicable aux pays d'Afrique anglophone, tandis que la situation semble bien différente dans les pays francophones.

1.2. L'Education des Adultes comme pratique en Afrique "francophone"

D'une manière générale, les traits saillants de l'éducation des adultes (EA) en Afrique de l'Ouest francophone se résument en deux constats:

- une focalisation restrictive sur l'alphabétisation ;
- de faibles résultats dans ce domaine.

1-2-1- Une approche de l'Education des adultes étroitement focalisée sur l'alphabétisation

Un regard sur la nomenclature des départements ministériels réservés à ce domaine à travers l'Afrique francophone permet de constater que les dénominations ont souvent trait à l'alphabétisation, à l'éducation fondamentale ou de base, et très rarement à l'éducation des adultes.

1-2-2- De Faibles Résultats

En dépit d'une telle focalisation aussi restrictive sur l'alphabétisation, la plupart des pays francophones d'Afrique de l'Ouest ont cependant été classés dans la catégorie C se situant au bas du tableau, de 1 à 49% des taux d'alphabétisation classés par région, selon une étude comparative réalisée en 1995 pour l'Unesco.

Analysant les aspects quantitatifs et qualitatifs de ces résultats, Afrik, (2000)³ affirme : " qu' il n'est pas étonnant qu'avec des résultats aussi faibles au plan qualitatif, certains de ces pays francophones comme le Mali se retrouvent loin derrière d'autres pays de la région" (p.27).

Ces remarques appellent cependant des observations, car le Mali apparaît comme l'un des pays francophones où un engagement louable est manifesté tant par l'Etat que par la société civile depuis quelques années.

1-3- Réalisation des objectifs EPT

Dans la même étude réalisée en 2000, Afrik' (2000: 22–23) analyse les niveaux de réalisation de ce qu'il considère comme **les six principaux objectifs** des programmes d'éducation des adultes en Afrique au cours des années 1990 et constate que,

- concernant l'objectif N° 2 à savoir, "**Assurer une formation initiale et continue pour le personnel**", l'étude a révélé que :
 - les **pays francophones** procèdent par des **formations de courtes durées au niveau national, à travers des ateliers et séminaires**, mais recourent à l'envoi de leurs cadres à l'étranger pour ce qui concerne les formations de longue durée ; tandis que,

³ Afrik, Tai, 2000. Significant post independence developments in adult and continuing education in sub-saharan africa. In Indabawa et al. (eds). The state of adult and continuing education in africa. Windhoek: department of adult and non-formal education.

- **les pays anglophones d'Afrique disposent de** toutes les formations au niveau national, et délivrent aussi bien des certificats que des diplômes académiques dans le domaine des sciences de l'éducation des adultes.
- Concernant ***l'objectif N° 4 à savoir "Concevoir et élaborer des curricula et du matériel didactique pour l'alphabétisation et la post alphabétisation"***, l'étude a montré que :
 - Les pays Anglophones sont bien en avance dans ce domaine ;
 - Ce constat repose sur le fait que le **concept d'élaboration de curricula** pour l'éducation non formelle est virtuellement absent dans la pratique des pays francophones, puisque le matériel didactique est élaboré sans un cadre curriculaire ;
 - Le matériel didactique est largement produit dans les pays anglophones allant des syllabaires aux affiches, en passant par les jeux de rôles et les manuels d'auto apprentissage, alors que,
 - L'offre de matériel d'apprentissage reste très faible dans les pays francophones, et se limite essentiellement aux syllabaires (opus cité, p23).

1-4- L'éducation des Adultes (EA) comme discipline académique

Considérant l'EA comme discipline académique, il est rare, une fois encore, de trouver des pays francophones où les universités disposent d'offres du type décrit ci-dessus par Youngman (2005).

Par ailleurs, la situation des universités francophones dans le domaine de l'éducation des adultes est bien décrite par Guy Beloncle (1983), spécialiste français de l'éducation non formelle ayant conduit de nombreuses études en Afrique sur les questions d'animation et de vulgarisation agricoles, d'alphabétisation, d'éducation à la santé et de promotion de la femme.

Ainsi, à l'occasion d'une réunion des universités francophones organisée sous l'égide de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) en 1982 à Dakar sur le thème : les Universités francophones des pays en développement face à la lutte contre l'analphabétisme, a-t-il rappelé les raisons qui ont motivé cette initiative de l'ACCT ; la première est formulée en ces termes :

- ***"Ce qui a été frappant au cours des 20 dernières années, c'est l'absence quasi totale d'un intérêt quelconque de la part des universités (francophones) pour ce type d'expérience éducationnelle, c'est-à-dire l'éducation 'non formelle' ; en effet, que ce soit dans les pays du Nord ou du Sud, les universités francophones sont restées totalement coupées des courants de pensées et des formes alternatives d'éducation non formelle qui se sont développées en Amérique du Nord, en Grande Bretagne et dans les pays anglophones d'Afrique"*** ;

Guy Beloncle sait bien de quoi il parle puisqu'il a contribué à la formation de "cadres supérieurs d'alphabétisation à Bordeaux en France, et reste convaincu qu'il est du devoir des universités nationales d'assurer des formations similaires en Afrique.

Plus de 20 ans après cette apostrophe à l'endroit des universités francophones, une étude réalisée en 2005, (Hagnonnou, 2005)⁴ révèle **“l'absence quasi totale d'offres de formation spécialisées pour les éducateurs d'adultes en Afrique francophone”** (80) qui demeure **“ l'une des régions du monde n'ayant pas de tradition de formation des formateurs d'adultes”** (p.83-85). Seules deux universités (l'une au Burkina Faso et l'autre à Madagascar-) ont récemment développé des programmes de formation des formateurs dans l'enseignement supérieur”.

1-4-1- Explications Possibles d'une telle situation de l'EA dans les pays francophones d'Afrique de l'Ouest

1-4-2. Héritage colonial

La part de l'héritage colonial dans l'explication (ne serait-ce que partielle) de cette situation de l'éducation dans les pays africains est soulignée par nombre d'observateurs ; l'une de ces explications est formulée comme il suit :

“Avec le recul du temps, rien n'apparaît plus lourd de conséquences que l'emprise et l'orientation imposée à l'éducation moderne en Amérique latine, en Afrique et en Asie par les colonisateurs européens ».
(Commission Edgar Faure, citée par Beloncle 1983b).⁵

En témoignent les extraits suivants des *“ instructions du Gouverneur-général R. Antonetti relatives à l'application de la circulaire du 8 mai 1915 afférent à la réorganisation du système éducatif en Afrique Equatoriale française ”* (126), instructions selon lesquelles :

L'organisation du système éducatif en Afrique Equatoriale Française doit être basée sur deux principes à savoir :

- 1. Assurer une connaissance du français parlé, véhicule essentiel de communication et support de notre civilisation, au profit du plus grand nombre possible de natifs locaux, dans un laps de temps très court ;**
- 2. Assurer une instruction complète à un nombre restreint d'élèves doués afin de leur permettre de gagner leur vie après avoir quitté l'école, que ce soit dans l'administration, dans le commerce ou dans l'industrie.**

Par ailleurs, les Résolutions de la **Conférence de Brazzaville (feb. 1944)** (extrait du “Rapport sur l'Education”) résume la politique coloniale de la France dans les termes suivants :

- 1. Le programme éducatif destiné aux populations indigènes africaines doit toucher la majorité, en vue de leur enseigner comment mener une vie meilleure; mais en même temps, ce système doit aussi et surtout viser à sélectionner rapidement une élite.**

⁴ The training of adult educators in francophone West Africa. In Hinzen, H. & Schindele, H. (eds), 2006. Capacity building and the training of adult educators. Present situation and recommendations for the future in Africa, Asia and the Pacific. *International perspectives in adult education* 52.

⁵ Beloncle, Guy 1983b. Universités Nord-américaines et stratégies éducatives pour le tiers-monde. In Beloncle, G. (ed.), p.169-179.

2. Les programmes seront **dispensés en français** ; et les **dialectes locaux doivent être totalement bannis** au sein des écoles tant publiques que privées. (Scanlon 1964:131) ;
3. L'éducation de masse sera assurée seulement dans les villages où les écoles disposent d'un effectif de 50 élèves au moins.

Les principales caractéristiques de la vision qui sous tend cette conception de l'éducation et dont l'impact fut décisif sur l'école post indépendance en Afrique francophone sont les suivantes :

- une focalisation restrictive de l'éducation formelle et non formelle sur le français comme la seule langue d'enseignement ;
- **une importance excessive accordée au français**, conséquence de cette option, et qui en a fait La langue de l'éducation et la seule voix d'accès à la modernité et au développement ;
- **L'absence totale du concept " d'éducation des adultes" ' dans les documents de politique éducative de la France Coloniale édités par Scanlon (1974);**
- **La focalisation sur une élite sélectionnée comme acteur principal du changement et du développement**, et la conséquence d'un tel choix se traduisant par la négligence de l'éducation de masse.

2.2. Evolution de la situation Post- indépendance

- **Le Mouvement de la Francophonie** : après les indépendances, tous les pays francophones sont devenus membres du mouvement de la Francophonie (créé en 1970) avec comme engagement "**la défense et l'illustration de la langue française**".
- **Dans le domaine de l'alphabétisation:**
 - Le français demeure la langue du système éducatif dans les pays francophones ; par conséquent,
 - L'alphabétisation y était généralement réalisée en français (au Burkina Faso, ce fut le cas jusqu'au milieu des années 1970).
 - Tout programme d'alphabétisation qui n'était pas réalisé en français ou qui n'incluait pas l'apprentissage du français à une étape donnée, risquait de ne pas attirer beaucoup d'adhésion et d'intérêt ;
 - "la tendance était de penser que l'éducation non formelle étant destinée aux personnes non scolarisées ou déscolarisées, elle ne nécessitait que des modalités d'apprentissage de faible niveau ;
 - Par conséquent, '**les programmes d'alphabétisation, d'animation rurale ou de vulgarisation agricole étaient souvent conçus pour les personnes en échec scolaire et ayant abandonné le système éducatif formel** ' (Beloncle 1983:167).
- **L'éducation des adultes comme discipline dans l'enseignement supérieur**
 - dans les pays francophones, les universités étaient préoccupées par la délivrance de diplômes et de qualifications qui soient aisément

reconnues en France) ou, du moins, qui étaient exigés comme condition d'accès dans l'administration publique en Afrique francophone ;

- pour cette raison précise, et jusqu'à très récemment, les curricula d'enseignement devaient être similaires à ceux des universités françaises ; or cette extraversion rendait les contenus inadéquats avec le contexte local et les besoins de développement de nos pays.
- Tous ces facteurs associés à la perception ambiante selon laquelle les éducateurs d'adultes, eux, n'avaient besoin que de peu de qualification, expliquent cette faible institutionnalisation des offres de FDF au niveau de l'enseignement supérieur ; de même ;
- L'accès aux formations universitaires était rendu presque impossible à des postulants n'ayant qu'une expérience pratique et pas de qualification théorique permettant de valider leurs connaissances;
- L'éducation non-formelle et l'alphabétisation sont généralement logées dans des départements ministériels autres que celui de l'enseignement supérieur, et il y avait très peu ou pas d'interaction entre ces deux pôles du système éducatif. Eu égard à cet état de fait, Beloncle (1983) relève les constats suivants:
 - **aucun aspect du concept d'éducation non formelle n'était reflété même dans les humanités,**
 - **aucune implication des universités n'était assurée dans l'évaluation des programmes nationaux d'éducation non-formelle,**
 - **aucune implication des universités n'était assurée dans la formation des formateurs pour l'éducation non formelle (pp 166-167).**
 - **Aucune offre de FDF n'était disponible ;**
 - **Aucun manuel didactique n'était conçu et élaboré au niveau local.**

2.3. Nouvelle Evolution et signes d'espoir

Les nombreuses contraintes relevées au cours des premières décennies post indépendance ne sont plus aussi absolues, ainsi :

- pour de nombreuses universités le besoin d'envoyer des étudiants à l'étranger n'est plus une nécessité ;
- Le personnel enseignant local s'accroît en nombre ;
- grâce au CAMES, les enseignants du supérieur ne sont plus contraints d'aller rechercher une promotion en France; des opportunités d'échanges d'enseignants sont également devenues fréquentes ;
- une implication accrue des enseignants du supérieur s'observe à travers :
 - l'évaluation des programmes;
 - la recherche d'offres éducatives alternatives,
 - l'accroissement du nombre de spécialistes de l'éducation des adultes

3. La Perspective Africaine : quelle pertinence et quelles implications ?

3.1. La Perspective Africaine: ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas

Me fondant sur une lecture du premier manuel de la collection APAL à savoir "Foundations of Adult Education in Africa, et de celui relatif à "Research Methods on Adult Education in Africa, je retiens que les **deux concepts centraux** de la perspective africaine sont : **la Renaissance africaine et l' Africanisation** .

La Renaissance africaine consiste dans un effort des africains pour redéfinir leur essence à travers leurs propres termes :

- *“La Renaissance africaine est une occasion unique pour les Africains de se redéfinir et de redéfinir notre propre agenda selon nos propres réalités tout en considérant les réalités des autres qui nous entourent”* .
- *Il s'agit pour les Africains de s'assumer comme agents de leur histoire et maîtres de leur propre destin ” (Makogoba, Shope et Mazwai 1999:xii, cités par Chilisa and Preece 2004:47)*

L'Africanisation consiste à :

- *“placer la vision du monde de l'Afrique au centre de l'analyse”*.
- *“rechercher la légitimité de la manière Africaine de penser enracinée dans les fondements historiques, les expériences, la perception de la réalité et les systèmes de valeurs des peuples africains”*.

Comme le dit Prah,

“Nous ne saurions, en tout sérieux, nous soumettre à une analyse à travers les prismes et suppositions des autres ; je ne dis pas que nous ne devrions pas chercher à savoir ce que les autres pensent ou savent de nous, j'affirme que nous devons penser pour nous-mêmes, autant que les autres le font pour eux-mêmes” (Prah 1999:27, cité dans Chilisa and Preece 2004:48)

Plus encore, comme il est indiqué dans la préface,

“Une perspective africaine n'est pas cependant, un simple afro-centrisme, quoiqu'un certain degré de ce sentiment légitime soit nécessaire pour transcender l'eurocentrisme envahissant ainsi que la prédominance de l'Europe occidentale dans tous les domaines scientifiques et de celui de l'éducation des adultes en particulier”.

Par ailleurs, le concept de perspective africaine a été exprimé de façons variées dans les ouvrages de la collection APAL déjà parus ; l'on peut en retenir les aspects suivants :

- *“Injecter une dose d'afro-centrisme sans préjudice, ni pour les valeurs universelles, ou pour les savoirs scientifiques élémentaires et les cultures étrangères, mais aussi sans complaisance aucune face aux valeurs et traditions africaines les plus rétrogrades et les plus discriminatoires”*;
- *Placer le contexte africain au centre de la réflexion*;
- *Explorer et critiquer les paradigmes dominants par le recours à des contre arguments issus d'une réflexion africaine* ;

- **Formuler des concepts théoriques à partir de théories critiques comme celles ayant émergé de la pensée théorique post-coloniale ...et de cette forme de littérature ayant privilégié l'expérience et qui se faisait l'écho des préoccupations africaines.**

Une '**perspective africaine**' peut donc exister autant qu'il existe une perspective Occidentale européenne, d'autres perspectives et d'autres manières de voir le monde. **La perspective occidentale prédominante n'est ni la seule ni la plus appropriée pour appréhender toutes les choses dans tous les contextes.**

3.2. Quelques implications possibles pour les manuels de la collection francophone APAL

La Perspective Africaine telle que décrite ci-dessus est particulièrement pertinente comme cadre conceptuel dans le contexte francophone. En effet, nous savons tous que le régime colonial français avait toujours recherché et soigneusement planifié l'**assimilation** des peuples colonisés de sorte à leur faire assumer la culture et la vision du monde de la France. Par ailleurs, l'éducation a toujours été instrumentalisée dans ce projet d'assimilation des peuples colonisés visant à insuffler en eux le désir d'intégrer la culture, la vision du monde et les manières de vivre, européennes en général, françaises en particulier.

En conséquence, l'acceptation de la perspective africaine telle que décrite ci-dessus n'est pas la chose la plus partagée au sein même des intellectuels (africains). Aussi, les auteurs et les réviseurs des ouvrages de la collection francophone APAL à paraître, doivent-ils donc s'atteler à consacrer une section entière (ou un chapitre) de chacun des manuels en cours d'élaboration, à une explication du concept de perspective africaine et des modalités de son application pratique dans chacun de ces ouvrages.

Enfin, à travers l'ouvrage sur les 'Fondements ', il serait nécessaire de trouver les moyens et formes d'expression appropriées aux fins de :

- **Dénoncer la politique assimilationniste et ses nouvelles formes déployées dans notre contexte à travers la « francophonie » ;**
- **Montrer les dangers des « engagements francophones » pour la culture locale ;**
- **Rejeter l'utilisation de qualificatifs du genre 'Afrique francophone' Etc.**
- **Identifier les manifestations de la politique assimilationniste en matière d'éducation en général et en matière d'éducation des adultes en particulier :**
- **Dénoncer la surévaluation du français au point de réduire toute l'éducation (en Afrique) à l'apprentissage du français ;**
- **Montrer l'inefficacité de l'alphabétisation initiale en français (et dans toute langue étrangère ;) ;**
- **Montrer/faire prendre conscience du retard des universités francophones (par rapport aux universités Anglophones) en matière d'implication des Universités dans l'éducation des adultes**

Cette contribution du Pr Nikiema consacre une étape avancée de la réflexion sur les implications pratiques du concept de perspective africaine pour les auteurs qui auront à charge de la traduire dans le contenu des manuels de la collection francophone APAL à paraître bientôt. Les réflexions doivent se poursuivre tant au niveau

théorique que pratique aux fins d'en tirer toutes les leçons pour la mise en oeuvre de nos programmes de formation des formateurs et d'éducation des adultes.

Images de l'équipe du groupe francophone APAL ici en session à l'hôtel Hilton de Nairobi.



Autres participantes aux rencontres de Nairobi :

A gauche, au fond et de biais, Henner Hildebrand, responsable Afrique au Siège de Dvv international à Bonn ; à droite Esther Hirsch représentante de Dvv International en Afrique de l'Ouest, et Bernhag de Dvv Afrique de l'Est.

A droite,, les Pr Karani de l'Université Moi de Nairobi et Chilisa Preece d'Afrique du Sud ;

L'AFRIQUE A LA CROISEE DES CHEMINS : LE PASSAGE DE L'ANTIQUE AU MODERNE

*Une réflexion philosophique
De Bernardin CHIDI
Enseignant de Philosophie et
Chercheur en sciences sociales
Institut Alphadev
Cotonou*

Introduction

Les Africains ne cessent de se pencher sur les richesses de leur héritage : c'est ce qu'ont fait les écrivains noirs comme le Président Poète Senghor et Aimé Césaire en magnifiant leur négritude. Selon eux, une originalité radicale distingue l'Africain de l'Européen et explique sa culture propre qui serait **vitaliste, intuitive, statique et ... apparemment, non dynamique.**

Cette théorie de la négritude qui décrit le fait antique et non le devoir actuel risque de n'être qu'une psychologie du sous-développement dont la plupart des traits supposés caractéristiques s'appliquent aussi bien au prolétariat du Tiers - Monde et d'ailleurs.

Il est temps de rompre avec cette vieille idéologie et prouver ***qu'aucune culture au monde n'est essentiellement close*** et que ***la culture africaine renferme un certain dynamisme et une certaine rationalité qu'il faut actualiser et passer ainsi de l'antique au moderne.***

Passer au modernisme sans s'assimiler

On peut fixer sous diverses dénominations ***le but*** que doit se proposer une société :

- ***bien commun,***
- ***salut public***

- **développement.**

Ce dernier terme est à la mode, et a pour mérite de souligner que le but à atteindre n'est pas un état arrêté ou défini de la société mais le progrès à travers un processus dynamique continu.

A l'âge planétaire, les jeunes nations d'Afrique sont à la recherche d'elles-mêmes : sachant difficilement ce qu'elles sont, elles ont du mal à définir ce qu'elles doivent être.

Il est normal que les Africains se penchent sur les richesses de leur héritage : c'est ce que font les écrivains l'Africain de l'Européen et explique sa culture propre. Reprenant des thèmes développés par le P. Tempels dans sa philosophie Bantou ils constatent que,

- ***pour l'Africain, ce qui compte essentiellement ; c'est ce qui est vie et force, que la puissance vitale se répartit dans tous les êtres bien qu'inégalement, ce qui engendre à la fois unité, continuité et hiérarchie dans la nature; le but de l'homme noir sera donc de participer le plus possible à cette nature au lieu de s'opposer à elle comme l'occidentale ; il sera plus sensoriel qu'intellectuel, plus intuitif que déductif.***

Cette vue ici résumée à l'extrême garde une importance historique considérable car elle a affirmé la volonté d'indépendance des intellectuels africains face à toute initiative d'assimilation pure et simple. De très grands poètes comme Césaire et Senghor l'ont illustré avec toute la ferveur de leur sensibilité.

Mais eux-mêmes adoptent à présent une attitude nuancée vis-à-vis des prises de position abruptes de leur jeunesse et quel que soit le respect qu'inspire la noblesse de leurs intentions, il faut se demander si une ***telle canonisation de la pensée traditionnelle*** suffit à fournir à l'Afrique les principes et la table de valeur dont elle a besoin actuellement.

Même si l'analyse en est exacte, chacun conviendra que ***le passé ne peut être reconduit ou restauré*** tel quel; ***ce serait reprendre l'argument que telle coutume alimentaire, vestimentaire ou psychique doit être gardée parce qu'elle était celle des ancêtres, cet argument ne signifie plus rien pour personne, car la coutume elle-même doit se soumettre à présent à l'examen de la raison.***

Là précisément réside en Afrique comme ailleurs la rupture entre le monde traditionnel et le monde moderne la même qu'entre visions du monde et philosophie. Or du seul point de vue intellectuel, certaines exigences du développement s'opposent traits pour traits à l'héritage mental africain : ainsi,

Le savoir traditionnel est quant à sa forme:

- ***symbolique (joué, mimé, rituel autant que médité),***
- ***non critique (dogmatique, sacralisé, transmis par l'autorité des ancêtres et des dieux ; et***
- ***ésotérique (caché en des mythes ou des techniques secrètes réservées aux initiés) ;***

Mais la science moderne se veut au contraire :

- ***discursive (écrite, exposée, explicite),***
- ***critique (soumise méthodiquement au doute, à la controverse, à la contestation) et***
- ***rationnelle, c'est-à-dire en droit universelle, publique, accessible à tous.***

De même sur le plan du caractère :

- ***la tribu traditionnelle prônait l'unanimité et une certaine égalité ou uniformité*** de ses membres,
- ***la société moderne*** vit au contraire ***de la compétition et réclame des personnalités aussi différentes et originales que possible.***

La stérile nostalgie du passé

Le problème fondamental de l'acculturation en Afrique comme dans le reste du monde y compris l'Europe où subsiste la mentalité traditionnelle universelle est celui ***du passage de l'antique au moderne.*** Voilà pourquoi la théorie de la négritude qui décrit le fait antique et non le devoir actuel risque de n'être qu'une psychologie du sous-développement dont la plupart des traits supposés caractéristiques s'appliquent aussi bien au prolétariat du Tiers - Monde et d'ailleurs.

Le rôle polémique de la négritude se justifie tant que l'affrontement des cultures est un choc ou un combat, mais non quand le choc fait place au

dialogue et qu'il s'agit de construire l'indicatif, la négritude entre alors en conflit avec l'impératif du développement.

Certes le développement ne se fait pas non plus dans l'abstrait. ***Les radicaux qui méconnaissent le prix de la tradition sont à renvoyer dos à dos avec les traditionalistes qui rejettent le progrès.*** Ils refusent le problème qui consiste à :

- dégager la rationalité immanente des traditions,
- éliminer les traits incompatibles et
- discerner au contraire ceux qui sont compatibles avec le développement et la tradition africaine comme inspiration peut sans doute apporter beaucoup au monde moderne.

Cet apport n'est pas encore accompli. Par exemple un rapprochement s'impose entre le vitalisme traditionnel et certains aspects de l'existentialisme contemporain mais une pensée originale qui naîtrait de ce rapprochement est imprévisible par définition reste à faire et prendrait librement ses distances par rapport aux deux termes évoqués. Mais ce rapprochement ne peut se faire que par l'éducation.

En effet, le dévoilement ou l'actualisation de la rationalité cachée sous les ombrages de la tradition ne se fera que par un esprit critique éclairé par l'éducation. Eduquer, c'est passer des ténèbres de l'irrationnel à la lumière de la raison. Certes, nous n'affirmons pas que la tradition soit mauvaise en soi, au contraire nous reconnaissons la valeur des langues traditionnelles ou maternelles dans l'acquisition du savoir, du savoir-faire et du savoir être.

Effectivement, c'est bien la langue maternelle qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie; c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'entoure. C'est ce que semble dire Poth lors de sa conférence de 1988 en ces termes : « L'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère. ».

Mais nous refusons d'adhérer à l'idée selon laquelle c'est le recours à la tradition qui donnera un essor au développement de l'Afrique. L'éducation en général et celle des adultes en particulier, doit préciser que c'est la rationalisation de la tradition qui

amorce le réel développement et que s'accrocher de manière têtue à la tradition, c'est refuser le développement.

Le philosophe allemand Nietzsche dans son ouvrage intitulé : Par delà le bien et le mal avait écrit : « Le meilleur Africain est celui qui cesse d'être Africain. Ce philosophe prône ainsi l'ouverture vers le monde extérieur et le brassage des valeurs culturelles en vue d'un dépassement de la médiocrité à l'excellence.

Conclusion

Si l'Education des Adultes a pour finalité de former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément enraciné dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, nous prenons alors conscience de son importance du passage de la tradition au modernisme sans s'assimiler. Aucun pays, aucun continent ne s'est développé en se repliant intégralement sur sa tradition.

Mais dans le même temps il n'existe pas de réel développement là où l'on se passe totalement de la tradition. L'Education des Adultes doit prouver qu'il existe un fil conducteur de la tradition au modernisme, de l'irrationnel au rationnel ou des ténèbres à la lumière.