# PROGRAMMES SCOLAIRES EN AFRIQUE ET ENJEUX DU TROISIÈME MILLÉNAIRE

Pr Christophe YAHOT,
Université Alassane Ouattara, Bouaké

**Résumé** : Pour les désormais « citoyens du monde », le troisième millénaire ne s'annonce pas sous les meilleurs auspices. La *crise* est présente partout, qui touche l'ensemble des structures du modèle de développement occidental. L'économie, les finances, l'emploi sont au plus mal. La nature elle-même, source vitale de tout et de tous est en péril. Mais ces problèmes, pour ainsi dire, ne représentent rien à côté des *conflits*, actuels ou latents, qui agitent la vie des hommes d'aujourd'hui et de demain. Surtout en Afrique. Le siècle en cours est déjà marqué par nombre de conflits culturels, religieux, identitaires et politiques, qui montrent bien que l'humanité a besoin de se reconstruire, car l'existence humaine est une construction perpétuelle. Et il revient à l'*éducation* de construire les valeurs sur lesquelles repose l'humanité. Mais en Afrique, comment adapter l'éducation des jeunes à tous ces défis et enjeux nouveaux ? A-t-on pensé à définir un *contenu spécifique* pour la formation de la jeunesse, de sorte que le système éducatif réponde à l'évolution du monde et des choses, notamment par l'intégration de thématiques nouvelles qui prennent en compte le *vécu* des élèves et étudiants ?

Notre analyse sera articulée autour de la problématique Théorie-Pratique. L'objectif est de relever quelques thèmes nouveaux susceptibles de donner un nouvel élan à la formation des esprits.
**Mots-clés** : Education et Mondialisation -Programmes scolaires-Ecoles africaines-Théorie et réalité.

**Abstract**: For the now "citizens of the world", the third millennium does not come with a promising light. The crisis is present everywhere touching all the structural model of western development. The economy, finances, and job are at their worst. Vital source for anything and everything, nature itself is in peril. These problems, however, do not represent much in front of the current and covert conflicts that confront today and tomorrow's men particularly in Africa. The current century is already marked by a great member of cultural, religions, identity and political conflicts which clearly show that humanity needs to be rebuilt because human existence is a perpetual construction. It is education duty to build values upon which humanity lays. In Africa, however, how could the education of the youth adjust to all the new challenges and stakes? Have we thought about defining a specific content for the training of the youth so that the educational system responds to the evolution of the world and things, mainly through the integration of new themes that take into account the lived experience of pupils and students.

Our study will be articulated around the problematic of Theory/Praxis. The purpose is to reveal some new themes capable of giving a new impulse to the shaping of spirits.
**Keywords**: Culture-Education-School programs- School- Theory-Praxis.

## Introduction.

Quels que soient son contenu, sa fonction et sa finalité, l'éducation doit s'inscrire dans une perspective dynamique et non statique, car dans son principe même, l'éducation doit répondre aux aspirations et aux besoins d'une époque donnée ou d'une société déterminée, lesquelles évoluent perpétuellement. Aujourd'hui, cette adaptation est d'autant plus nécessaire que les changements intervenus dans les sociétés modernes sont importants : la science, la technique, les idées politiques, juridiques, économiques, mais aussi l'évolution des mœurs et des croyances, ont connues des progrès importants, pour ne pas dire de véritables révolutions. A tout cela, l'on peut ajouter le développement prodigieux de l'informatique et de l'outil Internet, qui ont accentué davantage le phénomène de rapprochement planétaire des peuples et des cultures. Or, si les pays occidentaux se sont en général bien adapté à toute cette évolution en opérant les réformes nécessaires de leurs systèmes éducatifs, qu'en est-il pour les pays africains ? Quel contenu peut-on donner à l'éducation en Afrique pour tenir compte de l'évolution du monde et des choses ? Comment fournir à la jeunesse africaine les moyens de son adaptation aux enjeux et défis nouveaux qui secouent le monde ?

## I Approche théorique

La problématique fondamentale de l'éducation est la suivante : comment adapter les connaissances théoriques aux nécessités de la vie pratique ?

Même si l'adéquation entre la théorie et la réalité, la formation et l'emploi, est un problème qui se pose avec plus de force aujourd'hui, il n'est pas nouveau. Déjà, dans les temps anciens, les premières « écoles » philosophiques de la Grèce ancienne se nourrissaient des problèmes de la vie quotidienne et des conflits qui déchiraient la cité. Mais avec l'avènement des écoles philosophiques[1], la connaissance a semblé s'envoler vers des sphères de moins en moins accessibles au commun des mortels.[2] Ainsi, progressivement, l'école, dispensatrice d'une connaissance réservée à une élite, devient une sorte de secte qui, comme telle, se ferme sur elle-

[1] Notamment l' « Académie » de Platon, le « Lycée » d'Aristote, le « Jardin » d'Epicure, le « Portique » de Zénon, etc.

[2] C'est d'ailleurs tout le sens de la connaissance philosophique, dont le modèle est le renversement platonicien, pour situer la connaissance et la vérité, non plus dans le monde sensible, mais dans un monde méta-physique, celui des Idées, seules réalités intelligibles. Cette rupture entre l'Opinion, le Sens commun et les connaissances philosophiques et scientifiques fondées sur la recherche de l'objectivité sera définitive et de plus en plus profonde.

même, devenant hostile aux autres écoles, et plus encore au monde. A l'école, pour ainsi dire, la pensée n'obéit qu'à ses propres règles et problèmes[3] ; elle ne vit pas des problèmes suscités par la réalité, mais seulement de ceux que posent les exigences théoriques de la réflexion. Mais les connaissances théoriques et abstraites peuvent-elles faire l'économie de la réalité dans laquelle nous vivons ?

La pensée et les recherches philosophiques de Descartes illustrent bien ce dilemme. En effet, dans la première partie du *Discours de la méthode*, Descartes, à la recherche d'une pensée indépendante, autonome, se veut en même temps soucieux de tenir compte du « monde ». Dans un premier temps, il répudie donc les problèmes de l'école, considérés comme de faux problèmes engendrés par l'obscurité du langage et des formules transmises par la tradition scolastique. Aussi, rejetant la pensée purement abstraite de l'homme de cabinet, lui oppose-t-il une pensée qui s'éprouve elle-même dans les rencontres de la vie et les exigences de l'action. Toutefois, pour les exigences de sa pensée, Descartes se rend compte que « le grand livre du monde » révèle autant d'incertitudes que les spéculations de l'école, car à la vérité, la vie n'est qu'une occasion pour la pensée de s'affermir ; elle n'en n'est pas la véritable origine. Le mouvement de la vie quotidienne ne semble donc stimuler la pensée que par le contraste même qu'il offre avec l'intériorité de la réflexion, comme le montrent ses *Méditations métaphysiques*. En tout cas, l'exemple cartésien montre bien l'indispensable dialectique entre le théorique et le réel.

Dans la période moderne, celle des Lumières, Kant, inspiré par Rousseau, a bien perçu aussi ce lien nécessaire entre la réflexion et la réalité, notamment sur la question de l'éducation, relativement au Droit et à la Justice. Dans les *Propos de pédagogie*, il souligne l'absence d'un guide pouvant aider les enfants sur ce sujet. Il écrit : « Dans nos écoles il manque (…) ce qui pourtant servirait dans une ample mesure la formation de l'enfant à la probité, un catéchisme du droit. Il devrait contenir des cas de notoriété commune, qui se produisent dans la vie quotidienne et ne manqueraient jamais de susciter spontanément la question : cela est-il juste ou non ? »[4].

Il est remarquable que le philosophe de l' « Idéalisme transcendantal », d'ordinaire soucieux de rechercher les principes a priori, et non de recourir aux faits ou aux exemples tirés de l'expérience, juge ici utile de fonder l'éducation (au droit et à la justice) sur des **faits** connus de

[3] D'où la constitution de la Logique, avec Aristote ; la réflexion sur les paradoxes logiques de Zénon, etc.

[4] Kant : *Propos de pédagogie*, in Œuvres philosophiques, trad. Pierre Jalabert, tome 3, Paris, Gallimard, 1986, pp. 1194-1195.

tous, et qui pourraient constituer un « guide », une référence. Mais cette démarche est légitime et manifeste bien la volonté de Kant de se servir de l'expérience (source de toutes nos connaissances) comme tremplin pour accéder aux principes rationnels.

Avec Descartes et Kant, la nécessité d'établir un lien entre la théorie et la réalité semble s'imposer dans tout système éducatif, même si cette connexion n'est pas toujours évidente, ni à appréhender, ni à réaliser, surtout en Afrique. De fait, les programmes éducatifs en Afrique ont été pour l'essentiel directement transférés de l'Occident. Mais pour comprendre le fonctionnement du système éducatif, particulièrement dans les pays francophones, il faut remonter à l'esprit des concepteurs des programmes scolaires en France. Selon Jamet Michel (1990), l'histoire de ces programmes est liée à l'histoire de la république française. En effet, certaines disciplines comme la Philosophie étaient marquées par des objectifs non pédagogiques. L'objectif recherché par les programmes était d'apparaître comme une marque de distinction, une marque de fierté pour les citoyens français incarnant désormais la civilisation moderne. Dans la même perspective, Jean-Louis Derouet (1992) considère que les objectifs assignés au système éducatif français étaient fondés sur le projet politique républicain, c'est-à-dire sur un idéal civique visant à soustraire les jeunes aux influences des milieux locaux. Mais ces programmes, s'ils confortent la « culture bourgeoise », n'en dérivent cependant pas directement. Ils se caractérisent plutôt par un faible souci de l'utilité sociale et pratique des connaissances acquises, car l'école républicaine est essentiellement perçue comme indépendante du reste de la société, défendant une culture éloignée de celle qui se développe à l'extérieur d'elle. Mais dans quel « esprit » pouvait-on situer l'objectif de l'éducation en Afrique à l'époque coloniale ? Quels peuvent être les objectifs poursuivis par les systèmes éducatifs aujourd'hui ? Les choses ont-elles changé ?

Nous nous appuieront ici sur le cas particuliers des programmes scolaires en Côte d'Ivoire, extensibles, semble-t-il à l'ensemble de l'Afrique subsaharienne. Ces programmes en effet n'ont été l'objet que de modifications peu significatives, quelle que soit la matière enseignée. En clair, des notions totalement nouvelles et relatives aux contextes sociaux des africains sont rares dans les programmes.[5] Les véritables changements dans les programmes

[5] En littérature, l'on peut citer l'étude d'œuvres écrites par des africains. Dans certaines facultés de philosophie, la notion de « philosophie africaine » a été introduite dans les programmes. Mais dans les deux cas, ces études apparaissent à la périphérie des programmes « officiels », traditionnels.

semblent porter sur l'aspect quantitatif des thèmes et notions étudiées.[6] Sur le fond, ces programmes restent des « programmes traditionnels », figés dans leur thématique et leur problématique, répétitifs et peu innovants depuis des décennies.[7] Sur la forme, les efforts portent sur les méthodes pédagogiques. En Côte d'Ivoire, l'on est passé de la méthode dite « active » dans les années 60 à 70, à la « pédagogie des grands groupes », initiée dans les années 80 à 2000 en raison des effectifs pléthoriques, puis à la « formation par compétence » depuis quelques années seulement. Certes si la pédagogie constitue un volet important de la formation, l'essentiel demeure la matière, la connaissance ou le message à transmettre. Or, si l'on a globalement bien compris la nécessité d'adapter la pédagogie à l'évolution des choses et des mentalités, sur le fond, beaucoup reste à faire.

**II La nécessaire intégration de thématiques nouvelles**

L'on peut distinguer dans les cursus scolaires et universitaires deux pôles : l'Enseignement technique et professionnel, dont l'objectif principal est l'acquisition d'un savoir-faire, et l'Education nationale, dont la vocation est la formation des *esprits*. Mais si les programmes du premier pôle peuvent se contenter de suivre l'évolution des sciences et des techniques, ceux du second pôle en revanche, qui portent sur l'*homme* lui-même, demeurent difficiles à appréhender. En effet, comment adapter l'éducation à l'évolution rapide des sociétés, des valeurs, des idées d'une part, et des défis et enjeux du nouveau millénaire d'autre part ?

L'éducation doit aider l'homme à faire un bon choix parmi les multiples et diverses sollicitations de son existence. Cependant l'éducation ne saurait être un « dressage ». Kant le montre bien dans *Théorie et pratique,* où il présente le principe selon lequel « personne ne peut me contraindre à être heureux à sa manière »[8]. Kant est clair. Le bonheur de tout être raisonnable c'est d'*être libre*, de *vivre libre* et de pouvoir décider librement. Mais dans son principe même,

[6] Sur instruction du Ministère de l'Education nationale, le programme initial de philosophie par exemple a subi un allègement. Le nombre de notions a été réduit dans des proportions de 20, 45% en série A, de 22,22% en série B, de 23,80% en séries C-D-E et de 22,22% en séries G-F. Source, Thèse Unique de Doctorat en Sciences de l'Education, présentée par M. Touré Krouélé, Abidjan, Avril 2009.

[7] Jean-Michel Berthelot donne une bonne explication de cette inertie des programmes à partir de la définition même de la notion de discipline qui, comme telle, correspond à ce que l'on appelle « matière » scolaire : « Un corps constitué de savoirs, doté d'une tradition de construction et de transmission, organisé selon des normes de validité interne et de mise à l'épreuve externe », in, *Ecole, orientation, société*, Paris, PUF, 1993, p 56.

[8] Kant : *Théorie et pratique*, in, *Œuvres philosophiques*, trad. Luc Ferry, Paris, Gallimard, 1986, tome3, p. 571.

l'éducation est une tâche paradoxale. Elle donne en effet à voir deux éléments : l'éducateur, comme sujet de l'éducation et l'éduqué comme objet, le rôle de l'éducateur étant de produire chez l'éduqué ce qui lui manque, dans une sorte de rapport d'adulte à enfant. Mais en grandissant, l'enfant se perfectionne et devient agent de son propre perfectionnement. Grandir et se perfectionner est alors un devoir qui, bien entendu, peut s'opérer par l'intermédiaire d'un autre. C'est pourquoi Kant considère que « Aussi bien est-ce une contradiction de me faire une fin de la perfection d'autrui et de me tenir pour obligé d'y concourir. En effet la perfection d'un autre homme en tant que personne consiste justement en ce qu'il est lui-même capable de se proposer sa fin d'après son propre concept du devoir, et il est contradictoire d'exiger que je doive faire (que je me fasse un devoir de faire) à l'égard d'autrui quelque chose que ne peut accomplir nul autre que lui »[9].

Aussi, la visée de l'éducation, serait-elle de parvenir à ce niveau de personnalité, d'autodétermination de soi, en un mot à l'autonomie. Du point de vue de l'éducation, l'autonomie peut être interprétée comme le fruit d'une intériorisation des expériences et des connaissances auxquelles l'homme se soumet, parce qu'il reconnaît en elles les principes qui régissent sa propre pensée et qui gouvernent l'agir de tout être rationnel. Il va alors de soi que l'homme autonome est celui qui reconnaît dans les prescriptions de la société ses propres lois, de sorte que leur observance est une soumission à sa propre volonté. Si l'autonomie est d'une telle importance, il est évident qu'il faut éduquer à l'indépendance d'esprit, comme le montre Kant dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*, c'est-à-dire aider l'homme à saisir les valeurs et le sens de son action, et aussi la nécessité de se sentir totalement lié aux autres.

Toutefois, Kant refuse toute fin qui serait l'expression d'un intérêt sur lequel déboucherait l'autonomie. Pour lui, viser un quelconque intérêt, c'est se livrer à un acte dans lequel ce n'est plus la volonté qui se donne à elle-même les principes de sa conduite, mais l'objet visé qui impose les siens, d'où, le fait de notre obéissance à des impératifs hypothétiques et non à des impératifs catégoriques. Et cette tension de la volonté entre les maximes théoriques et les exigences du réel dans le domaine moral existe aussi dans le domaine de l'éducation, où il faut une certaine motivation de l'individu à se donner sans mesure à l'intériorisation des connaissances, sans contraintes et sans souffrances. Mais comment susciter cette motivation ? Le

[9] Kant, *Métaphysique des mœurs*, in *Œuvres philosophiques*, trad. Joël Masson et Olivier Masson, Paris, Gallimard, 1986, tome 3, p. 665.

moyen, à notre avis le plus direct, est relatif à l'intérêt que peuvent avoir les élèves vis-à-vis des notions étudiées.

Si l'objectif de l'éducation est la préparation des esprits à une meilleure adaptation aux exigences de la société future, alors force est de reconnaître que les programmes reproduits depuis les indépendances des pays africains doivent être repensés. Des matières comme la Philosophie, la Géographie, l'Histoire, les Sciences naturelles, la Physique, les Mathématiques, etc., ne peuvent demeurer dans l'ignorance des problèmes qui agitent le monde d'aujourd'hui. De manière générale, aucune matière, qu'elle soit scientifique ou littéraire ne peut se contenter de l'abstraction théorique de ses connaissances. Toutes sont « interpelées » par les problèmes vécus au quotidien par les apprenants. Citons pêle-mêle la démocratie, la bonne gouvernance, les droits de l'homme, l'écologie, le terrorisme, le développement durable, les conflits identitaires (ethniques, culturels, religieux, etc.), les coups d'Etat (armés ou constitutionnels), la mondialisation, les rébellions, le communautarisme, l'excision, la criminalité, la cyber criminalité, les trafics (humains, d'organes, de drogues), les paradis fiscaux, la corruption, le racket, les minorités sociales, la sorcellerie, les réfugiés, la laïcité, la famine, l'avortement, l'euthanasie, l'inceste, l'immigration, la prostitution, l'homosexualité, l'excision, les sectes, la discrimination, le racisme, etc. Toutes ces notions auxquelles est confrontée chaque jour la jeunesse, soit directement, soit à travers les médias, ne peuvent plus être appréhendées comme des connaissances « para scolaires ». Concrètement, et pour susciter l'intérêt des apprenants, les programmes doivent afficher ces thématiques, ce qui n'empêchera pas, sous leur couvert, l'analyse par les enseignants des notions et concepts traditionnellement étudiés. Cette « astuce pédagogique » aura pour avantage de concilier harmonieusement théorie et réalité.

La finalité de l'enseignement est la formation d'une personne entière et autonome, c'est-à-dire d'un être capable d'apprendre par elle-même et d'affronter la vie et les changements éventuels. Cela passe certes par le développement de l'esprit critique, mais surtout par la motivation vis-à-vis des matières étudiées. Or la motivation, comme le montre José Luis Wolfs (1998), est le fruit des interactions qui se nouent entre le « vouloir » de l'apprenant (attitude affective), ses « capacités » (aptitudes intellectuelles) et le support social (intérêt, enjeux de la formation). C'est pourquoi les matières étudiées doivent pouvoir susciter, en amont, l'intérêt ou la motivation des apprenants. Bien entendu, ces thématiques nouvelles, vécues au quotidien par les élèves et étudiants, ne constituent pas des connaissances autonomes, suffisantes en elles-

mêmes, mais elles doivent trouver leur place dans les savoirs et programmes théoriques traditionnels, ces derniers fournissant l'armature conceptuelle nécessaire pour leur analyse et leur compréhension. Sur ce point, la discipline la plus indiquée ou la plus proche des thématiques nouvelles qui pourraient être introduites dans les programmes semble être la Philosophie. Or celle-ci, dans son contenu, n'a connue aucune adaptation significative en rapport avec les problèmes qui secouent le monde d'aujourd'hui[10]. Or, il faut « ouvrir les yeux » de la jeunesse, à la fois à l'environnement immédiat et au monde, pour lui faire voir non plus des abstractions mais la réalité. C'est pourquoi, si l'on y prend garde, l'école ne sera rien d'autre que la nouvelle « caverne » des temps modernes, là où l'on ne parle pas de la réalité mais des « ombres ». En effet, selon les représentations communes des élèves, l'école parle de choses trop « abstraites », de choses qui n'existent que dans l'esprit, ou encore de choses qui ne « servent à rien », en un mot des choses « sans intérêt ».[11]

A vrai dire, il existe une sorte de pudeur, à l'école, à aborder certains problèmes de la vie quotidienne, quand il ne s'agit pas d'une indifférence à leur égard, parce que jugés peu dignes d'intérêt du point de vue scientifique. Mais le rationnel lui-même pousse sur le sol de l'irrationnel, et la théorie ne peut être séparée de la réalité, et il serait faux de croire qu'il existe un développement séparé de ces deux ordres de connaissance. En tout cas, en matière d'éducation, il s'agit avant tout de fournir aux jeunes esprits les moyens d'y voir un peu plus clair. Le désintérêt, l'indifférence, voire le mépris affiché par certaines institutions relativement à certains problèmes ne résout rien et ne fait d'ailleurs que les accentuer. Il en est ainsi, par exemple, de l'attitude intransigeante adoptée depuis toujours par l'Eglise sur des questions telles que l'avortement, l'homosexualité, l'euthanasie, etc. qui, devenues tabous, n'en demeurent pas moins présentes à toutes les époques et partout. De même, les questions du racisme, de l'intolérance, du fanatisme religieux ou du terrorisme ne peuvent plus et ne doivent plus être ignorées par l'école. L'éducation, elle, ne peut adopter la stratégie de l'autruche, ni verser dans l'autocensure. Elle devra prendre de front toutes ces questions afin de délivrer les esprits en formation des préjugés et raccourcis dévastateurs, car même si l'objectif de l'éducation ne peut être l' « acceptation » de ces réalités, leur discussion, sur tous les plans, n'en demeure pas moins

[10] Les programmes scolaires classiques n'autorisent pas vraiment une prise en compte de ces questions qui font pourtant partie de l'expérience quotidienne de tous. Par exemple, si l'on considère le programme de « Philosophie » des classes terminales en Côte d'Ivoire, l'on peut voir à quel point les notions étudiées sont éloignées des réalités sociales. Voir Annexe.

[11] Ces représentations négatives et peu motivantes sont souvent à la base de l'échec scolaire.

indispensable et utile.

Même si l'on peut reprocher, comme le montre Jacques Tardif (1992), à la théorie constructiviste développée par Jean Piaget et à de nombreuses théories des sciences cognitives, de ne s'intéresser qu'aux *processus mentaux* d'apprentissage, il faut néanmoins reconnaître le mérite qu'elles ont de vouloir, à des degrés divers, confronter l'apprenant à des situations riches et diversifiées, de manière à créer des interactions propices au développement cognitif. C'est pourquoi Gérard Barnier (2001) insiste sur le fait que dans l'éducation, il est nécessaire de prendre en compte la *culture* dans laquelle est immergé l'individu, d'où le triptyque « Assimilation-Accommodation-Equilibre ». Il y a « assimilation » lorsqu'un individu, qui interagit avec son milieu de vie, ou qui est confronté à un problème dans une situation d'apprentissage, intègre des données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà. Dans cette perspective, l'apprentissage consiste à intégrer l'inconnu dans le connu. Dans ce processus, l'assimilation conduit alors tout droit vers l' « accommodation », au sens de l'adaptation du sujet à des situations nouvelles. Quant à l' « équilibration », elle apparaît comme le résultat des processus d'assimilation et d'accommodation, en tant que l'individu tire véritablement parti du rapport théorie-réalité.

On voit par là tout le sens d'une intégration de ces thématiques ci-dessus indiquées dans les programmes scolaires africains, d'autant plus, et c'est un fait, que le milieu socioculturel des africains est mal connu par la jeunesse. C'est pourquoi, des institutions comme la chefferie traditionnelle, les rites initiatiques, les croyances traditionnelles (pratiques diverses et religion), la solidarité, les « alliances » ethniques ou tribales, les structures sociales et politiques, etc. mériteraient d'être étudiées et intégrées dans le « bagage intellectuel » de cette jeunesse en mal de repères, surtout dans un monde de plus en plus déboussolé. Ces éléments de la culture traditionnelle africaine peuvent donc aussi être intégrés dans les programmes scolaires.

Par ailleurs, si le système éducatif africain est incapable de prendre en compte les données culturelles spécifiques de chaque pays, de chaque peuple ou de chaque région, la jeunesse africaine, dans quelques décennies, aura perdu toute trace de ce noyau culturel fondateur de sa civilisation. L'intégration de ces valeurs est d'autant plus réalisable que de nombreuses recherches et des travaux pertinents, menés soit par des africains, soit par des occidentaux existent, pour donner corps à un tel projet. L'expérience montre que de nombreux pays émergents ou développés, notamment en Asie, ont su concilier l'acquisition et la maîtrise des principes,

méthodes et instruments de développement de l'Occident avec la sauvegarde et la promotion de leurs propres valeurs. En Afrique, au contraire, tout se passe comme si l'on avait, consciemment ou inconsciemment, décidé de tourner le dos aux valeurs locales pour embrasser, sans réserve, des valeurs autres. Or, de cette manière, pourra-t-on parler d'échanges interculturels ? Heureusement que de nos jours, de nombreuses langues africaines sont encore bien pratiquées par une frange importante de la population. Mais pour combien de temps ? Les langues, véhicules par essence de la culture et de l'esprit d'un peuple, sont à vrai dire en voie d'extinction dans la plupart des pays africains, les zones rurales étant progressivement abandonnées au profit des zones urbaines où la langue du colonisateur, souvent la langue officielle du pays, est dominante[12].

Même si les problèmes économiques et surtout politiques dans les pays africains, problèmes désormais endémiques, ne facilitent pas la prise de conscience ni des dirigeants, ni de la société civile, ni de la jeunesse sur les mesures à prendre, il est néanmoins du devoir des principaux responsables chargés de l'éducation en Afrique d'indiquer la voie à suivre.

L'éducation est un tout. Cette totalité doit pouvoir prendre en compte aussi bien l'évolution des sciences, des techniques et technologies modernes, que les valeurs ancestrales qui constituent le noyau originel des peuples et des cultures. L'ère du développement version occidentale, avec ses corollaires que sont la course effrénée à l'accumulation des richesses, l'égoïsme, l'individualisme, la destruction de la nature, etc. n'est certes pas révolue, et ce serait une véritable illusion que d'y croire. Mais l'on peut encore faire de l'Homme, grâce à un développement harmonieux de son esprit, un être plus épanoui au plan intellectuel, social et spirituel, dans un monde dominé par l'économie de marché, l'exploitation des travailleurs, la culture du profit, qui engendrent le stress et le mal être de tous. En tout cas, il faut donner à la jeunesse africaine d'aujourd'hui et de demain, les armes intellectuelles pour pouvoir relever les nombreux défis du nouveau millénaire. Cela passe par la nécessaire intégration dans les programmes scolaires et universitaires de tous ces problèmes qui agitent notre existence quotidienne.

## Conclusion

Le danger le plus important et le plus grave qui mine de l'intérieur le système éducatif en

[12] Il en est de même pour les tenues vestimentaires traditionnelles des africains, lesquelles sont de plus en plus délaissées au profit du costume-cravate. Sous 40° !

Afrique, ce n'est pas, comme on a coutume de le penser, la faiblesse des moyens ou l'insuffisance générale des ressources, mais l'absence de projet éducatif devant conduire à certaines innovations. Innover, c'est à la fois une œuvre d'adaptation et de créativité. Pour l'enseignement et l'éducation, cela implique donc des objectifs clairement définis en amont, et un projet qui intègre une certaine vision du futur. Il est urgent pour les africains de *poser* dès aujourd'hui la problématique du contenu à déterminer pour l'éducation de la jeunesse.

**Annexe**

Programme de Philosophie des classes terminales en Côte d'Ivoire.

Les notions au programme sont groupées par thèmes fondamentaux. Dans le programme ci-après, des groupements sont proposés parmi d'autres possibles. En outre, les notions qui figurent sous chacun des titres indiquent non pas des chapitres successifs, mais des directions dans lesquelles la recherche et la réflexion sont invités à s'engager.

Série A

**L'homme et le monde**

La conscience
L'inconscient
Autrui
L'espace
Le temps
L'existence
Nature et Culture
Le désir
Les passions

**La connaissance et la raison**

Le langage
L'imagination
Théorie et Expérience
Logique et Mathématiques
La connaissance du vivant
Constitution d'une science de l'homme : l'histoire
La vérité
L'irrationnel
Le sens

**La pratique et les fins**
Le travail
La technique, l'Art
La religion
L'Etat
Le pouvoir
Le droit-la justice
Le bonheur
La liberté
La violence
La personne
Anthropologie-Métaphysique-Philosophie

Séries C-D-E
**L'Homme et le monde**
La conscience
L'inconscient
Autrui
**La connaissance et la raison**
Le langage
Théorie et expérience
Logique et mathématiques
Constitution d'une science de l'homme : l'histoire
La vérité
**La pratique et les fins**
Le travail
La technique-La religion
L'Etat
La liberté
Anthropologie-Métaphysique-Philosophie
Séries F et G
La vérité
Le droit
La liberté
L'Art
La technique
La conscience
L'Histoire

Bibliographie

AUDIGIER (F) : *Savoirs enseignés et savoirs-savants*, Paris, INRP, 1990.
BARNIER (G) : Le tutorat dans l'enseignement et la formation, Paris, l'Harmattan, 2001.
BAUDELOT (C) : *L'Ecole capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.
BERTAUX (Pierre) : *La mutation humaine*, Ed. La petite bibliothèque payot, Paris, 1964.

BERTHELOT (Michel) : *Ecole, orientation, société*, Paris, PUF, 1993.
BOURDIEU (P) et PASSERON J-C : *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit, 1964.
De ROSNAY (Joel) : *L'homme symbiotique. Regards sur le troisième millénaire*, Ed. Seuil, Paris, 1995.
DEROUET (Jean-Louis) : *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métaillé, p. 22.
DESCARTES (R) : *Discours de la méthode*, Paris, Vrin, 1961.
DESCARTES (R) : *Méditations métaphysiques ; Correspondances avec Elisabeth et autres Lettres*, Garnier-Flammarion, Paris, 1985.
GRAU M-D : *L'Ecole, réalité politique. Introduction aux aspects politiques de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1974.
HUGON Philippe, GAUD Michel et PENUOIL Marc : « *Afrique contemporaine. Crise de l'éducation en Afrique* », Trimestriel N° 173, Oct-Déc. 1994.
ISAMBERT-JAMATI V : *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Editions Universitaires, Paris, 1990.
JAMET (Michel) : « *L'enseignement philosophique au miroir du baccalauréat* », in Revue française de pédagogie, N° 90, pp. 61-69.
KANT (E) : *Théorie et pratique*, in, Œuvres philosophiques, trad. Luc Ferry, Paris, Gallimard, 1986, tome3, p. 571.

KANT (E): *Métaphysique des mœurs*, in Œuvres philosophiques, trad. Joël Masson et Olivier Masson, Paris, Gallimard, 1986, tome 3, p. 665.

KANT (E) : *Propos de pédagogie*, in Œuvres philosophiques, trad. Pierre Jalabert, tome 3, Paris, Gallimard, 1986.
LOURIE (S) : *Ecole et tiers monde*, Paris, Flammarion, 1993.
PETITAT (A) : *Production de l'école-production de la société*, Genève, Droz, 1982.
SNYDERS (G) : *Ecole, classe et lutte de classes*, Paris, PUF, 1976.
TARDIF (Jacques) : *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992, pp. 25-61.
VARELA (FJ) : *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Ed. Seuil, Paris, 1989.
GRANGEAT (Michel) : « *Enseigner en apprenant l'autonomie. Conditions théoriques et perspectives pratiques : le cas des activités métacognitives* », consulté le 22 mai 2006 à l'adresse http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/grangeat/publi/REFGrangeat1998.pdf