REVUE TRIMESTRIELLE DES SCIENCES SOCIALES

RSS-PASRES

9ème Année - Numéro 44 janvier - juin 2026



Prince Appia EHUI : *Le système éducatif moderne face aux savoirs endogènes en Afrique : Tensions historiques, dépendance épistémique et perspectives de refondation* 6

Ibrahim BAMBA : *Une vision de l'Afrique précoloniale d'Amadou Hampâté Bâ* 13

Venance Kouamé GOORÉ : *Les Famafoué : un sous-groupe Baoulé-Alanguira en pays Yowlé 1735-1765* 25

Komi Bouwèdéo KAMAZINA, Pyabalo MANGA, Mayébinasso AGBAMARO : *Jeunes actifs de l'Ouest de la Région des Plateaux au Togo, entre émergence du phénomène de taxi-moto et déperdition des pratiques agricoles* 37

COULIBALY Boureïma, POUDIOUGO Désiré, SEGDA Georges : *L'éducation physique et sportive au Burkina Faso : d'un contenu de formation du corps a un "télescopage" culturel de contenu* 50

Toussaint RABÉ : *Controverse sur la théorie pure du droit : réponse aux critiques de Ross faites à Kelsen* 60

SECA Api Véronique Ange Josiane, ADOMBI Elodie Michelle Claudia, ADON Kouadio Patrick : *Résilience des populations face à l'érosion côtière de Lahou-Kpanda en Côte d'Ivoire* 71

Mail : rsspasres@gmail.com ISSN 2311-5890

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

PASRES
Programme d'Appui Stratégique à la Recherche Scientifique

CSRS
Centre Suisse de Recherches Scientifiques en Côte d'Ivoire

RSS-PASRES

REVUE DES SCIENCES SOCIALES

PROGRAMME D'APPUI STRATEGIQUE A LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

COMITE DE PILOTAGE

Président : KATI-COULIBALY Séraphin, Université Félix Houphouët-Boigny

Vice-président : Marcel TANNER, Institut Tropical Suisse

Vice-président délégué : BONFOH Bassirou, Centre Suisse de Recherche Scientifique

Membres : TRAORE Seydou, FISDES
HOEGAH Théodore: Représentant du Secteur Privé

Observateur : BIAKA Zasseli Ignace, Président du Conseil Scientifique
SANGARE Yaya, Secrétaire Exécutif, secrétaire de séance

COMITE SCIENTIFIQUE

- NIAMKEY Koffi, professeur titulaire Université Félix Houphouët Boigny
- POAME Lazare, professeur titulaire, membre associé de l'Académie Royale de Belgique, Université Alassane Ouattara
- SAWADOGO Mahamadé, professeur titulaire, Université de Ouagadougou
- AKINDES Francis, Professeur titulaire, Collège de France, Université Alassane Ouattara
- Ramatoulaye DIAGNE-MBENGUE, professeur titulaire Université Cheick Anta Diop de Dakar
- AKA-EVY Jean-Louis, professeur titulaire, Université Marian Ngouabi de Brazzaville
- AKAPKO Yaovi, professeur titulaire, Université de Lomé
- BIAKA Zasseli, professeur titulaire Université Félix Houphouët-Boigny
- QUASHIE Maryse Adjo, Maître de Conférences, Université de Lomé
- BANCOLE Alexis, Maître de Conférences, Université d'Abomey Calavi
- KONE Cyrille B., Professeur titulaire, Université de Ouagadougou
- BONGO-PASI M. Sangol, Professeur titulaire, Université de Kinshasa
- HOUNSOUNON-TOLIN Paulin , Maître de conférences, Université d'Abomey Calavi

COMITE DE LECTURE

- Professeur ANOH Paul, Géographie, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Dr GNABRO Gaston, Maître de Conférence, Géographie, Université Péléforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)
- Dr NASSA Dabié Axel, Maître de Conférence, Géographie, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Professeur BADINI Amadé, Philosophie, Université de Ouagadougou (Burkina Faso)
- Professeur KOUASSI Kpa Raoul, Philosophie, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Professeur N'DOUBA François, Psychologie, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Dr De Chacus Sylvie, Maître de Conférence, Psychologie, Université Abomey-Calavi (Bénin)
- Professeur IBO GUEHI Jonas, Socio-histoire, Université Nangui ABROGOUA (Côte d'Ivoire)
- Professeur OUATTARA Tiorna, Histoire, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Professeur EKANZA Simon Pierre, Histoire, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Professeur ALLOU Kouamé René, Histoire, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Prof GNABELY Yao Roch, Sociologie, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Dr TOSSOU Cocou, Maître de Conférence, Sociologie, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)

COMITE DE REDACTION

- Dr OUATTARA Lhaur-Yaigaiba Annette, Sociologie, Rédacteur en Chef, Université Nangui ABROGOUA
- Dr DAYORO Arnaud Kévin, Sociologie, Rédacteur en chef adjoint, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Dr YAO KOUAME, Philosophie, Rédacteur, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Dr KONIN Sévérin, Histoire, Rédacteur, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Dr ABOYA Narcisse, Géographie, Rédacteur, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Dr KRA Kouakou Appoh Enoc, Linguistique, Rédacteur, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Dr YAPO Ludovic, Lettres Modernes, Rédacteur, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)
- Dr N'Dri Eugène, Psychologie, Rédacteur, Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY (Côte d'Ivoire)

DIRECTEUR DE PUBLICATION

Professeur BAMBA Assouman

ADMINISTRATION

Secrétaraire Exécutif du PASRES,
Centre Suisse de Recherches Scientifiques, KM 17, ADIOPODOUME sur la route de DABOU.
Tél : (225) 23 47 28 29;
Fax : (225) 23 45 12 11;
01 BP 1303 ABIDJAN 01
yayasangci@yahoo.fr

SOMMAIRE

Prince Appia EHUI : *Le système éducatif moderne face aux savoirs endogènes en Afrique : Tensions historiques, dépendance épistémique et perspectives de refondation* 6

Ibrahim BAMBA : *Une vision de l'Afrique précoloniale d'Amadou Hampâté Bâ*..... 13

Venance Kouamé GOORÉ : *Les Famafoué : un sous-groupe Baoulé-Alanguira en pays Yowlé 1735-1765* 25

Komi Bouwèdéo KAMAZINA, Pyabalo MANGA, Mayébinasso AGBAMARO : *Jeunes actifs de l'Ouest de la Région des Plateaux au Togo, entre émergence du phénomène de taxi-moto et déperdition des pratiques agricoles* 37

COULIBALY Boureïma, POUDIOUGO Désiré, SEGDA Georges : *L'éducation physique et sportive au Burkina Faso : d'un contenu de formation du corps a un "télescopage" culturel de contenu* 50

Toussaint RABÉ : *Controverse sur la théorie pure du droit : réponse aux critiques de Ross faites à Kelsen* 60

SECA Api Véronique Ange Josiane, ADOMBI Elodie Michelle Claudia, ADON Kouadio Patrick : *Résilience des populations face à l'érosion côtière de Lahou-Kpanda en Côte d'Ivoire* 71

LE SYSTÈME ÉDUCATIF MODERNE FACE AUX SAVOIRS ENDOGÈNES EN AFRIQUE : TENSIONS HISTORIQUES, DÉPENDANCE ÉPISTÉMIQUE ET PERSPECTIVES DE REFONDATION

MODERN EDUCATIONAL SYSTEMS VERSUS ENDOGENOUS KNOWLEDGE IN AFRICA: HISTORICAL TENSIONS, EPISTEMIC DEPENDENCY AND PROSPECTS FOR REFOUNDATION

Prince Appia EHUI*

Résumé :
En Afrique, deux systèmes éducatifs coexistent sans véritablement dialoguer : le système éducatif dit moderne, hérité de la colonisation, fondé sur la standardisation des curricula, la prédominance des langues étrangères et la légitimation des seuls savoirs occidentaux ; et l'éducation traditionnelle africaine, fondée sur la transmission communautaire, l'oralité, les rituels d'initiation et l'intégration holistique des jeunes dans la vie collective. Cette dualité constitue un problème réel : en marginalisant les savoirs endogènes au profit d'un modèle importé, le système éducatif dit moderne produit des individus déracinés, incapables d'agir efficacement dans leur propre contexte culturel et social, tout en restant structurellement dépendants des référentiels intellectuels étrangers. Comment construire un système éducatif africain qui soit à la fois rigoureux sur le plan scientifique et ancré dans les réalités culturelles et sociales du continent ? Telle est la question centrale de cet article. Nous soutenons l'hypothèse qu'une hybridation critique entendue non comme juxtaposition de deux modèles, mais comme refondation épistémologique constitue la voie la plus exigeante et la plus féconde. L'article s'articule en trois temps : il examine d'abord les apports et les limites structurelles du système éducatif dit moderne ; il analyse ensuite les richesses et les fragilités de l'éducation traditionnelle africaine ; il propose enfin les axes d'un système éducatif hybride et décolonisé. La démarche est documentaire et comparative, mobilisant un corpus de textes philosophiques et pédagogiques allant de P. Freire à A. Mbembe.

Mots clés : système éducatif moderne, savoirs endogènes, éducation traditionnelle africaine, hybridation critique, décolonisation épistémique, souveraineté intellectuelle.

Abstract :
In Africa, two educational systems coexist without genuinely engaging one another: the so-called modern educational system, inherited from colonisation, built on standardised curricula, the dominance of foreign languages and the exclusive legitimation of Western knowledge; and traditional African education, grounded in communal transmission, orality, initiation rituals and the holistic integration of youth into collective life. This duality constitutes a genuine problem: by marginalising indigenous knowledge in favour of an imported model, the modern educational system produces uprooted individuals unable to act effectively within their own cultural and social contexts, while remaining structurally dependent on foreign intellectual frameworks. How can an African educational system be built that is both scientifically rigorous and rooted in the continent's cultural and social realities? This is the central question of this article. We argue that critical hybridisation understood not as a juxtaposition of two models, but as an epistemological refoundation offers the most demanding and most productive path forward. The article is structured in three parts: it first examines the contributions and structural limits of the so-called modern educational system; it then analyses the strengths and fragilities of traditional African education; and finally proposes the axes of a hybrid and decolonised educational system. The methodological approach is documentary and comparative, drawing on philosophical and pedagogical texts from P. Freire to A. Mbembe.

Keywords : modern educational system, indigenous knowledge, traditional African education, critical hybridisation, epistemic decolonisation, intellectual sovereignty.

* Philosophie politique et sociale, Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire
Email : appiaprinceemmanuel2@gmail.com

INTRODUCTION

L'éducation est au cœur de tout projet de société. En Afrique, elle se situe à la croisée de deux héritages profondément différents : d'un côté, le système éducatif dit moderne, imposé par les puissances coloniales et perpétué par les États indépendants ; de l'autre, l'éducation traditionnelle, fondée sur la transmission communautaire, l'oralité et l'intégration progressive des jeunes dans la vie sociale et culturelle de leur communauté. C. A. Diop (1981, p. 45) soulignait déjà que cette dualité n'est pas neutre : elle conditionne profondément les rapports que les sociétés africaines entretiennent avec le savoir et avec elles-mêmes.

La question qui se pose est la suivante : comment construire un système éducatif capable de concilier la rigueur scientifique du système éducatif dit moderne avec la richesse des savoirs locaux portés par l'éducation traditionnelle africaine ? Cette question traverse l'ensemble des débats postcoloniaux sur la souveraineté intellectuelle. P. J. Hountondji (1995, p. 8) la pose en termes de violence épistémique ; P. Freire (1974, p. 65) en termes de domestication. A. Mbembe (2010, p. 87) en termes de décolonisation. Ces trois entrées convergent vers un même diagnostic : le problème éducatif africain n'est pas seulement pédagogique il est philosophique et politique.

Cet article s'articule en trois temps. Il examine d'abord les fondements et les limites structurelles du système éducatif dit moderne. Il analyse ensuite les richesses et les fragilités de l'éducation africaine traditionnelle. Il propose enfin les contours d'une hybridation critique, entendue comme refondation épistémologique. La démarche est documentaire et comparative, mobilisant un corpus de textes philosophiques et pédagogiques allant de Freire et Fanon aux analyses contemporaines de Mbembe, Hountondji et Diagne.

1. LE SYSTÈME ÉDUCATIF DIT MODERNE EN AFRIQUE : APPORTS ET LIMITES STRUCTURELLES

1.1. Les fondements et les apports du système éducatif dit moderne

Le système éducatif dit moderne, tel qu'il s'est développé en Afrique à partir de la période coloniale, repose sur trois piliers : la standardisation des curricula, la certification des compétences par des institutions reconnues, et la transmission de savoirs codifiés selon les canons de la rationalité scientifique occidentale. É. Durkheim (1922, p. 51) le définit comme un processus de socialisation méthodique visant à préparer l'individu à la vie collective. Ce modèle a incontestablement produit des résultats : accès à des disciplines scientifiques avancées, mobilité sociale, formation de cadres administratifs, médicaux et juridiques.

Au-delà de la transmission de savoirs techniques, il forme à des capacités cognitives transversales : l'analyse, la comparaison, l'expérimentation, la formalisation. Dans un contexte africain confronté aux défis de la gouvernance publique et du développement scientifique, ces compétences demeurent indispensables. A. A. Mazrui (1978, p. 19) reconnaît cet apport en ces termes :

> L'université africaine doit être à la fois une institution mondiale du savoir et un foyer du patrimoine culturel africain. Ces deux missions ne s'excluent pas ; elles se conditionnent mutuellement.
>
> (A. A. Mazrui, 1978, p. 19)

Cette vision d'une université africaine doublement engagée constitue un programme épistémologique exigeant, qui tranche avec une vision purement instrumentale de l'enseignement supérieur.

Il convient d'ajouter à cette analyse une dimension souvent négligée : le rôle du système éducatif dit moderne dans la constitution des élites politiques et administratives africaines depuis les indépendances. É. Durkheim (1922, p. 51) rappelait que toute société se survit à elle-même par l'éducation qu'elle dispense à ses jeunes générations. Or, dans le contexte africain, cette fonction de reproduction sociale a pris une importance singulière : c'est par l'école que se sont formés les premiers cadres de l'État, les premiers magistrats, les premiers diplomates. Ce processus a permis, en quelques décennies, l'émergence d'une fonction publique nationale là où, à la veille des indépendances, les cadres formés étaient en nombre dérisoire.

Cette fonction de formation des élites s'est également étendue au domaine scientifique et technique. Médecins, ingénieurs, agronomes, juristes : autant de professions qui supposent une maîtrise rigoureuse de savoirs codifiés, transmissibles uniquement par un enseignement structuré et cumulatif. Sans cette dimension, il serait illusoire d'imaginer un développement économique et sanitaire à la hauteur des besoins du continent. Le système éducatif dit moderne a ainsi rendu possible une participation, certes encore inégale, des pays africains aux grands réseaux scientifiques et économiques

mondiaux qu'il s'agisse de la recherche médicale, des négociations climatiques ou des instances de gouvernance internationale.

Reconnaître ces apports n'est pas céder à une apologie du système hérité de la colonisation. C'est au contraire poser les termes exacts du problème : un système qui a permis des avancées réelles, mais qui les a obtenues au prix d'une dépendance structurelle dont il faut maintenant mesurer le coût.

1.2. Les limites structurelles du système éducatif dit moderne : dépendance et dépossession

Malgré ses apports, le système éducatif dit moderne reste profondément marqué par une dépendance vis-à-vis des référentiels intellectuels étrangers. P. Bourdieu (1970, p. 25) a montré que l'école ne transmet pas seulement des savoirs : elle reproduit des hiérarchies culturelles et sociales. Transposé au contexte africain, ce mécanisme produit trois formes de dépossession.

La première est la prédominance des langues coloniales. Le français, l'anglais ou le portugais restent les langues d'enseignement dans la quasi-totalité des systèmes éducatifs africains. W. Ngũgĩ wa Thiong'o (1986, p. 9) l'a formulé avec une clarté décisive :

> La langue est le vecteur de la culture, de l'histoire, de l'identité d'un peuple. En imposant une langue étrangère, la colonisation a dérobé aux peuples africains leur capacité à se définir eux-mêmes et à nommer le monde à partir de leur propre expérience.
>
> (W. Ngũgĩ wa Thiong'o, 1986, p. 9)

La deuxième forme de dépossession est la marginalisation des savoirs endogènes. Les connaissances agricoles, artisanales, médicinales et philosophiques africaines sont absentes des curricula officiels. P. J. Hountondji (1995, p. 8) dénonce cette éviction :

> L'un des héritages les plus néfastes de la colonisation est la conviction qu'il n'existe pas de savoir africain digne de ce nom, que la connaissance vient d'ailleurs et que l'Afrique n'a qu'à recevoir. Cette conviction est un mensonge politique érigé en évidence culturelle.
>
> (P. J. Hountondji, 1995, p. 8)

La troisième forme est la décontextualisation des curricula. L'adoption de modèles pédagogiques conçus pour d'autres réalités crée un hiatus permanent entre ce qui est enseigné et ce qui est vécu. A. Mbembe (2000, p. 15) identifie dans ce phénomène un mécanisme de dépossession identitaire :

> Être éduqué à la manière coloniale, c'est apprendre à se voir soi-même à travers les yeux de l'autre, à juger son propre monde selon des critères qui lui sont étrangers, à considérer sa propre culture comme un déficit à combler plutôt que comme une richesse à déployer.
>
> (A. Mbembe, 2000, p. 15)

Ces trois formes de dépossession linguistique, épistémique et identitaire produisent une intériorisation durable de l'infériorité intellectuelle qui affecte la capacité des sociétés africaines à se percevoir comme productrices de savoir.

2. L'ÉDUCATION AFRICAINE TRADITIONNELLE : RICHESSES ET FRAGILITÉS

2.1. Un système intégré de transmission des savoirs et des valeurs

L'éducation africaine traditionnelle est un système intégré : un dispositif où savoirs, pratiques, valeurs et identités sont transmis de manière holistique, dans le cadre de la communauté et à travers le temps. Elle repose sur l'oralité, les rituels d'initiation, les contes et proverbes, les activités artisanales et la participation progressive des jeunes à la vie communautaire. C. A. Diop (1981, p. 45) en souligne la cohérence interne :

> L'éducation africaine traditionnelle repose sur la relation maître-apprenti et l'implication collective, où chaque membre de la communauté contribue à la formation du jeune. Ce n'est pas une éducation de l'individu isolé, mais de l'être en relation.
>
> (C. A. Diop, 1981, p. 45)

Cette éducation forme d'abord à des valeurs la solidarité, la responsabilité collective, le respect des anciens, la maîtrise de soi qui constituent le tissu moral de la vie sociale. Elle forme ensuite à une vision du monde, une manière d'habiter le temps et l'espace qui donne sens à l'existence individuelle et collective. S. B. Diagne (2013, p. 34) insiste sur la dimension philosophique de cet héritage :

> La philosophie africaine n'est pas un manque de philosophie occidentale. Elle est une manière propre de poser les questions fondamentales de l'existence, de la justice, de la communauté et du sacré. Ignorer cet héritage dans l'éducation, c'est amputer les jeunes Africains d'une partie de leur intelligence du monde.
>
> (S. B. Diagne, 2013, p. 34)

Par ailleurs, l'éducation traditionnelle développe des qualités cognitives précieuses : la mémoire, la créativité, la résilience, l'aptitude à coopérer dans des contextes incertains. Ces qualités sont précisément celles que réclament les environnements professionnels et civiques du XXIe siècle.

Un exemple précis permet d'illustrer la portée pédagogique de ces dispositifs : le conte et le proverbe. Loin d'être de simples divertissements, ils constituent de véritables outils d'enseignement moral et logique. Le conte présente une situation, un dilemme, un personnage confronté à un choix ; il invite l'auditeur souvent un enfant à anticiper les conséquences d'une décision, à identifier les valeurs en jeu, à formuler lui-même la leçon qui s'en dégage. Le proverbe, de son côté, condense en une formule mémorisable une règle de conduite ou une observation sur la nature humaine, transmissible de génération en génération sans support écrit.

Ce mode de transmission présente une caractéristique pédagogique remarquable : il ne sépare pas l'apprentissage cognitif de l'apprentissage moral. Comprendre un proverbe, c'est simultanément exercer sa capacité d'interprétation et intégrer une norme de comportement. Cette unité entre le savoir et l'agir entre ce que l'on comprend et ce que l'on devient constitue précisément ce que de nombreux systèmes éducatifs contemporains, centrés sur l'accumulation de connaissances disjointes, ont le plus de difficulté à réaliser. C'est pourquoi cette dimension de l'éducation traditionnelle ne peut être réduite à un simple folklore : elle relève d'une pédagogie de la sagesse pratique, dont la pertinence dépasse largement le cadre dans lequel elle est née.

2.2. Les fragilités de l'éducation traditionnelle africaine face aux exigences contemporaines

Malgré ses richesses, l'éducation africaine traditionnelle présente des fragilités réelles. Sa première fragilité est son inadaptation structurelle aux exigences scientifiques et technologiques de la modernité. Elle ne forme pas aux mathématiques avancées, à la biologie moléculaire, à l'informatique ou au droit international. F. Fanon (1961, p. 103) a analysé cette tension avec lucidité :

> Les systèmes éducatifs colonisés ont créé un fossé entre les savoirs locaux et les compétences modernes, marginalisant les formes d'éducation autochtones. Mais il serait dangereux de conclure que ces formes n'ont aucune valeur. Il faut les réhabiliter pour ce qu'elles sont : non pas une alternative à la modernité, mais une condition de son appropriation souveraine.
>
> (F. Fanon, 1961, p. 103)

Sa deuxième fragilité tient à la fragmentation géographique et à l'inégale répartition de ces savoirs selon les régions, les groupes ethniques et les conditions sociales. Cette hétérogénéité peut devenir une source d'inégalités si elle n'est pas prise en charge explicitement par les politiques éducatives.
Sa troisième fragilité est liée aux risques de reproduction des inégalités de genre et de statut social inhérents à certaines formes d'éducation traditionnelle. L'intégration de ces savoirs dans un cadre éducatif renouvelé doit donc s'accompagner d'une réflexion critique sur leurs limites. P. J. Hountondji (1995, p. 62) appelle à une attitude épistémique rigoureuse :

> Valoriser les savoirs africains ne signifie pas les idéaliser. Cela signifie les soumettre au même examen critique que tout autre savoir : interroger leur genèse, leurs présupposés, leurs effets sociaux. C'est à ce prix que la décolonisation épistémique devient un projet sérieux.
>
> (P. J. Hountondji, 1995, p. 62)

Ces fragilités ne condamnent pas l'éducation traditionnelle : elles appellent à son articulation réfléchie avec d'autres formes de savoir ce qui est précisément l'enjeu de l'hybridation critique.

3. VERS UNE HYBRIDATION CRITIQUE : REFONDER L'ÉDUCATION AFRICAINE

3.1. Les fondements épistémologiques de l'hybridation critique

L'hybridation critique que nous proposons ne se confond pas avec un simple pluralisme pédagogique. Elle s'inscrit dans la tradition de la pédagogie critique inaugurée par P. Freire (1974) et approfondie par les philosophies postcoloniales africaines contemporaines. P. Freire (1974, p. 65) pose le principe fondateur :

> L'éducation authentique n'est pas celle qui se fait de A pour B, ou de A sur B, mais de A avec B, par la médiation du monde.

> Le monde n'est pas quelque chose qui va de soi : il est une réalité à comprendre, à questionner et à transformer. L'éducation qui n'enseigne pas cela est une éducation de la domestication.
>
> (P. Freire, 1974, p. 65)

Ce principe de médiation du monde, transposé au contexte africain, signifie que le monde des apprenants avec ses langues, ses mémoires et ses défis doit être la matière première de l'acte éducatif. L'hybridation critique ne consiste pas à ajouter un cours sur les traditions en marge d'un curriculum occidental. Elle consiste à refonder l'ensemble du dispositif pédagogique à partir d'une nouvelle épistémologie. A. Mbembe (2010, p. 87) formule cette exigence de refondation :

> Décoloniser l'université ne signifie pas fermer ses portes au monde. Cela signifie remettre en question la prétention de certains savoirs à l'universalité, leur rappeler leur historicité et leurs conditions de production, et ouvrir un espace où d'autres savoirs peuvent prétendre à une légitimité équivalente.
>
> (A. Mbembe, 2010, p. 87)

Cette décolonisation épistémique est la condition d'un dialogue fondé sur l'égale dignité des traditions intellectuelles. S. B. Diagne (2013, p. 88) plaide pour une philosophie africaine contribuant à la conversation universelle :

> Le projet philosophique africain n'est pas de s'enfermer dans une identité close, mais de contribuer, depuis une expérience singulière, à la conversation universelle sur la justice, la vérité et la liberté. C'est ce que j'appelle une universalité latérale : non pas la même pour tous, mais construite ensemble par tous.
>
> (S. B. Diagne, 2013, p. 88)

3.2. Les axes opérationnels d'un système éducatif hybride et décolonisé

La mise en œuvre d'une hybridation critique suppose des transformations à plusieurs niveaux. On distinguera quatre axes principaux.

Le premier axe est l'intégration des langues africaines comme langues d'enseignement. Enseigner en langue maternelle, c'est permettre aux apprenants de penser dans les catégories qui structurent leur expérience du monde. W. Ngũgĩ wa Thiong'o (1986, p. 28) l'affirme sans ambiguïté : enseigner en langue africaine est « un acte d'émancipation » et non un repli sur soi.

Le deuxième axe est la reconnaissance curriculaire des savoirs endogènes. Il s'agit d'intégrer les connaissances écologiques, médicinales, artisanales et philosophiques africaines dans les disciplines

académiques elles-mêmes, en mettant en place des dispositifs de recherche capables de formaliser ces savoirs sans les dénaturer. P. J. Hountondji (1995, p. 72) appelle à une formalisation rigoureuse de ces savoirs.

Le troisième axe est la contextualisation des curricula. L'éducation doit répondre aux besoins réels des sociétés : changement climatique, sécurité alimentaire, gouvernance démocratique, santé publique. A. A. Mazrui (1978, p. 49) avait identifié cet enjeu dès les années 1970 : l'université africaine doit « imposer ses propres agendas de recherche plutôt que de les recevoir d'ailleurs ».

Le quatrième axe est la formation à la pensée critique et à la citoyenneté active. Une éducation émancipatrice forme des citoyens capables de délibérer, de questionner les pouvoirs et de résister à la manipulation. C'est ici que la philosophie politique de Rousseau rejoint directement les enjeux éducatifs africains : le contrat social exige des citoyens éclairés, et une éducation qui ne forme pas à la citoyenneté active trahit le projet démocratique.

Ces quatre axes ne relèvent pas seulement de l'intention programmatique : leur mise en œuvre suppose des dispositifs concrets, susceptibles d'être expérimentés à l'échelle d'un établissement avant d'être généralisés. S'agissant de l'intégration linguistique, il est possible d'introduire, dès le cycle primaire, un enseignement bilingue progressif, où la langue nationale demeure le véhicule principal des apprentissages fondamentaux pendant les premières années, avant une transition maîtrisée vers la langue d'enseignement officielle. Cette approche, déjà expérimentée dans plusieurs pays, a montré des résultats encourageants sur la compréhension des concepts abstraits dès lors que l'enfant peut d'abord se les approprier dans sa langue première.

Concernant la reconnaissance curriculaire des savoirs endogènes, des modules interdisciplinaires peuvent être conçus en partenariat avec les détenteurs traditionnels de ces savoirs tisserands, herboristes, agriculteurs, griots invités non comme simples témoins folkloriques, mais comme co-enseignants à part entière dans des unités d'enseignement dédiées. Cette collaboration suppose un changement de posture institutionnelle : il s'agit de reconnaître à ces détenteurs de savoirs un

statut pédagogique, avec les implications que cela comporte en termes de validation des compétences et de rémunération.

Pour la contextualisation des curricula, l'enjeu est d'ancrer les disciplines scientifiques dans des problématiques locales : enseigner la chimie à partir de l'analyse des sols agricoles régionaux, la biologie à partir des écosystèmes locaux, l'économie à partir des filières de production effectivement présentes dans la région. Cette contextualisation ne diminue en rien la rigueur scientifique des enseignements ; elle leur donne au contraire une portée d'application immédiate, qui renforce la motivation des apprenants et la pertinence sociale de l'institution scolaire.

Enfin, la formation à la citoyenneté active peut prendre la forme de dispositifs délibératifs intégrés à la vie scolaire elle-même : conseils d'élèves disposant d'un pouvoir réel de décision sur certains aspects de la vie de l'établissement, exercices de débat argumenté sur des questions de société, simulations d'assemblées délibératives. Ces dispositifs ne sont pas de simples activités périscolaires : ils constituent, au sens propre, des laboratoires de la volonté générale, où les élèves expérimentent concrètement ce que signifie délibérer, trancher et assumer collectivement une décision.

3.3. Perspectives pour un système éducatif africain décolonisé

Les perspectives ouvertes par l'hybridation critique sont pédagogiques, institutionnelles et civilisationnelles. Sur le plan pédagogique, elles supposent une transformation profonde de la formation des enseignants, qui doivent être capables d'articuler savoirs académiques et savoirs endogènes, d'enseigner en plusieurs langues et de valoriser l'intelligence pratique de leurs apprenants.

Sur le plan institutionnel, elles impliquent une réforme des politiques éducatives nationales, un investissement dans la recherche en sciences de l'éducation et en didactique des langues africaines. Sur le plan civilisationnel, l'enjeu est de refonder le rapport des sociétés africaines au savoir. A. Mbembe (2010, p. 61) formule cet enjeu en termes de responsabilité historique :

> L'Afrique a été longtemps le lieu où les autres venaient chercher des ressources. Elle doit désormais devenir le lieu d'où partent des idées. Ce renversement n'est pas seulement économique : il est d'abord épistémique. Il commence dans les salles de classe.
>
> (A. Mbembe, 2010, p. 61)

Ce renversement ne peut s'accomplir que si l'éducation africaine se dote d'une double ambition : former des individus compétents et des sujets libres. Ces deux ambitions se conditionnent mutuellement et leur articulation est précisément l'objet de l'hybridation critique.

CONCLUSION

L'analyse du système éducatif africain révèle une tension fondatrice qui ne peut être résolue ni par l'abandon du système éducatif dit moderne, ni par un retour exclusif à l'éducation traditionnelle. Ces deux modèles, pris isolément, sont insuffisants : le premier parce qu'il a été historiquement construit comme un instrument de dépossession épistémique ; le second parce qu'il ne peut, seul, répondre aux défis scientifiques et technologiques du monde contemporain.

L'hybridation critique constitue une voie de refondation à la fois intellectuellement rigoureuse et politiquement nécessaire. Elle ne consiste pas à concilier deux modèles incompatibles, mais à refonder le projet éducatif africain sur une épistémologie nouvelle une épistémologie qui reconnaisse l'égale dignité des traditions intellectuelles, valorise la pluralité des langues et des savoirs, et mette l'émancipation des sujets au cœur de l'acte pédagogique.

Les penseurs mobilisés dans cet article P. Freire, F. Fanon, C. A. Diop, V. Y. Mudimbe, W. Ngũgĩ wa Thiong'o, A. Mbembe, P. J. Hountondji, S. B. Diagne et A. A. Mazrui convergent vers une même conviction : l'éducation ne vaut que si elle libère. Elle ne libère que si elle enracine. Elle n'enracine que si elle dialogue avec le passé, avec l'universel et avec les réalités vécues des sociétés qu'elle est censée former.

Refonder l'éducation africaine, c'est refonder le rapport de l'Afrique au savoir et au monde. C'est une entreprise philosophique autant que pédagogique et l'une des tâches les plus urgentes que la philosophie politique puisse s'assigner.

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU Pierre, 1970, La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement (avec Jean-Claude Passeron), Paris, Minuit.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2013, Comment philosopher en islam ?, Paris, Philippe Rey / Jimsaan.

DIOP Cheikh Anta, 1981, Civilisation ou barbarie. Anthropologie sans complaisance, Paris, Présence Africaine.

DURKHEIM Émile, 1922, Éducation et sociologie, Paris, Presses Universitaires de France.

FANON Frantz, 1961, Les damnés de la terre, Paris, Maspero.

FREIRE Paulo, 1974, Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution, Paris, Maspero.

HOUNTONDJI Paulin Joseph, 1995, « Producing Knowledge in Africa Today : The Second Bashorun M.K.O. Abiola Distinguished Lecture », African Studies Review, vol. 38, n° 3, p. 1-10.

MAZRUI Ali Al'Amin, 1978, Political Values and the Educated Class in Africa, Berkeley, University of California Press.

MBEMBE Achille, 2000, De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine, Paris, Karthala.

MBEMBE Achille, 2010, Sortir de la grande nuit. Essai sur l'Afrique décolonisée, Paris, La Découverte.

MUDIMBE Valentin Yves, 1988, The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge, Bloomington, Indiana University Press.

NGŨGĨ WA THIONG'O Wa, 1986, Decolonising the Mind. The Politics of Language in African Literature, London, James Currey.


La science au service du développement
PASRES
Programme d'Appui Stratégique
à la Recherche Scientifique