



RESEAU AFRICAIN FRANCOPHONE  
D'EDUCATION COMPAREE (RAFEC)

**4<sup>ème</sup> Colloque International du RAFEC  
en partenariat avec le LAPAME**



## **REVUE RAFEC N° 5 - 2018**

RESEAU AFRICAIN FRANCOPHONE D'EDUCATION  
COMPAREE (RAFEC)

**LES OBJECTIFS DU MILLENAIRE POUR  
LE DEVELOPPEMENT (OMD) EN MATIERE  
D'EDUCATION : QUEL BILAN A L'ECHEANCE  
DE 2015 ET QUELLES PERSPECTIVES  
POUR LES OBJECTIFS DE DEVELOPPEMENT  
DURABLE (ODD) ET L'AGENDA  
"EDUCATION 2030" ?**

**4<sup>ème</sup>  
Colloque International du RAFEC  
en partenariat avec le LAPAME**

12-14 Décembre 2017  
Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso



# **REVUE RAFEC N° 5-2018**

**RESEAU AFRICAIN FRANCOPHONE D'EDUCATION COMPAREE  
(RAFEC)**

***LES OBJECTIFS DU MILLENAIRE POUR LE  
DEVELOPPEMENT (OMD) EN MATIERE D'EDUCATION :  
QUEL BILAN A L'ECHEANCE DE 2015 ET QUELLES  
PERSPECTIVES POUR LES OBJECTIFS DE  
DEVELOPPEMENT DURABLE (ODD) ET L'AGENDA  
"EDUCATION 2030" ?***

**4<sup>ème</sup>**

**Colloque International du RAFEC  
en partenariat avec le LAPAME**

**12-14 Décembre 2017**

**Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso**



© RAFEC

ISBN : 978-2-913991-00-3

EAN : 9782913991003

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproduction destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

## RAFEC

### Déjà publiés :

- Num. 1 /2012/ : *50 ans d'éducation en Afrique francophone : quel bilan en rapport avec les objectifs du millénaire en matière d'éducation*. 1<sup>er</sup> Colloque du RAFEC, Université de Koudougou, Burkina Faso. Editions Lafiaso : Cotonou, Bénin.
- Num. 2 /2014/ : *Regards croisés sur le vivre ensemble en Afrique francophone*. RAFEC-OIF. Editions Lafiaso : Cotonou/Bénin.
- Collectif (2014). *L'éducation comparée en Afrique francophone*. RAFEC-OIF. (Co-coordination : Paré/Kaboré Afsata, Baba Moussa Abdel et Bah Clément). Editions Lafiaso : Cotonou/Bénin.
- Num. 3 Actes du colloque de Yaoundé 2013 : Education pour tous, culture et développement : Enjeux et perspectives de l'éducation dans l'espace francophone. *L'harmattan, Paris 2016*
- Num. 4 /2016/ : *Éducation inclusive en Afrique francophone*. 3<sup>ème</sup> colloque International du RAFEC tenu du 10 au 12 décembre 2015 à l'Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger.



## COMITÉ SCIENTIFIQUE DU COLLOQUE ET DE CE N° 5 DE LA REVUE

**Président :** Pr Moussa Daff / UCAD -Sénégal

### **Membres :**

Pr Abdel Rahamane Baba-Moussa / Université d'Abomey Calavi - Bénin

Pr Pierre Fonkoua / Université de Yaoundé 1- Cameroun

Pr Maxime Da-Cruz / Université d'Abomey Calavi - Bénin

Pr. Malet Régis, Université de Bordeaux, France

Pr Afsata Paré-Kaboré / Université Norbert Zongo, Burkina Faso

Pr Félix Valléan, Université Norbert Zongo, Burkina Faso

Pr Lucie Rabaovololona, Université d'Antananarivo, Madagascar

Pr Moustapha Tamba / Université Cheick Anta Diop, Sénégal

Dr François Sawadogo, Université Norbert Zongo, Burkina Faso

Dr Issa Abdou Moumoula, Université Norbert Zongo, Burkina Faso

Dr Vincent Ouattara, Université Norbert Zongo, Burkina Faso

Dr Jean Claude Hounmenou, Université d'Abomey Calavi - Bénin

Dr Aïcha Nana Goza, Université Abdou Moumouni, Niger

Pr Amadou Saibou, Université Abdou Moumouni, Niger

Dr Félix Compaoré, Institut national des sciences des sociétés, Burkina  
Faso

Dr Juliette Kaboré-Ouédraogo, Université Norbert Zongo, Burkina Faso

Dr Kindo Aissata, Université Abdou Moumouni, Niger

Dr Issa Daouda Abdoul Aziz, Université Abdou Moumouni, Niger

Dr Goïta Insiata Ouattara, Ecole normale supérieure d'Abidjan, Côte  
d'Ivoire

Dr Solange Nkeck, Université Yaoundé 1, Cameroun

## **COMITÉ DE RÉDACTION DE LA REVUE**

- Directeur de Publication : Professeur Abdel Rahamane Baba-Moussa
- Rédacteur en chef : Pr Maxime Da Cruz, Bénin
- Rédacteur en chef adjoint : Pr Amadé Badini, Burkina Faso
- Secrétaire de rédaction : Dr Clément Bah
- Membres :
  - Pr Lucie Rabaovololona, Madagascar
  - Dr Clarisse Napporn, Bénin
  - Dr François Sawadogo, Burkina Faso
  - Dr Dieudonné Vaidjikè, Tchad

## **COORDINATION DU PRÉSENT NUMÉRO**

Ce numéro a été coordonné par une équipe de l'Université Norbert Zongo (Burkina Faso) composée comme suit :

- Afsata Paré-Kaboré, Professeur titulaire,
- Juliette Kaboré-Ouédraogo, Maître-assistante,
- Simon Pierre Tibiri, Maître-assistant,
- Gninneyo Pierre Sylvestre Niya, Maître-assistant.

© RAFEC  
Dépôt légal 2018



## ÉDITORIAL

Le quatrième colloque international du Réseau Africain Francophone d'Éducation Comparée (RAFEC) s'est tenu à Koudougou (Burkina Faso) du 12 au 14 décembre 2017 en partenariat avec le laboratoire de Psychopédagogie Andragogie Mesure et évaluation et de Politiques éducatives (LAPAME)..

Les pays africains en général n'ont pas été au RDV de 2015 en matière d'éducation. Même si les situations sont diverses selon les sous-régions et les pays, l'état de l'éducation en Afrique subsaharienne (ASS) et spécifiquement dans sa partie francophone, reste en général bien en dessous des attentes. Ces attentes exprimées tant en termes de quantité que de qualité donnent lieu à des bilans mitigés quoique différents.

L'Afrique, à l'instar de toutes les régions du monde, a, en prélude à la conférence d'Inchon, opéré un bilan de son système éducatif au regard des objectifs mondialement fixés pour 2015, en vue des projections et de l'élaboration du plan d'actions de l'agenda 2030.

En 2000 à Dakar, les objectifs des OMD pour 2015, prévoyaient une scolarisation primaire universelle. Si l'objectif de 100% de taux de scolarisation n'a pas été atteint, le rapport 2015 des Nations Unies indique que les avancées sont appréciables :

*Dans les régions en développement, le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire a atteint 91 % en 2015, contre 83 % en 2000. • Le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire a été réduit quasiment de moitié dans le monde, passant de 100 millions en 2000 à environ 57 millions en 2015. • Parmi toutes les régions, l'Afrique subsaharienne a obtenu les meilleurs résultats en ce qui concerne l'éducation primaire depuis que les OMD ont été mis en place. Cette région a augmenté de 20 points de pourcentage son taux net de scolarisation entre 2000 et 2015, contre un gain de 8 points de pourcentage entre 1990 et 2000. • Le taux d'alphabétisation des jeunes de 15 à 24 ans a augmenté dans le monde, passant de 83 % à 91 % entre 1990*

*et 2015. L'écart entre les femmes et les hommes s'est réduit.*  
(P. 4).

Les avancées sont sans doute appréciables en matière d'accès et d'équité pour l'enseignement primaire, mais bien moins en ce qui concerne les autres niveaux à savoir le post-primaire, le secondaire, l'éducation non formelle (ENF). En matière de qualité, la situation est peu réjouissante même dans l'enseignement primaire. On fait en effet le constat de faibles acquisitions, de taux de redoublement et de déperdition élevés, d'où de faibles taux d'achèvement. Cela se répercute sur les ordres d'enseignement de niveau supérieur en termes de taux d'accès et de parité tant les disparités dans ces ordres d'enseignement demeurent patentes entre genres et entre milieux rural et urbain.

En ce qui concerne l'éducation non formelle et l'apprentissage des adultes, on n'est pas mieux loti. Les adultes sont la catégorie de population la plus touchée par l'analphabétisme et pourtant, constituant la population active d'aujourd'hui, leur éducation a un impact immédiat sur leur rendement. L'alphabetisation des adultes est en effet essentielle pour le développement de nouvelles compétences, pour la promotion de l'éducation même des enfants, avec un impact positif sur la santé et le bien-être, contribuant par ailleurs *au développement des valeurs démocratiques, de la coexistence pacifique, de la solidarité au sein des communautés* (UNESCO, 2016).

Les 17 objectifs de développement durable (ODD) visent, à l'échéance 2030, à « transformer notre monde ». L'objectif numéro 4 relatif à l'éducation a été formulé en tirant les leçons du bilan des OMD à l'échéance 2015 : *Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. La problématique de la qualité de l'éducation est ainsi clairement et explicitement identifiée comme une priorité tout comme celle de l'apprentissage tout au long de la vie qui prend en compte le renforcement continu des capacités de l'adulte que ce soit par l'éducation formelle ou par l'éducation non formelle, notamment l'alphabetisation.

Ces ambitions de qualité et de durabilité clairement affichées pour l'éducation constituent un défi pour l'Afrique subsaharienne qui est une des régions du monde où la situation de l'éducation et de l'alphabétisation est des plus préoccupantes. Dans un tel contexte, comment faire de l'éducation le fondement de l'amélioration de la vie des populations et du développement durable en ayant le souci de l'équité ? La question mérite d'être posée et c'est celle que le colloque de Koudougou s'est posé en essayant d'explorer des voies pouvant aider à avancer plus vite vers la réalisation des objectifs de 2030 dans le domaine de l'éducation universelle en prenant en compte tous les sous-systèmes éducatifs à savoir le formel, le non-formel et l'informel.

Différents sous-thèmes ont été identifiés à partir du thème général suivant : ***Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en matière d'éducation : quel bilan à l'échéance de 2015 et quelles perspectives pour les Objectifs de Développement Durable (ODD) et l'agenda "Éducation 2030" ?***

1. Quelle approche comparée peut-on faire des bilans dressés à l'échéance 2015, aussi bien aux plans régionaux qu'au plan mondial, et quelles leçons en tirer ?
2. Quelles leçons tirer de l'étude comparée des atouts et des faiblesses des réformes éducatives en Afrique francophone au regard de l'agenda "Éducation 2030" ?
3. Quelles stratégies de valorisation de l'éducation non formelle pour l'agenda "Éducation 2030" ?
4. Bilan et perspectives du bilinguisme LN-Fr à l'école en Afrique francophone : quelle place de ce bilinguisme dans l'agenda "Éducation 2030" ?
5. Quelle formation pour les enseignants ? Pratiques d'enseignement-apprentissage à promouvoir chez les enseignants ? Orientations politiques, choix stratégiques, principes pédagogiques et didactiques de formation, profils des entrants, motivation, ... ?
6. L'école confessionnelle islamique : quel évolution et contribution à l'agenda "Éducation 2030"

7. Nécessaire contexte à tout processus de réflexion pour un développement inclusif et rapide : quelle approche d'intégration de la technologie éducative en Afrique ?
8. Quelles réponses la recherche en éducation doit-elle proposer dans la poursuite des ODD ? (Problématique des jeunes, des femmes, de la formation technique et professionnelle, ...).

Tous ces sous-thèmes ont pu être abordés par les communications retenues pour le colloque. Les travaux du colloque se sont déroulés sur les 1<sup>er</sup> et 3<sup>ème</sup> jours en trois ateliers parallèles regroupant les différents thèmes, tandis que le 2<sup>ème</sup> jour a été consacré à un symposium sur les pratiques enseignantes vues comme facteur important de la qualité des apprentissages, donc de l'éducation.

Plus que des actes formels et exhaustifs du colloque de Koudougou, le présent numéro de la revue RAFEC constitue plutôt un numéro thématique regroupant une sélection d'articles issus des communications présentées audit colloque. Ces articles ont été regroupés en cinq thématiques telles qu'indiquées dans le tableau qui suit.

| Thématique                                                                | Titre                                                                                                                                                                                                                       | Auteur                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| LA QUESTION DES<br>LANGUES<br>D'ENSEIGNEMENT<br>EN AFRIQUE<br>FRANCOPHONE | Analyse comparée des manuels de français et de langues nationales au Cours d'Initiation au Bénin : perspectives pour la construction de compétences métalinguistiques et interculturelles en contexte scolaire multilingue. | Kocou Prosper<br>TONATO et<br>Abdel Rahamane<br>BABA-MOUSSA |
|                                                                           | Langues nationales et transmission des savoirs endogènes pour un développement durable: cas des textes de lecture                                                                                                           | Awa 2 <sup>ème</sup> Jumelle<br>SAWADOGO                    |

|                                                                           |                                                                                                                                                                                       |                                     |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
|                                                                           | en Moore dans les écoles bilingues                                                                                                                                                    |                                     |
|                                                                           | Causes de la baisse tendancielle des résultats des écoles bilingues au Burkina Faso et au Mali : Perspectives de pérennisation du bilinguisme répondant à l'agenda « Éducation 2030 » | Yombo GBANGOU & A PARE/KABORE       |
| REFORMES<br>EDUCATIVES POUR<br>LES OBJECTIFS DE<br>2030                   | Contractualisation de la fonction enseignante : course vers l'EPT, choix et pièges des politiques éducatives au Niger. Étude du cas de la Commune Urbaine de Birni'Ngaouré            | Abdourahamane MOHAMED MOCTAR        |
|                                                                           | Contractualisation Vs. Fonctionnarisation des enseignants : défis de l'école nigérienne dans la perspective des ODD.                                                                  | Azizou CHEHOU et Afsata PARE/KABORE |
|                                                                           | Problématique des écoles islamiques intégrées au système éducatif formel : Bilan, défis et perspectives                                                                               | Insiata Goita OUATTARA KANNDANAN    |
| FORMATION DES<br>ENSEIGNANTS,<br>PEDAGOGIE ET<br>DEVELOPPEMENT<br>DURABLE | Effet des savoirs de l'expérience du formateur sur le futur enseignant au Bénin : quelle place pour la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant                 | Christian Raoul ADEKOU              |



|                                                                |                                                                                                                                                                                           |                                                            |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
|                                                                | Former pour un enseignement orienté vers le développement durable : Éléments de pédagogie générale                                                                                        | Abdoulaye OUEDRAOGO                                        |
|                                                                | Relation pratiques pédagogiques enseignantes et résultats scolaires des élèves : une étude de deux cas tirés de la recherche OPERA                                                        | Casimir KABORE et Iphigénie YAGO                           |
| FORMATION PROFESSIONNELLE FORMELLE, NON FORMELLE ET INFORMELLE | L'impact de la recherche en éducation sur le développement durable des femmes du secteur informel : le cas des femmes tisseuses de Faso Danfani de la commune de Koudougou (Burkina Faso) | Juliette KABORÉ/OUÉDRAOGO                                  |
|                                                                | Systèmes éducatifs formels et éducation traditionnelle en Afrique subsaharienne: du formalisme à la construction identitaire                                                              | Clément C. BAH<br>Gervais KISSEZOUNON<br>et Maxime DA-CRUZ |
|                                                                | La formation des professionnels des métiers artisanaux dans le système informel : nécessité d'une ingénierie didactique et pédagogique.                                                   | Clarisse NAPPORN                                           |
| APPROCHES D'INTEGRATION DE LA TECHNOLOGIE                      | L'enseignant face au défi de la qualité : quelles attitudes adopter—entre                                                                                                                 | W. Zacharia TIEMTORÉ                                       |

|                         |                                                                                                                                                               |                            |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| EDUCATIVE EN<br>AFRIQUE | théories nouvelles et<br>pratiques figées ?                                                                                                                   |                            |
|                         | Les ressources<br>numériques : analyse des<br>pratiques, représentations,<br>besoins et attentes des<br>usagers dans les<br>universités publiques du<br>Niger | Sagayar MOUSSA<br>MOHAMMED |

Nous remercions tous les acteurs qui ont contribué au bon déroulement du colloque et qui nous offrent l’opportunité de l’édition du présent numéro de revue. Notre reconnaissance toute particulière à l’IFEF-francophonie.

*Pour le Comité d’organisation du colloque,*  
**Pr Afsata Paré/Kaboré**

## TABLE DES MATIERES

### **THÈME 1 : LA QUESTION DES LANGUES D'ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE FRANCOPHONE.....17**

Analyse comparée des manuels de français et de langues nationales au cours d'initiation au Bénin : perspectives pour la construction de compétences métalinguistiques et interculturelles en contexte scolaire multilingue.

*Kocou Prosper TONATO et Abdel Rahamane BABA-MOUSSA.....19*

Langues nationales et transmission des savoirs endogènes pour un développement durable : cas des textes de lecture en mooré dans les écoles bilingues au Burkina Faso

*Awa 2<sup>ème</sup> Jumelle SAWADO.....41*

Causes de la baisse tendancielle des résultats des écoles bilingues au Burkina Faso et au Mali : perspectives de pérennisation du bilinguisme répondant à l'agenda « Éducation 2030 »

*Yombo GBANGOU et Afsata PARE-KABORE.....59*

### **THEME 2 : REFORMES EDUCATIVES POUR LES OBJECTIFS DE 2030.....87**

Contractualisation de la fonction enseignante : course vers l'EPT, choix et pièges des politiques éducatives au Niger. Étude du cas de la commune urbaine de Birni'ngaouré

*Abdourahamane MOHAMED MOCTAR.....89*

Contractualisation vs. fonctionnarisation des enseignants : défis de l'école nigérienne dans la perspective des odd.

*Azizou CHEHOU et Afsata PARE/KABORE.....107*

Problématique des écoles islamiques intégrées au système éducatif formel : bilan, défis et perspectives

*Kanndanan Insiata Goita OUATTARA .....125*

**THEME 3 : FORMATION DES ENSEIGNANTS,  
PEDAGOGIE ET DEVELOPPEMENT DURABLE.....141**

Effet des savoirs de l'expérience du formateur sur le futur enseignant au Bénin : quelle place pour la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant ?

*Christian Raoul ADEKOU.....143*

Former pour un enseignement orienté vers le développement durable : éléments de pédagogie générale

*Abdoulaye OUEDRAOGO.....177*

Relation pratiques pédagogiques enseignantes et résultats scolaires des élèves : une étude de deux cas tirés de la recherche opera

*Casimir KABORE et Iphigénie YAGO.....201*

**THEME 4 : FORMATION PROFESSIONNELLE  
FORMELLE, NON FORMELLE ET INFORMELLE.....223**

L'impact de la recherche en éducation sur le développement durable des femmes du secteur informel : le cas des femmes tisseuses de Faso Danfani de la commune de Koudougou (Burkina Faso)

*Juliette KABORÉ/OUÉDRAOGO .....225*

Systèmes éducatifs formels et éducation traditionnelle en Afrique subsaharienne : du formalisme à la construction identitaire

*Clément C. BAH, Gervais KISSEZOUNON et Maxime DA-CRUZ....255*

Formation des professionnels des métiers artisanaux dans le système informel : la nécessité d'une ingénierie didactique et pédagogique.

*Clarisse NAPPORN.....273*

**THEME 5 : APPROCHES D'INTEGRATION DE LA TECHNOLOGIE  
EDUCATIVE EN AFRIQUE.....295**

L'enseignant face au défi de la qualité : quelles attitudes adopter-entre théories nouvelles et pratiques figées ?

*W. Zacharia TIEMTORÉ.....297*

Les ressources numériques : analyse des pratiques, représentations, besoins et attentes des usagers dans les universités publiques du Niger

*Sagayar MOUSSA MOHAMED .....309*



# **THÈME I**

## **LA QUESTION DES LANGUES D'ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE FRANCOPHONE**



# **SYSTÈMES ÉDUCATIFS FORMELS ET ÉDUCATION TRADITIONNELLE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : DU FORMALISME À LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE**

Clément C. BAH (*clemcoovi@yahoo.fr* ),  
Gervais Kissezounon (*gerkiss2000@yahoo.fr* )  
et Maxime Da-Cruz (*maxdacruz55@gmail.com* )  
*Université d'Abomey-Calavi/Bénin*

## **RÉSUMÉ**

Ce texte, dans son ensemble, explore le cadre de référence qui permet la prise en compte de la dimension anthropologique de la problématique liée à l'adéquation entre les politiques éducatives formelles, en Afrique subsaharienne, et les réalités endogènes traditionnelles. Une approche comparative des systèmes éducatifs formels et ceux dits traditionnels a donc permis de relever les points d'articulation entre les deux systèmes et ce, avec pour perspective de passer de l'ontologie de situation à une sagesse de l'enseignement-apprentissage en Afrique subsaharienne. Quel type d'homme les systèmes éducatifs doivent-ils former en Afrique subsaharienne en quête de repères à l'ère de la mondialisation ? Telle est la question fondamentale qui a guidé ce texte. L'analyse des contours de cette question a permis de mettre en évidence la nécessité d'une articulation entre les deux systèmes et ce, avec pour horizon historique la réappropriation critique, par les africains, des savoirs, savoir-faire et savoir-être endogènes africains et leur incorporation intelligente dans les systèmes éducatifs formels en cours d'exécution en Afrique au sud du Sahara.

**MOTS-CLES :** Afrique subsaharienne, éducation formelle, éducation traditionnelle, identité.



## **ABSTRACT**

This text, as a whole, explores the frame of reference that allows for taking into account the anthropological dimension of the issue related to the adequacy between formal educational policies in sub-Saharan Africa and traditional endogenous realities. A comparative approach, formal education systems and so-called traditional systems, thus made it possible to identify the points of articulation between the two systems, with a view to moving from situational ontology to a wisdom of teaching-learning in sub-Saharan Africa. What kind of man should education systems train in sub-Saharan Africa in search of benchmarks in the era of globalization? This is the fundamental question that guided this text. The analysis of the contours of this question made it possible to highlight the need for an articulation between the two systems and this, with for historical horizon the critical “reappropriation”, by the Africans, of endogenous knowledge, know-how and know-how and their intelligent incorporation into formal education systems in sub-Saharan Africa.

**KEY WORDS :** Sub-Saharan Africa, formal education, traditional education, identity.

## **INTRODUCTION**

Soumettre à la réflexion l'importante question identitaire inscrite au cœur de toute problématique de développement et par conséquent de tout système éducatif, devient de nos jours une nécessité incontournable en Afrique subsaharienne. A l'évidence, les systèmes éducatifs formels en cours dans ces pays n'ont guère réussi à se désengager du scientisme occidental pour répondre aux questions existentielles les plus importantes des africains. Dans ce contexte, la prise en compte de la dimension anthropologique de la problématique liée à l'adéquation entre les politiques éducatives formelles en Afrique subsaharienne et les réalités endogènes s'impose de fait. La formulation de la question fondamentale, qui pourrait de fait orienter la réflexion se présente comme suit : quel type d'homme les systèmes éducatifs doivent-ils former en Afrique subsaharienne en quête de repères à l'ère de la mondialisation ? Cette question nous impose,

entre autres exigences, de faire un bilan critique des systèmes éducatifs formels en cours d'exécution sur le continent et ce, à la lumière de ce que l'éducation comparée nous offre comme instrument d'analyse et de projection. Les leçons à tirer, de l'étude comparée des atouts et des faiblesses des réformes éducatives en Afrique subsaharienne, au regard de l'agenda "Education 2030", trouveront de fait tout leur sens par la mise en perspective des possibilités offertes par l'éducation traditionnelle africaine subsaharienne qui, depuis toujours et de nos jours, est reléguée au second plan. La délimitation du champ de recherche à l'éducation formelle et celle dite traditionnelle en Afrique subsaharienne nous conduit à l'énonciation de la méthode à adopter et une mise à distance des « a priori » qui caractérisent une telle entreprise. L'analyse comparative nous paraît à première vue la mieux indiquée pour rendre compte de la nécessité d'une articulation entre les deux systèmes et ce, avec pour horizon historique l'adéquation entre les contenus de formation et les problématiques liées à l'existentiel africain. Si l'on tient compte de l'influence des organisations supranationales dans les prises de décision en ce qui concerne les politiques éducatives en Afrique subsaharienne, il y a lieu d'orienter la réflexion à partir d'un minimum exigible sur la question identitaire et ce, dans le but d'atteindre les objectifs du Développement Durable (ODD) et l'Agenda "Education 2030" dans un contexte de mondialisation. Cet article se propose donc de faire une analyse critique de l'ontologie de situation qu'impose l'éducation formelle depuis les indépendances en lieu et place de la sagesse de l'enseignement-apprentissage que propose l'éducation traditionnelle africaine subsaharienne.

## **1- EDUCATION FORMELLE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : CONSTAT D'UN ECHEC IDENTITAIRE**

L'éducation est un maillon essentiel de tout processus de développement qui contribue à l'épanouissement de l'homme vivant en société. En effet, comme l'affirme Ki-Zerbo (1990, p. 15),

*« après la mise au monde, il reste l'éducation. Vivre c'est persévérer dans son être. Et pour une société donnée, c'est par l'éducation qu'elle se perpétue dans son être »*

*physique et social. Il s'agit d'un accouchement collectif qui prolonge l'enfantement biologique individuel ».*

A l'instar des expériences vécues dans toutes les régions du monde, l'éducation formelle en Afrique subsaharienne, pour ce qui la concerne, a une genèse et donc une histoire qui n'est rien d'autre que celle des rapports complexes entre les peuples, les civilisations et les générations. Dans ce contexte, la trajectoire spatio-temporelle des systèmes éducatifs formels mis en place dans les pays africains au sud du Sahara ne peut se comprendre que si l'on tient compte des enjeux existentiels spécifiques aux africains. A l'évidence,

*« depuis leur accession à l'indépendance, les pays africains ont développé leurs systèmes éducatifs en fonction de quelques objectifs fondamentaux, souvent formulés différemment, et qui découlent des buts politiques, économiques, sociaux et culturels plus généraux énoncés dans leurs plans nationaux. Ces objectifs fondamentaux sont les suivants : démocratisation de l'éducation, épanouissement de l'individu et de la société et promotion de l'identité culturelle ». (Unesco, 1982, p.7)*

La question fondamentale qui se pose est de savoir si les pays africains subsahariens ont, pour la plupart, atteint ces objectifs. La démocratisation de l'éducation tant souhaitée, est loin d'être une réalité et ce, en raison du manque substantiel de ressources financières suffisantes pour accompagner les politiques éducatives formelles en cours d'exécution. L'accès à l'éducation pour tous, malgré les efforts consentis, n'a guère abouti à des résultats satisfaisants. Dans les faits, la mise en place des systèmes éducatifs en Afrique au sud du Sahara portait en elle-même, à l'origine, les germes de son échec. D'abord élitique, ce système visait essentiellement à former des cadres administratifs et de conception devant assurer la relève des "commis occidentaux" et ce, dans un contexte douloureux de décolonisation. Pour passer de ce système élitique à un système démocratique, l'effort à fournir dépasse de loin les capacités réelles des Etats africains confrontés aux urgences multiformes et aux défis liés au sous-développement. Tous les décideurs des politiques éducatives en Afrique au sud du Sahara s'accordent à reconnaître que l'éducation a

un rôle important à jouer dans la mise en place et la consolidation de la démocratie en Afrique. Il est question de concevoir des offres de formation visant à faire du citoyen

*« un être profondément ancré dans sa culture et son milieu africains, conscient de ses responsabilités politiques et civiques comme de ses devoirs envers sa famille, et prêt à jouer un rôle utile en tant que producteur et citoyen dans le développement économique et social de la collectivité ».*  
(Unesco, 1982, p.7)

Il faut ici admettre que les objectifs de départ étaient dans la démesure ou pour tout simplement utopiques. Prenant l'exemple de la France, pays ayant colonisé la plupart des pays au sud du Sahara, Baba Moussa (2009) rappelle à ce sujet que dans le contexte français « le système éducatif est le produit d'une histoire marquée par la laïcité, le refus des inégalités et un souci de construction identitaire » (p.230). Pouvait-on entrevoir la duplication à l'identique du même schéma en Afrique subsaharienne ? Les logiques diffèrent toujours d'un contexte à un autre, d'une culture à une autre. Baba Moussa (2009) insiste sur le fait que contrairement en France où

*« l'élaboration du système éducatif est une composante intrinsèque de l'histoire marquée par des tensions entre groupes sociaux, ce qui a permis d'imposer la forme scolaire comme mode de socialisation dominant, en Afrique au sud du Sahara la mise en place du système éducatif relève du transfert du modèle éducatif français dans un environnement totalement différent. Le système éducatif est donc le produit d'une confrontation entre deux visions du monde, voire d'une imposition de l'une de ces visions – considérée comme supérieure – à l'autre »*  
(Baba-Moussa, 2009, p. 232).

Dans ce contexte, comment peut-on alors parler d'épanouissement de l'individu dans la société en Afrique subsaharienne comme résultant des politiques éducatives formelles ? L'épanouissement de l'individu africain, suppose la prise en compte de la dimension anthropologique de toutes les mutations en cours sur le continent africain. En réalité, les esquisses de solutions à proposer face aux problèmes existentiels des africains relèvent, comme partout

ailleurs, de la capacité des africains à devenir « *maîtres et possesseurs de la nature* » dans le sens cartésien de l'expression. Ce qui leur est proposé dans le contexte des systèmes éducatifs formels n'est rien d'autre qu'une assimilation des savoirs exprimés par l'écriture, les sciences et les techniques occidentales dans un processus de déconstruction des modèles traditionnels endogènes africains. L'aliénation structurelle n'existe pas seulement dans les institutions politiques et économiques. Elle existe aussi, à la fois, de façon implicite et explicite dans les productions mentales par le fait même des systèmes éducatifs formels imposés ou « adoptés » par les africains au sud du Sahara. Il est donc évident que les africains, dans leurs désirs légitimes de progrès et de bien-être, sont en face d'un dilemme : passer de « *l'école pour franciser* » à « *l'école pour africaniser* » (Baba-Moussa, 2009, p. 232).

Comment opérer de façon judicieuse une rupture avec les pesanteurs de la tradition pour intégrer les emprunts de la civilisation occidentale à l'africanité traditionnelle ? En se basant exclusivement sur les systèmes éducatifs formels pour atteindre cet objectif, il ya lieu d'admettre que les résultats obtenus sont mitigés aussi bien selon les contextes que les enjeux en présence (Vincent, 2005). Etrangers à leurs réalités endogènes, les africains formés dans les systèmes éducatifs formels sont aujourd'hui pour la plupart incapables de formuler les problématiques liées à leur devenir historique. Nous sommes en face d'un choc des cultures avec des tensions qui relèvent de l'ordre de l'extraversion (Gounongbé, 1996). Le facteur révélateur ici étant l'identification, voire l'assimilation à la culture française et ce, au détriment des valeurs traditionnelles africaines. Il en résulte que l'introduction du système éducatif formel en Afrique au sud du Sahara « a perturbé son évolution naturelle et provoqué des tensions d'ordre culturel qui restent encore difficiles à résoudre » (Baba-Moussa, 2009, p. 234).

Sur le plan identitaire, les systèmes éducatifs formels en cours en Afrique subsaharienne sont de véritables industries de « des-africanisation » qui fabriquent des citoyens africains étrangers à leurs propres réalités quotidiennes, à leurs existentiels en somme. Face à ce constat il y a lieu de reprendre la question existentielle et identitaire formulée par Emmanuel Kant à savoir : qui sommes-nous en réalité aujourd'hui en Afrique subsaharienne ? Sommes-nous encore des africains au sens premier et identitaire du terme ? Nos systèmes

éducatifs formels en cours ont-ils réussi ou nous permettent-ils de répondre à la question identitaire du « qui suis-je » ou du « qui sommes-nous » ici et maintenant ?

La promotion de l'identité culturelle en Afrique subsaharienne par les systèmes éducatifs formels a été un échec. Les intellectuels sortis de ces systèmes éducatifs formels, pour la plupart, conduisent des politiques de développement en totale désarticulation avec les besoins existentiels des grandes masses populaires africaines qui, reléguées à la périphérie, subissent les aléas et les contre-coups de toutes les contradictions liées à leur perte d'identité. L'accent est mis sur les taux nets de scolarisation dans l'enseignement ; du nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école ; des résultats obtenus en ce qui concerne l'éducation depuis que les OMD ont été mis en place ; de l'écart entre les femmes et les hommes en matière d'éducation ; de la qualité de l'enseignement ; du constat des faibles taux d'acquisitions des connaissances ; des taux de redoublement et de déperdition élevés sans oublier les faibles taux d'achèvement. Cependant, il n'est jamais question de ce que nous sommes devenus en tant qu'africains, de notre place dans le cours du devenir historique universel : objets de l'histoire ou sujets de l'histoire ! Les réalités ne sont guère partout les mêmes. Les mentalités et les logiques de la rationalité ne répondent pas toujours aux mêmes critères existentiels et de fait, il y a lieu d'admettre que le développement est avant tout identitaire et par conséquent, c'est en tant qu'africains imbus des réalités endogènes que nous devons nous lancer dans la transformation des sociétés africaines.

Descartes (1966, page 52), en affirmant que « le bon sens ou la raison est et demeure la chose la mieux partagée du monde » n'a jamais oublié de nous mettre en garde sur les modalités même de l'usage de la raison qui diffèrent d'un individu à un autre, d'un peuple à un autre, d'une société à une autre et d'une culture à une autre en somme. Dans la même dynamique, il faut rappeler que l'universel, s'il existe, n'est nulle part donné, il est toujours « in fieri », c'est-à-dire en construction à partir des particuliers (Njoh Mouele, 1999). Avec les systèmes éducatifs formels universels en Afrique francophone, que reste-t-il donc du particulier africain ? Il est en effet évident qu'une éducation qui laisse de côté l'identité aussi bien de ceux qui la portent

que de ceux pour qui elle est mise en œuvre ne peut se prévaloir de la référence qualité. A quoi sert donc une éducation qui ignore l'individu en situation spatio-temporelle ? Les systèmes éducatifs formels en Afrique subsaharienne créent en réalité beaucoup plus de problèmes qu'ils n'en résolvent. La perte de l'identité des africains est donc à mettre à l'actif des contre-performances de nos systèmes éducatifs formels en Afrique subsaharienne. Que faire donc dans ce contexte ? Un regard critique en direction de l'éducation traditionnelle en Afrique subsaharienne s'impose de fait.

## **2- EDUCATION TRADITIONNELLE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : NOUVEAUX ENJEUX, NOUVEAUX CONTEXTES**

Les défis auxquels se trouve confrontée l'Afrique subsaharienne en matière d'éducation et de développement sont énormes. Toutefois le manque de clairvoyance amène assez souvent les décideurs politiques à ne pas prendre en considération le défi majeur qui est celui de la problématique portant sur la question identitaire. Aussi faut-il le rappeler, ce défi se trouve être le point central de l'éducation traditionnelle africaine qui a fait ses preuves avant le contact avec l'Occident. En effet, avec l'éducation traditionnelle en Afrique, on est en droit d'affirmer avec Samir Amin (1989) que le sous-développement n'a pas toujours existé sur ce continent. L'éducation traditionnelle en préservant à tout prix et à tous les prix l'identité des africains a réussi pendant assez longtemps à mieux articuler la formation des africains à la prise en compte de leurs besoins existentiels. C'est ce qui est désigné de nos jours sous des termes peu maîtrisables comme l'adéquation formation-emploi. L'éducation traditionnelle africaine se confond pratiquement à la vie concrète du groupe ; elle est liée à tous les instants de cette vie et l'individu formé dans ce contexte l'est aussi toute sa vie.

*« Cette éducation traditionnelle africaine dans sa conception et sa mise en œuvre est créatrice de pratiques couvrant les champs métaphysiques, religieuses, morales, sociales, économiques et politiques. En réalité l'éducation, dans la tradition africaine, n'était pas simplement un mode de vie où demeurent implicites de vagues conceptions sans ancrage avec l'identité et les besoins existentiels des peuples qu'elle se devait de façonner.*

*L'éducation traditionnelle africaine, de façon pratique, a clairement formulé dans le temps et dans l'espace ses options dans les proverbes, dans le code des convenances sociales, dans les institutions politiques, dans l'idéal de vie morale, et dans les préceptes qui guident l'éducation des enfants africains. (Sylla, 1988, p.19).*

Dans ce contexte, cette éducation est avant toute considération une éducation qui a pour vocation de résoudre des problèmes concrets auxquels les africains devaient faire face au quotidien. Il n'y a pas de témoignage plus précieux que celui des conceptions éducatives d'un peuple et en cela, l'activité éducative dans la tradition africaine est une réalité imminente à la culture africaine. Il s'agit d'une éducation à vocation identitaire car c'est par elle que l'africain cherche à léguer à sa progéniture la somme des expériences indispensables à sa survie, ses techniques professionnelles, ses convictions morales et religieuses, ses aspirations, ses espérances et les convenances sociales.

Les activités éducatives en Afrique traditionnelle répondent à un schéma bien précis dans lequel sont définis les rôles des différents acteurs à tous les niveaux. Les structures éducatives qui découlent des coutumes ancestrales conduisent le plus souvent à la division de la communauté en castes ou classes sociales, aux spécialisations et aux rapports de production. Les « Adja-fon » du sud Bénin nous en donnent une parfaite illustration que l'on retrouve d'ailleurs chez les Mossi du Burkina et les Haoussa du Niger. Dans ces groupes sociaux, l'orientation occupe une place de choix dans la vie de la communauté. Très tôt, l'enfant reçoit une vie éducative équilibrée et un apprentissage professionnel. A chaque étape de sa croissance correspond un statut particulier clairement défini ; les transitions étant marquées par des rites et des initiations qui établissent des liens séculaires unissant une catégorie de membre de la vie communautaire par le fait même qu'ils se trouvent dans une position identique de par leur degré de maturité. On assiste de fait dans la communauté, à une répartition des membres en classes et fraternités d'âges, ce qui engage un esprit de solidarité et d'attachement à l'idéal commun. La fraternité d'âge selon Léopold Sedar Senghor est essentiellement une école : l'école du citoyen et l'éducation qu'on y donne, la discipline qu'on y fait régner assure la cohésion de la société africaine traditionnelle.



L'orientation à travers les classes et fraternités d'âges vise donc, dans les systèmes coutumiers africains, à faire participer l'individu à la vie de son groupe par la prise en main de son destin. Cette éducation lui propose un idéal en conformité aux mécanismes mis en place pour la survie de la communauté. Comment fonctionne concrètement la société traditionnelle africaine ? Selon N'Diaye, cette société.

*« était divisée en classe d'âge dont les chefs étaient élus bien plus sur des critères de moralité que d'âge. Les classes d'âge sont constituées d'individus de même génération sans tenir compte de leur origine sociale. Ils ont les mêmes droits et devoirs sans discrimination aucune. On y brassait des individus d'origine sociale différente. La caractéristique essentielle de ces regroupements était l'esprit de solidarité et d'entraide notamment de secours à l'endroit de ceux qui en avaient besoin ».* (N'Diaye, 2011, p92).

L'absence d'école, au sens le plus large d'institutions éducatives spécialisées où l'enfant serait placé à part, a pour effet de le rapprocher de la sphère adulte et de le pousser vers une participation active aux préoccupations et aux démarches de la collectivité. Ainsi l'éducation en Afrique traditionnelle se réalise dans la société ambiante et à son contact par une participation qui s'accroît à mesure que le permet la maturation de l'individu. A l'évidence, l'éducation traditionnelle africaine présente une trajectoire historique qui privilégie, non seulement la référence identitaire, mais aussi l'apprentissage au « vivre-ensemble ». C'est en cela que Paré-Kaboré (2013, p 15) insiste sur la nécessité « d'identifier dans le mode de vie et d'éducation traditionnels en Afrique des pistes d'actions pour contribuer aux efforts d'organisation des systèmes scolaires afin de promouvoir l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui ».

Comment s'opère alors l'acquisition du savoir en milieu traditionnel africain ? Le savoir et par conséquent la connaissance dans les milieux coutumiers africains sont considérés comme des entités spécifiques jouissant d'existences propres et dotés de surcroît d'une puissance. (Sylla, 1988). Elles se manifestent sous deux formes majeures : au premier plan, on distingue la connaissance ouverte à toute la communauté et qui fait l'objet d'une transmission obligatoire

de sorte que tout le monde participe à la vie de la communauté ; au second niveau, il existe d'autres formes de savoir confinées dans des cercles spécialisés, soit professionnels à savoir la pharmacopée et les secrets de fabrication ; soit initiatique (ordre ésotérique). L'enseignement qui y correspond est hautement sélectif et ne peut être communiqué que dans un cadre précis à des individus qui présentent des qualités requises. Dans tous les cas, la transmission du savoir dépend pour une part importante des besoins réels ou supposés de la communauté.

Dans l'Afrique traditionnelle, on ne devient guère forgeron ou fermier par le hasard des choses. Tout est planifié et parfois, ce sont des considérations métaphysiques qui indiquent le métier auquel l'enfant qui vient de naître est prédestiné. Voici ce qu'en dit Sylla (1988, p.119) :

*« Traditionnellement, c'est le métier du père que le garçon apprend. Son apprentissage qui débute très tôt (6 à 7 ans) se fait d'une manière progressive et active. Ses premiers outils taillés à sa mesure ne sont au départ que des jouets avec lesquels il s'amuse. Puis l'envie vient d'exécuter de petites tâches. Sensible aux flatteries qui accueillent ses premiers succès, il tente d'améliorer ses performances et c'est ainsi qu'il progresse et devient, avec le temps, un auxiliaire précieux de son père ».*

Les connaissances sont de ce fait transmises de préférence par des voies de participation. Dans le domaine de l'habileté, on peut résumer le rôle de l'adulte en disant qu'il vit et travaille devant les jeunes et occasionnellement, complète ce qui est ainsi transmis de manière informelle par une instruction donnée avec des formules plus ou moins lapidaires. Aussi, une grande partie des apprentissages se réalise-t-elle sur un mode ludique. Selon Sylla (1988), le jeu n'est pas d'abord pour l'enfant africain synonyme de détente, de divertissement, de récitation, de divagation anarchique et tumultueuse pour calmer les nerfs. Les conduites ludiques font partie intégrante de l'orientation en milieu africain traditionnel et sont caractérisées par une attitude active, sérieuse, une obéissance à des règles précises, le goût de l'effort et le plaisir qu'on y trouve. Tout en apprenant à appréhender le réel, l'enfant africain dans la tradition prend conscience de lui-même et de son emprise sur les choses.

Il faut ici faire remarquer que « les conceptions éducatives traditionnelles africaines et la matière qu'elles véhiculent constituent en réalité une sorte de réceptacle culturel où convergent toutes les valeurs acquises tout au long de l'histoire des peuples africains » (Sylla, 1988 p.116). C'est donc justement par l'éducation qu'on accumule laborieusement des richesses en Afrique traditionnelle et en même temps, l'africain cherche à les transmettre à l'être aimé, à l'enfant, par des activités souvent déterminées selon un schéma classique. C'est ainsi que dans

*« la tradition africaine les conceptions philosophiques, les croyances religieuses et les convictions morales désignent à l'éducation ses finalités ». La structure sociale en Afrique traditionnelle articulée autour de la division en castes ou en classes d'âge et les rapports de sujétion ou de production introduisent des spécialisations en lien direct avec les besoins constatés sur le terrain. Dans ce contexte, les préoccupations immédiates en Afrique traditionnelle hiérarchisent les fins, établissent les priorités et désignent les moyens à mettre en œuvre. En somme, l'orientation des activités éducatives dans la tradition africaine peut renseigner sur celle plus générale de la pensée traditionnelle africaine qui les engendre au cours de l'histoire. ».* (Sylla, 1988 p.116-117)

Quelles sont alors les stratégies de valorisation de l'éducation traditionnelle qu'il faut envisager d'incorporer aux systèmes éducatifs formels en cours d'exécution de nos jours en Afrique subsaharienne ? Quelles sont les pratiques d'enseignement-apprentissage traditionnelles africaines à faire promouvoir par les systèmes éducatifs formels ?

### **3- DE L'ONTOLOGIE DE SITUATION A UNE SAGESSE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE**

Le point central autour duquel doit s'articuler tout processus éducatif formel en Afrique subsaharienne comme partout ailleurs reste et demeure le référentiel identitaire. Il s'agit donc de rechercher les conditions gnoseologiques et culturelles, dans lesquelles l'éducation formelle pourrait être définie en Afrique subsaharienne. La raison

d'être de cette démarche fondamentale plonge ses racines dans une trajectoire historique africaine qui est, de part en part, traversée par une anthropologie de l'homme africain subsaharien, dans ses rapports quotidiens avec l'existentiel endogène : la voie de la modernisation ne doit en rien correspondre au boulevard de la déperdition par laquelle les africains projettent par-dessus bord leur passé culturel qui a été et qui demeure leur raison d'être. Se moderniser et retourner aux sources, tel doit être le principe directeur qui doit guider tout africain subsaharien en quête du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Pour atteindre un développement humain durable, il est important pour les africains au sud du Sahara, dans le contexte actuel, d'éviter une inversion des critères. En effet, « si on exclut ou ajoute des critères qui privilégient des évaluations subjectives, les évaluations et les faits comme tels sont perturbés » (Bazac, 2011, p.10).

Les systèmes éducatifs formels en Afrique subsaharienne doivent donc avoir pour ambition d'amener les africains à réveiller une culture traditionnelle endormie et à entrer dans la civilisation de l'universel. Il s'agit pour l'essentiel d'incorporer ces modalités d'action dans leur vision à moyen, court et long termes. Dans leur conception, les systèmes éducatifs formels en Afrique subsaharienne, doivent s'inspirer du modèle traditionnel endogène pour éviter aux africains de s'inscrire dans une formule identitaire tiraillée entre les références locales et celles dites universelles. Il est possible en Afrique au sud du Sahara d'articuler harmonieusement modernité et tradition au profit de la rationalité et de l'innovation. Une fois cette question identitaire prise en compte et résolue, les systèmes éducatifs formels en cours pourront envisager l'éducation en Afrique subsaharienne « sous l'angle du contexte d'action éducative dans lequel chaque structure apporte une réponse particulière et où chaque individu peut construire son parcours en passant successivement par différentes structures ». (Baba-Moussa, 2009, p.245)

Il s'agira impérativement, en matière de politiques éducatives en Afrique subsaharienne, de construire un pont entre la tradition endogène et la modernité, ce qui du reste se traduira par une mise en valeur des différences et une application réaliste des perspectives et des processus comparatistes pour générer une dynamique de créativité basée sur les références identitaires africaines. Toutefois,

*« le fait que le processus des ponts à construire peut encourager un effacement des frontières entre les constituants, les paradigmes et les personnes, n'équivaut en aucune façon à un compromis intellectuel ou professionnel ou à une fade recherche de consensus. Au contraire, ce processus met en valeur la créativité et l'originalité que la juxtaposition de différentes visions du monde peut générer, en même temps qu'une meilleure prise de conscience des implications des différences de culture et de contexte »* (Crossley, 2010, p.86).

La mise en perspective, des politiques portant sur les systèmes éducatifs formels en Afrique au sud du Sahara, conduit donc à une exigence de taille à savoir, la promotion des valeurs identitaires africaines. Il faut en effet « réaliser la conjonction entre les éléments les plus valables de l'héritage séculaire de l'Afrique et ceux qui relèvent de l'emprunt le plus légitime à d'autres cultures, notamment européennes » (Ngalasso-Mwata, 2010, p.366). Il faut ici le rappeler, les valeurs identitaires en elles-mêmes sont porteuses d'une dynamique intérieure implicite ou explicite qui leur est constitutive. L'enjeu dans ce contexte est de faire en sorte que ces valeurs identitaires ne se rabaissent au « statut de patrimoine d'histoire sans vie » (Ekogha, 2011, p.119).

La résolution de cette difficulté majeure passe par la prise en compte de l'idée selon laquelle « une tradition culturelle n'a rien d'immobile et que c'est dans et par son affirmation effective d'elle-même, où se mêlent conservation et renouvellement, que se situe son émancipation en acte » (Ekogha, 2011, p.119).

L'ontologie de situation, que propose le système éducatif formel en Afrique au sud du Sahara, doit évoluer progressivement vers une sagesse de l'enseignement-apprentissage inscrite déjà dans la tradition endogène africaine. Il s'agit d'éduquer le citoyen africain, de le conduire à l'acquisition du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. La dernière dimension se retrouve dans la pratique sociale traditionnelle africaine. Voici ce qu'en dit Paré-Kaboré (2013, p.23) :

*« C'est donc dans la pratique sociale, avec l'encadrement collégial des aînés et des outils spécifiques que les jeunes*

*générations apprendront à respecter les valeurs sociales, à glorifier leur communauté, à se respecter, à s'accepter mutuellement, à s'accepter eux-mêmes, à produire et consommer dans un cadre de régulation sociale, à intégrer les outils, sociaux de pacification et de prévention des tensions. Parmi ces outils il y a l'arbre à palabre (cadre de délibération regroupant des notables à l'ombre d'un grand arbre dans le village), la parenté à plaisanterie (plaisanterie instituée entre deux ethnies permettant de pacifier les tensions), la modélisation en chaîne (les plus âgés servent de modèles aux plus jeunes), etc. ».*

## CONCLUSION

L'analyse faite avait pour ambition de déterminer les conditions de réussite des systèmes éducatifs formels en cours d'exécution en Afrique subsaharienne. Il convient de retenir que l'Afrique francophone doit nécessairement établir un contrat entre la tradition et la modernité. Cette tâche, de nature pédagogique, scientifique et politique incombe concurremment aux Etats et aux organisations sociales de développement. Il faut absolument revoir le mode de conception des programmes éducatifs formels en y intégrant les éléments culturels endogènes africains. Il faut modifier en profondeur le contenu et l'orientation des programmes scolaires en Afrique francophone ; la finalité même des institutions et leur rôle objectif dans le processus mondial de production des connaissances. L'orientation professionnelle doit débiter dès le bas âge, au cours primaire en lien avec une liste exhaustive des besoins réels ou supposés des pays africains francophones en vue de créer une mentalité de développement. A tous les niveaux, les africains francophones doivent sortir de l'extraversion. L'orientation professionnelle, articulée entre modernité et tradition peut permettre de construire un marché intérieur viable et autosuffisant ; une économie autocentrée. Aussi, faut-il « dé-marginaliser » les savoirs traditionnels pour les intégrer au mouvement de la recherche vivante. Cette « dé-marginalisation » devient de nos jours une tâche urgente à inscrire dans la formulation des politiques éducatives en Afrique au sud du Sahara. Les africains francophones doivent sortir de la juxtaposition muette de l'ancien et du nouveau, de l'écartèlement

pathologique entre la postmodernité et ce qu'on appelle, d'un terme très approximatif le traditionnel. En somme, procéder à une réappropriation critique des savoirs et du savoir-faire endogènes pour un mieux-être des africains.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdou, M. (1998). *L'éducation en Afrique*. Paris, FR : Présence africaine.
- Atangana, N. (1978). *Problématique du sous-développement en Afrique Tropicale*. Yaoundé, CMR : Clé.
- Baba-Moussa, A.R. (2003). Système éducatif ou contexte d'action éducative, quelle organisation de l'éducation pour répondre aux exigences du développement ? In *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*. 36, 3, 103-130.
- Baba-Moussa, A.R. (2009). L'éducation non formelle peut-elle constituer un palliatif face aux tensions du système scolaire ? Approche comparative entre la France et les pays francophones d'Afrique subsaharienne. *Education comparée/ Nouvelle série*, 2, 225-250.
- Bazac, A. (2011). *Le passage sous silence et l'avenir du développement humain*. Revue de l'enseignement et de la recherche philosophiques. SOBEPHIE, Porto-Novo, BN : SPEI. 7-23.
- Bébé-Njoh, E. (2002). « Mentalité africaine » et problématique du développement. Paris, FR : l'Harmattan.
- Crossley, M. (2010). *Construire des ponts entre cultures et traditions dans la recherche comparée en éducation : dialogue, différences et contextes*. Education comparée/ Nouvelle série, 3, 69-92.
- De Rivero, O. (2003). *Le mythe du développement*. Montréal, CD : Ecsociété.
- Descartes, R. (1966). Discours de la méthode. 3<sup>ème</sup> partie, Paris, FR : Ed. Flammarion, coll. « GF ».
- Diouf, M. (2002). *L'Afrique dans la mondialisation*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Dumont, R. (1962). *L'Afrique noire est mal partie*. Paris, FR : Seuil.
- Ekogha, T. (2011). L'Afrique à l'épreuve d'elle-même ou l'exigence d'une réexpérimentation du différent. *Revue de l'enseignement*

- et de la recherche philosophiques*. SOBEPHIE, Porto-Novo, BN : SPEI. 111-132.
- Gounongbé, A. (1996). Echecs scolaires et acculturation en Afrique Noire. *XIème Colloque ADMEE Europe, Grenoble 2*, 142-161.
- Hountondji, P. (2001). *Combats pour le sens*. Cotonou, BN : Flamboyants.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Eduquer ou périr*. Unicef-Unesco, Paris, FR : Éditions de L'Harmattan.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris, FR : PUF.
- N'Diaye, I. (2011). *A la recherche de l'esprit et de la tradition démocratiques en Afrique*. Revue de l'enseignement et de la recherche philosophiques. SOBEPHIE, Porto-Novo, BN : SPEI. 91-110.
- Nekpo, C. (1999). *Education et culture*. Porto-Novo, BN : C.N.P.M.S.
- Ngalasso-Mwata, M. (2010). Un demi-siècle d'indépendance : l'hypothèse culturelle. *Collectif, 50 ans après, quelle indépendance pour l'Afrique*. Paris, FR : Philippe-Rey. 363-403.
- Njoh-Muelle, E. (1999). *De la médiocrité à l'excellence. Essai sur la signification humaine du développement*. Yaoundé, CMR : Clé.
- Nouhouayi, A. (1990). *Ouverture, extraversion culturelle et développement*. Journal de la FLASH, Université d'Abomey-Calavi, BN : FLASH.
- Osende, A. (1977). *L'économie de l'ouest africain, perspectives de développement*. Paris, FR : Maspero.
- Paré-Kaboré, A. (2013). L'éducation traditionnelle et la vie communautaire en Afrique : repères et leçons d'expériences pour l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui. *Revue des sciences de l'éducation de McGILL*. 48, 1, 15-34.
- Reboul, O. (1977). *La philosophie de l'éducation*. Paris, FR : P.U.F.
- Rostow, W. (1963). *Les étapes de la croissance économique*. Paris, FR : Seuil.
- Samir, A. (1989). *La faillite du développement en Afrique et dans le tiers monde. Une analyse politique*. Paris, FR : l'Harmattan.
- Seynes, P. (1981). *Point critique du développement dans les années 80*. Bulletin de liaison du Centre de développement OCDE, 7, 5.
- Sylla, A. (1988). *La philosophie morale des wolofs*. Dakar, SN : Sankoré.



- Unesco, (1982). *L'éducation et le développement endogène en Afrique : évolution, problèmes, perspectives*. Paris, FR : Unesco.
- Unesco, (2000). *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris, FR : Unesco.
- Vincent, G. (2005). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon, FR : PUL.

Mise en page et imprimé par les  
***Presses Universitaires de Ouagadougou (PUO)***

***Tél. : (+00226)25 31 31 37***  
E-mail : *puo1jkz@gmail.com*  
*Novembre 2018*

**Ouagadougou – BURKINA FASO**