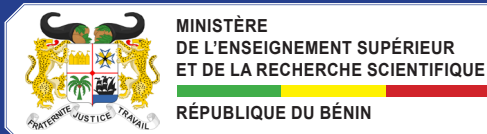




COLLOQUE SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL ACTES DU COLLOQUE



Dépôt légal N° : 12823 du 25-01-2021
1^{er} Trimestre, Bibliothèque Nationale du Bénin
ISBN : 978-99982-947-9-0



Sous la direction de
Yélindo Patrick HOUSSOU & Tata Jean TOSSOU

**COLLOQUE SCIENTIFIQUE
INTERNATIONAL**

(En Hommage au Professeur Gabriel C. BOKO)

Actes du colloque



Thème :

« Les sciences de l'éducation et de la formation
à l'école africaine : regards pluridisciplinaires »

Campus universitaire d'Abomey-Calavi, les 21, 22 et 23 octobre 2020

Sous la direction de
Yélindo Patrick HOUESSOU & Tata Jean TOSSOU

ACTES DU COLLOQUE SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL

(En hommage au Professeur Gabriel C. BOKO)



**LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION À L'ÉCOLE AFRICAINE :
REGARDS PLURIDISCIPLINAIRES**

Janvier 2021
Université d'Abomey-Calavi / Bénin

Sous la direction de
Yélindo Patrick HOUESSOU & Tata Jean TOSSOU

**LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET DE LA FORMATION À L'ÉCOLE
AFRICAINNE : REGARDS
PLURIDISCIPLINAIRES**

Les points de vue exprimés dans les textes de communications réunis ici restent exclusivement ceux des auteurs.

© LAEREFOR, 2021

Dépôt légal N° 12823 du 25 janvier 2021

1^{er} Trimestre, Bibliothèque Nationale du Bénin

ISBN : 978-99982-947-9-0

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Professeurs Titulaires : HOUNKONNOU Mahouton Norbert, PADONOU Jijoho, HOUESSOY Yélindo Patrick, AHODEKON Cyriaque, ATTIKLEME Kossivi, BABA-MOUSSA A. Rahamane, FIOSSI KPADONOU Emilie, GANSOU Grégoire Magloire, TCHICHTI Yaovi Toussaint[†], Da CRUZ Maxime, VALLEAN Tindaogo, AKAKPO- NUMADO Sènan, DAFF Moussa, TOSSOU Okri Pascal, MEDEHOUEGNON Pierre, GBETO Flavien, HOUNMENOY Jean-Claude, DOSSOU GUEDEGBE Odile, CAPO-CHICHI Clémence, PARE KABORE Afsata, HOUNSOUNON-TOLIN Paulin.

Maîtres de Conférences : AGLO John, KELANI Raphaël, NAPPORN Clarisse, ATTENOUKON Armel, HOUEDENOU Florentine, GBAGUIDI Arnaud, IMOROU Abou-Bakari, TRAORE Soïba Idrissa, NANA GOZA Aïcha, PARI Paboussoum, TCHABLE Boussanlègue, ASSOGBA Coovi Raymond, TOSSOU Rogatien, HOUENOUE DIDIER, YEBOU Raphaël, N'DAH Didier, KINHOY Marie-Séverin, SAMBIENI Coffi, HOUNGNIHIN Roch, GBAGUIDI K. Julien.

Maîtres Assistants : CHOGOLOY Guillaume, AKOUEY Florentine, TOSSOU Tata Jean, NOUWLIGBETO Fernand, AHONON Adolphe, YESSOUFOY Akimi.

Docteurs : MOUSTAPHA Moussiliou, DAVID-GNAHOY Emmanuel, AYELOY Justin, DOSSA Bernardin, ZANOY Valentin, HOUNKPE Débora, SILEMEHOY Prosper, MIGNANWANDE Prudence, HOUNYE Epiphanie, GBADESSI Séraphin, GANDAGBE Jules, NAHUM TEVOEDJRE Lucrèce, TALIBOY Bilikis, HOUESSOY Modeste, TONATO Prosper, ALABA Victor, ADEKOY Christian.

COMITE DE LECTURE

Professeurs Titulaires : HOUESSOY Yélindo Patrick, AHODEKON Cyriaque, ATTIKLEME Kossivi, TOSSOU Okri Pascal, MEDEHOUEGNON Pierre, HOUNSOUNON-TOLIN Paulin.

Maîtres de Conférences : KELANI Raphaël, NAPPORN Clarisse, ATTENOUKON Serge Armel, HOUEDENOU Florentine, ASSOGBA Coovi Raymond, KINHOY Marie-Séverin, GBAGUIDI Julien, NANA GOZA Aïcha, TCHABLE Boussanlègue.

Maîtres Assistants : CHOGOLOY Guillaume, AKOUEY Florentine, AHONON Adolphe, TOSSOU Tata Jean, EFFIBOLEY Patrick, VIDO Arthur, YESSOUFOY Akimi, ZOUNON Ornheilia.

Docteurs : MOUSTAPHA Moussiliou, AYELOY Justin, DOSSA Bernardin, ZANOY Valentin, SILEMEHOY Prosper, HOUNYE Epiphanie,

GBADESSI Séraphin, GANDAGBE Jules, NAHUM TEVOEDJRE Lucrèce, TALIBOU Bilikis, HOUESSO Modeste, TONATO Prosper, ALABA Victor, HOUZANDJI Romain, Da SILVA Salim, ADJIVESSODE Patrick. Inspecteur DOSSOU Gabriel.

COMITÉ DE RÉDACTION

Professeur HOUESSO Yélindo Patrick.

Docteurs : TOSSOU Tata Jean, AKOUETE Florentine, ZANOU Valentin, HOUNYE Epiphanie, HOUESSO Modeste, TALIBOU Bilikis, GBADESSI Séraphin.

Messieurs : HOUNGNIMON Denis, ASSOGBA Elwis, AKAKPO Rodrigue.

COMITÉ D'ORGANISATION

Président : Professeur HOUESSO Yélindo Patrick.

Membres :

Docteurs : TOSSOU Tata Jean, ZANOU Valentin, HOUNYE Epiphanie, GBADESSI Séraphin, GANDAGBE Jules, NAHUM TEVOEDJRE Lucrèce, TALIBOU Bilikis, HOUESSO Modeste, TONATO Prosper, ALABA Victor, HOUNDJJI Friard.

Mesdames et Messieurs : ZOUMENOU Raïssa, ASSOGBA Elwis, AKAKPO Rodrigue, FATOUMBI Rodrigue, KANTY Hermann, AKOUEGNINOUS Roch, GBETO Emmanuel, HEKPAZO Kévin, HOUESSO Christa, OGOUEDJJI Esther, WANOU Raviane, HONFO Cynthia, AMOURO Sabine, SAHI Abdoul-Kawiyou, ACAKPO Judith, BOSSOU Anita, ATCHEDJOU Marina, AGOSSOU Gloria, YIRA-JAMA Sharaf, OUIDOH Dorcas, ZOGBE Opportune, AZONNEGBO Fresnel, ATIKA Hervé, KINHOUS Casimir, DAHOUE Flaubert, HOUNTOGOUGOU Donald, MESSANVI Armel.

TABLE DES MATIERES

Table des matières.....	5
Curriculum Vitae du Professeur Gabriel C. BOKO.....	13
Mot du Président du Comité d'organisation.....	21
TEXTES DES CONFÉRENCES PLÉNIÈRES.....	23
Les sciences de l'éducation à l'école africaine : vers une reconstruction de l'héritage perdu.....	25
<i>Prof. Patrick HOUESSOU</i>	
Centralité et cardinalité du rôle et de la place de l'éducation dans la Théorie Générale de la Norme (TGN).....	59
<i>Prof. John AGLO</i>	
Pour une polémique dans le champ de l'éducation : pertinence de l'altérité entretenue entre garçon et fille ?.....	107
<i>Prof. Okri Pascal TOSSOU</i>	
TEXTES DES COMMUNICATIONS.....	121
1. HISTOIRE ET EDUCATION AFRICAINE.....	123
Les réformes du système éducatif au Bénin (1971-2003) : quel impact sur la formation des jeunes ?.....	125
<i>Raoul Fagnon HOUINDO</i>	
Regards sur le système éducatif au Tchad : quelle analyse ?.....	141
<i>Reonlar Urbain NDIGMBAYEL</i>	
De l'historique du conflit conceptuel des termes "éducation" et "instruction" en France : question de la frontière entre les deux concepts.....	155
<i>Paulin HOUNSOUNON-TOLIN</i>	
Ecole coloniale et culture africaine : quels regards sur les productions théâtrales de l'Ecole Normale William Ponty du Sénégal ?.....	171
<i>Kintossou Armand ADJAGBO</i>	
2. PEDAGOGIE, ERGONOMIE ET GUIDANCE EN MILIEU EDUCATIF.....	187
L'enseignement-apprentissage-évaluation des mathématiques et la faible performance des élèves du primaire en République du Bénin.....	189
<i>Félix Kocou AHLANNON</i>	
Éducation de qualité pour tous, quelle part pour l'alphabétisation des adultes ?.....	205
<i>Romuald Guy Mangawindin OUEDRAOGO</i>	
L'apprentissage par les jeux culturels béninois : contribution à leur adaptation à des fins pédagogiques.....	221
<i>Bilikeis TALIBOU, Patrick HOUESSOU et Gabriel C. BOKO</i>	
Perception des manuels de français et pratiques pédagogiques des enseignants du cours primaire. Cas des enseignants de la commune d'Atakpamé.....	235
<i>Ati-Mola TCHASSAMA</i>	

Analyse des déterminants des préférences professionnelles des étudiants.....	257
<i>François SAWADOGO, Aimé OUEDRAOGO et Didier BATIONO</i>	
Pertinence des pratiques enseignantes dans les établissements primaires au Bénin.....	271
<i>Oscar Rémi AKA, Florentine Adjouavi HOUEDENOU et Afsata KABORE-PARE</i>	
Le Certificat d'Etudes Primaires au Bénin : entre maintien et suppression.....	289
<i>François Vèdonou HOUEDO</i>	
Impacts de la responsabilité parentale sur le rendement scolaire....	305
<i>André Jules GANDAGBE et Gabriel C. BOKO</i>	
Utilité de la connaissance des troubles dyslexiques/dysorthographiques par les enseignants des écoles primaires de la circonscription scolaire d'Abomey-Calavi 1.....	319
<i>Kévin HEKPAZO</i>	
Les stratégies d'animation de groupe en salle de classe à l'école primaire au Bénin.....	333
<i>Comlan Germain Roch AHOKPOSSI</i>	
Politique et pratique d'orientation dans les collèges d'enseignement général : considérations théoriques pour une éducation de qualité fondée sur l'orientation scolaire.....	351
<i>Justin S. GOUDJETANDJI</i>	
Le praxéologique de l'enseignement de la loi d'ohm en classe de quatrième au Bénin.....	361
<i>Abodègnon Zéphyrin Magloire DOGNON, Koba Charles MAGBONDÉ, S. Eugène OKÉ, Kossivi ATTIKLEME</i>	
TIC et sexualité dans l'espace curriculaire à l'enseignement secondaire général au Bénin.....	375
<i>Akimi YESSOUFOU</i>	
Travail des élèves sur les sites d'orpillage au Mali : cas de deux communes rurales à Sikasso.....	391
<i>Ibrahima TRAORE, Issa FOFANA, Bréma Ely DICKO, Baye DIAKITE</i>	
Enseignement de l'addition et de la soustraction dans des classes de cours élémentaire au Niger : méconnaissance de la technique et du langage mathématique par les élèves.....	405
<i>Bouba ADAMOU, Garba HALILOU et Moussa MOHAMED SAGAYAR</i>	
Orientation scolaire, défi pour la performance des apprenants de nos collèges publics.....	419
<i>Epiphany HOUNYE</i>	
Curriculum caché dans l'enseignement secondaire au Bénin : une étude phénoménologique de ses manifestations et influences sur les apprenants.....	435
<i>Raphael Razacki KELANI</i>	

Education inclusive au Bénin : l'expérience édifiante du CAEIS de Porto- Novo au profit des enfants malentendants.....	451
<i>Sesimè DJISSENOU, Raphael Razacki KELANI et Patrick HOUESSOU</i>	
Facteurs explicatifs de la réussite paradoxale des élèves défavorisés au Togo. Cas des lauréats du BEPC 2019.....	467
<i>Toyi PEKPELI</i>	
Orientation scolaire des jeunes bacheliers à l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) : influence des facteurs de l'environnement social et institutionnel.....	485
<i>Cyriaque C. SESSOU AHODEKON, Modeste DOHOU et ZOGLO</i>	
<i>Mabouto Anselme</i>	
La gouvernance locale des écoles au Mali : les comités de gestion scolaires (CGS) entre régulation et dérégulation.....	515
<i>Idrissa Soïba TRAORE</i>	
Impact des conditions ergonomiques sur les activités pédagogiques aux CEG Godomey, Houèto et aux Complexes Scolaires 'la Fierté' et 'Les Majaumer'.....	531
<i>AÏDO Tossou</i>	
Analyse des conditions de travail des collèges d'enseignement général publics au Bénin : une étude de cas dans la vallée de l'Ouémé.....	545
<i>Maurice ADJAHO, Eugène Sègbégnon OKE et Gabriel C. BOKO</i>	
Déterminants scolaires de l'échec en lecture chez l'apprenant du cours primaire au Bénin.....	561
<i>Chénagnon Solange ODJO, Victor ALABA et Patrick HOUESSOU</i>	
3. RELATION ÉCOLE-FAMILLE.....	577
Les effets de l'éducation parentale sur les adolescents : cas de la ville de Porto-Novo.....	579
<i>Adolphe AHONNON, Alassane BIGA BOUKARY, Gilchrist GOUTHON,</i>	
<i>Koffi EDOH Pierrot et Benoît DEGBEGNI</i>	
Relation école-communauté dans les centres de la stratégie de scolarisation accélérée deuxième formule de la commune de Karma/Niger.....	593
<i>Aïcha Nana GOZA et Fatima ISSAKA MOUSSA</i>	
Le dialogue sur la sexualité entre les parents et les adolescents pour développer la capacité des adolescents à gérer de façon responsable leur vie sexuelle en milieu scolaire au Togo.....	609
<i>Digo Enyota Kofitsè Dzamesi AKAKPO-AHLANYO, Kodjo Dodji</i>	
<i>GBETOGLO, Sitsope Ayamavi Marie Reine TOUDEKA et Atani Mensab</i>	
<i>EDORH</i>	
Le partenariat entre l'école et les familles défavorisées dans la commune rurale de Loumbila.....	625
<i>Afsata KABORE-PARE et Frank YAMEOGO</i>	

Des familles en retrait de l'école : logiques et présupposés.....	641
<i>Bababa COULIBALY</i>	
L'éducation familiale et la réduction de l'autorité parentale dans le contexte démocratique en Afrique Noire.....	655
<i>Marico ADAMA</i>	
Genre-âge du parent et devenir de l'implication parentale à l'école.....	671
<i>Essa-Mondjonna MEWEZINO</i>	
Le système partenarial dans les relations familles-écoles pour un climat scolaire apaisé : nouveaux regards des parents d'élèves sur la question scolaire à l'Académie d'Enseignement de la Rive Droite du district de Bamako au Mali.....	683
<i>Moctar SIDIBE</i>	
Influence du style d'éducation sur les performances des élèves des classes de 4 ^{ème} en fonction de la taille et la structure de la famille.....	697
<i>Habib Ibn BAWA</i>	
Retentissements de la violence en famille chez les adolescents scolarisés à Cotonou.....	711
<i>Béatrice LALINON et Gabriel C. BOKO</i>	
Familles nucléarisées et défis d'éducation familiale des temps modernes dans le contexte africain : cas du Bénin.....	723
<i>Moussilou Akpa-Lara MOUSTAPHA</i>	
4. ENDOGÉNÉITÉ, ÉDUCATION ET RÉSILIENCE.....	737
A l'épreuve du temps, les eaux tumultueuses des influences universitaires pour raconter les sciences sociales et humaines de la boologie.....	739
<i>Raymond Coovi ASSOGBA</i>	
De l'incorruptibilité des dieux à la corruptibilité de "megankpoe" en milieu Xwela : lecture psychosociale et psycho-organisationnelle de l'effondrement des systèmes de croyance au Bénin.....	753
<i>Jean Tata TOSSOU</i>	
Les noms de guerre des chefs traditionnels Mooaga ou Zabyvya : éléments linguistiques usuels enseignés dans les écoles primaires bilingues moore/français au Burkina Faso.....	769
<i>Boukaré NACOULMA</i>	
Contribution de l'éducation traditionnelle dans l'élaboration et le maintien de la résilience des orphelins et enfants porteurs du VIH/SIDA.....	779
<i>Mardochée D. YELOME, Emilie FIOSSI-KPADONOU, Gabriel C. BOKO et Yélindo Patrick HOUESSOU</i>	
L'école béninoise entre tradition et modernité. Nécessité d'un recours à la culture endogène dans l'éducation et la formation du citoyen béninois : l'exemple du fâ.....	797
<i>Rodrigue Chabi J. AKAKPO, Patrick HOUESSOU, Gabriel C. BOKO</i>	

Stress professionnel chez les fonctionnaires de la police républicaine au Bénin : quels liens avec l'environnement de travail ?.....	813
<i>TCHANSI KOUAMBER N. Anselme, FIOSSI KPADONOU Emilie, ANAGONOU Lucrèce, DARI Wilfried</i>	
L'enseignement du fâ à l'école béninoise : congruence ou paradoxe ?..	829
<i>Séraphin GBADESSI</i>	
Le fâ, un vecteur d'éducation aux valeurs citoyennes sous-exploité.....	847
<i>BANON Tankpinou D. Romaric</i>	
Psycho traumatisme en salle d'accouchement à la Clinique Universitaire de Gynécologie Obstétrique (CUGO) de Cotonou.....	861
<i>Elvis Roland ASSOGBA, Grégoire Magloire GANSOU, Emilie FIOSSI-KPADONOU et Gabriel C. BOKO</i>	

5. LANGUE FRANÇAISE, LITTÉRATURE AFRICAINE ET ÉDUCATION.....873

Recours aux proverbes de <i>Yédénou Adjaboui</i> dans l'enseignement de la littérature orale au secondaire : audace pédagogique ou simple affirmation de son identité culturelle ?.....	875
---	-----

Benoît G. TOWANOU

An exploration of teachers' stress and burnout in Benin EFL classes...	891
--	-----

Arlette J. Viviane HOUNHANOU

Aspects sociolinguistiques des anthroponymes dans <i>l'Etrange destin de Wangrin et Kaïdara</i>	911
---	-----

Mamadou DIA et Lala A. TRAORE

Impacts de la responsabilité parentale sur le rendement scolaire.....	921
---	-----

André Jules GANDAGBE et Gabriel C. BOKO

L'enseignement/apprentissage de la grammaire à l'école primaire : limites et perspectives.....	935
--	-----

Kocou Prosper TONATO, Clarisse NAPPORN, Abdel Rahamane BABA-MOUSSA

Racism, orders of discourse and social change: a socio-cultural approach to an academic text.....	949
---	-----

Franck AMOUSSOU

Profil actuel des enseignants de français du collège au Niger. Exemple de la Direction Départementale des Enseignements Secondaires (DDES) de Say.....	961
--	-----

Amadou Saibou ADAMOU, Mamane Mamane NASSIROU, Karidio IDRISA

6. DEFIS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....979

Préférences professionnelles des élèves de seconde des établissements privés islamiques de Ouagadougou.....	981
---	-----

Tionyéfé FAYAMA, Adiola BELO

Représentativité des femmes institutrices aux postes de responsabilité dans l'enseignement primaire public dans la commune de Natitingou au nord-ouest Bénin.....	997
<i>Monique OUASSA KOUARO, Cyriaque Yisévivi Baruc AGBO</i>	
Innovations et réformes en éducation et formation : Sens et enjeux pour les acteurs.....	1013
<i>HOUÉHA Noukpo Saturnin, AÏTCHEDJI Magloire Fortuné L. GBAGUIDI G. Arnauld G., BAMBE Fulbert</i>	
Réinsertion socioprofessionnelle des femmes mères après détention à la maison d'arrêt de Cotonou (Bénin) : nécessité d'un accompagnement psycho-éducatif.....	1031
<i>Yéyinou Alobatin Raïssa ZOUMENOU et Patrick HOUÉSSOU</i>	
L'éducation à la paix, pièce manquante de la formation des instituteurs au Bénin.....	1047
<i>François Vedonou HOUEDO</i>	
L'insertion socioprofessionnelle des handicapés au Bénin : les déterminants de l'organisation d'assistance d'une population vulnérable.....	1059
<i>Denis EGANHOUI, Grégoire M. GANSOU, Patrick HOUÉSSOU</i>	
Les facteurs d'une meilleure assurance pour le renforcement du capital humain au MESRS au Bénin.....	1075
<i>Déni EGANHOUI, Grégoire M. GANSOU, Alda Lidwine E. GNANSOUNNOU GLELE</i>	
Formation continue informelle dans la professionnalisation des enseignants du secondaire général au Bénin.....	1091
<i>Fatabou DJIMA</i>	
Enseigner autrement, apprendre autrement et évaluer autrement : quels apports de la pédagogie des compétences et des neurosciences cognitives en contexte universitaire ?.....	1105
<i>Séraphin GBADESSI et François M. LABE</i>	
Repenser la formation professionnelle continue des agents publics face aux réformes pour une administration de développement au Bénin...	1121
<i>Tankpinou BANON D. Romaric</i>	
Les défis de la formation professionnelle en Afrique de l'Ouest.....	1131
<i>Béatrice KOUMENOU GBO et Patrick HOUÉSSOU</i>	
7. ENFANTS EN SITUATION DIFFICILE (enfants de parents incarcérés, enfants handicapés ou de parents handicapés, enfants en conflit avec la loi, fille-mère, enfants victimes de violence de tout genre, enfants placés ou <i>vidomègon</i> , etc.).....	1143
Pratiques d'intégration scolaire des enfants déficients intellectuels à Cotonou.....	1145
<i>Déogratias DASSI, Mankpondji Louis HOUNSAH, Blandine YABI et Dodji AMOUZOUVI</i>	

Enfants en situation difficile : appel à l'engagement et à la responsabilisation des parents.....	1159
<i>Komlan ADIKE et Cyriaque C. S. AHODEKON</i>	
Problèmes psychologiques des orphelins et enfants porteurs du VIH/SIDA à Cotonou : étude réalisée à l'hôpital Bethesda et au centre social de la zone sanitaire V.....	1173
<i>Mardochée D. YELOME, Emilie FIOSSI-KPADONOU et Gabriel C. BOKO</i>	
Scolarisation des enfants aux parents incarcérés à la prison civile de Parakou : état des lieux, analyse et perspectives.....	1187
<i>AYELO Coomlan Justin et YAI Adèle</i>	
Ecole : facteur de désilience ou de résilience des orphelins et enfants porteurs du VIH/SIDA à Cotonou ?.....	1195
<i>Mardochée D. YELOME, Emilie FIOSSI-KPADONOU et Gabriel C. BOKO</i>	
Accompagnement des enfants en situation difficile : le travail multisectoriel.....	1213
<i>Agnès UWAMAHORO</i>	
Gloh : de la jeune orpheline <i>vidomegon</i> au leader politique dans <i>le cantique des cannibales</i> de Florent COUAO-ZOTTI.....	1221
<i>Salim José-Manuel da SILVA</i>	
Influence des représentations et attitudes des écoliers non handicapés sur la scolarisation des enfants handicapés de l'aire culturelle Baatonu de Nikki.....	1233
<i>B. Auguste Land GNAHOUI, Y. Patrick HOUESSOU, Emilie FIOSSI KPADONOU et Francis TOGNON TCHEGNONSI</i>	
Le mariage forcé des filles mineures dans la commune de so-ava au Bénin : facteurs socio-culturelles et retentissements psychologiques sur les victimes.....	1253
<i>Prosper A. SILEMEHOU, Adéossi ADEOGOUN et Sènan M.J TEKO</i>	
Représentation sociale du handicap : pour une meilleure compréhension des pratiques traditionnelles et culturelles anciennes.....	1263
<i>Modeste M. HOUESSOU</i>	
Inclusion des enfants portant un handicap dans l'enseignement ordinaire malien : réalités et perspectives.....	1277
<i>Loua SEYDOU</i>	
La problématique de l'éducation des enfants en situation difficile : une analyse des écoles spécialisées de la ville de N'Djamena.....	1293
<i>Urbain Reoular NDIGMBAYEL et Thalès DJIMRASSEM</i>	
Accompagnement Psychopédagogique à l'École pour la Réussite de Tous (APPERT): la perspective d'émergence d'une éducation au développement inclusif au Bénin.....	1315
<i>Florent HOUNNONKPE, Clarisse NAPPORN et Nathalie NALLET BUISSON</i>	

Situation carcérale et psychosociale des détenues mères et des enfants vivant avec elles au Bénin.....	1333
<i>Prisque O. Marie-Josée AÏNA, Guillaume Abiodoun ODOUWO CHOGOLOU, Serge Armel ATTENOUKON et Gabriel C. BOKO</i>	
Addiction au smartphone et réussite universitaire : vers une nomophobie juvénile inquiétante.....	1355
<i>Bernadin DOSSA</i>	
Dépersonnalisation et acculturation des enfants africains face à « l'invasion » des dessins animés	1363
<i>Roch Aurélien AKOUEGNINOU, Yélinde Patrick HOUESSOU et Victor ALABA</i>	
8. ANNEXES	1381
« Instruire les hommes sans les distinguer ; se distinguer en instruisant les hommes » : un héritage pour la postérité.....	1383
<i>Laurence NAHUM TEVOEDJRE</i>	
Témoignage sur le Professeur BOKO C. Gabriel.....	1387
<i>Moussiliou Akpa-L'Ara MOUSTAPHA</i>	
Mot de fin du Président du Comité d'organisation.....	
Remerciements.....	1391

CURRICULUM VITAE

Professeur Gabriel C. BOKO

1- CURSUS SCOLAIRE

Né en 1954, le Professeur Gabriel C. BOKO a fait ses études primaires dans les années 60 et elles se sont achevées par l'obtention du CEPE en 1967. Ses études secondaires ont été sanctionnées par le BEPC en 1971 et le BAC en 1974.

2- PARCOURS universitaire

Ce diplôme de baccalauréat lui donne accès à l'Université Nationale du Bénin où il obtient en 1979, une Maîtrise et un CAPES en Sciences Sociales, option Lettres Modernes. Il continue son troisième cycle en Belgique où il obtient, en 1988, son DEA, puis son Doctorat unique en Sciences Psychopédagogique, en 1993, à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons-Hainaut. Depuis son retour à l'Université Nationale du Bénin, aujourd'hui Université d'Abomey-Calavi, il a régulièrement passé les différents grades du CAMES et est donc Professeur Titulaire des Universités en Sciences Psychopédagogiques.

A l'ex Département de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, aujourd'hui dénommé Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation, il a eu à charge des enseignements comme :

- Expertise pédagogique (Performance des manuels scolaires)
- Relations éducatives / Rapports écoles-familles
- Méthodologie de la recherche en éducation et de la rédaction du mémoire
- Ergonomie Scolaire
- Sciences endogènes de l'éducation

Il a, de 2012 à 2016, coordonné les programmes suivants :

- Licence et Maîtrise en Psychologie, spécialité *Vie sociale et professionnelle* et spécialité *Psychologie clinique*
- Licence et Maîtrise en Sciences de l'Éducation, spécialité *Éducation et formation* et spécialité *Orientation scolaire et professionnelle*

De même, il a, de 2013 à février 2020, coordonné les programmes suivants :

- Master-Recherche en psychologie, spécialité *Psychopathologie et Psychologie clinique*
- Master-Recherche en Sciences de l'Éducation, spécialité *Analyse et évaluation des systèmes éducatifs*

- Master Professionnel en Psychologie, spécialité *Protection et prise en charge psychosociale des enfants en situation difficile*
- Master Professionnel en Sciences de l'Éducation, spécialité *Conception et évaluation des manuels scolaires et des supports didactiques*, spécialité *Évaluation psychosociopédagogique des espaces scolaires* et spécialité *Éducation/Formation des adultes*
- Doctorat en Psychologie
- Doctorat en Sciences de l'Éducation

Il est, depuis octobre 2017, le Chef du LAEREFOR (Laboratoire d'Expertise et de Recherche en Éducation, Formation et Orientation)

Le Professeur Gabriel C. BOKO totalise plus d'une soixantaine de publications scientifiques, parus dans des revues à Comité de lecture (nationales et internationales) et 04 livres dont 02 publiés à l'international.

3- QUELQUES PUBLICATIONS SCIENTIFIQUES

- 1 « **Éducation traditionnelle africaine : facteur de résilience ou de désilience ?** » in *International Journal of Teaching & Learning (INJOTEL)*, Vol 1 N° 02 – June 2013, pp. 53- 98, Tai Solarin University of Education (TASUED), Ode Ogun State, Nigeria.

Cet article considère l'éducation traditionnelle, non point comme un poids mort, mais plutôt comme une source de moyens permettant à l'homme des temps modernes de recoller les morceaux de son destin éclaté par les mirages et les désillusions de la mondialisation. La force de cette éducation réside dans la résilience. Ainsi, les pratiques du *Fa* et l'emploi d'*objets transitionnels* sont des facteurs de résilience mis en place depuis la période de grossesse jusqu'à l'âge adulte, pour « blinder » l'individu contre les infortunes de la vie.

- 2 « **Art et éducation : similitudes, dessous psychologiques, limites et voies didactiques** », in *Revue Ivoirienne des Sciences de l'Éducation*, N° 13 de Décembre 2013, pp. 4-23.

Cet article aborde les concepts « art » et « éducation » dans une vision singulière. Les cas spécifiques des arts plastiques et des textes littéraires ont permis de mettre en exergue l'importance de l'ancrage culturel et des affects dans l'objectivation des informations en situation de classe. Il expose enfin quelques pistes, habituellement négligées, qui en revanche permettent de tirer un gain certain de l'utilisation pédagogique de l'art dans l'enseignement.

- 3 « **Impact du cadre socioculturel sur les systèmes éducatifs africains** », in *Langage et Devenir (L & D)* N° 15 de Décembre 2009, Revue du Centre National de Linguistique Appliquée – Centre

Bénois de la Recherche Scientifique et Technique (CBRST),
Cotonou, 2009, 49-60.

Le lien de cause à effet immédiat entre cadre socioculturel et action éducative a rarement préoccupé les acteurs officiels des systèmes éducatifs africains. C'est ce qui explique que, depuis la reconfiguration automatique de ces systèmes par les colonisateurs, ces pays n'aient pas pu, jusqu'à présent, produire pour leurs peuples respectifs des ressources humaines réellement adaptées à leurs besoins de développement économique et humain.

Cet article, en se focalisant sur la dimension impact, vise à mettre un accent particulier sur l'aspect inéluctable du lien de dépendance entre environnement socioculturel et système éducatif. Il résulte de cette réflexion qu'aucune éducation ne peut réussir si son schéma opératoire s'écarte de ces trois balises du chemin (communication, la participation et une logique permanente d'anticipation des défis) qui mène l'homme vers les hommes et conduit au développement réel et durable.

- 4 « **Politique et Education en Afrique Occidentale : le cas du Bénin** », in Revue *Education-Formation* n° 248 - 1997, Liège (Belgique).

En Afrique, comme dans la plupart des pays du monde, il y a une dépendance des systèmes éducatifs vis-à-vis des systèmes politiques ; ceci empêche les champs pédagogique pratique et organisationnel de s'émanciper et de coller les dispositifs qu'ils élaborent aux besoins et attentes des apprenants et donc des peuples. La conclusion cinglante est que la politique coloniale a moulé de façon spéciale l'élite africaine pour qu'elle formate à son tour des générations de citoyens pour qu'ils ne rêvent jamais au développement de leur pays.

- 5 « **La femme africaine face à la question éducative. Contribution à la promotion d'une éducation africaine respectueuse des valeurs locales** », in *Annales de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines*, n° 7 – 1998, Université d'Abomey-Calavi (Bénin).

La femme africaine est encore largement empêchée d'assumer son élan d'émancipation à cause de certaines pratiques prescrites par les coutumes ancestrales et de certaines cultures politiques. L'article conclut que l'éducation des enfants ne se délègue qu'à des personnes compétentes, formées pour l'assumer ; autrement, c'est la nation tout entière qui se trouve exposée aux périls de la sous-éducation et de la mal-éducation.

- 6 « **Importance de la langue maternelle dans le développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'enfant et ses implications dans la vie scolaire** » in *Langage et Devenir* (L & D) N° 11 de Décembre 2007, Revue du Centre National de Linguistique

- Appliquée – Centre Béninois de la Recherche Scientifique et Technique (CBRST), Cotonou, 2007, pp. 2-14.
- 7 « **Itinéraire des valeurs négatives émergentes : le cas des stéréotypes sexuels dans les pratiques éducatives et le matériel didactique. Points et correctifs éventuels** » in *Langage et Devenir* (L & D) N° 12 de Juillet 2008, Revue du Centre National de Linguistique Appliquée – Centre Béninois de la Recherche Scientifique et Technique (CBRST), Cotonou, 2008, pp. 143-160.
 - 8 « **Maladie chronique et scolarité : les implications psychopédagogiques dans le cas de la drépanocytose** », in *The Nigerian Journal of the Social Sciences*, Vol. 4 N° 2, Aug 2008, The Faculty of the Social Sciences, University of Ado-Ekiti, Ekiti State, Nigeria, 2008 pp.188-213.
 - 9 Etc.

Les titres des livres :

- 1- *La langue française à l'école africaine. Ombre et lumière ? (2003)*. Mons. Université de Mons-Hainaut. INAS-IUFM. Psychologie-Sciences de l'Education, Collection « Savoirs en partage ». 144 pages.
- 2- *La grammaire fondamentale du français expliquée aux enseignants, aux étudiants et aux parents d'élèves africains (2007)*. Yaoundé. Editions CLE. 150 pages.
- 3- *Psychologie et guidance en milieu africain. Introduction à une relation éducative plus réussie entre éducateurs, parents et enfants africains (2009)*. Cotonou. CAAREC Editions. Collection « Etudes ». 242 pages.
- 4- *La grammaire par la pratique. 320 exercices pour une compétence communicative complète (2011)*. Cotonou. CAAREC-Editions (Collection Education). 232 pages.

4- AUTRES SERVICES RENDUS A LA COMMUNAUTE UNIVERSITAIRE

Le Professeur Gabriel C. BOKO a rendu de nombreux services à la communauté universitaire. En l'occurrence, il a occupé les postes électifs suivants :

- Chef-Adjoint du Département des Lettres Modernes, à la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines, de novembre 1996 à novembre 1999, puis Chef de ce même département de novembre 1999 à 2000.

- Chef du Département de Psychologie et des Sciences de l'Education (DPSE) de 2012 à 2016.
- Coordonnateur des filières doctorales de Psychologie et des Sciences de l'Education de 2013 à février 2020.
- Secrétaire Permanent puis Président du Comité Scientifique Sectoriel Lettres et Sciences Humaines de l'UAC de 2015 à février 2020.
- Il a brillamment assuré, le 9 octobre 2015, la leçon inaugurale de la rentrée académique solennelle 2015-2016 avec une communication intitulée : « *Espaces intimes de l'éducation et défaillance de la pédagogie officielle : plaidoyer pour un nouvel agir pédagogique* ». Le thème de cette Conférence inaugurale relève justement de ses préoccupations actuelles, en l'occurrence : *Les pratiques pédagogiques en milieu traditionnel africain* et *Les ressources endogènes de la résilience en milieu familial africain*. Au delà d'une leçon inaugurale, au-delà d'un exercice académique et scientifique, le Professeur Gabriel C. BOKO a montré que nos pratiques traditionnelles sont plus que pétries de sciences dites modernes et qu'il n'appartient qu'à nous, universitaires africains et béninois de toujours chercher à en tirer la substantifique moelle.
- Du 10 avril 2017 au 04 février 2019, il a été Directeur de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire « Espaces, cultures et développement ».

Il a également occupé les postes nominatifs suivants :

- Il a été Membre de la Cellule de Ressources en Pédagogie Universitaire, Responsable du volet Recherche.
- Il est Membre du personnel du Centre de Pédagogie Universitaire et d'Assurance Qualité (CPUAQ) où il assure la fonction de Coordonnateur du Comité Technique Apprentissage, de la Guidance universitaire et de l'Accompagnement des étudiants.

5- SERVICES A LA NATION

Pour ce qui concerne les services rendus à la nation, le Professeur Gabriel C. BOKO a occupé diverses fonctions importantes :

- Il a été, et est toujours, Conseiller Pédagogique National (spécialement Membre de la Commission Technique d'Intervention Spéciale de Français en 1985).

- Il a été Chef du Service des Etudes du Centre de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education Nationale, à l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education.
- Il a été pendant sept ans Directeur du Centre de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education Nationale.
- Il a été Directeur de Cabinet du Ministre des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS) puis,
- Directeur de Cabinet du Ministre de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (MEPALN).
- Il a été en mission en Italie, en 2014, pour le compte de l'Académie Nationale des Sciences, Arts et Lettres du Bénin (ANSALB) à l'occasion d'une réunion réunissant les académies mondiales avec la communication titrée : « *Les facteurs de résilience dans l'éducation traditionnelle africaine* ».
- Depuis le 21 janvier 2020, il est non seulement membre du Conseil National de l'Education (CNE), mais également Rapporteur de la Commission « Qualité et Règlementation » de cette grande instance éducative au Bénin.

6- SERVICES A LA COMMUNAUTE INTERNATIONALE

Le Professeur Gabriel C. BOKO a rendu également des services à la communauté internationale. En l'occurrence,

- il a été Consultant au FNUAP en 2001 et a notamment travaillé sur l'« Analyse des stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires au Bénin » ainsi que sur le « Module d'enseignement et d'apprentissage sur le SIDA en milieu scolaire au Bénin » ;
- il est, depuis le 06 mars 2012 à ce jour, Professeur associé au Département des Fondements et Pratiques en Education de la Faculté des Sciences de l'Education, Université Laval, Québec.

Il est important de signaler, à cette présentation de l'homme, qu'après avoir enseigné pendant 5 années dans l'Enseignement Secondaire (1980 à 1985), en tant que Professeur Certifié de français, le Professeur Gabriel C. BOKO a été affecté à la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH) le 19 avril 1985 où il a pris service le 22 avril de la même année. C'est dans cette faculté qui a donné naissance à la Faculté des Sciences Humaines et Sociales (FASHS) qu'il a exercé son métier d'enseignant depuis maintenant 35 ans. Quand on y ajoute les 5 ans passés au secondaire, cela fait 40 ans 10 mois 23 jours qu'il sert l'Education nationale et son pays avec une rigueur, une compétence et une éthique qui n'ont pas pris de rides.

Le Professeur Gabriel C. BOKO a laissé au pays de nombreux titulaires de Licence, Maîtrise, Master et de Doctorat parmi lesquels on compte déjà des Maîtres Assistants, des Maîtres de Conférences et des Professeurs Titulaires. C'est à juste titre qu'il a été élevé au rang de Chevalier de l'Ordre National du Bénin par Décret n°2015-371 du 24 juin 2015 et a été reçu dans cet Ordre le vendredi 8 janvier 2016.

C'est à ce grand homme pour la Formation Doctorale de Psychologie et des Sciences de l'Education, le Département des Sciences de l'Education et de la Formation, et l'Université d'Abomey-Calavi que le LAEREFOR a rendu hommage à travers ce colloque.

MOT DU PRÉSIDENT DU COMITÉ D'ORGANISATION

Créé officiellement le 16 octobre 2017, le Laboratoire d'Expertise et de Recherche en Education, Formation et Orientation (LAEREFOR) organise, naturellement, des activités scientifiques. Après le séminaire national des 8 et 9 juillet 2019, qui a été sa première manifestation scientifique publique, le colloque scientifique international « *Les Sciences de l'Education et de la Formation à l'école africaine : regards pluridisciplinaires* », colloque en hommage au Professeur Gabriel C. BOKO, officiellement admis à faire valoir ses droits à la retraite depuis le 1^{er} octobre 2020, en est la deuxième. Le LAEREFOR, en étroite collaboration avec le Département des Sciences de l'Education et de la Formation (DSEF) a souhaité provoquer une effervescence intellectuelle autour de la thématique tantôt rappelée et qui est subdivisée en sept sous-thèmes qui sont les suivants :

1. Histoire et éducation en Afrique
2. Pédagogie, ergonomie et guidance en milieu éducatif
3. Relation école-famille
4. Endogénéité, éducation et résilience
5. Langue française, littérature africaine et éducation
6. Défis de la formation professionnelle
7. Enfants en situation difficile (enfants de parents incarcérés, enfants handicapés ou de parents handicapés, enfants en conflit avec la loi, fille-mère, enfants victimes de violence de tout genre, enfants placés ou *vidomègon*, etc.)

Le Comité scientifique a enregistré 120 résumés de communications pour un total de 132 communicateurs dont 45 étrangers et 87 béninois. Parmi les étrangers, on compte huit nationalités : malienne, nigérienne, nigériane, burkinabé, togolaise, ivoirienne, tchadienne et ivoirienne. Tous n'ont pas pu être physiquement présents à cause du contexte sanitaire qui prévaut depuis quelques mois, mais le Mali et le Niger ont dépêché des représentants et quelques collègues togolais ont bravé les vicissitudes frontalières pour être présents. Je les en remercie encore !

Le colloque a duré trois jours : 21, 22 et 23 octobre 2020. La matinée du 21 a été consacrée à l'hommage rendu au Professeur Gabriel C. BOKO. Par la suite, les échanges scientifiques ont, chaque jour, commencé par des communications inaugurales. Celle du 21 octobre a été assurée par le Professeur Yélindo Patrick HOUESSOU et est intitulée « Les Sciences de l'Education à l'école africaine : vers la reconstruction de l'héritage perdu ». Le 22 octobre, le Professeur John AGLO du Togo nous a édifié sur « Centralité et cardinalité du rôle et de la place de l'éducation dans la théorie générale de la norme » et le Professeur Okri Pascal TOSSOU nous a entretenu sur « Pour une polémique dans le champ de l'éducation : pertinence de l'altérité entretenue entre garçon et fille ? » le 23 octobre.

Après chacune de ces communications inaugurales, les échanges par panel se déployaient.

Au total, pour ces Actes du colloque, presque 90 communicateurs ont définitivement transmis leurs textes.

Merci à tous ceux qui ont permis la tenue de ce colloque initialement prévu pour se tenir les 8, 9 et 10 juillet 2020, mais repoussé à octobre à cause du contexte sanitaire. Merci au Conseil Scientifique de l'UAC, au Doyen FLLAC et aux dons faits par des individualités. Merci aux membres du Comité d'organisation, particulièrement à Mesdames et Messieurs TALIBOU Bilikis, NAHUM Lucrèce, HOUNYE Epiphane, TOSSOU Tata Jean, ASSOGBA Elwis, AKAKPO Chabi Rodrigue, HOUESSOU Modeste, ALABA Victor et GBADESSI Séraphin.

Bonne lecture à chacun et à tous !

Professeur Yélando Patrick HOUESSOU

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'ÉCOLE AFRICAINE : VERS UNE RECONSTRUCTION DE L'HÉRITAGE PERDU¹

Prof. Yélando Patrick HOUESSOU,
LAEREFOR, UAC, yelindopatrick@yahoo.fr

Résumé

Depuis le colloque du Caire organisé par l'Unesco en 1974, il devrait avoir un paradigme scientifique africain reconnu et présenté dans tous les ouvrages scolaires et universitaires. Cela n'est malheureusement toujours pas le cas. L'héritage scientifique africain demeure méconnu, du fait d'une éducation à la fois falsifiée et extravertie qui a conduit Woodson (1933) à conclure à une dés-éducation du Noir qui, chez Boko (1998), devient la mal-éducation et la sous-éducation. Dans toutes les disciplines, notamment en Sciences de l'Éducation, on enseigne et forme l'Africain comme s'il était un occidental, le déconnectant ainsi de son identité culturelle profonde. Il est pourtant prouvé qu'il n'y a point de réalisation de soi sans connaissance de soi. Il est indispensable, pour une meilleure autoréalisation, que l'éducation et la formation soient des occasions d'une meilleure connaissance de soi afin de mieux se réaliser. La documentation, pour ce faire, est massive et il ne tient qu'aux universitaires africains de savoir l'exploiter. C'est la raison pour laquelle, prenant l'exemple des Sciences de l'Éducation, nous montrons comment les savoirs qui y sont transmis actuellement en Afrique et au Bénin sont totalement occidentalisés alors que le modèle diopien de l'identité culturelle nous permet une transmission des savoirs respectueuse de la continuité historique.

Mots clés : Sciences de l'Éducation, identité culturelle, Afrique antique, modèle diopien, héritage, Bénin.

1. Problématique et méthodologie

De nombreuses productions scientifiques africaines montrent que les systèmes éducatifs africains ne se sont toujours pas émancipés de la tutelle coloniale. Assaba (2003), pour ne citer que lui, rappelle que les accords signés entre la France et le Bénin, avant, pendant et après les indépendances, subordonnent le système éducatif béninois à celui français. Toute intervention dans ce système n'est insufflée que par les Français sur les schémas directeurs des politiques éducatives définies par la France. C'est dire que le Bénin doit consulter la France au moindre désir de modification de ses programmes d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les manuels et cahiers d'activités scolaires béninois pullulent toujours de barbarismes

¹ Nous signalons d'ores et déjà au lecteur qu'il verra dans le corps du texte, beaucoup de citations directes et indirectes, quelques fois un peu longues. Cet état de fait se justifie par la posture démonstrative qui consiste à exposer plus souvent les informations existant dans les documents avec, par la suite, quelques analyses personnelles permettant d'assurer la cohérence de l'ensemble.

pédagogiques et didactiques (Cf. p.16 et p.19 de *La Mathématique au cours moyen deuxième année* (2004) pour exemple²) avec de nombreux auteurs français au programme de français : Molière (Jean-Baptiste Poquelin), Henri Bosco, Pierre Corneille, Jean de la Fontaine, Michel de Montaigne, Voltaire (François-Marie Arouet), Jean-Jacques Rousseau, Victor Hugo...

Boko (1997) a donc raison de dire qu'en Afrique, il y a une dépendance des systèmes éducatifs vis-à-vis des systèmes politiques ; toute chose qui empêche les champs pédagogique pratique et organisationnel de s'émanciper et de coller les dispositifs qu'ils élaborent aux besoins et expectations des apprenants et donc des peuples. Il conclut sur le constat que la politique coloniale a moulé de façon spéciale l'élite africaine pour qu'elle formate à son tour des générations de citoyens pour qu'ils ne rêvent jamais au développement de leur pays (Boko, 1997).

Depuis l'école nouvelle (1975) jusqu'au Plan Sectoriel de l'Education post 2015, en passant par les actes des Etats généraux de l'éducation (1990), la Table ronde sur le secteur de l'éducation de 1997, les forums nationaux sur le système éducatif de 2007 et 2014, ainsi que le Plan de Développement Décennal du Secteur de l'Education 2006-2015, l'intention toujours affichée est celle de voir un système éducatif davantage en cohérence avec son environnement socioculturel. Autrement dit, l'identité culturelle, variable déterminante dans les systèmes éducatifs performants, devrait transparaître dans toutes les productions didactiques, pédagogiques et scientifiques destinées à la transmission des savoirs. Mais il s'observe que six siècles de traite négrière, d'esclavage, de colonisation et de falsification de l'histoire ont réussi à infuser dans ce qui nous reste de tradition culturelle, des pratiques occidentales qui tiennent lieu de conscience historique et installent en nous un puissant syndrome de Stockholm. C'est la raison pour laquelle il me semble légitime de demander si l'identité culturelle recherchée est suffisamment et correctement documentée pour permettre aux pays naguère colonisés de véritablement refonder leurs systèmes éducatifs. Je réponds d'emblée par l'affirmative à cette question : la documentation existe, en quantité et en qualité. Par contre, cette documentation exprimant l'identité culturelle africaine n'est presque pas exploitée quand elle n'est pas simplement ignorée ou volontairement écartée par les circuits de production des manuels scolaires et supports didactiques. Au final, le constat de l'acculturation des apprenants africains et béninois est évident et un tel profil humain ne développe pas une nation.

² Il est demandé aux enfants béninois du CM2, de calculer, au travers d'une opération mathématique, le nombre de parisiens en excursion sur la Seine ainsi que l'aire de surface occupée par la Tour Eiffel.

S'il est vrai que le droit le plus inaliénable est celui de la connaissance de soi, les enseignants africains, en général, et les universitaires africains, en particulier, chacun dans leur discipline, doivent alors se poser la question de savoir **en quoi les enseignements diffusés auprès des étudiants reflètent notre identité culturelle et donc procèdent d'une meilleure connaissance de nous-mêmes.** Autrement dit, **si nous sommes en Sciences de l'Education, comment notre identité culturelle transparait-elle dans les enseignements diffusés ?** Les réponses que j'apporte à cette question fondamentale me permettent de remettre à jour un héritage perdu ; celui d'une meilleure connaissance de soi.

Je vois bien des protestations me rappeler que la connaissance de soi n'est pas déterminante pour s'armer contre la pression des puissances dominantes actuelles symbolisées par l'Occident et le capitalisme. J'entends certains dire que le plus important, ce n'est pas ce que nous avons été par le passé mais comment nous suivons le mouvement d'ensemble et y prenons part pour ne pas être mis à l'écart de la marche du monde.

Je réponds qu'il suffit de constater l'inexistence dans le monde d'un système éducatif efficace et performant qui ne prenne pas en compte la dimension de l'identité culturelle d'ailleurs portée par la déclaration de Jomtien en 1990 : *« le savoir traditionnel et le patrimoine culturel autochtone ont une valeur et une validité propres et peuvent servir aussi bien à définir qu'à promouvoir le développement »*. Par ailleurs, comme Carter Godwin Woodson, je reste convaincu que sans connaissance de soi, il n'y a pas d'estime de soi et sans estime de soi, il n'y a pas d'affirmation de soi. Je suis d'avis avec Wolé Soyinka et Kwame N'Krumah que le plus important, ce n'est pas ce que l'on a fait de nous, mais ce que nous comptons faire de ce que l'on a fait de nous. Mais alors, comment peut-on se « développer », dans l'acception socio-économiste actuelle du terme, sans connaissance de soi ?

Pour répondre à la question principale de savoir comment notre identité culturelle transparait dans les enseignements diffusés en Sciences de l'Education, je fais recours à l'analyse documentaire à laquelle j'ajoute le modèle diopien de l'identité culturelle (Diop, 1981). L'analyse documentaire ou l'analyse des informations (Boko, 2019 ; Quivy & Campenhoudt, 2006) est d'autant plus indiquée qu'il s'agit ici d'une contribution théorique, réflexive et donc compréhensive. Ce choix est opportun vu que l'analyse documentaire combine la richesse de la subjectivité à la rigueur de l'objectivité tout en faisant preuve de vigilance heuristique (Pourtois & Desmet, 1997). Concrètement, comme le postulent De Ketele et Rogiers (1996), les documents que j'utilise sont essentiellement écrits (livres publiés, revues scientifiques, dictionnaires, manuels pédagogiques et didactiques)

accompagnés ponctuellement de quelques documents scientifiques sonores (audiovisuels) référencés dans la bibliographie indicative finale.

Mon argumentaire, sur la base de la documentation existante, procède d'un double mouvement : le premier consiste en un exposé synthétique des informations scientifiques généralement transmises lors des cours introductifs aux Sciences de l'Éducation ; on y voit que les informations transmises sont essentiellement euro-centristes. Le deuxième mouvement propose une approche des Sciences de l'Éducation sous un paradigme scientifique africain, précisément en utilisant le modèle diopien de l'identité culturelle. Je veux montrer, en conclusion, qu'un savoir scientifique en cohérence avec son environnement et son identité culturelle est un catalyseur puissant d'une perfectibilité (développement) saine et durable.

2. Les Sciences de l'Éducation telle qu'enseignées aujourd'hui

Lorsque nous enseignons les Sciences de l'Éducation au Bénin et dans les autres pays africains francophones, son historique est clairement occidentalisé, euro-centré. C'est dire que l'histoire de l'éducation béninoise se lit, s'appréhende, s'apprécie au travers de l'histoire de l'éducation en Occident, précisément en France.

2.1. Historique de la discipline

Tout comme Marie-Thérèse Isaac³ nous remontons à la Grèce et la Rome antiques et enseignons que l'éducation s'y faisait par le biais du préceptorat, de la relation maître-disciple et l'école. La Grèce, en l'occurrence, a conçu une éducation réalisée par le biais du préceptorat qui a mué en école intégrant, de fait, une dimension civique consistant à former également un citoyen. L'école des sophistes (Protagoras⁴, Gorgias..., V^{ème} siècle av. JC), insistait sur la dialectique (l'art de persuader) et la rhétorique (l'art de parler). Celle de Socrate (470-399 av. JC) mettait en avant la maïeutique qui témoigne d'une humilité dans l'enseignement, l'instruction : que sais-je ? Tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien. Platon (427-347 av. JC), dans *La République* et *Les Lois*, insiste déjà sur la notion de plaisir (de la motivation) dans l'instruction élémentaire. Sa conception de l'éducation reste toutefois élitaire.

³ Professeure d'université belge, aujourd'hui à la retraite. Elle tenait à l'Université de Mons, le module relatif à *L'histoire de l'éducation* pour les étudiants en Psychologie et Sciences de l'Éducation.

⁴ « L'homme est la mesure de toute chose »

Ces savants grecs favorisent de par leurs postures scientifiques la multiplication et la différenciation des écoles ; cela pousse l'Etat à intervenir en rétribuant les enseignants et à soumettre dès lors les écoles (privées comme publiques) à un certain contrôle. La structuration de l'enseignement, à cette époque grecque, nous dit Isaac (2002), se décline déjà en trois niveaux :

- école élémentaire ($\pm 7-14$ ans) : lecture, écriture, calcul, gymnastique, musique. L'école est payante et non obligatoire. L'enfant y est conduit par un esclave (le *pédagogue* qui avait la confiance de son maître dont il devait superviser l'éducation de l'enfant en définissant les disciplines que celui-ci devait apprendre et donc l'école à fréquenter) ;
- école secondaire ou école du Grammaire ($\pm 14-17$ ans) : le programme est encyclopédique (arithmétique, géométrie, astronomie, théorie musicale...) avec une base littéraire. Le couronnement de l'éducation est la rhétorique ;
- après le secondaire, vers 18 ans, l'étudiant fait son service militaire. S'il est fortuné ou doué, il peut poursuivre un enseignement supérieur qui se subdivise en deux : les écoles de rhétorique et celles de philosophie⁵.

Après la conquête de la Grèce (vers 146 av. JC), Rome va faire sienne les idées éducatives de la Grèce⁶ qui deviendront celles de l'Occident et de la France. Ce système éducatif à trois niveaux va s'affirmer à travers le Moyen Age⁷, la Renaissance et le 18^{ème} siècle, même si de nouvelles idées sur l'éducation voient le jour. On peut résumer comme suit les auteurs les plus importants à travers les siècles :

- Erasme de Rotterdam (1467-1536) : l'éducation doit commencer très tôt (3 ans) et ne jamais s'arrêter ; c'est elle qui donne à l'homme sa qualité humaine. Dans *De l'éducation précoce et libérale des enfants*, il estime que l'on doit apprendre à parler directement sans faute à l'enfant. Cette initiation n'a pas seulement une influence considérable sur l'éloquence, mais aussi sur le jugement et sur l'acquisition du savoir sous toutes ses formes.

⁵ Descartes : « toute la philosophie est comme un arbre dont les racines sont la métaphysique, le tronc la physique et les branches, les autres sciences particulières, notamment la médecine, la morale et la mécanique » (Préface au *Principe de la philosophie*).

⁶ Des auteurs comme Cicéron (106-43 av. J-C) et Quintilien (35-100) vont approfondir la rhétorique.

⁷ Le moyen âge confirme la naissance des premières universités occidentales qui apparaissent vers 1200 : Bologne, Paris, Oxford, Naples, Louvain...

- François Rabelais (1494-1553) : critique l'éducation scolastique⁸ au profit d'une éducation humaniste (corps et esprit pour former un esprit critique).
- Michel de Montaigne (1533-1592) : il n'y a pas de pédagogie universelle, il faut s'adapter au caractère individuel de chacun. Il estime qu'il faut apprendre d'abord la langue maternelle ; viendront ensuite celles des peuples voisins et ensuite seulement le latin et le grec.
- Jan Amos Komensky, dit Comenius (1592-1670) : le système d'éducation que propose Comenius n'est pas du ressort exclusif de l'école : il commence dans la famille, se poursuit à l'école et au-delà de celle-ci, pendant toute la vie. Le monde entier peut être considéré comme une école pour l'homme. Par ailleurs, ce système d'éducation n'est pas limité à un pays, il devra être universel. Comenius propose un projet d'organisation mondiale de l'enseignement et de la culture (*La Grande Didactique ou traité de l'art universel d'enseigner à tous*, 1657).
- Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) : *Emile ou de l'Éducation* (1762) est divisé en cinq livres correspondant à des stades de développement de l'enfant. Dans la première enfance (livre I), l'enfant est éduqué dans la famille. Dans le livre II (de l'âge de la parole à environ 12 ans), c'est l'éducation négative qui écarte les connaissances inspirées par la société. Dans le livre III (de 12 à 15 ans environ), c'est l'éducation positive (lire, écrire, apprendre un métier manuel). Après la puberté (livre IV), c'est l'éducation morale et religieuse et la préparation au mariage. Dans le livre V, Emile recherche la compagnie idéale.

Il est intéressant de constater que les discours éducatifs et pédagogiques proposaient des réflexions sur les voies et moyens à emprunter pour éduquer les enfants ; ils étaient fondés sur les perceptions et conceptions propres des auteurs. C'est la raison pour laquelle Emile Durkheim estime que la pédagogie « *consiste non en action mais en théorie... elle consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation* » (cité par Avanzini, 1987, p.14). Dans les écrits d'Erasmus de Rotterdam (1467-1536) jusqu'à ceux de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), on constate une prééminence de la philosophie de l'éducation dont la praticabilité a très peu été mise à l'épreuve. Meirieu (s.d) attire l'attention sur le fait que même Rousseau qui est considéré comme le premier des pédagogues modernes, est resté davantage un théoricien qu'un praticien de l'éducation. Il faudra attendre

⁸ Système d'enseignement philosophique et théologique du Moyen Age ; dogme.

Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) pour commencer une mise en pratique des idées de l'*Emile*.

Pour donner au discours éducatif une allure plus scientifique, les sociologues et les psychologues dans un premier temps en ont fait leur chasse gardée sous le prétexte que « *les théories pédagogiques... se présentent aujourd'hui comme des corollaires des lois de la psychologie et de la sociologie* » (Lapie, cité par Avanzini, 1987, p.17). C'est la psychologie qui finira par s'imposer comme la discipline à travers laquelle la pédagogie s'affirme scientifiquement ; les études psychologiques étant en lien étroit avec le développement de l'enfant, de la personnalité. Certains auteurs ont même été jusqu'à considérer l'éducation comme une sorte de "psychologie appliquée". « *Ce fut l'époque de la psychopédagogie (...) que certains considéraient comme la science de l'éducation* » (Meirieu, s.d, p.5). Mais très vite, on s'aperçut que la psychologie, encore moins la sociologie, à elle seule ne pouvait donner des réponses à toutes les questions relatives à l'éducation des enfants. Aussi, depuis 1967, en France, les Sciences de l'Education sont nées en tant que discipline autonome et comportent toutes les disciplines qui peuvent porter un regard opportun sur les réalités éducatives (Houessou & Napporn, 2011 ; Mialaret, 1976).

Cet historique généralement enseigné des Sciences de l'Education campe toujours dans l'inconscient de l'étudiant béninois et africain, l'idée du miracle grec⁹ et de celle que nos ancêtres sont toujours les gaulois. La présentation des sous-disciplines constitutives des Sciences de l'Education, n'échappe pas à ce constat.

2.2. Les sous-disciplines et les auteurs de référence

Les sous-disciplines des Sciences de l'Education sont classifiées par Mialaret (1976) et, sans être exhaustives, se présentent comme suit :

- les disciplines qui étudient les conditions générales et locales de l'éducation : histoire de l'éducation et de la pédagogie, la sociologie de l'éducation, la démographie scolaire, l'économie de l'éducation, l'administration scolaire, l'éducation comparée ;
- les disciplines qui étudient les situations et les faits d'éducation : la physiologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation, l'analyse des relations éducatives, la psychosociologie des petits groupes, les sciences de la communication, sciences didactiques et théorie des

⁹ Expression inventée par Ernest Renan (1823-1892) dans *Prière sur l'Acropole* (1899, réédité en 1920). A l'origine, ce livre est le chapitre 2 de *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* publié en 1883. Le texte remporta un succès et fit l'objet d'une publication autonome en 1889.

- programmes, sciences des méthodes et des techniques, sciences de l'évaluation ;
- l'analyse réflexive et les sciences du futur : la philosophie de l'éducation, la planification de l'éducation.

Ces disciplines résument ce que sont les Sciences de l'Education ; une discipline récente, vaste, aux multiples approches et toujours en construction, rendant impossible une définition typée et rigide. Cette discipline est d'autant plus importante que la société béninoise, en dépit de ses contradictions et paradoxes, accorde une place de choix à « *la civilisation de l'école* » (Dupont, 1990).

Les auteurs et ouvrages contemporains les plus souvent référencés sont présentés par Gabriel Coovi Boko, à l'occasion d'une conférence inaugurale comptant pour la rentrée académique solennelle 2015-2016¹⁰ à l'Université d'Abomey-Calavi, qui dresse un bilan des savoirs actuels en Sciences de l'Education. Les 20 ouvrages qu'il retient répondent aux trois critères suivants :

- viser une capitalisation des connaissances et des pratiques pédagogiques universellement reconnues, attestées et citées en termes d'exemplarité ;
- avoir adopté une méthodologie de recension scientifiquement irréprochable des savoirs et pratiques pédagogiques ;
- être rédigé en langage scientifique courant et largement accessible (Boko, 2015).

¹⁰ Intitulé de la communication : *Espaces intimes de l'éducation et défaillance de la pédagogie officielle : plaidoyer pour un nouvel agir pédagogique.*

Tableau : répertoire des travaux ayant capitalisé les savoirs en Sciences de l'Éducation

N°	Année	Titres des ouvrages	Auteurs	Contenu/Résumé
1	1975	<i>La pédagogie au 20^{ème} siècle</i>	Guy AVANZINI (Français)	Il dresse un point global des pratiques éducationnelles, des approches et des stratégies capitalisées dans l'exploration des Sciences de l'Éducation qu'il considère pour sa part comme « un concept ambitieux et ambiguë ».
2	2008	<i>L'avenir des Sciences de l'Éducation</i>		
3	1978	<i>Propos actuels sur l'éducation</i>	Jacques ARDOINO (Français)	Il fait un bilan des pratiques pédagogiques dans divers systèmes éducatifs et retrace les perspectives opérationnelles pour les temps modernes.
4	1979	<i>Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation</i>	Gilbert de LANDSHEERE (Belge)	Deux ouvrages monuments, deux gigantesques répertoires de tous les savoirs capitalisés en Sciences de l'Éducation en général, en pédagogie pratique et en pédagogie expérimentale en particulier.
5	1982	<i>Introduction à la recherche en éducation</i>		
6	1981	<i>Équipements scolaires, pédagogie et espaces scolaires. Les présents et les futurs de l'audio-visuel</i>	Jacques TREFFEL (Français)	Dans une perspective psychophysiologiste qui postule la consécration des TICE, il fait le point des succès des recherches pédagogiques sur le tiers temps pédagogique à l'école élémentaire et dans le premier cycle du second degré, ainsi que sur l'aménagement de l'espace scolaire en relation avec la pédagogie et la vie scolaire.
7	1987	<i>Innovation et nouvelles technologies de l'éducation</i>		
8	1982	<i>Histoire et actualité des méthodes pédagogiques</i>	Jean VIAL (Français)	Il fait le point non seulement des nombreux mouvements pédagogiques auxquels il a personnellement pris part, mais aussi le point des méthodes et des orientations qui ont fait l'objet de choix ici et là, avec des résultats plus ou moins heureux selon les objectifs visés.
9	2009	<i>Histoire de l'éducation</i>		
10	1982	<i>École, classe et lutte de classes</i>	Georges SNYDERS (Français)	Il dresse les typologies des processus d'enseignement et d'apprentissage, mais dans une optique progressiste qui tranche, en le remettant sur le tapis, le grand débat sur la
11	2008	<i>J'ai voulu qu'apprendre soit une joie</i>		

				cohérence des formes de centration en pédagogie pratique et sur la distance entre « culture de masse » et « culture élaborée ».
12	1988	<i>Les politiques de l'éducation</i>	Louis Le GRAND (Français)	Il scrute à l'échelon international les fondements, les caractéristiques et les orientations des politiques éducatives.
13	1989	<i>La philosophie de l'éducation</i>	Olivier REBOUL (Français)	Le philosophe français de l'éducation scrute les choix opérés ici et là dans les systèmes éducatifs et l'idéologie qui les sous-tend.
14	1989	<i>Le pouvoir innovant du matériel pédagogique</i>	Michel SOËTARD (Français)	Il évoque et atteste l'immense opportunité qu'offre aux pédagogues et aux apprenants d'aujourd'hui les innovations technologiques.
15	1990	<i>L'éducation nouvelle</i>	Angela MEDICI (Française)	L'ouvrage schématise en grands traits, mais dans une optique très decrolyenne, les principes éducatifs qui assurent à l'enfant une trajectoire fructueuse et épanouie.
16	1990	<i>L'éducation en Afrique noire</i>	Jean CAPELLE (Français)	Ancien directeur général de l'enseignement en Afrique occidentale française (AOF), il dresse le bilan de ses expériences et les lignes de force de la vie éducative en milieu africain.
17	1991	<i>Pédagogie générale</i>	Gaston MIALARET (Français)	Lauréat du Grand prix international de l'éducation (Prix Comenius, 1991), il dresse un tour complet des informations théoriques et pratiques, les armes incontestables pour les futurs enseignants, les enseignants en service, les partenaires de l'action éducative, les parents, les administrateurs et les décideurs politiques
18	(1997) 2005	<i>L'éducation postmoderne</i>	Jean Pierre POURTOIS et Huguette DESMET (Belges)	Ils épiluchent les besoins auxquels ont jusqu'ici répondu les différents courants pédagogiques connus de par le monde, et prônent la « multi-référence » comme le remède

				aux insuccès des errements pédagogiques.
19	2007	<i>Transmettre d'une génération à une autre</i>	Willy LAHAYE, Jean Pierre POURTOIS et Huguette DESMET (Belges)	Au travers d'une étude longitudinale, ils font, à leur tour, le point des options pédagogiques en cours dans l'éducation familiale et fixent les bornes du débat sur le phénomène de la transmission des savoirs
20	2013	<i>Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis</i>	Jean HOUSSAYE (Français)	Il fait le point des idées-forces condensées dans les ouvrages de Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers, incluant les combinaisons variées avec les autres pensées pédagogiques universelles.

Source : Boko (2015)

On observe manifestement l'absence d'auteurs africains dans cette liste qui demeure pourtant pertinente au regard des indications et orientations bibliographiques proposées aux étudiants. De même, lorsque l'on aborde historiquement et conceptuellement certains grands concepts, les références sont toujours euroéo-centrées.

2.3. Quelques grands concepts

En soulignant l'euroéocentrisme des concepts de la discipline, nous ne faisons pas un procès aux chercheurs mais juste un constat. A travers Raynal et Rieunier (1996) dans *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, nous présentons très sommairement les concepts "enseigner", "apprendre", "psychologie" et "pédagogie", en dégagant surtout les auteurs qui sont appelés à leur évocation.

Enseigner : « enseigner, c'est organiser des situations d'apprentissage ». Cette organisation de situations d'apprentissage doit tenir compte des dimensions affectives, sociales, pédagogiques, psychologiques, didactiques..., mises en jeu dans l'acte d'enseignement/apprentissage. Selon les conceptions de l'acte d'enseigner, les auteurs suivants sont évoqués : Burrhus Frederic Skinner, Marcel Postic, Jean Marie De Ketele, Benjamin Bloom, Philippe Perrenoud, Philippe Meirieu, Jean Houssaye, etc.

Apprendre : modifier son comportement et ses représentations (...). Pour Piaget, le concept d'équilibration est le concept central de l'apprentissage (...): c'est donc acquérir de nouveaux schèmes d'action (...), c'est l'interaction permanente entre l'individu et les objets (le monde), qui permet de construire les connaissances, d'où le constructivisme attribué à cette théorie de l'acquisition de la connaissance. Apprendre selon les conceptions béhavioriste, cognitive, socioculturelle et autres permet de mettre en exergue des auteurs comme Ivan Petrovitch Pavlov, John Watson, Lev Vygotsky, Burrhus Frederic Skinner, Albert Bandura, etc.

Psychologie : le mot, forgé par l'Allemand Melanchton au 15^{ème} siècle, à partir du grec *psukhé*, âme, et *logos*, science, désigne jusqu'au début du 20^{ème} siècle, l'étude de l'âme et de l'activité mentale. Depuis Platon et Aristote, la psychologie s'est toujours confondue avec la philosophie, et ce n'est qu'au 19^{ème} siècle qu'elle se constitue en science autonome. La psychologie devient alors l'étude scientifique du comportement et des processus mentaux. Les auteurs suivants sont référencés : Sigmund Freud, Henri Wallon, Lev Vygotski, Jean Piaget, Karl Rogers, etc.

Pédagogie : toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages chez autrui. Les auteurs suivants sont cités pour expliciter le concept : Edouard Claparède, Roger Cousinet, John Dewey, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet, Maria Montessori, Ovide Decroly, Daniel Hameline, Françoise Dolto, Fernand Oury, Francisco Ferrer, Anton Makarenko, Philippe Meirieu, Jean Houssaye, etc.

Ici également, il n'affleure que des références euro-centrées ; chaque concept pris en Sciences de l'Education, à ce jour, en charrie abondamment. Si le temps me permettait de parcourir chaque sous-discipline des Sciences de l'Education, on constaterait, sans appel, qu'à défaut de la totalité, les neuf dixième (9/10^{ème}) des connaissances transmises aux étudiants africains, béninois, sont occidentalisées et l'orientent irrémédiablement vers cette identité culturelle qui, au quotidien, transparait dans les comportements caractérisés par un mimétisme irrépressible qui ferait dire à Frantz Fanon que nous sommes toujours des "peaux noires, masques blancs". Avec de telles prédispositions intellectuelles et psychologiques, il est impossible à l'Africain, au Béninois, de prétendre à un développement *sui generis*, répondant aux valeurs identitaires qui sont les siennes. Boko (2009) insistait déjà sur le fait que le lien de cause à effet immédiat entre cadre socioculturel et action éducative a rarement préoccupé les acteurs officiels des systèmes éducatifs africains. C'est la raison pour laquelle, depuis la reconfiguration automatique de ces systèmes par les colonisateurs, ces pays n'aient pas pu, jusqu'à présent, produire pour leurs peuples respectifs des ressources

humaines réellement adaptées à leurs besoins de développement économique et humain.

La refondation de nos sociétés passe pourtant inmanquablement par une refondation des systèmes éducatifs de manière que ceux-ci puissent aider à la construction de personnalités solidement enracinées dans leur identité culturelle. C'est ce message d'appel à la connaissance de soi que nous transmet, en partie, l'œuvre de Cheikh Anta Diop. Il est donc possible d'enseigner les Sciences de l'Education au travers d'un paradigme scientifique africain qui enracine davantage l'individu dans son milieu et lui donne l'outillage nécessaire pour l'améliorer.

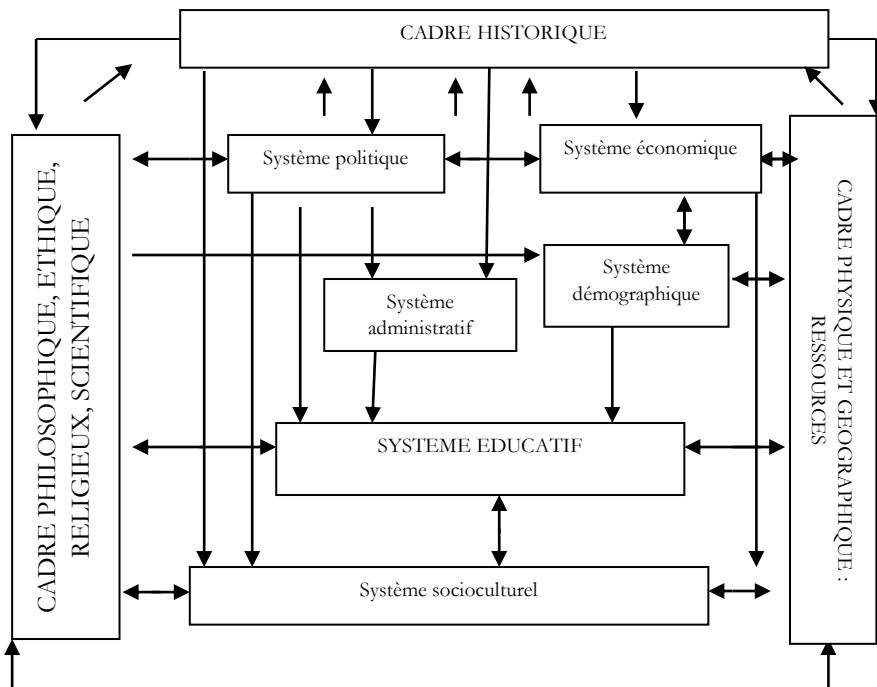
3. Les Sciences de l'Education à l'école africaine

Comme signalé plus haut, le modèle de l'identité culturelle de Cheikh Anta Diop est celui que nous utilisons pour proposer, sous un paradigme africain, un historique liminaire des Sciences de l'Education. Avec ce modèle, Diop (1981) postule que l'identité culturelle d'un individu est fonction de celle de son peuple. Par conséquent, il faut définir l'identité culturelle du peuple qui détermine sa personnalité collective et qui se forme à travers trois facteurs : les facteurs historique, linguistique et psychologique.

3.1.Facteur historique

« Le facteur historique est le ciment culturel qui unit les éléments disparates d'un peuple pour en faire un tout, par le biais du sentiment de continuité historique vécu par l'ensemble de la collectivité » (Diop, 1981, p.272). Le Belge Louis D'Hainaut est d'avis avec Cheikh Anta Diop lorsqu'il montre l'importance de ce facteur dans une figure synthétisant l'environnement du système éducatif. Les principaux systèmes en interaction avec le système éducatif sont tous chapeautés par le cadre historique comme nous le montre la figure suivante :

Figure : L'environnement du système éducatif



Source : D'Hainaut (1981, p.27)

Le *cadre historique* est déterminant et fondamental dans l'appréhension de tout phénomène. Un dicton Fon ne dit-il pas « *quand tu ne sais pas où tu vas, rappelle-toi d'où tu viens* » ? Le cadre historique, dont dépendent tous les autres cadres et systèmes, a une puissante influence sur le système éducatif. Dans le cas d'espèce, et pour revenir aux Sciences de l'Education, comment pouvons-nous connecter nos apprenants à cette discipline en dégagant une continuité historique qui ne parlerait pas d'ancêtres gaulois, mais d'ancêtres africains ?

Il suffit, pour cela, de faire appel à des publications existantes et foisonnantes mais qui ne sont pas promues par la France en l'occurrence parce qu'elles sapent les accords secrets de coopération imposés à la veille des indépendances. Ces accords, comme le rappelait Assaba (2003), imposent une ingérence de la France dans toute décision éducative, même celui du choix des ouvrages au programme. C'est pour cela que certains auteurs comme Cheikh Anta Diop, Théophile Obenga, Mbog Bassong, Bwemba Bong, Niousséré Kalala Omotundé, Dieudonné Gnamankou, mais aussi Jean-François Champollion, Eugène Revillout, Yves Coppens, Christiane Desroches Noblecourt, Michel Brunet, etc. ne seront jamais

enseignés si les universitaires qui ont l'avantage du choix de leurs documentations ne le font pas.

S'il n'est plus à démontrer que l'Afrique a civilisé l'humanité dans absolument tous les domaines du savoir, il reste tout simplement à rechercher, en éducation, pour rétablir la continuité historique, des éléments qui le montrent. Au-dessus de la Rome et de la Grèce antiques, il y a une lisibilité extraordinaire d'un héritage éducatif africain que Christiane Desroches Noblecourt, dans *La femme au temps des pharaons*, rapporte. Son texte qui porte exclusivement sur « L'instruction et l'éducation des femmes dans l'Égypte antique » laisse entrevoir le système éducatif qui prévalait (Desroches Noblecourt, 1986). On se rendra rapidement compte que l'héritage grec est en réalité africain (plus de 3000 av. JC).

« Dès l'âge de quatre ans certaines petites filles sont admises à suivre l'enseignement dispensé aux enfants que leurs parents destinaient à devenir fonctionnaires. Il fallait donc avant tout obtenir l'état de « scribe » (*sesh*). Fières de pouvoir se référer à la patronne de l'écriture et des archives, la déesse Séchat, elles se rendaient à l'école où la discipline était stricte.

La première tâche consistait à s'initier à l'écriture hiéroglyphique. Il existait aussi des exercices de grammaire, et la conjugaison des verbes n'était pas oubliée. Les textes littéraires, traités de sagesse et œuvres d'imagination, romans et contes étaient étudiés. Des notions d'arithmétique, de mathématique et de géométrie étaient également inculquées à la fin du premier cycle qui donnait le droit au titre de : « scribe qui a reçu l'écritoire ». Pour les jouvencelles admises à approfondir une discipline, la spécialisation était donnée soit dans l'administration sous la tutelle d'un « ancien » qui la guidait, soit dans les maisons de vie que les grands domaines religieux comportaient dans leur enceinte.

En tout état de cause, l'éducation à l'école et en famille, était un devoir essentiel pour les parents qui enseignaient à leurs enfants le respect du principe de Maât : l'obéissance aux règles protégeant de l'infraction contre le cours naturel des choses, l'acquisition de bonnes conduites envers autrui et envers Ra, le sens de la justice et de l'équité.

Dans le cadre de l'apprentissage d'un métier, les Égyptiennes des origines les plus modestes, mais ayant reçu une instruction appropriée, pouvaient espérer aborder certaines professions pratiquées indifféremment par les femmes ou les hommes. L'histoire de l'Égypte antique compte de nombreuses femmes juges, ministres, scribes, médecins, reines, femmes d'affaires, etc.. Spécifiquement, les femmes ayant fait des études de scribe pouvaient entrer dans l'administration et pouvaient occuper les fonctions d'enseignant, d'intendant, chef du département des magasins, contrôleur des magasins royaux, inspecteur de la salle à manger, inspecteur du trésor, trésorier, surveillant des vêtements, intendant des étoffes, intendante des prêtres funéraires, responsable de domaines funéraires, majordome des appartements royaux... A cette époque, quel que soit l'âge ou le sexe, pour un travail déterminé, les employés recevaient une rémunération égale.

Les festivités, en Egypte, tenaient une grande place ; il ne se passait guère d'événement, à quelque niveau que ce soit, sans danse ni musique. Il existait donc des compagnies de musiciennes et danseuses dûment formées, qui louaient leurs services et qui parfois se rendaient de ville en ville, accompagnées même d'acrobates pour les divertissements privés, les mariages, mais aussi pour certaines fêtes religieuses à grand déploiement ».

On voit bien que non seulement l'école était structurée par contenus et par niveaux, mais elle préparait également à un métier précis pour lequel les discriminations sexistes étaient quasi inexistantes. La description de l'éducation et de l'instruction égyptiennes laisse entrevoir un niveau primaire, un autre secondaire et un supérieur. La formation artistique n'était pas en reste et elle était déjà professionnalisée.

Un bond important dans le temps, mais restant toujours dans la continuité historique, montre, avec Cheikh Anta Diop, que l'Afrique impériale, qui correspond au Moyen Age français, était déjà universitaire. Le chapitre 3 de *L'Afrique Noire Précoloniale* paru pour la première fois en 1960 (Diop, 1987), rapporte ce qui suit :

« Les documents dont nous disposons permettent de décrire en détail la vie intellectuelle de l'Université, en particulier celle de Sankoré à Tombouctou. Les étudiants étaient constitués, sans distinction d'âge, par tous ceux qui étaient animés d'une soif inextinguible de savoir. La mosquée servait en même temps de lieu d'enseignement, d'université. Les horaires de cours s'étendaient sur toute la journée, interrompus seulement par les heures de prière. Certains savants même enseignaient une partie de la nuit. Immédiatement après la prière, les étudiants se groupaient autour du professeur qui dispensait son enseignement, commentait les textes, les discutait avec eux.

La méthode d'enseignement de la grammaire qui était appliquée consistait à dégager la signification grammaticale du texte, c'est-à-dire, chercher à saisir le sens exact d'un texte. Cette méthode était révolutionnaire et dangereuse pour le Coran et la Bible car elle leur enlevait leur aspect mystique, révélé, pour le réduire aux dimensions d'un langage profane. (...).

Au Moyen Age, quatre siècles avant la rédaction de *La Mentalité primitive* de Lévy-Bruhl, l'Afrique Noire musulmane commentait la « logique formelle » d'Aristote et était déjà dialecticienne. Les étudiants affluaient de tous les côtés, de toutes les régions : « *A cette époque, la ville était remplie d'étudiants soudanais, gens de l'ouest, pleins d'ardeurs pour la science et pour la vertu* ». (...).

L'Africain a une conception paradoxale de la formation de l'homme et du caractère. Il pense que c'est dès la plus tendre enfance, avant l'installation des habitudes nocives, qu'il faut entraîner le corps et l'esprit à l'endurance physique et morale ; idée que reprendra Rabelais plus tard ».

L'université existait, mais Tombouctou était manifestement déjà islamisée vu la pénétration des arabes depuis le VI^{ème} siècle. Sous cet angle, on pourrait penser que ce sont les arabes qui ont apporté la science et, avec elle, l'université. Mais on sait, avec Obenga (2005) que de Thalès de Milet à Aristote de Stagire, tous les philosophes grecs ont eu des Egyptiens noirs pour maîtres¹¹. C'est d'ailleurs le mérite de nombreux grecs comme Hérodote (480-425 av. J.C.), Diodore de Sicile (91-30 av. J.C.), Strabon (-63 à 23 ap. J.C.) de l'avoir reconnu : « *la Grèce a pris à l'Égypte, tous les éléments de sa civilisation, jusqu'au culte des Dieux* » (Hérodote, cité par Diop, 1979, p.42). De même, Paul Masson-Oursel insiste sur le caractère nègre de la philosophie égyptienne : « *En s'y prêtant, l'intellectualisme issu de Socrate et d'Aristote, d'Euclide et d'Archimède, s'accommodait à la mentalité nègre, que l'égyptologue aperçoit, comme toile de fond, derrière les raffinements de la civilisation dont il s'émerveille* » (cité par Diop, 1979, p.211).

On sait également que, plus loin encore, Pésèchet (2263 av. JC) était déjà la première femme médecin et physicienne connue dans l'histoire de l'humanité et était la Doyenne¹² des médecins (Anyjart, 2020). Cela établit clairement une activité scientifique universitaire de l'Afrique antique conservée, même si le contact avec le monde arabe l'a quelque peu islamisée à Tombouctou. Du reste, Amadou Hampaté Ba estime que sur nombre d'aspects culturels, l'Islam n'a pas travesti la psychologie de l'éducation africaine qui, selon lui, comporte trois grandes phases qu'il rappelle dans *Kaydara*, un magnifique conte initiatique :

- 1) l'enseignement et l'éducation de la jeunesse, allant de la naissance à 21 ans ;
- 2) l'enseignement dispensé aux adultes, pour approfondir les connaissances déjà reçues, allant de 21 à 42 ans ;
- 3) enfin à partir de cet âge, l'individu devient enseignant à son tour et doit, jusqu'à 63 ans, rendre ce qu'il a reçu.

Après 63 ans, il peut soit continuer d'enseigner, soit s'arrêter ; on considère de toute façon qu'il a dûment rempli son rôle d'homme (Hampaté Ba, 1972).

Education, instruction et formation depuis le primaire jusqu'à l'université se dégagent clairement de ces textes, mais aussi une psychologie de l'éducation en quatre étapes, plutôt que trois comme le disait Amadou Hampaté Ba. Il y a vraisemblablement toute une panoplie de connaissances inexplorée et

¹¹ Par exemple, Eudoxe de Cnide a eu pour maître Khnoufis (Khnoum Nefer de Memphis) ; Solon a eu pour maître Sangha (ou Songha), Pythagore a étudié sous Enoufis (Moun Nefer), Platon d'Athènes a eu pour maître Sekhnoufis (Sakhnoum Nefer), Démocrite a eu pour maître Pamenès (Pamunah ou Pamuéneh) (Gomez, 2019).

¹² Dans le sens et la perception académique actuelle du terme et de la fonction, c'est-à-dire, première responsable scientifique désignée du collège des médecins.

inexploitée à portée de main et qui nous échappe. Cet ensemble de connaissances peut pourtant être recueilli et inséré dans les programmes de formation de manière à tisser le lien culturel et à garantir la continuité historique de l'apprentissage. Le constat de la grande déconnexion s'impose pourtant. Il suffit, pour s'en convaincre et pour exemple, de prendre les œuvres au programme du secondaire relativement à l'enseignement du français : *Le médecin malgré lui*, *Le malade imaginaire*, *Le cid*, *Zadig ou la destinée*, *Candide*, etc. sont autant d'ouvrages qu'on y trouve. Quelle bêtise que celle d'enseigner un français du 16^{ème} siècle à des enfants de la 6^{ème} qui ne comprennent même pas leur propre langue maternelle (Houessou, 2013).

3.2. Facteur linguistique

Si le facteur linguistique a autant de poids que le facteur historique dans la détermination de l'identité culturelle, Cheikh Anta Diop rappelle que « l'unité linguistique apparente n'existe à l'échelle d'aucun continent : les langues suivent les courants migratoires, les destins particuliers des peuples et la fragmentation est de règle jusqu'à ce qu'un effort officiel, une volonté politique essaie d'étendre une expression au détriment d'autres. (...). Il faut donc qu'une recherche linguistique africaine amène nos peuples à vivre profondément leur unité linguistique, malgré l'apparente hétérogénéité de surface. Les résultats obtenus permettent déjà d'entreprendre l'éducation culturelle de la conscience africaine dans ce sens. (...). Quoi qu'il en soit, c'est par l'étude des langues égypto-nubiennes que l'on introduit la dimension historique qui manquait jusqu'ici dans les études africaines ; le comparatisme qui en découle permet, chaque jour qui passe, de renforcer le sentiment d'unité linguistique des Africains, donc le sentiment d'identité culturelle de ceux-ci » (Diop, 1981).

C'est le lieu de rappeler que Cheikh Anta Diop a lui-même travaillé à en apporter la preuve tout le long de ses productions scientifiques, notamment dans *Nations nègres et culture* (1954), *L'unité culturelle de l'Afrique Noire* (1960) et *Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines* (1977). Ce dernier ouvrage est écrit à la suite du Colloque du Caire organisé par l'Unesco du 28 janvier au 3 février 1974 sur « Le peuplement de l'Égypte ancienne et le déchiffrement de l'écriture méroïtique » et dont le Rapport de synthèse figure à l'annexe du volume 2 de *l'Histoire Générale de l'Afrique* (1980). Ce colloque, qui a réuni toute l'érudition scientifique mondiale, a reconnu la validité scientifique de la démonstration linguistique de Cheikh Anta Diop et Théophile Obenga, relativement à la parenté génétique de l'égyptien ancien, du copte et des langues négro-africaines contemporaines (M'Backé Diop, 2003). C'est la raison pour laquelle Théophile Obenga a également publié en 1993 *L'origine commune de l'égyptien ancien, du copte et des*

langues négro-africaines modernes. Introduction à la linguistique historique où il reprend exhaustivement, la démonstration de la parenté génétique entre l'égyptien ancien, le copte et les langues négro-africaines contemporaines, en appliquant la méthode de la linguistique historique de Ferdinand de Saussure. Il établit spécifiquement les lois de correspondances phonétiques (*sound laws*) entre les langues africaines modernes, le copte et l'égyptien pharaonique. Il reconstruit, pour la première fois, leur ancêtre commun qu'il dénomme le négro-égyptien (M'Backé Diop, 2003). Oum Ndigi en fait de même dans sa thèse de doctorat soutenue à Lyon en 1997 (*Les Basa du Cameroun et l'antiquité pharaonique égypto-nubienne : recherche historique et linguistique comparative sur leurs rapports culturels à la lumière de l'égyptologie*) où il insiste davantage sur les Basa du Cameroun. Quant à Coovi Gomez, il fait une démonstration de la parenté culturelle et linguistique entre les hiéroglyphes et les bas reliefs du Dahomey dans un article paru dans le premier numéro de la Revue Ankh (1992) et qu'il a intitulé : *Étude comparée de l'écriture sacrée du Danxomé et des hiéroglyphes de l'ancienne Égypte*.

Mais, pour insister davantage sur le lien entre éducation et linguistique, il est intéressant pour l'universitaire africain psycholinguiste, didacticien, pédagogue, orthophoniste de savoir – et d'agir en conséquence – que Christiane Desroches Noblecourt témoigne de la primauté des activités linguistiques dans l'apprentissage scolaire dans l'Afrique antique.

« La première tâche, dès l'admission à l'école, consistait à s'initier à l'écriture hiéroglyphique. A cet effet, venait en premier lieu l'apprentissage des listes de signes, classés par catégorie, accompagnés de leur prononciation et de leur signification. Puis il fallait se pencher sur les listes de mots réunis par le sens et ensuite sur l'exercice pendant lequel elles copiaient de petits textes classiques à tracer en écriture « onciale », qui s'appelait le « hiératique », et qui reflétait la langue parlée de l'époque. Il existait aussi des exercices de grammaire et la conjugaison des verbes n'était pas oubliée. Les écoliers passaient alors aux devoirs de composition¹³ sous le contrôle et l'entraînement très stricts du maître. Chaque jour, l'élève datait sa copie et les « belles-lettres » entraient ainsi graduellement dans son esprit : textes littéraires, traités de sagesse et d'œuvres d'imagination, romans et contes, souvent à base mythologique » (Desroches Noblecourt, 1986).

Il y a quelques années, en deuxième année de Lettres Modernes, le Professeur Gabriel C. Boko nous avait donné un thème de recherche à exposer dans le cadre de l'unité de valeur GLS 202 : Linguistique et enseignement du français. Ce thème était libellé comme suit : *Inventaires des activités linguistiques à l'époque égyptienne*. Cette investigation nous a permis non seulement de rassembler des informations toujours d'actualité et opportunes,

¹³ Existence donc d'un système d'évaluation sur lequel nous n'insisterons pas.

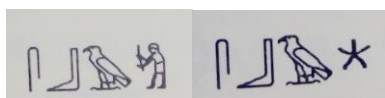
mais surtout de nous montrer à l'époque déjà que la connaissance de notre passé nous outillait mieux pour les problématiques d'avenir en plus de nous gorger de fierté d'être dans une continuité historique de la connaissance. En l'occurrence, le passage du roman au français moderne en transitant par l'ancien français et le moyen français est à l'image des cinq états de transition qu'avait déjà enregistré la langue égyptienne et que nous présente Jacq (1994) : l'ancien égyptien (3000-2200 av. J.C.), le moyen égyptien ou l'égyptien classique (2065-1375 av. J-C), le néo-égyptien (1375-750 av. J-C), le démotique (700 av. J-C – 473) et le copte (200 av. J-C – 17^{ème} siècle).

Le démotique et le copte ont simultanément évolué à partir du II^{ème} siècle av. J.C. Seulement, le démotique était la langue des documents, de la vie courante, des actes administratifs, de la littérature profane, tandis que le copte, qui a été l'unique langue à partir du 5^{ème} siècle, était la langue des prêtres des temples égyptiens. Le copte fut donc la langue liturgique de la première chrétienté. L'égyptien, sous sa forme copte, se parle aujourd'hui encore dans les églises orthodoxes coptes (temples égyptiens) qui sont victimes d'extermination.

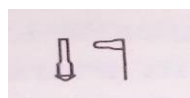
La puissance linguistique sans appel de l'Égypte antique a influencé les autres civilisations dont les écritures découlent des hiéroglyphes ou des variantes accessibles des hiéroglyphes. L'alphabet grec, par exemple, fierté de la civilisation occidentale, est un alphabet calqué trait pour trait sur l'alphabet copte. C'est dire que l'alphabet grec n'est pas grec (Obenga, 1993) ; le phénicien dont il dit s'inspirer se réfère lui-même aux hiéroglyphes puisque les phéniciens étaient des Noirs. Le déchiffrement de la pierre de Rosette par Jean François Champollion en septembre 1822 confirme que les hiéroglyphes sont un système complexe, une écriture tout à la fois figurative, symbolique et phonétique dans un même texte, une même phrase, un même mot (Jacq, 1994).

Du coup, les concepts « enseigner » et « apprendre », par exemple, revêtent des significations culturellement intéressantes que nous pouvons appréhender au travers du *Petit Champollion illustré* de Christian Jacq publié en 1994. En effet, dans l'Afrique antique, « enseigner » se dit en hiéroglyphes (*medu neter*¹⁴) « SEBA ».

¹⁴ Si les Grecs appelaient l'écriture égyptienne « hiéroglyphe » c'est-à-dire gravure sacrée, écriture sacrée, les Égyptiens eux-mêmes l'appelaient « *medu neter* », « parole de la nature », « parole de Dieu » (qu'il faut savoir entendre) ou « bâton de Dieu » (sur lequel s'appuyer pour conduire sa vie)



SEBA = enseigner



Medu neter = parole de Dieu

Le mot enseigner est rendu par la combinaison d'un ensemble de signes parmi lesquels on peut voir un homme maniant un bâton, pour souligner la nécessité de l'effort en vue de l'acquisition du savoir. SEBA (enseigner) signifie également « porte », l'enseignement ouvrant la porte de la connaissance, du savoir. Mais cet enseignement nécessite de la part de l'élève, deux qualités cardinales : le silence (être silencieux) et l'écoute (oreille). Pour apprendre, pour se cultiver, s'instruire, il faut être silencieux, calme, attentif, mais aussi être à l'écoute, ouvrir les oreilles, la grande oreille qui n'est pas celle de l'homme, mais celle de la vache, animal sacré de la déesse Hathor, reine du ciel. Le silence et l'écoute acquis, l'information peut alors passer. Or l'information relève d'une signification importante. C'est un acte venant du cœur et allant vers le cœur puisque son rôle est de rendre heureux l'élève qui, bien évidemment, doit avoir aussi du cœur, un cœur large car en Egypte, on dit qu'il n'y a pas de connaissance sans cœur large¹⁵.

Enseigner et apprendre sont ainsi un couple indissociable dans la culture scientifique antique voire moderne car, l'enseignement dans l'Égypte antique est d'abord et avant tout sur le cœur : IB. Toutes ces dispositions remplies (silence, calme, attention, ouverture des oreilles), l'élève peut alors « voir », car après « entendre », étape importante vers la connaissance, « voir » est la suivante. Les hiéroglyphes qui permettent de l'identifier sont la faucille et l'œil. La faucille, qui vaut deux sons (M+A = MA), permet d'indiquer que la vision est un acte de séparation (les deux yeux) mais qui fournit une nourriture essentielle (le savoir, la connaissance). L'œil indique que le mot est en rapport avec la vision. Cependant, pour y voir très clair, avoir une vue perçante, on utilisera le hiéroglyphe OUBA représentant un forêt et le trou qu'il a percé. OUBA IB = percer le cœur, obtenir des confidences de quelqu'un. OUBA HER = perçant de vue, celui qui voit bien, qui est lucide (Jacq, 1994).

Vraisemblablement, la clé pour comprendre l'immense trésor laissé par l'Afrique antique réside dans l'apprentissage des *medu neter*. Une fois compris, nous accéderons directement à la source du savoir sans traduction déformatrice de la pensée. Une fois compris, nous entendrons la voix de nos ancêtres à travers les milliers de rouleaux de papyrus qu'ils nous ont laissés.

¹⁵ SOUDJA = rendre heureux, IB = le cœur – informer. SOUDJA IB = rendre heureux le cœur, donc l'informer, l'instruire.

C'est fort de cette conviction que Cheikh Anta Diop, dans *Antériorité des civilisations nègres, mythe ou vérité historique ?*, estimait que :

« Aujourd'hui encore, de tous les peuples de la terre, le nègre d'Afrique noire, seul, peut démontrer de façon exhaustive, l'identité d'essence de sa culture avec celle de l'Égypte pharaonique, à telle enseigne que les deux cultures peuvent servir de systèmes de références réciproques. Il est le seul, à pouvoir se reconnaître de façon indubitable dans l'univers culturel égyptien ; il s'y sent chez lui ; il n'y est point dépaysé comme le serait tout autre homme, qu'il soit indo-européen ou sémite. Autant un occidental, aujourd'hui encore, en lisant un texte de Caton, ressent l'écho de l'âme de ses ancêtres, autant la psychologie et la culture révélées par les textes égyptiens s'identifient à la personnalité nègre.

Et les études africaines ne sortiront du cercle vicieux où elles se meuvent, pour retrouver tout leur sens et toute leur fécondité, qu'en s'orientant vers la vallée du Nil.

Réciproquement, l'égyptologie ne sortira de sa sclérose séculaire, de l'hermétisme des textes, que du jour où elle aura le courage de faire exploser la vanne qui l'isole, doctrinalement, de la source vivifiante que constitue, pour elle, le monde nègre » (Diop, 1967, p.12).

3.3. Facteur psychologique

Le facteur psychologique relève, en grande partie, de la conscience collective et individuelle que l'on a de soi, de sa communauté, de son pays, de son appartenance raciale ; cette perception de soi est construite dans le temps. Diop (1981) explique, pour ce faire, la genèse de l'imagerie du Noir dans la littérature occidentale. Celle-ci commence à l'époque romaine avec le médecin Claude Galien, dernier savant grec (2^{ème} siècle après JC), qui réalisa une identification caricaturale du Noir : être hilare au sexe démesurément long. Ces traits caractéristiques du Noir seront poursuivis par des auteurs en mal de définitions jusqu'à nos jours, en passant par Arthur de Gobineau, ancêtre du nazisme.

Depuis environ 2000 ans, cette image négative du Noir a été construite et entretenue dans tous les domaines par l'Occident (science, littérature, religion, politique, etc.) au point où le Noir lui-même tend inconsciemment à refléter cette perception que l'on a de lui. La condition nègre pèse encore lourdement sur nos épaules. *« Cette condition qui conduit le Nègre à se trouver étranger chez lui et ailleurs ; à se retrouver étranger partout, chez lui surtout... ; à se détester lui-même ! Cette condition qui a fait du Nègre l'ombre d'autrui..., l'image de l'autre » (Tété-Adjalo, 1995, pp.13-14)*

L'historique des Sciences de l'Éducation, tel qu'enseigné et comme nous l'avons montré, ne fait apparaître presque aucune référence africaine. Nous avons pourtant vu que depuis la déesse Séchat (patronne du dieu

Djehouty/Thot), jusqu'à Cheikh Modibo Diarra et Philip Emeagwali¹⁶ en passant par Imhotep, Cheikh Anta Diop, etc., il y a eu des milliers de savants africains que les accords signés entre la France et les pays africains francophones à la veille des indépendances empêchent de faire connaître. Par contre, dans le référentiel important d'auteurs européens enseignés presque de force, il y a des informations volontairement tues qui entretiennent le mythe de la déification du blanc (européocentrisme) et que Obenga (2008, pp.389-390) relève très bien en réponse au discours de Nicolas Sarkozy en 2007 à Dakar :

« Montesquieu (1689-1755) établit, dans son ouvrage de grande influence en Occident, *L'esprit des lois*, que le nègre d'Afrique n'a ni bonne âme ni bon sens ou raison à cause simplement de la couleur noire de sa peau, de la tête aux pieds ; par conséquent, sans ironie aucune, la dignité humaine n'est pas bafouée quand on fait du nègre un esclave, un animal quadrupède, pour produire le sucre de canne et autres nécessités vitales pour l'Occident : l'être humain africain est exclu de l'humanité par tout l'Occident pour justifier l'esclavage, la traite négrière¹⁷.

Voltaire (1694-1778) est le premier à faire état de la mensuration du crâne (crâniométrie) pour déterminer le Quotient Intellectuel (QI) à partir de l'indice céphalique et de l'âge de l'individu. Déduire le degré de l'intelligence humaine en se basant sur des techniques craniométriques est purement et simplement illusoire. Voltaire est cependant convaincu que l'approche comparative montrera nécessairement que le Noir d'Afrique est, en matière d'intelligence, bien inférieur au Blanc d'Europe ; par conséquent, la traite négrière et l'esclavage ne sont pas si offensants vis-à-vis de l'humanité, puisqu'on a affaire à des êtres inférieurs et inintelligents, le tout pour le meilleur des mondes possibles.

Hume (1711-1776), dans ses *Essais moraux, politiques et littéraires* (1777), se dit être en mesure de « suspecter que les nègres sont *naturellement* inférieurs aux

¹⁶ Né en 1952 au Mali, Cheikh Modibo Diarra est astrophysicien à la NASA et Président de Microsoft Afrique.

Né le 23 août 1954 au Nigéria, Philip Emeagwali est l'inventeur de l'ordinateur le plus rapide au monde (3,10 milliards de calcul par seconde) ; il est le père de l'Internet. On retrouve des dizaines de Noirs dans un ouvrage, sans date, de Tom Négus Mendey intitulé *Savants et Inventeurs Noirs*.

¹⁷ C'est la raison pour laquelle il n'a absolument jamais protesté contre « l'effroyable Code Noir promulgué par Louis XIV en 1685 qui régleme l'esclavage aux Antilles et en Guyane » (M'Backé Diop, 2003, p.14).

Blancs¹⁸ ». En conséquence : pas de nation civilisée chez les nègres ; pas d'individu éminent au plan de l'action ou de la spéculation ; pas de manufactures ingénieuses, pas d'arts, pas de science chez les nègres d'Afrique. Et pourquoi cette infériorité ? C'est la nature qui a fait une distinction originelle entre les races humaines, privant les nègres du moindre symptôme d'ingéniosité, à part peut-être la faculté d'imitation.

Kant (1724-1804) reprend l'argumentation de David Hume dans ses *Observations sur le sentiment du beau et du sublime* (1764) en écrivant : « Les nègres d'Afrique n'ont *par nature* [je souligne] aucun sentiment qui s'élève au-dessus du puéril. » La couleur noire de la peau est signe d'infériorité. Du coup, les capacités intellectuelles sont moindres ou simplement absentes. Les peuples de couleur, particulièrement les Noirs d'Afrique, ont une odeur spécifique, d'après l'anthropologie kantienne. Cette odeur du nègre dit son extrême émotion, sa sexualité incontrôlable : un système d'instincts primaires attache le nègre d'Afrique à la nature, tel l'animal.

Hegel (1770- 1831) est de cette même lignée de penseurs racistes. Et toujours la nature est cause première de l'infériorité de la race noire africaine. Le nègre est bien à sa place en tant qu'être humain naturel dans toute sa sauvagerie et rudesse, c'est-à-dire violence et turbulence. Le nègre d'Afrique est naturel, sauvage et rude par décret idéologique et raciste. L'esclavage, admet Hegel, est en soi et pour soi injuste, car l'essence de l'homme est la liberté. Cependant, dans le cas du nègre brut, naturel, sauvage, inapprivoisé, violent et capricieux, c'est-à-dire non civilisé, l'esclavage est dialectiquement nécessaire en tant qu'une étape, une phase, un moment d'éducation, de culture pour l'esclave auprès du maître. L'esclave apprend la liberté auprès du maître. L'esclavage est bon et bénéfique en tant que moment pédagogique, éducationnel. Le crime contre l'humanité est ainsi faussement justifié par Hegel. Et le maître apprend à être libre auprès de qui ? Quel est le maître du maître ? »

Toute la science moderne occidentale découle pourtant de ces prétendus grands penseurs qui, au travers des ans et par le truchement du "syndrome de Stockholm", sont défendus aujourd'hui par les Noirs-mêmes au lieu de penser à une réorientation de leurs œuvres dans les programmes de formation. Il est utile de rappeler que le syndrome de Stockholm s'établit lorsqu'une victime finit par avoir une grande confiance et sympathie pour son bourreau dont il épouse et adopte les points de vue. Au niveau du

¹⁸ Obenga (2008) dira que l'axiome est fallacieux, car la nature n'a pas privé le nègre d'Afrique d'intelligence, d'ingéniosité, d'inventivité, de créativité, de réflexion, de spéculation.

système éducatif béninois, les résistances les plus intrépides aux tentatives de le "culturaliser" sont d'abord béninoises : critère typique de la présence de ce syndrome que l'on détecte déjà depuis les premières définitions que les négritudins ont essayé de donner de leur culture. En effet, pendant l'entre deux guerres, « *la vérité scientifique était devenue depuis si longtemps blanche que, les écrits de Lévy-Bruhl aidant, toutes ces affirmations faites sous couleurs scientifiques devaient être acceptées comme telles* » (Diop, 1981, p...). La négritude accepta donc cette prétendue infériorité et l'assuma à la face du monde. Césaire : « ... Ceux qui n'ont exploré ni les mers ni le ciel... » et Senghor : « L'émotion est nègre et la raison hellène » (Diop, 1981).

Depuis le primaire jusqu'à l'université, nous sommes gorgés d'auteurs racistes (Voltaire, Montesquieu, Renan, Maupassant, Kant, Hugo, etc.) et le vrai drame, c'est que très peu d'enseignants-mêmes le savent. Ces auteurs participent pourtant à la construction et la structuration de nos pensées les plus profondes. En retour, nous vouons aux gémonies tout ce qui tente de nous reconnecter à nos ancêtres, dépositaires de la science. Sinon, comment comprendre que Imhotep, Pésèchet ou Cheikh Anta Diop, Philip Emeagwali ne soient pas enseignés au Sénégal, au Mali ou au Bénin et qu'ils n'affleurent pas dans le conscient et l'inconscient intellectuel de l'apprenant dans ces pays-là ? Le maintien d'auteurs racistes euro-centristes dans les programmes de formation en Afrique en général ne participe guère d'une éducation respectueuse de l'historiographie africaine et mondiale, et de l'immense héritage qu'elle nous lègue. Or, tant que l'éducation sera aussi extravertie, il faut se convaincre qu'il n'y aura guère de développement intrinsèque. Il y aura juste un mimétisme inapproprié, un hybridisme délétère et mortifère parce que fort mal construit.

4. Conclusion et perspective

A la fin de cette communication, il est utile de rappeler la question de départ qui a conditionné ce développement. Il s'agissait de savoir en quoi les enseignements diffusés auprès des étudiants reflètent notre identité culturelle et donc procèdent d'une meilleure connaissance de nous-mêmes. Autrement dit, si nous sommes en Sciences de l'Education, comment notre identité culturelle transparait dans les enseignements diffusés ?

Nous avons vu que les enseignements que nous donnons nous éloignent de plus en plus de nous-mêmes et nous font défendre une culture dite de l'universalité, du mondialisme en oubliant, dans cette posture, que seules les cultures et pensées dominantes sont universalisées et mondialisées. En Sciences de l'Education, très peu d'enseignements nous raccordent à nous-mêmes de manière qu'on peut légitimement penser que l'école, l'université, au lieu de nous former, nous instruire, nous éduquer, nous déforme, nous

désinforme, nous dés-éduque pour reprendre l'expression de Carter Woodson (*The Mis-education of the Negro*) traduit par Gomez (2019) par la « La dés-éducation du Noir ».

Toutes les disciplines, dans le cas d'espèce les Sciences de l'Education, trouvent bel et bien leur origine dans la richesse scientifique de l'Afrique antique. Il n'est donc tout simplement pas normal qu'il n'y ait pas officiellement un paradigme scientifique africain de transmission des savoirs. Si je comprends qu'il soit impossible à l'occident de le faire – ce serait un suicide intellectuel et moral (Gomez, 2019) – j'estime qu'il est du devoir des Africains et spécifiquement de leurs universitaires de le faire. A la lumière de l'analyse géostratégique de la pandémie de la COVID-19 qui nous pend encore au nez, il est plus que jamais indispensable que les étudiants africains sachent l'apport incommensurable de l'Afrique à l'érudition moderne et arrivent à construire les ponts nécessaires entre ces legs et le futur, tout en ayant la conviction intime d'être dans une continuité historique. Cette rupture paradigmatique comblerait la rupture historique et identitaire induite par la chronologie scientifique actuelle dans tous les domaines de la science.

L'Afrique a civilisé l'humanité et cette vérité tenace résistera à toutes les falsifications qui s'effritent déjà. Des mathématiques à la philosophie en passant par l'économie, la médecine, l'astronomie, la littérature, la religion... tout est d'abord parti de l'Afrique qui n'a perdu l'initiative historique que vers 500 av. JC. Depuis, tout le recul scientifique ainsi que la transformation de la perception du Noir dans la science et dans ses rapports avec les autres s'explique ; du moins, c'est ce que j'espère avoir montré au travers du modèle diopien de l'identité culturelle.

En définitive et en perspective, il faut penser, comme Carter Woodson, que l'éducation du Noir, pour aboutir à une émancipation mentale, morale, spirituelle, en somme à une perfectibilité de soi, doit non seulement commencer en famille, mais surtout s'ancrer dans les valeurs spirituelles ancestrales. Si l'éducation familiale, en tant que sous discipline des Sciences de l'Education, est susceptible d'être enseignée en contexte d'enseignement formel, l'éducation des familles noires (papa-maman-enfants) reste un vrai enjeu de développement *sui generis* tant l'acculturation générale africaine est profonde. Mais si l'on s'en tient au contexte formel, il y a là également, un travail titanesque de reconstruction du système éducatif béninois et le Conseil National de l'Education doit en prendre la mesure. Dans l'immédiat, et pour finir, je voudrais proposer aux étudiants béninois et africains, candidats à des études en Sciences de l'Education, en sciences humaines et au-delà, une bibliographie fondamentale non exhaustive et qui, à ce jour, comporterait les 25 ouvrages suivants qui me semblent indiqués :

1. Amadou HAMPATÉ BA (1972). *Aspects de la civilisation africaine*. Paris. Présence Africaine.
2. Amadou HAMPATÉ BA (1994). *Contes initiatiques peuls*. Paris. Stock.
3. Carter Godwin WOODSON (2012). *La mauvaise éducation du Nègre*. Traduit de l'anglais par Turenne Myrtho Cangé (*The Mis Education of the Negro*, 1933). Afromundi Editions
4. Cheikh Anta DIOP (1954). *Nations nègres et culture*. Paris. Présence africaine.
5. Cheikh Anta DIOP (1967). *Antériorité des civilisations nègres. Mythes ou vérités historiques ?* Paris. Présence africaine
6. Cheikh Anta DIOP (1981). *Civilisation ou barbarie. Anthropologie sans complaisance*. Paris. Présence africaine.
7. Christiane DESROCHES NOBLECOURT (2004). *Le fabuleux héritage de l'Égypte*. Paris. Éditions SW-Télémaque
8. Claude ASSABA (2000). *Vivre et savoir en Afrique. Essai sur l'éducation orale en yoruba*. Paris. L'Harmattan.
9. Doué GNONSEA (2000). *Cours de culture générale africaine. Avec exercices corrigés*. Paris. Editions Ménaïbuc
10. Fatou Kiné CAMARA (2004). *Pouvoir et justice dans la tradition des peuples noirs. Philosophie et pratique*. Paris. L'Harmattan.
11. Fatou Kiné CAMARA et Saliou Samba KANJI (2000). *L'union matrimoniale dans la tradition des peuples noirs*. Paris. L'Harmattan
12. Gabriel Coovi BOKO (2009). *Psychologie et guidance en milieu africain. Introduction à une relation éducative plus réussie entre éducateurs, parents et enfants africains*. Cotonou, CAAREC Editions. Collection « Etude ».
13. Jean-Philippe OMOTUNDE (2000). *L'origine négro-africaine du savoir grec*. Volume I. Paris. Menaïbuc. Collection Connaissance du monde nègre.
14. Jean-Philippe OMOTUNDE (2002). *Les racines africaines de la civilisation européenne*. Volume II. Paris. Menaïbuc. Collection Connaissance du monde nègre.
15. Maximilien QUENUM (1983). *Au pays des fons : us et coutumes du Dahomey*. Paris : éditions Maisonneuve et Larose.
16. Nioussère Kalala OMOTUNDE (2019). *Cosmogénèse Kamite. Comprendre le grand livre céleste. Tome 2*. Guadeloupe. Anyjart.
17. Nioussère Kalala OMOTUNDE (2019). *Cosmogénèse Kamite. Le mystère des divinités africaines transmées en saints chrétiens. Tome 3*. Guadeloupe. Anyjart.
18. Oscar PFOUMA (1993). *Histoire culturelle de l'Afrique noire*. Paris. publiSud.

19. Paulin HOUNTONDI (dir) (2019). *Les savoirs endogènes. Pistes pour une recherche*. Cotonou. Star Editions. Première parution 1994 : codesria.
20. Sylvia SERBIN (2006). *Reines d'Afrique et Héroïnes de la diaspora noire*. Paris. Editions Sépia.
21. Théophile OBENGA (1993). *L'origine commune de l'égyptien ancien, du copte et des langues négro-africaines modernes. Introduction à la linguistique historique*. Paris. L'Harmattan.
22. Théophile OBENGA (1995). *La géométrie égyptienne. Contribution de l'Afrique antique à la mathématique mondiale*. Paris. L'Harmattan/Khepera.
23. Théophile OBENGA (1996). *Cheikh Anta Diop, Volney et la Sphinx*. Paris. Présence Africaine/Khepera
24. Théophile OBENGA (2005). *L'Égypte, la Grèce et l'école d'Alexandrie. Histoire interculturelle dans l'Antiquité, aux sources égyptiennes de la philosophie grecque*. Paris. L'Harmattan.
25. UNESCO (1980). *Histoire générale de l'Afrique II : Afrique ancienne*. Paris. Unesco.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE (références bibliographiques textuelles complétées par quelques ouvrages jugés opportuns pour le lecteur)

1. Aligbonon Akpochihala, Dah (s.d.). *Vodoun au service du développement de l'être humain*. Document élaboré et non présenté à l'occasion de la 10^{ème} Senteurs Africaines des 29, 30, 31 mai et 1^{er} juin 2003 en France à Saint-Paul-Trois-Châteaux.
2. Antoine, Y. (1998). *Inventeurs et savants noirs*. Paris. L'Harmattan
3. Anyjart (2020). *Pésésbet : la première femme médecin de l'histoire universelle*. <https://www.anyjart.com/psshet> (consulté le 24 avril 2020)
4. Assaba, C. (2000). *Vivre et savoir en Afrique. Essai sur l'éducation orale en yoruba*. Paris. L'Harmattan.
5. Assaba, C. (2003). *Implications des universitaires dans les politiques éducatives et les transformations du système éducatif au Bénin*. Colloque Unesco. <http://www.afirse.org>
6. Avanzini, G. (1987), *Introduction aux Sciences de l'Education*, Toulouse, Editions Privat.
7. Bee, H. & Boyd, D. (2006). *Les âges de la vie, psychologie du développement humain*. Canada. Pearson Education, Inc.
8. Bédi, M. (1972). *Main basse sur le Cameroun : autopsie d'une décolonisation*. Paris. Maspero
9. Boko, C. G. (1997). « Politique et Education en Afrique Occidentale : le cas du Bénin ». In Revue *Education-Formation* n° 248. Liège (Belgique).

10. Boko, C. G. (1998). « La femme africaine face à la question éducative. Contribution à la promotion d'une éducation africaine respectueuse des valeurs locales ». In *Annales de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines*. N° 7. Université d'Abomey-Calavi (Bénin).
11. Boko, C. G. (2009). « Impact du cadre socioculturel sur les systèmes éducatifs africains ». In *Langage et Devenir (L & D)* N° 15. Revue du Centre National de Linguistique Appliquée – Centre Béninois de la Recherche Scientifique et Technique (CBRST). Cotonou. CBRST. Pp. 49-60.
12. Boko, C. G. (2009). *Psychologie et guidance en milieu africain. Introduction à une relation éducative plus réussie entre éducateurs, parents et enfants africains*. Cotonou, CAAREC Editions. Collection « Etude ».
13. Boko C. G. (2015). *Espaces intimes de l'éducation et défaillance de la pédagogie officielle : plaidoyer pour un nouvel agir pédagogique*. Leçon inaugurale comptant pour la rentrée académique solennelle 2015-2016. Abomey-Calavi. Université d'Abomey-Calavi.
14. Boko, C. G. (2019). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines. Brève initiation aux principes opératoires*. Abomey-Calavi. Université d'Abomey-Calavi.
15. Camara, F. K. & Kanji, S. (2000). *L'union matrimoniale dans la tradition des peuples noirs*. Paris. L'Harmattan
16. Camara, F. K. (2004). *Pouvoir et justice dans la tradition des peuples noirs. Philosophie et pratique*. Paris. L'Harmattan.
17. Césaire, A. (1955). *Discours sur le colonialisme*. Paris. Présence africaine.
18. Coppens, Y. (1999). *Le genou de Lucy*. Paris. Odile Jacob
19. D'Hainaut, L. (1981). *Analyse et régulation des systèmes éducatifs*. Bruxelles. Labor.
20. De Ketele, J-M., Roegiers, X. (1996), *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a.
21. Desroches Noblecourt, C. (1986). *La femme au temps des pharaons*. Paris. Editions Stock.
22. Desroches Noblecourt, C. (1992). *La Grande Nubiade. Le parcours d'une égyptologie*. Paris. Editions Stock/Pernoud.
23. Desroches Noblecourt, C. (2004). *Le fabuleux héritage de l'Égypte*. Paris. Éditions SW-Télémaque
24. Diop, C. A. (1954). *Nations nègres et culture*. Paris. Présence africaine.
25. Diop, C. A. (1959). *L'unité culturelle de l'Afrique Noire*. Paris. Présence africaine
26. Diop, C. A. (1967). *Antériorité des civilisations nègres. Mythes ou vérités historiques ?* Paris. Présence africaine

27. Diop, C. A. (1981). *Civilisation ou barbarie. Anthropologie sans complaisance*. Paris. Présence africaine.
28. Diop, C. A. (1987), *l'Afrique Noire Précoloniale*, Présence Africaine, Paris, 1960. Edition revue en 1987.
29. Diop, C. M. (2003). *Cheikh Anta Diop : l'homme et l'œuvre*. Paris. Présence africaine.
30. Diouf, A., Mbaye, M., Nachtman, N. (2001). *L'éducation non formelle au Sénégal. Description, évaluation et perspectives*. Consulté à partir du site web UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001238/123892f.pdf>
31. Dupont, P. (1990), *La civilisation de l'école*, Bruxelles, Labor.
32. Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris. Seuil.
33. Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Paris. Maspero.
34. Gassama, M. (2008). *L'Afrique répond à Sarkozy contre le discours de Dakar*. Paris. Editions Philippe Rey
35. Gnamankou, D. & Modzinou, Y. (dir.) (2006). *Les Africains et leurs descendants en Europe avant le XX^{ème} siècle*. Toulouse. MAT Editions.
36. Gnamankou, D. (1998). *Abraham Hanibal, l'aïeul noir de Pouchkine*. Paris. Présence africaine.
37. Gnamankou, D. (1999). *Pouchkine et le monde noir*. Paris. Présence africaine.
38. Gnonséa, D. (2000). *Cours de culture générale africaine. Avec exercices corrigés*. Paris. Editions Ménaibuc
39. Gomez, C. (2019). *Civilisation ou barbarie : Anthropologie sans complaisance de Cheikh Anta Diop*. Emission réalisé en décembre 2019 sur Youtube : https://www.youtube.com/watch?v=H_Ef_o7RYsl et <https://www.youtube.com/watch?v=IjfdEjF1I7U>
40. Gomez, C. (2019). *The Mis-Education of the Negro de Carter G. Woodson*. Emission réalisé en juin 2019 sur Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=uxVbvYUj4JY> et https://www.youtube.com/watch?v=6B8_UshR3ME
41. Hampaté Ba, A. (1972). *Kaydara*. Abidjan-Dakar. Nouvelles Editions Africaines
42. Houessou, P. & Napporn, C. (2011). *Psychologie et Sciences de l'Education à l'Université d'Abomey-Calavi pour quelles utilités ?* In *Langage & Devenir* N° 19, pp. 23-34.
43. Houessou, P. (2013). *Comprendre l'échec universitaire au Bénin* (2013). Abomey-Calavi. Centre des Publications Universitaires de l'UAC.
44. Houessou, P. (2019). « L'éducation culturelle comme passage obligé pour une renaissance du citoyen béninois. Eléments de réflexion pour l'émergence d'un système éducatif endogène ». In *Actes de l'atelier national sur La problématique de la formation scientifique*,

- technologique et technique inclusive et équilibrée au Bénin*, organisé par la Commission Education et Ethique de l'Académie Nationale des Sciences, Arts et Lettres du Bénin les 30 et 31 octobre 2019. Cotonou. ANSABLB.
45. Hountondji, P. (dir) (2019). *Les savoirs endogènes. Pistes pour une recherche*. Cotonou. Star Editions. Première parution 1994 : codesria.
 46. Isaac, M-T. (2002). *Histoire de l'éducation*. Mons, Presse Universitaire de Mons.
 47. Jacq, C. (1994). *Le Petit Champollion illustré*. Paris. Robert Laffont
 48. Jacq, C. (1996). *Les Egyptiennes. Portraits de femmes de l'Egypte pharaonique*. Paris. Librairie Académique Perrin
 49. Kakpo, M. (2010). *Introduction à la poésie du Fa*. Cotonou : les éditions des Diasporas. 2^{ème} édition.
 50. Kakpo, M. (2012). *Yeku-Menji : une théologie de la mort dans les œuvres de Fa*. Essai d'herméneutique littéraire. Cotonou : les éditions des Diasporas.
 51. Kane, A. (1982). Le problème de la spécificité des valeurs dites traditionnelles. *Ethiopiennes : revue socialiste de culture négro-africaine*, 31. Consulté à partir : <http://ethiopiennes.refer.sn>
 52. Ki-Zerbo, J. (1990). *Eduquer ou périr*. Paris, FR : UNICEF-UNESCO/L'Harmattan.
 53. Ki-Zerbo, J. (2013). *A quand l'Afrique ? Entretien avec René Holenstein*. Lausanne. Editions d'en bas (première édition, 2003).
 54. Koussoubé, B. C. (2011). *Les systèmes éducatifs et les transformations des sociétés africaines : synthèse du rapport intermédiaire*. Consulté à partir du site web OIF : http://www.apf.francophonie.org/IMG/pdf/2011_cecac_rapport_systeme_educatif.pdf
 55. Malcom X (1965). *Le pouvoir noir*. Paris. La Découverte.
 56. Meirieu, P. (s.d), *Sciences de l'Education et pédagogie*, www.meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf (dernier accès le 23 avril 2020).
 57. Mialaret, G. (1976), *Les Sciences de l'Education*, Paris, PUF (9^{ème} édition, mise à jour, 2002).
 58. Mungala, A. S. (1982). L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Ethiopiennes, revue socialiste de culture négro-africaine*, 31. Consulté à partir : <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article838>
 59. Ndiaye, L. (2004). L'initiation : une pratique rituelle au service de la victoire de la vie sur la mort. *Ethiopiennes : revue socialiste de culture négro-africaine*, 31. Consulté à partir : <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article94>
 60. Ngakoutou, T. (2004). *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ?* Paris, FR : L'Harmattan.

61. Obenga, T. (1993). *L'origine commune de l'égyptien ancien, du copte et des langues négro-africaines modernes. Introduction à la linguistique historique.* Paris. L'Harmattan.
62. Obenga, T. (1995). *La géométrie égyptienne. Contribution de l'Afrique antique à la mathématique mondiale.* Paris. L'Harmattan/Khepera.
63. Obenga, T. (1996). *Cheikh Anta Diop, Volney et la Sphinx.* Paris. Présence Africaine/Khepera
64. Obenga, T. (2005). *L'Égypte, la Grèce et l'école d'Alexandrie. Histoire interculturelle dans l'Antiquité, aux sources égyptiennes de la philosophie grecque.* Paris. L'Harmattan.
65. Omotunde, J-P (2000). *L'origine négro-africaine du savoir grec.* Volume I. Paris. Menaibuc. Collection Connaissance du monde nègre.
66. Omotunde, J-P (2002). *Les racines africaines de la civilisation européenne.* Volume II. Paris. Menaibuc. Collection Connaissance du monde nègre.
67. Omotundé, N. K. (2015). *Cosmogénèse Kamite. Tome 1.* Guadeloupe. Anyjart.
68. Omotundé, N. K. (2019). *Cosmogénèse Kamite. Tome 2.* Guadeloupe. Anyjart.
69. Omotundé, N. K. (2019). *Cosmogénèse Kamite. Tome 3.* Guadeloupe. Anyjart.
70. Pfouma, O. (1993). *Histoire culturelle de l'Afrique noire.* Paris. publiSud.
71. Pliya, J. (1993). *L'histoire de mon pays le Bénin.* Porto-Novo : les Presses du CNPMS de Porto-Novo.
72. Pourtois, J-P. & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines.* Sprimont. Mardaga.
73. Quenum, M. (1983). *Au pays des fons : us et coutumes du Dahomey.* Paris : éditions Maisonneuve et Larose.
74. Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris. Dunod.
75. Raynal, F. & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés.* Paris : ESF Editeur (7^{ème} édition, 1^{ère} édition 1997).
76. Revue Historia (spécial) (1988). *L'Égypte des Pharaons.* N°495 H.S. Historia numéro spécial
77. Segurola, B. & Rassinoux, J. (2000). *Dictionnaire Fon-Français.* Cotonou : imprimerie Gutenberg.
78. Serbin, S. (2006). *Reines d'Afrique et Héroïnes de la diaspora noire.* Paris. Éditions Sépia.
79. Smeralada, J. (2005). *Peau noire, cheveu crépu. L'histoire d'une aliénation.* Jasor
80. Tété-Adjalogo, T. G. (1995). *Marcus Garvey. Père de l'unité africaine des peuples.* Paris. L'Harmattan.

81. Thuram, L. (2010). *Mes étoiles noires. De Lucy à Barack Obama*. Paris. Editions Philippe Rey.
82. Unesco (1980). *Histoire générale de l'Afrique II : Afrique ancienne*. Paris. Unesco.
83. Woodson, C. G. (2012). *La mauvaise éducation du Nègre*. Traduit de l'anglais par Turenne Myrtho Cangé (*The Mis Education of the Negro*, 1933). Afromundi Editions

Sources audiovisuelles

Différentes vidéos live du Sech Coovi Gomez présentant une bibliographie fondamentale pour les peuples nègres à consulter sur

<https://www.youtube.com/channel/UCIUOwQZLGIWuarWMwfhHmGQ>

Différentes émissions de Jean Philippe Omotunde (dit Niousséré Kalala Omotunde)

<https://www.youtube.com/channel/UCgLWhb9PNmLXhRQs23oLSjQ>

Annexe

Appendice II. Thalès et la science égyptienne : témoignages anciens (extrait de Théophile Obenga (1995). *La géométrie égyptienne. Contribution de l'Afrique antique à la mathématique mondiale*. Paris. L'Harmattan/Khepera, pp.293-295)

Thalès (vers 640- vers 547av. notre ère), philosophe et mathématicien grec d'origine milésienne, l'un des sept Sages et Savants de la Grèce, est le fondateur de l'école ionienne de physique et de philosophie qui est aussi la première école scientifique et philosophique du monde grec, donc de l'Europe. Il ne doit son éducation qu'à la seule Égypte africaine.

1. *Diogène laërce* (historien grec du III^e siècle de notre ère).

« Il (Thalès) considéra l'eau comme le principe de toutes choses, et que le monde est animé et rempli de démons. On déclare qu'il découvrit les saisons de l'année et les divisa en trois cent soixante-cinq jours. Il n'eut pas de maître, si ce n'est qu'étant allé en Égypte il y fréquenta les prêtres. Hiéronyme déclare encore qu'il mesura les pyramides en partant de leur ombre, au moment où la longueur de notre ombre est égale à notre taille. » (Vie, I, 27).

2. *Platon* (philosophe grec, né en 428, mort en 347 av. notre ère).

« Thalès, fils d'Exanmyas, de Milet, Phénicien d'après Hérodote. Il porta le premier le nom de Sage. En effet il trouva que l'éclipse du soleil provient de ce que la Lune lui fait écran ; il fut le premier Grec à découvrir la Petite Ourse, les solstices et la taille ainsi que la nature du soleil. L'eau est le principe des éléments. Il reçut en Égypte l'éducation des prêtres (*République*, X, 600 a. Scolie).

3. *Proclus* (philosophe néo-platonicien, né en 410, mort en 485).

« De même que la connaissance exacte des nombres prit naissance chez les phéniciens du fait des échanges commerciaux et des affaires, de même est-ce chez les Égyptiens que fut inventée la géométrie. Thalès fut le premier Grec à rapporter d'Égypte cette matière à spéculation. » (Commentaire sur le premier livre des Éléments d'Euclide, 65, 3).

4. *Plutarque* (historien grec, né vers 45, mort vers 125).

« Thalès, à ce qu'on prétend, et Hippocrate de Chios, le mathématicien, ont fait du commerce ; et Platon couvrit ses frais de voyage en vendant de l'huile en Égypte. » (Solon, 2).

5. *Plutarque*.

« C'est pense-t-on, pour avoir appris des Égyptiens, qu'Homère et Thalès posaient l'eau comme le principe et l'origine de toutes choses » (Isis et Osiris, 34).

Figure 192 : Thalès de Milet (vers 640-vers 547 av. notre ère), fils d'Examyas, Phénicien d'après Hérodote, a étudié en Égypte : « L'introduction de la géométrie égyptienne en Grèce est universellement attribuée à Thalès, et il est extrêmement probable qu'il visita l'Égypte, car il s'était fait une théorie des inondations du Nil. » (J. Burnet, *L'Aurore de la philosophie grecque*, Paris, Payot, 1952, pp. 43-44).

6. *Favius Josèphe* (historien juif, né à Jérusalem en 37, mort en 95).

« Toute le monde s'accorde à reconnaître les premiers chez les Grecs à avoir étudié les choses célestes et divines, comme Phérécyde de Syros, Pythagore et Thalès, furent les élèves des Égyptiens et des Chaldéens et laissèrent peu d'écrits. » (Contre Apion, I, 2).

7. *Aétius* (vers 100 de notre ère).

« Il (Thalès) étudia la philosophie en Égypte et revient à Milet déjà fort âgé. » (Opinions, I, 3, 1 2).

8. *Jamblique* (philosophe néo-platonicien qui enseigne à Alexandrie, né vers 250, mort vers 330 de notre ère).

« Thalès conseilla à Pythagore de se rendre en Égypte et de s'entretenir le plus souvent possible avec les prêtres de Memphis et de Diospolis (Thèbes) : c'est d'eux qu'il avait tiré toutes ces connaissances qui le font passer pour sage et savant aux yeux de la foule. » (*Vie de Pythagore*, 12).

9. *Hérodote* (historien grec, né à Halicarnasse vers 484, mort vers 420 av. notre ère)

« C'est en Égypte, à mon avis, que la géométrie fut inventée, et c'est de là qu'elle vint en Grèce. » (Histoire, II, 109).

10. *Simplicius* (philosophe néo-platonicien, IIIe siècle).

« Il (Aristote) expose la théorie de Thalès de Milet qui disait que la terre repose sur l'eau à la façon d'un morceau de bois ou de quelque autre chose capable de flotter naturellement sur l'eau. Aristote fait objection à cette opinion, qui a peut-être plus de force du fait qu'elle est professée par les Égyptiens sous la forme d'un mythe et que c'est de là-bas que Thalès avait importé sa doctrine. » (Commentaire sur le Traité du Ciel d'Aristote, 522, 14).

11. *Aétius*.

« Thalès estime que les vents étésiens qui soufflent face à l'Égypte, gonflent la masse des eaux du Nil, parce que ses flots se trouvent retenus par le gonflement des eaux de la mer qui s'opposent à son débit. » (*Opinions*, IV, I, I).

TEMOIGNAGE SUR LE PROFESSEUR BOKO C. GABRIEL

Par Moussiliou Akpa-L'Ara MOUSTAPHA (Ph. D)
Enseignant-Chercheur au Département des Sciences de l'Éducation et de la
Formation

Qui ne s'émerveille de rien ne peut rien faire de merveilleux

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

Bienvenue à ce colloque scientifique, organisé par le Laboratoire d'Expertise et de Recherche en Éducation, Formation et Orientation (LAEREFOR) de l'Université d'Abomey Calavi, pour rendre hommage, de son vivant, au Professeur Gabriel C. BOKO, une des consciences scientifiques de notre époque et une éminence de rayonnement international, qui a su résister aux offres alléchantes du monde scientifique de l'Occident l'ayant vainement appâté de mille manières et sur plusieurs années pour pouvoir le récupérer à son compte. Mon séjour en Belgique en 2001, à l'université de Mons Hainaut (UMH), dans le cadre d'un stage de courte durée portant sur la Pédagogie universitaire, m'avait, en effet, permis de me rendre compte à quel point le Professeur BOKO était devenu une convoitise pour le milieu universitaire occidental : en plein cours, alors qu'il venait de m'identifier par rapport à mon pays de provenance, un de nos encadreurs, enseignant à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'UMH, n'a pu s'empêcher de hâler bruyamment à mon endroit : « EH ! Dites-moi, Il fait quoi chez vous là bas, Gabriel BOKO ? Sa place est ici ! C'est toujours réservé pour lui ! Dites-le lui, une fois retourné au pays ! » A la pause qui a suivi, un peu comme pour me convaincre de son sérieux, M. POURTOIS m'approcha pour réitérer son souhait tout en m'exposant quelques dispositions pratiques que la faculté aurait déjà prises à l'effet de mettre M. BOKO dans des conditions idéales de travail dans cette université de référence. C'est avec fébrilité et enthousiasme palpables que, à mon retour au Bénin, je courus porter au Pr. BOKO ce qui, pour moi, était à la fois « une nouvelle et un événement » mais que, lui, avait accueilli avec banalité et froideur, me confiant qu'il avait déjà décliné plusieurs fois l'offre par le passé et qu'il ne varierait point parce que, « MOUSTAPHA- m'expliqua-t-il d'un ton grave et persuasif- notre continent, l'Afrique, a, elle aussi, besoin que ses fils et filles la valorisent en mettant à son service leurs savoirs et savoir-faire acquis ici et là. » Je pris ce jour-là, en l'homme, la mesure de tout son engagement, que dis-je, de son serment silencieux mais ferme de servir de tout son être le continent, malgré les conditions de vie et de travail qu'on sait difficiles et un environnement sociopolitique assez répulsif. C'est donc une conscience scientifique africaine dont nous nous émerveillons et que nous célébrons en ce moment à travers le présent colloque que les Scientifiques de différents horizons ont accepté, malgré le confinement

qu'impose le contexte sanitaire actuel, de venir rehausser de leur présence effective et de leurs interventions attendues. Le jeu en vaut la chandelle.

Mais je dois dire qu' en acceptant de préparer, pour le colloque qui s'ouvre, un mot sur la personne du Professeur Gabriel C. BOKO, je me suis très tôt rendu à l'évidence, au regard des restrictions auxquelles il fallait se plier, qu'il me fallait prendre, malgré moi, l'option douloureuse d'un récit incomplet et même imprécis par endroits, tant la limitation quelque peu drastique du temps d'intervention pour des raisons que l'on sait, contraste fort bien avec la densité à tout point de vue de l'homme. Et même si je devais disposer de toute une journée voire d'une semaine entière pour le faire, aurais-je vraiment pu gagner le pari d'un récit irréprochable, à la dimension de celui que nous célébrons en ce moment? Pure illusion ! Et l'autre chose aussi qui a été pour moi une limitation de toute autre nature dans l'accomplissement de cette tâche est que, au moment précis où je devais activer mes souvenirs pour m'acquitter du devoir de témoigner sur celui-là même à qui je dois mon recrutement, en 2001, à l'université qui nous accueille comme d'ailleurs mon stage en Belgique évoqué plus haut, j'ai été profondément consterné par la différence entre les moments tels qu'ils ont été vécus dans la réalité et tels qu'ils ont fini par s'insérer dans la mémoire. Quand, en effet, une vague recouvre l'autre vague les souvenirs finissent par s'effacer et le même en des temps différents n'est plus le même. Les éclats jadis vivaces de ces instants à fortes charges émotionnelles positives se sont atténués à tant d'années de distance, entraînant dans leur sillage l'altération de certains souvenirs et l'effacement d'autres. Vous comprenez pourquoi j'ai soin d'avertir que mon récit sera laconique et imprécis. Sans doute, en tout cas c'est mon souhait, ceux qui sauront le mieux tout ce qui devait s'y trouver seront assurément aussi ceux qui excuseront le plus volontiers tout ce qui doit encore y manquer. Je voudrais surtout ne retenir, dans cet exercice, qu'une seule qualité de l'homme, celle, me semble-t-il, essentielle parce que résumant tout le reste et parce qu'étant également au départ de tout ce qu'il est devenu après sa solide formation multidimensionnelle. Vous m'excuserez donc que je ne puisse m'attarder, en cette occasion, sur des aspects quantitatifs, des aspects les plus voyants et les plus rutilants qu'affectionnent souvent les enfants dans un récit et qui, bien qu'exprimant leur perception égocentrique du monde, n'expliquent pourtant pas l'essence de ce qu'ils perçoivent ou décrivent.

Le Professeur Gabriel C. BOKO est un « homme modèle » et ce ne me semble pas être un hasard. Fortement attaché à l'éducation qu'il a toujours cherché à promouvoir et dont il sait relever les vertus, il est de ceux qui pensent que, dans ce domaine précis de moulage de l'être, l'exemple parle mieux que les discours élaborés. Et c'est vrai que les modèles, en tout genre et en toutes circonstances, ont toujours devancé et même forgé les

préceptes. C'est prouvé en sciences exactes, c'est vérifié en sciences humaines mais c'est également confirmé en littérature qui est le premier amour du Professeur BOKO : n'est-ce pas vrai, Professeur, que la poésie et l'éloquence, par exemple, comme modèles d'expression particuliers en littérature ont précédé la poétique et la rhétorique ? Et que de nombreux chefs d'œuvres et célèbres écrivains dramatiques existaient déjà avant qu'Aristote ne surgît avec ses règles toutes tracées, pour théoriser sur la tragédie ? L'homme modèle a ceci de vertueux qu'il est l'éclaireur, celui qui montre explicitement et concrètement la voie à suivre, celui qui fournit de la matière à travailler au système. Et c'est ce que vous êtes, Professeur ! Si vous portez fort bien cette qualité, c'est pour en fait enseigner, en tant qu'expert en éducation, que les hommes en général ont du plaisir à apprendre, mais que pour apprendre, il n'est de voie plus courte et plus sûre, pour celui qui les y aide, que le modèle, l'exemple que lui-même incarne : voilà pourquoi, partout où vous passez, la rigueur et le travail bien fait comme principes basiques non négociables d'abord appliqués à vous-même sans hypocrisie, sont les éléments structurant le modèle que vous êtes et donc des constantes qui vous suivent et ce par quoi tout le monde peut vous identifier et vous apprécier. Et ce faisant, vous influencez vos proches sans pression visible ni labeur, mais ceux-ci ont le plaisir immense de se tremper dans ces valeurs par voie d'imitation qui est chez les humains l'un des instruments biologiques et donc naturels par lesquels ils prennent d'instinct leurs premières leçons de la vie.

Rigueur dans la démarche scientifique, rigueur dans le travail, rigueur dans la gestion administrative, rigueur dans le vivre ensemble avec les autres, toutes choses qui pourtant n'ont pu vous transformer en un monstre hideux ou exécrable parce qu'au-delà, vous savez vous laisser promptement aller aux élans du cœur qui vous ouvrent gentiment et sans *a priori* aux autres. Et c'est là l'autre dimension du modèle d'homme que vous incarnez : manager les hommes avec rigueur et méthode tout en sachant les ménager autant que faire ce peut sans que, toutefois, les fondamentaux du modèle que vous portez n'en viennent à être corrompus. Qui n'a pas appris de vous, Professeur, ce dosage intelligent de la raison et du cœur dans la gestion des hommes que, tel un chimiste dans son laboratoire, vous savez obtenir, pour conduire chaque fois à bout, les différentes expériences que vos positionnements successifs vous ont amené à faire en tant que Directeur de l'Ecole de formation des personnels d'encadrement de l'éducation Nationale, Directeur de cabinet du Ministre en charge de l'éducation au double niveau du primaire et du secondaire, Chef Départements, Coordonnateur des études doctorales et aujourd'hui membre de l'Exécutif du Conseil National de l'Education. Et c'est tout ceci qui fait que, Professeur, vos faits, gestes, paroles et parlers, même quand, à vos yeux, ils paraissent banals et donc sans grande importance, ils attirent toujours et durablement les regards de vos

contemporains et ceux de la postérité. C'est ce qui nous fait dire modestement de vous que vous êtes une des têtes les plus fortes d'entre le siècle passé et celui en cours.

Vous connaissant plus ou moins pour vous avoir pratiqué sur une période de plus de deux décennies, je puis dire que c'est pour le sublime que vous êtes né, Professeur, et que la nature ainsi que vos études et autres expériences vous ont donné tout ce qui devait vous y conduire. Et vous y êtes vraiment ! Comment, en effet, ne pas reconnaître en vous le sublime quand on le voit à tout instant jaillir de vous et se manifester à travers une expression vive et captivante de tout ce que votre âme profonde a de plus grand, de plus magnifique, de plus superbe et de plus noble : que n'avez-vous pas donné déjà à notre école, à notre système universitaire, à notre administration publique, aux hommes dans leur diversité et ceci dans la gestion des différents postes que vos qualités intrinsèques d'homme de sciences et d'expériences ont forcé l'admiration des décideurs à vous confier à un moment ou à un autre de votre parcours élogieux ? Lorsque vos qualités intrinsèques d'homme de sciences et d'homme de grand cœur ont fini par vous élever, il arriva ce dont vous êtes en train d'être témoin présentement et qui se passe sous vos yeux, de votre vivant : des hommes et des femmes qui s'émerveillent de vous se sont rassemblés pour vous vouer, à l'unanimité, un hommage public mérité, conscients par ailleurs de ce que cette reconnaissance publique et populaire ne va pas empêcher la diversité naturelle des opinions et des jugements de s'exprimer. Quoi de plus normal ! Nous sommes en milieu humain et nous ne sommes pas à une canonisation ! En la matière d'ailleurs, un philosophe de notre temps avertit : « la vertu ne suffit pas au bonheur et le bonheur non plus à la vertu » (A. C. Sponville). Et c'est pourquoi, me résumant dans mon propos, je dis tout simplement du Professeur qu' « il est grand dans son abondance » harmonieuse : abondance d'élan physique, abondance d'élégance intellectuelle, abondance du cœur, abondance de sensibilité, abondance d'humilité et j'en oublie. Nous allons pouvoir nous abreuver pendant longtemps encore à sa source intarissable dans laquelle nous nous trempions déjà chaque fois pour nous revigorer. Votre existence entière est faite de labeur, d'occupation en permanence à des choses qui exaltent et vous semblez vous associer au poète s'adressant à ceux qui doutent encore de la dimension vertueuse du travail :

« S'occuper, c'est savoir jouir ;
L'oisiveté pèse et tourmente ;
L'âme est un feu qu'il faut nourrir ;
Et qui s'éteint s'il ne s'augmente. » (Voltaire)

Longue vie à vous, Professeur, et santé de fer inoxydable.

Moussiliou Akpa- L'Ara MOUSTAPHA qui vous embrasse. Je vous remercie !

REMERCIEMENTS

Au cours de ces trois jours d'échanges et de débats sur ce que les sciences de l'éducation peuvent être à l'école africaine, nous avons rendu hommage au Professeur Gabriel Coovi BOKO.

Les Conférences inaugurales ont toutes tenu la promesse des fleurs selon un témoignage d'un participant. Je voudrais, à cet effet, dire encore un sincère MERCI au Professeur John AGLO qui, en tant qu'autorité administrative togolaise, ne pouvait se déplacer que sur autorisation des autorités étatiques et parce qu'il tenait à être présent pour ce rendez-vous scientifique, à insister pour les obtenir. Je voudrais également dire un grand MERCI au Professeur Okri Pascal TOSSOU, Doyen de la Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication (FLLAC), grand frère et ami pour sa sollicitude et sa contribution morale et financière à la tenue de cet événement. Merci aux autres collègues étrangers ; je sais toutes les vicissitudes qu'ils ont bravé, comme le Prof AGLO John, pour prendre part à ce colloque où ils ont été, en plus, à leur propre charge en termes de déplacement et d'hébergement. Et c'est pour leur dire merci, à sa manière, que le Professeur Gabriel BOKO leur a offert un exemplaire de son livre *Psychologie et guidance en milieu africain*. Merci aux collègues du DSEF et des autres entités de la FLLAC et de la FASHS qui sont venus débattre de questions éducatives à travers les communications qu'ils ont proposées. Merci aux étudiants en licence, master et en thèse qui sont suivis et/ou participé activement à ce colloque. Merci aux membres du Comité d'Organisation ainsi qu'aux hôtes et hôtesses qui sont des étudiants du DESF. Merci à tous les donateurs qui nous ont permis de supporter un tant soit peu les charges liées à ce colloque. Qu'il me soit permis de citer expressément ici OUSSOU Reine, ODJO Solange, GBADESSI Séraphin, le Doyen FLLAC (Prof. Okri Pascal TOSSOU), YABI Cyprien, HOUEDO François et NAHUM Lucrèce qui ont fait des dons au-delà de 50.000fcfa. Merci au Rectorat qui, à travers le Conseil Scientifique, a supporté l'édition du livre des résumés titré « *Programme & Résumés* ». Merci à toutes, merci à tous !

Dépôt légal N° 12823 du 25 janvier 2021
1^{er} Trimestre, Bibliothèque Nationale du Bénin

Achévé d'imprimer sous presse « *Les éditions ProTIC* »
BP 1468 Abomey-Calavi (BENIN) Téléphone : (+229) 95 86 99 51
Email : leseditionsprotic@gmail.com – Site web : www.protic-benin.com