



CONSEIL AFRICAIN
ET MALGACHE POUR
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



*Numéro spécial
Octobre 2025*

La Revue **DG** Gouvernance et Développement

ISSN-L : 3005-5326

ISSN-P : 3006-4406

Revue semestrielle

Actes du Colloque du PTRC-GD. Université de Lomé 26-28 mars 2025

LA BONNE GOUVERNANCE DANS TOUS SES ETATS ET FORMES

Tome 2

- Gouvernance et Genre
- Gouvernance politique
- Gouvernance universitaire

Revue du Programme Thématique de Recherche du CAMES (PTRC)
Gouvernance et Développement

PRÉSENTATION DE LA REVUE

La Revue Gouvernance et Développement est une revue du Programme Thématique de Recherche du CONSEIL AFRICAIN ET MALGACHE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAMES) (PTRC) Gouvernance et Développement (GD). Le PTRC-GD a été créé, avec onze (11) autres PTRC, à l'issue de la 30ème session du Conseil des Ministres du CAMES, tenue à Cotonou au Bénin en 2013. Sa principale mission est d'identifier les défis liés à la Gouvernance et de proposer des pistes de solutions en vue du Développement de nos Etats. La revue est pluridisciplinaire et s'ouvre à toutes les disciplines traitant de la thématique de la Gouvernance et du Développement dans toutes ses dimensions.

Éditeur

CONSEIL AFRICAIN ET MALGACHE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAMES).
01 BP 134 OUAGADOUGOU 01 (BURKINA FASO)

Tél. : (226) 50 36 81 46 – (226) 72 80 74 34

Fax : (226) 50 36 85 73

Email : cames@bf.refer.org

Site web : www.lecames.org

Indexation et Référencement dans des Moteurs de recherche



Impact Factor. SJIF 2025: 6.993

SJIF: <https://sjifactor.com/passport.php?id=23550>

HAL: <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/777120>

Mir@bel: <https://reseau-mirabel.info/revue/19860/Revue-Gouvernance-et-Developpement-RGD>

CONTEXTE ET OBJECTIF

L'idée de création d'une revue scientifique au sein du PTRC-GD remonte à la 4^{ème} édition des Journées scientifiques du CAMES (JSDC), tenue du 02 au 05 décembre 2019 à Ouidah (Benin), sur le thème « **Valorisation des résultats de la recherche et leur modèle économique** ».

En mettant l'accent sur l'importance de la recherche scientifique et ses impacts sociétaux, ainsi que sur la valorisation de la formation, de la recherche et de l'innovation, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur mettait ainsi en mission les Programmes Thématiques de Recherche (PTRC) pour relever ces défis. À l'issue des 5^{ème} journées scientifiques du CAMES, tenue du 06 au 09 décembre 2021 à Dakar (Sénégal), le projet de création de la revue du PTR-GD fut piloté par Dr Sanaliou Kamagate (Maître de Conférences de Géographie, CAMES). C'est dans ce contexte et suite aux travaux du bureau du PTRC-GD, alors restructuré, que la Revue scientifique du PTRC-GD a vu le jour en mars 2024.

L'objectif de cette revue semestrielle et pluridisciplinaire est de valoriser les recherches en lien avec les axes de compétences du PTRC-GD.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

1. **Henri BAH**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie, Ethique, Philosophie Politique et sociale.
2. **Doh Ludovic FIE**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie de l'art et de la culture
3. **José Edgard GNELE**, PT, Université de Parkou – Géographie et aménagement du territoire
4. **Emile Brou KOFFI**, PT, Université Alassane Ouattara, Géographie urbaine
5. **Lazare Marcellin POAME**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie ancienne, Biotique
6. **Gbotta TAYORO**, PT, Université Félix Houphouët Boigny, Philosophie (éthique, morale et politique)
7. **Chabi Imorou AZIZOU**, MC, Université d'Abomey-Calavi, Sociologie politique
8. **Eric Damien BIYOGHE BI ELLA**, MC, IRST/CANAREST, Histoire
9. **Ladji BAMBA**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Criminologie (sociologie criminelle)
10. **Annie BEKA BEKA**, MC, École Normale Supérieure du Gabon, Géographie urbaine
11. **Emmanuelle NGUEMAMINKO**, MC, ENS Libreville, Sociologie
12. **Pamphile BIYOGHÉ**, MC, École Normale Supérieure du Gabon, Philosophie morale et politique
13. **N'guessan Séraphin BOHOUSOU**, MC, Université Alassane Ouattara, Géographie urbaine
14. **Rodrigue Paulin BONANE**, MR, Institut des Sciences des Sociétés du Burkina Faso, Philosophie
15. **Lawali DAMBO**, PT, Université Abdou-Moumouni, Géographie rurale
16. **Koffi Messan Litinmé MOLLEY**, MC, Université de Kara, Lettres Modernes
17. **Abou DIABAGATE**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie urbaine
18. **Kouadio Victorien EKPO**, MC, Université Alassane Ouattara, Bioéthique
19. **Yentoug MOUTORE**, MC, Université de Kara, Sociologie
20. **Gbalawoulou Dali DALAGOU**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Géographie
21. **Armand Josué DJAH**, MC, Université Alassane Ouattara, Géographie urbaine
22. **Kouadio Victorien EKPO**, M.C, Université Alassane Ouattara, Philosophie pratique - Ethique-Technique-Société
23. **Nambou Agnès Benedicta GNAMMON**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie humaine et économique
24. **Florent GOHOUROU**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Géographie de la population
25. **Didier-Charles GOUAMENE**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Géographie urbaine
26. **Emile Nounagnon HOUNGBO**, MC, Université Nationale d'Agriculture, Géographie de l'environnement
27. **Azizou Chabi IMOROU**, MC, Université d'Abomey-Calavi, Sociologie politique
28. **Sanaliou KAMAGATE**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie (Espaces, Sociétés, Aménagements)
29. **Bèbè KAMBIRE**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie de l'environnement
30. **Eric Inespéré KOFFI**, MC, Université Alassane Ouattara, Philosophie politique et sociale
31. **Yéboué Stéphane Koissy KOFFI**, MC, Université Péléforo Gon Coulibaly, Géographie et aménagement.
32. **Mahamoudou KONATÉ**, MC, Université Péléforo Gon Coulibaly, Philosophie des sciences physiques
33. **Zakariyao KOUMOI**, MC, Université de Kara, Géographie
34. **N'guessan Gilbert KOUASSI**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie urbaine
35. **Amenan KOUASSI-KOFFI Micheline**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie de la population
36. **Nakpane LABANTE**, PT, Université de KARA, Histoire contemporaine
37. **Agnélé LASSEY**, MC, Université de Lomé, Histoire contemporaine
38. **Gnazegbo Hilaire MAZOU**, MC, Université Alassane Ouattara, Anthropologie et sociologie de la santé
39. **Gérard-Marie MESSINA**, MC, Université de Buea, Sémiologie politique
40. **Abdourahmane Mbade SENE**, MC, Université Assane-Seck de Ziguinchor, Aménagement du territoire
41. **Jean Jacques SERI**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Histoire Contemporaine
42. **Minimalo Alice SOME /SOMDA**, MR, Institut des Sciences des Sociétés du Burkina Faso, Philosophie morale et politique
43. **Zananhi Florian Joël TCHEHI**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Sociologie économique
44. **Bilakani TONYEME**, MC, Université de Lomé, Philosophie et Éducation

45. **Abdourazakou ALASSANE**, MC, Université de Lomé, Géographie
46. **Mamoutou TOURE**, PT, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie urbaine
47. **Porna Idriss TRAORÉ**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie urbaine/Urbanisme
48. **Hamany Broux de Ismaël KOFFI**, MC, Université Université Péléforo Gon Coulibaly, Géographie
49. **Aka NIAMKEY**, PT, Université Alassane Ouattara, Communication
50. **Pascal Dieudonné ROY-EMMA**, MC, Université Alassane Ouattara, Métaphysique et Histoire de la Philosophie.
51. **Débégoun Marcelline SORO**, MC, Université Alassane Ouattara, Sociologie.
52. **Effoh Clement EHORA**, PT, Université Alassane Ouattara, Lettres Modernes, Roman africain.
53. **Assanti Olivier KOUASSI**, MC, Université Alassane Ouattara, Philosophie.
54. **Bantchin NAPAKOU**, MC, Université de Lomé, Philosophie
55. **Jean-Jacques SERI**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Histoire.
56. **Kain Arsène BLE**, PT, Université Alassane Ouattara, Lettres Modernes.
57. **Amani Albert NIANGUI**, MC, Université Alassane Ouattara, Philosophie
58. **Steeve ELLA**, MC, ENS Libreville, Philosophie
59. **Marie Richard Nicetas ZOUHOULA Bi**, MC, Université Péléforo Gon Coulibaly, Géographie des transports et échanges commerciaux

COMITÉ ÉDITORIAL

Directeur de publication

Henri BAH: bahhenri@yahoo.fr

Directeur de publication adjoint

Pamphile BIYOGHE: pamphile3@yahoo.fr

Rédacteur en chef

Sanaliou KAMAGATE: ksanaliou@yahoo.fr

Rédacteur en chef adjoint

Totin VODONNON: kmariuso@yahoo.fr

Secrétariat de la revue

Contact WhatsApp: (00225) 0505015975 / (00225) 0757030378

Email : revue.rgd@gmail.com

Secrétaire principale :

Armand Josué DJAH: aj_djah@outlook.fr

Secrétaire principal adjoint:

Moulo Elysée Landry KOUASSI : landrewkoua91@gmail.com

Secrétaire chargée du pôle gouvernance universitaire :

Elza KOGOU NZAMBA: konzamb@yahoo.fr

Secrétaire chargé du pôle gouvernance politique :

Jean Jacques SERI : jeanjacquesseri@yahoo.fr

Secrétaire chargé du pôle gouvernance socio-économique :

Vivien MANANGO: ramos2000fr@yahoo.fr

Secrétaire chargé du pôle gouvernance territoriale et environnementale:

Yéboué Stéphane Koissy KOFFI: koyestekoi@gmail.com

Secrétaire chargé du pôle gouvernance hospitalière :

Ekpo Victorien KOUADIO: kouadioekpo@yahoo.fr

Secrétaire chargée du pôle gouvernance et genre :

Agnélé LASSEY: lasseyagnele@yahoo.fr

Chargés du site web pour la mise en ligne des publications (webmaster):

Sanguen KOUAKOU: kouakousanguen@gmail.com

Anderson Kleh TAH : tahandersonkleh@gmail.com

Trésorière :

Affoué Valéry-Aimée TAKI: takiamee@gmail.com

Wave et Orange Money: (+[225](tel:+2250706862722)) [0706862722](tel:+2250706862722)

COMITÉ DE LECTURE

1. **ADAYE Akoua Asunta**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Géographie rurale;
2. **Gnangoran Alida Thérèse ADOU, MC**, Université Felix Houphouët Boigny, Géographie urbaine,
3. **ANY Désiré**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie politique et sociale ;
4. **ASSANTI Kouassi Olivier**, MC, Université Alassane Ouattara, Philosophie (éthique, morale et politique);
5. **ASSOUGBA Kabran Beya Brigitte Epse BOUAKI**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Sociologie Politique;
6. **ASSUE Yao Jean-Aimé**, PT, Université Alassane Ouattara, Géographie (Humaine);
7. **BAMBA Abdoulaye**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Histoire contemporaine
8. **BIYOGHEBIELLA Eric Damien**, MR, IRSH-CENAREST Libreville, Histoire Contemporaine,
9. **BLÉ Kain Arsène**, MC, Université Alassane Ouattara, Lettres Modernes (Roman Africain);
10. **BONANER Rodrigue Paulin**, MR, Institut des Sciences des Sociétés (INSS) de Ouagadougou, Philosophie de l'Éducation;
11. **BRENOUM Kouakou**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Géographie urbaine;
12. **DANDONOU GBO Iléri**, MC, Université de Lomé, Géographie des Transports,
13. **DIABATE Alassane**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Histoire contemporaine
14. **DIARRASSOUBA Bazoumana**, MC, Université Alassane Ouattara, Géographie (humaine);
15. **DJAH Armand Josué**, MC, Université Alassane Ouattara, Géographie urbaine ;
16. **EHORA Effoh Clément**, PT, Université Alassane Ouattara, Lettres Modernes;
17. **ELLA Kouassi Honoré**, MC, Université Alassane Ouattara, Philosophie politique et sociale ;
18. **FIEDOH Ludovic**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie de l'art et de la culture
19. **GNAMMON Nambou Agnès Benedicta**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Géographie humaine et économique ;
20. **GONDODi mandé**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Géographie de la population,
21. **KANGA Konan Arsène**, PT, Université Alassane Ouattara, Lettres Modernes (Romain Africain);
22. **KOBENAN Appoh Charlesbor**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Géographie humaine et économique;
23. **KOFFI Brou Emile**, PT, Université Alassane Ouattara, Géographie (humaine);
24. **KOUAHO Blé Marcel Silvère**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie (métaphysique et morale),
25. **KOUAKOU Antoine**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie,
26. **KOUASSI Amoin Liliane**, MC, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle, Communication,
27. **KOUMOI Zakariyao**, MC, Université de Kara, Géomatique, Télédétection et SIG,
28. **KRA Kouadio Joseph**, MC, Université Péléforo Gon Coulibaly, Géographie humaine et économique,
29. **MAZOU Gnazebo Hilaire**, PT, Université Alassane Ouattara, Anthropologie et Sociologie de la Santé;
30. **NAPAKOU Bantchin**, MC, Université de Lomé, Philosophie Politique et sociale ;
31. **N'DAKOUassi Pekaoh Robert**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Sociologie du Développement,
32. **N'DRIDiby Cyrille**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie politique et sociale,
33. **NIAMKEY Aka**, PT, Université Alassane Ouattara, Communication
34. **OULAI Jean Claude**, PT, Université Alassane Ouattara, Communication,
35. **PRAO Yao N'Grouma Séraphin**, MC, Université Alassane Ouattara, Sciences Économie,
36. **SANO GOAmed Karamoko**, MC, Université Alassane Ouattara, Philosophie politique et sociale ;
37. **SODORÉ Abdoul Aziz**, MC, Université Joseph Ki-Zerbo de Ouagadougou, Géographie/Aménagement,
38. **KONÉ Tahirou**, PT, Université Alassane Ouattara, Sciences de l'Information et de la Communication;
39. **ZOUHOULA Bi Marie Richard Nicetas.**, MC, Université Péléforo Gon Coulibaly, Géographie des transports et échanges commerciaux
40. **Pascal Dieudonné ROY-EMMA**, MC, Université Alassane Ouattara, Métaphysique et Histoire de la Philosophie.

NORMES DE RÉDACTION

Les manuscrits soumis pour publication doivent respecter les consignes recommandées par le CAMES (NORCAMES/LSH) adoptées par le CTS/LSH lors de la 38ème session des CCI (Microsoft Word – NORMES ÉDITORIALES.docx (revue-akofena.com). En outre, les manuscrits ne doivent pas dépasser 30.000 caractères (espaces compris). Exceptionnellement, pour certains articles de fond, la rédaction peut admettre des textes au-delà de 30.000 caractères, mais ne dépassant pas 40.000 caractères.

Le texte doit être saisi dans le logiciel Word, police Times New Roman, taille 12, interligne 1,5. La longueur totale du manuscrit ne doit pas dépasser 15 pages.

Les contributeurs sont invités à respecter les règles usuelles d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. En cas de non-respect des normes éditoriales, le manuscrit sera rejeté.

Le Corpus des manuscrits

Les manuscrits doivent être présentés en plusieurs sections, titrées et disposées dans un ordre logique qui en facilite la compréhension.

À l'exception de l'introduction, de la conclusion et de la bibliographie, les différentes articulations d'un article doivent être titrées et numérotées par des chiffres arabes (exemple : 1. ; 1.1. ; 1.2. ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. etc.).

À part le titre général (en majuscule et gras), la hiérarchie du texte est limitée à trois niveaux de titres :

- *Les titres de niveau 1 sont en minuscule, gras, taille 12, espacement avant 12 et après 12.*
- *Les titres de niveau 2 sont en minuscule, gras, italique, taille 12, espacement avant 6 et après 6.*
- *Les titres de niveau 3 sont en minuscule, italique, non gras, taille 12, espacement avant 6 et après 6.*

Le texte doit être justifié avec des marges de 2,5cm. Le style « Normal » sans tabulation doit être appliqué.

L'usage d'un seul espace après le point est obligatoire. Dans le texte, les nombres de « 01 à 10 » doivent être écrits en lettres (exemple : un, cinq, dix) ; tandis que ceux de 11 et plus, en chiffres (exemple : 11, 20, 250.000).

Les notes de bas de page doivent présenter les références d'information orales, les sources historiques et les notes explicatives numérotées en série continue. L'usage des notes au pied des pages doit être limité autant que possible.

Les passages cités doivent être présentés uniquement en romain et entre guillemets. Lorsque la citation dépasse 03 lignes, il faut la présenter en retrait, en interligne 1, en romain et en réduisant la taille de police d'un point.

En ce qui concerne les références de citations, elles sont intégrées au texte citant de la façon suivante :

Initiale(s) du prénom ou des prénoms de l'auteur ou des auteurs ; Nom de l'auteur ; Année de publication + le numéro de la page à laquelle l'information a été tirée.

Exemple :

« L'innovation renvoie ainsi à la question de dynamiques, de modernisation, d'évolution, de transformation. En cela, le projet FRAR apparaît comme une innovation majeure dans le système de développement ivoirien. » (S. Kamagate, 2013: 66).

La structure des articles

La structure d'un article doit être conforme aux règles de rédaction scientifique. Tout manuscrit soumis à examen, doit comporter les éléments suivants :

- *Un titre, qui indique clairement le sujet de l'article, rédigé en gras et en majuscule, taille 12 et centré.*
- *Nom(s) (en majuscule) et prénoms d'auteur(s) en minuscule, taille 12.*
- *Institution de rattachement de ou des auteur(s) et E-mail, taille 11.*
- *Un résumé (250 mots maximum) en français et en anglais, police Times New Roman, taille 10, interligne 1,5, sur la première page.*
- *Des mots clés, au nombre de 5 en français et en anglais (keywords).*

Selon que l'article soit une contribution théorique ou résulte d'une recherche de terrain, les consignes suivantes sont à observer.

Pour une contribution théorique et fondamentale :

Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approches/méthodes), développement articulé, conclusion, références bibliographiques.

Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain :

Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Références bibliographiques.

N.B : Toutefois, en raison des spécificités des champs disciplinaires et du caractère pluridisciplinaire de la revue, les articles proposés doivent respecter les exigences internes aux disciplines, à l'instar de la méthode IMRAD pour les lettres, sciences humaines et sociales concernées.

Les illustrations: Tableaux, figures, graphiques, photos, cartes, etc.

Les illustrations sont insérées directement dans le texte avec leurs titres et leurs sources. Les titres doivent être placés en haut, c'est-à-dire au-dessus des illustrations et les sources en bas. Les titres et les sources doivent être centrés sous les illustrations. Chaque illustration doit avoir son propre intitulé : tableau, graphique (courbe, diagramme, histogramme ...), carte et photo. Les photographies doivent avoir une bonne résolution.

Les illustrations sont indexées dans le texte par rappel de leur numéro (tableau 1, figure 1, photo 1, etc.). Elles doivent être bien numérotées en chiffre arabe, de façon séquentielle, dans l'ordre de leur apparition dans le texte. Les titres des illustrations sont portés en haut (en gras et en taille 12) et centrés ; tandis que les sources/auteurs sont en bas (taille 10).

Les illustrations doivent être de très bonne qualité afin de permettre une bonne reproduction. Elles doivent être lisibles à l'impression avec une bonne résolution (de l'ordre de 200 à 300 dpi). Au moment de la réduction de l'image originelle (photo par exemple), il faut veiller à la conservation des dimensions (hauteur et largeur).

La revue décline toute responsabilité dans la publication des ressources iconographiques. Il appartient à l'auteur d'un article de prendre les dispositions nécessaires à l'obtention du droit de reproduction ou de représentation physique et dématérialisées dans ce sens.

Références bibliographiques

Les références bibliographiques ne concernent que les références des documents cités dans le texte. Elles sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur.

Les éléments de la référence bibliographique sont présentés comme suit: nom et prénom (s) de l'auteur, année de publication, titre, lieu de publication, éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

- *Dans la zone titre, le titre d'un article est généralement présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique.*
- *Dans la zone éditeur, indiquer la maison d'édition (pour un ouvrage), le nom et le numéro/volume de la revue (pour un article).*
- *Dans la zone page, mentionner les numéros de la première et de la dernière page pour les articles ; le nombre de pages pour les livres.*
- *Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre, le nom du traducteur et/ou l'édition (ex: 2^{de} éd.).*

Pour les chapitres tirés d'un ouvrage collectif : *nom, prénoms de ou des auteurs, année, titre du chapitre, nom (majuscule), prénom (s) minuscule du directeur de l'ouvrage, titre de l'ouvrage, lieu d'édition, éditeur, nombre de pages.*

Pour les sources sur internet : *indiquer le nom du site, [en ligne] adresse URL, date de mise en ligne (facultative) et date de consultation.*

Exemples de références bibliographiques

Livre (un auteur) : HAUHOUOT Asseypo Antoine, 2002, Développement, aménagement régionalisation en Côte d'Ivoire, Abidjan, EDUCI, 364p.

Livre (plus d'un auteur) : PETER Hochet, SOURWEMA Salam, YATTA François, SAWAGOGO Antoine, OUEDRAOGO Mahamadou, 2014, le livre blanc de la décentralisation financière dans l'espace UEMOA, Burkina Faso, Laboratoire Citoyennetés, 73p.

Thèse : GBAYORO Bomisso Gilles, 2016, Politique municipale et développement urbain, le cas des communes de Bondoukou, de Daloa et de Grand-Lahou, thèse unique de doctorat en géographie, Abidjan (Côte d'Ivoire), Université de Cocody, 320 p.

Article de revue : KAMAGATE Sanaliou, 2013, « Analyse de la diffusion du projet FRAR dans l'espace Rural ivoirien : cas du district du Zanzan », Revue de Géographie Tropicale et d'Environnement, n°2, EDUCI-Abidjan, pp65-77.

Article électronique : Fonds Mondial pour le Développement des Villes, 2014, renforcer les recettes locales pour financer le développement urbain en Afrique, [en ligne] (page consultée le 15/07/2018) www.resolutionsfundcities.fmt.net.

N.B :

Dans le corps du texte, les références doivent être mentionnées de la manière suivante : Initiale du prénom de l'auteur (ou initiales des prénoms des auteurs); Nom de l'auteur (ou Noms des auteurs), année et page (ex.: A. Guézéré, 2013, p. 59 ou A. Kobenan, K. Brénoum et K. Atta, 2017, p. 189).

Pour les articles ou ouvrages collectifs de plus de trois auteurs, noter l'initiale du prénom du premier auteur, suivie de son nom, puis de la mention et "al." (A. Coulibaly et al., 2018, p. 151).

SOMMAIRE

GOVERNANCE UNIVERSITAIRE ET VIOLENCES DANS LES UNIVERSITÉS PUBLIQUES DE CÔTE D'IVOIRE

KOUAME Konan Simon1-15

LE RESPECT DE LA MORALE POUR UNE GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE ACCEPTABLE

ANGORA N'gouan Yah Pauline épouse ASSAMOI16- 25

IMPACT DES DISPOSITIFS DE REMÉDIATION ET PERFORMANCES GRAMMATICALES DES ÉLÈVES : ÉTUDE DANS LES LYCÉES LA LIBERTÉ, LA PAIX ET FORT LAMY DE N'DJAMÉNA

ABAKAR Ousmane Abdallah26- 40

GOVERNANCE UNIVERSITAIRE ET CRISE DU DÉVELOPPEMENT EN AFRIQUE : LE CAS DU CAMEROUN

AMOUGOU AFOUBOU Anselme Armand41- 54

L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA POLITIQUE DES QUOTAS EN COLOMBIE : VERITABLE INCLUSION RACIALE

ANDOU Weinpanga Aboudoulaye, BIAOU Chambi Biaou Edouard.....55-72

LES MÉDERSAS DE TOMBOUCTOU : RESSORTS ET DYNAMIQUES D'UNE AUTONOMIE INSTITUTIONNELLE SOUS LES ASKIA (1492-1591)

DÉDÉ Jean Charles73-92

PROBLÉMATIQUE DU CHEVAUCHEMENT DES ANNÉES ACADÉMIQUES DANS LES UNIVERSITÉS PUBLIQUES AU BURKINA FASO : CAS DE L'UNIVERSITÉ JOSEPH KI- ZERBO

SANKARA Yassia93-114

LA GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE ET DIFFICULTÉS D'INSERTION DES DIPLÔMÉS DE DOCTORAT EN CÔTE D'IVOIRE

Robert Lorimer ZOUKPÉ115-128

INSTITUTIONNALISATION DE LA GESTION PÉDAGOGIQUE Â L'UNIVERSITÉ DE LOMÉ ET IMPLICATIONS

BAGAN Dègnon129-151

LA COMMUNICATION AU SERVICE DE LA GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE : VERS UN MODÈLE DE GESTION TRANSPARENTE ET PARTICIPATIVE DES INSTITUTIONS ACADÉMIQUES / THE ROLE OF

COMMUNICATION IN UNIVERSITY GOVERNANCE: TOWARDS A TRANSPARENT AND PARTICIPATORY MANAGEMENT MODEL FOR ACADEMIC INSTITUTIONS	
DOFFOU N'Cho François	152-166
LA RESPONSABILITÉ CITOYENNE DANS L'ENRACINEMENT DE LA DÉMOCRATIE EN AFRIQUE	
BONANÉ Rodrigue Paulin	167-184
L'ABSOLUTISME POLITIQUE HOBBSIEN : UNE ACTUALISATION DE LA SOUVERAINETÉ TOTALE GAGE DE PAIX ET DE STABILITÉ SOCIALE EN AFRIQUE	
KOUASSI Amenan Madeleine épouse Ekra	185-199
L'HOMME FORT ET LES INSTITUTIONS FORTES EN AFRIQUE	
Yousseuf DIARRASSOUBA	200-209
GOVERNANCE POLITIQUE ET SÉPARATION DES POUVOIRS : POUR UNE CONSOLIDATION DE LA DÉMOCRATIE DANS LES ÉTATS AFRICAINS	
KOFFI Éric Inespéré	210-229
INSURRECTION POPULAIRE DE 2014 AU BURKINA FASO : PROBLEMATISATION D'UN APPAREIL D'ÉTAT ET CONSTRUCTION DE L'INSTABILITÉ SOCIOPOLITIQUE	
ZERBO Armel Tiessouma Théodore	230-247
LES SUBSTRATS ÉTHIQUES D'UNE DURABILITÉ ÉCO-CITOYENNE ET POLITIQUE	
Moulo Elysée KOUASSI	248-261
BETWEEN TWO WORLDS: AFRICAN CULTURAL IDENTITY AND THE IMMIGRANT EXPERIENCE IN JANE IGHARO'S <i>TIES THAT TETHER</i> ADAMA	
Kangni	262-275
<i>GOVERNANCE POLITIQUE ET CONFIANCE DANS LES INSTITUTIONS POLITIQUES EN EUROPE ET EN AFRIQUE</i>	
Koffi Améssou ADABA et Leonie Rosa BACK	276-301
L'AFRIQUE DANS LA GOUVERNANCE CLIMATIQUE MONDIALE : LES ENJEUX DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'ACCORD DE PARIS POUR L'AFRIQUE	
ALKARAKPEY Méyssouun	302-317

LA DÉMOCRATIE À L'ÉPREUVE DU NÉO-CONSTITUTIONNALISME EN AFRIQUE : POUR UN HUMANISME JURIDIQUE	
AMEWU Yawo Agbéko	318-331
DÉVELOPPEMENT POLITIQUE EN AFRIQUE ET RÉSEAUX SOCIAUX : ENTRE DÉMOCRATIE ET DICTATURE	
AMOIKON Guy Roland	332-346
LA PAIX ET LA SECURITE EN AFRIQUE AU PRISME DE LA GOUVERNANCE POLITIQUE AU XXIE SIECLE	
ATTATI Afi	347-367
EFFET DE LA GOUVERNANCE POLITIQUE SUR LA CROISSANCE ECONOMIQUE DANS LES ÉTATS MEMBRES DU CAMES	
BAYILI Piman Alain-Raphaël	368-390
CONTRIBUTION DE L'ÉLITE ET LA CHEFFERIE TRADITIONNELLE DE DANKPEN DANS LA GOUVERNANCE POLITIQUE ET SOCIO-ÉCONOMIQUE TOGOLAISE DE 1924 à 1994	
Mabi BINDITI	391-407
REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION PUBLIQUE DE LA PRÉVENTION DU TERRORISME EN CÔTE D'IVOIRE	
COULIBALY Sinourou Aminata, BAMBA Sidiki	407-424
DYNAMIQUES SOCIO-CULTURELLES ET LEURS IMPLICATIONS CRIMINOGENES DANS LA GOUVERNANCE TRADITIONNELLE À LOPOU	
ESSOH Lohoues Olivier	425-444
LA GOUVERNANCE PUBLIQUE ET L'OBJECTIF DE PERFORMANCE AU SENEGAL	
FAYE Seynabou	445-460
LA DECHEANCE DE LA NATIONALITE NIGERIENNE COMME REPONSE DU CNRP AUX PERSONNES EN INTELLIGENCE AVEC LE TERROSISME ET	
ACTIVITES ASSIMILEES	
HAROUNA ZAKARI Ibrahim	461-478
GOUVERNANCE POLITIQUE AU SEIN DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES DE LA RÉGION DE L'EST DU BURKINA FASO LE SOUS PRISME DES RIVALITÉS DES ARISTOCRATIES	
LOMPO Miyemba	479-495

REPENSER L'ÉCOLE EN AFRIQUE POUR UN DÉVELOPPEMENT ENDOGÈNE MAKPADJO Madoye, Pr ALOSSE Dotsé Charles-Grégoire	496-509
« DU KOUNABELISME A L'ELONISME » : VERS UN PROJET DE DIPLOMATIE INTERCULTURELLE AU GABON ? NGUEMA MINKO Emmanuelle.....	510-531
DIALOGUE ENTRE INSTITUTIONS ÉTATIQUES ET SOCIÉTÉ CIVILE : POUR UNE GOUVERNANCE DE CO- RESPONSABILITÉ EN AFRIQUE OUATTARA Baba Hamed	532-545
LES TYPES DE CHEFFERIES DANS LA SOCIÉTÉ VIÉWO DU XVIIIÈ À LA FIN DU XVIIIÈ SIÈCLE OUATTARA Harouna	546-560
INFLUENCES DES INSTITUTIONS RELIGIEUSES DANS LA GOUVERNANCE POLITIQUE MALAGASY, CAS DES ELECTIONS 2023 –2024 RANDRIAMIARANTSOA Germain Thierry	561-579
SPINOZA OU LA DÉCONSTRUCTION DES MORALES INSTITUÉES : LECTURE CRITIQUE DE L'ÉTHIQUE SPINOZA OR THE DECONSTRUCTION OF INSTITUTED MORALITY: A CRITICAL READING OF THE ETHICS SAMA François	580-595
LA GOUVERNANCE POLITIQUE CHEZ PLATON : ENTRE UTOPIE ET DÉFIS CONTEMPORAINS SANOGO Amed Karamoko	596-610
L'AFRIQUE : LA "MAISON DE KHALIL" OU LE TERRAIN DE JEU DES AUTRES SILUE Nahoua Karim.....	611-628
RELATIONS COMPLEXES ENTRE LA GOUVERNANCE POLITIQUE ET LE CERCLE DES SAVANTS SOUMANA Seydou, MOUSSA IBRAH Maman Moutari	629- 644
GOUVERNANCE SCOLAIRE AU TOGO : LA QUESTION DES ASSISES INSTITUTIONNELLES ET DE LA LÉGITIMITÉ DE L'ACTION PUBLIQUE EN ÉDUCATION YABOURI Namiyate.....	645-662
LES ÉTATS AFRICAINS À L'ÉPREUVE DE LA GOUVERNANCE DÉMOCRATIQUE / AFRICAN STATE FACING CHALLENGE OF DEMOCRATIC GOVERNANCE ZÉKPA Apoté Bernardin Michel.....	663-680

PROCESSUS DÉMOCRATIQUE AU NIGER : DE L'INDÉPENDANCE À NOS JOURS

AMADOU ABDOULAHY Oumar Amadou 681-701

LES DROITS DE L'HOMME EN CONTEXTE AFRICAIN : DU PRÊT-À-PORTER CONCEPTUEL À RÉINVENTER CULTURELLEMENT

NIANGUI Amani Albert.....702-719

LES HÉROS DES CONTES IVOIRIENS FACE AUX DÉFIS CONTEMPORAINS DE LA GOUVERNANCE

BROU Brou Séraphin 720-736

LES PÉRILS SUR LA PROLIFÉRATION DES ARMES : POUR S'ÉVEILLER AU SOPHISME POLITIQUE DES PUISSANCES NUCLÉAIRES AVEC MACHIAVEL !

PLÉHIA Séa Frédéric 737-753

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA BONNE GOUVERNANCE CHEZ LES HABITANTS DE LA COMMUNE URBAINE DE KINDIA

KANTAMBADOUNO Gnouma Daniel..... 754-765

LE PROCESSUS DE DÉMOCRATISATION AU TOGO : DE LA SIGNATURE DE L'ACCORD –CADRE À L'ACCORD POLITIQUE GLOBAL (APG) (1999- 2006)

ADIKOU Missiagbéto766-786

DIALECTIQUE RECONNAISSANCE-REDISTRIBUTION DANS LA GOUVERNANCE POLITIQUE EN AFRIQUE

ADOUGBOUROU Mohamadou et AMEWU Yawo Agbéko787-803

GOUVERNER SANS TRAHIR : LE DÉFI ÉTHIQUE DU PACTE D'AVENIR COMMUN

AZAB À BOTO Lydie Christiane 804-818

ANALYSE SOCIO-ANTHROPOLOGIQUE DES POLITIQUES PUBLIQUES DE GOUVERNANCE DE L'EAU POTABLE EN MILIEU RURAL DANS LA COMMUNE DE ZÈ AU BÉNIN

BELLO Afissou.....819-835

LA RÉCURRENCE DES DIALOGUES POLITIQUES AU GABON, UNE TRADITION INSTITUTIONNALISÉE POUR AMÉLIORER LA GOUVERNANCE ÉLECTORALE (DE 1994 À NOS JOURS)

BIYOGHE BI ELLA Eric Damien836-851

LITTÉRATURE ET GOUVERNANCE ENVIRONNEMENTALE : UNE ANALYSE ÉCOSÉMIOTIQUE DES PIÈCES THÉÂTRALES *LES BÉNÉVOLES*¹ ET *LE MAL DE TERRE*² D'HENRI DJOMBO

Eulalie Patricia ESSOMBA.....852-864

L'ÉDUCATION, PILIER DE LA GOUVERNANCE POLITIQUE : LE MODÈLE PLATONICIEN POUR LA TRANSFORMATION DE L'AFRIQUE	
GALA Bi Gooré Marcellin.....	865-881
LE JUGE CONSTITUTIONNEL ET LES CRISES POLITIQUES DANS LES PAYS FRANCOPHONES D'AFRIQUE DE L'OUEST	
Dr KAMATE Ismaël.....	882-900
KARL MARX ET LA PROBLÉMATIQUE DE LA BONNE GOUVERNANCE EN AFRIQUE	
Konan Chekinaël KONAN.....	901-918
L'AFRIQUE ET LE DÉSENCHANTEMENT DÉMOCRATIQUE	
KONE Seydou.....	919-932
YAMOOUSSOUKRO, SYMBOLE DE PAIX, À L'ÉPREUVE DES CRISES SOCIOPOLITIQUES EN CÔTE D'IVOIRE : 2002-2020	
KOUADIO Kouakou Didié	933-948
LA CYBERDÉMOCRATIE COMME GAGE DE BONNE GOUVERNANCE AU GABON : LA PLATEFORME <i>MBÔVA</i> À L'ÉPREUVE DU ROUSSEAUISME	
METOGO M'OBOUNOU ASSOUMOU Christ.....	949-960
GOUVERNANCE POLITIQUE ET GENRE EN AFRIQUE	
SOME/SOMDA Minimalo Alice.....	961-977
CULTURE DE L'ALTERNANCE POLITIQUE EN AFRIQUE : ENJEUX ET DÉFIS	
TAKI Affoué Valéry-Aimée	978-990
LES MÉCANISMES DE GARANTIE DE LA MISE EN ŒUVRE DES PRINCIPES DU RÉGIONALISME CONSTITUTIONNEL AFRICAIN, UN REMPART POUR UNE ASSISE DÉMOCRATIQUE SUR LE CONTINENT ?	
TEKETA Afi Maba.....	991-1009
ORCHESTRATION DE LA <i>PARRÊSIA</i> ET RÉALISATION DE LA BONNE GOUVERNANCE POLITIQUE	
YAO Akpolê Koffi Daniel.....	1010-1022
GOUVERNANCE INCLUSIVE ET VIE FAMILIALE : CAS DU GABON	
Clarisse Maryse MIMBUIH M'ELLA	1023-1037
LES NOUVELLES PROBLÉMATIQUES DU GENRE, UNE NON- RÉVOLUTION SELON LA RÉINTERPRÉTATION DE CERTAINES MYTHOLOGIES	

COSMOGONIQUES

TOUKO Arinte.....1038-1050

GOUVERNANCE LOCALE ET PRISE DE DÉCISIONS EN PAYS SÉNOUFO (KORHOGO)/CÔTE D'IVOIRE ABOUTOU

Akpassou Isabelle et KOUAKOU Bah Isaac 1051-1070

DROITS COUTUMIERS ET LOIS MODERNES : UNE RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE SUR LES FEMMES ET LA GOUVERNANCE FONCIÈRE EN CÔTE D'IVOIRE

ASSAHON Ahou Anne-Nadège..... 1071-1088

LES FEMMES DANS LA GOUVERNANCE POLITIQUE AU BURKINA FASO : INVISIBLES OU INVISIBILISÉES ?

DAH Nibaoué Édith..... 1089-1101

STRATÉGIES D'AUTONOMISATION ÉCONOMIQUE ET RÉSILIENCE DES FEMMES VICTIMES DE VIOLENCES CONJUGALES À BOUAKÉ : UNE APPROCHE COMMUNICATIONNELLE INTÉGRÉE

Alain Messoun ESSOI 1102-1123

FEMME ET POLITIQUE EN AFRIQUE AU PRISME DE LA PENSÉE FÉMINISTE DE PLATON : VERS UNE RÉVISION DES RÔLES DU GENRE

KOUASSI N'Goh Thomas 1124-1137

APPROCHE GENRE DANS LES STRUCTURES POLITIQUES EN FRANCE ET EN AFRIQUE FRANCOPHONE : ETATS DES LIEUX ET PERSPECTIVES

Joëlle Fabiola NSA NDO 1138-1156

« ACCES DES FEMMES MALGACHES A LA PROPRIETE FONCIERE »

SAMBO Jean Jonasy Fils 1157-1184

DEFIS DU DEVELOPPEMENT HUMAIN FACE AUX INEGALITES DE GENRE AU NIGER

YAHAYA IBRAHIM Maman Mourtala..... 1185-1203

GOUVERNANCE DE LA SECURITE ALIMENTAIRE AU MALI : DEFIS ET OPPORTUNITES

DIALLO Fousseny 1204-1231

AVICULTURE ET AUTONOMISATION DE LA FEMME DANS UN CONTEXTE DE PRESSION FONCIÈRE DANS LE DÉPARTEMENT DE BOUAKÉ

*Kouame Frédéric N'DRI, Kobenan Christian Venance KOUASSI, Kone Ferdinand
N'GOMORY et Dhédé Paul Éric KOUAME* 1232-249

**LE GENRE À L'ÉPREUVE DES PARADIGMES SOCIOLOGIQUES DU SIÈCLE :
QUE SIGNIFIE « ÊTRE HOMME OU FEMME » AUJOURD'HUI ?**

ABALO Miesso1250-1264

**LA FÉMINISATION DU POUVOIR POLITIQUE AU TOGO : QUEL IMPACT SUR
LE MAINSTREAMING DU GENRE DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES ?**

BAMAZE N'GANI Essozimina1265-1281

Gouvernance politique

REPENSER L'ÉCOLE EN AFRIQUE POUR UN DÉVELOPPEMENT ENDOGÈNE

MAKPADJO Madoye
Pr ALOSSE Dotsé Charles-Grégoire
Professeur Titulaire en philosophie politique
Université de Kara/Togo

Spécialité : Philosophie de l'éducation

Résumé :

L'école en Afrique est historiquement l'œuvre des missions chrétiennes occidentales. Mais force est de savoir qu'elle a servi sous couvert desdites missions affichées, les objectifs de l'expansion religieuse et ceux de la domination socioculturelle des impérialistes occidentaux. Pour la réorganiser afin qu'elle serve les objectifs de développement endogène des États africains nouvellement indépendants, les recommandations des conférences africaines sur l'éducation ont amené à la mise en place des réformes à partir des années 1970. Cependant, l'école peine toujours à se conformer à ces dernières. Il s'ensuit comme problème une désarticulation entre les modèles éducatifs et les répondants sociologiques africains.

Dès lors, est-il possible de construire une école à même de s'articuler par sa nature et sa finalité avec des répondants sociaux par-delà les pesanteurs impérialistes? En répondant par l'affirmation, on se demanderait à quelles conditions cela pourrait être opérationnel et ce à partir de l'hypothèse que, pour contribuer au développement de l'Afrique, il faut une assise éducative pragmatique.

L'objectif visé est de contribuer à donner un nouvel élan à l'école africaine sur la base des pratiques endogènes. Ce travail présente d'abord l'historique de l'école coloniale, ensuite sa déconnexion avec les répondants socioculturels et envisager, enfin, quelques pistes de solutions.

Mots clés : Afrique, éducation, école, endogène, pragmatisme.

Abstract :

Schools in Africa are historically the work of Western Christian missions. However, it is clear that, under the guise of these stated missions, they have served the objectives of religious expansion and those of the sociocultural domination of Western imperialists. To reorganize them so that they serve the endogenous development objectives of newly independent African states, the recommendations of African conferences on education led to the implementation of reforms beginning in the 1970s. However, schools still struggle to comply with these reforms. The resulting problem is a disarticulation between educational models and African sociological stakeholders.

Therefore, is it possible to build a school capable of articulating itself, by its nature and purpose, with social stakeholders beyond imperialist constraints? In answering this question, one would ask under what conditions this could be operational, based on the assumption that, to contribute to the development of Africa, a pragmatic educational foundation is required. The aim is to contribute to giving new impetus to the African school based on endogenous practices. This work first presents the history of the colonial school, then its disconnection with sociocultural respondents and finally considers some possible solutions.

Keywords : Africa, education, endogenous, pragmatism, school.

Introduction

L'école en Afrique est l'œuvre des sociétés de mission chrétienne et de la colonisation. Elle a servi les objectifs de l'expansion religieuse et ceux de domination socioculturelle et d'exploitation économique des populations par les impérialistes occidentaux. À partir des indépendances, les besoins en ressources humaines, les politiques de développement et les recommandations des conférences africaines sur l'éducation comme celle d'Addis-Abeba en 1963, ont amené à la mise en place de réformes à partir des années 1970 et ce dans le but de réorganiser l'école pour qu'elle serve les objectifs de développement endogène et socio-économique des nouveaux États indépendants. Malgré ces recommandations et réformes, moult constats tels que les difficultés liées à l'emploi, les problèmes de chômage exacerbés, de la pauvreté, etc., demeurent auquel s'ajoute toujours un contenu d'enseignements en décalage avec l'environnement des apprenants. Tout ceci prouve à suffisance, que l'école en Afrique présente encore des stigmates des objectifs purement colonialistes.

Ces différentes remarques montrent que l'école en Afrique au lieu d'être source de valorisation du potentiel endogène et d'épanouissement, va mal. Elle sert l'intérêt du colonisateur et semble ainsi toujours jouer son rôle de formation des cadres à la solde de ce dernier. D'où le choix de notre sujet intitulé, « Repenser l'école en Afrique pour un développement endogène » qui incline à répondre à la question de savoir en quoi consiste la désarticulation entre les modèles éducatifs et les répondants socio-culturels africains.

Il s'agit dès lors pour nous, de répondre à la question de par-delà les pesanteurs de l'école coloniale ? Dans cette démarche, n'est-il pas question d'identifier au préalable les objectifs de ladite école permettant d'en saisir son impact sur le devenir du continent africain pour ainsi dire sur la formation de l'intellectuel africain ? En d'autres termes que faut-il faire pour construire une école endogène à partir des répondants sociaux africains ?

Notre point de départ en termes de cadre logique sur la base d'hypothèse est que pour construire une école à même de tirer d'affaire les Africains et contribuer au développement de leur continent, il faut s'instruire d'une approche pragmatique. De cette hypothèse principale, se dégage trois autres spécifiques. La première est que l'école coloniale est en déphasage avec les environnements socio-culturels nationaux. La deuxième est que pour mettre en place une école véritablement au service du progrès en Afrique, il faut qu'elle reflète les réalités sociétales de cette dernière. La troisième est que pour implémenter ladite école, il faut partir d'une éducation pragmatique permettant d'affranchir l'école des pratiques aliénantes.

Notre approche est à la fois historique et analytique. Elle est historique parce qu'elle vise à décrire l'école coloniale. Elle est aussi analytique dans la mesure où elle analyse son impact et propose des pistes de solutions. L'objectif principal est de contribuer à donner un nouvel élan à nos systèmes éducatifs sur la base des pratiques endogènes. Notre réflexion s'articule autour de trois parties. La première consiste pour nous à dresser l'historique de l'école de type colonial. La deuxième nous conduit à présenter la désarticulation entre l'école coloniale et les répondants socio-culturels africains. La troisième est l'occasion pour nous, d'envisager des pistes de solution à cette désarticulation pour que l'école africaine créant de la richesse, rime avec le développement endogène de l'Afrique elle-même.

1. Historique de l'école en Afrique : de l'école coloniale aux après indépendances

L'école traditionnelle par définition est une institution d'éducation de type formel. Elle a été introduite en Afrique par l'entremise des sociétés de missions chrétiennes et de la colonisation. Ladite école avait pour mission de remplir les cahiers de charge des missionnaires chrétiens à

des fins d'expansion religieuse, mais aussi et subrepticement de domination sociale, culturelle et d'exploitation économique des populations colonisées par les impérialistes occidentaux. Situer l'école en Afrique à partir de la colonisation ne signifie pas que rien ne se présentait en forme d'école ou éducation en Afrique. Il y avait, en effet une éducation traditionnelle dans laquelle le mode de transmission et de diffusion des savoirs et attitudes était essentiellement oral. Ce qui rend difficile l'obtention des informations malgré la présence de recueils des traditions orales (l'origine des clans, l'histoire des lignées ou la succession des chefs).

Contrairement à l'éducation traditionnelle qui a sa raison d'être dans les sources orales et multiformes, l'école occidentale offre des données écrites. Du reste, il faut noter que quand elle se trouve à l'origine d'un système scolaire (Durkheim, 1938), elle présente une tendance à l'uniformisation et à la hiérarchisation des pratiques scolaires. Mais comment les écoles se sont implantées en Afrique ? Il faut rappeler que dans la plupart des pays africains, les premières écoles d'avant la colonisation ont vu jour globalement sur la côte en raison du fait des échanges commerciaux avec les occidentaux. C'est l'exemple de la côte sénégalaise appelée côtes des Esclaves et de l'or (Ghana, Togo et Benin) sont particulièrement représentatives de ce phénomène. C'est ce qui fait que les européens étaient déjà en Afrique il y a plusieurs siècles avant la colonisation. Leur mission était d'implanter les comptoirs en vue de favoriser les transactions commerciales en toute sécurité et en toute quiétude. L'esprit qui les guidait était alors la recherche des lieux stratégiques ou lieux forts pour le compte des affaires commerciales, la recherche des marchés pour l'écoulement de leurs produits. À cette époque, l'intention de dominer culturellement les peuples africains et exploiter leurs ressources minières n'était pas encore dans leur visée coloniale.

Le contact des africains avec les missionnaires européens à des fins commerciales et économiques a aussi favorisé la mise en place d'une éducation puisque le contact fut fait et fut rendu possible par le canal de l'apprentissage des langues européennes par les africains avec l'aide du processus enseignement/apprentissage ont disposé d'un niveau de lecture, d'écriture et d'arithmétique. À cette optique, la quasi-totalité d'entre eux a reçu les bases d'une éducation scolaire occidentale.

Mais de quelle façon cette éducation leur a-t-elle été dispensée ? À l'intérieur des forts et des comptoirs, en effet, les Européens ouvraient de petites écoles destinées surtout aux enfants métis et dans une moindre mesure, aux Africains. Elle s'achevait par un séjour en Europe : « The Dutch and the Dames had made half-hearted efforts to operate schools for mulattos and periodically some of these and orther Africans had been sent to Europe to be educated »

(Reynolds, 1974, p. 87). L'éducation devient de plus en plus pour ces missionnaires, un canal sûr pour la diffusion des savoirs avec en filigrane, la colonisation des mentalités. Pour enraciner et prendre le contrôle de tout, ils ont marginalisé voire éliminés les chefs traditionnels africains. L'école est devenue le lieu par excellence, d'une possible promotion sociale et économique : « Education was viewed by the Africans as an entry to financial success » (Reynolds, 1974, p. 104).

C'est donc par l'entremise du système éducatif européen que les premières écoles ont vu le jour en Afrique. La première école au Togo par exemple, fut créée en 1842 à Aného par Akuété Zankli Lawson, fils de Laté Awoku Lawson qui fit ses études en Angleterre (Gayibor, 1977, p. 37). Pour (Gayibor, 1985, p. 961), « l'histoire de ce jeune a passionné beaucoup d'autres qui ont pris l'initiative d'envoyer leurs enfants à l'école pour être instruit. » Dans cette nouvelle donne, la demande était forte et il fallait attendre l'implantation des missionnaires pour pallier l'absence d'enseignants et de livre (Freeman, 1968). Mais, cette implantation des missionnaires ne s'est pas faite sans heurts en raison de l'état de guerre permanent qui régnait à l'apogée de la traite des esclaves (XVII et XVIII^{ème} siècle). Chose finalement faite ; et l'on assiste progressivement à la croissance numérique des écoles et naturellement des élèves et à la perspective d'un système scolaire qui se mettait en place. Ainsi est-il nécessaire de rappeler que le développement de la scolarisation a débuté dès l'époque précoloniale. Toutefois, c'est la mise en place des administrations coloniales qui permit réellement d'établir les bases institutionnelles d'un système scolaire. L'école coloniale se construisit selon de différents projets, en fonction de l'identité du colonisateur (allemand, anglais, belge, espagnole, français, portugais).

En Afrique Occidentale Française (AOF), c'est en 1903 que se met en place la première organisation de l'enseignement, car « jusque-là, l'enseignement avait été le domaine de l'improvisation et des initiatives individuelles » (Désalmand, 1984, p.165). De 1903 à 1944, les structures de l'école coloniale se diversifient et commencent à inclure les degrés les plus élevés de la hiérarchie scolaire : l'University College prend naissance dans les pays anglophones, tandis que les embryons d'un enseignement supérieur apparaissent au Sénégal (Capelle, 1990, p.194).

Pour le colonisateur, l'implantation des écoles en Afrique est une stratégie, un puissant moyen de contrôle des africains : contrôle spirituel, social, culturel et économique. Il s'agissait pour le colonisateur, de faire en sorte que l'instruction des sujets Africains prive ces derniers des réflexions ou de l'esprit philosophique par excellence pour les soustraire à une prise de conscience qui pourrait les conduire par exemple à la révolte. L'hégémonie des colonisateurs de

même que leurs institutions politiques visaient à initier les jeunes africains à un enseignement essentiellement pratique et utilitaire dont la finalité est de répondre au besoin en main d'œuvre de la colonisation. Dans l'esprit du colonisateur, il faut maintenir les africains aussi longtemps que possible dans la dépendance sur tous ces plans c'est-à-dire qu'il ne faut pas faire des africains des penseurs, des savants, des ingénieurs, des médecins, des techniciens et des scientifiques. En d'autres mots, il s'agit de les maintenir en permanence en situation de sujets subalternes de l'administration, de receveurs d'ordre, des manœuvres et des ouvriers agricoles. L'école coloniale repose sur un agenda bien défini : celui de servir les intérêts d'Outre-mer et cette école coloniale est au fondement de celle que nous appelons aujourd'hui, l'école moderne.

Avec les indépendances, (1960-1990), il y a eu un développement rapide des systèmes scolaires africains. Trois périodes peuvent clairement être identifiées: les années 1960-1980, les années 1980-1985 et les années quatre-vingt-dix (1990). La première période est marquée par une explosion des effectifs scolaires, reposant sur la volonté des États de développer la scolarisation à des fins de la construction de l'unité nationale et du développement économique. La deuxième période est marquée par la crise économique et financière des années 1980 et le poids de la dette et des ajustements structurels des institutions de Breton Woods qui secoue l'ensemble des pays africains provoquent la chute des effectifs scolaires et des taux de scolarisation. Cette déscolarisation de l'Afrique aura pour conséquence, l'intervention accrue des bailleurs de fonds qui tenteront de juguler cette tendance par une augmentation des aides financières destinées à l'éducation. Enfin, la troisième période qui est celle des années quatre-vingt-dix (90) marquent une nouvelle étape caractérisée par un nouvel essor de la scolarisation en Afrique (à l'exception des pays touchés par les guerres civiles). Sous l'effet conjugué de la démocratisation des systèmes politiques de certains pays africains et de l'imposition d'une politique libérale, on assiste à la diversification du champ scolaire. Et même si les stratégies scolaires des familles étaient déjà diversifiées (Lange et Martin, 1995), la nouvelle donne a transformé les rapports de pouvoir entre les familles et l'État, du fait de l'interventionnisme accru des bailleurs de fonds. Entre États et sociétés autrefois décrits comme un face-à-face déterminant viennent aujourd'hui se glisser de nouveaux acteurs aux pouvoirs financiers, techniques et décisionnels importants pour le pilotage des systèmes éducatifs des pays en développement. Les normes s'accroissent, les centres d'initiative et de décision se multiplient. Issus de la rencontre entre les trois types d'acteurs dorénavant identifiés (parents, États, bailleurs de fonds), de nouveaux rapports à l'école naissent. Lesdits rapports constatés, influencent le système éducatif africain tant sur le plan formel que matériel. (De Jomtien Thaïlande) en 1990 en passant par Dakar (Sénégal) en

2000 à Incheon (Corée du Sud) en 2015, les recommandations et exhortations internationales au titre de l'éducation pour tous, de la scolarisation primaire universelle et d'éducation équitable, inclusive et de qualité pour tous n'ont pas encore permis aux pays d'Afrique de disposer de systèmes éducatifs adaptés à leur contexte socio-culturel et économique, efficaces et performants. Ainsi, au regard de l'inadéquation entre l'école et les répondants socioculturels, des réformes ont vu le jour en vue de rompre avec l'école de la colonisation, que ce soit dans ses finalités, objectifs, buts que dans son organisation et dans ses contenus d'enseignement. Que ce soit la Réforme de 1972 au Sénégal (République du Sénégal, 1972), celle de 1975 au Togo ou d'autres pays, les objectifs étaient sensiblement les mêmes : africaniser les systèmes éducatifs pour que ceux-ci contribuent au développement des pays. Mais, l'école dans ces pays, porte toujours les marques de la colonisation et peine à s'insérer dans la structuration des sociétés africaines et à contribuer à leur fonctionnement harmonieux.

2. Désarticulation de l'école coloniale à partir de ses impacts sur le progrès du continent africain.

Les écoles en Afrique peinent à s'insérer dans la structuration des sociétés africaines et à contribuer à leur fonctionnement harmonieux au lieu de servir de base au développement endogène et socio-économique du continent. Cette situation est due à la désarticulation ou à la déconnexion du contenu des enseignements avec les biotopes nationaux ou les environnements nationaux africains. Il y a donc un déphasage en termes de logique et de mathématiques entre l'ensemble de départ qui est le contenu des programmes à enseigner et l'ensemble d'arrivée qui est l'ensemble des répondants sociologiques ou concrets. Dans cette logique d'éducation, il est difficile à l'Africain d'agir, il est au contraire agi puisqu'il est à l'image du programme scolaire dont il est issu. C'est pourquoi René Dumont fustige le rôle de l'école en Afrique, même si celle-ci est d'une utilité certaine.

En effet, cette même école fut un pilier essentiel du développement de l'Europe, puis de l'Amérique et du Japon, de l'Union Soviétique et de la Chine. En Afrique souligne-t-il, (R. Dumont, 1962, p. 72), « elle garde une utilité certaine, mais celle-ci se trouve restreinte par le milieu social où elle s'insère ». Pour la plupart des petits enfants des villes et des campagnes, l'école représente d'abord le canal d'accès à la classe privilégiée de la fonction publique. Et dans ce schéma, même dans les hameaux les plus reculés, chacun a compris que le fonctionnaire aux mains blanches gagne beaucoup sans grand travail comparativement au travail agricole et artisanale. Ainsi, beaucoup d'enfants prennent la direction des écoles afin d'accéder à cette caste privilégiée. Ce jugement crée une démotivation et un abandon des travaux traditionnels tels que

l'agriculture, l'élevage, la pêche, etc. Dumont estime qu'il est impossible pour un enfant de paysan d'avoir une promotion sociale dans le contexte agricole. Car un tel gosse est soumis à des travaux manuels pénibles, parcourt de longues distances. Aussi, ceux qui ont choisi la voie de l'école dans l'espoir de trouver un emploi voire un emploi décent sont déçus enfin de leur parcours scolaire et de leur formation. Ils font face désormais au chômage parce que, la formation reçue est au rabais. Pour le démontrer, (R. Dumont, 1962, p. 72) écrit :

Le nombre de gosses qui, sont restés plus de 3 ou 4 ans sur les bancs de l'école, consent à retourner à la terre, est généralement infirme surtout au Congo. C'était acceptable tant qu'on scolarisait 8 ou 10% des enfants. Aujourd'hui, où l'on se vante d'atteindre au Congo, au Gabon, au Cameroun, le taux de 60 à 80% des scolarisations, on remplit des jeunes chômeurs, désœuvrés dans les rues des villages, puis des bourgs, bientôt ils atteignent les bidonvilles des capitales. Ce sont eux qui fournissent ces parasites sociaux, passant leur temps à écrire des demandes d'emploi qui s'empilent dans toutes les administrations.

Une telle finalité de l'école compromet le développement économique africain. L'enseignement dispensé et reçu est bien trop abstrait, servilement copié sur les manuels d'Outre-mer. C'est entre autres l'exemple des enfants malgaches de la côte nord-est de l'île, qui exercent comme activités courantes ou premières la fécondation artificielle du vanillier, mais leurs manuels ne décrivent que les organes reproducteurs de la fleur du marronnier, arbre inconnu dans l'île. Pour endormir la conscience des Africains, les écoles, les programmes d'enseignement où les livres ont été peints en noir ou en brun, pour faire croire que l'enseignement dispensé rime avec nos aspirations.

À vrai dire, plusieurs choses sont à reprendre car un tel enseignement est inadapté, non décolonisé et ne peut pas préparer au métier émanant concrètement du corpus social, des habitudes et du vécu. Un enseignement dont le contenu est vide des éléments constitutifs du corpus social peut être qualifié d'enseignement au rabais. S'opposant à cet enseignement au rabais, (R. Dumont, 1972, p. 74) rappelle son entretien avec le directeur de l'enseignement primaire à Tananarive.

En septembre 1958, j'ai demandé au directeur de l'enseignement primaire, à Tananarive, quelles modifications allait entraîner le fait que l'éducation s'adressait désormais, dans les villages, surtout à des fils des paysans, destinés à devenir agriculteurs eux-mêmes. Notre entretien fut fort bref : « Pas d'enseignement au rabais, celui-ci doit être donné ici exactement comme en France ». Je lui répondis que j'avais du travail à faire ailleurs et n'estimai pas nécessaire de prolonger un entretien aussi futile.

Il faut donc tirer de cet entretien l'idée que tout ce qui n'était pas rigoureusement calqué sur, ou conforme aux normes adoptées en France est considéré comme du rabais. Alors même qu'en France l'enseignement tenait compte des spécificités, il ne se détache pas du concret et cherche à faire comprendre aux jeunes paysans son village et son métier. Il n'est pas soutenable ni

défendable, disait Dumont, d'instruire exactement de la même façon le fils d'ouvrier du 20^e arrondissement de Paris et celui du riziculteur Betsiléo, issu de milieux tous différents, dont la vie sera si distincte. De même en Afrique, l'instruction doit tenir compte des spécificités: le milieu, le sol, le climat, la culture ; bref, tenir compte de l'environnement dans lequel les faits se déroulent. Toute extrapolation de l'expérience empirique est source de recherches vaines et poursuites de vent. Quand on pose mal les problèmes, on ne peut aboutir qu'à de faux résultats ou à de fausses solutions. Il importe de dépasser cette politique plagiste ou du copier-coller en matière scolaire, cette politique en lien avec son caractère livresque, totalement déconnecté ou détaché de la nature des choses.

On réalise qu'il y a un véritable déséquilibre entre l'école, la formation et les valeurs endogènes. Ledit déséquilibre ne peut favoriser le développement endogène et permettre de lutter contre le chômage et la pauvreté. Il y a ainsi, un impact négatif de nos systèmes scolaires et universitaires sur la valorisation, la promotion et l'insertion professionnelle des apprenants. Dans un article intitulé : « Le chômage des jeunes à l'ombre de la croissance économique » publié sur le site d'Afrique Renouveau, K. Ighobor rapporte que :

Selon la Banque mondiale, les jeunes représentent 60 % de l'ensemble des chômeurs africains. En Afrique du Nord, le taux de chômage des jeunes est de 25 %, mais ce taux est encore plus élevé au Botswana, en République du Congo, au Sénégal et en Afrique du Sud, entre autres pays. Avec 200 millions d'habitants âgés de 15 à 24 ans, l'Afrique compte le plus de jeunes au monde.

Dans la même optique et dans un rapport publié sur le site de « Trading Economics » en Décembre 2021, le taux de chômage au Niger était de 0,6% alors qu'avant cette date, il était de 0,8%; au Seychelle, l'on est passé de 3% à 4%; au Burkina Faso, on est passé de 4,8% à 4,9%; au Soudan du Sud, l'on est passé de 13,9% à 14%.

Bien qu'inégalement réparti d'une région à une autre et d'un pays à un autre, la tendance d'ensemble indique que le phénomène de chômage des jeunes est de plus en plus visible et plus visible dans le lot de ceux qui sortent des universités et des centres de formation au point où le couple formation/emploi est de plus en plus mitigé. Ainsi, les choses allant de mal en pire, les jeunes et les diplômés se demandent si le choix des longues études et des formations professionnelles ne les dessert pas. Le mal est tout de même profond ; car même par les formations reçues, certains n'arrivent pas à se tirer d'affaires. Ces formations contribuent au développement des autres et non au développement de l'Afrique. Ce sont ces différents constats qui ont conduit le Togo à l'instar d'autres États africains à aller à la réforme. En effet, l'école coloniale qui, dans la plupart des colonies n'a pas fondamentalement changé après les indépendances, n'était plus de nature à contribuer à la construction des États. Réformer l'école

ou la réorienter devient alors un impératif dont ces pays ne devraient pas en principe faire économie. Ainsi, Si en 1975, le besoin de reformer l'enseignement s'est imposé, c'est pour trois raisons essentielles : d'abord à cause du constat que l'école a gardé les stigmates d'une époque révolue, ce qui la met en déphasage avec les réalités d'alors ; ensuite à cause de la nécessité de réorienter l'école en vue de la mettre en phase avec les exigences du développement dans un monde où les structures sociales, économiques et politiques des États étaient en pleine mutation. Enfin, c'est par nécessité de former des citoyens capables d'incarner et de porter les ambitions du Togo qui voudrait s'affirmer comme un pays émergent dans un futur proche. Ce besoin de réforme se trouve résumé à la page 27 du livret vert du RPT (Rassemblement du Peuple Togolais) et mis en épigraphe à la page 3 de la Réforme de 1975 : « si l'on veut éviter que l'enseignement soit un frein au développement économique et social, un énorme gaspillage, et que l'école devienne une fabrique de chômeurs, il importe qu'une réforme fondamentale et profonde soit opérée ». L'objectif de cette réforme vise à faire de l'école non seulement l'actrice du développement de l'Afrique mais aussi faire en sorte qu'elle reflète les réalités et pratiques endogènes. À partir de cette école nouvelle, les apprenants et les demandeurs d'emploi ne vont plus peiner à s'insérer dans le monde du travail. Ils seront prêts à jouer le rôle d'acteurs du développement endogène parce qu'ils ont été formés à partir de leur univers propre, à partir du social, du climat, de l'histoire et de la géographie de leur société. C'est dire alors qu'il faut penser l'éducation à partir des paradigmes locaux si on veut que les Africains participent à la réduction du chômage et qu'ils soient acteurs du développement endogène.

3. Pistes de solutions pour une école au service du progrès socio-économique et endogène.

L'école en Afrique présente encore les traits de la colonisation. En effet, de nos jours, les programmes d'enseignement montrent clairement que l'école en Afrique peine à tirer ses répondants dans les sphères socio-culturelles. Elle est encore incapable de contribuer véritablement à l'éclosion des savoirs endogènes et de participer au développement socio-culturel et à la réduction du chômage. Face à ces défis, l'école en Afrique doit être repensée car sa mission est de servir de levier au développement et à l'épanouissement des apprenants. De ce point de vue, l'école doit promouvoir la synthèse des diverses réalités endogènes et valoriser la consommation des produits locaux. Pour ce faire, il faut à la base que l'école œuvre à la pérennité des savoirs endogènes tels que les langues ; les métiers de base : l'agriculture, l'élevage, la poterie, la bijouterie, etc. En effet, les langues locales sont un canal facile de transmissions des savoirs (savoir-faire et savoir-être). Elles favorisent l'assimilation et

l'intégration rapide. En effet, lorsque les individus vivent en ayant commun le même code linguistique, il y a une confiance qui naît et qui sert de point d'ancrage au progrès économique, politique et social. Or, on remarque par exemple, que les modèles éducatifs des États africains francophones sont dominés par l'usage du français comme langue de transmission du savoir au détriment des langues africaines. Bagan Dègnon (2023, p.203) face au constat de cet emploi exclusif du français dans les écoles affirme ce qui suit : « Cette langue assez étrangère aux enfants est médium d'enseignement dans le système scolaire au Togo, par exemple ». Le même constat est fait au Sénégal où Modou Ndiaye et Mamadou Diakité font observer que :

Le français, introduit au Sénégal avec la colonisation depuis 1659, est la langue de l'école, de l'administration, des institutions, alors que les langues locales, langues de première socialisation, d'importance inégale liée au poids démographique des populations qui les parlent, sont réservées, le plus souvent, à la communication intra ethnique.

Bangre Yamba Pitroipa présente la même situation de marginalisation des langues locales burkinabé dans l'administration et les institutions de l'État. Tous les États d'Afrique francophone partagent la même réalité sociolinguistique en raison de leur histoire coloniale commune, avec une école taillée sur mesure à des fins de satisfaction du colonisateur. L'enseignement dispensé se déroule dans la langue du colon de même que toutes les stratégies politiques mises en place.

Accepter que les langues étrangères soient prioritaires et toujours classées au premier rang de nos habitudes et de nos systèmes scolaires, c'est accepter « la servitude volontaire » pour emprunter cette expression chère à Etienne de la Boétie, c'est refuser de comprendre que les langues sont un vecteur du progrès social. Il y a donc dès lors, urgence de revenir à la case de départ pour que les filles et fils du continent africain se solidarisent et mutualisent leurs efforts à partir de leurs langues locales.

La maîtrise des langues locales favoriserait à coup sûr, la transmission et l'innovation des métiers de base tels que l'agriculture, l'élevage l'extraction minière, l'artisanat (la forge, la sculpture, la poterie, la bijouterie, etc.), et le commerce informel. Elles favoriseraient aussi efficacement, la transmission des savoirs traditionnels positifs.

Pour lutter efficacement et durablement contre le chômage et éviter la fuite des cerveaux et diplômés, l'école en Afrique doit non seulement refléter la société dans laquelle elle se trouve mais surtout être pragmatique. Elle doit par conséquent, promouvoir dans le bon sens, les savoirs, les acquis des prédécesseurs et non transposer sur un terrain étranger et inadapté les acquis des autres. (J. Ki-Zerbo, p. 49), pour montrer que l'école en Afrique n'est pas encore

décolonisée affirme : « L'école en Afrique n'est pas encore vraiment une école africaine. C'est un kyste exogène, budgétivore, une usine de chômeurs, un défoliant culturel, une poudrière sociale potentielle ».

Il faut ajouter au regard de ce qui précède qu'il est de la responsabilité de l'État en tant qu'institution suprême de jouer son rôle régalien en matière d'éducation. Ainsi, lui revient-il à l'État de mettre en place aujourd'hui, des modèles éducatifs authentiquement africains. En effet, il est avant tout du ressort de l'État de promouvoir un type d'homme enraciné dans sa culture, mettre en valeur les langues et les cultures, assurer la réussite éducative et réduire le taux de déperdition à travers des activités d'enseignement adaptées au contexte socioculturel de l'apprenant. Les États africains ont le devoir de peser dans les décisions puisqu'on sait que de plus en plus, les États sont accompagnés par de nouveaux acteurs à savoir les bailleurs de fonds, les familles etc. L'État doit peser de son poids souverain et dicter les règles du jeu pour une éducation résiliente. De ce point de vue, les États doivent investir financièrement et de façon considérable dans leurs systèmes éducatifs et attendre peu des autres. Nana Akufo Ado comme d'autres a fait mention de cette autonomie financière pour des systèmes éducatifs autonomes et qui s'autorégulent. Il déclarait le 04 décembre 2017:

Nous ne pouvons plus continuer d'élaborer des politiques pour nous-mêmes, dans nos pays, dans nos régions, sur notre continent en comptant sur tout soutien que le monde occidental ou la France, ou l'Union européenne peuvent nous apporter. Cela ne peut pas marcher. Cela n'a pas marché jusqu'ici et ne marchera jamais. Il est inadmissible pour un pays comme le Ghana, que le budget de nos secteurs de la santé et de l'éducation continue d'être financé, 60 années après l'indépendance, par la générosité et la charité du contribuable européen. À l'heure qu'il est, nous devrions être en mesure de financer nous-mêmes nos besoins fondamentaux.

Notre souci, au cours de ce 21^e siècle, doit être de trouver les voies et moyens de sortir l'Afrique de la dépendance afin qu'elle ne soit plus astreinte à l'aide, la charité et l'aumône de l'Occident. Au regard des ressources dont il regorge, le continent africain devrait plutôt, porter de l'aide à d'autres continents. Nous disposons de richesses considérables sur ce continent. À l'aide de ces innombrables richesses et atouts que dispose le continent, les Africains doivent agir de façon pragmatique, de manière à agir sur les ressources tant naturelles et humaines afin de tirer d'affaire l'Africain et l'amener à contribuer au progrès du continent. Pour que ce fort potentiel puisse nous servir, il faut à la base, enseigner dans les écoles et dans les familles, les atouts et les acquis dont nous disposons pour que la jeune génération prenne conscience de ces atouts afin de mettre au travail. Ainsi, à la base, l'école doit être prise comme le cadre de conceptualisation et de maturité du contenu des programmes d'enseignement. Ces programmes et les offres de formation ne doivent en aucun cas être en déphasage avec les différentes réalités et les différents

savoirs africains. Cela ne signifie pas qu'il faut enseigner tous les savoirs sans les soumettre au tamis, au filtre ou au passoire puisqu'on sait que dans tout savoir, il peut exister des manquements ou des insuffisances.

Ce travail de tamis ou d'expérimentation étant fait, il faut créer des chaînes de télévisions régionales et nationales et en faire usage pour la vulgarisation des savoirs endogènes jugés utiles. Dans le même sens, il sera facile non seulement de promouvoir des structures de production pour les États Africains, mais aussi et surtout de développer des marchés publics et mixtes pour la vente des produits locaux authentiques. Enfin, il serait bienséant de diminuer le coût de consommations des produits agricoles locaux pour l'autosuffisance alimentaire.

Conclusion

Au total, de l'historique de l'école en passant par son impact sur la vie réelle des Africains, il ressort qu'il faut redéfinir les priorités de l'école, de l'éducation en priorisant le modèle pragmatique. En effet, ce modèle vise l'utile et tire sa destinée dans une démarche expérimentale c'est-à-dire dans un processus qui nourrit ses réflexions à partir de ce que l'apprenant expérimente lui-même, saisit et vit concrètement. Puisque tout homme vise son bien-être et se donne véritablement quand il sait que ses intérêts et désirs sont sollicités et pris en compte, il ne peut qu'y participer activement. C'est pourquoi, en faisant du modèle pragmatique la pierre angulaire de l'école, de nos enseignements/apprentissages, nous pourrions lutter efficacement et durablement contre le chômage et la pauvreté et éviter que les diplômés et les intellectuels fuient les pays provoquant parfois les « cimetières marins », l'école en Afrique doit refléter la société dans laquelle elle se trouve. Elle doit par conséquent promouvoir dans le bon sens, les savoirs et les acquis des prédécesseurs et non transposer sur un terrain étranger et inadapté les acquis des autres. Quand on évalue l'école en Afrique, il ressort qu'elle n'est pas encore véritablement déconnectée de son contenu colonial, (J. Ki-Zerbo, p. 16) dans son œuvre *éduquer ou périr*, critique le modèle scolaire hérité de la colonisation et inadapté aux réalités africaines. Il indique clairement que l'école en Afrique est :

Un kyste exogène, une tumeur maligne dans le corps social, une prothèse qui empêche l'Afrique d'utiliser ses propres pieds. Le plus grand problème des systèmes africains, ce n'est qu'ils soient en retard par rapport aux systèmes scolaires occidentaux (encore faut-il élucider ce qu'on entend par retard), mais c'est surtout que ces systèmes sont en contradiction avec leurs besoins vitaux, alimentaires et élémentaires.

Il est de la responsabilité de l'État en tant qu'institution suprême, de jouer son rôle régalien en matière d'éducation. Ainsi, il revient à l'État de mettre en place aujourd'hui des modèles éducatifs authentiquement africains. Il est avant tout du ressort de l'État de promouvoir un type

d'homme enraciné dans sa culture, mettre en valeur les langues et les cultures, assurer la réussite éducative et réduire le taux de déperdition à travers des activités d'enseignement adaptées au contexte socioculturel de l'apprenant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AKAKPO-NUMADO et BILAKANI Tonyeme, 2023, *La fin des mythes et le début d'une nouvelle ère*, Paris, L'Harmattan.

ALOSSE Dotsé Charles-Grégoire et KOUNASSI Akatem, « L'entraide dans les structures de production locale pour l'économie sociale et solidaire en Afrique », numéro 016-Juin 2023, Nazari.

DIOFFO Abdou Moumouni, 1998, *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence Africaine.

GAYIBOR Nicoué Lodjou, Lomé, 1997, *Le Togo sous domination coloniale, (1884-1960)*, les presses de l'UB.

GBIKPI-BENISSAN François, 2011, *Le système scolaire au Togo sous mandat français*, Paris, L'Harmattan.

IGHOBOR Kingsley, 2017, *Le chômage des jeunes à l'ombre de la croissance économique, Afrique Renouveau*.

KI-ZERBO Joseph, 1982, *La natte des autres: pour un développement endogène en Afrique*, Paris, CODESTRIA.

Ki-ZERBO Joseph, 1990, *Éduquer ou périr*, éd UNICEF/UNESCO.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DU TOGO, 1975, *La Réforme de l'enseignement au Togo (Forme abrégée)*.

RASSEMBLEMENT DU PEUPLE TOGOLAIS, 1969, *Programme*, Lomé, EDITOGO.

Trading Economics, Taux de chômage-Liste des pays-Afrique ([tradingeconomic.com](https://tradingeconomics.com)).