

Éducation et changement social

*Aklilu Habte Teshome Wagaw,
en collaboration avec J. F. Ade Ajayi**

L'éducation est le mécanisme par lequel une société produit les connaissances nécessaires à sa survie et à sa subsistance et les transmet d'une génération à l'autre, essentiellement par l'instruction des jeunes. Cette éducation peut avoir lieu, de manière non institutionnalisée, à la maison, au travail ou sur le terrain de jeu. Mais plus généralement, elle se déroule dans un contexte d'enseignement organisé, dans des lieux et des structures spécialement conçus pour l'orientation des jeunes et la formation des générations plus âgées. Les jeunes sont formés pour acquérir les connaissances, les compétences et les aptitudes dont ils auront besoin, tant pour préserver et défendre les institutions et les valeurs fondamentales de la société que pour les adapter en fonction de l'évolution des circonstances et de l'apparition de nouveaux défis¹.

Dans l'Afrique précoloniale, comme l'ont montré les volumes précédents, ces tâches étaient assurées par des systèmes d'éducation différents selon les régions. Trois systèmes principaux se rencontraient sur le continent: l'éducation autochtone, l'éducation islamique et ce que l'on pourrait qualifier de système d'éducation afro-chrétien, celui des premières traditions chrétiennes qui ont survécu en Éthiopie et chez les coptes d'Égypte². Estimant qu'ils aidaient à percer les mystères du Coran et de

* Les auteurs tiennent à remercier de son concours Mary Achatz, de la faculté de pédagogie de l'Université du Michigan, Ann Arbor, États-Unis d'Amérique.

1. P. C. Lloyd, 1972, p. 160 et suivantes.

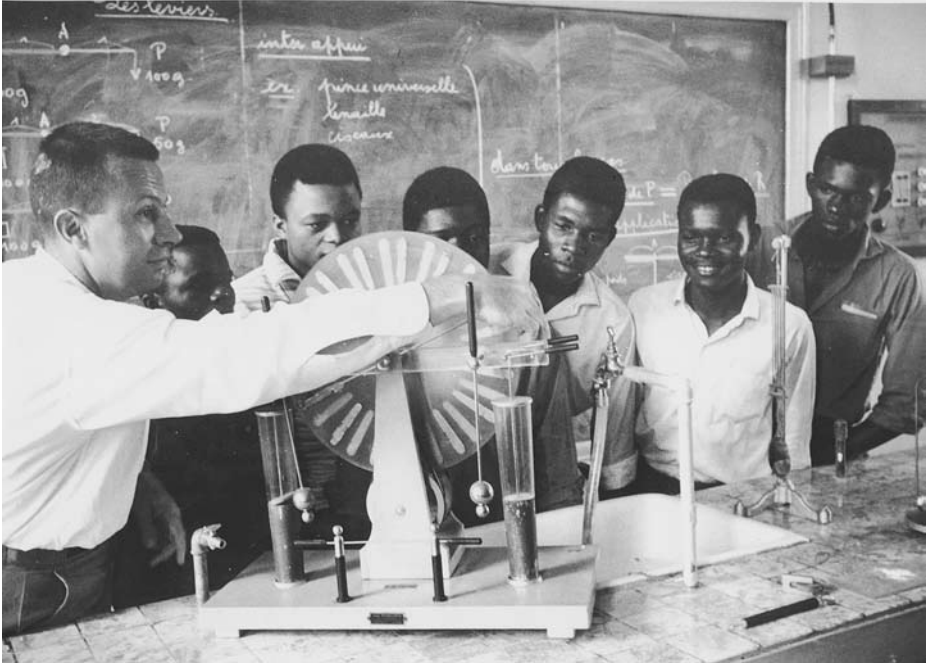
2. A. A. Mazrui et T. G. Wagaw, 1986; J. F. A. Ajayi, 1985.

la Bible, les sociétés de tradition islamique ou afro-chrétienne valorisaient la lecture, l'écriture et leur apprentissage, activités qui tendaient d'ailleurs à être l'apanage des dirigeants et des prêtres, les deux groupes sociaux les plus respectés. Les autres sociétés étaient pour l'essentiel de culture orale. Les efforts déployés au XIX^e siècle par les missionnaires européens et américains pour répandre le christianisme en Afrique ont favorisé la diffusion de l'éducation occidentale et permis le développement de l'alphabétisation non seulement dans les langues européennes, mais aussi dans plusieurs langues africaines. Nombre de celles-ci ont alors été écrites pour la première fois au moyen de systèmes d'orthographe en caractères latins, ce qui eut bien souvent pour effet de reléguer au second plan les tentatives antérieures d'écriture de quelques-unes de ces langues en caractères arabes.

Étant donné le nombre de personnes susceptibles d'apprendre à lire et à écrire les langues africaines, c'est l'alphabétisation dans ces langues qui aurait pu provoquer le changement social décisif, le passage d'une culture surtout orale à une culture de l'écrit. Mais, pendant la période coloniale, on a négligé cette possibilité pour mettre l'accent plutôt sur le groupe bien plus restreint de ceux qui étaient susceptibles de lire et écrire les langues européennes. C'est en effet la maîtrise des langues européennes qui donnait accès aux emplois de garçons de courses, d'employés de bureau, d'artisans, voire aux professions libérales dans certains cas. Le niveau d'études atteint dans le système d'éducation occidentale et la connaissance des langues européennes devinrent les nouveaux critères du statut social, inséparables du niveau de revenus et de prestige lié à l'emploi occupé³.

En 1935, le modèle d'éducation occidentale avait marginalisé tous les systèmes précoloniaux d'éducation. Ce modèle privilégiait la connaissance des langues européennes par rapport à celle de l'arabe ou d'autres langues africaines et devint l'un des facteurs de formation des classes sociales, tendant à séparer l'élite instruite à l'occidentale des masses souvent considérées avec mépris comme « analphabètes » ou « illettrées », et ce en dépit de la grande virtuosité verbale des cultures orales due notamment aux caractéristiques tonales des langues africaines. Pour les régimes coloniaux, l'éducation occidentale était devenue une arme puissante d'acculturation ; elle façonnait les esprits de l'élite qu'elle formait, lui faisant désirer certains aspects de la culture européenne — vêtements, cuisine, lois, modes de gouvernement et biens d'importation. Par l'éducation occidentale, renforcée par les lois coloniales sur le mariage, l'héritage et la propriété foncière, ainsi que par la règle chrétienne de la monogamie, on détournait l'élite instruite du modèle communautaire des sociétés africaines traditionnelles pour lui proposer un nouveau modèle fondé sur l'individualisme, la famille nucléaire, la propriété privée et l'accumulation de biens. Cette élite instruite commençait à moins bien connaître et à ne plus guère apprécier l'histoire de l'Afrique, ses idées

3. M. Bray *et al.*, 1986, ch. 4, p. 58-78.



22.1. Cours de physique à l'Athénée royal de Léopoldville, Congo belge (aujourd'hui Kinshasa, Zaïre).

[Photo : © Topham, Londres.]

religieuses, ses habitudes vestimentaires, sa cuisine, son art, sa musique, ses modes de vie en général, en recul dans les grands centres urbains mais toujours prédominants dans les régions rurales.

Pourtant, comme d'autres chapitres de ce volume l'ont montré, c'est précisément cette élite formée à l'occidentale, quelque peu coupée des masses, qui sut mener le combat contre le colonialisme en faisant converger les revendications exprimées par les paysans dans les régions rurales avec celles que formulaient les syndicats, les petits commerçants des marchés ou les chômeurs dans les agglomérations urbaines. Les colonisateurs s'étaient en fait illusionnés sur le degré d'aliénation de cette élite instruite, comme le prouvèrent à maintes reprises ceux de ses membres qui, aspirant au pouvoir politique, durent faire la preuve de leur popularité et de leur aptitude à gagner et à conserver le soutien du peuple. Le niveau d'études atteint dans le système d'éducation occidentale et la maîtrise des langues européennes se révélèrent déterminants pour acquérir la confiance des masses. En particulier, leur éducation occidentale permit aux dirigeants nationalistes de transcender les cloisonnements ethniques entre groupes linguistiques en se faisant les porte-parole de l'ensemble des peuples des territoires coloniaux, indépendamment de leur langue ou de leur nationalité. Cela représentait pour ces dirigeants un

avantage décisif par rapport aux chefs traditionnels, leurs principaux rivaux dans la course à la succession aux colonisateurs, qui ne pouvaient pas se faire entendre, en général, au-delà de leur propre groupe ethnique. Voilà pourquoi Obafemi Awolowo estimait en 1947 que les membres de cette élite instruite, quoique infiniment peu nombreux, étaient les porteurs de la conscience politique et formaient « cette minorité éloquente [...] destinée à exercer le pouvoir⁴ ». Une éducation occidentale, souvent complétée par un voyage ou une période d'études à l'étranger, avait également favorisé, au sein de cette élite instruite, l'émergence d'une perspective panafricaine dans laquelle se reconnaissaient de nombreux dirigeants africains et qui constitua un aspect important de la lutte nationaliste.

Les dirigeants nationalistes furent donc amenés à juger très positivement la formation intellectuelle dont ils avaient bénéficié et à voir dans l'éducation l'arme la plus efficace pour construire une nation et favoriser le changement social en vue de décoloniser les esprits et d'assurer le développement économique. En suivant Marx pour qui « ce n'est pas la conscience des hommes qui détermine leur existence, c'est au contraire leur existence sociale qui détermine leur conscience⁵ », certains auraient pu émettre des doutes sur l'efficacité de l'éducation en tant qu'instrument de changement social, mais pour les dirigeants nationalistes cette efficacité était une certitude. Dans l'Afrique coloniale en effet, le type et le niveau d'éducation reçue déterminaient non seulement la conscience d'un individu, mais aussi, dans une large mesure, sa place dans la société et son mode de vie. Les dirigeants nationalistes ne voyaient dans l'insistance des colonisateurs sur la formation professionnelle et sur la nécessité de l'adapter au contexte africain qu'une manière de renforcer l'exploitation et de retarder le processus de décolonisation. (Cette insistance, poussée à sa conclusion logique, déboucha sur la monstruosité de l'« éducation bantou » en Afrique du Sud.) L'élite instruite voyait dans l'éducation occidentale, inséparable de la valorisation du travail intellectuel, la possibilité pour les Africains d'acquérir les connaissances et le mode de pensée nécessaires pour « moderniser » les sociétés africaines, d'acquérir aussi les qualifications requises pour accéder aux emplois dans les services coloniaux et la formation permettant de remplacer l'administration coloniale⁶.

L'amélioration des équipements et des moyens pédagogiques figurait donc parmi les priorités des mouvements nationalistes africains. L'accent fut mis sur la nécessité d'augmenter les effectifs dans l'enseignement élémentaire, de disposer de meilleures écoles secondaires et de centres de formation des maîtres et de créer des universités africaines. D'une façon générale, les dirigeants politiques avaient également compris que, pour faire de l'éducation l'instrument de la décolonisation mentale et du développement économique, il ne suffisait pas d'étendre et de consolider le système hérité des régimes

4. Dans *The path to Nigerian freedom*, cité par B. Davidson, 1978, p. 197.

5. K. Marx, 1859, trad. fr. 1963, p. 273.

6. E. Ashby et M. Anderson, 1966, en particulier p. 236-247.

coloniaux, il fallait aussi le réformer et l'adapter aux besoins des sociétés africaines postcoloniales. Ainsi, l'histoire contemporaine de l'éducation en Afrique s'articule autour du double thème de l'expansion et de la réforme. Si le programme d'expansion était clairement formulé, les réformes se sont révélées moins faciles à réaliser qu'on ne l'avait d'abord cru dans l'euphorie des indépendances.

Des systèmes précoloniaux toujours valables

L'élite éduquée dans le système occidental ne s'est pas complètement coupée des masses parce que, entre autres, malgré les écoles missionnaires et toutes les pressions du système colonial, les traditions précoloniales en matière d'éducation ont survécu, grâce essentiellement à la famille et à la religion. La scolarisation de l'enfant africain ne pouvait pas effacer complètement l'influence exercée sur lui par sa famille avant son entrée à l'école, durant les cinq premières années de sa vie où il était très proche de sa mère. Celle-ci lui apprenait habituellement sa propre langue et lui transmettait les valeurs fondamentales de sa culture car, même lorsqu'elle avait été exposée elle-même à une éducation et à des idées religieuses étrangères, ses liens avec sa culture d'origine, même distendus, n'étaient jamais complètement rompus⁷. En outre, les besoins religieux de la collectivité, surtout dans les régions de tradition islamique ou afro-chrétienne, supposaient le maintien du système traditionnel d'éducation.

En Éthiopie, aucun système colonial n'a perturbé l'éducation traditionnelle dispensée au sein de la famille et par l'Église. L'Église orthodoxe a continué d'entretenir une vaste gamme d'établissements d'enseignement qui sont restés au cœur de la vie culturelle, spirituelle, littéraire, artistique et scientifique du pays⁸. Au niveau élémentaire, les familles dirigeantes et les parents ambitieux envoyaient leurs enfants, destinés le plus souvent au monachisme ou à la prêtrise, à la *Nebab Bet* [école de lecture]. La plupart des élèves étaient des garçons et, à la sortie, seuls quelques diplômés poursuivaient leurs études à la *Quedasse Bet* [école de la sainte Messe] et à la *Quine Bet* [école de poésie]. Les établissements d'enseignement supérieur étaient regroupés sous l'appellation générale de *Metshafit Bet* [école des Livres saints]. Seuls quelques rares élus parvenaient au terme du programme ardu de théologie et de philosophie. Le tout exigeait quelque vingt-huit années d'études, énormément de travail et beaucoup de sacrifices personnels, mais ceux qui atteignaient le dernier stade de la formation intellectuelle faisaient l'envie de leurs collègues et jouissaient du respect des communautés chrétiennes, ainsi que de l'estime des dirigeants. En général, ces érudits avaient atteint à la fin de leurs études un âge avancé, et la plupart ne songeaient plus à fonder une

7. J. F. A. Ajayi, 1985, p. 15-16; A. A. Mazrui et T. G. Wagaw, 1986, p. 39-44.

8. T. G. Wagaw, 1979, ch. 1.

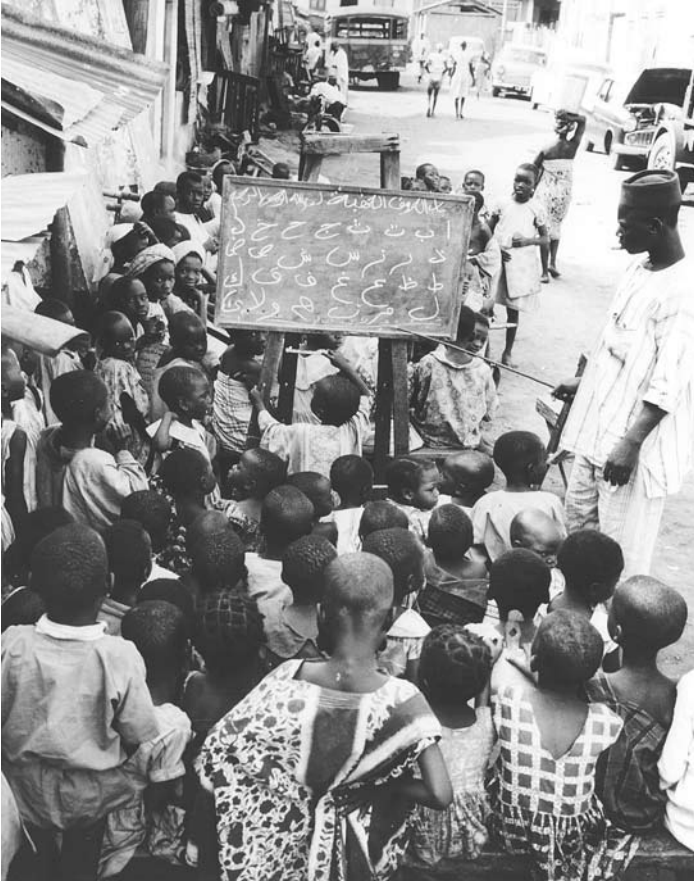
famille mais consacraient le reste de leur existence à la vie monastique, à la méditation et à la recherche du savoir.

De la même façon, les besoins religieux des communautés musulmanes ont assuré la survie de l'éducation islamique, au sein de la famille et dans un vaste éventail d'institutions et de structures éducatives ou religieuses⁹. Le Coran devant être appréhendé dans la langue de sa révélation, l'arabe, le désir des parents musulmans était que leurs enfants, surtout les garçons, fréquentent les écoles coraniques, à plein temps ou à temps partiel, pour y apprendre le Coran par cœur et y assimiler les rudiments de la grammaire et de la syntaxe arabes. Les *ʿilm* [établissements scolaires] ou les *madrassa* [cours dispensés par des *muʿallimūn* (savants) autour de la mosquée] permettaient d'acquérir une formation complémentaire. On y étudiait, entre autres disciplines, le *tafsīr* [commentaires sur le Coran], le *ḥadīth* [les dits du Prophète], qui concernait notamment certains aspects de la vie personnelle comme le mariage, le divorce et l'héritage, et le *fiqh* [étude de la loi islamique ou *sharīʿa*].

Hormis quelques épisodes d'hostilité et d'affrontements, les régimes coloniaux ne s'opposèrent pas au développement de l'enseignement islamique élémentaire, dispensé au niveau local. En revanche, ils eurent tendance à décourager l'enseignement supérieur, surtout lorsqu'il supposait des contacts internationaux avec des traditions anticoloniales en des lieux comme al-Azhar, au Caire. Ils essayaient de surveiller les croyants qui partaient en pèlerinage, préférant faire une sélection et, si possible, ne parrainer que les érudits les plus conservateurs. Malgré cela, les plus ambitieux des érudits perpétuèrent la tradition consistant à voyager pour écouter la parole des maîtres les plus réputés, découvrir leur œuvre et profiter du contenu de leurs bibliothèques. C'est ainsi que sont apparus quelques centres locaux d'enseignement supérieur attirant des étudiants venus de loin, comme la mosquée de Riyadhha, à Lamu sur la côte de l'Afrique orientale.

La plus grave menace pour l'islam vint de l'éducation occidentale, dispensée surtout par les missionnaires chrétiens qui voyaient en elle une arme d'évangélisation. Un fossé se creusa entre l'éducation occidentale et l'éducation islamique traditionnelle, fossé bientôt transformé en une véritable hostilité. Les régimes coloniaux ont parfois barré l'accès des zones musulmanes aux missionnaires chrétiens et tenté de promouvoir l'éducation occidentale laïque dispensée par les administrations locales, mais ces efforts ne parvinrent pas à combler le fossé entre les deux systèmes d'éducation ou à atténuer les sentiments réciproques d'hostilité. Des organisations musulmanes obtinrent quelques succès en enseignant dans des écoles de type occidental à la fois le Coran et l'arabe, la lecture et l'écriture en anglais ainsi que les bases de l'arithmétique. Mais pour l'essentiel, les deux systèmes d'éducation, islamique et occidentale, restèrent inconciliables, ce qui constitua durant la période coloniale un facteur d'inégalité de développement, dans la mesure où l'édu-

9. A. A. Mazrui et T. G. Wagaw, 1986, p. 48-53; M. Bray *et al.*, 1986, ch. 5.



22.2. École coranique à Lagos (Nigéria).
[Photo : © Almasy, Paris.]

cation occidentale était une source de prestige social et ouvrait de meilleures perspectives d'emploi que l'éducation islamique.

L'éducation autochtone dispensée au sein des cultures de tradition orale s'est, elle aussi, largement poursuivie en dehors des écoles fondées sur le système occidental¹⁰. Contrairement à une idée fausse répandue pendant la période coloniale, cette forme d'éducation allait au-delà d'une simple socialisation à l'intérieur de la famille élargie, du système des classes d'âge et des institutions des rites de passage comme le *poro* et le *bundo* en Afrique de l'Ouest. Au niveau élémentaire, l'éducation familiale de l'enfant se faisait par les jeux avec les mots, les devinettes et autres exercices du même genre destinés à lui apprendre la maîtrise de sa langue maternelle. On lui ensei-

10. M. Bray *et al.*, 1986, ch. 6; N. K. Dzobo, 1975.

gnait à compter et, en lui racontant des histoires, on lui apprenait à apprécier la culture de son peuple, ses valeurs, sa vision du monde et son passé. Son père, sa mère ou un autre parent lui transmettait divers savoir-faire et il se familiarisait avec l'environnement, les plantes et les animaux, apprenant à chasser ou à pêcher. On lui enseignait certains procédés de fabrication, on montrait aux filles comment tenir une maison et aux garçons comment pratiquer l'agriculture ou construire une maison. Les enfants apprenaient de la même manière l'art, la musique, la danse et la religion. Cette éducation non structurée n'en était pas moins très délibérée et la société, qui comptait pour sa survie et sa subsistance sur l'ingéniosité et la créativité individuelles, prenait des mesures pour les encourager.

L'enseignement supérieur était pour l'essentiel réservé à la formation des chefs et des prêtres. Les premiers, surtout dans les États centralisés, acquéraient dans le cadre de cette instruction une connaissance approfondie de l'histoire de leur communauté; ils se familiarisaient avec les lois et coutumes en vigueur, notamment avec le système juridique régissant la terre et les autres biens essentiels; et ils se pénétraient des devoirs et des responsabilités du chef. Le processus d'apprentissage se poursuivait au cours de la période précédant le couronnement, où l'on insistait sur les attitudes et les comportements attendus du chef, tandis que les rites du couronnement eux-mêmes étaient destinés à faire de ce chef un roi participant au domaine du divin. Quant au prêtre, il devait suivre plusieurs années d'une formation rigoureuse portant sur de nombreuses disciplines. Il devait, entre autres, maîtriser la philosophie religieuse et la signification des chants sacrés, des mythes et des louanges des divinités. On attendait également de lui qu'il reconnaisse les symptômes de différents maux et qu'il sache appliquer les traitements à base de plantes ou les remèdes rituels. En effet, le prêtre n'était pas seulement l'intermédiaire entre la communauté et les divinités, il était aussi guérisseur et, dans les régions arides, faiseur de pluie, investi à ce titre de pouvoirs sur les forces de la nature. Il devait connaître, à des degrés divers, la classification et les propriétés des plantes et des animaux, étant censé maîtriser non seulement la biologie et la pharmacologie, mais aussi la sémantique botanique et zoologique. Certains processus de divination supposaient, par ailleurs, une connaissance poussée des mathématiques dont les études modernes commencent seulement à évaluer l'étendue¹¹.

Étant donné le mépris dans lequel ceux qui avaient été formés par le système occidental tenaient le système d'éducation autochtone, la progression de l'éducation occidentale ne contribua guère à améliorer la connaissance de l'agriculture, des préceptes sanitaires, des métiers et des procédés de fabrication traditionnels qui continuaient pourtant d'assurer la survie dans les régions rurales. Nombreux étaient ceux, même dans les campagnes, qui avaient rejeté la religion traditionnelle, force motrice du système d'éducation autochtone, et qui s'étaient identifiés à l'islam et au christianisme; mais les valeurs traditionnelles n'avaient rien perdu, à leurs yeux, de leur importance ou de leur pertinence. Ils avaient continué de tirer de la culture traditionnelle leur vision du monde,

11. J. F. A. Ajayi, 1987.

leurs valeurs esthétiques fondamentales, leurs explications du bien et du mal, de la maladie et de la santé. Quand des formes africanisées de christianisme se répandirent dans les campagnes, elles intégrèrent une grande partie du génie de cette culture traditionnelle, notamment dans le domaine de la maladie et de la santé. La reconnaissance des mérites de l'agriculture et des préceptes sanitaires traditionnels, à laquelle on assiste de nos jours, s'accompagne d'un renouveau de la religion traditionnelle et d'une meilleure appréciation des réalisations et de l'importance du système d'éducation autochtone.

Expansion et réforme

Au moment de l'indépendance, les dirigeants africains comprirent qu'il leur serait nécessaire à la fois d'élargir et de réformer le système d'éducation colonial. Pour reprendre les termes du président guinéen Sékou Touré: «Nous devons africaniser notre éducation et nous débarrasser des idées fausses héritées d'un système éducatif conçu pour servir les objectifs coloniaux¹².» Tous les dirigeants s'accordaient sur la nécessité d'un élargissement du système d'éducation. À de rares exceptions près, comme le président du Malawi, qui préconisait de copier sans hésiter le système de la *public school* anglaise et prônait les vertus de l'éducation fondée sur l'étude du latin et du grec, la plupart des chefs d'État africains se sont entendus sur la nécessité d'africaniser l'enseignement et de l'ancrer dans les cultures africaines. Le chef d'État tanzanien Julius Nyerere, lui-même ancien enseignant et généralement qualifié de *Mwalimu* [professeur], a présenté avec une extrême clarté une philosophie de l'éducation africaine dans son ouvrage *Education for self-reliance*¹³. Il y soulignait le rôle de l'éducation dans la réalisation du socialisme africain que proposait la Déclaration d'Arusha et préconisait quatre grandes réformes:

1. intégrer l'éducation occidentale à la vie de la famille et de la collectivité;
2. mettre fin à l'élitisme de l'éducation coloniale par un programme d'éducation;
3. combler le fossé entre l'élite éduquée et les masses en amenant les personnes instruites à mieux apprécier le savoir et la sagesse accumulés au sein des sociétés traditionnelles;
4. inculquer l'esprit du travail et du service à la collectivité dans le processus d'éducation.

Si les objectifs d'expansion et de réforme des systèmes d'éducation allaient de pair, c'est sur le premier que fut d'abord mis l'accent. À la conférence d'Addis-Abeba, organisée par l'UNESCO en mai 1961, les représentants des trente-cinq pays indépendants ou en passe de le devenir que comptait alors l'Afrique ont évalué leurs systèmes d'éducation et formé des projets pour

12. A. Sékou Touré, 1963, cité dans L. G. Cowan *et al.*, 1965, p. 129.

13. J. Nyerere, 1967c, p. 10-15.

leur avenir immédiat et leur développement à long terme¹⁴. Le Plan pour le développement de l'éducation en Afrique qui en résulta fixait des objectifs précis à atteindre en matière d'extension de la scolarisation et décrivait les moyens financiers nécessaires à leur réalisation. Il apparaît rétrospectivement qu'en raison de l'inexistence ou de la faiblesse des plans de développement économique, du fait aussi de l'absence d'études sur la main-d'œuvre et de statistiques complètes et sûres, à cause enfin d'une grave sous-estimation des phénomènes démographiques, les objectifs d'Addis-Abeba traduisaient davantage les espoirs et les aspirations des participants que la réalité économique de l'Afrique. Mais la conférence jeta les bases d'une discussion et d'une clarification plus poussées du rôle et du rythme du développement de l'éducation par rapport aux ressources disponibles et aux besoins des autres secteurs de la vie nationale.

Le plan d'Addis-Abeba faisait apparaître l'insuffisance accablante des dispositions prises jusqu'alors pour le développement des ressources humaines, en qualité comme en quantité. Il relevait que 40 % seulement des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire l'étaient effectivement, dans des conditions assez variables, et que le pourcentage de scolarisation était encore plus faible parmi les enfants plus âgés. Il notait également la qualité discutable de l'enseignement. Prenant acte des conditions qui régnaient alors en Afrique, les participants à la conférence déclarèrent ce qui suit :

«[...] Étant donné que le contenu actuel de l'éducation ne correspond ni à la réalité africaine, ni à l'hypothèse de l'indépendance politique, ni aux caractéristiques d'un siècle essentiellement technique, ni aux exigences d'un développement économique équilibré comportant une industrialisation rapide, mais qu'il fait appel à des références à un milieu non africain et ne permet pas à l'intelligence, à l'esprit d'observation et à l'imagination créatrice de l'enfant de s'exercer librement, ni n'aide ce dernier à se situer dans le monde, [il est recommandé que] les autorités chargées de l'éducation dans les pays africains révisent le contenu de l'enseignement en ce qui concerne les programmes, les manuels scolaires et les méthodes, en tenant compte du milieu africain, du développement de l'enfant, de son patrimoine culturel et des exigences du progrès technique et du développement économique, notamment de l'industrialisation¹⁵. »

En ce qui concerne les objectifs quantitatifs, le plan prévoyait une élévation des taux d'inscription scolaire qui, en 1960, étaient de 40 % pour le primaire, de 3 % pour le secondaire et de 0,5 % pour le supérieur dans les groupes d'âge correspondants, et devaient atteindre respectivement 100 %, 30 % et 20 % en 1980. L'objectif était de rendre l'enseignement primaire universel, obligatoire et gratuit ; 30 % de ceux qui parviendraient au terme de cet enseignement primaire passeraient dans l'enseignement secondaire et 20 % de ceux qui achèveraient leurs études secondaires continueraient dans l'enseignement supérieur, pour la plupart dans des établissements situés en Afrique. Le taux de déperdition dans l'enseignement primaire

14. UNESCO, 1961*a* et *b*

15. UNESCO, 1961*a*, p. 23 ; voir aussi UNESCO, 1961*b*.

n'excéderait pas 20% et le nombre moyen d'élèves par enseignant serait de 35. Les enseignants seraient recrutés et formés de plus en plus parmi les Africains. En outre, l'éducation des adultes serait dispensée dans les écoles, sur le lieu de travail et dans les édifices de culte. À cet effet, les gouvernements nationaux étaient invités à faire passer leur budget de l'éducation, qui se situait alors entre 3 et 4% du produit national brut (PNB), de 4 à 6% entre 1970 et 1980. Les États africains étaient également encouragés à solliciter l'appui de la communauté internationale pour leurs efforts d'éducation.

Depuis 1961, les ministres de l'éducation se sont rencontrés régulièrement pour débattre des questions de l'éducation en Afrique: à Nairobi en 1968, à Lagos en 1976 et à Harare en 1982, sans oublier la conférence d'Antananarivo en 1962, plus particulièrement consacrée à l'enseignement supérieur. Chacune de ces conférences a bâti sur l'acquis de la précédente, rectifiant, affinant, approfondissant l'analyse, élargissant les visions et les aspirations des peuples africains et de leurs gouvernements et les constituant en un système coordonné et planifié de développement de l'éducation. Il est maintenant possible d'apprécier le développement éducatif de l'Afrique par rapport aux objectifs et de voir dans quelle mesure il répond aux exigences socio-économiques et culturelles de la collectivité; on peut également juger des progrès accomplis en ce qui concerne l'universalisation de l'enseignement primaire et l'éducation des adultes.

Numériquement, le taux de croissance de la scolarisation est impressionnant. Le continent a obtenu le taux global de croissance le plus élevé de toutes les régions du monde et les progrès les plus rapides en matière d'alphabétisation. En plusieurs endroits, on s'est lancé dans des programmes d'enseignement primaire universel, parfois même gratuit jusqu'aux niveaux de l'enseignement du deuxième et du troisième degré. Quelques dirigeants se sont régulièrement faits les champions de la cause de l'enseignement universel et gratuit, comme Kwame Nkrumah au Ghana ou Obafemi Awolowo au Nigéria. Mais même dans ces deux pays, de fortes pressions économiques et démographiques ont obligé les dirigeants à renoncer à leur projet d'enseignement primaire universel. Les résistances aux conséquences sociales de l'éducation occidentale (le fait, par exemple, qu'elle incite les jeunes filles à se marier tard et les enfants à quitter la campagne pour la ville) ont continué de se faire sentir, en particulier dans les régions musulmanes. Ainsi, en dépit de progrès quantitatifs considérables, les objectifs de scolarisation fixés en 1961 pour l'enseignement primaire n'ont pas été atteints, et l'on a enregistré récemment un déclin¹⁶.

Les figures 22.1 à 22.3 montrent l'évolution de la scolarisation à tous les niveaux des systèmes d'enseignement pendant la période 1960-1980. De 1961 à 1980, les taux d'inscription dans l'enseignement primaire ont augmenté de 6,2% par an, c'est-à-dire plus que les 5,6% projetés par le plan

16. Voir, UNESCO 1982, les documents préparés pour la conférence de Harare par la CEA, l'OUA et l'UNESCO, en particulier les documents ED-82/MINEDAF/4 et ED-82/MINEDAF/2; voir aussi Banque mondiale, 1988.

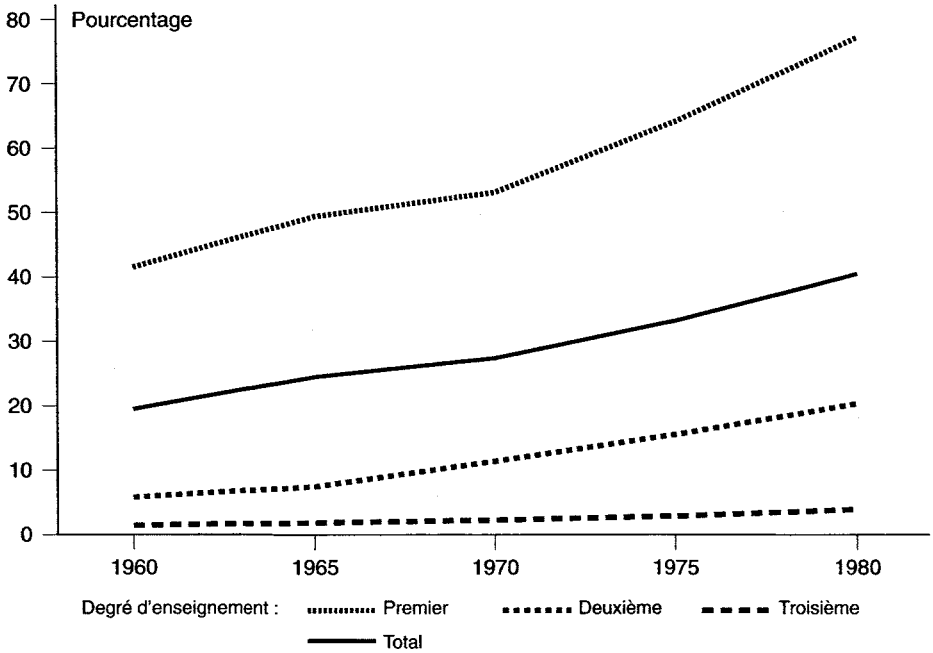


Fig. 22.1. Taux de scolarisation en Afrique, 1960-1980; taux de scolarisation bruts ajustés par degré.

[Source : d'après des données obtenues de l'UNESCO en 1982.]

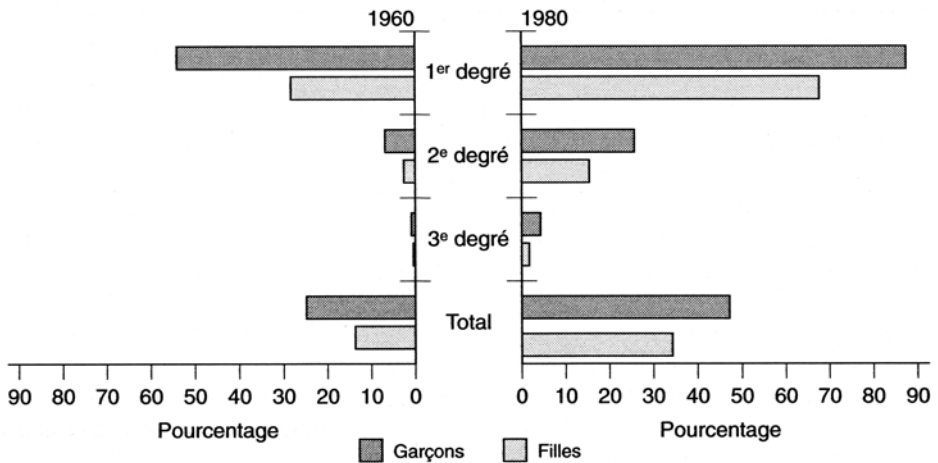


Fig. 22.2. Taux de scolarisation en Afrique, 1960 et 1980; taux de scolarisation bruts ajustés par degré et par sexe.

[Source : d'après des données obtenues de l'UNESCO en 1982.]

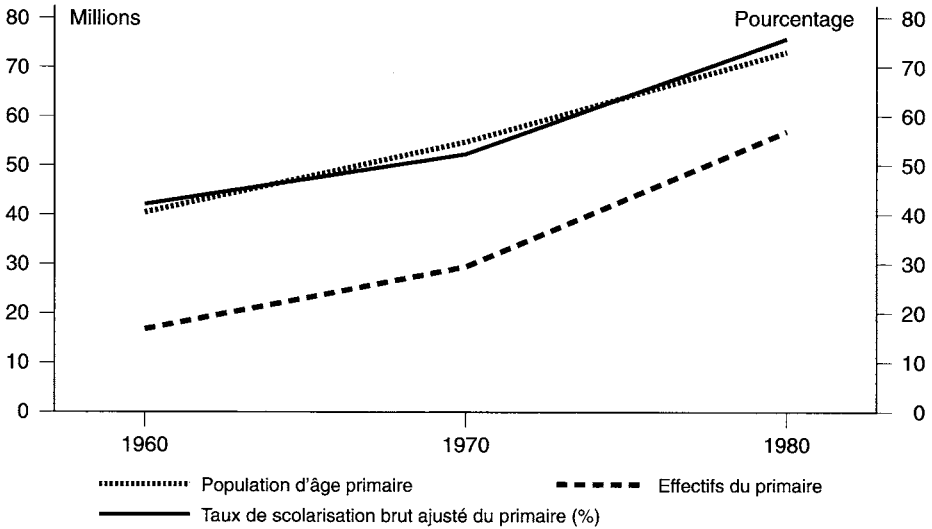


Fig. 22.3. Tendances des effectifs du primaire en Afrique, 1960-1980, montrant la population d'âge primaire et les effectifs du primaire en millions, ainsi que les taux de scolarisation bruts ajustés du primaire (en pourcentage).

[Source : d'après des données obtenues de l'UNESCO en 1982.]

d'Addis-Abeba. Cependant, principalement parce que les données ayant servi à calculer les objectifs fixés en 1961 étaient incomplètes, la majorité des pays africains ne sont pas parvenus à réaliser l'enseignement primaire universel (environ 13 États sur 51 approchaient de la scolarisation universelle). Pour l'ensemble du continent, 62 % des enfants ayant atteint l'âge de l'éducation primaire étaient inscrits dans une école en 1980. Les résultats obtenus étaient évidemment très variables selon les pays et le point de départ. En 1960, les taux de scolarisation dans certains pays ne dépassaient pas 3 à 4 % pour les enfants de 6 à 11 ans, alors que dans d'autres ce taux pouvait atteindre 75 %. En 1980, le taux le plus bas était de 13 %, tandis que 15 pays avaient réussi à atteindre ou dépasser les 75 %. Pour obtenir ces résultats, les États africains lancèrent des programmes massifs de construction d'écoles primaires et de formation d'instituteurs, souvent avec une importante participation de la communauté. Cependant, malgré ces efforts, le nombre des enseignants qualifiés restait très insuffisant¹⁷.

Les taux de croissance dans l'enseignement du deuxième degré étaient encore plus impressionnants, quoique inégaux. Le taux de scolarisation global de ce degré était, en 1980, de 20 % pour les groupes d'âge correspondants, avec des variations allant de 2,1 à 82,3 %. Certains États nouvellement indépendants ont multiplié par cinq le nombre des inscriptions dans

17. UNESCO, 1982, document ED-82/MINEDAF/2.

l'enseignement secondaire au cours des sept dernières années. Cependant, à tous les niveaux, le nombre de filles inscrites était très inférieur à celui des garçons.

Un autre indice de l'effort consenti par l'Afrique en faveur de l'éducation au service du développement est fourni par la répartition des ressources. Pour les années 1970 et 1978, les dépenses publiques consacrées à l'éducation en Afrique étaient respectivement de 2,377 et 11,144 milliards de dollars des États-Unis. Comparés aux budgets correspondants des pays industrialisés et d'autres régions en développement, ces chiffres étaient relativement modestes. Mais rapportés au PNB des pays africains, ils s'avéraient respectables. Par exemple, l'Afrique avait investi 3,8% de son PNB dans l'éducation en 1970 et 4,8% en 1980, soit un pourcentage plus élevé que celui de l'ensemble des pays en développement du monde, qui était de respectivement 3,3 et 4,1%. Pour les régions développées, les chiffres correspondants étaient de 5,7 et 5,9%.

En 1980, les budgets de l'éducation en Afrique absorbaient entre 25 et 35% des dépenses publiques de fonctionnement. Le coût par élève et par an en pourcentage du PNB par habitant vers la fin des années 70 était de 22, 133 et 986 dollars respectivement pour les premier, deuxième et troisième degrés de l'enseignement. Ces chiffres représentaient proportionnellement l'investissement le plus élevé de toutes les régions, développées ou en développement¹⁸.

Dans la plupart des pays d'Afrique, l'éducation continue d'absorber plus de ressources que n'importe quel autre poste budgétaire, à l'exception de l'administration générale. La question est de savoir si, compte tenu des ressources budgétaires limitées de la plupart des pays du continent, les niveaux d'investissement atteints dans les années 80 en matière d'éducation pourront être maintenus. Il est probable que non, et dans ce cas les pays devront développer l'enseignement à distance et l'usage des moyens électroniques et recourir à de nouvelles méthodes de financement non classiques, comme des aménagements de primes et de salaires, l'instauration de classes alternées, l'utilisation des équipements et du personnel toute l'année (y compris le soir).

Les efforts faits pour maintenir le rythme de l'expansion furent peut-être le principal facteur qui contribua à entraver la mise en œuvre des réformes structurelles dans les systèmes d'éducation hérités de la période coloniale. On n'avait pas le temps de s'arrêter, de procéder à des changements radicaux, de recycler le personnel et de créer de nouvelles orientations. Généralement, le discours permanent sur la nécessité d'une réforme pédagogique ne se traduisait que par des modifications de façade, tandis que le système en place se reproduisait, alors que la demande progressait et que les crédits augmentaient. Pourtant, d'intenses efforts avaient été déployés lors des conférences panafricaines successives des ministres de l'éducation, sans parler de ceux encore plus grands des différents pays africains eux-mêmes¹⁹ pour élaborer

18. T. G. Wagaw, ch. 10; UNESCO, 1982, document ED-82/MINEDAF.

19. Voir, par exemple, U. Bude, 1980; République fédérale du Nigéria, Ministère de l'éducation, 1981; K. King, 1976.

des politiques nationales de l'enseignement qui mettraient en œuvre, à des degrés divers, les réformes exposées par le président Nyerere, notamment les suivantes: intégrer les formes traditionnelles d'éducation à l'éducation occidentale dans le cadre d'un nouveau système national d'enseignement; utiliser l'éducation pour promouvoir une morale, une idéologie et une philosophie nationales et les principes de base d'une nouvelle société unie, égalitaire et fondée sur un concept de justice sociale; rendre l'éducation moins élitiste, plus axée sur la collectivité que sur les intérêts individuels des instruits; élaborer un modèle d'éducation plus adapté aux besoins pratiques et immédiats de la société, en mettant l'accent non seulement sur la culture mais aussi sur la science, la technique et la formation professionnelle afin que les personnes ainsi éduquées soient plus facilement employables et que l'on puisse réduire le chômage et le sous-emploi.

La réforme de l'enseignement est un exercice long, complexe et permanent; or, au lendemain de leur accession à l'indépendance, les pays africains ont probablement sous-estimé le temps nécessaire à la mise en œuvre de réformes radicales. La récession économique et l'instabilité politique ne firent qu'aggraver les problèmes. Il n'en reste pas moins que certains changements importants ont été réalisés. La mainmise des missions chrétiennes européennes ou américaines sur l'éducation occidentale a été réduite, partout où ces missions n'ont pas été carrément remplacées par l'État laïque qui a repris les choses en main. L'éducation est restée le facteur le plus puissant de mobilité sociale et, dans la plupart des pays, l'accès à l'instruction a été élargi, sinon entièrement démocratisé, même si diverses élites et groupes professionnels peuvent encore bénéficier pour leurs enfants de certains avantages, grâce à l'éducation préscolaire en maternelle et à une meilleure maîtrise des langues officielles européennes. La domination des langues européennes demeure donc l'un des principaux obstacles à une réforme fondamentale des systèmes d'éducation hérités de l'époque coloniale. Les langues africaines, qui ont l'avantage de faciliter l'intégration sociale à l'échelon local et qui sont la clé d'une réforme plus approfondie de l'enseignement, ne jouent que des rôles marginaux, tandis que les langues européennes continuent d'être encouragées et présentées comme étant les *lingua franca* les plus acceptables sur le plan politique. L'enseignement supérieur illustre parfaitement la situation prévalant en Afrique, qui combine extension des moyens matériels et limitation des réformes.

L'enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement supérieur sont le centre nerveux de la modernisation de l'Afrique. Ils représentent aussi la plus haute expression de la recherche continue du renouvellement et du progrès des connaissances, de la croissance et de l'épanouissement personnel. Entre autres fonctions, ces établissements sélectionnent, forment et préparent à leur tâche quelques-uns des esprits les plus aptes à occuper les postes de direction dans la fonction publique, les affaires et les professions libérales. Sans doute

le nombre de gens ainsi formés et diplômés est-il proportionnellement très faible mais leur pouvoir et leur influence dans la société sont considérables. Il n'est donc pas surprenant que ces centres d'enseignement supérieur inspirent des sentiments mêlés d'espoir, d'admiration, de respect, de crainte ou de soupçon chez tous, jeunes et vieux, et en particulier parmi les hommes politiques.

L'enseignement supérieur n'est pas une nouveauté sur le continent africain. Au XVI^e siècle, l'Université Sankoré à Tombouctou était un centre florissant d'érudition et d'études dans les domaines du droit, de la philosophie et de la théologie. Une autre institution d'importance comparable est l'Université al-Azhar au Caire, vieille de plus de mille ans. Réputée à l'origine pour l'étude de la religion et du droit islamiques, elle continue à fonctionner de nos jours tout en se modernisant et en étendant son champ d'action à d'autres disciplines. En Éthiopie, l'érudition était aussi cultivée et soutenue. Il existait des centres d'enseignement supérieur disséminés dans les montagnes de l'intérieur où l'on formait des spécialistes du droit canon et certains des hauts fonctionnaires de l'État. En Sierra Leone, le Fourah Bay College, fondé en 1927 par la Church Missionary Society de Londres en tant que centre d'études religieuses, servit de base à la constitution d'une université d'État à l'issue de la seconde guerre mondiale.

Il y avait encore des centres d'enseignement supérieur dans d'autres régions du continent, certains fondés par les puissances coloniales, qui dispensaient un enseignement général, juridique et professionnel. Pour la plupart, cependant, les quelque 80 établissements d'enseignement supérieur actuellement en service en Afrique furent fondés après l'accession des États à l'indépendance politique. Outre les universités, il existe différents établissements d'enseignement professionnel, de formation pédagogique supérieure ou d'enseignement polytechnique et des instituts de technologie.

Un an après la conférence d'Addis-Abeba de 1961, une deuxième conférence se réunit à Antananarivo, pour traiter plus spécialement du développement de l'enseignement supérieur en Afrique au cours des vingt années suivantes²⁰. Malgré l'absence de données démographiques, même rudimentaires, la conférence tenta de déterminer le nombre d'institutions d'enseignement supérieur nécessaire et le rôle de ces institutions dans le développement de la région. La conférence s'efforça d'abord de définir les objectifs et finalités de l'enseignement supérieur. Les participants considérèrent que la mission de l'enseignement supérieur était de définir et de confirmer les vœux et les aspirations des diverses sociétés qu'il sert. Tout en répondant aux critères internationaux d'excellence académique, l'enseignement supérieur africain était chargé de donner aux peuples d'Afrique leur juste place dans le monde et de cimenter à jamais leur unité. À cette fin, la conférence prescrivait aux établissements d'enseignement supérieur de se considérer comme les centres culturels des communautés où ils

20. UNESCO, 1963.

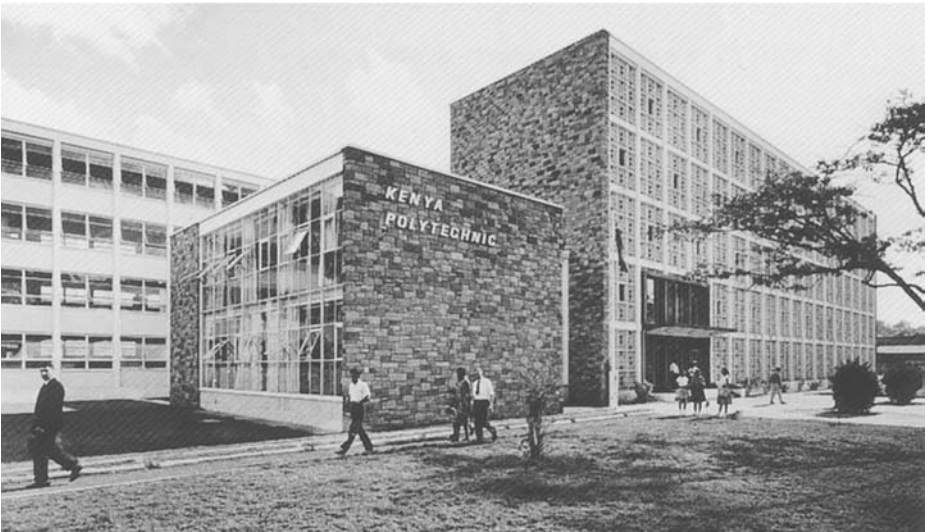
étaient implantés et comme les gardiens et les soutiens du patrimoine artistique, littéraire et musical. On comptait sur eux pour faire les recherches nécessaires dans ces domaines et diffuser les fruits de ces recherches grâce à des concerts, des musées, des bibliothèques et des archives. Les universités africaines, comme les autres, ont reçu pour mission de faire avancer les frontières du savoir aussi bien par l'enseignement et la recherche qu'en offrant les services de leurs experts et en se mettant à la disposition de l'ensemble de la collectivité.

Les universités furent établies sur le modèle d'universités d'Europe occidentale ou d'Amérique du Nord, mais leur inspiration prenait sa source dans les difficiles réalités africaines. Dans la plupart des cas, les dirigeants politiques des différents pays prirent une part directe au développement de l'enseignement supérieur. Souvent, des chefs d'État ou de gouvernement assumèrent les fonctions de chancelier de telle ou telle université. Le président de Tanzanie Julius Nyerere exhorta l'Université africaine à demeurer fidèle aux idéaux universels d'objectivité et de recherche de la vérité, sans pour autant s'isoler de la communauté. Il invita l'Université d'Afrique de l'Est à prendre part activement « à la révolution sociale que nous sommes en train de faire aboutir », mais sans devenir un centre d'opposition au gouvernement légalement constitué. Par-dessus tout, selon lui, l'Université doit entretenir « l'esprit de vérité; elle doit être aussi objective et scientifique que possible et se doit de combattre les préjugés de toutes sortes, en tous temps, en tous lieux [...]. L'Université doit penser, et nous obliger à penser, au niveau de l'humanité — et non de quelconques intérêts sectoriels²¹ ». Les dirigeants du Ghana, du Nigéria, de l'Éthiopie, de la Côte d'Ivoire et de la Guinée, entre autres, proclamèrent eux aussi leur espoir de voir les établissements d'enseignement supérieur persévérer dans la recherche de la vérité, de l'objectivité, des valeurs humaines et des lumières, tout en s'acquittant loyalement de leurs tâches au service de la société.

Vingt ans après la conférence d'Antananarivo, l'analyse montre que les progrès de l'enseignement supérieur en Afrique ont été inégaux. Le nombre total d'inscriptions, de 140 000 en 1960, était huit fois plus élevé en 1980 puisqu'il atteignait 1 169 000. En 1980, 3 % de la population en âge de faire des études supérieures étaient inscrits dans des universités, soit plus que les 2 % projetés. D'ailleurs, les effectifs de l'enseignement supérieur continuent de s'accroître à un rythme plus rapide que dans les niveaux inférieurs, bien que les gouvernements aient tenté d'y freiner les inscriptions en raison du coût de cet enseignement. Ce phénomène illustre les réalités politiques de l'éducation.

Les établissements d'enseignement supérieur africains coûtent très cher. Les évaluations situent entre 927 et 1 045 dollars le coût annuel d'un étudiant du premier cycle. La plus grande partie de ces dépenses est à la charge de l'État. Les étudiants ne contribuent pas, ou pour une très faible

21. Cité dans L. G. Cowan *et al.*, 1965, p. 309-313; voir aussi les extraits des discours du président ghanéen Kwame Nkrumah, p. 317-321.



22.3. En haut: laboratoire de biologie dans un institut de pédagogie, Université de Lagos (Nigéria), 1968.

[Photo: © Camera Press, Londres]

En bas: Institut polytechnique du Kenya, 1968.

[Photo: © Newslink Africa, Londres.]

part, au financement de leurs études. Les professeurs d'université sont parmi les mieux payés des membres de la communauté, et le personnel étranger, qui reste nombreux dans beaucoup d'établissements, coûte encore plus cher à recruter, transporter et entretenir. Tout cela obère très lourdement des ressources nationales modestes.

Néanmoins, les jeunes et leurs parents continuent de réclamer que l'enseignement supérieur offre suffisamment de places, car il est considéré comme un passeport pour la réussite — pouvoir, argent, prestige et influence. Les hommes politiques, si réticents soient-ils, ne peuvent que répondre à ce désir. Et les effectifs de l'enseignement supérieur continuent ainsi de s'accroître, parfois au détriment des autres niveaux de l'enseignement.

Un certain nombre d'autres problèmes reste à résoudre. Les responsables africains avaient espéré que les étudiants s'inscriraient en plus grand nombre dans les disciplines scientifiques et techniques que dans les filières littéraires et les sciences humaines et sociales. Un ensemble de facteurs sociaux et culturels complexes et le manque d'équipements appropriés et d'enseignants qualifiés aux degrés inférieurs du système d'enseignement ont fait que cet espoir ne s'est pas réalisé, si bien que certaines qualifications techniques indispensables restent introuvables sur le marché du travail tandis que d'autres compétences sont en excédent. Pour atténuer cette distorsion, il a notamment été recommandé de renforcer l'instruction aux degrés inférieurs, d'encourager de façon adéquate ceux qui entreprennent des études scientifiques et techniques et de fournir une bonne information sur les priorités nationales à tous les niveaux²².

La sous-représentation des femmes parmi les étudiants de l'enseignement supérieur constitue un autre problème. Contrairement à ce qu'on a pu dire, le nombre d'étudiantes est faible, elles sont de plus en plus nombreuses à interrompre leurs études et celles qui les poursuivent jusqu'au bout ont tendance à choisir des disciplines comme les sciences sociales et humaines ou les études littéraires, qui ne répondent pas à des priorités nationales.

Quant à la qualité d'ensemble, les établissements d'enseignement supérieur ont produit des gens compétents pour la fonction publique, l'armée et les affaires, ce qui a eu pour effet de réduire la dépendance de l'Afrique à l'égard des expatriés. Mais, dans la plupart des pays africains, ce sont toujours des étrangers qui se trouvent à la tête des grandes entreprises commerciales et industrielles.

L'enseignement supérieur africain doit aussi répondre de façon appropriée aux innombrables besoins qui sont ceux des sociétés en développement. L'Afrique est essentiellement rurale. Or les compétences requises en matière de gestion des exploitations, de génie rural, d'économie domestique, de réparation et d'entretien du matériel agricole, d'élevage, d'hygiène publique et de vulgarisation font gravement défaut. L'enseignement supérieur doit s'assigner comme tâche prioritaire de fournir le personnel d'encadrement correspondant à ces besoins.

22. T. G. Wagaw; A. Habte, 1969; T. M. Yesufu, 1973; J. F. A. Ajayi, 1987.

La recherche, la création des moyens techniques permettant de résoudre les problèmes du développement ainsi que la mise en œuvre de ces moyens sont d'autres fonctions primordiales que doivent remplir les établissements d'enseignement supérieur. Par ailleurs, la découverte, la promotion et l'enrichissement des patrimoines artistiques, littéraires et historiques de l'Afrique sont également des responsabilités qui incombent à ces institutions.

Les questions linguistiques sont encore à l'ordre du jour. Dans leur grande majorité, les Africains se servent de leur propre langue dans les relations quotidiennes et les affaires. Mais, dans la plupart des sociétés, les langues de l'administration, des grandes affaires et de l'éducation demeurent les langues internationales — français, anglais ou portugais. Ces langues sont étrangères en ce sens qu'elles ne plongent pas leurs racines dans le sol africain et ne tirent pas leur vitalité de l'essence matérielle et culturelle des Africains. Porteuses de valeurs, symboles d'identité et sources de fierté, les langues autochtones doivent non seulement faire l'objet de recherches, être codifiées et enseignées, mais aussi servir de langues d'enseignement à tous les niveaux et constituer des clés pour l'accès au savoir et à la sagesse accumulés par les sociétés africaines au fil des siècles. Plus que jamais, il incombe aux universités de jouer un rôle d'avant-garde dans ce domaine pour répondre à ces besoins importants.

Étendre et revigorer l'ensemble du système éducatif est un défi de tous les instants. Les établissements d'enseignement supérieur doivent conduire les efforts visant à définir et à coordonner les objectifs éducatifs, l'orientation des programmes d'études, l'amélioration des matériels pédagogiques, la formation des enseignants et l'étude de l'apprentissage et du développement humains. Dans la mesure où ils accepteront de porter en toute conscience et probité le fardeau entier de leur vocation éducative, ils s'attireront la reconnaissance en même temps que le soutien matériel et moral des sociétés. Mais s'ils manquent à ce devoir, ils mériteront l'indifférence.

La redéfinition du concept d'éducation s'est révélée tout aussi importante dans cette évolution. Elle a donné lieu à des modifications des philosophies et des politiques de l'éducation. Si différents que puissent être d'un pays à l'autre les objectifs assignés à l'éducation, la plupart des États semblent avoir plus ou moins adopté un même ensemble d'idées et de principes.

Il y a d'abord la démocratisation de l'éducation et sa pertinence. L'éducation est de plus en plus centrée sur la personne qu'elle espère développer. Cet homme nouveau serait profondément enraciné dans le milieu africain sans être coupé du reste des expériences et des cultures humaines, conscient de ses responsabilités politiques, civiques et familiales, et prêt à prendre une part active dans le développement économique, social et culturel de l'Afrique. Outre le rôle puissant qu'elle joue dans l'évolution de la démocratie, l'éducation est de plus en plus considérée comme un outil de connaissance et d'épanouissement, tant pour l'individu que pour la société dans son ensemble.

Contrairement aux années 60 où la mission assignée à l'éducation était essentiellement d'ordre économique, les éducateurs africains ont adopté par la suite une vision plus globale de la nature de l'enfant et de la contribution de l'éducation à son développement. Depuis 1970, un grand nombre de pays africains sont arrivés à la conclusion que l'éducation doit s'intéresser à tous les aspects du développement de l'individu: physique, intellectuel, social, moral et spirituel. En outre, l'éducation est désormais considérée comme le meilleur moyen de redécouvrir, de favoriser et de promouvoir les cultures et le développement autochtones²³.

Certains décideurs et éducateurs craignent que l'on attache trop d'importance au développement de l'individu indépendamment des grandes structures sociales comme la famille et les institutions religieuses et politiques. D'autres estiment que, malgré le caractère peut-être fondé de telles réserves, le système éducatif est, pour l'instant, le mieux organisé pour fournir l'encadrement nécessaire à la formation d'un nombre suffisant de gens correctement formés pour accélérer le développement social. À cette fin, soutiennent-ils, il convient d'apporter à l'éducation au sens large du terme tout l'appui dont elle a besoin.

Au fur et à mesure que les établissements d'enseignement s'adaptent aux besoins sociaux et s'efforcent d'y répondre, il arrive que les étudiants et le corps enseignant entrent en conflit ouvert avec le pouvoir politique en place. Les étudiants et leurs professeurs peuvent être amenés à déceler et à analyser des anomalies administratives, des cas d'incompétence ou d'injustice ou encore des violations des droits fondamentaux de l'homme ou une soif d'enrichissement immodérée dans les sphères du pouvoir. En tant que membres aspirants ou en titre de l'élite intellectuelle, les étudiants et les universitaires s'expriment souvent en paroles et parfois en actes sur des affaires de ce genre. Le pouvoir politique réagit en général par des interventions physiques qui, si elles réussissent, affaiblissent les établissements d'enseignement au détriment de la société tout entière. Les rapports heurtés de ce type entre l'élite intellectuelle et universitaire, d'une part, et les hommes politiques au pouvoir, d'autre part, constituent un des dangers redoutables qui menacent dans leur ressort vital les établissements d'enseignement supérieur. Cependant, avec de la prudence, de la patience et le désir de comprendre les réalités et d'engager un dialogue lucide, il y a moyen de résoudre ce problème, au moins en partie, et de donner aux établissements d'enseignement supérieur la liberté dont ils ont besoin pour s'acquitter de leurs responsabilités critiques envers l'Afrique et l'humanité.

23. Pour une analyse plus approfondie de l'évolution des politiques et des objectifs en matière d'éducation, voir UNESCO, 1982, document ED-82/MINEDAF/3, p. 9-11; document ED-82/MINEDAF/1, p. 3-20.

Tableau 22.1. L'analphabétisme en Afrique: estimations et projections par pays, pour la population âgée de 15 ans et plus

Ce tableau présente, pour les pays disposant de statistiques suffisantes, les estimations et projections effectuées par l'UNESCO des taux d'analphabétisme par pays pour 1985, 1990 et 2000. Ces projections ont bien évidemment un caractère conjectural.

Pour les pays ayant fourni les informations requises, le taux global d'analphabétisme a été déterminé à partir d'une analyse des taux par génération démographique. En suivant le taux d'un groupe d'un recensement à l'autre, on obtient une courbe relativement stable. L'ajustement de cette courbe statistique permet d'estimer et de projeter les taux d'analphabétisme d'une manière satisfaisante.

Pour certains pays pour lesquels les informations statistiques n'étaient pas suffisantes, il a fallu procéder à l'estimation directe du taux global d'analphabétisme (15 ans et plus) sans tenir compte des taux par génération. Dans ce sens, et en faisant appel aux données disponibles pour tous les pays, une analyse préalable a été effectuée pour déterminer les corrélations les plus significatives entre l'analphabétisme et plusieurs variables socio-économiques et éducatives. Une régression multiple a été enfin retenue avec trois variables explicatives: la mortalité infantile, l'indice de fécondité et le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire. Cette procédure a permis d'estimer certains taux, mais en raison de leur degré d'incertitude ils ne sont pas tous présentés dans ce tableau.

Des baisses importantes du taux d'analphabétisme sont prévues dans les pays où la scolarisation a augmenté rapidement, mais également dans les pays où des campagnes massives d'alphabétisation ont été entreprises ou sont en cours. Ces campagnes peuvent modifier radicalement les taux d'analphabétisme de certains groupes, mais faute d'informations suffisantes l'impact des campagnes récentes n'a pu être pris en compte dans ces projections. C'est pourquoi les estimations pour certains pays comme l'Éthiopie et la République-Unie de Tanzanie, qui ont entrepris récemment des campagnes massives d'alphabétisation, ne sont pas présentées ici.

Pays	Population analphabète (en milliers)			Taux d'analphabétisme (%)								
				1985			1990			2000		
	1985	1990	2000	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes
Algérie	6 062	6 004	5 578	51,4	37,3	64,9	42,6	30,2	54,5	28,1	19,3	36,7
Angola	3 117	3 221	3 395	64,3	50,4	77,4	58,3	44,4	71,5	46,6	33,6	59,1
Bénin*	1 754	1 904	2 251	81,3	74,0	88,3	76,6	68,3	84,4	65,8	56,3	74,8
Botswana*	168	175	189	30,0	18,5	39,6	26,4	16,3	34,9	19,9	12,4	26,5
Burkina Faso*	3 791	4 137	4 813	85,5	77,0	93,8	81,8	72,1	91,1	72,3	60,9	83,3
Burundi*	1 508	1 482	1 386	57,9	46,6	68,2	50,0	39,1	60,2	34,6	25,4	43,3
Cameroun	2 911	2 912	2 858	52,0	38,9	64,4	45,9	33,7	57,4	34,0	24,3	43,4
Congo	473	485	502	48,3	34,0	61,8	43,4	30,0	56,1	34,1	23,0	44,8
Côte d'Ivoire	2 687	2 941	3 397	51,3	37,5	65,7	46,2	33,1	59,8	36,5	25,1	48,2
Égypte	15 686	16 492	18 535	55,4	40,4	70,5	51,6	37,1	66,2	43,3	30,4	56,4
Gabon	284	311	297	43,9	30,1	56,9	39,3	26,5	51,5	30,7	20,3	40,7

Gambie*	336	350	368	79,7	69,6	89,5	72,8	61,0	84,0	58,7	45,5	71,3
Ghana	3 316	358	2974	47,2	36,3	57,8	39,7	30,0	49,0	26,4	19,5	33,2
Guinée*	2 879	2 947	3 060	83,2	74,5	91,6	76,0	65,1	86,6	61,5	48,5	73,9
Guinée-Bissau*	368	367	370	69,8	56,6	81,9	63,5	49,8	76,0	50,9	37,6	63,4
Guinée équatoriale*	127	127	128	55,1	40,6	68,8	49,8	35,9	63,0	39,5	27,4	51,1
Jamahiriya arabe libyenne	883	890	848	43,5	29,9	59,7	36,2	24,6	49,6	24,0	16,0	32,9
Kenya	3 473	3 728	4 360	35,0	22,9	46,8	31,0	20,2	41,5	23,8	15,4	32,0
Libéria	811	839	862	67,7	57,3	78,6	60,5	50,2	71,2	45,3	36,1	54,7
Madagascar	1 309	1 305	1 303	23,1	14,2	31,6	19,8	12,3	27,1	14,5	9,0	19,7
Mali*	3 357	3 398	3 235	77,3	69,0	84,6	68,0	59,2	76,1	48,0	40,1	55,4
Maroc	7 454	7 526	7 303	58,3	45,7	70,5	50,5	38,7	62,0	36,5	27,0	45,7
Mauritanie*	715	740	785	72,5	60,2	84,2	66,0	52,9	78,6	53,1	39,7	65,9
Mozambique*	5 593	5 880	6 377	72,4	60,6	83,6	67,1	54,9	78,7	55,4	43,4	66,9
Niger*	2 558	2 683	2 945	78,5	67,9	88,7	71,6	59,6	83,2	57,7	44,5	70,6
Nigéria	28 224	28 723	28 448	57,3	45,2	68,9	49,3	37,7	60,5	34,4	24,9	43,6
Ouganda*	4 600	4 908	5 545	57,2	42,9	71,0	51,7	37,8	65,1	41,1	28,8	53,0
Rép. centrafricaine*	1 014	1 028	1 062	68,5	55,0	80,7	62,3	48,2	75,1	49,9	36,5	62,4
Rwanda*	1 701	1 838	2 149	54,6	40,7	67,9	49,8	36,1	62,9	40,9	28,5	52,8
Sénégal	2 433	2 525	2 672	67,9	54,6	80,7	61,7	48,1	74,9	49,5	36,3	62,2
Sierra Leone*	1 783	1 830	1 909	86,7	79,2	93,8	79,3	69,3	88,7	64,2	51,5	76,2
Somalie*	2 877	3 003	3 235	83,1	73,3	91,2	75,9	63,9	86,0	61,3	47,9	73,5
Soudan*	9 040	10 061	12 541	75,6	60,7	90,3	72,9	57,3	88,3	66,9	50,4	83,3
Tchad*	2 230	2 280	2 354	77,0	66,0	87,5	70,2	57,8	82,1	56,6	43,3	69,4
Togo*	1 015	1 070	1 173	62,1	48,6	74,9	56,7	43,6	69,3	45,6	33,9	56,8
Tunisie	1 858	1 762	1 497	42,4	32,2	52,7	34,7	25,8	43,7	22,5	16,0	29,1
Zaïre	5 641	5 466	4 919	34,1	20,6	46,8	28,2	16,4	39,3	18,3	10,1	26,3
Zambie	1 172	1 170	1 127	32,6	23,3	41,3	27,2	19,2	34,7	18,2	12,6	23,6
Zimbabwe	1 683	1 776	1 900	37,7	30,2	45,0	33,1	26,3	39,7	25,4	20,0	30,6

* Pays appartenant au groupe des pays les moins avancés.

[Source : UNESCO, *Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme*, n° 31, Division des statistiques sur l'éducation, Office des statistiques, 1990, UNESCO, Paris.]

Conclusion

Les sociétés africaines, comme bien d'autres, avaient jadis leurs systèmes locaux d'éducation chargés de transmettre les valeurs, les compétences et les attitudes d'une génération à l'autre. Avec le temps, ces systèmes autochtones ont reçu l'apport de formes islamiques et chrétiennes. Relativement nouveau, le modèle européen, sous ses formes religieuses aussi bien que laïques, est devenu prépondérant pendant l'ère coloniale et a survécu au départ des Européens. Au cours des trois dernières décennies, les États indépendants d'Afrique ont déployé des efforts concertés pour étendre le bénéfice de ce type d'éducation à un aussi grand nombre de gens que le permettent les ressources, sans réussir à en modifier vraiment le caractère étranger.

Des progrès ont été accomplis et nombreux sont ceux qui ont reçu une éducation qui a servi non seulement à leur donner une conscience politique et sociale mais aussi à édifier et faire fonctionner les institutions de la culture, de l'économie, de l'industrie et de la vie politique, mais tous ces efforts n'ont pas encore produit les résultats escomptés quant à la qualité de l'enseignement et au nombre des diplômés. L'éducation en Afrique a encore bien du chemin à parcourir. Des millions de jeunes et d'adultes n'ont reçu aucune instruction (tableau 22.1). L'éducation n'est toujours pas accessible à toutes les couches de la société dans des conditions d'égalité. Les femmes sont sous-représentées à tous les degrés. Les régions rurales sont beaucoup plus mal loties que les zones urbaines. Certains groupes ethniques ou linguistiques sont, pour diverses raisons, encore insuffisamment touchés. Trop souvent, les programmes d'études et les méthodes d'enseignement restent livresques et manquent de pertinence par rapport aux problèmes de l'Afrique et à ses réalités locales. Le nombre des maîtres qualifiés est encore insuffisant. Les établissements scolaires, bibliothèques et autres éléments d'infrastructure bien équipés sont inexistantes ou mal adaptés. La liste des problèmes est longue, d'autant plus que la plupart des pays africains n'ont que peu de moyens matériels et humains, et que ces derniers sont déjà excessivement mis à contribution.

Les États africains ont un besoin pressant de consolider leur indépendance, de développer leur économie et de raviver et promouvoir leurs cultures authentiques. En tant qu'agents de développement et de changement social, les systèmes d'éducation en Afrique ne doivent pas s'attacher seulement à transmettre les valeurs et le savoir aux jeunes générations. Ils doivent transformer les modes de pensée et les attitudes des individus comme des groupes, afin de contribuer à former des citoyens pleinement conscients et des travailleurs dynamiques et productifs, pour placer les sociétés africaines sur la voie du progrès, de la justice et de la liberté²⁴. Compte tenu des contraintes budgétaires évoquées plus haut, il convien-

24. UNESCO, 1976, p. 49-50.

dra, dans le domaine de l'éducation à tous les niveaux, d'imaginer des démarches novatrices et de faire preuve de créativité dans l'usage du peu de ressources dont on dispose.

Une éducation authentique et moderne doit être conçue et mise en œuvre dans le contexte d'une éducation permanente, offerte à tous et visant à développer en chacun les aptitudes et les comportements qui permettront à l'individu de modeler son propre avenir et de contribuer à l'évolution sociale.

Cette éducation authentique, moderne, axée sur le développement exige une révision complète des programmes d'études, des méthodes pédagogiques et de la préparation des enseignants. Elle nécessite l'élaboration aussi prompt que possible de programmes d'études dont le caractère scientifique et technique découlerait d'une interaction créative entre l'éducation et l'environnement physique et social.

Dans le cadre de cette restructuration, l'enseignement supérieur doit être redéfini en fonction d'un rôle nouveau. La recherche et la formation aux trois niveaux de l'éducation doivent se fonder sur les réalités économiques et sociales de telle manière que l'éducation soit mieux à même de répondre aux exigences du développement. Il ne suffira pas d'imiter les conventions et les modèles importés. Il est essentiel de créer de nouvelles démarches, de modifier les anciennes et de les adapter au contexte de l'Afrique. Ce développement authentique et endogène de l'éducation devrait pouvoir assimiler et adapter les expériences étrangères les plus fructueuses tout en veillant à ce que les résultats des innovations originales ou empruntées à d'autres fassent l'objet d'une analyse critique et d'une réflexion tournée vers les réalités propres à l'Afrique²⁵. Certaines expériences intéressantes se déroulent dans ce domaine, les plus importantes concernent le passage d'une éducation élitiste à une éducation de masse et l'établissement de liens entre l'école et la vie de la collectivité, ainsi que le renforcement de l'unité culturelle et nationale. De telles démarches, conjuguées à la conduite parallèle d'expériences et de recherches, devraient permettre, à terme, d'atteindre les objectifs visés.

25. *Ibid.*, p.22-7