

**L'Éducation traditionnelle et la vie communautaire en  
Afrique : repères et leçons d'expériences pour l'éducation au  
vivre-ensemble aujourd'hui**  
**Traditional Education and Community Life in Africa: Reference  
points and lessons for present-day "living together" education**

Afsata Paré-Kaboré

Volume 48, Number 1, Winter 2013

Apprendre à vivre ensemble par l'éducation et la formation. Regards  
africains, français et québécois  
Education and the Challenge of Learning to "Live Together:"  
Perspectives from Africa, France and Quebec

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018399ar>  
DOI: <https://doi.org/10.7202/1018399ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Paré-Kaboré, A. (2013). L'Éducation traditionnelle et la vie communautaire en  
Afrique : repères et leçons d'expériences pour l'éducation au vivre-ensemble  
aujourd'hui. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de  
McGill*, 48(1), 15–33. <https://doi.org/10.7202/1018399ar>

Article abstract

The objective of this article is to identify, in traditional African education and way of life, courses of actions that will promote "living together" education. The method employed is a critical comparative analysis of past and present-day socio-educational contexts, based on relevant literature. In conclusion, if one conceives "living together" education as part of the formal education system, the latter must be conceived in a holistic manner and must integrate parental interventions utilizing pedagogical tools anchored in and reflective of community habits. In other words, shared responsibilities and an official recognition of the role of parents are important.

# L'ÉDUCATION TRADITIONNELLE ET LA VIE COMMUNAUTAIRE EN AFRIQUE : REPÈRES ET LEÇONS D'EXPÉRIENCES POUR L'ÉDUCATION AU VIVRE-ENSEMBLE AUJOURD'HUI

AFSATA PARÉ-KABORÉ *Université de Koudougou, Burkina Faso*

**RÉSUMÉ.** L'objectif de cet article est d'identifier dans le mode de vie et d'éducation traditionnels en Afrique des pistes d'actions pour contribuer aux efforts d'organisation des systèmes scolaires afin de promouvoir l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui. La méthode employée est une approche comparative des contextes socio-éducatifs d'hier et de mutation d'aujourd'hui en se basant sur une analyse critique de la littérature y afférente. En conclusion, si l'on conçoit que l'éducation au vivre-ensemble peut être assumée par les systèmes éducatifs, ceux-ci doivent être conçus de manière holistique et être ouverts à une intervention des parents avec leurs outils davantage ancrés dans l'habitus communautaire. Autrement dit, un partage des responsabilités et une reconnaissance officielle du rôle des parents dans ce processus sont importants.

## TRADITIONAL EDUCATION AND COMMUNITY LIFE IN AFRICA: REFERENCE POINTS AND LESSONS FOR PRESENT-DAY "LIVING TOGETHER" EDUCATION

**ABSTRACT.** The objective of this article is to identify, in traditional African education and way of life, courses of actions that will promote "living together" education. The method employed is a critical comparative analysis of past and present-day socio-educational contexts, based on relevant literature. In conclusion, if one conceives "living together" education as part of the formal education system, the latter must be conceived in a holistic manner and must integrate parental interventions utilizing pedagogical tools anchored in and reflective of community habitus. In other words, shared responsibilities and an official recognition of the role of parents are important.

On pourrait se demander pourquoi le vivre-ensemble est devenu une préoccupation explicitement énoncée, donnant lieu à des conférences, des rencontres, des motifs de formation et de sensibilisation alors que le propre précisément de l'humain est de vivre avec les autres en bonne intelligence ? Autrement dit, comment un phénomène aussi naturel et impératif en vient-il à mobiliser autant d'efforts et d'attention comme si, depuis que l'humanité

existe, c'est seulement maintenant que l'homme est en train d'apprendre à vivre avec son prochain ? N'avons-nous pas vécu ensemble jusque-là ? Ou bien notre manière de vivre-ensemble ne répond plus aux exigences du moment, au point qu'il faille tout recomposer et remodeler ? De toute évidence, ce sont autant de questions qui méritent d'être posées.

L'ère que nous vivons au niveau mondial semble marquée par le souci du bien-être individuel et même « personnalisé ». Il était donc quasi certain que des revendications se feraient pressantes pour un regard et des égards plus attentifs à des sorts particuliers sans avoir nécessairement recours à la force. Il ne s'agit plus de vivre ensemble de n'importe quelle manière, mais de s'assurer que le profit que les uns et les autres tirent de ce vivre-ensemble soit assez équitable.

Cette préoccupation pour le vivre-ensemble trouve également son origine dans la globalisation, le rapprochement aussi bien spatial, physique que psychique des différentes communautés qui composent le monde. On voit ce qui se passe ailleurs, on partage des biens et services, on fait des comparaisons, on apprend à être sensible au sort des uns et des autres, on revendique ce dont bénéficient les autres à moins de lutter pour préserver un avantage qui nous est reconnu, etc.

La problématique du vivre-ensemble aujourd'hui traduit donc la prégnance d'une préoccupation de nature qualitative. Cette recherche de qualité est-elle si nouvelle ? N'a-t-on pas toujours cherché à vivre partout dans la meilleure harmonie possible ? A l'échelle de communautés comme celles que connaissait l'Afrique traditionnelle, le vivre-ensemble se vivait justement selon certaines règles partagées et acceptées. Quelles sont ces règles ? Comment l'éducation se déployait-elle alors pour mobiliser les différentes composantes de cette communauté autour de ce mode de vie et des normes partagées ? Telles sont les questions sur lesquelles nous allons nous pencher dans l'optique de repérer des stratégies porteuses à valoriser.

Au plan méthodologique, notre approche est essentiellement basée sur une analyse documentaire des questions relatives au mode de vie communautaire, à l'éducation traditionnelle en Afrique subsaharienne, aux changements socioculturels qui traversent cette région du monde et aux possibilités qui s'offrent de pouvoir explorer les outils traditionnels d'éducation pour améliorer notre vivre-ensemble aujourd'hui. En parlant d'Afrique, nous faisons référence à l'Afrique noire (l'Afrique subsaharienne) qui est donc au centre de notre propos. Nous procéderons de la manière suivante :

- nous aborderons d'abord la question de la communautarisation ainsi que du mode d'éducation traditionnelle en Afrique ;
- ensuite, une analyse des changements socioculturels que connaît le continent sera l'occasion d'une approche comparative entre la situation d'hier et celle d'aujourd'hui en matière de vivre-ensemble et d'éducation ;

- enfin, nous discuterons des apports possibles des outils traditionnels d'éducation à l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui dans cette partie du monde.

## LE CONTEXTE TRADITIONNEL: MODE DE VIE COMMUNAUTAIRE ET EDUCATION EN AFRIQUE

### *Mode de vie en Afrique : le communautarisme*

Lorsque l'on parcourt la littérature sur la question, on relève une certaine convergence de vue des chercheurs quant au fait que le mode de vie des Africains (au sud du Sahara notamment) est beaucoup plus communautaire qu'en Occident par exemple. Selon Mama (2001), il n'y a pas, par exemple dans les langues africaines, un terme pour désigner « identité », terme chargé d'individualité, de singularité selon elle. Pour elle, en Afrique, une personne se présente d'emblée en faisant référence à ses origines et à son appartenance clanique ou ethnique.

Cependant, comme nous le rappelait Kane (1982),

en prenant en compte l'histoire des autres peuples du monde (y compris le monde occidental) on s'aperçoit qu'ils ont connu et connaissent encore, dans de nombreuses régions de leur espace culturel, la pratique et la promotion de valeurs en tout identiques à celles que les Africains présentent comme étant spécifiquement les leurs. De ce point de vue le sentiment de l'honneur, l'esprit communautaire, le respect de la personne humaine, etc., sont un patrimoine commun à toute l'humanité que celle-ci peut affaiblir par moment et dans certaines conditions. (para. 6)

En effet, dans l'humanité, les sociétés, selon le temps et l'espace, évoluent sur un continuum allant du communautarisme extrême à l'extrême individualisme ainsi que nous le matérialisons à travers la figure ci-après.

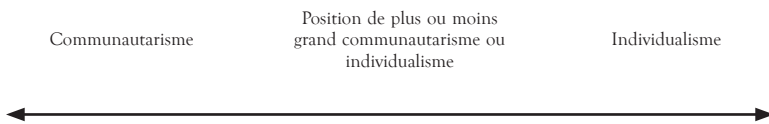


FIGURE 1. *Continuum de communautarisme – individualisme*

Ce parcours du communautarisme à l'individualisme semble avoir été fait par les sociétés occidentales. Comme cela ressort des écrits de sociologues, on passerait donc d'une société traditionnelle communautariste à une société moderne individualiste.

Dans les sociétés occidentales, jusqu'au Moyen Âge, les comportements des personnes étaient surtout déterminés par l'appartenance et les positions

occupées dans la société et l'individu était considéré comme faisant partie d'un nous collectif. Ces sociétés connaîtront un processus d'individualisation.

Après une longue et souterraine gestation tout au long du Moyen Âge au terme de laquelle l'individu émerge d'une manière balbutiante lors de la Renaissance comme réalité vécue et catégorie de la pensée, l'individualisme fait irruption au grand jour.... Il achève alors de s'imposer comme trait prédominant de la culture occidentale en oscillant entre une radicalisation fort minoritaire et « américaine » du droit de propriété sur soi – et une massification nettement majoritaire qui le banalise en l'affadissant et l'essoufflant. (Laurent, 1993, pp.13-14)

L'individu prendra alors progressivement le pas sur la collectivité.

Bernard (2007) va dans ce sens en parlant de processus d' « individuation » pour montrer qu'aujourd'hui la société occidentale est constituée d'individus bien différenciés avec des statuts, rôles, compétences très variés. Il poursuit en ces termes :

On est ainsi progressivement passé de la communauté, où le groupe prime sur l'individu, à la société, où la conscience de soi précède la conscience d'appartenir à un groupe, comme l'écrit Norbert Elias. Ce qui prime désormais, c'est l'individu, le sujet qui se définit par son individualité, son historicité, et qui est responsable de son destin. (para. 2)

Sur le continuum que nous évoquions ci-dessus, il y a donc eu, à partir du moyen âge en Occident, un glissement du pôle « communautarisme » vers le pôle « individualisme ».

Ce glissement est peut être en train de se faire en Afrique au sud du Sahara mais pour l'heure, les chercheurs semblent encore s'accorder sur une prédominance du communautarisme dans ce contexte. Il y a en effet une certaine convergence de vues à ce sujet, indépendamment de la diversité des régions d'Afrique subsaharienne d'où proviennent les études des auteurs que nous citons (Afrique de l'Ouest, Afrique centrale ou de l'Est, Afrique anglophone ou francophone). Ces auteurs, du reste, traitent en général de l'Afrique noire plutôt que d'un pays ou d'une région spécifique.

Kane (1982), avançant les tendances à l'esprit de solidarité ou de communauté, à la religiosité, au respect de la hiérarchie qui prévalent au Sénégal et en Afrique noire en général, soutenait encore dans les années 1980 le fait que les transformations intervenues dans les sociétés occidentales n'avaient pas encore atteint les peuples d'Afrique noire, notamment en ce qui a trait aux rapports sociaux, communautaires, etc. Néanmoins, au regard de ce que nous avons dit sur l'évolution qu'ont connu également les sociétés occidentales, il fait cette réflexion très à propos :

- ce que l'on appelle valeurs traditionnelles africaines a fait ou fait partie du patrimoine culturel de toutes les sociétés humaines ;

- si par constat on reconnaît l'écart qui tend à s'instituer entre sociétés occidentales et sociétés africaines quant à la conservation de telles valeurs, il faudra en effet au moins par hypothèse et sous peine de tomber dans un innéisme gratuit, admettre que les sociétés africaines, elles aussi, puissent être menacées de les perdre. Ce qui renvoie nécessairement à l'analyse des causes, des contextes et des conditions historiques. (Kane, 1982, para. 8)

Kane attirait ainsi l'attention sur les risques de perte auxquels sont exposées ces valeurs encore présentes dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, posant ainsi la nécessité de développer des stratégies pour les préserver si l'on y tient vraiment.

Pour confirmer la prédominance encore actuelle de la dimension communautariste des sociétés africaines subsahariennes, Ngakoutou (2004), comme Mama (2001), affirme que pour l'Africain, « il n'y a pas de coupure entre le moi et le non-moi, entre le monde et l'homme » (p. 28).

Dans la culture qui est transmise en Afrique noire, les représentations collectives tiennent une place très importante. C'est à partir d'elles, reçues par l'homme, avec le reste de la culture dans l'apprentissage social, que ce dernier comprend les autres, que tout le monde se comprend, que l'homme se conforme et se justifie. (Ngakoutou, 2004, p. 26)

Cette thèse est également celle de Ki-Zerbo (1990) qui magnifie le communautarisme, la solidarité légendaire de l'Afrique, notamment avant la pénétration des valeurs occidentales véhiculées suite à la colonisation et à l'implantation de l'école dans le continent. Ces valeurs, il les met en perspective dans la logique de la recherche d'un humanisme au 21<sup>e</sup> siècle à travers ce qu'il appelle la *co-opération* et le *co-développement* qui, selon son analyse, nous sont enseignés par la sagesse africaine à travers des proverbes : « un seul pied ne crée pas le sentier » ; « on ne rase pas la tête de quelqu'un en son absence ».<sup>1</sup> Comprenons par là que tout doit se faire ensemble, en solidarité et en présence de chacun.

Ogandaga (2007) soutient aussi l'orientation communautaire de la société traditionnelle africaine qui fait prévaloir le groupe sur l'individu avec un pouvoir conféré à l'ainé. Il fait ressortir l'importance du « principe de séniorité » dans ce mode de vie. Il s'agit là d'un principe hiérarchique, dit aussi gérontocratique, qui préconise que tout ancien d'âge soit revêtu d'une autorité vis-à-vis des moins âgés. Ces anciens détiennent ainsi le pouvoir et la sagesse africaine. Sylla (1982) emboîte le pas en affirmant l'existence de ces valeurs de communautarisme en Afrique noire, mais il donne surtout un contenu précis à ce communautarisme lorsqu'il écrit :

[Cette expression] signifie d'abord que le groupe prime sur l'individu. Celui-ci n'existe et n'a de sens que dans le groupe ; l'individu existe bien, mais par le groupe, à l'intérieur du groupe : il vit, agit et se réalise dans le groupe, grâce au groupe. L'existence des classes d'âge l'atteste : à tous les niveaux et à tout

âge, l'individu est intégré dans une classe d'âge, dans une structure sociale, littéralement pris en charge par le groupe. L'expression signifie également que la société négro-africaine rejette l'individualisme, plus précisément l'individualisme bourgeois pour lequel le principe premier et fondamental est la recherche de l'intérêt et du profit personnels. Le communautarisme négro-africain signifie plus essentiellement activité de production commune, vie commune, répartition commune, prise en charge des problèmes individuels par le groupe : toutes les énergies et potentialités sont mobilisées et mises au service de l'intérêt commun. (para. 3)

Cette caractérisation du communautarisme montre à quel point l'individu est encadré, pris en charge par le groupe à toutes les étapes de sa vie dans le cadre d'une solidarité communautaire qu'Alain (2007) définit par la combinaison de trois critères principaux :

- i) La référence à une même origine ou, du moins, à une histoire commune ;
- ii) La référence à des coutumes, croyances, valeurs et visions du monde définissant un patrimoine symbolique hérité, mais qui est le produit d'une construction sociale permanente ;
- iii) La référence à des liens sociaux pensés et organisés selon une logique paradigmatique de la parenté. (p. 3)

Il semble donc ne pas y avoir de vie en dehors du groupe, ce qui sous un certain regard pourrait s'avérer aller à l'encontre de l'épanouissement des individus. Cependant, sous un autre angle, l'assurance de la présence du groupe, de la solidarité et du soutien mutuel que l'on se doit dans les cas de problèmes individuels, n'est-elle pas un facteur de sérénité, de cohésion et de confort social et individuel ? À l'évidence, c'est cet objectif qui est poursuivi à travers ces modalités de prise en charge éducative des individus dont il importe que nous discutons à présent les spécificités.

Comment cette manière communautaire de vivre en Afrique était-elle perpétuée de génération en génération ?

### *L'éducation africaine traditionnelle*

Tout mode de vie et de pensée, qu'il soit plus communautariste ou plus individualiste, est soutenu par une manière spécifique d'encadrer les populations, d'éduquer les enfants et les jeunes. En effet,

l'idéal de toute éducation est la transmission par un peuple de sa civilisation d'une génération à une autre. Cette activité met l'accent autant sur l'aspect formel que sur l'aspect informel. Elle place au premier plan la qualité holistique de l'éducation en mettant en relief ses valeurs conscientes et inconscientes, matérielles et spirituelles, morales et intellectuelles. (Kamara, 2007, p. 1)

Hossenjee (1978), lui, écrivait que le but de l'éducation est de « transmettre d'une génération à la suivante, la sagesse et la connaissance que la société a accumulées, et de préparer les jeunes à leur future appartenance à la société, et à leur participation au maintien ou au développement de celle-ci »<sup>2</sup> (p. 41).

Durkheim (1893/2008) ne disait-il pas la même chose lorsqu'il énonçait sa définition, devenue célèbre, de l'éducation :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. (p. 8)

La définition de la Ligue internationale d'éducation nouvelle nous apparaît plus ouverte et flexible car prenant en compte l'évolution sociale et scientifique :

L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale ; elle constitue une des forces qui la déterminent... Le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés, à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme et de la société. (Ligue internationale d'éducation nouvelle, citée par Mialaret, 1976, p. 5)

A priori, la société traditionnelle a un idéal de maintien de ses valeurs, davantage qu'un idéal de transformation de celles-ci. Elle serait donc, dans le cas de la tradition africaine, dans la logique d'une éducation tendant à préserver le caractère communautariste de cette société. Et même si la solidarité que ce communautarisme suppose est spontanée (mécanique comme l'a dit Bernard), ce serait une erreur de penser qu'elle va de soi, sans une modalité éducative qui la préserve. Toute éducation poursuit un objectif en utilisant des moyens qui se doivent d'être appropriés pour atteindre cet objectif. Comment se présente alors l'éducation traditionnelle africaine ?

Abdou (1998) fait le constat de l'importance de l'éducation dans les sociétés africaines, dans un cadre familial et communautaire en lien intime avec la vie sociale à savoir la production, les rapports sociaux :

Ainsi tout un ensemble de faits montrent que l'enfant, puis l'adolescent, est éduqué et s'éduque au sein même de la société, à l'école de la vie familiale, de la vie commune à sa classe d'âge, constamment en contact avec les divers aspects de la vie sociale. (p. 23)

Tout en soulignant la variété ethnique des populations d'Afrique noire et la diversité de leurs formes d'organisation sociopolitique, Abdou (1998) retient un certain nombre de traits généraux et communs de l'éducation, « manifestations incontestables d'une communauté de culture chez les peuples africains » (p. 19). Ainsi relève-t-il : la grande importance accordée au caractère collectif et social de l'éducation, le lien intime de celle-ci avec la vie sociale aussi bien au plan matériel que spirituel, son caractère polyvalent (tous les aspects de la personnalité sont visés en même temps), son caractère progressif et graduel (cette éducation se poursuit à travers différentes phases de la vie en utilisant



des moyens différents adaptés à chacune de celle-ci). Tous ces traits éducatifs ne sont pas spécifiques uniquement au contexte africain mais on retiendra ici la dimension fortement globale de cette éducation et son important ancrage socio-culturel.

Dans cet ordre d'idée, l'éducation originelle africaine est considérée également par Ngakoutou (2004) comme ayant les spécifications suivantes :

- un cachet fondamentalement collectif et social;
- un lien intime avec la vie sociale;
- un caractère polyvalent;
- une grande souplesse.

Ainsi, il s'agit d'une éducation qui se réalise dans le cadre de structures communautaires. Le proverbe africain ci-après le dit si bien : « Pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village ». Dans une acception générale, le concept d'éducation fait donc appel ici au développement de l'individu dans un contexte social et dans le respect du critère de l'âge.

Badini (1994), traitant du cas spécifique des Moose du Burkina Faso, observe qu'on n'y parle véritablement d'éducation qu'après le sevrage de l'enfant. Avant le sevrage, on est surtout à l'écoute de l'enfant, de son individualité. Après le sevrage, il est vraiment question d'éducation, la priorité étant de conformer le comportement de l'enfant aux valeurs et normes sociales, avec une approche pédagogique plus ou moins coercitive selon les étapes. Cette éducation fortement ancrée dans les valeurs sociales a une base commune pour tous, le respect des aînés.

Pour Ogandaga (2007), le respect de l'âge est en effet une valeur traditionnelle qui repose sur la conviction que la personne âgée a eu le temps d'accumuler plus de connaissances et d'expériences que les jeunes. Puisqu'il s'agit de perpétuer ces connaissances et valeurs, quoi de plus important que le pouvoir de ceux qui détiennent ces savoirs et valeurs, c'est-à-dire les vieilles personnes. Les outils de l'éducation dans ce type de contexte ne font que conforter cette vision. C'est le cas des contes et légendes, des devinettes et proverbes, de certains jeux, généralement portés et promus par les personnes âgées comme le soutient Mungala (1982). Ces outils sont porteurs de leçons de morale et de sagesse qui magnifient la communauté, valorisent la solidarité.

Les rites initiatiques occupent une place importante dans ce processus d'intégration communautaire de l'individu même s'ils revêtent des formes variées selon les régions du continent. Selon Abdou (1998), ces rites participent, sous la surveillance de personnes désignées en raison de leur sagesse, science, expérience, qui les soignent et les instruisent, à la formation globale des jeunes. Ceux-ci, durant la période de l'initiation, vivent isolés et en groupe (30 à 40) de même sexe. « Ils se livrent à des exercices physiques d'endurance, d'assouplissement, à des danses, des jeux divers. Ils développent l'esprit de

camaraderie et la solidarité entre eux » (p. 28). Quant à Ndiaye (2004), il en a fait la lecture suivante :

Les initiations tribales que l'on observe en Afrique noire ont la caractéristique d'être obligatoires et sont organisées de façon cyclique afin de permettre aux jeunes générations de la communauté – filles ou garçons – d'accéder au statut d'adulte, selon les normes socialement établies. (p. 2)

Ndiaye voit en ces initiations plus qu'une formation, davantage une «fondation» et même une «re-fondation» qui permet donc l'accès à la vie d'adulte :

C'est dire que l'Homme ne sera réellement un être doué d'existence qu'après avoir subi les dures épreuves du cheminement initiatique. Être initié, c'est, en quelque sorte, s'inscrire dans une identité. Tel est, semble-t-il, l'objectif premier de tout rituel initiatique africain. (Ndiaye, 2004, p. 9)

C'est donc dans la pratique sociale, avec l'encadrement collégial des aînés et des outils spécifiques que les jeunes générations apprendront à respecter les valeurs sociales, à glorifier leur communauté, à se respecter, à s'accepter mutuellement, à s'accepter eux-mêmes, à produire et consommer dans un cadre de régulation sociale, à intégrer les outils, sociaux de pacification et de prévention des tensions. Parmi ces outils il y a l'arbre à palabre (cadre de délibération regroupant des notables à l'ombre d'un grand arbre dans le village), la parenté à plaisanterie (plaisanterie instituée entre deux ethnies permettant de pacifier les tensions), la modélisation en chaîne (les plus âgés servent de modèles aux plus jeunes), etc.

Si la situation de vie sociale et de l'éducation traditionnelle se présente ainsi, qu'en reste-t-il aujourd'hui ? A-t-on perdu toutes références ? Si oui, vers où nous acheminons-nous, quelles valeurs traditionnelles peut-on promouvoir et comment pouvons-nous retrouver le bon chemin vers le « vivre-ensemble » aujourd'hui ?

## **CRISE SOCIALE, CRISE DE L'EDUCATION**

Le constat de la «mutation accélérée de civilisation» par les sociétés africaines, notamment du fait de l'urbanisation, faisait dire, il y a une cinquantaine d'années déjà, à Balandier (1956) que cela suscite « des conflits entre comportements et codes culturels différents ; elle tend aussi, d'une manière toute contraire, à effacer les traits culturels les plus spécifiques pour faire prévaloir un système nouveau commun à l'ensemble des citadins » (para, 18). La proximité et la solidarité s'effritent, laissant la place à d'autres types de comportements moins orientés vers le communautarisme.

À en croire les débats et les résultats de recherches, les sociétés africaines, consécutivement à la colonisation (fin du 19<sup>e</sup>-moitié du 20<sup>e</sup> siècle) et à l'implantation de l'école coloniale, ont été fortement ébranlées au plan socioculturel. Les indépendances dans les années 1960 ont été suivies d'un

certain boum économique (et éducatif) qui a vite cédé le pas à la crise dès les années 1980, une crise qui perdure (Ki-Zerbo, 1990). Ces sociétés sont donc en crise, crise socioculturelle, crise économique, crise éducative. Ki-Zerbo estime que la crise économique a un impact négatif sur le système éducatif, mais ce dernier, tel qu'il est conçu en Afrique, contribue aussi à la déstructuration économique et socioculturelle. Selon lui, la crise économique a entraîné un ralentissement important du développement quantitatif de l'éducation tant des enfants que des adultes et un abandon des réformes qui auraient pu améliorer la qualité de cette éducation. Ceci est d'autant plus vrai que des dirigeants ont souvent considéré l'éducation comme étant budgétivore face à des urgences qui forçaient la mobilisation immédiate des ressources. Du coup, on se retrouve avec un système éducatif qui, au lieu de servir la cause du développement socio-économique et de l'harmonie socioculturelle dans les pays d'Afrique, a plutôt accéléré la déstructuration de ceux-ci.

La déstructuration au plan socioculturel se traduit surtout par l'éclatement des familles : l'organisation communautaire permettant une prise en charge collégiale et globale de l'enfant laisse la place à la nucléarisation des familles, de sorte que l'encadrement de proximité, le soutien mutuel, la cohérence et la solidarité dans les pratiques d'éducation et de formation sont en perte de vitesse. C'est le processus d'individualisation qui est en marche et qui explique, selon Ki-Zerbo (1990), le fait que les enfants ne bénéficient plus de la sagesse des aînés.

La déstructuration de l'organisation familiale communautaire est également au centre des propos d'Assy (2003). Dans le cas de la Côte-d'Ivoire. Assy montre comment l'éducation en Afrique en général est en mutation, en crise. Si autrefois l'éducation était une chose collégiale et l'enfant un bien collectif, cela, selon lui, semble de moins en moins le cas tant en zone rurale qu'urbaine. Étant donné l'éclatement familial<sup>3</sup>, l'autorité parentale est mise à mal et ce, en raison de l'école et de l'environnement socioculturel en général : au lieu de se faire au niveau communautaire, l'éducation de l'enfant se fait au sein de chaque couple ; or, selon Assy, l'enfant n'écoute pas ses parents en raison du fait que le savoir est un pouvoir que ces derniers ne possèdent plus. L'auteur affirme alors que de penser que les parents géniteurs, non soutenus par une communauté, semblent dépossédés de la capacité morale et matérielle de jouer leur rôle d'éducateur. Le cas de la Côte-d'Ivoire n'est pas isolé.

L'incohérence des systèmes d'éducation africains de nos jours n'a pas pour seul effet la déstructuration de l'organisation familiale communautaire. On note aussi un manque de dialogue entre les différents acteurs du système éducatif. Ki-Zerbo (1990) parle d'une discordance entre l'État, la famille, les ONG, les enseignants, les élèves et étudiants, le cadre de vie et les médias. En effet, le métier d'enseignant est en perte de considération, les élèves et étudiants ne sont plus des élites mais sont engagés dans la lutte pour survivre. Du point

de vue des cadres de vie, les villes et villages sont en déphasage et les médias contribuent à l'extraversion des jeunes. Tout cela explique les difficultés des systèmes éducatifs. L'extraversion des conduites, des modes de consommation et même des pratiques d'éducation sont la norme et on a peu réfléchi sur l'apport possible des pratiques traditionnelles d'éducation.

En outre, selon Koussoubé (2011), du fait de la mondialisation, l'Afrique n'échappe pas à certains maux ou réalités conflictuelles :

une inflation des idéologies nouvelles, des politiques, des conflictualités, des crises identitaires, des phénomènes/problèmes émergents (VIH/SIDA, grippe aviaire, homosexualité, mutations familiales, etc.) ou ré-émergents (pauvreté endémique, changements climatiques, modes et mutations culturelles et linguistiques, etc.). (pp. 5-6)

En définitive, les systèmes éducatifs tels qu'ils ont existé jusque dans les années 1990 (Ki-Zerbo, 1990) et existent encore en Afrique (Akkari et Payet, 2010) ont montré leurs limites :

- ils sont inefficients et inefficaces tout en mobilisant beaucoup de ressources ;
- ils ne sont pas assez ancrés dans les réalités socioculturelles locales ;
- ils aggravent l'extraversion des populations, leur déracinement socioculturel en étant à la source de l'effacement des cultures autochtones au lieu de leur promotion ;
- ils aggravent aussi les inégalités sociales dans la mesure où ils ne sont pas toujours accessibles à tous du fait qu'une minorité occupe les meilleures structures éducatives laissant les moins attractives à la masse ;
- ils accélèrent l'éclatement du tissu social traditionnel en accentuant l'exode rural ;
- bon nombre de pays africains peinent à atteindre l'objectif de scolarisation universelle, c'est-à-dire l'objectif d'une éducation de base de qualité pour tous.

Cette situation, au regard des préoccupations du vivre-ensemble aujourd'hui en Afrique, ne peut que montrer des limites. Au moment où les repères et les modes de prise en charge traditionnels pour un vivre-ensemble s'effritent, les systèmes éducatifs modernes en Afrique semblent ne pas être en mesure de prendre le relais pour la promotion de ce vivre-ensemble aujourd'hui. Le caractère déconnecté des systèmes éducatifs par rapport aux réalités socioculturelles africaines, le fait que l'école ne soit pas encore démocratisée, qu'elle soit à l'origine d'un exode rural qui prive les communautés rurales de leurs forces vives, ainsi que l'extraversion des comportements, ne sont pas de nature à favoriser la solidarité, la cohésion, la justice, tout simplement un vivre-ensemble harmonieux. Telle qu'elle se présente donc, l'éducation n'est pas réellement favorable au vivre-ensemble. En réalité, les mutations socioculturelles constatées mettent à mal la solidarité spontanée qui faisait du vivre-ensemble une réalité dans le contexte traditionnel.

Il importe donc de revoir les systèmes éducatifs pour leur donner plus de chances d'accompagner efficacement le processus de transformation de nos sociétés. Pour ce faire, ils doivent être orientés vers plus d'humanisme à travers un cadre socioculturel de vie qui valorise nos traditions et permet à nos sociétés de préserver leurs valeurs de solidarité, de communautarisme.

Alors, comment procéder ?

Si l'on convient que l'institution scolaire ou plus généralement que le système éducatif peut être un cadre pour cela, comment la reconfigurer de manière à ce qu'elle réponde au souci du vivre-ensemble ? La réponse à une telle question doit prendre en compte les atouts de l'éducation traditionnelle en Afrique qui permettent de corriger les difficultés actuelles. Il ne s'agit pas de se replier sur soi, mais d'être ouvert au monde en créant une certaine symbiose avec nos valeurs propres qui sont dignes d'être promues.

#### **PISTES DE REFLEXION ET LEÇONS POUR UNE ÉDUCATION FAVORABLE AUJOURD'HUI AU VIVRE-ENSEMBLE**

Dans toute société, chacun a besoin des autres pour vivre, dans le cadre de la « solidarité mécanique » (solidarité spontanée) ou de la « solidarité organique ». <sup>4</sup>

Face à la crise actuelle en Afrique, que peut apporter l'éducation traditionnelle au regard des exigences du vivre-ensemble ?

Abdou (1998) concluait qu'au regard de ses objectifs, l'éducation africaine traditionnelle a rempli sa mission dans la mesure où elle « a largement été capable de fournir les éléments nécessaires au maintien, dans l'essentiel, du niveau atteint par la société africaine dans son évolution (avant la traite des esclaves), sur les plans économique, social, technique et culturel » (p. 32). Cela en raison, entre autres, du fait qu'elle ne séparait pas éducation au sens large et instruction, elle embrassait toutes les dimensions de l'individu à la fois, elle était intimement liée à la vie sociale (production, rapports sociaux du type vie familiale ou manifestations collectives).

De plus, dans la mesure où l'enfant ou l'adolescent, au lieu d'apprendre et de s'instruire dans des circonstances déterminées à l'avance (lieu, temps) et en dehors de la production et de la vie sociale, le faisant partout et toujours, il était nécessairement à l'école de la vie dans ce qu'elle a de plus concret et de plus réel. (Abdou, 1998, p. 32)

L'analyse faite du contexte traditionnel (mode de vie, éducation) et des difficultés actuelles de nos systèmes éducatifs, nous inspirent quelques réflexions autour de la question de l'organisation de ces systèmes éducatifs afin qu'ils répondent au mieux aux exigences du vivre-ensemble aujourd'hui. Ces réflexions prendront appui sur notre expérience en tant qu'acteur de l'éducation dans différents contextes d'Afrique et parfois aussi sur des propos de certains auteurs en nous en démarquant ou en les approuvant.

*La solidarité spontanée en perte de vitesse / comment y palier ?*

Comment entretenir un vivre-ensemble, une solidarité, qui ne semble plus aller de soi ? Faut-il penser aller dans le même sens que Bernard (2007) :

Ce n'est pas dans les tentatives de reconstitution des communautés que l'on trouvera une issue. Je crois plutôt, en suivant Alain Touraine, qu'il faut pousser le plus loin possible l'individualisation de la société, car elle est la base sur laquelle peuvent se construire la solidarité et la fraternité. (para. 11)

N'est-il pas pertinent de concevoir d'emblée la construction du sujet en association immédiate avec d'autres sujets parmi lesquels l'on pourrait citer les ascendants ? Cela, dans la mesure d'ailleurs où la connaissance de soi, la construction du sujet, la consolidation de la personnalité nous semblent indissociables de son contact avec les autres.

Valoriser la solidarité spontanée tout en créant les conditions pour une solidarité organique rendue nécessaire du fait de la complexification des modes de vie, de relation, de production et de consommation ne nous semble pas contradictoire. Il s'agit en effet de développer des habitudes de tolérance, d'acceptation, de comportements citoyens, dans une prise de conscience de l'interdépendance émotionnelle et fonctionnelle entre les individus. L'enseignement, mais aussi et surtout l'éducation au sens large, dans des cadres variés, nous semblent importants à cet effet.

Enseigner des thématiques de vivre-ensemble, éduquer au vivre-ensemble dans le cadre de l'éducation tant formelle, non formelle qu'informelle, en prenant en compte les préoccupations locales et universelles, c'est devenu une nécessité aujourd'hui. Mais, comment apprendre aux enfants par exemple à collaborer, comment les amener à être solidaires le plus spontanément possible ? En guise de réponse, nous reprenons ici les propos de Bouchard (2007) au sujet de l'éducation éthique au sein du programme québécois de formation : « Apprendre à coopérer est certes un apprentissage nécessaire au devenir éthique du sujet / élève. Mais pour que cet apprentissage puisse s'inscrire dans une perspective d'intersubjectivité, la décentration par rapport à ses propres intérêts est essentielle » (p. 420). Et citant Leleux (1997), Bouchard ajoute : « L'intersubjectivité peut revêtir deux aspects : l'un 'instrumentale' (je ne peux me réaliser sans les autres) ; l'autre 'communicationnelle' (ma dignité d'homme relève de l'entente des hommes entre eux sur la dignité d'homme) » (p. 420).

Il s'agit en effet d'amener les individus à prendre conscience du fait que les destins des humains sont liés et interdépendants. Pour cela, il importera aussi de rejoindre les sages dans leur mécanisme habituel de formation à la solidarité, à l'entraide, à l'accompagnement, pour ne pas faire des laissés-pour-compte. La solidarité spontanée ne doit pas disparaître des relations sociales au nom de la modernité. De ce point de vue, les atouts de l'éducation traditionnelle peuvent être convoqués ainsi que cela ressort de différents écrits (Ki-Zerbo, 1990 ; Abdou, 1998 ; Ngakoutou, 2004) :

- lien de l'éducation avec la vie, la société;
- adaptation à la nature changeante de l'enfant au fil de son développement;
- caractère immanent de la communauté, d'où une dimension particulièrement démocratique;
- liaison des connaissances avec la pratique, loin de toute dichotomie;
- liaison de l'éducation avec la production;
- liaison avec les valeurs ethniques reconnues positives.

*Une éducation nouvelle en Afrique pour les exigences de la solidarité renouvelée et du vivre-ensemble*

Senghor (1964) s'exprimait en ces termes au sujet de ce que devrait être l'éducation nouvelle en Afrique :

Il ne saurait y avoir de culture pour les jeunes hommes et jeunes filles d'Outre-Mer, même et surtout pour les membres de l'élite s'ils ne sont instruits de leur propre civilisation : de leur langue, de leur philosophie, de leur art.... La théorie de la "table rase" du Nègre est un non-sens. Et l'enseignement d'Outre-Mer qui ignore les civilisations autochtones, un contresens. (p. 93)

L'éducation nouvelle africaine doit donc prendre ses racines dans la civilisation africaine et s'enrichir des apports extérieurs, ce qui suppose une stratégie de conciliation des outils traditionnels avec les outils modernes d'éducation.

À notre sens, il importera tout d'abord d'avoir une vision holistique des systèmes éducatifs en prenant en compte tous les types d'éducation : formelle, non formelle, informelle. Quelles définitions donne-t-on de ces types d'éducation ?

La Classification internationale type de l'éducation (CITÉ) définit ainsi *l'enseignement formel* :

Enseignement dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Ils constituent normalement une "échelle" continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant, en général entre cinq et sept ans et se poursuivant jusqu'à vingt ou vingt-cinq ans. (cité par Diouf, Mbaye, et Nachtman, 2001, p. 4)

Ces mêmes auteurs, à propos de l'éducation non formelle et de l'éducation informelle, poursuivent en ces termes :

La définition généralement acceptée de *l'éducation non formelle* est celle donnée en 1973 par Coombs et ses collaborateurs. Elle englobe toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables.... Enfin, *l'éducation informelle*, désigne pour sa part les pratiques éducatives et formatrices non structurées. Elle est indissociable de l'activité sociale, culturelle et économique de chacun. Elle est diffuse, non organisée et permanente. Elle constitue également un 'réservoir' d'apprentissages dans lequel peuvent puiser les systèmes formels et non formels d'éducation. (Diouf, Mbaye, et Nachtman, 2001, p. 5)

Même s'il est possible de discuter ces définitions, là n'est pas notre propos ici. Dans le contexte africain, comme ailleurs, ces types d'éducation sont présents. Si l'éducation informelle est associée à la vie quotidienne, l'éducation non formelle en Afrique fait l'objet d'une grande attention des pouvoirs publics et évolue de manière organisée à côté de l'éducation formelle, en raison notamment de la couverture encore limitée de l'enseignement formel et du fait que beaucoup de jeunes et d'adultes n'ont pas eu accès à celui-ci. Cela dit, nous pensons que ces deux types d'éducation, formel et non formel, ne doivent pas évoluer en parallèle mais doivent s'enrichir mutuellement. De même, les cadres d'éducation informelle peuvent être exploités.

Ainsi, à partir de l'analyse qui vient d'être faite, il s'agira de faire entrer dans l'enseignement formel, dans les centres d'alphabétisation et d'éducation non formelle, de même que dans les espaces d'éducation informelle (comme les médias, les regroupements et cadres d'exercice professionnel, etc.), les outils de l'éducation traditionnelle qui ont fait leur preuve en matière de promotion de la solidarité spontanée. Ces outils devraient côtoyer des programmes et outils plus universels. Cela suppose :

- le partage de responsabilité d'encadrement entre les familles et les formateurs dans les structures d'enseignement formel, de formations professionnelles et de sensibilisation. Les parents interviendraient avec leurs outils (les légendes, les contes, la culture à partager, l'explication et la justification de pratiques sociales comme la parenté à plaisanterie, l'arbre à palabres, etc.) ;
- la transcription et la promotion des langues nationales non seulement dans l'éducation non formelle mais aussi dans l'enseignement formel pour surmonter la situation de diglossie<sup>5</sup> dans laquelle on se trouve en ce moment et qui est une autre manifestation d'injustice et d'intolérance ;
- l'accompagnement plus soutenu des plus faibles dans un souci de démocratisation.

Il s'agit en réalité de renforcer le partenariat école-communauté à travers la promotion d'un certain nombre de facteurs favorables à l'atteinte d'un tel objectif. À ce propos, Lugaz et De Grauwe (2010) ont identifié, à partir d'études de cas, plusieurs facteurs contribuant à une bonne relation entre l'école et la communauté. Ces facteurs semblent liés :

- au contexte de bonnes relations au sein des communautés et d'une culture de participation ;
- à l'ouverture réciproque de l'école et de la communauté ;
- à la composition et au fonctionnement des structures de représentation des parents et de la communauté ;
- au rôle clé joué par certains individus au sein de l'école et de la communauté ;
- à l'appui de partenaires extérieurs. (Lugaz et De Grauwe, 2010, p. 33)



On peut se réjouir de certaines avancées en raison de la mise en œuvre d'innovations pédagogiques soucieuses de l'intégration des valeurs culturelles traditionnelles à l'école, en raison d'expériences porteuses vécues. C'est le cas au Burkina Faso comme dans d'autres pays d'Afrique :

- du travail de pacification des tensions sociales fait par des groupes institués « groupe de sages » ;
- des écrits de plus en plus nombreux sur la parenté à plaisanterie ;
- de l'éducation bilingue qui se développe avec l'ambition d'équilibrer socialement les langues, française et nationales ;
- de la collaboration de plus en plus recherchée entre parents et enseignants ;  
etc.

Il convient cependant d'aller plus loin en analysant les valeurs repérées en situation d'enseignement-apprentissage, en les portant à la connaissance des populations dans les différents cadres d'éducation non formelle et informelle, en ayant une vision élargie de l'éducation associant instruction, prise en charge par les aînés et apprentissages manuels.

Il s'agirait aussi de traiter de la même manière les limites identifiées de l'éducation traditionnelle parmi lesquelles on peut citer : la différenciation trop poussée de l'éducation des garçons et des filles et la non-valorisation de l'école pour celles-ci ; les pratiques culturelles qui violent l'intégrité physique des personnes ; la distinction entre savoir caché et savoir commun ou profane ; le renfermement des communautés et leur ouverture à l'extérieur assez faible en dehors de chaque groupe ethnique et villageois spatialement proches, l'approche quelque peu limitée des connaissances théoriques (Abdou, 1998).

Ces limites créent des inégalités que l'école et l'éducation au sens holistique devraient tendre à combler. D'où l'importance des stratégies d'accompagnement des élèves du milieu rural, des filles, pour plus de chance de succès, de sensibilisation dans tous les espaces éducatifs à l'abandon des pratiques traditionnelles néfastes et pour la promotion des pratiques traditionnelles positives, etc.

Pour que tout cela se fasse, la recherche sur ces questions, notamment la recherche de développement et la recherche-action devraient s'intensifier pour accompagner le processus, ce qui signifie une lecture critique du contexte socio-culturel traditionnel pour consolider les aspects positifs et dépasser les limites repérées. C'est l'idée que faisait ressortir Ruguduka Baléké (2009) lorsqu'il disait :

En Afrique, l'éducation s'est toujours limitée à justifier l'ordre établi, comme étant l'émanation naturelle d'un ordre impossible à changer... Voilà pourquoi le rôle de l'enseignant est important dans ce processus. Son action ne se limitera plus à transmettre la connaissance et à interpréter le monde pour l'apprenant, mais à rechercher avec lui, dans un dialogue fondé sur le respect, les moyens de transformer la société. Une réflexion qui ne porte pas

sur l'homme abstrait, ni sur un monde sans l'homme, mais sur les hommes en relation entre eux, et en relation avec le monde, en vue d'une prise de conscience libératrice. Ce qui donne à l'homme Africain de se situer dans sa dimension historique pour s'orienter vers une action concrète. (p. 18)

## CONCLUSION

La problématique du vivre-ensemble est une préoccupation mondiale mais diversement vécue selon les lieux et les périodes. Bien que nous vivions une époque de mondialisation qui impose la mise en place de mécanismes universels pour un vivre-ensemble assez équilibré, celui-ci se vit au quotidien par des femmes et des hommes dans leurs contextes locaux, avec leurs réalités locales. À cet égard, les solutions pour améliorer les conditions de vie, pour rendre plus harmonieux les relations sociales des communautés, se trouvent à un niveau local à travers des solidarités naturelles, spontanées qui sont à renforcer par des modalités adéquates d'éducation. Ce sont ces solutions locales qui, à notre avis, imposeront au sommet, c'est-à-dire à l'échelle mondiale en passant par les échelons nationaux et continentaux, leurs dynamiques de convivialité, de solidarités organiques plus larges. Au fondement de la solidarité organique se trouve donc la solidarité spontanée locale revalorisée, redynamisée.

Les sociétés traditionnelles, qu'elles soient africaines, orientales ou occidentales, peuvent servir de repères pour l'élaboration de stratégies d'instauration, à partir de la base, d'un monde plus solidaire et plus juste. En tout état de cause, l'éducation dans son sens le plus large demeure une voie royale pour y parvenir.

## NOTES

1. Traduction par l'auteur de « *sen kelen te sira bo* » en langue bambara.
2. Traduction par nous de : "to transmit from one generation to the next, the accumulated wisdom and knowledge of the society, and to prepare the young people for their future membership of the society, and their active participation in its maintenance or development" (Hossenjee, 1978, p. 41).
3. L'éclatement familial est conçu par l'auteur tant dans son sens physique (séparation dans le temps et dans l'espace) que dans son sens psychologique d'indifférence, d'impuissance, etc. (Assy, 2003, p. 452).
4. Les notions de « solidarité organique » et de « solidarité mécanique », sont des expressions introduites par Durkheim (1893 / 2008) pour différencier les sociétés modernes des sociétés traditionnelles. La « solidarité organique », associée par Durkheim aux sociétés modernes, est une solidarité qui repose sur la différenciation et l'interdépendance entre les individus du fait d'une importante division du travail. Quant à la solidarité mécanique, elle serait une « solidarité par similitude » du fait de la proximité des individus, des valeurs communes et des sentiments collectifs très forts. À la place de « mécanique », nous utiliserons le terme « spontané » qui, à notre avis, sied mieux à une communauté d'individus, et nous semble convenir à un contexte humain marqué par un désir réel de communautarisation.
5. Une situation de diglossie est perceptible dans bien des pays francophones d'Afrique subsaharienne : association des fonctions nobles et prestigieuses au français et des fonctions de moindre valeur aux langues nationales, expliquant les préjugés défavorables aux langues nationales et les réserves quant à leur introduction dans les écoles.

## RÉFÉRENCES

- Abdou, M. (1998). *L'éducation en Afrique*. Paris, FR : Présence africaine.
- Akkari, A. et Payet J-P. (dir.). (2010). *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud : entre globalisation et diversification*. Bruxelles, BE : De Boeck Université.
- Alain, M. (2007). Communauté, individualisme, communautarisme : hypothèses anthropologiques sur quelques paradoxes africains. *Sociologie et sociétés*, 39(2).
- Assy, E. D. (2003). Dynamique socio-économique et crise familiale et éducative en Côte d'Ivoire de 1960 à 1990. *International Review of Education*, 49, 343 - 462.
- Badini, A. (1994). *Naître et grandir chez les Moosé traditionnels*. Paris, FR : SEPIA-A.D.D.B.
- Balandier, G. (1956). Déséquilibres socio-culturels et modernisation des pays sous-développés. *Cahiers internationaux de sociologie*, 20, 30-44.
- Bernard, R. (2007). *Il faut pousser le plus loin possible l'individualisation de la société, car elle est la base sur laquelle peuvent se construire la solidarité et la fraternité*. Propos recueillis par Valérie Pugin. Consulté à partir du site web Millénaire : [http://www.millenaire3.com/uploads/tx\\_reesm3/Regis\\_Bernard.pdf](http://www.millenaire3.com/uploads/tx_reesm3/Regis_Bernard.pdf)
- Bouchard N. (2007). L'éducation éthique au sein du programme québécois de formation : une éducation transversale? *McGill Journal of Education*, 42(3), 411-426.
- 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>
- Durkheim, E. (2008). *De la division du travail social : Livre I*. [Version numérique]. Consulté à partir : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/division\\_du\\_travail/division\\_travail\\_1.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail_1.pdf)
- Durkheim, E. (2010). *Education et sociologie*. [Version numérique]. Consulté à partir : <http://alain-leger.lescigales.org/docs/Durkh3.pdf>
- Hossenjee, E. (1978). *Philosophy of Education: Plato to Freire*. Port Louis, MU : Auteur.
- Kamara, M. (2007). *Education et conquête coloniale en Afrique francophone subsaharienne*. Consulté à partir : <http://journal.afroeuropa.eu/index.php/afroeuropa/article/viewFile/33/57>
- 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>
- Ki-Zerbo, J. (dir.). (1990). *Eduquer ou périr*. Paris, FR : UNICEF-UNESCO/L'Harmattan.
- 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](http://www.apf.francophonie.org/IMG/pdf/2011_cecac_rapport_systeme_educatif.pdf)
- Laurent, A. (1993). *Histoire de l'individualisme*. Que sais-je ? Paris, FR : PUF.
- Lugaz, C. et De Grauwe, A., en collaboration avec Diakhaté, C., Dongbehounde, M. J. et Issa, I. (2010). *Renforcer le partenariat école-communauté. Résultats d'une recherche au Bénin, au Niger et au Sénégal*. Consulté à partir du site web UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001881/188150f.pdf>
- Mama, A. (2001). Challenging subjects: Gender and power in Africa contexts. *African Sociological Review*, 5(2), 63-73.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris, FR : PUF.
- 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>
- 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>
- Ngakoutou, T. (2004). *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ?* Paris, FR : L'Harmattan.

Ogandaga, G. (2007). *Le respect de l'âge comme caractéristique du management des hommes : existe-t-il un modèle africain de GRH?* Consulté à partir du site web Lille Economie et Management (LEM), CNRS : [http://lem.cnrs.fr/Portals/2/actus/DP\\_200722.pdf](http://lem.cnrs.fr/Portals/2/actus/DP_200722.pdf)

Ruguduka Baléké, S. (2009). *De la transmission au partage des savoirs selon Jacques Maritain et Paulo Freire : prolégomènes à une pédagogie du développement en Afrique* (Thèse de Doctorat inédite). Université Lumières, Lyon, FR.

Senghor, S. L. (1964). *Négritude et humanisme, Liberté I*. Paris, FR : Seuil.

Sylla, A. (1982). Les valeurs de civilisation sénégalaises d'hier à aujourd'hui (aspects philosophiques). *Ethiopiennes : revue socialiste de culture négro-africaine*, 31. Consulté à partir : <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article894>

AFSATA PARÉ-KABORÉ est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Koudougou (Burkina Faso). Ses champs de recherche sont principalement l'éducation des femmes et des filles, la formation des enseignants, les politiques éducatives en Afrique en général. Tout en continuant des activités académiques, Afsata est depuis quelques mois conseillère à l'Ambassade du Burkina Faso à Paris.

AFSATA PARÉ-KABORÉ is Senior Lecturer in Education at the Université de Koudougou (Burkina Faso). Her main research interests are women's and girls' education, teacher training, and education policies in Africa. While pursuing her academic activities, Afsata is a Counsellor at the Burkina Faso Embassy in Paris.