

Bilakani TONYEME*

Identités et éducation : quel système éducatif pour quel développement en Afrique ?

Abstract: This contribution aims to bring to the forefront of the discussion the question of the adaptation of African education systems to the development of this continent. Starting from the link between education and construction of identities, the article shows that in pre-colonial Africa, education was a way of integrating the individual into his community through the transmission of the values that constitute the basis of the social bond and the progress of the community. But colonial education systems, by disconnecting education from local values and aiming to build a new identity for Africans, contributed to the disintegration of African societies and the loss of identity benchmarks. The result of this disorientation is the construction of colonial and postcolonial School unsuited to the identity realities of their environment and therefore incapable of triggering real progress in these environments. For the current education systems to be able to establish a balance between education, construction of African identity and the impetus for the development of the continent, it is important to reform in their structure these systems by “Africanizing” them.

Keywords: Endogenous development, education in Africa, endogenous school, identity, transmission of values.

Introduction

La question des identités est au cœur de l'éducation en général et de la scolarisation en particulier. Erikson (1974, 186) estime que « l'étude de l'identité devenait aussi centrale à notre époque ». Penser l'identité en lien avec l'éducation et le processus de socialisation de l'individu permet de ne pas l'isoler de la société, de ne pas dissocier la formation du soi et le rapport aux autres. L'identité étant considérée comme le produit de la socialisation, elle se construit à travers les interactions individuelles et collectives.

Cette question du rapport entre éducation et identités revient au goût du jour ces dernières années avec la dynamique de la mondialisation et l'ouverture au multiculturalisme par le truchement des politiques éducatives inclusives. Perrenoud (2003, 11) relève le lien paradoxal entre éducation et identité quand il affirme : « les sociétés et les organisations changent, mais en conservant une identité, une structure, une culture, alors même que les acteurs se renouvellent, évoluent, apprennent. L'on peut s'étonner aussi

* PhD, Département de Philosophie, Faculté des sciences de l'homme et de la société, Université de Lomé, Togo. Email: tonyemetheophile@gmail.com

bien de l'évolution que de l'invariance, parce que ce sont deux faces d'une même réalité, le changement dans la continuité ».

Si la question du rapport entre identités et éducation revient au devant des débats de nos jours en Afrique, c'est en lien avec la question du progrès du continent. En effet, s'il est établi qu'il existe un lien étroit entre la scolarisation et le développement, l'une induisant l'autre (UNESCO 2006, 7 ; UNGEI 2006), il importe de s'interroger sur la nature même de la notion de progrès d'une société. En attribuant à cette notion le sens d'accès aux biens matériels, on lui enlève son identité spatio-temporelle pour en faire quelque chose d'homogène ayant la même signification et le même contenu en tout temps et sous tous les cieux.

Or chaque peuple a son identité, ce qui le caractérise et le diffère des autres. Et si le développement est, comme le dit Ki-Zerbo (2003, 183) le déploiement d'une identité à un degré supérieur et non le changement de celle-ci, alors l'éducation en général et le système scolaire en particulier, pour contribuer au progrès social, doivent permettre d'incarner et de faire évoluer cette identité. Par-là s'aperçoit le lien étroit entre l'identité, l'éducation et le développement. C'est pourquoi dans le cadre du continent africain, il importe, après plusieurs années de mimétisme éducatif et de développement, de répondre à la question principale suivante : quelle identité à incarner dans les systèmes éducatifs en vue de quel type de progrès du continent ? Notre hypothèse est que pour que le continent africain puisse impulser un véritable progrès endogène et non-mimétique, il doit se connaître dans son identité et organiser tout son système éducatif autour de cette identité en vue que les citoyens s'y retrouvent et participent activement à l'évolution sociale.

Pour éprouver cette hypothèse, nous circonscrivons d'abord les concepts d'identité et d'éducation en Afrique. Ceci conduira dans un second temps à faire un diagnostic des systèmes éducatif mimétiques actuels et à nous interroger sur leur capacité à impulser un véritable progrès du continent. Enfin, à partir de la conception du développement comme progrès endogène, nous postulerons le type de système éducatif qui peut incarner l'identité africaine actuelle et contribuer au progrès de l'Afrique.

1. La question de l'identité en éducation

1.1. Comprendre les notions d'éducation et d'identité

Éduquer signifie étymologiquement « guidée hors de » (du latin *educere*), c'est-à-dire développer, faire produire. L'éducation renvoie de nos jours plus couramment à l'apprentissage et au développement des facultés intellectuelles, morales et physiques, aux moyens et aux résultats de cette

activité de développement. L'éducation humaine inclut des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique. « L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal » (Reboul 1989, 25). L'objectif de l'éducation est de développer au maximum le potentiel de l'enfant et de lui offrir un maximum de chances de participer pleinement et de façon responsable à la vie d'une société libre.

Quant à la notion d'identité, elle est polysémique. Utilisée dans de nombreux champs scientifiques, elle est fréquemment accompagnée d'adjectifs pour la préciser : identité culturelle, sociale, territoriale, scolaire, etc. (Bret 2015, 7).

Problème philosophique complexe, l'identité est « ce qui définit un individu à la fois dans sa singularité et dans son appartenance à une catégorie plus large qu'est son clan, sa société, sa famille [...] ; c'est aussi ce qui ne peut pas être défini parce qu'elle est toujours engagée dans des variations subtiles » (Clerc 2000, 27). Produit des socialisations successives, construite à partir de son groupe d'appartenance et du groupe de référence espéré, l'identité prend des colorations différentes selon que l'on se penche sur son aspect personnel, social ou professionnel. L'identité personnelle est « l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même [...] C'est ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture données, et en relation avec les autres » (Blin 1997, 181).

La construction de l'identité est un processus qui met en jeu l'articulation entre deux transactions. Une transaction interne à l'individu qui est le fruit de la synthèse de l'identité héritée (culturellement parlant) et de l'identité visée (le processus individuel d'assimilation) (Dubar 1991). Cette transaction interne dépend donc des groupes sociaux auxquels l'individu s'identifie et se redéfinit au gré des événements subis dans la vie. Mais aussi cette construction met en jeu une transaction externe qui est le fruit de la rencontre entre l'individu et les institutions avec lesquelles il entre en interaction : c'est la négociation entre l'identité attribuée par autrui et l'identité acceptée. Elle s'effectue selon une perspective dynamique et intégrative tout au long de la vie, au sein de réseaux d'interaction, au travers d'expériences diachroniques dans lesquelles le sujet dispose d'une marge de manœuvre face aux clivages internes et aux contradictions institutionnelles lui permettant de faire des choix et de développer des stratégies identitaires.

Ces deux notions définies, quel rapport entretiennent-elles dans la dynamique du progrès ?

1.2. Rapport entre éducation et construction de l'identité

Tels que définis, les concepts d'éducation et d'identité sont intrinsèquement liés. En effet, la construction de l'identité individuelle et sociale chez l'homme passe par la socialisation primaire et secondaire qui fonde l'apprentissage et l'intériorisation des normes sociales dès la petite enfance pour « influencer » et envisager le type d'homme à construire. L'éducation est conçue comme le processus par excellence de socialisation et d'incorporation durable des manières de sentir, de penser et d'agir du groupe d'origine. Et au-delà de la sphère familiale diverse dans ses influences, d'autres individus, groupes et institutions sont partie prenante du processus de socialisation primaire (Lahire 1998). C'est l'exemple entre autres des groupes de pairs qui ont un pouvoir socialisateur.

Les théories interactionnistes et constructivistes accordent de l'importance à l'éducation qui est un passage de l'individu dans différentes sphères sociales et institutionnelles, où il développe de nouveaux savoirs. Tout processus social est une combinaison de relations sociales héritées, enracinées dans le passé et de relations sociales volontaires. Les identités ne sont pas déduites des trajectoires sociales des individus, mais étroitement liées à des comportements, des formes de rationalité investies dans l'action et servant de support à des stratégies d'acteurs. L'identité sociale est construite par chaque génération sur la base des catégories et des positions héritées de la précédente, mais aussi à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions éducatives que traversent les individus et qu'ils contribuent à transformer réellement. L'éducation peut s'accorder avec l'univers de sens acquis antérieurement, mais elle peut aussi transformer la réalité intériorisée et s'accompagner d'un processus de déstructuration/restructuration de l'identité. La famille, l'école comme d'autres institutions de socialisation sont productrices d'un système de principes et d'identifications culturelles.

La socialisation est le processus par lequel les individus s'approprient et intériorisent les valeurs sociales du milieu auquel ils appartiennent, ce qui leur permet de construire leur propre identité. Les divers comportements des individus au sein de leur société, notamment les attitudes personnelles ou collectives devant telle ou telle situation, les relations interpersonnelles sont le produit d'un apprentissage des normes et des identités qui tissent la vie en société. Cet apprentissage, c'est la socialisation.

Le but de la socialisation est donc de construire une identité individuelle et sociale, c'est-à-dire d'intégrer l'individu à la société. Elle fait d'un individu un être social et elle est aussi créatrice de lien social. Elle assure donc l'intégration de l'individu à sa société et la cohésion sociale, car une société, pour exister, a besoin de lien et de la cohésion.

La socialisation est en partie le résultat d'une éducation ; et l'éducation scolaire y contribue énormément. Elle est une entreprise consciente et explicite de transmission de valeurs et de normes : « bien travailler », « être poli », « respecter les autres », etc. L'éducation en général, l'école en particulier, est dans nos sociétés actuelles un facteur de cette intégration sociale. Selon Durkheim (1992b, 51), « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné... Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération ». Selon Durkheim (1992a), l'école a deux fonctions principales :

- Elle homogénéise : elle se fonde sur le principe que, si les personnes sont semblables (c'est-à-dire qu'elles partagent les mêmes valeurs), alors ces personnes pourront vivre ensemble. L'école a donc dans ce sens une fonction de socialisation car, en mettant les apprenants dans les mêmes conditions, elle les prépare à vivre ensemble en société.
- Elle différencie : la société est composée de gens différents dans leur personnalité et dans leur fonction. L'école, en respectant la différence des gens qu'elle met ensemble pour éduquer et en les préparant aux différentes fonctions sociales, les prépare à la différenciation sociale.

Durkheim (1992a, 23) invoque l'« observation historique » pour affirmer que « chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus ». Chaque société se fixe un certain « idéal de l'homme », de ce qu'il doit être du point de vue intellectuel, physique et moral : cet idéal est le pôle même de l'éducation. La société ne peut vivre « que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité ». L'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant à l'avance, dans l'âme de l'enfant, les apparentements fondamentaux qu'exige la vie collective. L'éducation construit en l'homme son identité.

Par l'éducation, l'« être individuel » se mue en « être social ». Il s'agit cependant d'une homogénéité relative : dans des sociétés caractérisées par la division du travail social, plus les professions sont différentes et solitaires, davantage une certaine hétérogénéité est indispensable. Cette « socialisation méthodique de la jeune génération » (Durkheim 1992a, 51) qu'est l'éducation correspond au besoin pour toute société de s'assurer les bases de ses « conditions d'existence » et de sa pérennité. Elle s'opère dès la naissance, au sein de la famille certes, mais aujourd'hui c'est à l'école qu'elle

est systématisée, de sorte que celle-ci devrait être le lieu central de la continuité sociale, lorsqu'il s'agit de la transmission des valeurs, des normes et des savoirs qui construisent l'identité de la personne.

Selon Durkheim (1992a), trois éléments définissent, dans leur forme et leur contenu, les fins d'éducation assignée à l'école : apprentissage de l'« esprit de discipline », de l'« attachement aux groupes », de l'« autonomie de la volonté ».

Donner à l'enfant le sens de la discipline, c'est-à-dire le goût de la régularité et de l'allégeance aux règles est une manière de l'aider à dépasser l'état d'« anomie », de désarroi qui s'emparerait de lui s'il n'obéissait qu'à des désirs personnels sans freins. Et seul le groupe, selon Durkheim, peut réguler les « appétits » insatiables latents en chacun et assurer ainsi l'équilibre individuel. C'est en ce sens que l'esprit de discipline peut non seulement contrer l'esprit d'anarchie au niveau social, mais assurer la maîtrise de soi par le sujet lui-même :

La discipline ne sert pas seulement à la vie morale proprement dite ; son action s'étend plus loin. Elle joue un rôle considérable dans la formation du caractère et de la personnalité en général. Et, en effet, ce qu'il y a de plus essentiel dans le caractère, c'est l'aptitude à se maîtriser, c'est cette faculté d'arrêt ou, comme on dit, d'inhibition qui nous permet de contenir nos passions, nos désirs et de leur faire la loi... La discipline est donc utile, non pas seulement dans l'intérêt de la société, et comme moyen indispensable sans lequel il ne saurait y avoir de coopération régulière, mais dans l'intérêt même de l'individu. C'est surtout dans les sociétés démocratiques qu'il est indispensable d'apprendre à l'enfant cette modération salutaire (Durkheim 1992b, 39-42).

Voilà pourquoi la discipline scolaire est aujourd'hui fondamentale pour la socialisation de l'enfant. Elle contribue, dans l'interaction sociale, à construire l'identité individuelle et collective.

2. Éducation et construction de l'identité en Afrique

2.1. Processus éducatif et construction de l'identité en Afrique traditionnelle

À la veille de la conquête coloniale, plus précisément à la fin du 19^{ème} siècle, l'éducation traditionnelle était la seule qui avait vraiment cours dans les sociétés en Afrique. Puisque la plupart de ces sociétés d'avant la colonisation étaient organisées en lignages, segments de lignages, en famille, en chefferie, etc. Les différents réseaux de l'éducation étaient la famille, les classes d'âges, les groupes des pairs, les sociétés initiatiques ou les groupes initiatiques, les couvents... L'éducation était à la fois théorique et pratique et s'étalait sur un nombre d'années assez étendu.

Contrairement à l'éducation dite moderne et pour répondre aux objectifs visés par celle-ci, l'éducation traditionnelle est essentiellement collective,

fonctionnelle, pragmatique, orale, continue, mystique, homogène, polyvalente et intégrationniste. Parmi ces caractéristiques, deux contribuent essentiellement à construire l'identité traditionnelle : le caractère collectif et le caractère mystique de l'éducation.

L'éducation revêt un caractère collectif et social qui fait qu'elle relève non seulement de la responsabilité de la famille, mais aussi de celle du clan, du village, de l'ethnie. L'individu se définit en fonction de la collectivité et c'est dans le groupe social que l'enfant fait son apprentissage : il est ainsi soumis à la discipline collective. L'enfant étant considéré comme un bien commun, il est soumis à l'action éducative de tous. Il reçoit ainsi une multitude d'influences diverses, mais les résultats sont convergents du fait de la cohésion du groupe. Par l'éducation, on apprend à l'individu à adhérer au système social qui lui est préexistant. L'enfant qui ne se soumet pas aux mœurs, aux coutumes et partant à l'éducation sociale y est considéré comme un renégat qui peut être proscrit de la société. Devant la société et toutes ses structures de formation, l'enfant doit être soumis. La société est toute puissante dans l'éducation de ses enfants. L'alternative est simple, mais clair : ou on se soumet ou on s'exclut de sa société. Dans les milieux où l'initiation faisait partie du processus éducatif, aucun enfant ne pouvait y échapper, même si, dans la plupart des cas, c'est une initiation douloureuse. C'est la société qui dicte ce qui est bon pour l'éducation du futur adulte et par quel processus il doit être conduit. Le rapport entre l'individu et sa société est un rapport vertical car l'objectif de l'éducation est d'intégrer l'individu à une structure sociale existante, de construire en lui une personnalité identitaire conforme à ce que la société veut.

Les relations avec la communauté se révèlent dans les pratiques rituelles dont le but principal est d'insérer l'individu dans son milieu social. Elles impliquent donc des devoirs vis-à-vis des autres et développent le sens du respect, l'esprit d'entraide, le sens de la responsabilité, de l'hospitalité, bref elles préparent l'individu à la vie en établissant un ordre social dans la conduite à la fois collective et individuelle. On défend, on gronde, on stimule, on encourage, on explique, on sensibilise l'enfant à un idéal de conduite accepté par le groupe. Les agissements des adultes, leurs attitudes mentales, les pensées qu'ils expriment devant lui marquent profondément la personnalité de l'enfant et contribuent à former l'identité individuelle et collective.

Cette éducation et cette formation progressive de la personnalité se font à travers un processus pragmatique et se caractérisent par une participation plus active de l'enfant aux différentes activités de la famille et du groupe. Balandier et Erny ont montré qu'en Afrique, une civilisation de l'oralité a développé des formes de communication telle que la forme gestuelle, par lesquelles « on se comprend sans le langage ». En Afrique, « les connaissances [...] qui relèvent du domaine commun sont [...] transmises de

préférence par voie de participation. [...] On demande donc implicitement à l'enfant d'observer, puis d'imiter, de s'exercer, d'essayer par lui-même » (Erny 1987, 130-131). L'adolescent est éprouvé et endurci pour la vie qui l'attend ; il doit ainsi se plier sous « l'autorité de fer » qui s'impose à lui (Erny 1987, 131).

L'éducation traditionnelle africaine vise à transmettre certaines valeurs qui constituent l'identité africaine.

- La suprématie de la collectivité sur l'individu : la communauté prime sur l'individu et ne lui reconnaît pas le droit individuel isolé qui serait considéré comme de l'égoïsme. L'individu ne peut donc prétendre à une liberté individuelle en dehors de la société et quelques fois contre elle, car il risque une exclusion. Cette attitude éducative fait de l'individu un élément et un maillon de la chaîne sociale qui ne peut trouver le sens de son existence et son bien être que lorsqu'il est bien intégré à son environnement social.
- La solidarité : celle-ci est une notion comportant des devoirs réciproques entre les membres et donne droit par exemple à la nourriture, à un gîte, à une aide désintéressée, à une protection spontanée ou qui oblige au travail en commun, au partage des peines ou de la joie par la communauté, etc. Vue sous cet angle, la solidarité se présente comme une valeur hautement humaine et cela, dans la mesure où la communauté s'occupait de tout le monde et apportait à chacun l'aide nécessaire. On voit par-là que l'éducation traditionnelle visait à l'humanisme. La solidarité sociale est considérée comme un bien ultime et on ne doit pas laisser de choix à l'enfant dans son processus éducatif de faire du bien ou pas, d'être humaniste ou pas. On doit lui inculquer le devoir à l'humanisme.
- Le respect dû aux aînés, aux personnes âgées est basé sur la hiérarchie des âges qui définit en paliers la place que chacun, en fonction de son âge, doit occuper dans le groupe. Chacun se tient à son rang et doit du respect à l'endroit de tous ceux qui se situent à un palier supérieur au sien. La sacralisation du droit d'aînesse, le fait que le plus âgé soit considéré comme le plus sage, le plus connaissant et dont les instructions devraient être respectées presque religieusement, et par conséquent, lui-même devant être presque divinisé, permet dans une certaine mesure d'instaurer une société hiérarchisée en vue d'inculquer à l'individu le sens de l'ordre.
- Enfin le respect des lois : un membre d'un groupe se conforme aux traditions, aux mœurs, à la réglementation sociale de son groupe. Avant la colonisation, il n'y avait pas de prison, ni tout l'appareil judiciaire mis en place par les colonisateurs, pourtant il régnait dans les groupes un climat d'ordre et de justice estimable. L'esprit de lois

est dans l'âme du traditionnel, car sa conscience est moulée dans ce sens dans tout le processus éducatif : les lois et les ordres sont indiscutables, on les prend ainsi, on se les approprie comme siens. Ce qui était surtout mis en exergue, ce sont les limites de l'individu ; celui-ci, tout au long de son éducation, arrive à la conscience qu'il n'est rien sans sa société, qu'il est limité physiquement comme socialement ; alors, pour s'épanouir, il doit respecter les préceptes de sa société qui lui sont dictées impérativement.

2.2. L'école et l'identité culturelle africaine : rencontre, orientation et désorientation

Dès le contact de l'Afrique avec l'Occident colonialiste, l'idéologie coloniale a traité d'obscurantisme les cultures africaines. Le rôle des missionnaires était de sortir les Africains de cet obscurantisme. Administrateurs et missionnaires tenaient le même langage.

Les missions chrétiennes se sont acharnées sur le culte des ancêtres, et les religions traditionnelles en général, avec plus de vigueur, sinon de fanatisme. Elles dénoncent ce qu'elles nomment le paganisme, le polythéisme, l'idolâtrie, les superstitions si sévèrement condamnés par le Jéhovah terrifiant du Lévitique et du Deutéronome (Hegba 1999, 19).

L'action de la colonisation et celle de l'évangélisation étaient inextricablement entremêlées. Le colonisateur était considéré à la fois comme un Blanc et un chrétien qui est arrivé à s'implanter grâce aux armes et à la religion, grâce au canon et au goupillon. L'évangélisation reposait en fait sur une analyse qui considérait le mode de vie des Africains comme arriéré, idolâtre, fétichiste. Il fallait donc sauver les Africains de ces pratiques. Dès lors qu'il s'agissait, pour le missionnaire, de détruire tout ce qui lui paraissait « satanique », l'ordre traditionnel (dans tous les domaines) s'en trouvera profondément bouleversé. En effet ni le missionnaire, ni le colonisateur, ne respectaient ni l'autorité des chefs traditionnels ni le culte et les pratiques des religions traditionnelles (lieux sacrés, animaux et pratiques totems...), ni même les hiérarchies sociales indigènes : les esclaves et exclus de la société furent parfois investis de pouvoir par l'autorité coloniale qui en fit des collaborateurs dévoués. Après les avoir convertis, les églises firent de ceux-ci leurs catéchistes et leurs maîtres d'école. Le fait que le colonisateur et le missionnaire associèrent étroitement les « exclus » à la gestion des affaires communautaires et religieuses contribua aussi à détruire certaines bases de l'organisation de la société traditionnelle.

L'école était un instrument important, tant pour le colonisateur que pour l'Église. C'était le moyen choisi par le colonisateur et le missionnaire pour s'attaquer aux bases de la société traditionnelle, notamment la religion

traditionnelle. Dans la mesure où elle portait un regard négatif sur l'Afrique traditionnelle et sa culture, l'école invitait à s'en éloigner.

Mais la plus grave conséquence est le fossé qui se creusa dans les sociétés africaines entre chrétiens et animistes, entre lettrés et ceux qui n'étaient pas allés à l'école du Blanc, entre partisans de l'ancien ordre et ceux de l'ordre nouveau. Les étrangers (les colons) étaient donc considérés comme menaçant les certitudes acquises et transmises depuis des millénaires. Ils dérangent tout le système cosmique traditionnel, ils perturbent l'ordre établi. Par conséquent, prudence, méfiance, réserve furent les premières attitudes de beaucoup d'animistes. Cependant, étant donné que les « étrangers » avaient « réussi » sur le plan économique, certaines populations pensèrent qu'elles pouvaient leur faire confiance également sur le plan socio-religieux. Bien que réticentes à l'installation des Européens sur le territoire, les populations finirent par se rendre compte des avantages que leur offrait l'introduction de nouvelles cultures et les infrastructures économiques. Des parents finirent donc par envoyer leurs enfants à l'école. Cela brisa l'unité et l'harmonie de la société traditionnelle et bouleversa ses structures.

La maîtrise et la gestion de la société échappe ainsi progressivement à la chefferie traditionnelle, aux religions traditionnelles ou aux coutumes en général. Ce qui fait autorité au niveau social, ce n'est plus l'âge, l'initiation, la coutume, mais c'est l'école moderne et la nouvelle religion. Il faut remarquer que ce n'est pas à un changement de rapport de pouvoir sociopolitique auquel nous assistons en passant d'une société purement traditionnelle à une société moderne (coloniale et postcoloniale), mais à un changement de « lieu » de pouvoir et surtout de ce qui donne ce pouvoir (l'école et la religion chrétienne) et ceux qui l'incarnent (les lettrés et les chrétiens). Ce ne sont plus les chefs traditionnels, les aînés, le chef religieux, les groupes d'âge qui incarnent ce pouvoir, mais ce sont les hommes politiques modernes et religieux qui l'incarnent.

L'école coloniale se fixera donc comme objectif d'affranchir le « colonisé » qui était considéré comme un « sauvage » qu'il fallait « civiliser ». Les enseignants, des colons ou des indigènes « émancipés », étaient considérés non seulement comme des détenteurs absolus du savoir et conséquemment du pouvoir, mais aussi et surtout comme des modèles sociaux à suivre. Ils ne transmettaient pas seulement le savoir, ils transmettaient un mode de vie et constituaient ainsi une référence en toutes les matières. L'éduqué avait le devoir impérieux d'imiter le maître. Dans la plupart des cas, les premiers enseignants étaient des missionnaires chrétiens ou des convertis locaux au christianisme. Les valeurs transmises par l'école étaient renforcées par une incarnation divine. De plus, les enseignés étaient des peuples imbus de traditions ancestrales dans lesquelles les divinités étaient craintes, les aînés vénérés et les détenteurs de quelque pouvoir très

respectés. Or les enseignants étaient considérés comme des aînés et des détenteurs du pouvoir et du savoir ; ils étaient donc assimilés aux aînés et sages du village.

L'école postcoloniale perpétuera le même système, même s'il apparaissait de plus en plus clairement que l'enseignant était un homme ordinaire comme tout le monde. En effet, après la colonisation, l'enseignement sera progressivement légué aux cadres locaux, la plupart formés sur place. Cela démystifiera l'image de l'enseignant blanc provenant des origines mystérieuses et forcément mystiques. Néanmoins il est toujours craint, car non seulement il possède un savoir « mystérieux » auquel il initie les élèves ; mais aussi c'est un aîné et un sage. On ne peut donc que se soumettre à lui, car aller contre le droit d'aînesse est sacrilège.

La nouvelle identité envisagée par l'école moderne coloniale est de construire un Africain chrétien et occidentalisé. Les conséquences sont l'imposition d'une nouvelle organisation sociopolitique basée sur l'individualisme dont l'une des illustrations est la prédominance de la liberté individuelle sur celle de la collectivité. De même la conscience individuelle, par essence chrétienne, est mise en exergue dans les rapports sociaux au détriment de la conscience collective. L'école coloniale est censée créer une rupture d'avec l'identité communautaire des sociétés traditionnelles. Mais au lieu d'une rupture, d'une occidentalisation de ces sociétés, elle a contribué à créer plutôt une société hybride où se superpose deux sociétés parallèles : une société apparemment occidentalisée et censée fonctionner suivant les codes hérités de la colonisation et un réseau très puissant et prégnant de relations primaires dont les principes de fonctionnement échappent totalement aux spécialistes de la modernité sociopolitique. Cette hybridité non-maîtrisée et non-assumée constitue un véritable frein au progrès social des sociétés africaines. L'école moderne qui n'est organisée qu'autour des principes modernes et occidentalisans ne maîtrise pas et ne prend pas en compte les réalités locales dans son déploiement. Elle ne permet donc pas de connaître et de prendre en compte toute la société dans toutes ses dimensions (hybridité) et ainsi d'amener les scolarisés africains à participer au développement efficient du continent. Il importe, pour le progrès véritable du continent, de penser son éducation dans une perspective endogène, seule voie pour connaître véritablement les besoins des peuples et puiser dans le tréfonds de leurs richesses traditionnelles les éléments et les sources de leur développement.

3. Éducation et développement endogènes à partir de l'identité africaine

3.1. Esquisse de la théorie du développement endogène en Afrique

Dans son ouvrage *Éduquer ou périr*, Ki-Zerbo (1990, 15) décline le rôle de l'éducation dans la construction individuelle de l'homme et dans le progrès de la société. Pour cet auteur, l'éducation déborde la simple scolarisation car elle consiste à prendre en charge toutes les dimensions humaines, tant physiologique, psychologique que socioculturelle. C'est la condition pour la construction de l'équilibre de la personnalité, gage de l'équilibre et du progrès de la société. Pour lui, l'alignement entre éducation, formation du citoyen et progrès social est une nécessité pour le développement de la société. C'est pourquoi chaque processus éducatif devrait, avant de s'enclencher, se poser la question du type de société envisagée et du type de progrès attendu. Ce sont les réponses à ces questions qui doivent conditionner le type de citoyen à former en vue que celui-ci soit à même de participer de manière efficiente à la construction de la société et du progrès espérés.

L'harmonisation entre la nature de l'éducation et le type de citoyen (identité) à former en vue du progrès social est, dans le cas du continent africain, une urgence. En effet, dans un contexte d'appauvrissement psychologique, économique et social grandissant qui entraîne l'acculturation, la dépendance matérielle et la désorganisation de la complexité socioculturelle des communautés africaines, naissent et grandissent les conflits politico-sociaux, le chômage, la fuite de cerveaux, etc. Ceci fait de la plupart des pays du continent, des exemples des pays où le quotidien des citoyens est jalonné de difficultés difficiles à surmonter et où ces citoyens peinent à satisfaire leurs besoins primaires. On parle alors de pays en situation de sous-développement. Ce dernier s'illustre donc principalement comme l'incapacité d'un pays à satisfaire ses besoins matériels primaires et urgents, sans recours à la générosité ou à l'aide extérieure, parce qu'étant incapable de générer et de distribuer des richesses sur le plan national. Le développement se conçoit donc comme la capacité d'une communauté à réaliser le bien-être et le bonheur commun en assurant une alimentation de qualité suffisante, une santé de qualité pour tous, de même que l'éducation, l'emploi, etc. Bref, le développement intègre dans ses critères la réalisation d'une paix sociale qui est synonyme de tranquillité intérieure et extérieure en s'inscrivant dans une dynamique de transformation perpétuelle du milieu grâce à une participation effective et volontaire des citoyens.

Ainsi conçu, le développement se comprend non pas comme un apport extérieur à un milieu, mais la mobilisation des moyens (matériels et humains) et les méthodes inspirées du milieu en vue de faire progresser ce dernier. C'est pourquoi Joseph Ki-Zerbo (2013, 198) définit le développement comme « le passage de soi à soi-même à un niveau supérieur ». C'est-à-dire que tout progrès (développement) est par essence ancré dans les réalités du milieu qui se développe, sinon il n'y a pas de développement. Cette conception met l'accent sur le fait qu'il ne peut avoir de développement d'un milieu sans que celui-ci ne soit intrinsèquement associé, car il s'agit de sa transformation et non d'une importation pure et simple de réalités qui lui sont extérieures. Le développement suppose donc une dynamique collective impulsée de l'intérieur de la communauté qui veut progresser, ce n'est pas un apport d'éléments extérieurs pour les substituer aux éléments locaux ; c'est une évolution de l'intérieur même si ce progrès de l'intérieur peut être enclenché par des catalyseurs extérieurs comme le suggère Olivier de Sardan (1995, 7). C'est là toute l'essence du « développement endogène » dont parle Ki-Zerbo (2013, 197). Tout développement d'un milieu est donc nécessairement induit par les acteurs du milieu qui sont en même temps bénéficiaires de ce développement. Ce sont eux et leurs réalités qui sont mobilisés pour leur propre évolution. Aucun développement ne peut être importé de l'extérieur du milieu socioculturel à développer. C'est le sens de la formule de Ki-Zerbo « on ne développe pas, on se développe » et qu'il explique mieux dans cette assertion : « Si on se développe, c'est en tirant de soi-même les éléments de son propre développement. En réalité, tout le monde s'est développé de façon endogène. Personne ne s'est installé sur la place publique en tendant sa sébile dans la main en attendant d'être développé » (Ki-Zerbo 2013, 198). Le développement en Afrique ne doit donc pas être compris comme une accumulation de biens et devises ou comme une évolution vers un stade où d'autres pays sont ; mais il doit être compris comme un état d'être et une évolution dans cet état dont la transformation induit de plus en plus de « bonheur » (Ki-Zerbo 2013, 198).

Un tel développement ne peut être envisagé sans la conception et la mise en œuvre des systèmes éducatifs qui, eux-mêmes devront être endogènes. Un système éducatif endogène est un système éducatif qui doit s'enraciner dans les réalités socioculturelles locales car « les jeunes Africains partent de quelque part ; les conduire sans s'inquiéter de saisir d'où ils viennent, c'est faire non point de l'éducation, mais de l'élevage » (Ki-Zerbo 1990, 79). Ce qui veut dire que tout système éducatif, pour être efficace et opérant pour les éduqués et leur milieu, doit se soucier dans son organisation, dans sa gestion et dans ses contenus, d'intégrer l'éduqué à son milieu. Il ne doit pas

en faire simplement un instruit éloigné des réalités socioculturelles du milieu dans lequel il est censé vivre. C'est la seule manière de permettre que l'éducation donne au citoyen les armes nécessaires pour participer au progrès de son milieu.

Un développement endogène implique donc en amont une éducation endogène : une éducation qui est ancrée dans son milieu, ce qui veut dire qu'elle part des préoccupations du milieu, en utilise les moyens et sert ainsi à sa transformation et partant, à son évolution. Quelles sont alors les pistes d'une éducation endogène en vue de la formation des citoyens endogénéisés qui ont les moyens humains de participer au progrès de leur milieu ?

3.2. L'éducation endogène pour le développement endogène

Selon Ki-Zerbo (2013, 199-200), tout système éducatif, pour être efficace, doit arrimer avec le milieu dans lequel il est implanté : « plus que jamais l'éducation et le développement doivent être mis en équation, à condition qu'il s'agisse d'une éducation adaptée ». Qu'est-ce que cet auteur désigne par une éducation adaptée ? Un système éducatif est considéré comme endogène lorsqu'il prend en compte les réalités socioculturelles de la société dans laquelle ce système est implanté. C'est cette prise en compte qui permet de préparer les futurs formés à comprendre ce milieu auquel ils appartiennent, à agir éventuellement sur lui en vue de sa transformation dans le sens du progrès.

Or, Joseph Ki-Zerbo fait un constat qui demeure pour la plupart des systèmes éducatifs actuels des pays africains, surtout dans les pays francophones : ces systèmes sont une copie mal faite des systèmes éducatifs venant d'ailleurs, notamment des métropoles. L'une des conséquences qui reste un défi pour ces pays est que ces systèmes éducatifs fonctionnent comme des systèmes étrangers à leur milieu d'implantation : que ce soit dans leur structuration et organisation, dans leur gestion et dans leur contenu, ils ne parviennent pas à donner les moyens psychologiques et techniques (matériel et savoir) pour comprendre et transformer leur milieu. Au lieu de constituer un médiateur, un chemin qui ramène et réconcilie les apprenants avec leur milieu, les systèmes scolaires actuels semblent plutôt les éloigner et les détourner de leurs propres racines. Dans ce cas, comment de tels systèmes éducatifs peuvent participer au progrès de la communauté dans laquelle ils sont implantés puisque ces systèmes sont étrangers et même opposés au milieu ? L'école occidentale a participé et continue de participer activement à un travail de sape et de ghettoïsation des cultures africaines en bâtissant à leur égard une idéologie d'anti-cultures et d'antivaleurs. Cette idéologie a été malheureusement appropriée et intégrée par les Africains à travers leurs systèmes scolaires postcoloniaux actuels.

Dans le meilleur des cas et quelques fois, à défaut de l'ostracisation des valeurs culturelles africaines, les systèmes scolaires actuels procède à une hiérarchisation qui fait des valeurs africaines celles de seconde zone. Ces systèmes sont l'illustration parfaites, selon Ki-Zerbo (2013, 200), d'une « éducation anti-développement » et « À bien des égards, on pourrait dire que nous avons intérêt à diminuer le nombre d'écoles, car elles ne sont pas adaptées à nos pays, ni culturellement, ni socialement ». Pour que les systèmes éducatifs puissent induire le développement, il faut les changer dans leurs structures actuelles et dans leurs contenus pour les adapter au milieu. Quelques réformes conjoncturelles ne suffisent pas.

Le développement, selon Ki-Zerbo, est un processus global qui allie l'économique, le social et le culturel ; c'est pourquoi, selon lui, les systèmes éducatifs en Afrique, pour participer au développement des milieux dans lesquels ils sont implantés, devraient y introduire des enseignements en rapport avec les besoins prioritaires de développement local. Le but de cette introduction est que les éduqués connaissent mieux leur milieu et l'intègrent de manière efficace. C'est la condition de la formation à l'école et par l'école, des citoyens aptes à prendre en charge leur milieu en le comprenant et en agissant sur lui pour le transformer en vue des besoins locaux. Cette endogénéisation de l'école que prône Ki-Zerbo vise à construire une société authentique ayant la maîtrise des réalités et des préoccupations de son milieu, ce qui constitue un principe central du développement endogène. Il s'agit de briser l'isolement de l'école en Afrique car jusqu'alors elle est une structure sociale qui contribue à éloigner les citoyens de leur milieu socioculturel et à regarder ce milieu avec une certaine condescendance. L'école et le milieu socioculturel doivent s'interpénétrer. Et comme le dit Ki-Zerbo (1990, 100), il est nécessaire de « rendre l'école à l'Afrique ; car telle qu'elle est, elle ne fonctionne pas pour l'Afrique réellement, ni pour la majorité des jeunes qui y sont engagés, ni pour la promotion de l'économie, des sociétés et des cultures africaines ». Ce processus est désigné par Ki-Zerbo (1990, 101) sous le vocable d'« africaniser » l'école en vue de scolariser efficacement l'Afrique. Pour lui, il ne suffit pas de mettre les enfants africains à l'école, il faudrait à ces enfants une école pertinente et efficiente. « L'africanisation s'impose pour rendre à l'éducation son rôle d'organe reproducteur des sociétés africaines, rôle qu'elle ne remplit presque pas actuellement » (Ki-Zerbo 1990, 101).

Ainsi donc, pour que l'école puisse contribuer au progrès du milieu africain, il importe de faire advenir un système scolaire basé sur quelques principes (Tonyeme 2017, 210).

- L'intégration de l'école à la vie de la communauté : l'école ne doit plus être un déracinement par rapport à sa communauté, mais un

processus d'intégration de l'individu à celui-ci. Elle doit être le reflet de son milieu par le fait qu'elle est son prolongement.

- La liaison entre l'école et la vie quotidienne : l'école devra permettre d'apprendre ce qui fait l'objet des préoccupations quotidiennes. Ainsi, le quotidien rentre à l'école et celle-ci sort des quatre murs pour aller chez l'apprenant au sein de la société. On y enseigne ce que l'élève vit tous les jours en tant qu'objet d'étude. C'est l'école fonctionnelle.
- Le renforcement de l'identité culturelle africaine : à l'école, l'apprenant doit se retrouver dans les éléments culturels de son milieu, notamment les us, coutumes et la langue. Pour Ki-Zerbo (1990, 102), « L'un des facteurs-clés de cette rénovation, c'est l'introduction des langues africaines dans le dispositif éducatif ».

Bref, l'école ne peut participer au développement de son milieu que lorsqu'elle s'appuie sur le milieu où elle s'est implantée pour fonctionner. C'est le développement endogène par l'école endogène qui forme des citoyens connectés à leur milieu.

Conclusion

Il est établi qu'il existe un lien entre l'éducation d'une société et son progrès multidimensionnel. Ce lien entre un système éducatif plus particulièrement et le milieu dans lequel il est implanté a fait l'objet de plusieurs études qui l'ont prouvé. Cependant, s'il est prouvé, ce lien n'est pas automatique : n'importe quel système éducatif ne peut impulser le développement dans n'importe quel milieu. Ce que Ki-Zerbo démontre dans ses écrits et dont les expériences africaines sont illustratrices, c'est que pour qu'un système éducatif impulse le progrès d'un milieu, il faut qu'il soit adapté à ce milieu. La question de l'adaptation est une clé de lecture et de compréhension du rôle de l'école dans un milieu. L'efficacité et l'efficacités d'un système éducatif pour un milieu est fonction de la manière dont ce système est essentiellement axé sur ce milieu dans son organisation, dans ses contenus et dans sa gestion. Lorsqu'un système éducatif est exogène à son milieu, au lieu de contribuer au progrès de celui-ci, il participe plutôt à son recule, à son sous-développement. Pour un progrès d'un milieu, il faut une école endogène, c'est-à-dire axée sur les besoins et les moyens réels de ce milieu. Cette théorie permet de comprendre la situation de beaucoup de pays africains dont les systèmes éducatifs demeurent encore très éloignés des préoccupations immédiates et réels de leur milieu car ces systèmes se complaisent dans un mimétisme inopérant pour leur société. Il importe donc de changer fondamentalement les systèmes éducatifs de beaucoup de pays africains en les axant sur les besoins fondamentaux et les moyens des

milieux dans lesquels ils sont implantés. C'est la structure même des systèmes éducatifs qu'il faudrait revoir en la fondant sur les valeurs locales, bases de toute formation des citoyens et socle solide de toute éventuelle ouverture. Un système éducatif endogène n'est pas un système éducatif fermé sur lui-même, mais un système solidement ancré dans son milieu et ainsi capable d'accueillir tout ce qui lui est exogène sans se dénaturer. C'est la condition pour que l'école puisse se réconcilier avec l'identité des citoyens qu'elle forme en vue d'impulser le développement.

Références

- Blin, Jean-François. 1997. *Représentation, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bret, Dominique. 2015. "Introduction", revue *Les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle*, 48 (3): 7-18.
- Clerc, Françoise. 2000. "Notre métier, notre identité professionnelle" in Tozzi, M. & Etienne, R. (éds). 2000. *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* Montpellier : CRDP du Languedoc-Roussillon, Document, Actes et Rapports pour l'éducation : 15-37.
- de Sardan, Jean Pierre Olivier. 1995. *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*. Paris : Karthala.
- Dubar, Claude. 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin.
- Durkheim, Émile. 1992a. *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Durkheim, Émile. 1992b. *L'Éducation morale*. Paris : PUF.
- Erikson, Erik. 1974. *Enfance et société*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Erny, Pierre. 1987. *L'enfant et son milieu en Afrique noire. Essais sur l'éducation traditionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Hegba, Meinrad. 1999. *Mouvements religieux et sectes à l'assaut de la planète (le cas de l'Afrique)*. Yaoundé : éditions Hegba.
- Ki-Zerbo, Joseph. 1990. *Éduquer ou périr*. Paris : éditions de l'UNESCO.
- Ki-Zerbo, Joseph. 2013. *A quand l'Afrique*. Paris : édition d'en bas.
- Lahire, Bernard. 1998. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Reboul, Olivier. 1989. *Philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Tonyeme, Bilakani. 2017. "L'école pour tous et le développement en Afrique : entre illusion et espoir. Le cas du Togo." *Échanges*, 009 (1): 197-212.