

LES UNIVERSITÉS AFRICAINES SUBSAHARIENNES FACE AUX DÉFIS CONTEMPORAINS PÉDAGOGIQUES : PORTAIL ÉTHICO-POLITIQUE RAWLSIEN DE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION CITOYENNE

MOUMOUNI moussa

Université Abdou. MOUMOUNI
Niamey, FLSH,
Département de philosophie.
Culture et communication
moumounimoussa70@gmail.com

Résumé

En cette ère de la mondialisation, de l'économie du savoir, les institutions de formation et de recherche sont au centre de toutes les préoccupations en Afrique subsaharienne. De leurs performances, dépend la qualité de production du savoir et du savoir-faire. Dans cette perspective, notre communication tentera, de façon analytico-descriptive, de déterminer nos inquiétudes qui sont exprimées en forme de questions suivantes : quels sont dans le contexte actuel de la modernité, les défis pédagogiques auxquels les universités africaines subsaharienne font face ? Et quelle serait la portée éthico-politique rawlsienne de philosophie de l'éducation citoyenne pour l'Afrique subsaharienne ? Pour répondre à toutes ces interrogations, nous porterons notre réflexion sur les défis pédagogiques, et déterminerons enfin, la portée éthico-politique de la philosophie de John Rawls (1921-2002) pour une éducation citoyenne démocratique en Afrique subsaharienne.

Mots-clés : formation, performances, production, qualité, savoir.

Abstract

In this era of globalization and knowledge economy, training and research institutions are at the center of all concerns in sub-Saharan Africa. Their performance determines the production quality of knowledge and know-how. In this perspective, our communication will attempt, in an analytical and descriptive way, to determine our concerns that are expressed in the following question forms: what are, in the current context of the modernity of

university governance, the pedagogical challenges that these universities face? And what would be the Rawlsian ethico-political scope of citizenship education philosophy for sub-Saharan Africa? To answer all these questions, we will reflect on the pedagogical challenges and then determine the ethical-political scope of the philosophy of John Rawls (1921-2002) for democratic civic education in sub-Saharan Africa.

Keywords: governance, performance, production, quality, knowledge.

Introduction

À l'heure actuelle, dans le milieu scientifique universitaire, une grande évolution pose sa marque indélébile concernant les effectifs universitaires. Dans beaucoup des pays africains au Sud du Sahara, les étudiants sont actuellement cinq fois plus nombreux qu'il y a trente ans. Les lignes démographiques ont considérablement pris une ascendance incroyable. Cette massification s'est accompagnée d'une diversification des profils. La question de la spécialisation, la super spécialisation et son hyper argumentaire technologique, ont bouleversé toutes les données scientifiques universitaires. « Les enseignants sont donc confrontés à de nouveaux publics dont les capacités de départ, les conceptions, les orientations d'apprentissage et les demandes se sont considérablement diversifiés » (Y. Akakpo, 2009, p. 65). Cette métamorphose de la population universitaire ne va évidemment pas sans soulever de nouveaux défis pédagogiques, notamment l'adaptation des méthodes d'enseignement universitaire à ces nouveaux publics et la réduction des taux d'échecs importants enregistrés surtout dans le premier cycle universitaire en Afrique subsaharienne. L'idée d'une formation pédagogique adaptée des enseignants à cette nouvelle donne du supérieur fait donc son chemin. Reste à en préciser et déterminer les contenus, les modalités et les finalités.

Surtout, avec la démocratisation poussée, la question de la citoyenneté ne dépend que du type d'homme que les universités

subsahariennes veulent modeler, dans le seul but de prendre en compte les réalités économique, éthique, politiques, religieuse, voire même culturelle. Les objectifs qui sont assignés à la nouvelle marche de ces universités, détermineront, avec orientation et « méthode », le statut de citoyenneté adaptée au ce nouvel élan politique et éthique. Le renforcement de la démocratie dans les institutions de la république, l'État de droit, la justice, la gouvernance, la protection et la défense de droits de l'homme, sont autant des valeurs, qui ont besoin, pour leur évolution positive, l'apport de tous les citoyens dans un État. Leur formation de base qualifiée, est donc la condition préalable pour une implantation réelle, « à travers une citoyenneté imbibée d'éthique, de bonne conduite, « habillée d'une bonne moralité » et adaptée aux « nouvelles exigences modernes » du cosmopolitisme » (Y. Akakpo, 2019, p. 45). Il est donc temps de comprendre que les universités au Sud du Sahara font actuellement face à des défis pédagogiques importants. Alors, devant de telles difficultés, quels sont les défis pédagogiques contemporains auxquels ces universités font vraiment face ? Et quelle serait la portée éthico-politique rawlsienne de la philosophie de l'éducation citoyenne pour l'Afrique subsaharienne ?

Pour répondre à toutes ces interrogations, notre démarche méthodologique sera analytico-descriptive, intégrant des données venant des sciences sociales, en l'occurrence, la psychologie, la sociologie, la philosophie politique, etc. Aussi, les travaux des psychopédagogues nous seront d'une très grande importance pour mieux cerner les enjeux que présente notre thématique à l'heure actuelle. La situation de la massification des étudiants est extrêmement inquiétante, au point de créer l'angoisse, l'anxiété, ou encore le désespoir dans le milieu universitaire africain. L'idée de base est que cette formation serait sans doute spécifique à chaque contexte universitaire africain, « et qu'il serait, dès lors, utile de fournir aux décideurs de notre milieu une sorte de tableau de bord, composé de

questions clés et d'indicateurs, qui les aiderait dans l'élaboration de leur politique de formation » (Y. Akakpo, 2009, p. 85). Coïncée entre une contrainte d'entrée (le grand nombre ou la massification) et une contrainte de sortie (l'inadéquation formation-emploi), les universités africaines y sont décrites comme une « boîtes noires » ayant leurs propres logiques de fonctionnement. Dans ce cadre, il est question de savoir si les universités africaines seront capables de se présenter comme un véritable système ouvert, susceptible d'incorporer des expériences qui se déroulent à sa marge et dont les exigences de la formation pédagogiques sont sans doute des exemples de la modernité. Telle est notre objectif général.

Cette nouvelle voie pédagogique apparaît comme un outil, comme une aide, une réponse aux différents problèmes perçus dans le domaine universitaire africain. Concernant la question de la citoyenneté, les travaux de Rawls, sur le plan éthico-politique, seront pour nous d'une grande utilité didactique. Ainsi, dans notre première argumentation, il sera question du cadre théorique et conceptuel de notre sujet. Ensuite, notre deuxième partie s'intéressera aux défis pédagogiques contemporains liés à la massification dans les universités subsahariennes, la prise en compte du monde formation-emploi. Enfin, notre dernière argumentation prendra en compte la portée éthico-politique de la philosophie de John Rawls (1921-2002) pour une éducation citoyenne démocratique en Afrique subsaharienne.

1. Cadre théorique et conceptuel du sujet

Les universités d'Afrique subsaharienne sont devenues aujourd'hui un lieu où la recherche tient une place centrale, mais non unique, d'où le nom d'enseignant-chercheur. Elles se distinguent en cela d'autres organisations dont la recherche scientifique est la fonction première où des organismes d'enseignement supérieur ne pratiquant pas de recherche. Cette

caractérisation de l'institution va expliquer la référence permanente à la recherche et à la fonction d'inculcation des comportements que l'enseignant-chercheur joue auprès des formés. Et selon J. Donnay (1996, p. 21),

L'université pourrait se définir comme un lieu de construction de savoirs où l'enseignement tient une large place, ce qui conduit (« en extrant ») à produire non seulement des recherches (avec leurs conséquences sur le progrès scientifique, technique, social) mais aussi des formés marqués par la proximité offerte avec les constructeurs du savoir.

À comprendre cette affirmation de notre auteur, il sera question de dire que, tant qu'il y aura des étudiants disposés à entrer dans la carrière d'enseignant, de chercheur, de penseur, les enseignants-chercheurs qui participent à l'évolution de la pensée, qui s'adressent à une élite intellectuelle qui se destine elle-même au métier de penseur du temps, « traces d'un passé ou l'université avait pour rôle essentiel la recherche, auront leur place à l'université » (J. Donnay, 1996, p. 21). Et c'est cette situation qui nous demande une nouvelle orientation pédagogique. Cette dernière constitue nécessairement un élément d'une politique de formation pour les enseignants du supérieur capable de réduire ce déséquilibre en communiquant des informations, des savoirs sur les facteurs contingents du système ainsi que sur les modalités de fonctionnement des sous-systèmes. Il pourrait être complété par une incitation à développer la recherche dans le domaine de la pédagogie universitaire.

L'enseignant universitaire est en principe un chercheur. Il a été recruté après avoir démontré sa capacité de chercheur par l'obtention d'un doctorat. Il va donc être en capacité de transmettre « les degrés de la vigilance » dont parle G. Bachelard (1953, p. 27) pour permettre de passer du savoir commun au savoir scientifique. Ceci est un apport important qui marque d'une identité propre le savoir transmis à l'université et de notre

point de vue, il ne peut qu'être utile à tous les contextes, dans la mesure où il permet un recul par rapport à des positions immédiates et ouvre des possibilités de meilleure communication interpersonnelle dans les organisations.

Une autre question découle de l'observation selon laquelle « l'enseignant enseigne autant ce qu'il est que ce qu'il sait » (Alain, 1932, p. 47). Il doit donc combiner, son savoir, son savoir-faire à son savoir-être. Une telle attitude pédagogique doit constituer la nouvelle conception que nous voulons pour cette Afrique contemporaine face aux défis pédagogiques qui l'assaillent dans nos universités. Ces défis contemporains pédagogiques sont liés aux questions de la massification de la démographie estudiantine qui ont rendu les méthodes habituellement utilisées, dépassées. Il va falloir s'orienter vers d'autres méthodes les mieux adaptées à la situation. Beaucoup de paramètres se dressent sur la voie. Entre autres, nous pouvons parler des difficultés d'infrastructure, de transport, de santé, de mobilité numérique, de restauration, d'épineuses difficultés de l'évaluation, de remodelage des enseignants, de conditions d'épanouissement dans le cadre de la recherche scientifique.

Autant d'obstacles pour relever les défis contemporains pédagogiques en Afrique actuelle, cela nécessite de distinguer *de facto*, les deux types d'enseignants-chercheurs : les enseignants –chercheurs du temps avant la période de la massification, et ceux qui cherchent actuellement à ce contexte de difficulté de la qualité du travail du chercheur. « Il est donc opportun de décrire brièvement le climat de l'enseignement supérieur universitaire en Afrique subsaharienne » (J-P Gern, 2006, p.86). En effet, la réflexion pédagogique au tournant du 21^{ème} siècle aspire à une réforme de l'enseignement dans les universités au Sud du Sahara. Nos institutions universitaires sont critiquées, on leur reproche leur verbalisme et leurs méthodes traditionnelles où l'autorité tient une place excessive et qui empêche souvent les étudiants africains de découvrir la vérité par eux-mêmes. Si la pédagogie classique s'axe sur

l'enseignant-chercheur et son programme, la nouvelle pédagogie aspire, quant à elle, à se centrer sur la qualité du travail effectué. Cette opposition va se manifester dans les réalisations, les idées et les méthodes nouvelles ainsi, finalement, qu'à travers leur diffusion.

On cherche désormais à donner à l'étudiant un enseignement sur mesure, qui respecte sa personnalité, qui tient compte de l'environnement politique, économique, culturel. En bref, il s'agit véritablement de l'intégrer dans la nouvelle marche du monde géopolitique, « de préparer le futur citoyen » (J. Piaget, 1998, p.10). L'accent est mis sur la nécessité de concevoir « l'étudiant africain moderne » non comme un récepteur passif, mais comme une personne qui construit ses connaissances, guidées par ses intérêts et ses besoins. Les idées d'activité et d'intérêt, de vitalité et de développement naturel, de liberté, de droit et d'autonomie, d'individualité et de respect de soi, ainsi que celles de collectivité et d'intégration politique et sociale. « Des valeurs qui constituent la réalité de notre environnement attribuées à la complexité du monde de travail, à la flexibilité, à la mondialisation et la citoyenneté responsable et active » (J-P Gern, 2006, p, 94). C'est dire que cette nouvelle orientation pédagogique contemporaine doit prendre en compte certaines pratiques de la pédagogie traditionnelle africaine.

Ainsi, pour mieux comprendre la pédagogie traditionnelle, les pratiques qu'elle invente et utilise, mais surtout l'attitude générale sur laquelle elle repose, on ne peut faire abstraction de tout cet arrière-plan idéologique, de toute cette manière propre à la société coutumière d'approcher le mystère de l'homme et de l'univers, de lui chercher des réponses, tels qu'ils se manifestent de manière privilégiée à travers les rites d'initiation. Dans la logique d'une anthropologie où l'accent est mis sur la continuité, sur ce qui se transmet, revient, le destin est largement orienté, non par l'action individualisante de la matière ou du devenir, mais parce que la personne est dans son essence et a toujours été. Le soin qu'apporte le groupe à identifier celle-ci montre

l'importance qu'il accorde à ce retour en son sein d'individualités qui le constituent fondamentalement, assurent sa permanence de génération en génération et son identité avec lui-même. Selon P. Erny (1987, p. 44),

Le propre de la pédagogie rituelle est donc de toucher l'enfant, non dans son comportement, son intelligence ou son affectivité, mais dans son existence même, pour le faire passer de l'état de nature à celui de culture et le mener ainsi à sa véritable destinée, à son plein épanouissement. Le rite intervient au niveau de la personnalité sociale, de cette insertion de l'individu dans une collectivité qui aux yeux de la tradition africaine est seule capable de lui donner un statut de personne, de le sortir de son état marginal pour le faire accéder à la condition d'homme.

La pratique pédagogique traditionnelle s'insère ainsi dans un cadre humain précis, fait à la fois de structures sociales et mentales, d'institutions et d'attitudes. De nombreuses études portant sur la religion et la pensée négro-africaines ont montré que la manière dont l'homme noir traditionnel perçoit le monde et réagit à son égard se différencie de celle issue d'autres contextes culturels et présente à travers le continent une remarquable d'homogénéité. Et cette dernière est fondamentalement ce qui manque aux conditions pédagogiques actuelles dans nos universités. Il va falloir donc déterminer dans la partie qui suit les défis que posent, à l'heure actuelle, la démographie galopante estudiantine dans les universités au Sud du Sahara.

2. Les universités africaines actuelles face aux défis de la massification

Les politiques actuelles de l'enseignement supérieur africain ont conduit, sans doute, à la massification. Le souci de démocratisation, de la gratuité de l'éducation et de la prise en

compte de la dimension de *citoyen-droits-libertés*, conjugués aux difficultés quantitatives et qualitatives de l'encadrement, ont pour conséquence, le manque de qualité et de la performance sur le plan productif. Cette situation entraîne avec elle d'autres effets négatifs, concernant le gonflement de taux de chômage, mais mis sur le marché, des chercheurs d'emploi sans qualification adaptée à la flexibilité, à la mondialisation, et surtout à un système de démocratisation mal engagée pour un patriotisme insensé pour le contexte. *La Politique d'une Éducation Pour Tous* (E.P.T), n'a pas permis de voir à l'avenir, l'épineux problème de la performance et de la qualité, comme gage de réussite sociale.

Et c'est pourquoi, en Afrique au Sud du Sahara, actuellement, s'interroger sur la question de la formation des enseignants-chercheurs, c'est rejoindre un ensemble de préoccupations et de débats qui ont cours dans cette contrée du monde depuis quelques années sur le rôle de l'université dans la société africaine, sur le concept de qualité et de performance de la formation universitaire, sur la place faite à l'enseignement dans la fonction de ce corps et parfois, de manière plus pointue, sur le plan de la pédagogie elle-même. Ces débats contemporains auxquels participent les enseignants-chercheurs eux-mêmes, les administrateurs universitaires et divers organismes sur les questions d'éducation en Afrique, n'ont encore eu que peu d'écho dans l'opinion publique, à la différence des questions touchant les ordres primaires, secondaires et collégial ou de celles relatives aux questions d'éthique dans la recherche universitaire.

De façon générale, lorsqu'on jauge la qualité de la prestation des enseignants-chercheurs en Afrique subsaharienne actuelle, on met moins en cause la valeur de leur savoir-faire pédagogique que la dévalorisation progressive de la fonction d'enseignement dans l'ensemble des tâches qu'ils assument. L'absence assez généralisée d'une formation de type pédagogique et didactique dans le profil de carrière des enseignants-chercheurs est certes

perçue comme un phénomène profondément bouleversant, inquiétant et préoccupant. Mais, ce qu'on déplore surtout, c'est l'effet de système qui les poussera, une fois en place, à investir sur leur temps, leur énergie et leur souci de perfectionnement, de performance et de la qualité dans la production scientifique : la recherche, l'encadrement des étudiants aux études de master recherche, de doctorat aux dépens de l'enseignement au premier cycle universitaire en Afrique actuelle.

Avec l'arrivée de cette grande masse d'étudiants, c'est-à-dire une population estudiantine très galopante, aux besoins très variés et parfois divergents, la dévalorisation de la fonction d'enseignement au premier cycle universitaire en Afrique subsaharienne, « a été associée généralement à l'évolution des conditions économiques, sociales, politiques et idéologiques » (H. Le Bras, 2013, p. 234). Ces conditions ont profondément modifié, depuis les années 1990, les rapports entre l'institution universitaire, les besoins du marché et les priorités de sociétés financées par l'État et l'État lui-même. Cette toile de fond a permis à de nombreux observateurs de brosser le portrait de la variante de l'université africaine dite de masse. Selon les données d'*International SpaceUniversity* (I.S.U), à l'échelle de l'Afrique subsaharienne, la population étudiante a été multipliée par presque « 20 entre 1970 et 1990, passant de 741312 à 14.654.968 étudiants, avec une vitesse maximale à partir de 1990 pour l'Afrique septentrionale et à partir des années 2000 pour l'Afrique subsaharienne. » (I.S.U, 2022, p. 10). Sur l'ensemble de la période,

La population étudiante en Afrique subsaharienne a été multipliée par 37,9 contre 12,5 en Afrique septentrionale. Si l'Afrique subsaharienne compte un nombre de pays bien plus élevé que septentrionale (46 contre), et un poids démographique bien plus important, il faut attendre 2010 pour que l'effectif de sa population étudiante dépasse celui de l'Afrique septentrionale (I. S.U, 2022, p. 10).

Nous aurions pu faire nôtres ces constats qui, *mutatis mutandis*, sont valables pour toutes ces universités d'un très grand nombre de pays en voie de développement. « Sans nier la pertinence de cette approche, elle nous paraît désormais condamnée à demeurer partielle et insuffisante. En effet, dans les toutes dernières années, sont apparues divers symptômes annonciateurs d'une transformation des rapports entre la société et les universités » (J-B Meyer, 2017, p. 84). Et comme on le verra plus loin, selon J-B Meyer (2020, p. 135), « cette transformation est entrain de modifier profondément les données constitutives de l'université africaine caractérisée par cette massification à grande échelle » que nous venons juste de voir selon les enquêtes de 2022 d'*International Space University* avec (amphithéâtres de 1000, 2000 ou encore de 3000 places pour les étudiants). Accessibilité oblige, le système a encouragé un processus de multiplication des programmes d'études, qui s'est d'ailleurs renforcé par la tendance à la sur-spécialisation des champs du savoir et l'apparition de nouveaux besoins professionnels. Ces nouveaux besoins doivent concerner certainement l'adaptation de cette mode de vivre universitaire qui est « le grand groupe ». L'évolution du taux de scolarisation pour les universités en Afrique subsaharienne s'avère paradoxale :

D'une part, en termes relatifs, la progression du taux brut de scolarisation au supérieur y a été importante, avec une multiplication par dix du taux (passant de 0,9 en 1970 à 9% en 2017). D'autre part, cette scolarisation pour les universités y demeure à des niveaux très faibles. Si sur l'ensemble de la période de 1970 à 2017, les effectifs ont été multipliés par presque quarante (37,9) et le niveau de scolarisation au supérieur quasiment multiplié par dix, au bout de presque cinquante ans le seuil des 10% n'était pas encore atteint, soit un niveau de scolarisation qui n'était que légèrement plus élevé que celui de l'Afrique septentrionale en 1970 (J-B Meyer, 2017, p. 82).

Au regard des gouvernements et bientôt de l'opinion publique, l'activité universitaire africaine a un coût de plus en plus mesurable, malgré la massification, donc peut être jugé en termes de productivité, de rentabilité et d'adaptabilité. C'est en tenant compte « de cette nouvelle donne, que les universités africaines au Sud du Sahara, travaillent inlassablement, depuis quelques années, à la définition de normes de qualité et d'indicateurs de performance » (H. Le Bras, 2013, p.134) tant pour mesurer la recherche que l'enseignement supérieur, tant pour évaluer la satisfaction des diplômés que l'efficacité de telle formation sur le marché du travail.

Dans sa vision futuriste, A. Moumouni (1964, p. 239) a déjà annoncé que, « dans le cadre de l'enseignement supérieur universitaire en Afrique noire, les programmes exécutés dans les différentes disciplines doivent être revus. » Sans correspondances réelles « avec les besoins de notre milieu, sans tenir compte de certaines réalités culturelles et historiques, ces programmes ne sont que le prolongement du néocolonialisme » (A. Moumouni, 1964, p. 239). « La situation est devenue très critiques lorsque, dans le cadre de la massification » (J-B Meyer, 2020, p. 27), ces universités doivent répondre aux impératifs d'adaptabilité, de flexibilité et de gagne-emploi. Dans certains domaines, selon A. Moumouni (1964, p. 240),

c'est le contenu même des programmes d'études qui gagnera à être revu dans l'immédiat : pour la formation de médecins, vétérinaires, agronomes, historiens, géographes, économistes; il est en effet indispensable qu'en dehors des sections générales de ces sciences et techniques, l'essentiel des programmes soit consacré à l'étude des sujets centrés sur les conditions et les problèmes de nos pays (médecine tropicale, zootechnique tropicale, agronomie tropicale, histoire et géographie de l'Afrique, étude des différents aspects du sous- développement, des techniques de croissance, etc.) et sur les moyens et méthodes de résolution des problèmes concrets posés chez nous, en particulier à

travers l'étude de l'expérience d'autres pays dans ce domaine. C'est seulement ainsi qu'on formera des cadres aptes à participer activement à la transformation des conditions actuelles, aptes aussi à développer dans leurs branches respectives une activité créatrice prenant ses sources dans la recherche théorique et technique indissolublement liée à la condition scientifique de nos problèmes spécifiques.

C'est dire que les universités au Sud du Sahara, à l'heure actuelle, face à la densité grandissante de la masse estudiantine, doivent impérativement revoir leurs systèmes d'évaluation. Les systèmes d'évaluations mis en place pour le « petit groupe » ne sont plus adaptés aux réalités du flux estudiantin qui arrive. Selon la Commission de l'Union Africaine (C.U.A, 2015, p. 134), « dans un contexte fait « de baisse de niveau inquiétant, de pauvreté des matériels didactiques, de faiblesse des ressources humaines d'encadrement, l'évaluation est actuellement la phase la plus cruciale qui pose profondément d'ambiguïté aux universités de cette contrée africaine. » Cette évaluation est source de toutes les tensions, « car elle ne garantissait pas la transparence, ni l'égalité, ni le droit, dans le sens où tous les étudiants doivent être traités de la manière la plus juste » (J-B Meyer, 2020, p.145). Si l'enseignement démocratique vise à donner des chances égales à tous les enfants, quelles que soient les classes ou couches sociales dont ils sont issus ; il s'agit évidemment non de l'affirmation purement abstraite et théorique de l'égalité de tous devant l'école, du droit de tous à l'instruction, au travers de lois ou d'autres formes juridiques, mais de la traduction dans les faits de cette égalité en droit. « Il est pratiquement impossible de respecter un tel principe lorsqu'un seul enseignant-chercheur fait face à plus de 1000 copies pour une seule unité d'enseignement, sans compter les rapports de stage, les copies des travaux dirigés » (J-B Meyer, 2020, p.123). Ceci n'est qu'un exemple qui semble être le plus modeste de la réalité de nos universités.

Alors, pour garantir la performance, la qualité est une formation axée sur le contexte de l'employabilité, de citoyenneté, de civilité et de mondialisation, nous pouvons dire, en toute objectivité, que les méthodes actuelles d'évaluation en usage dans les universités subsahariennes, sont inappropriées et mal placées. À l'appui de cette idée, par exemple, une bonne copie de dissertation philosophique ou de commentaire de texte ne peut véritablement se constater que lorsque l'étudiant a eu, en droit, et dans la salle, la possibilité de « bien théser ou devenir de manière intrinsèque son propre avocat ». Les copies volumineuses, sont celles qui provoquent la colère des correcteurs, qui s'indignent « de voir le travail » d'un étudiant « inutilement très arrogant et bavard ».

En conséquence, l'université subsaharienne actuelle traverse, dans sa marche, un moment difficile, lorsqu'il faut tenir compte de son contexte d'existence. La démocratisation de l'enseignement, la mondialisation, la recherche de l'emploi, le néolibéralisme, « le manque de « boussole réelle » et de l'absence d'adaptabilité aux réalités de la massification, ont bouleversé toute possibilité de création d'espoir aux jeunes africains » (M. Forsé, 2017, p. 235). La recherche d'une nouvelle valeur sociale pour sa survie et son développement s'impose face au contexte ambiant. Une nouvelle philosophie de l'éducation citoyenne doit émerger, d'où la nécessité de relever les défis contemporains pédagogiques dans les universités subsahariennes.

3. Réponses aux défis contemporains pédagogiques pour les universités africaines subsahariennes

On reconnaît deux (2) orientations principales concernant l'enseignement supérieur et certaines catégories intermédiaires : l'enseignement comme « transmission de savoirs » et comme « Facilitateur de l'apprentissage ». La communication et l'inculcation d'information et souvent, sur les techniques de

transmission. La pédagogie est donc mise en avant. La première catégorie met l'accent sur la connaissance du sujet étudié, sur la communication et l'inculcation d'information et souvent, sur les techniques de transmission. La seconde met l'accent sur la responsabilité de l'étudiant, dans ce sens qu'elle considère l'enseignement comme une coopération entre l'enseignant et l'étudiant, coopération dont le résultat dépend du degré où chacun joue son rôle. Faciliter l'apprentissage, c'est faire de l'étudiant un meilleur apprenant, donc en principe améliorer l'efficacité et la performance de l'enseignement. C'est tenter de développer les habiletés intellectuelles de l'étudiant, le motiver, le guider dans ses études, l'écouter et essayer de le comprendre. Une interaction académique régnant entre l'étudiant et son enseignant-chercheur. D'après Moray (1992, p.59), qui résume la recherche sur différentes méthodes d'amélioration de l'apprentissage des étudiants, il y a trois (3) méthodes :

Les méthodes stratégiques, qui visent à rendre explicites les habiletés d'études, pour que l'étudiant puisse développer des méthodes efficaces d'acquisition et d'application du savoir ; Les approches métacognitives, qui entraînent l'étudiant à réfléchir sur son style et à améliorer ses habiletés ; Les méthodes individualisées, qui se basent sur les capacités individuelles de l'étudiant, et sur son niveau de développement intellectuel.

En effet, l'évaluation de nos institutions morales les plus concrètes ne fait d'ailleurs pas seulement appel à des principes moraux et à des thèses philosophiques sur le contenu de la morale. Il est aussi nécessaire d'inclure dans le processus d'ajustement de nos croyances les théories sociales et les données scientifiques pertinentes, qu'elles portent sur la stratification sociale, sur les fonctions de la morale dans la société africaine actuelle, le rôle de l'idéologie, ou la psychologie des individus. De cette manière, et sans jamais considérer qu'un ordre de croyances est fondamental par rapport

aux autres, nous tenterons de composer notre meilleur système possible de croyances, celui qui rend cohérent tout ce à ce quoi, après réflexion, nous sommes le plus fermement attachés. Notre espoir est de parvenir à un équilibre réfléchi le plus stable, même s'il ne l'est jamais que pour un temps, dans le processus qui nous conduit à recomposer continuellement le tissu de nos croyances afin de comprendre notre existence et de guider nos actions. Ainsi, selon F. Folefack (2017, p. 23), « le développement rapide de l'informatique et de la télématique a commencé à transformer profondément l'institution universitaire africaine », qui est à la fois tributaire et promotrice de ces mutations. Selon J-B Meyer (2020, p.47) :

Ces nouvelles techniques sont en train de bouleverser de fond en comble l'existence de l'université au Sud du Sahara comme lieu physique et le mode d'accès au savoir et à l'information. Le campus ou la ville universitaire est en passe de perdre le monopole du lieu où s'exercent les fonctions d'enseignement et de recherche. L'université de masse avait déjà commencé à faciliter l'accès à certains de ses programmes de premier niveau ou de formation continue par une décentralisation géographique des lieux de prestation de l'enseignement de type traditionnel en Afrique. De plus, diverses techniques de formation à distance ont été conçues pour atteindre un public plus large et plus dispersé et utilisées de manière plus ou marginale par les établissements.

Ainsi, est-il possible de suivre comme auditeur libre des cours universitaires sur un vaste éventail de matières en regardant des émissions présentées sur les canaux éducatifs de télévision. On peut s'inscrire comme étudiant à ces cours, offerts soit par des universités classiques, soit par des institutions universitaires spécialisées dans la télé- université. Quant à la version contemporaine du cours par correspondance, soit le cours sur vidéocassettes, il permet déjà de compléter des

programmes de type court équivalent à une année complète de premier cycle universitaire.

Mais, cette délocalisation de la formation universitaire au Sud du Sahara qui était marginale hier, risque de devenir plus fréquente aujourd'hui et même demain en Afrique, face aux multiples défis qui assaillent le milieu universitaire africain. La câblodistribution ou les antennes paraboliques serviront bientôt de truchement pour suivre chez soi des cours télévisés offerts par des universités d'autres pays, voire d'autres continents. Certes, plusieurs études ont montré le faible taux de persévérance et de réussite des étudiants inscrits à ces cours télévisés ou à distance en Afrique au Sud du Sahara. Mais, ces constats ont conduit leurs promoteurs à améliorer les choses en greffant sur le cours télévisé des outillages de compléments et surtout des possibilités de rétroaction et d'évaluation formative de la part des enseignants-chercheurs. C'est ici qu'entrent en jeu les nouvelles technologies interactives qui permettent de combiner l'échange audio-visuel entre le professeur et plusieurs groupes d'étudiants dans des villes différentes, de fournir à distance et sur demande un graphique, une bibliographie, une photographie, voire une banque de données, pourvu que ces documents soient numérisés. Fibre optique, télématique, multimédia, sont entre autres des moyens numériques capables de produire des bons résultats face aux défis de la massification qui font souffrir actuellement les universités au Sud du Sahara.

L'étudiant ou le diplômé universitaire peut accéder désormais à l'information scientifique aussi vite ou même plus vite que l'enseignant-chercheur grâce à l'accès téléinformatique aux banques de données. D'ailleurs, ce professeur peut désormais être à tout moment concurrencé sur les médias électroniques par d'autres professeurs, qui peuvent être plus célèbres, plus brillants, meilleurs communicateurs ou dont l'institution a investi davantage dans la quincaillerie médiatique et publicitaire. Pour la première fois de leur histoire, les enseignants chercheurs de l'Afrique subsaharienne actuelle

seront confrontés au fait que leurs étudiants pourront sélectionner les meilleurs enseignements et les meilleurs enseignants sans être arrêté par la distance.

Il en ressort que l'université en tant que communauté d'enseignement et d'apprentissage construite sur le rassemblement en un lieu de professeurs et d'étudiants pourrait devenir, dans certains cas, un concept du passé. « Le lieu physique (salles de cours, amphithéâtres, campus) est en perte d'exclusivité et la médiation privilégiée entre la science en progrès et l'étudiant ne sera plus la chasse gardée du professeur d'université en Afrique » (J. Donnay, 1996, p. 125). L'université électronique peut être la première étape d'une université virtuelle. Il est sans doute imprudent de l'affirmer, les nouvelles conditions d'accès à l'information scientifique et au savoir remettent en question la pérennité d'une institution qui, depuis la période coloniale à nos jours, s'est incarnée dans le contact humain immédiat entre le maître et le disciple, entre les enseignants chercheurs et leurs étudiants.

Objet de méfiance ou de critique, tant de l'opinion publique que des groupes de pression ou des gouvernements, « l'université africaine est sommée de justifier socialement sa productivité, sa bonne utilisation des fonds publics et de sa « moralité » (E. Gérard, 2020, p.37). « Cette nouvelle philosophie qui se passe pour une nécessité, ouvre la voie pour une nouvelle orientation vers les nouveaux contextes démocratique et citoyenne » (H. Hadj Slimane- Kheroua, 2021, p. 224). Pour cela, nous trouvons un intérêt particulier dans la philosophie de l'éducation citoyenne de John Rawls des valeurs éthico-politiques adaptées aux besoins du moment pour l'Afrique subsaharienne.

4. Portée éthico-politique rawlsienne de philosophie de l'éducation citoyenne pour l'Afrique subsaharienne

Pour Rawls, dans un système démocratique comme le nôtre, la contribution pédagogique de l'université est de permettre l'enracinement de ses valeurs dans « l'agir communicationnel » citoyen. Il ne s'agit pas de former juste des citoyens pour résoudre l'équation *formation-performance-emploi*, mais de leur permettre aussi, à fonction double, de participer pleinement à la construction nationale. À cela, une certaine conditionnalité éthico-politique doit être construite par les formateurs dès le début des activités académiques universitaires. Au besoin, cette formation doit intégrer et prendre en compte les défis liés à la gouvernance, à la citoyenneté, d'où la nécessité d'une certaine philosophie de l'éducation adaptée à la réalité du contexte actuel de l'Afrique subsaharienne. Sur le plan éthique et politique, selon N. Frazer (2011, p. 132), « John Rawls met en avant, à travers une philosophie de l'éducation, la culpabilité et le sens de la justice. »

Selon la démarche de Rawls, une société bien ordonnée est un système gouverné par une conception publique de la justice, serait une société dont les membres auraient, « un désir profond et normalement efficace d'agir conformément aux principes de la justice » (S.G. de Latour, 2015, p. 63). C'est dans le cadre d'une réflexion sur la psychologie morale que Rawls accorde à la culpabilité une place importante dans « le sens de la justice ». Sa réussite éclatante passe inévitablement par l'éducation démocratique citoyenne. Elle est considérée comme « le bien premier », et bien sûr comme structure de base de la société. Rawls envisage trois stades dans le développement moral qui conduisent à l'acquisition du sens de la justice : la culpabilité vis-à-vis de l'autorité (*authorityguilt*), où l'apprentissage moral de l'enfant se fait dans le rapport aux parents et aux proches qui édictent les règles ; la culpabilité vis-à-vis de la association (*association guilt*), où la morale se développe dans la

participation à des groupes ou à des systèmes coopératifs, où chacun doit faire sa part, et qui ont ainsi des règles et des principes de fidélité et de loyauté que chacun est en mesure de comprendre.

Et la culpabilité vis-à-vis du principe (*principleguilt*), culpabilité au sens propre, raisonnable, car elle s'explique à partir des principes de la justice et n'a plus lieu strictement par rapport à des personnes particulières, comme dans les deux premiers stades. Dans *Théorie de la Justice* (1971), Rawls dénomme ces trois stades tout à fait nécessaires dans un cadre démocratique que nos institutions universitaires doivent cultiver et inculquer aux jeunes africains de la jeunesse « de la période du cosmopolitique démocratique » : la morale de l'autorité, la morale de groupe et la morale fondée sur les principes, mais le sentiment de culpabilité y joue plus ou moins le même rôle dans son article de 1963. Bien que le troisième stade soit l'aboutissement du développement moral, il n'est pas engendré empiriquement à partir des deux premiers. Rawls procède à la mise en place d'une coupure entre le registre empirique, où notre morale et notre culpabilité s'expriment à l'égard de notre personne particulière, et le domaine du raisonnable, où elle concerne les principes de la justice dans leur priorité :

Je voudrais donc m'interroger sur la justification de cette coupure et voir si elle donne à la psychologie morale de Rawls toute l'efficacité généalogique voulue, en particulier en lui permettant d'échapper au cercle de l'antériorité du sens de la justice sur les principes de la justice. C'est de cette manière que nous envisageons l'importance qu'il faudrait accorder à la culpabilité dans la construction de soi. (K.S.O. Van Cung, 2015, p. 64)

La construction de soi fonde la confiance à la personne, lui accorde de l'estime de soi dans un système démocratique. Rawls conduit sa réflexion sur le sens de la justice à partir d'une théorie politique de la justice qui s'applique prioritairement aux

institutions structurant la société et secondairement aux individus. Les institutions consistent en systèmes reconnus, attribuant ou distribuant aux membres de la société des positions, des avantages, des droits et des devoirs, et ce sont donc elles qui sont l'objet de sa théorie de la justice comme équité. Selon B. Guillaume (2016, p. 256),

La critique sociale fondée sur le contractualisme démocratique ne propose pas un modèle uniforme. Elle admet l'idée d'une diversité des structures de base juste, la spécificité de chacune dépendant des circonstances sociales et historiques de tel ou tel peuple. Cette pluralité des systèmes institutionnels justes permet d'ailleurs de mettre en évidence le fondement de l'obligation politique et des devoirs spéciaux dans ce que Rawls nomme le principe d'équité.

Dans ce sens, en Afrique au Sud du Sahara, dans un contexte de mondialisation, de crise de la citoyenneté démocratique, il est requis que les citoyens aient un sens de la justice. Au cours de leur développement moral, il est en effet crucial que « les individus aient acquis le sens de la justice », selon J. Rawls (1996, p. 156), parce que ce sens contribue à la stabilité de la conception de la justice présidant à une société bien ordonnée. Ainsi, « à ce titre de sentiment moral, il n'est pas seulement ressenti, il suppose la compréhension des principes de la justice et leur application » (J. Rawls, 2003, p. 87). L'acquisition du sens de la justice va « de pair avec le développement des facultés de compréhension qui permettent de reconnaître le juste et de comprendre la dérivation des deux principes rawlsiens de la justice », selon J. Rawls (1993, p. 49), dont la présentation théorique précède, dans les écrits de Rawls, les analyses portant plus spécifiquement sur le sens de la justice. Rawls compare le sens de la grammaire et celui de la justice.

Le sens de la grammaire consiste en notre capacité à reconnaître les phrases bien formées de notre langue maternelle,

grâce aux principes clairement formulés et appliqués de la grammaire, qui établissent les mêmes distinctions que celles que l'on opère dans sa langue maternelle. « Le sens de la grammaire est une disposition quasi naturelle, enracinée dans la familiarité native et ordinaire avec sa langue maternelle, et cependant, si nous voulons le décrire, nous devons faire appel à certaines considérations théoriques, parfois complexes, de la grammaire » (K. S. O. Van Cung, 2016, p. 65).

De même, que les principes de la grammaire sont à l'œuvre dans notre sens de la grammaire, la théorie de la justice décrit notre sens de la justice qui peut reconnaître dans la vie ordinaire le juste et l'injuste. On doit pouvoir supposer que les hommes sont nativement pourvus de la capacité à avoir un sens de la justice. Dans cette comparaison, ce qui joue le rôle affectif de la langue maternelle, c'est que nous sommes socialisés dès l'enfance, dans la mesure où nous naissons dans une famille et que nous sommes inscrits dans des associations, par exemple sportives, ou que nous faisons partie des divers groupes de jeux, d'activité coopératives. Selon J. Rawls (1987, p. 367), « Nous sommes membres de la société, c'est-à-dire d'un système de coopération, dans lequel nous baignons comme dans un milieu de vie. C'est ainsi que nous apprenons à observer les règles communes », comme on apprend les règles d'usage de sa langue maternelle.

À ce titre, l'éducation est pour J. Rawls un des fondements majeurs de la société, en particulier avec l'éducation morale qui est garante de la cohésion sociale. À la quête de la performance, dans le cadre de la massification, ce qui compte aux yeux de Rawls, c'est le respect de soi-même et la finalité qui est de servir loyalement sa nation.

Et quand nous comprenons que nous bénéficions des avantages que procurent les institutions de base d'une société bien ordonnée (la famille, l'éducation, la santé publique, etc.), alors, pour Rawls, nous développons normalement une confiance et un désir à l'endroit de la coopération équitable, autrement dit, nous

acquérons le sens de la justice. C'est ce que Rawls s'efforce de faire, construire une philosophie de l'éducation citoyenne en inculquant, dès les formations de base, le sens d'équité qui doit forcément accompagner une société à marche démocratique, comme la nôtre. La pratique d'une morale sociale est aussi l'une des nouvelles valeurs sociétales que les universités africaines au Sud du Sahara doivent intégrer dans leur gouvernance.

Conclusion

En définitive, prises dans leur ensemble, les recherches qui viennent d'être évoquées dans cette communication, montrent que les bonnes idées ne sont pas suffisantes pour voir les gens modifier peu ou prou leurs habitudes académiques dans le milieu universitaire en Afrique subsaharienne. Elles montrent aussi qu'il suffit parfois de peu de chose pour voir passer des idées aux actes. C'est la raison pour laquelle nous avons le sentiment que les campagnes de communication pourraient gagner en efficacité en négligeant moins les actes préparatoires à obtenir de la cible. À l'heure actuelle, dans les universités africaines subsahariennes, en pleine mutation face aux conséquences de la crise économique, démocratique de la citoyenneté, de la mondialisation, l'enjeu n'est pas mince puisqu'il s'agit de lui conférer un statut d'acteur et plus seulement un statut de récepteur. D'un point de vue pratique, conférer à la cible un statut d'acteur revient à l'amener

à réaliser des actes préparatoires engageant « inconsistants » avec les influences ultérieures auxquelles on souhaite qu'elle résiste et au contraire, à l'amener à réaliser des actes engageants « consistants » avec les influences ultérieures auxquelles on souhaite qu'elle soit sensible » (M. Bromberg et A. Trognon, 2006, p.129).

On en déduira cette conclusion selon laquelle une formation pédagogique initiale des enseignants-chercheurs

n'aurait que des chances minimales de succès. C'est en étudiant le contexte dans lequel une formation pédagogique serait mise en œuvre que l'on réalise le sens de l'expression « politique de formation pédagogique ». La politique, cet art de gouverner les sociétés humaines, relève de considérations philosophiques et idéologiques. Mais, c'est aussi l'art de gérer des réalités, de prendre en considération les attitudes, les convictions, et les intérêts personnels ou sociaux des membres de la société concernée et aussi souvent leurs sensibilités et leurs susceptibilités, leur statut social et leur prestige, etc.

Et si on admet que la réussite de la formation pédagogique des enseignants-chercheurs dépend presque entièrement de leur volonté de coopération, ces dernières considérations feront la différence entre l'idéal et la réalité. Aussi, la formation pédagogique des chercheurs en Afrique subsaharienne, « demande donc de leur part un changement réel et sincère d'attitudes de convictions, non seulement en ce qui concerne le rôle de l'enseignement, mais en ce qui concerne le statut des savoirs pédagogiques sous-jacentes à l'activité de l'enseignant professionnel » (B. Hama, 1963, p. 432). La mondialisation, la citoyenneté responsable, la justice, l'emploi, sont autant de valeurs sociales nouvelles qui obligent les universités africaines à s'adapter dans leur mode de gouvernance actuelle. Selon P. D'Irbarne (2003, p. 137), « la gestion de la massification est très complexe et profonde. Face aux restrictions budgétaires des États en Afrique, les universités africaines doivent faire de leur succès, un combat impitoyable. »

Références bibliographiques

- ALAIN, 1967, *Propos sur l'éducation*, Paris, P.U.F, 238 p.
AKAKPO Yaovi, 2019, *Le technocolonialisme*, Paris, L'Harmattan, 173 p.
AKAKPO Yaovi, 2009, *L'horizon des sciences en Afrique*, PETER LANG, Frunkuft, 239 p.

BACHELARD Gaston, 1953, *Le matérialisme rationnel*, Paris, P.U.F, 264 p.

BROMBERG Marcel & TROGNON Alain, 2006, *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F, 336 p.

CALDERON Angel Jose, 2018, *Massification of higher Education Revisited*, Melbourne, 594 p.

C.U.A, 2015, Agenda 2063, *L'Afrique que nous voulons*, document cadre, Commission de l'Union Africaine, Addis- Abeba, SP 15830, 227 p.

D'IRIBARNE Philip, 2003, *Le Tiers-monde qui réussit, nouveaux modèles*, Paris, Odile Jacob, 273 p.

DONAY Jean & ROMAINVILLE Marc, 1996, *Enseigner à l'Université*, Bruxelles, De Boek , 155 p.

ERNY Pierre, 1987, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 306 p.

FOLEFACK Enerst, 2017, « L'architecture du système universitaire camerounais : évolution historique et dynamique actuelle », N'gwé Land, Dakar, CODESRIA, 246 p, pp.67- 98.

FOLEFACK Enerst, 2017, « L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993 : dynamiques et perspectives », Dakar, CODESRIA, 378 p, pp.31-56.

FORSE Michel, 1997, « La diminution de l'inégalité des chances scolaires ne suffit pas à réduire l'inégalité des chances sociales », OFCE, n° 63, 479 p, Paris, pp. 229-239.

FRASER Nancy, 2011, *Qu'est-ce que la justice sociale ?* Paris, La Découverte, 180 p.

GERARD Hervé, 2020, *L'expansion de l'enseignement supérieur privé et le creusement des inégalités sociales*, Paris, Papiers de recherche- AFD, 467 p.

GERN Jean-Pierre, 2006, *Les sciences sociales confrontées au développement*, Paris, L'Harmattan, 226 p.

GUILLARME Bertrand, 2016, *Rawls et l'égalité démocratique*, Paris, Classiques GARNIER, 303 p.

HAMA Boubou 1963, *Essai d'analyse de l'éducation africaine, Présence Africaine*, Paris, 466 p.

KHEROUA-SLIMANE Hindo Hadj, 2021, *Repenser l'université algérienne après le Covid-19 : vers l'université socialement responsable*, CREAD, Alger, 345 p.

I.S.U, 2018, *La scolarisation au supérieur entre 1970 et 2017 en Afrique subsaharienne et septentrionale*, Adelaide, The International SpaceUniversity, 467 p.

LATOUR de Sophie Guérard & RADICA Gabrielle & SPECTOR Celine, 2015, *Le sens de la justice. Une « utopie réaliste » ? Rawls et ses critiques*, Paris, Classiques Garnier, 363 p.

LE BRAS Hervé, 2013, *Fin de la croissance démographique : le développement durable à découvert*, Paris, C.N.R.S, 309 p.

MEYER Jean-Baptiste, 2017, « *MOOCS et Mobilités étudiantes : vers une nouvelle circulation des connaissances ? Observation au regard de l'Afrique francophone* », Montréal, 257p. pp.75-92,

MEYER Jean-Baptiste, 2020, « *Université à distance : en Afrique des expériences encourageantes pendant la crise du Covid-19* », *The Conversation*, Melbourne, 356 p, pp.46- 74.

MEYER Jean-Baptiste, 2020, « *Les effectifs étudiants en Afrique au XXI^{ème} siècle : évolution passée et exercice de prospective* », Paris, Pilon, 367p, pp. 1-29.

MOUMOUNI Abdou, 1964, *Education en Afrique*, Paris, Maspero, 451 p.

MORAY Neville, 1992, *Trust automation designing for appropriatereliance*, Gale, Gale academyOnefile, 459 p.

PIAGET Jean, 1998, *De la pédagogie*, Paris, Odile Jacob, 362 p.

RAWLS John, 2003, *La justice comme équité. Une reformulation de la théorie de la justice*, Paris, La Découverte, 288 p.

RAWLS John, 1987, *Théorie de la Justice*, Paris, P.U.F, 666 p.

RAWLS John, 1993, *Justice et Démocratie* Paris, Seuil, 372 p.

RAWLS John, 1996, *Le droit des gens*, Paris, Esprit, 129 p.