

De la « communauté classe » aux systèmes « globalisés » : l'évolution des systèmes éducatifs africains

*From the “class community” to “globalized” systems: The evolution of African
education systems*

*De la “comunidad-clase” a los sistemas “globalizados”: la evolución de los
sistemas educativos africanos*

Masengesho Kamuzinzi



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/7061>

DOI : 10.4000/ries.7061

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2018

Pagination : 79-87

ISBN : 978-2-85420-620-3

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Masengesho Kamuzinzi, « De la « communauté classe » aux systèmes « globalisés » : l'évolution des systèmes éducatifs africains », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 79 | décembre 2018, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 25 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/7061> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.7061>

© Tous droits réservés



De la « communauté classe » aux systèmes « globalisés » : l'évolution des systèmes éducatifs africains

Masengesho Kamuzinzi

Université du Rwanda

L'AFRIQUE : UN CONTINENT PLURIEL

Dans le champ académique, on entend souvent dire que, « en Afrique, beaucoup de domaines restent à explorer, à documenter, à théoriser » ou que « dans ce domaine, il n'y a pas suffisamment d'écrits antérieurs sur l'Afrique pour pouvoir faire une revue de littérature digne de ce nom », etc. La réalité, c'est que la carence d'informations est souvent liée à la barrière de la langue. Beaucoup d'intellectuels africains francophones ne prennent pas le temps de recenser les écrits en anglais, sans parler des auteurs anglophones qui ne daignent pas consulter ce qui existe dans d'autres langues ! Cependant, de nombreux domaines ont fait l'objet d'une abondante littérature. Ainsi, Raul Corrazon a identifié vingt-sept ouvrages intitulés « La philosophie africaine », par exemple. Il n'est pas aisé de comptabiliser tous les textes en français et en anglais sur l'éducation en Afrique. Doit-on seulement s'appuyer sur les écrits des pionniers pour en faire *de facto* les grandes figures de l'éducation en Afrique ? Que faire des centaines d'auteurs non retenus mais dont la contribution pour la compréhension des systèmes éducatifs africains est substantielle ?

À défaut de trouver des critères satisfaisants d'inclusion et d'exclusion d'auteurs et pour éviter de trahir la richesse d'ensemble, nous avons opté d'axer notre réflexion sur les grandes tendances intellectuelles qui ont marqué le débat sur l'éducation à différentes époques et qui ont fait progresser la compréhension des systèmes éducatifs africains. Cette seconde orientation nous conduit naturellement à tenter de proposer une synthèse de l'évolution des systèmes éducatifs africains. Plusieurs facteurs rendent cette entreprise assez périlleuse, bien qu'intéressante. Parmi eux, quatre nous semblent particulièrement importants. Premièrement, en abordant l'apport de l'éducation traditionnelle, on remarque rapidement que l'Afrique est un continent pluriel. Même l'Afrique sub-saharienne n'est pas un bloc culturellement homogène. Cet espace géographique abrite une mosaïque de cultures dont les influences sur l'éducation traditionnelle sont très hétérogènes. Dans certains pays coexistent parfois plusieurs micro-cultures présentant des différences fondamentales en rapport avec l'éducation des nouvelles générations. Tel est le cas des grands pays multiethniques comme la République démocratique du Congo (RDC), l'Angola, le Kenya, le Soudan, l'Afrique du Sud, etc.

Deuxièmement, l'influence coloniale est à peu près aussi diversifiée que l'héritage traditionnel. En effet, la France, la Grande-Bretagne, la Belgique et le Portugal ont développé des systèmes éducatifs aux philosophies très différentes, dont les effets se font encore sentir aujourd'hui. Nous reviendrons sur les caractéristiques de ces systèmes dans le point suivant consacré à l'éducation pendant la période coloniale.

Troisièmement, en abordant la question du rôle de l'éducation dans la décolonisation, on remarque que les frustrations nées de la dévalorisation de l'héritage traditionnel des peuples colonisés font que les débats sur l'apport de la tradition et de la modernité dans le développement des systèmes éducatifs actuels sont encore marqués par des positions idéologiques qui s'accordent de moins en moins avec la réalité. Les uns promeuvent le recours un peu nostalgique à la tradition comme idéal éducatif perdu, tandis que d'autres voudraient faire table rase des us et coutumes africains qui, pensent-ils, ne cadrent pas avec la rationalité moderne à la base du développement.

Quatrièmement, la circulation rapide de nouvelles « recettes » éducatives via forums et mass médias draine avec elle une pluralité de référentiels éducatifs qui sont incorporés *de facto* dans les systèmes existants, avant même que les acteurs traditionnels de l'éducation aient pu en évaluer la pertinence.

Cinquièmement, la dépendance des systèmes éducatifs africains à une diversité de sources de financement externes induit souvent de multiples réformes éducatives assez mal intégrées. Et comme la dépendance à ces différentes sources de financement va souvent de pair avec de multiples conditionnalités, il en résulte la plupart du temps une diversité d'ajustements localisés, qui sont assez difficiles à cerner. Enfin, on remarque souvent qu'en Afrique, les divers partenaires de l'éducation promeuvent des référentiels assez différents sur l'éducation.

Pour bien cerner les grandes tendances intellectuelles qui structurent le débat sur l'éducation en Afrique, nous avons centré l'analyse sur deux axes : l'axe diachronique, qui permet de saisir les débats importants qui ont marqué les systèmes éducatifs à des moments clés de l'histoire du continent, et l'axe synchronique, qui permet de situer ces débats dans le contexte de chaque époque. L'axe diachronique est subdivisé en quatre périodes : l'éducation pendant la période précoloniale ; l'éducation coloniale ; l'éducation pendant les décennies 1960-1990, caractérisées principalement par des régimes militaires à partis uniques ; l'éducation pendant la période allant des décennies 1990-2000 à nos jours, marquées surtout par l'ouverture au multipartisme et à la globalisation. L'axe synchronique se focalise sur quatre variables : la philosophie de l'éducation et son rapport à la résolution des problèmes qui se posent dans la vie ; le système de production des savoirs ; le système de transmission des connaissances et des manières de faire savoir ; et l'environnement d'apprentissage.

ÉDUCATION TRADITIONNELLE : LA PLACE CENTRALE DE LA « COMMUNAUTÉ-CLASSE »

Bien qu'ils soient très différents lorsqu'on passe d'une culture à l'autre, les modes d'éducation traditionnels partagent un certain nombre de traits fondamentaux qui en font un système éducatif à part entière. Dans l'ensemble, ce système fait



référence à la transmission des savoirs, des normes sociales et des valeurs basées sur l'expérience accumulée par les anciens. Mais comme le montre bien Dei (2000), les anciens ne transmettaient pas uniquement des connaissances et des manières de faire, mais également des schémas mentaux qui guidaient, organisaient et régulaient le vivre-ensemble. En contexte africain, les informations clés sur l'éducation traditionnelle ont été transmises par des auteurs dont les préoccupations peuvent être classées en trois grandes catégories.

La première catégorie est constituée d'auteurs africains de la première heure, que nous pouvons qualifier de « témoins ». Confrontés au processus d'éradication des fondements de base de l'éducation traditionnelle dans leurs propres sociétés, ces derniers se sont empressés de restituer aux nouvelles générations les trésors de ce modèle, en tentant de l'empêcher de sombrer dans l'oubli. Une telle préoccupation se remarque chez des écrivains renommés tels que Amadou Hampâté Ba (Mali), Ahmadou Kourouma (Côte d'Ivoire), Chinua Achebe et Wole Soyinka (Nigeria), mais aussi chez des philosophes et des historiens tels que Alexis Kagame (Rwanda) et Elikia Mbokolo (RDC), ainsi que chez des témoins européens, comme le prêtre belge Placide Temples, qui a travaillé sur la philosophie bantoue, et l'anthropologue français Marcel Griaule, qui a notamment documenté le savoir chez les Dogons. En ce qui concerne la conceptualisation de l'éducation traditionnelle, les travaux de l'intellectuel nigérien Abdou Moumouni et de l'ethnologue français Pierre Erny occupent une place de choix, mais leurs catégorisations, notamment des phases de développement de l'enfant et des modes éducatifs qui leur étaient associés dans la tradition, est pour l'essentiel influencée par la conceptualisation piagétienne qui était en vogue alors en Occident.

La deuxième catégorie est constituée d'auteurs qui affichent leur posture anticoloniale et contestent à l'occasion les interprétations que les intellectuels européens qui soutenaient la colonisation avaient faites de l'histoire de l'Afrique et de son système d'éducation. Une telle préoccupation se constate chez l'historien et anthropologue sénégalais Cheikh Anta Diop, l'écrivain kenyan Ngũgĩ wa Thiong'o et même chez des religieux comme Monseigneur Aloys Bigirumwami, qui allait jusqu'à défendre des pratiques culturelles et éducatives traditionnelles honnies par l'Église.

La troisième catégorie est constituée d'auteurs souvent plus récents, et dont la préoccupation centrale est de mettre à contribution les richesses de l'éducation traditionnelle dans certains domaines spécifiques comme la protection de l'environnement, la gestion des ressources naturelles, la gestion des conflits, la santé et prévention des maladies, etc.

La théorisation de la pensée africaine et ses implications sur la conception des systèmes d'éducation traditionnelle a marqué un progrès substantiel surtout à partir des années 1980. La réflexion commence par la mise en cause, par certains intellectuels africains, dont Mudimbe (1988), de la tendance observée chez beaucoup d'auteurs européens de partir des catégories de pensée ancrées dans leur propre culture pour interpréter des réalités qui, soutiennent-ils, obéissent à d'autres formes de rationalité. L'idée que les réalités vécues par les sociétés africaines devraient être analysées dans une perspective africaine et par des auteurs africains comprenant véritablement les mutations profondes qui travaillent ces sociétés se remarque dans plusieurs initiatives. On la lit en filigrane dans le projet de rédaction de l'histoire générale de l'Afrique sous la direction de l'historien burkinabé Joseph Ki-zerbo

(1980) mais également dans des initiatives actuelles comme par exemple le volume 0 d'un rapport alternatif sur l'Afrique rédigé par quarante experts africains réputés. Ces derniers mettent en cause la pertinence des indicateurs économiques utilisés par la Banque mondiale pour mesurer le bien-être des populations africaines et cherchent à remplacer ces indicateurs par d'autres culturellement pertinents.

Bien que ces initiatives s'inscrivent dans la continuité du combat pour l'émancipation des intellectuels africains, qui débuta pendant les années de lutte pour les indépendances, les schèmes de pensée sur lesquels sont basés ces écrits sont la plupart de temps ancrés dans le contexte. De ce fait, ils se limitent à faire comprendre la réalité africaine mais n'opèrent pas un recul suffisant pour examiner si les catégories de pensée qui sous-tendent leurs analyses sont opérationnelles dans d'autres cultures et dans d'autres contextes. Bien que ces contributions soient importantes pour saisir les transformations en cours en Afrique, il leur manque, pour ainsi dire, une aspiration à l'universalité des explications proposées.

Des ouvrages plus récents, comme par exemple *A Companion to African Philosophy*, publié sous la direction du philosophe ghanéen Kwasi Wiredu (2008), dépassent cette limite conceptuelle et vont, de ce fait, au-delà de la revendication du droit d'écrire l'histoire de l'Afrique par les intellectuels africains et en se référant à des cadres d'interprétation du monde proprement africains. Si, par nature, tous les êtres humains sont capables de ressentir les mêmes besoins, de communiquer et d'échanger, Wiredu pense que les schèmes de pensée qu'on trouve dans des cultures africaines pourraient très bien être opérationnels dans d'autres cultures. De même que des schèmes de pensée développés en Occident peuvent expliquer ce qui se passe en Afrique, des catégories de pensée développées par les sociétés africaines précoloniales peuvent aider à appréhender des phénomènes de société occidentaux, asiatiques ou américains. Par cette réflexion intellectuelle dépouillée de toute velléité d'émancipation et de nostalgie du passé, Wiredu et ses collègues inaugurent véritablement un changement de paradigme. En effet, ces auteurs positionnent la philosophie africaine comme une alternative crédible pouvant aider y compris des chercheurs non africains à comprendre et à expliquer des phénomènes sociaux en Afrique et ailleurs, où ces schèmes de pensée sont opérationnels.

En interrogeant les fondements du système traditionnel, on remarque que des concepts de base qui sous-tendaient ce système sont encore opérationnels dans les préoccupations éducatives actuelles. En effet, l'un des mérites de l'éducation traditionnelle tenait à sa capacité à éduquer les nouvelles générations en vue de résoudre des problèmes réels qui se posaient dans la vie. Une telle préoccupation ne trouve-t-elle pas d'écho dans le développement de l'approche par compétences ? Eu égard au système de production des nouveaux savoirs, le système éducatif traditionnel avait le mérite de capitaliser les expériences accumulées par les membres de la communauté pour en faire des connaissances enseignables aux nouvelles générations. Et comme les sociétés sans écriture ne pouvaient pas créer des bases de données sur les expériences réussies, l'accumulation des connaissances passait par la participation des membres de la communauté au rappel des solutions réussies. Ainsi, les sociétés traditionnelles fonctionnaient comme des sortes de « communautés-classes », où les membres participaient à la production et à la transmission des nouveaux savoirs (Semali, 1999).



L'ÉDUCATION COLONIALE, UNE DÉMARCHE D'EXTÉRIORITÉ

Comme nous l'avons dit, les puissances coloniales ont promu des systèmes éducatifs aux caractéristiques assez différentes, même si tous s'inscrivaient dans le même projet colonial. Comme le montrent Clignet et Foster (1964), la politique dite « d'assimilation » promue par la France a induit un rôle prépondérant de l'État dans la conception et l'organisation de l'éducation dans ses colonies. Il en a résulté des systèmes éducatifs dominés par un réseau d'enseignement public promouvant des écoles assez homogènes, avec une faible présence des écoles confessionnelles et privées.

Cette politique d'assimilation prévalait aussi dans l'idéal colonial portugais, mais sa mise en œuvre fut moins consistante, en raison d'importants bouleversements politiques marqués par un passage de la monarchie à une république assez instable en 1910, puis à une dictature en 1926 et de nouveau à la restauration de la république en 1974. En raison de la faible cohérence des interventions de l'État, ce furent les missions chrétiennes, surtout catholiques, qui essayèrent de relayer cet idéal colonial sous la forme d'une « mission civilisatrice », qui se confondait souvent avec une mission de christianisation (Madeira, 2009).

Dans les colonies britanniques, l'« *indirect rule* », associée à une forte latitude accordée aux missions chrétiennes pour l'organisation de l'éducation, entraîna une forte diversification des réseaux d'enseignements public, confessionnels et privés. La collaboration de l'État et des missions chrétiennes pour l'organisation de l'éducation était aussi prépondérante dans les colonies belges. Cette collaboration reposait notamment sur un régime de conventions, qui laissait la liberté de création et de gestion des écoles aux missions, surtout catholiques, mais assujettissait l'octroi des subsides publics au respect du programme officiel attesté par des inspecteurs mandatés par le ministère en charge de l'éducation.

Mais au-delà de ces différences dues souvent à l'histoire de chaque pays, une analyse attentive de la littérature montre bien que trois visions cohabitaient dans la conception de ces systèmes : une vision « civilisatrice », visant à faire adhérer l'élite autochtone aux valeurs occidentales, une vision « utilitaire », visant à former des auxiliaires autochtones au service de l'exploitation des colonies, et une vision souvent anticléricale, qui apparaît surtout après la Deuxième Guerre mondiale et que l'on peut qualifier de « progressiste », qui essayait d'insuffler des idées d'égalité de droit et d'accès à l'éducation. Mais il faut dire que dans la pratique, cette dernière option resta très marginale dans toutes les colonies.

En marge de ces diverses influences occidentales, on peut également mentionner l'apport de l'éducation islamique dispensée dans les écoles coraniques et les madrasas, qui notons-le, ne préparent pas principalement l'enfant à un métier ni à un rôle spécifique dans un système mais aspirent à former un homme parfait, un croyant. Ces écoles présentent une telle diversité et une telle flexibilité dans leur transférabilité d'une culture à l'autre qu'il serait vain de vouloir en établir une typologie exhaustive. Aussi leurs rapports aux systèmes éducatifs modernes

peuvent-ils être classés sur un axe allant de la marginalisation délibérée, comme dans les colonies françaises de Côte d'Ivoire et du Cameroun, à l'incorporation dans le système scolaire étatique, comme dans les systèmes éducatifs djiboutien et somalien (Gandolfi, 2003). Entre ces deux extrêmes, on peut noter leur influence souvent informelle sur la conception de l'éducation dans des pays comme la Mauritanie, le Sénégal, la Gambie, etc.

En analysant ces systèmes à la lumière des quatre variables définies dans notre premier point, on comprend combien la conception coloniale de l'éducation a induit des bouleversements sans précédent. En effet, avec le projet colonial, la philosophie éducative de base dans les sociétés traditionnelles, qui était l'auto-prise en charge, fut démantelée. Les adultes, qui étaient considérés jusque-là par les jeunes générations comme les détenteurs du savoir et de l'expérience utiles à la vie, furent relégués au second plan car ils étaient considérés par les colons comme ne comprenant pas bien ce qui était le plus utile à leurs enfants pour s'adapter au nouvel ordre. Sur le plan philosophique, il s'agissait là d'une rupture profonde avec l'ordre ancien. En effet, avec le projet colonial, la conception de l'éducation passa d'une démarche d'intériorité, où la réflexion à la base de l'éducation des nouvelles générations prenait racine dans les problèmes réels auxquels étaient confrontés leurs sociétés, à une posture d'extériorité, où le nouveau système les amenait à aspirer à un modèle de société qui n'était pas le leur et à s'intéresser à des matières qui ne répondaient pas nécessairement aux questions qu'ils se posaient dans la vie.

84

Qu'en est-il du système de production des connaissances ? Avec le projet colonial, l'éducation des nouvelles générations fut calquée sur les modèles des puissances dominatrices et la production des curricula confiée à des experts formés hors contexte. Les éducateurs cessèrent de se focaliser sur les problèmes que leur posaient les apprenants pour se concentrer sur l'inculcation de savoirs, dont les élèves (et parfois les enseignants) ne comprenaient pas très bien les applications dans la vie.

Le système de transmission des savoirs fut tout autant bouleversé. En effet, en faisant table rase des savoirs accumulés au fil des générations et qui, de toute façon, continuaient d'être transmis par les parents, le système éducatif colonial ne facilita pas l'intégration des savoirs reçus du système traditionnel et moderne. Les élèves étaient obligés d'assimiler séparément les savoirs issus de deux mondes non intégrés, ce qui en soi constituait une source importante de dissonance dans le processus d'apprentissage. Jusqu'à ce jour, on trouve, dans nombre de sociétés africaines, des dissonances importantes dans certains domaines, comme par exemple la médecine ou le droit, où des schèmes de pensée traditionnels, considérés comme encore valables par une grande partie de la population, sont en contradiction avec les principes sur lesquels sont basés les systèmes officiels de santé et de justice. À cela s'ajoute le fait que, dans le système colonial, l'environnement d'apprentissage était extrêmement répressif. Les châtiments corporels étaient considérés, en quelque sorte, comme un remède universel, en ce qu'il s'appliquait en cas de faible assimilation de la matière, de perturbation en classe, d'indiscipline, de retard, d'absence non justifiée ou d'école buissonnière voire de refus d'aller à l'école par peur des châtiments corporels !



L'ÉDUCATION AU TEMPS DES PARTIS UNIQUES : UNE ÉPOQUE EN MANQUE DE MODÈLE ?

Les indépendances soulevèrent un immense espoir en Afrique. Les responsables politiques se prirent à rêver à des sociétés postcoloniales construites sur des bases endogènes. En ce sens, l'éducation devait induire une vraie résilience pour préparer les jeunes à assumer leur responsabilité dans le nouvel ordre. Les textes de l'ancien président tanzanien Julius Nyerere sur l'éducation sont dédiés à ce projet. Pour Nyerere, l'éducation postcoloniale devait préparer les nouvelles générations à la résilience contre le déracinement induit par la colonisation. Une telle préoccupation se remarque également dans les écrits de l'ancien président ghanéen Nkrumah. Aucun peuple, disait-il, ne peut aspirer à l'indépendance et au développement, s'il n'a pas encore pris la mesure de sa responsabilité pour sortir de l'aliénation intellectuelle et culturelle induite par la colonisation.

Mais, hormis cet enthousiasme initial, les systèmes éducatifs postcoloniaux ont connu à peu près les mêmes errances que les régimes politiques souvent à partis uniques qui se sont succédé sur le continent africain pendant plus de trois décennies. En analysant les politiques éducatives et les textes scientifiques qui s'y rapportent, on est surpris de constater combien la période allant de 1960 à 1990 est pauvre en matière de réflexion sur le projet de société et sur la nature du système d'éducation qui convient aux populations africaines. Les discours politiques sur l'éducation proposés par des régimes militaires et souvent dictatoriaux en manque de projet de société oscillaient souvent entre la nostalgie du retour aux sources (à la tradition) et l'aspiration à la modernité. Même les réformes éducatives initiées au cours de cette période comportent en elles cette ambivalence. Par exemple, dans les années 1960-70, beaucoup de systèmes éducatifs africains promouvaient l'élitisme et cherchaient avant tout à s'aligner sur les modèles des pays colonisateurs. Avec des systèmes éducatifs performants, pensait-on à l'époque, nous serons en mesure d'atteindre le développement à moyen terme comme les pays occidentaux ont réussi à le faire. Le désenchantement induit par la persistance de la pauvreté et les faibles perspectives d'emplois modernes, surtout dans les années 1970-1980, ont conduit de nombreux pays à un retour à la « ruralisation », qui était pourtant décriée pendant les années de lutte pour les indépendances comme une volonté des colons de maintenir les Africains dans un état de « sous-éducation ». Mais une décennie plus tard, la plupart de ces initiatives furent progressivement abandonnées car elles ne répondaient plus aux aspirations des apprenants et des parents.

L'ÉDUCATION AU TEMPS DU MULTIPARTISME ET DE LA GLOBALISATION

Alors qu'une réflexion animée par des intellectuels africains exilés ou immigrés continuait, en dehors des systèmes éducatifs africains, on est frappé par l'absence de débats de fond sur l'éducation au cours des années 1990, en Afrique.

Si l'introduction du multipartisme était censée faire émerger les vraies questions de société, on remarque que les débats politiques de l'époque se sont plutôt enlisés dans des controverses assez difficiles à démêler. Les systèmes éducatifs africains étant en manque de modèles, la conception de l'avenir de l'éducation est passée progressivement aux mains d'experts internationaux (souvent mandatés par des institutions de financement, comme la Banque mondiale et l'Unesco) et l'essentiel des options stratégiques a été défini dans des forums supranationaux. On peut citer notamment le Forum mondial sur l'éducation pour tous, tenu à Jomtien, en Thaïlande, en 1990, la rencontre internationale sur l'éducation pour tous à Dakar, en mars 2000, l'initiative accélérée de promotion de l'éducation de base pour tous, coordonnée par la Banque mondiale, etc.

La référence aux mêmes cadres d'action définis dans ces forums a poussé les systèmes éducatifs africains vers plus d'homogénéisation. Actuellement, on remarque, par exemple, que des pays situés dans des aires géographiques différentes et travaillant dans des contextes politiques assez différents produisent des plans d'action quasi similaires (Kamuzinzi, 2016). Dans les faits, les planificateurs font en sorte d'accommoder dans les mêmes plans la plupart des référentiels éducatifs internationalement légitimés. Nombre de ces plans incluent, entre autres, l'égalité de genre dans l'accès à l'éducation, la prise en compte des besoins des groupes sociaux défavorisés, y compris des personnes handicapées, la gratuité de l'éducation de base, la promotion de la qualité de l'éducation, la réduction de l'échec scolaire, le recours aux nouvelles technologies de l'information pour la transmission des savoirs, etc.

Malgré la complexification induite par la multiplication des référentiels qui migrent très facilement d'un système à l'autre dans un monde de plus en plus globalisé, le recours aux mêmes cadres d'actions internationalement légitimés a fait émerger des expériences intéressantes de collaboration entre des chercheurs du Nord et du Sud pour la promotion des nouvelles idées et des nouvelles pratiques. La collaboration du professeur belge Jean-Marie De Ketele avec le réseau de ses anciens doctorants venus de différents pays d'Afrique pour la promotion de l'approche par compétences en contexte africain en est une excellente illustration. Un rapport d'étude international coordonné par Françoise Cros (2010) montre que cette approche a fait son chemin dans cinq pays francophones qui l'ont introduite dans leurs réformes curriculaires, à savoir le Cameroun, le Gabon, le Mali et la Tunisie. Des initiatives de même nature ont été entreprises dans d'autres pays africains comme l'Éthiopie, le Ghana, le Mozambique et le Rwanda. Ces expériences sont très intéressantes car elles témoignent d'un degré élevé de partage des expériences non seulement entre les intellectuels du Nord et du Sud mais également entre les chercheurs, les concepteurs des politiques éducatives et les acteurs de terrain.



Pour le meilleur et pour le pire, les systèmes éducatifs africains sont traversés de multiples héritages et de multiples influences. Les pessimistes y voient une fatalité de l'histoire. Mais une telle réalité est aussi une très grande richesse.

Il suffit de changer d'angle de vue et de rechercher ce qu'il y a de plus original et de plus instructif chez le voisin. N'oublions pas que la co-construction des savoirs et le partage des solutions réussies sont des valeurs traditionnelles africaines par excellence !

BIBLIOGRAPHIE

CLIGNET R. P., FOSTER P. J. (1964) : « French and British colonial education in Africa », *Comparative Education Review*, 82, p. 191-198.

CROS F. (ed.). (2010) : *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* [Rapport de recherche], Sèvres, Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

DEI G. (2000) : « African development: The relevance and implication of indigeneness », dans G. Dei, B. Hall et G. Rosenberg (eds.), *Indigenous knowledge in global context: Multiple readings of our world*, p. 95-108), Toronto, University of Toronto Press.

GANDOLFI S. (2003) : « L'enseignement islamique en Afrique noire », *Cahiers d'études africaines*, (1), p. 61-278.

KAMUZINZI M. (2016) : « Pourquoi les pays africains produisent-ils des plans d'éducation similaires : le néo-institutionnalisme à l'épreuve des faits », *Revue d'éducation comparée*, 13, p. 5-83.

KI-ZERBO J. (ed.). (1980) : *Histoire générale de l'Afrique*, Paris, Éditions Unesco.

MUDIMBE V. Y. (1988) : *The invention of Africa*, Bloomington, Indiana University Press.

MADEIRA A. I. (2009) : « Comparing colonial education discourses in the French and Portuguese African empires: An essay on hybridization », dans R. Cowen et A.M Kazamias, (eds), *International Handbook of Comparative Education*, p. 181-194, Dordrecht, Springer.

SEMALI L. (1999) : « Community as classroom: Dilemmas of valuing African indigenous literacy in education », *International Review of Education*, 45(3-4), p. 305-319.

WIREDU K. (ed.) (2008) : *A companion to African philosophy*, Oxford, John Wiley & Sons.

