

Revitaliser l'éducation dans la perspective du
Programme universel 2030 et de l'Agenda 2063 pour l'Afrique

SOUS-THEME 3

**La mise en œuvre de l'éducation pour la renaissance culturelle
africaine et les idéaux panafricains**

Document de synthèse



Centre International de Conférences Abdou Diouf (CICAD)
14 - 17 mars 2017 – Diamniadio (Dakar), Sénégal



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

Document de synthèse

Par

Ibrahima BAH-LALYA
Coordonnateur thématique

Ce document a été préparé par l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA)
pour sa Triennale 2017 qui se déroulera à Dakar, Sénégal.

REMERCIEMENTS

Cette synthèse des contributions reçues par l'équipe de coordination du sous-thème provient (i) de l'appel à candidature lancé par l'ADEA dans le cadre des préparatifs de la Triennale, (ii) de la consultation régionale tenue à Luanda, en Angola, en juillet 2016, et (iii) de la revue de la littérature pertinente, conduite avant et après cette consultation.

Les points de vue et opinions exprimés dans cette synthèse sont ceux et celles des auteurs et ne doivent être attribués ni à l'ADEA, ni à ses membres ou aux organisations liées à l'ADEA, ni à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Ce document a été préparé par le Pr Ibrahima Bah-Lalya, coordonnateur du sous-thème 3 et du GTENF de l'ADEA, et les deux chargés de programme du GTENF et du GTGEAP, Mme Eléonore Zongo et M. Youssouf Ario Maiga, assistés par Mme Adiarratou Zampalegré, chargée de la recherche au GTENF.

Dans le cadre de la co-construction, cette synthèse a bénéficié des contributions d'institutions de renom et d'experts de qualité parmi lesquels une mention spéciale revient aux structures et individus suivants :

- Dr Aldo Sambo, Pr Manual Kavumbo Mayimona et l'ensemble des cadres du ministère de l'Education nationale de l'Angola, sous le leadership de Dr Narciso Damasio Dos Santos Benedito, Secrétaire d'Etat chargé de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle ;
- Mme Raky Gassama Coly, du Secrétariat de l'ADEA ;
- M. Mamadou Mara, conseiller technique, ministère de l'Education nationale du Sénégal ;
- Dr Yombo Paul Diabouga, Secrétaire Général, ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso ;
- Pr Abdel Rahamane Baba-Moussa, Secrétaire Technique permanent du Plan décennal de développement de l'éducation (STP PDDSE) du Bénin ;
- Dr Tidiane Sall, responsable de l'Education non formelle et formateur au Centre régional de formation des personnels de l'éducation (CRFPE) de Thiès/SENEGAL ;
- M. Abdourahmane El Moctar, responsable du Groupe de Travail du GTENF Mauritanie et consultant international ;
- Le Bureau régional de la Coopération suisse, Mme Mary-Luce Fiaux Niada, conseillère régionale en éducation à la DDC ;
- L'ensemble des cadres de l'UIL, en particulier Dr Ulrike Heneman, Dr Scarpio Cassandra, Dr Hassan Keynan Abdi, Dr Christine Glanz, Mme Bolly Madina et Mme Angela Owusu-Boampong ;
- L'ensemble des experts des pays de la sous-région septentrionale qui ont participé à la consultation de Luanda.

Extrait de

L'APPEL DE L'AFRIQUE À SES ENFANTS

*« ... Venez à la source de mon Humanité
Venez-vous ressourcer dans mes racines profondes
Venez-vous régénérer dans ma spiritualité ancestrale
Venez-vous assoir au coin de mon feu sacré
Venez à l'ombre de ma généreuse nature ...*

*Je vous attends, je nous espère ...
Debout mes enfants, debout libres de toutes chaînes
Amorcez la renaissance africaine, chacun, tous, ensemble, UBUNTU, unis, enfin !!! »*

Hulo Guillabert, membre du Comité international provisoire (IPC)

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|----|
| RESUME DU SOUS-THEME 3 DE LA TRIENNALE 2017 DE L'ADEA..... | ii |
| 1.0. CLARIFICATION DE CONCEPTS..... | 1 |
| 2.0. RENAISSANCE CULTURELLE, PANAFRICANISME ET INTEGRATION CONTINENTALE : TROIS NOUVEAUX THEMES QUI S'INVITENT A LA TRIENNALE | 4 |
| 3.0. LIMITATIONS ET DISPOSITIONS METHODOLOGIQUES | 5 |
| 4.0. ETAT DE L'EDUCATION AU PANAFRICANISME ET À LA RENAISSANCE CULTURELLE POUR PROMOUVOIR L'INTÉGRATION CONTINENTALE..... | 8 |
| 4.1. Concernant les langues et la qualité de l'éducation : | 8 |
| 4.2. Concernant la culture et l'histoire africaine : | 11 |
| 4.3. Concernant l'intégration continentale et le panafricanisme | 14 |
| 4.4. Identification des ressources..... | 15 |
| 5.0. OU EN SOMMES-NOUS ? | 17 |
| 5.1. Langue et qualité de l'éducation..... | 17 |
| 5.2. Culture et histoire | 19 |
| 5.3. Panafricanisme et intégration africaine | 21 |
| 5.4. Identification des ressources pour la mise en œuvre du sous-thème 3 | 22 |
| 6.0. QUELLES LEÇONS EN TIRER ?..... | 22 |
| 7.0. RECOMMANDATIONS..... | 23 |
| 8.0. PROCHAINES ETAPES : LES SESSIONS PARALLELES | 25 |
| REFERENCES | 27 |

RESUME DU SOUS-THEME 3 DE LA TRIENNALE 2017 DE L'ADEA

La Triennale de l'ADEA, qui se tient cette année à Dakar en mars 2017, se propose de consacrer une partie importante de ses travaux à *l'éducation pour la renaissance culturelle, le panafricanisme et l'intégration continentale africaine*. Elle dédie tout un sous-thème à ce sujet qu'elle a confié au Groupe de travail sur l'Education non formelle – le GTENF – et à ses partenaires. Il leur a été donné mandat d'analyser la documentation produite sur le sujet, d'identifier les bonnes pratiques de mise en œuvre et de produire une synthèse sur l'opérationnalisation des principales recommandations issues de cette documentation à partir des deux cadres que constituent le Programme de développement durable à l'horizon 2030 (le Programme universel) et l'Agenda 2063 de l'Union africaine.

La synthèse ainsi produite serait versée aux documents constitutifs de la Triennale 2017 de l'ADEA.

Pour réaliser ce travail, le GTENF et ses partenaires ont procédé comme suit :

- Compte tenu de la diversité des écoles de pensée autour de la question de la renaissance culturelle africaine et de l'intégration continentale, le GTENF et ses partenaires ont tenté, dans une première phase, de faire un examen succinct des concepts majeurs liés à la thématique. L'idée était de proposer un corpus de base qui permette d'éclairer le sujet et de dégager un consensus autour duquel puisse se construire la synthèse ;
- Une fois ces concepts de base discutés et clarifiés, un diagnostic des bonnes pratiques liées à la thématique a été établi dans la partie intitulée « *Etat de l'Education à la renaissance culturelle et à l'intégration continentale* » ;
- Suit une troisième partie intitulée « *Où en sommes-nous ?* » qui procède à une analyse à partir de laquelle des leçons sont tirées ;
- Cette démarche permet d'identifier des recommandations solides à l'intention des différentes parties prenantes ; et
- La cinquième section, intitulée « *Prochaines étapes* », propose une feuille de route pour réaliser le travail et être au rendez-vous à l'échéance de mars 2017.
- Le tout est complété par une bibliographie et des annexes qui présentent certaines des études les plus originales.

1.0. CLARIFICATION DE CONCEPTS

La synthèse du sous-thème III sur *la mise en œuvre de l'éducation à la renaissance culturelle africaine et aux idéaux du panafricanisme pour promouvoir l'intégration continentale et la naissance des États-Unis d'Afrique* se structure autour de six concepts fondamentaux : le Panafricanisme, la Renaissance culturelle africaine, le Multiculturalisme, le Multilinguisme, l'Intégration continentale et les Savoirs et savoir-faire endogènes.

• Le panafricanisme

Le panafricanisme est un concept qui se développe en réaction aux conséquences du démantèlement progressif de l'esclavage en Amérique. C'est un idéal politique et un mouvement qui promeut et encourage la pratique de la solidarité entre les Africains où qu'ils soient dans le monde. C'est à la fois une vision sociale, culturelle et politique d'émancipation des Africains et un mouvement qui vise à unifier les Africains du continent et de la diaspora. Il se base sur la conviction que les peuples d'Afrique et de la diaspora partagent une histoire et une destinée commune et que leur progrès social, économique et politique est lié à leur unité. C'est pourquoi le panafricanisme se donne comme objectif ultime la réalisation d'une organisation politique intégrée de toutes les nations et peuples d'Afrique et de sa diaspora.

Le concept se retrouve, en premier lieu, dans les écrits et discours de quelques figures fondatrices, parmi lesquelles [Edward Wilmot Blyden](#) et [Anténor Firmin](#). Au début du XX^e siècle, d'autres figures telles que [Benito Sylvain](#) ou [W. E. B. Du Bois](#) contribuent à l'affirmation politique du projet panafricain. Avec la décolonisation, le concept prend une ampleur nouvelle et est incarné par des dirigeants tels que [Kwame Nkrumah](#), Julius Nyerere et Mohamed V.

Le panafricanisme¹ s'exprime aujourd'hui en Afrique dans des domaines aussi variés que la politique, l'économie, la littérature et la culture. L'[Union africaine](#) est actuellement la plus large organisation panafricaine.

• La renaissance culturelle africaine

Selon Cheikh Anta Diop, cité par Evelyne Brenner, la renaissance africaine n'est pas seulement une vision du monde ; elle est une manière d'être et d'avoir, une manière de construire l'Afrique². Le concept sous-entend :

- la conscience historique africaine, renforcée par la connaissance approfondie et autonome de tout le passé culturel du continent ;
- le dialogue fructueux des Africains avec leurs propres héritages culturels (danses, musiques, littératures orales et écrites, valeurs esthétiques, valeurs sociales, langues africaines et autres) ;
- la nouvelle créativité des Africains dans le monde d'aujourd'hui où il s'agit de "recevoir" mais aussi de "donner", de "participer", de "construire", d'"agir".

¹ www.Wikipedia.org/wiki/pafricanisme

² Ce terme a été employé de façon explicite pour la première fois en 1948 par le Pr Cheikh Anta Diop dans l'article : « Quand parlera-t-on de renaissance africaine ? » publié dans le recueil « Alerte sous les Tropiques ».

Dans la même perspective, Evelyne Brener affirme que la renaissance africaine « *est un changement de paradigme, qui fait passer l'Afrique de la mort à la vie, du lieu du désespoir à celui de toutes les espérances. C'est la reconstitution de l'Être africain. Entretenir notre être et notre avoir, notre culture et notre civilisation, en bref, notre patrimoine naturel, culturel, économique, spirituel, en jouir pour prouver qu'ils sont à nous, c'est la tâche que nous devons accomplir, chacun de nous selon ses capacités*³. »

• Le multiculturalisme et le multilinguisme

Ces deux concepts ne peuvent être dissociés de la notion de culture qui recouvre « les valeurs, les croyances, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, les institutions et les modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime les significations qu'il donne à son existence et à son développement⁴. ».

Le multilinguisme et la diversité culturelle sont une caractéristique de l'Afrique. Selon les estimations, le nombre de langues parlées sur le continent avoisine les 2 500 et aucun Etat africain ne peut se targuer de monolinguisme. Toujours selon les données actuelles, le nombre de langues parlées et/ou écrites dans chaque pays varie entre 2 au Burundi, à plus de 400 au Nigeria. Près de la moitié des pays d'Afrique sub-saharienne ont une langue africaine parlée en tant que langue maternelle. En comptant les locuteurs d'une langue seconde, que ces derniers maîtrisent parfois aussi bien qu'une langue maternelle, la proportion de ces pays s'élève à plus des deux tiers. Seize des langues transfrontalières de l'Afrique comptent plus de 150 millions de locuteurs. En dehors du secteur éducatif, au moins 56 langues africaines sont utilisées dans l'administration et au moins 63 dans les systèmes judiciaires. Plus de 65 langues africaines sont utilisées dans les communications commerciales écrites et plus de 240 dans les médias⁵.

Ce foisonnement linguistique dynamique et vivificateur constitue un atout et non un facteur d'isolement du continent par rapport à l'émergence des économies du savoir véhiculées par les langues internationales de grande diffusion. Le choix des langues, leur reconnaissance et leur place dans le système éducatif, le développement de leur potentiel expressif, ainsi que leur accessibilité au grand public ne suivent pas un principe d'exclusion, mais se traduisent plutôt par une approche progressive, concentrique et globale. C'est pourquoi l'UNESCO recommande que les politiques et les pratiques en Afrique favorisent le multilinguisme, principalement fondé sur la langue maternelle, avec un espace adéquat pour les langues de communication internationale⁶.

C'est dans cette perspective que doit se penser en particulier l'éducation des adultes. Celle-ci, en effet, doit s'inscrire dans un mouvement idéologique et culturel qui se fonde sur une vision multilingue où les langues africaines autant que les langues officielles (français, anglais, portugais, arabe, etc.) jouent leur rôle dans des partitions qui favorisent l'inclusion et l'intégration continentale⁷.

³ *Ibidem*.

⁴ Stéfania Gandolfi, Patrice Meyer Bisch et Victor Topanou (2006). *L'éthique de la coopération internationale et l'effectivité des droits humains*.

⁵ Adama Ouane et Christine Glanz (2010). « Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue ». ADEA et Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Kaboré (A.P) et Rasmata Nabaloum-Bakyono. 2014. « Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique » (p23). UIL et PUA.

- **L'intégration continentale**

L'intégration africaine représente la concrétisation du sentiment de solidarité pour l'ensemble du continent. Elle est apparue comme une nécessité pour les Africains qui doivent se fédérer pour assurer un développement social et économique durable et équilibré. La forme la plus tangible de cette intégration se concrétise à travers la création de l'Union africaine dont la mission est de s'unir afin d'assurer la promotion de la démocratie sur le continent, d'améliorer les droits de l'homme, d'asseoir la paix et de prendre les mesures nécessaires au développement économique et social de l'Afrique.

Il est généralement admis qu'une telle intégration repose sur un certain nombre de piliers : (1) la reconnaissance et la valorisation du patrimoine social et culturel africain ; (2) la mise en commun des « souverainetés nationales » au profit d'une « souveraineté collective » ; (3) la convergence des politiques sectorielles et macroéconomiques ; (4) la formation d'un marché régional pour stimuler l'investissement et le commerce ; (5) la construction d'infrastructures physiques régionales pour créer la cohésion sociale et économique de l'espace régional et entretenir la fluidité de la communication entre les parties ; (6) la promotion d'une éducation fondée sur l'humanisme, ce qui implique la mise en valeur de la diversité culturelle, de l'universalité et de l'interculturalité ; (7) l'affirmation et la construction d'un espace de proximité culturelle et identitaire incarné dans le panafricanisme ; (8) la reconnaissance de l'influence positive des contacts extérieurs tout au long de la longue préhistoire et de l'histoire africaine.

- **Savoirs et savoir-faire endogènes**

La notion de savoirs endogènes qui est chère au philosophe béninois Hountondji, implique un savoir « centré, orienté, ancré dans une culture⁸ » et qui s'incarne dans une tradition de pensée. Le mot endogène, renvoie à l'origine du savoir lui-même. Il signifie que ce savoir émerge à partir de soi et prend appui sur les données empiriques et intellectuelles d'une culture donnée. Autrement dit, les savoirs endogènes qui doivent s'entendre comme un « ensemble de productions internes à soi, comme activités scientifiques et sociales, ont leur processus de germination et de génération qui s'origine dans des pratiques et vécus culturels⁹ ».

Une telle définition trace une ligne entre les savoirs endogènes qui sont des productions locales, en tout cas internes à celui qui les produit d'un côté et, de l'autre, les savoirs exogènes, qui sont importés d'ailleurs et dont l'origine se situe en dehors du sujet qui la vit comme expérience épistémologique et sociale. Plusieurs auteurs s'accordent à inclure dans les savoirs endogènes ce qui émane des traditions ancestrales dans des domaines aussi vastes que la médecine, la pharmacopée, la biologie, l'agriculture, la botanique et la technologie.

Ce sujet est largement abordé dans l'étude qui a été conduite par le GTENF sur l'utilisation des savoirs et des savoir-faire endogènes pour améliorer les liens entre l'école et la communauté¹⁰.

⁸ Paulin Jidenu Hountondji (P.J.) 1994. *Les savoirs endogènes, pistes pour une recherche*, Paris, Karthala.

⁹ Daniel Etounga-Manguéle (D). 1992. « L'Afrique a-t-elle besoin d'un programme d'ajustement culturel ? », Paris, Nouvelles du Sud, 1992.

¹⁰ GTENF (2014). *Approches novatrices, savoirs et savoir-faire endogènes pour une meilleure adéquation école—communauté*.

L'ensemble des concepts énumérés ci-dessus va servir de cadre à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques éducatives qui mettent en avant le panafricanisme, la renaissance africaine, l'intégration continentale, les savoirs endogènes, le multiculturalisme, le multilinguisme et, de ce fait, **préparer**, d'une part, les mentalités et, de l'autre, la force de travail nécessaire à une Afrique unie et prospère.

L'ensemble de ces concepts reflète des enjeux qui se conjuguent dans une démarche logique. Il s'agit, dans le cadre du sous-thème III : (1) d'examiner comment l'éducation peut être utilisée pour (2) favoriser une intégration continentale (3) fondée sur les idéaux du panafricanisme et sur la valorisation des cultures africaines (4) en se focalisant sur les difficultés de mise en œuvre liées au Programme 2030 et à l'Agenda 2063. Il faudrait, en particulier, identifier et analyser les opportunités et les défis majeurs qui se posent aux systèmes d'éducation et de formation dans leurs efforts pour réaliser ce Programme et la vision de cet Agenda.

2.0. RENAISSANCE CULTURELLE, PANAFRICANISME ET INTEGRATION CONTINENTALE : TROIS NOUVEAUX THEMES QUI S'INVITENT A LA TRIENNALE

Le sous-thème III de la Triennale 2017 de l'ADEA tente d'identifier les connaissances, les expériences et les bonnes pratiques de mise en œuvre qu'il importe d'intégrer à tous les niveaux dans l'éducation et la formation afin de développer une éducation à la renaissance culturelle africaine, aux idéaux du panafricanisme et à l'intégration continentale.

Ce sous-thème est relativement nouveau. Pour la première fois, les programmes des Biennales et des Triennales de l'ADEA insistent sur l'aspect culturel en éducation.

En fait, cet intérêt découle des recommandations tant du programme de l'éducation pour un développement durable – « *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030* », parfois appelé « Programme universel » – que de la vision de l'Union africaine définie dans « *L'Agenda 2063 : l'Afrique que nous voulons* ».

Dans l'alinéa 36, le Programme souligne bien que « *Nous nous engageons à favoriser l'entente entre les cultures, la tolérance, le respect mutuel et une éthique de citoyenneté mondiale et de responsabilité partagée. Nous avons conscience de la diversité culturelle du monde et nous savons que toutes les cultures et toutes les civilisations peuvent contribuer au développement durable, dont elles sont des éléments indispensables* » (cf. le document ONU : A/RES/70/1, 25 septembre 2015).

Dans son Objectif n°4, il insiste en particulier sur la nécessité d'assurer une éducation et une formation de qualité qui soient inclusives, équitables et tournées vers l'apprentissage tout au long de la vie. Il précise, dans ses cibles 4.6 et 4.7, sur le besoin de construire une éducation et une formation fondées sur la promotion d'une culture de paix, de non-violence et de citoyenneté mondiale. Une telle éducation doit respecter et apprécier les diversités culturelles et les considérer comme des éléments indispensables à un développement économique et social durable.

Quant à l'Agenda de l'Union africaine, il met l'accent, à travers ses 2^e, 4^e et 5^e aspirations, non seulement sur une « *Afrique dotée d'une identité, de valeurs et d'une éthique culturelles fortes* », mais aussi sur une « *Afrique intégrée, politiquement unie, fondée sur les idéaux du panafricanisme et de la vision de la renaissance de l'Afrique avec une identité culturelle solide, ainsi qu'un héritage,*

des valeurs et des éthiques communes ». Dans ce souci, l'Agenda élabore des stratégies spécifiques pour le réaliser.

Il s'agit de construire des citoyens de demain effectivement éduqués et formés, ayant de solides compétences en mathématiques, en science et en technologie, des citoyens qui démontrent un réel sens de l'innovation dans un monde où l'essentiel n'est plus dans la matière première mais dans la valeur ajoutée. Il est souhaité, dans l'Agenda, que les taux d'alphabétisation et des aptitudes en calcul soient de 100% d'ici à 2025.

C'est l'ensemble de ces directives, recommandations et suggestions qui sous-tendent les postulats et les hypothèses du sous-thème III de la Triennale.

Trois de ces postulats sont particulièrement intéressants à énoncer ici. Le premier soutient que *la culture est un facteur essentiel de durabilité*.

Le deuxième allègue que *le développement économique et social de l'Afrique ne peut se réaliser durablement sans la construction d'une unité continentale et la promotion d'une identité africaine solide et capable d'intégrer l'abondante diversité de ses composantes culturelles et linguistiques*.

Le troisième postulat, qui découle des deux précédents, souligne que *l'Afrique doit développer des stratégies particulièrement efficaces pour faire face à cette diversité culturelle et linguistique*.

À partir de ces trois hypothèses, le sous-thème 3 s'est fondé sur l'affirmation que *l'Union africaine peut être avantageusement bâtie autour d'une approche humaniste de l'éducation, elle-même construite autour d'une éthique multiculturelle et multilingue qui promeut l'inclusion, la compréhension mutuelle et la cohésion sociale*.

C'est à partir de cette vision fondatrice qu'a été menée la revue préliminaire de la littérature pertinente afin de délimiter et de structurer les travaux. De cet exercice, sept défis majeurs ont été identifiés concernant l'éducation au panafricanisme, à la renaissance culturelle et à l'intégration africaine. Cet exercice a conduit à l'identification d'axes de réflexion et de quatre thématiques majeures qui vont structurer le reste du travail.

Ces sujets sont abordés en détail dans la méthodologie qui suit, qui tente d'identifier les limitations et les mesures envisagées pour y remédier.

3.0. LIMITATIONS ET DISPOSITIONS METHODOLOGIQUES

Le cadrage du sous-thème 3 découle de certaines contraintes, la première étant probablement la nouveauté du sujet traité. Comme expliqué plus haut, c'est la première fois que des Biennales ou des Triennales de l'ADEA se focalisent sur cette thématique. En fait, cet intérêt découle des recommandations même du Programme universel 2030, adopté par l'ensemble des pays, et de l'Agenda 2063, spécifique à l'Union africaine.

La nouveauté du thème imposait de faire une recherche préliminaire pour mieux appréhender les concepts de base, comprendre les enjeux et identifier les problèmes majeurs qui se posent pour intégrer dans le curriculum les préoccupations liées au panafricanisme, à la renaissance culturelle

et à l'intégration africaine. Cette première recherche a permis d'identifier sept défis majeurs qu'on peut formuler ainsi qu'il suit :

1. **Si tout le monde s'accorde sur la nécessité d'intégrer les cultures et les valeurs africaines dans le curriculum des systèmes éducatifs, les éducateurs se trouvent confrontés en pratique à des défis majeurs :**
 - La connaissance limitée des traditions ;
 - La difficulté d'intégrer dans les curriculums ¹¹ celles qui sont répertoriées. À titre d'illustration, malgré un investissement considérable en temps et en ressources, au Burkina Faso, des tentatives comme les "*Classes d'art*", "*le Chapiteau de la tente touareg*", le "*Théâtre à l'école*", "*la Nuit des orchestres scolaires*" et le "*Musée à l'école*" ont eu énormément de difficultés à se pérenniser ;
 - La faible maîtrise des connaissances liées à l'histoire africaine (par ex., énormément de travaux sont faits par l'UNESCO et d'autres institutions, mais ces travaux sont mal connus du grand public) ;
 - La difficulté d'intégrer les concepts liés au panafricanisme et à l'intégration africaine ;
 - La difficulté de corriger l'image que les Africains eux-mêmes se font de l'Afrique et des Africains ; et
 - La réticence de nombreux décideurs – dans le secteur éducatif comme dans l'environnement socioéconomique en général – à faire le pas et à comprendre qu'il est essentiel d'intégrer la dimension culturelle pour mener à bien les projets et programmes.
2. **Le problème de l'utilisation des langues maternelles ¹² comme médium et véhicule d'enseignement et comme matière est complexe.** Plusieurs tentatives ont été faites dans les pays, mais elles se sont toujours heurtées à la difficulté de mise en œuvre et à la résistance passive de certains décideurs, de certains enseignants, de certains parents et/ou de certains systèmes construits sur la base des langues européennes. Le tout se complique du fait de l'absence d'un environnement favorable à l'usage de ces langues : panneaux publics, langues de communication dans les services publics, etc...
3. **On constate une réelle limite dans la dissémination des travaux existants.** Les travaux sur le multiculturalisme sont mal connus, peu valorisés et insuffisamment exploités dans l'élaboration des curriculums africains. Le groupe du sous-thème 3 a donc cru devoir explorer davantage **l'idée d'une éducation africaine qui serait basée sur une approche humaniste et qui reconnaîtrait l'importance de construire une identité commune dans le cadre d'une diversité culturelle acceptée.**

¹¹ Il est d'usage d'utiliser *curricula* pour les matières à enseigner (maths, physique, histoire, sociologie, etc.) et *curriculums* pour les programmes.

¹² Selon les écoles de pensée, les concepts utilisés pour ces langues varient considérablement. Certaines privilégient le concept de 'langues nationales' en opposition à celui de 'langues internationales', et notamment de langues indoeuropéennes ; d'autres préfèrent parler de 'langues vernaculaires' ou 'dialectales' en opposition aux langues qui privilégient l'écrit ; d'autres encore utilisent plutôt le concept de 'langues indigènes' en opposition aux 'langues étrangères', etc. Ces concepts ont souvent des connotations idéologiques et politiques très marquées. Pour éviter d'entrer dans ces débats, les organisateurs du sous-thème 3 adoptent le concept de 'langues maternelles' malgré les limitations que celui-ci pourrait véhiculer et les débats que ce choix pourrait susciter.

4. Un examen rapide des curriculums en usage dans la plupart des pays africains et des pratiques de classe fait ressortir le peu de place accordée à l'histoire africaine. **La culture éducative actuelle tend à se centrer sur la préparation de l'«Homo economicus», ce qui réduit pratiquement l'école à une fonction de préparation aux métiers**, c'est-à-dire au développement des compétences nécessaires au monde du travail. À l'image de ce qui se passe avec la culture, l'histoire africaine est donc insuffisamment prise en compte dans le curriculum et, dans le meilleur des cas, négligée et ramenée à sa portion congrue. Or, comme le dit l'adage, « *il faut savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va* ». Comme le disait si bien le Pr Cheikh Anta Diop : « *Les intellectuels doivent étudier le passé, non pas pour le plaisir qu'ils y trouvent, mais pour en tirer des leçons*¹³. » C'est pourquoi le groupe chargé de l'organisation du sous-thème 3 a proposé tout un axe sur l'histoire africaine.
5. **Le panafricanisme et l'intégration africaine ne font pas partie des cultures de consommation populaires africaines.** La vision du groupe est de ne pas confondre enseignement et éducation. Il voudrait, par conséquent, donner toute la place que mérite l'éducation en dehors de la salle de classe. C'est pourquoi il propose de construire un axe sur l'intégration de la renaissance africaine dans les cultures populaires contemporaines par le biais de l'éducation.
6. **Les questions sociales, notamment celles relatives aux cultures, sont ignorées dans la plupart des programmes sur le développement économique et social du continent.** Par conséquent, ces programmes sont peu pertinents par rapport aux réalités socio-culturelles et aux besoins spécifiques des populations. Les organisateurs ont donc proposé de développer un axe de réflexion sur la place que doit occuper la culture et les civilisations dans les programmes éducatifs. Ils ont proposé d'engager une réflexion sur le développement d'une approche intégrée en éducation afin de soutenir la création des Etats-Unis d'Afrique.
7. **Les approches jusqu'à présent utilisées accordent peu de place à ce qui importe le plus : (1) l'école, ou centre d'éducation et de formation ; (2) le maître en situation de classe ; (3) l'apprenant lui-même ; et (4) l'environnement scolaire.** Pour que l'ensemble des axes ci-dessus énoncés puissent être mis en œuvre de manière efficace et efficiente, il est nécessaire de réfléchir davantage sur la gestion et le pilotage des systèmes éducatifs. C'est pourquoi le sous-thème 3 a proposé un axe de réflexion sur la promotion d'une gestion et d'un pilotage intégré des systèmes éducatifs.

C'est dans le souci de bien comprendre ces défis et de proposer des solutions pour y faire face que le sous-thème 3 a proposé sept axes de réflexion correspondant à ces sept préoccupations. La réflexion autour de ces sept axes a permis de baliser la recherche et de structurer le travail autour de quatre thématiques :

- 1) La première intitulée **Langue et qualité de l'éducation** se concentre sur les défis 1, 4 et 6 définis plus haut ;
- 2) La deuxième dénommée, **Culture et histoire**, se focalise sur les questions liées aux défis 2 et 3 ;
- 3) La troisième, titrée **Panafricanisme et intégration continentale**, se concentre sur les questions liées au 5^e défi ;

¹³ Voir : *Alerte sous les tropiques, articles 1946-1960, culture et développement en Afrique noire. Présence Africaine – Paris – 2006*.

- 4) Finalement, une 4^e thématique est dégagée pour traiter les défis liés à la **Mobilisation des ressources** pour mettre en œuvre ces recommandations.

Des groupes de réflexions sont construits autour de ces quatre enjeux. Au niveau de chacun de ces groupes, une documentation adéquate a été réunie, une revue de la littérature a été menée de manière à identifier et diagnostiquer les problèmes. Comme suggéré dans la partie introductive, ces problèmes ont ensuite été analysés et des leçons en ont été tirées. Au bout du compte, un minimum de recommandations a été élaboré pour tenter d'appuyer les politiques et les pratiques dans le cadre du Programme 2030 et de l'Agenda 2063.

4.0. ETAT DE L'EDUCATION AU PANAFRICANISME ET À LA RENAISSANCE CULTURELLE POUR PROMOUVOIR L'INTÉGRATION CONTINENTALE

Le GTENF, où a été centralisée la collecte des contributions concernant le sous-thème 3, a recueilli 48 études et propositions d'études, dont 26 ont été présentées et discutées à Luanda dans le cadre des consultations sous-régionales. Les autres ont été reçues avant la rencontre de Luanda et après celle-ci. Par ailleurs, Le GTENF a exploité un certain nombre de documents stratégiques en lien avec le sous-thème 3, à savoir le CESA 2016-2025¹⁴, la Charte culturelle de l'Afrique du 5 juillet 1976, la Charte de la renaissance culturelle africaine, et l'AGENDA 2063 de l'Union africaine. La revue de ces documents a permis de faire un diagnostic bien étayé. Comme expliqué dans la section méthodologique, ce processus a permis de dégager des axes de travail qui ont eux-mêmes été regroupés en quatre axes :

- Langues et qualité de l'éducation ;
- Culture et histoire de l'Afrique ; et
- Panafricanisme et intégration continentale.
- Un quatrième groupe a été constitué pour aborder la question des ressources nécessaires à la mise en œuvre de ces objectifs dans la perspective d'une éducation pour un développement durable.

4.1. Concernant les langues et la qualité de l'éducation :

Le diagnostic fait apparaître cinq thématiques principales à prendre en considération dans les politiques linguistiques africaines :

1. **Les langues comme médium d'enseignement** : cette thématique a été largement abordée dans les documents soumis dans le cadre du sous-thème 3, qui ont abordé des sujets aussi variés que l'alphabétisation, la pédagogie, l'andragogie et la politique linguistique.

Sur cette même question du médium d'enseignement, plusieurs études se sont intéressées, d'une part, au rôle des langues maternelles dans la promotion d'une éducation durable et, de l'autre, à la corrélation qui existe entre l'utilisation de ces langues et l'amélioration de la qualité des enseignements. Les lectures ont montré par exemple que le choix politique fait par les autorités angolaises d'utiliser des langues autochtones dans le premier cycle de l'enseignement et les centres d'alphabétisation a effectivement contribué à la promotion du patrimoine culturel et à

¹⁴ La stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique de l'Union Africaine (CESA 16-25)

l'amélioration des résultats scolaires et de la qualité de l'éducation dans certaines provinces de l'Angola, notamment celles qui utilisent le kikongo, le kibongo et l'ubundu.

De même, Makanda¹⁵ souligne, dans son étude sur les langues africaines (dont la synthèse a été présentée lors du forum de Luanda), le rôle essentiel que doit jouer les langues maternelles pour le développement cognitif de l'apprenant. Il estime en effet, qu'à l'instar du mandarin en Chine et du japonais au « pays du Soleil levant », les États africains doivent promouvoir l'usage des langues maternelles dans le curriculum afin de protéger les identités culturelles et renforcer l'usage de ces langues dans l'appropriation des nouvelles technologies.

Dans le pays pris en exemple – la RDC –, l'auteur explique comment le cadre juridique a permis l'utilisation de quatre langues maternelles – lingala, kikongo, swahili et chiluba – comme moyens d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement primaire et comme disciplines dans l'enseignement secondaire et le supérieur, et en quoi cette politique éducative a permis d'améliorer nettement l'accès et l'équité dans les zones considérées. Il conclut sur l'urgence de mener un plaidoyer pour un engagement politique fort visant à favoriser par la voie législative l'intégration continentale et la renaissance culturelle africaine dans les programmes éducatifs. Selon les travaux de Chamuhongo, en effet¹⁶, la renaissance culturelle en Afrique en général, et en Angola en particulier, requiert des lois, des réglementations ainsi que des institutions et des familles solides pour transmettre aux jeunes générations des valeurs africaines positives.

2. **Les langues comme support et vecteur culturel** : après un diagnostic approfondi, un auteur comme Filipe Zau recommande la promotion d'une éducation interculturelle fondée sur des principes de durabilité et « d'endogénéité ». Ils proposent également de promouvoir cette éducation à travers des politiques linguistiques au sein d'un même groupe linguistique. De telles mesures soutiendraient efficacement les principes de justice et de démocratie qui sont les fondements sur lesquels peuvent se bâtir un développement économique et social durable.
3. **Les langues comme outil pour une plus grande justice sociale** : certaines études, comme celle menée par Souad, avec une contribution du GTENF¹⁷, ont démontré l'importance de l'utilisation des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage pour améliorer l'accès et l'équité, notamment dans les programmes d'alphabétisation en langues nationales en faveur des femmes en milieu rural et des jeunes vulnérables en milieu urbain. Plusieurs initiatives d'utilisation des TIC ont permis, notamment par le biais de radios communautaires et confessionnelles en milieu rural, de booster l'alphabétisation. Le développement de la technologie mobile, la convergence de l'ensemble des médias vers des supports numériques et la croissance rapide du réseau internet ont modifié considérablement le paysage de l'alphabétisation. Les TIC sont devenues des outils quotidiens utilisés par les jeunes venant de milieux favorisés et défavorisés. Par exemple, l'utilisation du téléphone portable dans le domaine du transfert de fonds connaît un vif succès et permet à des millions de personnes, peu ou pas alphabétisées, d'entrer dans l'économie numérique. Des programmes comme « Zankey Faba », qui est un réseau virtuel destiné

¹⁵ Makanda A. (2016)

¹⁶ Chamuhongo A.(2016)

¹⁷ Souad A. et GTENF (2015)

particulièrement aux jeunes Africains vulnérables, commencent à marquer de leur empreinte le paysage éducatif africain¹⁸.

4. Les langues comme élément d'un tronc commun de savoirs et de compétences à maîtriser par les apprenants : plusieurs études ont insisté aussi, dans le cadre de la mise en œuvre d'une approche holistique réussie, sur la nécessité d'avoir un socle commun de compétence qui englobe toutes les formes d'éducation (formelle, non formelle et informelle). C'est ainsi par exemple que le GTENF a réalisé une étude proposant une matrice qui s'articule autour des compétences, connaissances, aptitudes et attitudes minimales, et notamment des compétences sur le panafricanisme et la renaissance culturelle que doit posséder tout Africain pour répondre à ses attentes et à celles de la société¹⁹.

5. Les langues comme instrument de promotion de valeurs morales et de savoir-faire endogènes : les études sur les foyers coraniques du GTENF et sur les CEI de Karanta proposent d'explorer davantage la capacité des formules éducatives alternatives à soutenir les méthodes conventionnelles qui ont montré leurs limites. Ainsi insistent-elles sur le potentiel des approches utilisées par les foyers coraniques et les centres d'éducation intégrés pour booster l'accès, l'équité et la qualité de l'éducation. En effet, bien utilisées, ces approches peuvent contribuer à transmettre les valeurs morales et socioculturelles africaines²⁰, intégrer les savoirs et les savoir-faire endogènes dans les curricula²¹ et promouvoir un développement communautaire sous-régional au profit des populations transfrontalières²².

Les études soulignent souvent l'importance de l'environnement scolaire dans le soutien aux processus d'apprentissage. C'est ainsi, par exemple, que Joy et Hilma expliquent l'expérience de la Namibie²³. Dans le système éducatif de ce pays, la responsabilité sociale joue un rôle déterminant dans la réussite des apprentissages. De même, l'expérience des comités de gestion scolaire au Mali²⁴, qui est analysée dans la contribution que propose Boury, démontre que ces structures contribuent à l'amélioration du rendement scolaire dans les systèmes éducatifs.

Quelle que soit la thématique abordée par ces études, deux ou trois consensus forts se sont dégagés :

- Les systèmes éducatifs tireraient grand avantage à généraliser l'utilisation des langues maternelles comme (1) outils de pédagogie, (2) vecteur pour l'affirmation des identités africaines, et 3) moyen privilégié de dissémination des savoirs et des savoir-faire endogènes dans le monde globalisé dans lequel vivent actuellement les Africains ;
- Les langues dites maternelles doivent jouer un rôle important à côté des langues dites administratives ou officielles. Elles doivent occuper une place prépondérante si les Africains

¹⁸ Voir, pour plus d'information, le site www.GTENF.org, en particulier la rubrique Zankey Faba

¹⁹ Yekhlief A. et GTENF (2015)

²⁰ GTENF (2015)

²¹ Ibidem.

²² Fondation KARANTA

²³ Joy (M). et Hilma (2016)

²⁴ Boury M. (2016)

veulent réellement affirmer leur identité dans un monde contemporain caractérisé par l'intensité des échanges culturels (« donner et recevoir ») et par la tendance monopolisatrice de certaines cultures et façons de vivre ;

- Les langues dites maternelles ne pourront durablement jouer leur rôle prépondérant de soutien au développement culturel, social et économique que si les systèmes s'engagent résolument dans une politique de développement d'environnements lettrés et sensibles à la question des langues africaines

4.2. Concernant la culture et l'histoire africaine :

1. Le diagnostic révèle que l'histoire est mal intégrée dans les programmes d'éducation et de formation et qu'elle y occupe une place insuffisante : non seulement les crédits horaires réservés à cette matière ont tendance à diminuer, mais l'autonomie même de l'histoire en tant que discipline est remise en cause, car, ici et là, la tendance est d'associer l'histoire à d'autres disciplines (littérature, sciences sociales, instruction civique et formation à la citoyenneté)²⁵.

Par ailleurs, les manuels d'histoire en usage dans la plupart des écoles sont truffés de clichés et de stéréotypes, certains issus de la période coloniale. Il faudrait renforcer les identités culturelles nationales, légitimer des politiques nationales qui affirment leur indépendance intellectuelle et culturelle par rapport aux anciennes métropoles, responsabiliser cette école dite moderne par rapport au futur que les Africains souhaitent se donner à travers l'éducation des jeunes générations, mieux intégrer les savoirs endogènes au curriculum de l'école dite moderne et, par-dessus tout, rendre cette école plus pertinente par rapport aux conditions et aux besoins des communautés de base.

Pour réaliser ces idéaux, l'enseignement de l'histoire africaine aux enfants africains doit relever certains défis. Des défis qui peuvent être d'ordre contextuel, politique, méthodologique, d'harmonisation entre les cycles d'enseignement, de mobilisation de ressources, de formation adéquate des enseignants dans le secondaire et le supérieur, d'intégration aux systèmes actuellement en usage aussi bien dans le secteur formel que dans le secteur non formel ou informel²⁶.

Pour relever ces défis et disposer d'une histoire africaine effectivement renouvelée, enseignée à nos enfants et adolescents, la première démarche consisterait à utiliser comme point de départ la monumentale Histoire générale de l'Afrique de l'UNESCO, ce qui permettrait : (1) de revisiter l'histoire africaine telle qu'elle est actuellement enseignée ; (2) de la rendre accessible par des supports didactiques simples, variés et en plusieurs langues ; et (3) de valoriser les héritages historiques en popularisant davantage les figures historiques.

Par ailleurs, et toujours dans le souci de permettre aux enfants et aux jeunes de se familiariser avec le passé et les cultures du continent, il faudrait utiliser les musées comme cadre d'apprentissage, introduire effectivement les savoirs endogènes dans le curriculum à l'image de

²⁵ UNESCO (2013). *Revue des contenus de l'Histoire générale de l'Afrique*.

²⁶ UNESCO (2013). *ibidem*

ce qui a été expérimenté au Mali²⁷ et dédié des places publiques aux grands héros africains et aux grands événements qui ont marqué l'histoire du continent, etc.

En effet, l'étude du GTENF et d'El Moctar sur le sujet insiste sur les interrogations qui naissent du souci non seulement de rendre les systèmes plus performants, mais aussi « *de renforcer des identités culturelles nationales, de légitimer des politiques étatiques qui veulent affirmer leur indépendance intellectuelle et culturelle par rapport aux anciennes métropoles, et de responsabiliser cette école dite moderne par rapport au futur que les Africains souhaitent se donner à travers l'éducation des jeunes générations* ».

Selon l'étude, c'est seulement à la condition d'intégrer effectivement dans le curriculum les savoirs locaux, ce « *corps de connaissances cohérent et rationnel, développé et prouvé pendant des temps immémoriaux et légué comme culture à des générations successives* », que l'on pourra gagner le pari, à savoir que les collectivités locales acceptent de gérer socialement, intellectuellement et financièrement l'école dite moderne²⁸.

D'autres travaux, conduits en Afrique de l'Est et du Sud, ont abouti à des conclusions allant dans le même sens. C'est notamment le cas de ceux menés sur la culture et le passé africain par l'approche Ubuntu, en particulier par Biraimah²⁹ et par Oviawe³⁰. En effet, ces chercheurs ont constaté que l'approche Ubuntu, qui vise à promouvoir un humanisme basé sur l'interdépendance humaniste, le positivisme et l'approche collective pour résoudre les problèmes sociaux, pourraient être valablement enseignée dans nos écoles pour ouvrir davantage les apprenants aux cultures et valeurs africaines. Similaire à l'Ubuntu, il y a le « cousinage à plaisanterie », largement pratiqué en Afrique, notamment de l'Ouest, qui est un excellent moyen de décriper les relations interfamiliales et interethniques. Ces méthodes pourraient être intégrées dans le curriculum des écoles, notamment bilingues.

Des exemples pratiques d'initiatives facilitant une intégration de l'école à la communauté sont proposés par le Burkina Faso à travers des programmes tel que le WAMP (Programme des musées de l'Afrique de l'Ouest), qui encourage de bonnes pratiques pour aider les villages à s'approprier leur histoire, documenter les valeurs communautaires locales ainsi que les techniques traditionnelles culturelles, collecter des objets d'art, promouvoir les grandes figures africaines, faire connaître les grands événements qui ont marqué le passé du pays et bien d'autres³¹.

2. Au-delà de la valorisation de l'histoire et des cultures traditionnelles ancestrales, certains documents soutiennent la nécessité de revoir fondamentalement le sens de l'école sous sa forme actuelle. L'étude présentée par Baba Moussa³² par exemple, propose de rompre avec l'éducation formelle qui privilégie l'école et d'aller vers un modèle holistique qui prenne en compte la notion

²⁷ GTENF et El Moctar (2016), *op. cit.*

²⁸ Voir en particulier : le rapport d'études du GTENF et d'El Moctar (2016) sur la capitalisation de l'intégration des savoirs endogènes dans les programmes d'éducation des populations pastorales et nomades du delta intérieur du Niger

²⁹ Biraimah K. L. (2016).

³⁰ Voir Oviawe J.O. (2016).

³¹ GTENF (2016) Rapport de la rencontre avec les Opérateurs culturels partenaires de la Coopération Suisse au Burkina Faso.

³² Baba Moussa A. R. (2016).

d'apprentissage continu et inclusif intégrant trois dimensions : les savoirs endogènes, les savoirs pratiques et les savoirs innovants³³. Ceci est le meilleur garant pour une intégration socioculturelle réussie (renaissance africaine) et pour une véritable promotion socioprofessionnelle (emploi, développement durable).

3. Il est essentiel de prendre conscience que l'éducation au XXI^e siècle doit se dérouler aussi bien dans la salle de classe qu'en dehors. Dans cette perspective, les études recommandent de renforcer une utilisation efficace des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elles suggèrent aussi d'approfondir des expériences telles que celles de la Fédération CARTEL et du CITO³⁴ qui utilisent les contes et le théâtre pour valoriser l'identité et les valeurs africaines au niveau des apprenants.
4. En ce qui concerne l'éducation des adultes, les documents ont montré que l'alphabétisation est confrontée à des défis majeurs qui agissent défavorablement sur l'accès et l'équité. Dans le monde actuel, caractérisé par une extraordinaire expansion de la communication et de l'information, cette situation joue en défaveur de la dissémination des cultures et des traditions africaines. En effet, le nombre d'analphabètes, fonctionnels ou non, est encore trop élevé. Les statistiques de l'UNESCO sont édifiantes à ce sujet. Les données de 2012 montrent que pour la seule Afrique subsaharienne, 23 % (30 millions) d'enfants d'âge scolaire n'ont bénéficié d'aucune forme de scolarisation, 21 millions d'adolescents (15 ans et plus) n'étaient pas scolarisés dans une école « moderne », 153 millions d'adultes (âgés de 21 ans et plus) étaient des analphabètes fonctionnels et, dans cette catégorie, on comptait 60 % de femmes sans aptitudes minimales de base en lecture, écriture et calcul. À titre d'exemple, selon les statistiques nationales de 2010 du Nigeria, près de 60 millions de Nigériens ne savent ni lire ni écrire³⁵ et, parmi eux, on comptait plus de 9 millions d'enfants non scolarisés en 2009, ce qui correspond à 37 % des enfants d'âge scolaire³⁶.
5. Les dernières données statistiques de l'UIL montrent qu'au moment où le reste du monde a fait des bonds en avant depuis dix ans en matière d'alphabétisation, les progrès en Afrique subsaharienne sont demeurés modestes, avec une progression d'à peine 6% et dans un contexte où le ratio genre est d'à peine 0.74. En 2011, en effet, plus de 182 millions d'adultes étaient encore analphabètes, ce qui représentait près du tiers du groupe concerné³⁷.

Les documents analysés ont identifié les causes de cette préoccupante situation :

- a) Faibles taux de participation des populations à l'apprentissage dus à des inégalités persistantes en matière d'accès et de participation. Ceci concerne en particulier, les femmes, les populations rurales, les adultes âgés, les migrants, les populations indigènes, les minorités linguistiques et ethniques, et les personnes à besoins spéciaux ;
- b) Inadéquation de bon nombre de politiques en matière d'alphabétisation ;

³³ *ibidem*

³⁴ *Rapport de la rencontre avec les Opérateurs culturels, op. cit.*

³⁵ *NBS, 2010 Literacy Survey*

³⁶ *Bah-Lalya et al. (2016).*

³⁷ *Voir UIS, (2013)*

- c) Des modes de gouvernance inappropriés ;
- d) Financement insuffisant et extraverti ;
- e) Manque de soutien à l’alphabétisation en tant que compétence-clé de l’apprentissage et, partant, du développement économique et social ;
- f) Inadaptation des conditions d’apprentissage par rapport à une clientèle extrêmement hétérogène ;
- g) Manque de pertinence des programmes par rapport aux besoins ressentis par les adultes et la communauté ;
- h) Insuffisance du contrôle et de l’évaluation de l’impact de l’éducation des adultes, ce qui fait que les pays et leurs partenaires ont de la difficulté à réguler la qualité de l’apprentissage. Un rapport exhaustif a été établi sur ce sujet dans le cadre de CONFINTEA VI³⁸.

L’accompagnement didactique est également abordé dans plusieurs documents. Comme ces documents le suggèrent, il importe de s’approprier les fondements conceptuels de la perspective africaine et les approches innovantes par la diffusion d’une littérature suffisamment abondante sur le sujet. Comme le soulignent Fischman et Gandin³⁹, il y a nécessité de renforcer le capital humain en vue d’une autonomisation progressive des couches sociales, susceptibles de prendre en charge un développement autocentré. Baba Moussa, quant à lui, insiste sur le développement d’approches éducatives qui prennent en compte la vision africaine⁴⁰.

En ce qui concerne en particulier les questions liées à la culture et à l’intégration africaine, les études constatent quelques acquis : en effet, plusieurs programmes d’alphabétisation prennent en compte les cultures locales et l’histoire de l’Afrique⁴¹.

4.3. Concernant l’intégration continentale et le panafricanisme

Plusieurs études, très pertinentes, ont été présentées et discutées sur la thématique du panafricanisme.

La documentation disponible a particulièrement insisté sur les questions suivantes :

- Comment former les enseignants dans la perspective du panafricanisme (exemple de MACHIMBOMBANDO ou voyage en bus entre l’Angola et la Tanzanie) ;
- Comment intégrer la jeunesse dans le processus d’unification du continent ;
- Comment développer une politique éducative commune avec les langues maternelles comme véhicule de l’enseignement et les zones frontalières de suture comme espace d’expérimentation (T. Sall) ;

³⁸ Unesco-UIL et ministère de l’Education du Brésil (2010).

³⁹ Fischman G. E. et Luis Armando Gandin (2016).

⁴⁰ Baba-Moussa. *Les fondements et philosophie de l’éducation des adultes en Afrique*, op. cit.

⁴¹ ASIBA-Association de soutien aux initiatives de base- (2010).

- Comment mieux déconstruire, décoloniser et réécrire les programmes scolaires de manière à mieux refléter les préoccupations liées à l'identification africaine et à l'intégration continentale (Kambundo) ; et
- Comment mettre à profit l'éducation offerte aux transhumants et aux groupes ethniques transfrontaliers pour renforcer l'intégration africaine. À ce sujet, les travaux du PREPP et de CEI ont été particulièrement discutés lors de l'atelier de consultation de Luanda.

D'une manière générale, ces études ont mis en exergue quelques constats, dont les suivants :

- Les idéaux panafricanistes peuvent fournir une solide base pour l'intégration continentale ;
- La mobilité et les contacts qui caractérisent les populations africaines peuvent être avantageusement exploités pour favoriser la connaissance de l'autre ;
- Les approches comme celles utilisées dans le cadre du programme MACHIMBOMBANDO peuvent servir de modèle pour la formation d'enseignants qui soient plus proches des communautés de base. En effet, cette approche, qui consiste à organiser des voyages d'étude pour les enseignants stagiaires au sein des communautés locales de plusieurs pays, permet d'exposer les futurs enseignants à des réalités multiculturelles et de favoriser ainsi l'ouverture aux autres par le biais de contacts et d'immersions au sein des communautés de base. Ainsi serait renforcé le lien entre l'école et la communauté en permettant aux futurs enseignants de disposer de compétences sur le multiculturalisme et multilinguisme, compétences qu'ils (elles) pourraient transposer ensuite dans l'espace scolaire.
- La jeunesse africaine et les femmes pourraient constituer un capital humain très important à valoriser pour promouvoir une intégration africaine durable. Le bilinguisme/multilinguisme, accompagné par un développement du matériel didactique adéquat, peut être un facteur significatif d'intégration et d'éducation.

4.4. Identification des ressources

Les documents présentés et disponibles, en particulier ceux de Gomes et d'Alcochette, ont permis d'identifier quatre problèmes majeurs concernant la disponibilité des ressources nécessaires à la mise en œuvre des recommandations formulées dans le cadre du sous-thème 3 :

- L'insuffisance de financement destiné à l'intégration de la culture dans le curriculum ;
- La faible participation des entités nationales (entreprises étatiques, collectivités locales, etc.) dans le financement de l'éducation ;
- Le déficit de ressources humaines compétentes, de programmes et de matériels didactiques adaptés pour la prise en charge des besoins en éducation des populations des zones frontalières ; et le manque de programmes éducatifs ouverts aux cultures africaines endogènes.

Deux documents ont été particulièrement intéressants à examiner en ce qui concerne la mise à disposition des ressources. Le premier projet, « *Savoir de Plus* », en Angola, a mis au point un cadre logique et des indicateurs, et formulé des engagements dans des matrices. Ce projet a suivi une méthodologie de travail fixe qui a permis de recevoir des contributions régulières et d'assurer donc la durabilité du financement. Il fut réalisé dans le cadre d'une enquête conduite dans quatre provinces (Namibe, Benguela, Cabinda et Malanje), avec la participation de plusieurs partenaires tels que l'UNICEF, la Banque mondiale et d'autres organisations.

Le deuxième projet proposait un financement de la recherche scientifique à partir de nouveaux mécanismes qui prennent en considération les questions de qualité dans le domaine des ressources humaines et les financements émanant d'entreprises publiques et privées.

Ces deux projets ont suscité des réflexions sur la dépendance africaine vis-à-vis des financements extérieurs, dépendance qui permet difficilement d'assurer une durabilité des programmes éducatifs africains.

Les études ont proposé divers scénarii pour le financement et la mobilisation des ressources. Ces scénarii ont tous paru dignes d'intérêt. Il s'agit, entre autres, de :

- a) plaider auprès des Etats le respect des engagements pris sur le financement de l'Education (4 à 6% du PIB ou 15 à 20% du budget général de l'Etat) ;
- b) alléger les taxes sur les œuvres et produits culturels africains qui ont un impact sur l'éducation ;
- c) capitaliser les expériences porteuses de financement (mise en synergie des ressources, développement de stratégies et d'outils de gestion innovants et adaptés, etc.) de certains programmes africains, etc. Une autre illustration de ce modèle est proposée par le plan d'action de KARANTA qui englobe le Sénégal, le Mali, le Niger et le Burkina Faso ;
- d) réserver aux programmes d'éducation à la renaissance culturelle africaine et aux idéaux du panafricanisme un pourcentage des taxes à prélever sur les ventes de certains produits nationaux à haute valeur budgétaire ;
- e) faire payer une taxe aux utilisateurs des produits de l'éducation, en évitant les doubles taxations ;
- f) cofinancer des programmes d'éducation transfrontaliers entre pays abritant des populations locutrices d'une même langue ;
- g) encourager le partenariat public-privé pour le financement de l'éducation au panafricanisme et à la renaissance africaine ;
- h) intégrer dans les planifications budgétaires des pays africains l'appui au financement des programmes pilotes portant sur le panafricanisme ;
- i) encourager les Etats à adopter des lois sur le mécénat pour renforcer le financement de l'éducation, avec, en contrepartie, une réduction des impôts en faveur des entreprises mécènes ;
- j) élaborer des programmes pilotes conjoints portés par plusieurs pays frontaliers, simples, peu coûteux, de courte durée (le temps des colonies de vacances) et adaptés aux idéaux du panafricanisme et aux réalités spécifiques des cibles. Des programmes tels que les « Centres d'éducation pour l'intégration » (CEI), cogérés par le Burkina et le Mali, et des programmes transfrontaliers du PREPP, qui couvrent une dizaine de pays de la bande sahélo-saharienne, peuvent être capitalisés pour soutenir de telles initiatives ;
- k) inciter les Etats qui partagent des langues transfrontalières (swahili, lingala et kikongo en Afrique centrale et de l'Est, pular et manding en Afrique de l'Ouest, arabe en Afrique du Nord) à mobiliser des ressources pour la mise en œuvre de programmes spécifiques sous-régionaux ;
- l) promouvoir des expériences pilotes dans les différents pays de la région pour la mise en œuvre des recommandations du Programme 2030 et celles de l'Agenda 2063 de façon à servir de base de comparaison entre les différents systèmes éducatifs existants ;

- m) dresser la cartographie des ressources humaines africaines (profil, pays d'origine et de résidence, langues, domaines de compétences, expériences réelles, etc.) et veiller à son utilisation effective par les Etats ; et
- n) créer et entretenir un environnement de paix indispensable à l'optimisation de l'utilisation des ressources.

5.0. OU EN SOMMES-NOUS ?

Après le diagnostic, l'équipe du sous-thème 3 a procédé à une analyse des contributions reçues. Le premier constat qui s'est dégagé est l'extrême richesse et la pertinence de la documentation qui a été réunie. L'idée d'organiser la Triennale sur la base de la co-construction, qui intègre des consultations sous-régionales des pays et les produits des travaux des pôles de l'ADEA, s'est révélée efficace non seulement pour la collecte d'une information abondante et pertinente, mais aussi pour la dissémination de cette information au niveau où il compte le plus, à savoir dans les pays. Notons que cette méthode a contribué à mieux faire connaître l'ADEA dont la communication est le talon d'Achille.

Le diagnostic a par ailleurs confirmé le postulat 2 de la Note d'orientation selon lequel « *le développement économique et social de l'Afrique ne peut se réaliser durablement sans la construction d'une unité continentale et la promotion d'une identité africaine solide et capable d'intégrer l'abondante diversité de ses composantes culturelles et linguistiques* ».

Les différentes études ont démontré la pertinence du panafricanisme comme idéal et comme remarquable instrument pour aboutir à l'intégration continentale.

L'évidence qui s'est imposée à la suite de l'examen des rapports des études est que la dimension culturelle doit faire partie intégrante de tout programme et projet de développement durable en éducation.

Bon nombre d'études ont démontré la pertinence de l'utilisation des langues africaines comme outils d'intégration et de renaissance culturelle africaine. Ces études ont clairement indiqué que la diversité linguistique et culturelle est un facteur d'enrichissement plus que de division.

5.1. Langue et qualité de l'éducation

Comme observé plus haut, la Triennale de 2017 se distingue par sa volonté de se focaliser sur la mise en œuvre du Programme 2030 et de l'Agenda 2063, notamment l'objectif 4 du Programme 2030, qui stipule qu'il faut assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité pour promouvoir un apprentissage tout au long de la vie. Les cibles 4.6 et 4.7 de ce programme indiquent même qu'il faut veiller à ce que les jeunes et les adultes maîtrisent les connaissances instrumentales de base (lire, écrire et compter) en même temps qu'ils développent les compétences de base pour un développement durable (droit de l'homme, culture de la paix et citoyenneté mondiale, et appréciation de la diversité).

Les études présentées dans le cadre du sous-thème 3 cadrent notamment avec cette préoccupation. Ainsi, par exemple, le travail d'Afonso soumis à l'attention des participants au Forum de Luanda explique comment l'Angola a conçu et mis en œuvre, quatre décennies durant, des campagnes

d'alphabétisation parmi les mieux réussies en Afrique, permettant au pays de passer d'un taux d'alphabétisation de 15 % à l'indépendance à près de 75 % en 2015⁴². Parmi les résultats obtenus par ces campagnes, citons l'amélioration des taux d'alphabétisation, une plus grande autonomisation des couches défavorisées et une transformation socio-économique substantielle au sein des couches rurales. Afonso explique que ce résultat a été obtenu grâce à une mobilisation dans le pays des organisations de la société civile (OSC), des organismes confessionnels et des forces armées pour appuyer les interventions à grande échelle en matière d'alphabétisation. Ces campagnes ont été l'occasion de travailler en profondeur sur les cultures locales, d'insuffler une dynamique sociale, de redynamiser l'usage de certaines langues locales, notamment dans le nord du pays avec le kikongo, le kibungo et l'ibuntu. Elles ont permis aussi de propager des messages de nature à améliorer le bien-être social et économique des Angolais.

En fait, plusieurs études, rapports et synthèses enregistrés au niveau du sous-thème 3 reflètent l'étroite corrélation existant entre une utilisation des langues maternelles dans des contextes bi/multilingues et la promotion des cultures africaines⁴³.

Ces études ont aussi montré une corrélation entre l'utilisation des langues maternelles en éducation et le développement socio-économique durable. En effet, les langues maternelles apportent une valeur ajoutée à la renaissance culturelle et contribuent à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Elles facilitent en particulier, la compréhension et la participation des enfants en classe en même temps qu'elles contribuent au développement des compétences sociales et culturelles africaines. Par conséquent, il se dégage un consensus, à savoir que les langues maternelles devraient être la lingua franca⁴⁴ dans les écoles et les centres d'éducation africains, en tout cas pour les premières années de scolarité.

En effet, une abondante littérature démontre le lien entre l'utilisation des langues maternelles comme médium d'enseignement dans le processus de formation et d'apprentissage et l'amélioration de la qualité des apprentissages. Barbosa en particulier encourage les pays à intégrer les langues maternelles comme outils d'apprentissage dans les curriculums⁴⁵. Malheureusement, il est à regretter que l'utilisation des langues maternelles comme médium et véhicule d'enseignement soit encore très timide dans la plupart des pays. La Triennale peut être un forum adéquat pour aborder cette question et continuer un plaidoyer⁴⁶ allant dans le sens d'un enseignement fondé, autant que possible, sur les langues maternelles.

Dans le même ordre d'idée, les études ont montré l'importance de disposer de cadres juridiques pour la promotion de l'utilisation des langues maternelles dans les systèmes éducatifs. L'exemple de la RDC⁴⁷ est une éloquente illustration sur laquelle on peut capitaliser. En effet, dans la plupart des

⁴² Afonso V.M. 2016.

⁴³ Voir Zau F, Barbosa, ainsi que les travaux de l'UIL, en particulier le document d'Ouane A. et Christine Glanz (2010).

⁴⁴ Selon Adama Ouane et Glanz (2011), Le concept de "lingua franca" peut renvoyer, par exemple, à une langue nationale véhiculaire de grande diffusion

⁴⁵ Barbosa [V] *ibidem*. Misiker A. F. (2016)

⁴⁶ L'ADEA a déjà engagé une série de travaux dans ce sens. Pour rappel les résolutions de la Conférence de Windhoek de 2005, de la Conférence africaine sur l'intégration des langues et des cultures africaines dans l'éducation de Ouagadougou en 2010, de la Triennale de 2012

⁴⁷ Voir le compte rendu des travaux du forum de consultation régionale sur le sous-thème 3, Ouagadougou, juillet 2016

pays, les lois sont inexistantes, les modalités d'application ne sont pas très précises, ou les enseignants sont réticents à les appliquer parce qu'ils n'ont pas reçu la formation adéquate pour les mettre en œuvre. Les systèmes éducatifs doivent veiller à ce que les profils de sortie suivants soient atteints grâce à l'utilisation de la langue autochtone en tant que moyen d'instruction : a) les aptitudes critiques à la pensée ; b) la résolution de problèmes ; c) les compétences en leadership et en communication ; d) les compétences sociales et culturelles ; e) les compétences du savoir-vivre ensemble ; et f) les autres compétences.

Par ailleurs, il est important dans les activités à mener d'avoir un socle commun de compétences répondant à la nécessité de former des ressources humaines africaines disposant d'un minimum de compétences de base, de compétences sociales, d'ouverture sur le panafricanisme et la renaissance culturelle, quels que soient, par ailleurs, le type ou le lieu d'apprentissage.

L'examen des études et des rapports concernant le sous-thème 3 a aussi révélé l'importance de l'implication de la communauté dans la gestion de l'école. Les contributions de l'Angola, du Mali et de la Mauritanie, ainsi que les expériences documentées dans plusieurs autres pays africains ont démontré l'influence positive des COGES (Comités de gestion scolaire) sur la qualité de l'éducation. Compte tenu de ce qui précède, la Triennale serait une occasion idoine d'insister, au plan continental, sur la nécessité de :

- 1) continuer et systématiser les travaux de codification des langues africaines ;
- 2) légiférer sur les modalités d'application de l'utilisation des langues maternelles dans le curriculum ;
- 3) intégrer systématiquement des modules sur la transcription des langues africaines dans les écoles de formation des formateurs ;
- 4) développer des matériels didactiques sensibles aux réalités culturelles africaines et en quantité suffisante ;
- 5) généraliser l'intégration dans les systèmes éducatifs africains d'un socle commun de compétences, à l'instar de ce qui a été expérimenté au Bénin, au Ghana et au Sénégal. Ce socle doit accorder une attention particulière à l'identité culturelle africaine et au panafricanisme ; et
- 6) généraliser l'usage des COGES dans les écoles et centres d'éducation de base.

5.2. Culture et histoire

Le domaine 6.1.1 de la 4^e aspiration de l'Agenda précise que 80% au moins des programmes du primaire et du secondaire doivent porter sur la culture et les valeurs autochtones, donc africaines pour notre cas⁴⁸. Dans le même ordre d'idée, le domaine 6.1.3 recommande de faire en sorte que le contenu local de la production des médias augmente de 60% d'ici 2030 et que soient promus et préservés les arts créatifs, le folklore, les cultures nationales et l'histoire orale. Par ailleurs, il conviendrait de collecter, protéger, archiver et valoriser les patrimoines culturels locaux.

⁴⁸ Le document-cadre de la Commission de l'Union africaine (2015) indique précisément dans l'aspiration 5 que l'ambition est de construire "Une Afrique dotée d'une identité culturelle forte, de valeurs, d'une éthique et d'un patrimoine communs". Et l'une des cibles est de "Faire en sorte qu'au moins 80 pour cent du contenu des programmes éducatifs portent sur la culture, les valeurs et les langues autochtones africaines dans l'éducation primaire et secondaire d'ici à 2030".

Ces préoccupations sont bien reflétées dans plusieurs études de cas, comptes rendus de recherche et rapports de consultation qui ont été enregistrées au niveau du sous-thème 3.

En effet, ces documents identifient clairement les défis qui se posent et les opportunités dont il faut tirer parti pour y faire face.

- Le premier de ces défis est, comme le constatent Kautondokwa⁴⁹, Mbuku Mbumba⁵⁰ et Aparício⁵¹, l'insuffisance de valorisation du patrimoine africain dans les programmes éducatifs. Les figures historiques sont peu médiatisées, les musées africains ne sont pas utilisés comme cadre d'apprentissage et les savoirs endogènes sont ignorés.
- Le deuxième défi clairement identifié est l'inadéquation entre l'école et son environnement. En Afrique, 60 ans après les indépendances, l'éducation est encore prisonnière de la *forme scolaire*⁵². Elle n'est pas suffisamment ouverte à son environnement⁵³ et n'intègre pas les trois dimensions que sont les savoirs endogènes, les savoirs pratiques et les savoirs innovants, toutes choses qui ne favorisent pas la renaissance culturelle africaine et le développement socioprofessionnel harmonieux des apprenants⁵⁴.
- Un troisième défi est le manque de professionnalisation dans la formation des adultes. Comme le constatent Kabore *et al.*⁵⁵, celle-ci ne prend pas en compte les fondements conceptuels de la perspective africaine, qui met en exergue au moins trois fondements : l'importance de la socialisation, le poids de l'appartenance au groupe et la recherche du consensus comme principe cardinal.

Un quatrième défi est l'extraversion des systèmes éducatifs africains, conçus à partir de modèles hérités de la période coloniale. Dans ces systèmes en effet, les cultures locales, l'histoire africaine et les savoirs endogènes ne sont pas suffisamment intégrés dans les curricula d'enseignement et de formation des petits Africains.

Le cinquième défi réside dans l'extrême diversité des cultures et des traditions africaines, ce qui pourrait, à priori, constituer un frein à la construction des identités nationales et de l'identité africaine. Cependant, les contributions au niveau du sous-thème 3 défendent l'idée que l'éducation interculturelle en Afrique peut plutôt contribuer à la construction de l'identité africaine sans perte de sentiment d'appartenance à une culture donnée⁵⁶.

De ce qui précède, il se dégage la nécessité de réinventer « *l'école africaine* ». La nouvelle école doit se libérer de la forme scolaire, s'ouvrir aux valeurs endogènes et aux savoirs pratiques, s'orienter résolument vers la production et les innovations porteuses de progrès et, en même temps, s'ouvrir

⁴⁹ Kautondokwa E. (2016).

⁵⁰ Mbuku Mbumba J. P. (2016).

⁵¹ Aparício A. (2016).

⁵² Baba Moussa, *op. cit.*

⁵³ Abdourahmane Ag Mohamed El Moctar. *Capitalisation de l'expérience sur l'intégration des savoirs endogènes dans le curriculum au Mali.*

⁵⁴ GTENF (2015). *Approches novatrices, savoirs et savoir-faire endogène pour une meilleure adéquation école-communauté.*

⁵⁵ Baba Moussa, *op. cit.* Voir aussi Paré-Kabore et Nabaloum-Bakiono (2014).

⁵⁶ Kambundo, B. J. (2016).

sur le monde globalisé et adopter une approche holistique articulant les processus éducatifs qui se déroulent dans les secteurs formel, non formel et informel.

5.3. Panafricanisme et intégration africaine

Les objectifs 6.1 de l'Agenda 2063 proposent que les élèves du secondaire aient obligatoirement deux ans d'exposition à une langue africaine autre que la leur, et que l'enseignement de l'histoire africaine soit obligatoire. Au niveau du tertiaire, il est recommandé que 75% des établissements proposent un programme de langue et de littérature dans au moins 3 langues locales. D'une manière générale, il est recommandé que dans l'administration publique les langues africaines soient le lingua franca d'ici 2025 et que des mécanismes de dialogue intergénérationnel soient mis en place d'ici 2020.

Les documents reçus au niveau du sous-thème 3 ne formulent pas de propositions aussi détaillées que celles mentionnées ci-dessus. Cependant, les contenus de ces documents reflètent bien les préoccupations qui sont à la base des recommandations formulées par le Programme 2030 et l'Agenda 2063.

En effet, il ressort de ces documents que les réalités et cultures africaines ne sont pas suffisamment prises en compte dans la formation des enseignants. À cet effet, l'exemple du MACHIMBOMBANDO mentionné plus haut permet d'exposer les futurs enseignants au multiculturalisme et au multilinguisme dans plusieurs pays d'une sous-région. Ceux-ci pourraient ainsi acquérir des connaissances et des pratiques qu'ils (elles) transposeraient ensuite dans l'espace scolaire.

Les documents consultés permettent de constater également que la théorie et la pratique ne sont pas suffisamment alternées dans la formation des enseignants, que les outils de planification stratégiques nationales sont faiblement articulés avec les directives sous-régionales et que les frontières physiques sont en contradiction avec l'existence des groupes ethniques et les réalités africaines⁵⁷.

De ce qui précède et malgré l'insuffisance de contributions sur le panafricanisme et la renaissance africaine, on retient néanmoins deux propositions importantes :

- La première est que l'intégration africaine serait plus efficace s'il y avait une entrée par le bas, au niveau des communautés de base, par le biais des langues maternelles. Les systèmes éducatifs doivent en tirer des leçons pour favoriser une approche éducative fondée sur le multilinguisme, le multiculturalisme, l'introduction des valeurs endogènes dans le curriculum, l'élimination des discriminations à l'école, l'acceptation de l'autre et le vivre ensemble.
- Le deuxième consensus concerne la nécessité de décoloniser l'image publique de l'Afrique et de combattre l'afro-pessimisme en favorisant les échanges et « *la connaissance de l'autre* ». Il faut développer des programmes médiatiques communs en langues africaines magnifiant le panafricanisme et les valeurs propres à notre continent⁵⁸.

⁵⁷ Sall T. (2016)

⁵⁸ GTENF (2016). *Rapport rencontre avec les Opérateurs culturels partenaires Coopération Suisse au Burkina Faso, ibidem*

5.4. Identification des ressources pour la mise en œuvre du sous-thème 3

Les débats organisés dans le cadre de la préparation du rapport du sous-thème 3 indiquent que le problème du financement est l'une des principales causes des retards dans l'exécution des programmes éducatifs. Il serait l'un des facteurs décisifs dans les retards accusés par les pays pour la mise en œuvre des objectifs de l'EPT et des OMD.

Le problème devient plus sérieux lorsqu'il concerne des domaines relativement nouveaux tels que le panafricanisme, la culture africaine, l'intégration continentale et autres. Le constat est que les pays allouent très peu de moyens à l'intégration de la culture africaine dans les curricula et dans la recherche scientifique qui doit accompagner ce processus. Par ailleurs, le déficit d'enseignants qualifiés, de programmes adaptés et de matériels didactiques conformes aux besoins éducatifs des communautés de base est considérable. Il arrive, dans bien de cas, que des populations transfrontalières ayant en commun les mêmes langues, les mêmes pratiques culturelles et les mêmes besoins en éducation utilisent des matériels didactiques complètement différents.

Un autre constat est que la participation des entreprises étatiques, des entreprises privées et des collectivités locales dans le financement de l'éducation est faible par rapport à la multiplicité des besoins.

Les études ont formulé des propositions concrètes pour améliorer l'ensemble du système du financement. Au rang de ces propositions, il y a la création de nouveaux mécanismes qui prendraient en considération la question de la qualité dans le domaine des ressources humaines et celle du financement émanant d'entreprises publiques et privées⁵⁹.

D'autres propositions vont dans le sens de développer un cadre logique, des indicateurs et des engagements contenus dans une matrice qui permettrait de mieux assurer la régularité et la durabilité du financement⁶⁰. D'autres encore se focalisent sur la nécessité de faire de l'interculturalité transfrontalière un atout et non un handicap⁶¹.

6.0. QUELLES LEÇONS EN TIRER ?

De l'ensemble des réflexions sur les sujets soulevés ci-dessus, il se dégage plusieurs leçons, et notamment les suivantes :

- Le panafricanisme apparaît comme un idéal pertinent et une préoccupation pour aboutir à l'intégration continentale. Le postulat n° 2 selon lequel « *le développement économique et social de l'Afrique ne peut se réaliser durablement sans la construction d'une unité continentale et la promotion d'une identité africaine solide et capable d'intégrer l'abondante diversité de ses composantes culturelles et linguistiques* » se confirme ;
- Le multilinguisme et le multiculturalisme sont d'excellents vecteurs d'acquisition des compétences sociales et culturelles nécessaires à la renaissance culturelle. Ils peuvent

⁵⁹ Antonio Alcochete A. (2016)

⁶⁰ Gomes C (2016).

⁶¹ Sall, T, op. cit.

contribuer efficacement à l'élimination des discriminations, à l'acceptation de l'autre et à l'harmonisation des sociétés ;

- L'apprentissage continu et inclusif est indispensable à la promotion des idéaux du panafricanisme ;
- Pour réaliser l'intégration africaine, il est plus efficace d'entrer par le bas, par les langues maternelles et les curricula, dans les zones frontalières qui sont de véritables espaces d'expérimentation et de dissémination ;
- L'histoire africaine doit être revisitée et rendue accessible par des supports didactiques simples, variés et en plusieurs langues. Il faut valoriser les héritages historiques à travers la popularisation des figures historiques, l'utilisation des musées comme cadre d'apprentissage, l'introduction des savoirs endogènes à l'école et autres initiatives ;
- Il est urgent de décoloniser l'imaginaire en favorisant l'échange et la connaissance de l'autre ;
- Une priorité doit être accordée aux questions liées au genre en éducation ;
- Le sens de l'école doit être profondément revu de manière à rompre avec «*l'éducation prisonnière de la forme scolaire*» et aller vers un modèle holistique ;
- Il faut, dans l'éducation des adultes, revoir fondamentalement les curricula de manière à les recentrer dans une perspective africaine et genrée. Il faut, en particulier, utiliser à ce niveau les langues maternelles comme médiums d'enseignement indispensables à la renaissance culturelle africaine et à l'intégration continentale ;
- Des lois doivent être promulguées sur l'ensemble du continent pour la mise en œuvre de la renaissance culturelle et des idéaux du panafricanisme ;
- L'utilisation des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage permet de réduire la fracture numérique en Afrique et d'entrer de plain-pied dans le monde du digital et de la numérisation qui caractérise le XXI^e siècle

7.0. RECOMMANDATIONS

Les travaux engagés avant, pendant et après l'atelier consultatif de Luanda ont permis de cerner un certain nombre de défis majeurs qui empêchent une intégration utile, harmonieuse et réussie des préoccupations du sous-thème 3 dans le curriculum de nos universités, écoles et centres de formations, ainsi que dans le quotidien des jeunes de nos quartiers et de nos villages. L'analyse des défis et des opportunités par rapport aux préoccupations exprimées par le Programme 2030 et l'Agenda 2063 a permis de tirer des leçons utiles. De ce processus et compte tenu de la nécessité de se focaliser sur ce qui importe le plus, le sous-thème 3 formule quelques recommandations majeures qui, pour l'essentiel, figuraient dans le résultat des travaux de Luanda.

1. **Faire une entrée par le bas** au niveau des communautés de base. Les expériences en cours dans certaines zones frontalières comme celles du PREPP et des CEI⁶² ont paru particulièrement intéressantes comme modèles à promouvoir et à partager avec des ajustements mineurs. Dans tous les cas, les études ont suffisamment montré que l'Afrique avait des modèles éducatifs solides fondés sur le multilinguisme et le multiculturalisme comme vecteurs d'acquisition des compétences sociales et culturelles nécessaires à la renaissance culturelle, à l'élimination des

⁶² PREPP : Programme régional d'éducation/formation des populations pastorales; CEI : Centres d'éducation pour l'intégration.

discriminations, à l'acceptation de l'autre et au vivre ensemble. Il s'agit à présent de valoriser ces modèles, de les harmoniser et de les disséminer par cercles concentriques ou/et sur la base d'accords entre pays, l'essentiel étant d'enclencher le processus.

2. **Revisiter entièrement le curriculum**, qui doit effectivement intégrer les savoirs et savoir-faire endogènes, les savoirs pratiques et les savoirs innovants pour une meilleure intégration socioculturelle de l'enfant africain. Il faut généraliser l'utilisation des langues maternelles et des langues dites indigènes comme médiums d'enseignement ; elles sont tout à fait appropriées pour les premières années de scolarité et sont indispensables pour faire entrer dans le curriculum les notions de renaissance culturelle africaine et d'intégration continentale. Il faut, en même temps, promouvoir le multilinguisme à l'école. Il convient également de mettre en place un socle commun de valeurs et de compétences pour servir l'ensemble de l'éducation et de la formation, quelle que soit la forme qu'elles prennent. À titre expérimental, on peut commencer dans des zones frontalières (points de suture) et sur des groupes multi-situés avec les langues transnationales.
3. **Revoir profondément le sens de l'école** afin de rompre avec « *l'éducation prisonnière de la forme scolaire* ». Il faut aller vers un modèle holistique qui intègre la notion d'apprentissage continu et inclusif indispensable à la promotion des idéaux du panafricanisme et qui accepte que l'éducation au XXI^e siècle se déroulera aussi bien dans la salle de classe qu'en dehors. Dans cette perspective, il est recommandé de renforcer une utilisation efficiente des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il a aussi été estimé que des expériences telles que celles de la Fédération CARTEL et du CITO, qui utilisent les contes et le théâtre pour valoriser l'identité et les valeurs africaines au niveau des apprenants, méritent d'être explorées davantage.
4. **Valoriser le passé africain** dans la perspective d'aider à bâtir le futur du continent et de l'intégrer effectivement dans l'enseignement et la formation des jeunes. La Charte de la renaissance culturelle africaine indique, en effet, que le monumental document supervisé par l'UNESCO sur l'Histoire générale de l'Afrique « constitue une base valable pour l'enseignement de l'histoire de l'Afrique ». Elle recommande « sa large diffusion y compris dans les langues africaines » ainsi que « la publication de versions abrégées et simplifiées de l'histoire de l'Afrique pour le grand public ». Il s'agira en particulier de : (1) revisiter l'histoire africaine ; (2) rendre celle-ci accessible par des supports didactiques simples, variés et en plusieurs langues ; (3) valoriser les héritages historiques en popularisant davantage les figures historiques ; (4) introduire effectivement les savoirs endogènes dans le curriculum à l'image de ce qui a été expérimenté au Mali⁶³ ; (5) utiliser les musées comme cadre d'apprentissage à l'image de ce qui se passe avec les Programmes des musées de l'Afrique de L'Ouest (WAMP), et (6) dédier des places publiques aux grands héros africains et aux grands événements qui ont marqué l'histoire du continent.
5. **Décoloniser l'image publique de l'Afrique et l'imaginaire** en favorisant les échanges et « *la connaissance de l'autre* ». Il convient de développer des programmes médiatiques communs en langues africaines magnifiant le panafricanisme. Les expériences de l'Institut IMAGINE et des Associations Succès Cinéma du Burkina Faso, qui essayent de former les jeunes à l'utilisation du son et de l'image pour des objectifs d'une communication sociale éducative et pour préserver

⁶³ Voir en particulier l'étude de Abdourahmane Ag Mohamed El Moctar sur la Capitalisation de l'expérience sur l'intégration des savoirs endogènes dans le curriculum au Mali.

le patrimoine culturel africain, ont paru suffisamment intéressantes pour inspirer d'autres pays sur cette voie.

6. **Mettre un accent particulier sur l'éducation des adultes** selon la perspective africaine. Il s'agit de renforcer les programmes destinés aux groupes défavorisés, et notamment les femmes en zones rurales, les jeunes vulnérables des villes⁶⁴, les groupes pastoraux transhumants et autres enfants pratiquant des formes d'éducation non formelle comme ceux des écoles coraniques de la bande sahélo-saharienne. Les ouvrages de la collection APAL de l'UNESCO et DVV International proposent des études de cas pratiques dignes d'intérêt. Un ensemble d'études conduites par le groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle explorent certaines facettes de ce travail de mécène, qui doit être entrepris dans les plus brefs délais si l'on veut sortir de l'ignorance et de ses conséquences économiques, sociopolitiques et sécuritaires.
7. **Procéder à une réelle capitalisation des bonnes pratiques** pour favoriser la diffusion des meilleures pratiques sur la renaissance culturelle et l'intégration continentale. Dans ce cadre, il faut appuyer des pratiques telles que MACHIMBOMBANDO – qui est un processus d'intégration des préoccupations des communautés rurales à travers des voyages d'études au sein de ces communautés – et les généraliser à d'autres régions de l'Afrique. De tels voyages d'élèves-maîtres, de l'Angola à la Tanzanie en passant par d'autres pays de la région (Botswana, Namibie, Zambie, Zimbabwe, Malawi, Mozambique, RDC etc.) ont permis de solidifier la base de connaissances des futurs enseignants concernant l'Afrique profonde, avant même qu'ils ne commencent à enseigner.
8. **Adopter des lois pour la mise en œuvre** de la renaissance culturelle et des idéaux du panafricanisme dans le curriculum. Plusieurs recommandations d'études suggèrent en effet de soutenir les réformes éducatives liées à la renaissance africaine et à l'intégration continentale par une législation précise et détaillée.
9. Créer et entretenir un **environnement de paix durable**, notamment dans les nombreux pays en situation de conflit et de post-conflit. Ceci est un gage pour le développement culturel et socioéconomique dans le cadre d'un panafricanisme assumé.
10. **Réfléchir à l'acquisition de ressources, notamment financières. La pénurie en ressources constitue un frein à la réalisation effective des recommandations ci-dessus.** Les études montrent que l'insuffisance du financement destiné à la culture, la faible participation des entités nationales dans ce financement, le déficit de ressources humaines compétentes et de programmes éducatifs ouverts aux cultures africaines endogènes, et la pénurie des matériels didactiques adaptés pèsent d'un poids énorme sur les mises en œuvre.

8.0. PROCHAINES ETAPES : LES SESSIONS PARALLELES

Préparer deux table rondes ou sessions parallèles pour approfondir les débats sur certains sujets clef :

⁶⁴ Voir aussi le site www.GTENF.org et l'ensemble des travaux sur les jeunes vulnérables effectués par le GTENF de l'ADEA et ses partenaires, en particulier l'UIL à travers un réseau virtuel dénommé « Zanke Faba ». Celui-ci couvre actuellement sept pays.

- « **La nouvelle école africaine** ». Sont identifiés des orateurs de renom, dont des représentants du MEN/Bénin, de PREPP (Andal et Pinal), de l'UNESCO, de CEI et du GTENF/Mauritanie ;
- « **Multiculturalisme, identité africaine et intégration continentale** ». Ont été identifiés pour faire partie de ce panel les représentants de l'Angola (Programme MACHIBOMBANDO), du ROCARE, de l'UIL (Programme sur les jeunes vulnérables « Zankey Faba ») et des partenaires culturels du BUCO/Burkina Faso et du GTENF/Coordination ;

Préparer un stand pendant la Triennale pour l'exposition des :

- Documents des partenaires, en particulier l'UIL, la DDC, l'Angola, ROCARE, PREPP/Andal et Pinal, APENF, La chaire UNESCO de l'Université Bergamon, PAVEA et autres ;
- Documents, photos et diapos du GTENF et des partenaires immédiats.

REFERENCES

- Afonso V.M. (2016). 40 ans d'alphabétisation en Angola. In GTENF (2016). *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017* GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.
- Alcochette A (2016). Financement de la recherche scientifique. In GTENF (2016). *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.
- Aparício A. (2016). Projecto de valorização e divulgação de figuras históricas Angolanas. In GTENFADEA (2016). *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.
- ASIBA- (2010). *Le curriculum des foyers d'éducation et d'innovation pédagogiques pour adolescents selon l'approche pédagogique du texte*. FEIPA (2010), Ouagadougou, Burkina Faso.
- Baba-Moussa A.R. (2016) Former les spécialistes de l'éducation des adultes en Afrique à la perspective africaine. Débats autour de l'ouvrage fondement et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique. In GTENF *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.
- Baba Moussa A.R. (2016). Le processus d'élaboration du plan sectoriel de l'éducation post 2015 au Bénin : Vers un pilotage intégré de la réforme de l'éducation. In GTENF *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.
- Bah-Lalya (I.) (2015). Koranic Education Centres: A viable educational alternative for the disadvantaged learner in Sahel Africa? International Review of Education. Journal of Lifelong Learning. ISSN 0020-8566. Springer 2015
- Bah-Lalya (I.) et Al (2016). *Accéder aux jeunes vulnérables en Afrique par le biais du réseautage éducatif en ligne ; le programme « Zankey Faba »*. GTENF/ADEA. Ouagadougou. Burkina Faso.
- Barbosa V. (2016). Use of Mother Tongue in Non-Formal Education and Its Impact. In GTENF/ADEA. *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.
- Biraimah K. L. (2016). *Moving beyond a destructive past to a decolonised and inclusive future: The role of Ubuntu-style Education in providing culturally relevant pedagogy for Namibia*. International Review for Education. Springer Publisher.
- Boury M. (2016). Contribution des comités de gestion scolaire (CGS) à l'amélioration du rendement scolaire au 1er cycle de l'enseignement fondamental du Mali. In GTENF. *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*, GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.
- Centres d'éducation pour l'intégration (2016). *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.
- Chamuhongo A. (2016). Language Policy in Angola: From the Colonial Past to the Future Universal. In *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.

Fischman G. E. et Luis Armando Gandin (2016). *L'héritage pédagogique et éthique d'une réforme éducative « réussie » : le Projet Ecole Citoyenne*. International Review of Education. Springer Publisher

Fondation KARANTA (2016). Les centres d'éducation pour l'intégration (CEI) : une expérience à promouvoir In GTENF *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.

Gomes C. (2016). Projet Savoir de plus. In GTENF *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. Ouagadougou, Burkina Faso.

GTENF (2015). *Approches novatrices savoirs et savoir-faire endogène pour une meilleure adéquation école communauté*, GTENF/ADEA, Ouagadougou, Burkina Faso.

GTENF et El Moctar A.A.A. (2016). *Capitalisation de l'intégration des savoirs endogènes dans les programmes d'éducation des populations pastorales et nomades du Delta intérieur du Niger – cas du Mali*. Rapport d'étude. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.

GTENF (2016). *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.

GTENF (2015). *La cartographie des foyers coraniques dans la bande sahélo-saharienne. Les cas du Burkina Faso, du Mali et du Sénégal*, GTENF/ADEA, Ouagadougou, Burkina Faso.

GTENF (2016). *Rapport de la rencontre avec les Opérateurs culturels partenaires de la Coopération Suisse au Burkina Faso*, GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.

GTENF, Félix Compaoré et Al. (2016). *Les foyers coraniques de la bande sahélo-saharienne : les cas du Burkina Faso, du Mali et du Sénégal*. GTENF/ADEA. Ouagadougou, Burkina Faso.

GTENF et Daouda Ndiaye (2015). *Savoirs et les savoir-faire endogènes pour un développement endogène en Afrique Savoirs et savoir-faire endogènes pour une meilleure adéquation école-communauté*. GTENF/ADEA. Ouagadougou, Burkina Faso.

Joy M. et Hilma Moongela (2016). Contribution of improved social accountability and social governance to the attainment of quality Education: Namibian experience. In GTENF. *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.

Kambundo B.J. (2016). Panafricanisme et intégration régionale : un regard vers l'éducation. In GTENF. *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.

Kautondokwa E. (2016). Namibia : culture Education experience. In GTENF : *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.

Maculo V.A. (2016). Angola 40 Anos De Luta Contra O Analfabetismo. MEN, Angola, Direction da Educação de Adultos. In GTENF *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.

Mbuku Mbumba J.P. (2016). Culture et histoire dans la réforme curriculaire. In GTENF. *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.

Misiker A. F. (2016). *Instruction à travers la langue maternelle dans la zone Awi de 1996 à 2011. Dilemmes, perspectives et défis*. University of Gondar, Department of History and Heritage Management, Gondar, Ethiopia.

Ouane, A. et Christine Glanz (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue. Etude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*. UIL, ADEA. Tunis, Tunisie.

Ouane A. et Christine Glanz (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*. ADEA et Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie, ADEA. Tunis, Tunisie.

Oviawe (J.O.) (2016) *How to discover the Ubuntu paradigm*. Unesco institute for lifelong learning. Springer Publisher.

Paré-Kaboré A. et Nabaloum-Bakiono R. (2014). Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique. In *Perspectives africaines de l'éducation des adultes*, Unesco, UIL, Hambourg, Germany (2014).

PREPP (2016). In GTENF/ADEA. *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.

Sall T. (2016). L'unification de l'Afrique par le bas : les espaces de la diversité ethnolinguistique et politique éducative commune. In GTENF. *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*. GTENF, Ouagadougou, Burkina Faso.

Souad A. et GTENF (2015). *Utilisation des TIC pour promouvoir l'alphabétisation dans la région du sahel : l'état actuel, les projets innovateurs et les pistes à suivre*. GTENF/ADEA, Ouagadougou, Burkina Faso.

Unesco-UIL et Ministère d'éducation du Brésil (2010). *Rapport final sixième conférence internationale sur l'éducation des adultes -CONFINTEA VI-Hambourg*, Allemagne.

UNESCO (2013). *Revue des contenus de l'Histoire générale de l'Afrique*. Sous la coordination scientifique prof. Doulaye Konate ; Rapport de synthèse. Unesco et Union Africaine.

Yekhlief A. et GTENF (2015), *Développement d'une approche conceptuelle et méthodologique d'un socle commun de compétence qui intègre le non formel et la vision holistique*, GTENF/ADEA. Ouagadougou, Burkina Faso.

Zau F. (2016) Intercultural Education as a Development factor for National African Identity, in GTENF/ADEA. *Compte rendu des travaux de l'atelier de consultation de Luanda sur la Triennale 2017*; Ouagadougou, Burkina Faso.



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA)

Groupe de la Banque Africaine de Développement (BAD)

Immeuble CCIA Plateau, Avenue Jean-Paul II, 01 BP 1387

Abidjan 01, Côte d'Ivoire

Tél: (+225) 2026.5674 - Email: adea@aafdb.org - Site web: www.adeanet.org

