

ÉDUCATION ET SYSTEME DE FORMATION EN AFRIQUE DANS LE CONTEXTE DES MENACES CONTEMPORAINES

ABRAHAM HONORÉ

*Enseignant-Chercheur à l'École Internationale des Forces de
Sécurité (EIFORCES)*

honoreabraham2006@gmail.com

Résumé

Notre travail aborde le problème théorico-doctrinal du décalage structurel entre les systèmes d'éducation et de formation en Afrique subsaharienne et la nature évolutive des menaces contemporaines (terrorisme, extrémisme, cybermenaces). Notre objectif stratégique principal est de contribuer à une doctrine de sécurité et de défense fondée sur l'éducation. Notre étude, ancrée dans la théorie constructiviste des relations internationales stratégiques, utilise une méthodologie duale : l'analyse stratégique de documents et l'interprétation stratégique d'entretiens semi-directifs menés auprès d'officiers supérieurs des écoles militaires de haut niveau. Nos résultats confirment que l'obsolescence des curricula et la faiblesse des conditions enseignantes sont exacerbées par des contraintes géoéconomiques et géostratégiques externes. Notre conclusion principale propose une feuille de route opérationnelle en deux axes majeurs : l'intégration régionale des sciences militaires dans les curricula et la revalorisation de l'expertise enseignante comme levier de la stabilité. Notre article conclut qu'une réforme éducative coordonnée et souveraine est impérative pour construire la résilience sociétale.

Mots-clés : éducation, menaces contemporaines, géopolitique, résilience, intégration régionale.

Abstract

Our work addresses the theoretical-doctrinal problem of the structural gap between education and training systems in sub-Saharan Africa and the evolving nature of contemporary threats (terrorism, extremism, cyber threats). Our main strategic objective is to contribute to a security and

defense doctrine based on education. Our study, anchored in the constructivist theory of strategic international relations, uses a dual methodology: strategic document analysis and strategic interpretation of semi-structured interviews conducted with senior officers from high-level military schools. Our findings confirm that the obsolescence of curricula and the weakness of teaching conditions are exacerbated by external geoeconomic and geostrategic constraints. Our main conclusion proposes an operational roadmap with two major axes: the regional integration of military sciences into curricula and the revaluation of teaching expertise as a leverage for stability. Our article concludes that a coordinated and sovereign educational reform is imperative to build societal resilience.

keywords: *education, contemporary threats, geopolitics, resilience, regional integration.*

Introduction

L'Afrique contemporaine s'inscrit dans une trajectoire sécuritaire polymorphe, où la sédimentation des menaces contemporaines telles que le terrorisme, l'extrémisme violent, la criminalité transnationale organisée, les cybermenaces et les risques géoenvironnementaux fragilise durablement les structures de l'État-nation. Dans ce théâtre d'opérations complexe, l'éducation et les systèmes de formation, de l'école primaire à l'université, ne sont plus de simples vecteurs de socialisation, mais deviennent des leviers stratégiques de survie (Ela, 2007 : 142). La pertinence heuristique, épistémologique et praxéologique de notre étude réside dans l'urgence d'adapter les contenus de formation et les conditions enseignantes afin de générer une intelligence collective capable de répondre aux chocs hybrides. Dans un contexte de géocontextualisation exacerbée — marqué par la géoéconomie de la dette et la géopolitique des ressources — l'appareil éducatif s'affirme comme un enjeu de souveraineté vital pour les décideurs et les populations (Ki-Zerbo, 1990 : 25). Le problème théorico-doctrinal central de notre recherche réside dans la dissonance

cognitive et opérationnelle entre des architectures éducatives héritées, souvent anachroniques, et les impératifs de sécurité et de développement imposés par les nouvelles conflictualités. Ce décalage pose la question fondamentale de la souveraineté épistémologique de l'Afrique et interroge les raisons pour lesquelles le système éducatif peine à devenir un outil de défense sociale. Pour répondre à cette interrogation, notre étude mobilise les nervures sémiostratégiques, géoéconomiques et géoculturelles qui structurent les réformes éducatives, tout en se rattachant à la Théorie des Relations Internationales Stratégiques, en privilégiant l'approche constructiviste critique de la sécurité. Contrairement aux approches réalistes classiques, ce cadre théorique postule que la sécurité est une construction sociale où l'éducation joue un rôle de matrice identitaire et capacitaire (Wendt, 1999 : 310). La délimitation matérielle de notre étude s'articule autour des systèmes éducatifs formels, tandis que la délimitation spatio-temporelle se concentre sur l'Afrique subsaharienne entre 2010 et 2020, décennie caractérisée par une mutation systémique des crises sécuritaires. Afin de garantir la rigueur scientifique, les concepts clés sont soumis à une clôture schématique suivant les critères de falsifiabilité de Karl Popper, permettant de confronter la théorie aux réalités empiriques du terrain (Popper, 1959 : 82). La question centrale de notre recherche est de savoir dans quelle mesure les systèmes d'éducation et de formation en Afrique subsaharienne sont adaptés à la gestion et à la neutralisation des menaces contemporaines. De ce questionnement pivot découlent deux questions opérationnelles portant respectivement sur les mécanismes d'intégration régionale et les apports des sciences militaires mobilisés pour l'ajustement des contenus, ainsi que sur les stratégies d'amélioration des conditions enseignantes pour renforcer la résilience. L'objectif stratégique de notre investigation est de contribuer à l'émergence d'une doctrine de

sécurité par l'éducation, alors que notre hypothèse centrale postule que les systèmes éducatifs africains subissent un décalage structurel profond vis-à-vis des menaces contemporaines, compromettant la résilience nationale. Notre hypothèse se fragmente en deux hypothèses opérationnelles suggérant d'une part que l'intégration régionale tarde à influencer l'adaptation des curricula et d'autre part que la revalorisation de la condition enseignante constitue le pivot central de la stabilité (Moumouni, 1964 : 112). Sur le plan méthodologique, notre étude adopte une approche qualitative rigoureuse centrée sur l'analyse stratégique documentaire et l'interprétation stratégique d'entretiens semi-directifs. En qualité d'enseignant-chercheur (2010-2020) au sein d'institutions de haut niveau telles que l'École Supérieure Internationale de Guerre de Yaoundé (ESIG), l'École Internationale des Forces de Sécurité (EIFORCES) et l'École de Maintien de la Paix de Bamako (EMP), permet un accès privilégié à une parole experte auprès des officiers supérieurs et stagiaires. Cette immersion garantit une consistance empirique forte par la triangulation des savoirs académiques et des réalités de terrain. La contribution théorique de notre recherche réside dans la modélisation de l'éducation comme variable stratégique lourde de la sécurité nationale, structurée selon un schéma de raisonnement binaire. La première partie établit un diagnostic critique de l'inadaptation des systèmes éducatifs et de formation aux nouvelles menaces (1), articulé autour de l'obsolescence des contenus et des pressions géostratégiques. La seconde partie explore les pistes stratégiques d'intégration et de réforme nécessaires à l'établissement d'une résilience durable (2), en examinant l'hybridation des sciences militaires dans les curricula et la valorisation de l'expertise enseignante comme levier de stabilité régionale.

1. Diagnostic critique de l'inadaptation des systèmes éducatifs africains face aux menaces contemporaines

À travers le prisme de la théorie constructiviste (Wendt, 1999 : 241), cette première partie examine l'hypothèse centrale d'un décalage structurel entre systèmes éducatifs et menaces actuelles. l'hypothèse opérationnelle 1 guide l'analyse des lacunes des curricula (1.1) et de l'influence géostratégique (1.2) sur la résilience éducative, où l'intégration régionale est insuffisante (Katou, 2018 : 68).

1.1. L'obsolescence des contenus de formation et les lacunes des conditions enseignantes en Afrique

Premièrement, notre analyse des systèmes éducatifs au sein des différentes Communautés Économiques Régionales africaines – de la CEDEAO à la CEEAC, en passant par la SADC et la COMESA – révèle une obsolescence structurelle des contenus de formation qui s'accorde avec notre hypothèse centrale. Les curricula actuels, souvent hérités du modèle colonial ou rigides, peinent à intégrer les dimensions complexes des menaces contemporaines telles que la radicalisation, la cybercriminalité ou les enjeux de sécurité géoenvironnementale. Cette carence érode la capacité des apprenants à décrypter et à participer activement à la résilience nationale, confirmant la nécessité d'une rupture doctrinale (Mbembe, 2021 : 121).

Un cas pratique est observable en Afrique de l'Ouest (CEDEAO) face à l'extrémisme violent. Dans de nombreux États du Sahel, les manuels d'histoire-géographie et d'éducation civique (primaire et secondaire) n'intègrent que superficiellement, voire pas du tout, les mécanismes de déconstruction de la propagande jihadiste ou l'éducation à la paix et au vivre-ensemble, laissant un vide idéologique exploité par les groupes armés (Diallo, 2019 : 45). Ce déficit de « géo-

citoyenneté sécuritaire » crée une vulnérabilité endogène. De surcroît, les lacunes dans les conditions enseignantes constituent un facteur aggravant. Cela englobe non seulement le faible niveau de rémunération et les infrastructures dégradées, mais surtout l'absence de formation continue des formateurs sur les enjeux stratégiques et militaires modernes. Un deuxième cas pratique est mis en évidence en Afrique Centrale (CEEAC). La formation initiale des enseignants (écoles normales) est rarement assortie de modules en géostratégie, géoéconomie ou même en intelligence artificielle (IA) et cyberdéfense, pourtant cruciaux. Ces conditions défaillantes limitent leur capacité à être des « sentinelles » de la cohésion sociale et à former une jeunesse préparée aux guerres hybrides (Ngalande, 2020 : 18). Toutefois, pour opérer une confrontation objective, certains contre-exemples méritent d'être analysés. D'abord, un contre-exemple est la mise en œuvre de programmes d'éducation pour la paix et la prévention de l'extrémisme violent (P/PEV) au Kenya (COMESA/EAC), où des réformes post-attentats ont intégré, à travers des partenariats civils-militaires, des modules de résilience communautaire et de gestion des traumatismes dans les curricula universitaires, illustrant une capacité d'adaptation rapide, bien que souvent ad hoc (Onditi, 2017 : 91). De plus, un second contre-exemple réside dans l'intégration croissante de l'éducation géoenvironnementale (changements climatiques, raréfaction des ressources) au sein de la SADC, notamment en Afrique du Sud. Ces programmes visent à former des citoyens conscients que les défis environnementaux sont des multiplicateurs de menaces sécuritaires (conflits pastoraux, migrations forcées), démontrant un effort louable d'actualisation thématique (Sithole et al., 2022 : 332). Enfin, un troisième contre-exemple se manifeste au niveau des écoles militaires de haut niveau. Les modules de formation des officiers supérieurs ont été profondément révisés pour inclure la sémiostratégie et

les facteurs géoculturels, prouvant que l'expertise existe, mais qu'elle peine à percoler vers l'éducation civile de masse (Kouamé, 2015 : 158). Cependant, en dépit de ces initiatives ponctuelles, l'approche générale demeure compartimentée et l'intégration reste superficielle. Notre analyse révèle que l'urgence de l'adaptation n'a pas encore fait l'objet d'une doctrine pan-africaine cohérente, ce qui renvoie à notre hypothèse opérationnelle 1 stipulant que l'intégration régionale et les doctrines militaires ne parviennent pas encore à transformer significativement les curricula. Aussi, l'inadéquation persistante des contenus éducatifs et la précarité des conditions enseignantes en Afrique, largement confirmées par l'analyse et la confrontation des cas, valident en grande partie la pertinence de l'hypothèse centrale. Cette situation est le résultat d'un champ de sécurité mal défini par les systèmes éducatifs (Wendt, 1999 : 280). Par conséquent, notre discussion doit maintenant s'orienter vers une analyse des forces exogènes. Il devient impératif d'examiner comment l'environnement géostratégique et géoéconomique global exerce une pression sur la sécurité éducative africaine, afin de mieux comprendre pourquoi l'intégration régionale reste entravée. L'enjeu est de déterminer si les facteurs de l'environnement externe (aide au développement, impératifs sécuritaires des puissances) modèlent de manière décisive, et souvent contraignante, la capacité des États africains à réformer leurs systèmes d'enseignement.

1.2. L'impact de l'environnement géostratégique et géoéconomique sur la sécurité éducative africaine

Par ailleurs, notre analyse du champ éducatif africain ne saurait être complète sans considérer les pressions exogènes structurantes. L'environnement géostratégique et géoéconomique mondial exerce une influence ambivalente sur

la sécurité éducative du continent, alimentant paradoxalement l'hypothèse centrale de décalage. En effet, la concurrence entre puissances (États-Unis, Chine, Russie, Europe) pour l'accès aux ressources et l'influence politique crée des servitudes stratégiques qui se répercutent directement sur les financements et les orientations des systèmes de formation (Buzan, 1991 : 34).

Premièrement, l'influence géoéconomique des bailleurs de fonds internationaux (FMI, Banque Mondiale) sur les politiques éducatives est un facteur déterminant. Le conditionnement de l'aide au développement et des prêts pousse souvent les États africains à privilégier la massification de l'éducation de base (approche quantitative) au détriment de la qualité et de l'adaptation stratégique des curricula (approche qualitative) aux menaces contemporaines. Un cas pratique est l'orientation des fonds vers des Objectifs de Développement Durable (ODD) qui, bien que louables, marginalisent les besoins spécifiques en sciences militaires et en recherche stratégique au sein des universités, par crainte d'une militarisation excessive de l'enseignement. Cela limite la production d'expertise endogène pour l'analyse des risques (Faucon, 2020 : 75). Deuxièmement, sur le plan géostratégique, l'externalisation des politiques sécuritaires par les puissances occidentales (missions de formation, partenariats militaires) influence les écoles de formation supérieure. Un deuxième cas pratique réside dans le transfert de modèles de formation militaire et sécuritaire qui ne prennent pas toujours en compte les réalités géoculturelles et les spécificités des conflits locaux. Ces formations, bien que techniques, peuvent engendrer un manque d'autonomie intellectuelle et stratégique des élites africaines face à la conception de solutions locales aux menaces (Sylla, 2018 : 105). Ce phénomène confirme l'hypothèse opérationnelle 1 sur la faible intégration autonome des impératifs stratégiques régionaux. Néanmoins, en contrepartie, des dynamiques internes

et des partenariats ciblés offrent des lueurs d'adaptation. Un premier contre-exemple est l'investissement accru de la Chine dans les infrastructures et la formation technologique (Huawei, centres Confucius) en Afrique (principalement dans les Communautés Économiques et Régionales comme la SADC et la COMESA). Bien que cette approche réponde à des intérêts géoéconomiques propres, elle permet d'intégrer rapidement des compétences en cybersécurité et en intelligence numérique qui sont cruciales face aux nouvelles menaces (Akinola, 2021 : 59). De plus, un second contre-exemple s'observe dans la CEDEAO, où la création de centres d'excellence régionaux spécialisés, souvent avec l'appui de l'Union Africaine, vise à mutualiser les efforts. Ces centres, bien que limités, tentent de développer une doctrine d'intégration régionale propre en matière de sécurité maritime, de gestion des crises géoenvironnementales ou d'opérations de maintien de la paix, fournissant ainsi des contenus de formation plus pertinents et ancrés localement (Traore, 2016 : 142). Enfin, un troisième contre-exemple réside dans l'émergence d'initiatives universitaires panafricaines, notamment dans la sphère de l'enseignement à distance et des plateformes numériques, qui visent à contourner les contraintes de financement étatique et à proposer des curricula stratégiques (géopolitique des ressources, géoéconomie de la dette) à un public plus large, sans la tutelle directe des bailleurs traditionnels (Mbeki, 2017 : 29). En dépit de ces efforts ponctuels d'adaptation, la domination normative des modèles exogènes (notamment occidentaux) sur les systèmes éducatifs civils et militaires maintient une dépendance structurelle. Dès lors, l'intégration régionale, bien que désirée par les acteurs africains, reste freinée par ces influences géoéconomiques et géostratégiques concurrentes, ce qui affaiblit la capacité de l'Afrique à définir un agenda éducatif stratégique souverain.

En clair, notre examen de l'obsolescence interne et des contraintes externes confirme que l'hypothèse centrale (décalage structurel des systèmes éducatifs) est largement validée. L'hypothèse opérationnelle 1 (faiblesse de l'influence régionale sur les curricula) se trouve également étayée par l'emprise géoéconomique et géostratégique. La théorie constructiviste des relations internationales (Wendt, 1999 : 288) nous enseigne que la sécurité est une construction sociale : les structures éducatives actuelles reproduisent des insécurités plutôt que de construire la résilience. C'est pourquoi, il est impératif de dépasser ce diagnostic critique pour proposer des solutions concrètes. Par conséquent, notre discussion se portera désormais sur la deuxième partie de ce travail, visant à identifier et à analyser les pistes stratégiques d'intégration et de réforme nécessaires à l'établissement d'une résilience éducative durable sur le continent africain, en mobilisant pleinement les ressources de l'intégration régionale et les sciences militaires pour une autonomie stratégique des savoirs.

2. Les pistes stratégiques d'intégration et de réforme nécessaires à l'établissement d'une résilience éducative durable sur le continent africain

Face au constat d'inadaptation, cette deuxième partie propose des réformes en accord avec la théorie constructive (Wendt, 1999 : 301). L'hypothèse opérationnelle 2 (amélioration des conditions enseignantes) guide l'analyse des leviers: l'intégration des sciences militaires et régionales (2.1) et la nécessité de revaloriser le corps enseignant (2.2), facteur clé de la résilience éducative (UNESCO, 2023 : 15).

2.1. L'intégration régionale, les sciences militaires et l'ajustement des curricula en Afrique

Considérant le diagnostic d'inadaptation établi précédemment, cette sous partie propose une stratégie de rupture en mettant l'accent sur l'intégration régionale et la mobilisation des sciences militaires comme vecteurs d'ajustement des curricula, en lien direct avec l'impératif de construire de nouvelles normes de sécurité (Wendt, 1999 : 305). Notre objectif est de transformer le rôle de l'éducation en un instrument proactif de stabilité, ce qui constitue une réponse opératoire à l'hypothèse centrale.

Premièrement, l'intégration régionale est le cadre idéal pour harmoniser les contenus de formation et mutualiser l'expertise. Les Communautés Économiques Régionales doivent cesser de considérer l'éducation comme un simple secteur social pour l'élever au rang d'outil géostratégique. Un cas pratique est l'initiative de la CEDEAO de créer un curriculum régional de lutte contre la radicalisation. Bien que les progrès soient lents, ce projet vise à intégrer, de manière transnationale, des modules d'alerte précoce et d'éducation aux droits humains dans l'enseignement secondaire, fournissant une base commune de résilience idéologique (Adetula, 2022 : 45). Deuxièmement, l'introduction des sciences militaires et sécuritaires dans l'enseignement supérieur civil est essentielle. Il ne s'agit pas de militariser l'école, mais d'injecter une culture stratégique et analytique. Un deuxième cas pratique s'observe dans certains pays de la SADC, où des universités ont établi des partenariats avec des instituts de défense pour proposer des masters en « Géopolitique et Sécurité » ou en « Gestion des Conflits Géoenvironnementaux ». Ces formations hybrides permettent aux futurs décideurs civils (juristes, économistes) d'appréhender la complexité des menaces sous un angle multidimensionnel

(Soko, 2019 : 110). Toutefois, pour nuancer ces potentialités, notre analyse révèle des freins structurels. Un contre-exemple est la difficulté de la CEEAC à imposer une réforme curriculaire uniforme en raison de la fracture linguistique et des intérêts nationaux divergents. La volonté d'harmoniser les diplômes (Espace LMD) n'a pas été suivie par une harmonisation des contenus sensibles liés à la sécurité, les États craignant de partager des informations stratégiques via l'éducation (Monga, 2017 : 220). Ceci confirme, a contrario, la nécessité de renforcer le mandat de l'intégration régionale, comme suggéré par l'hypothèse opérationnelle 1. Par ailleurs, l'intégration des savoirs militaires est parfois rejetée par le milieu académique par principe déontologique. Un deuxième contre-exemple réside dans la réticence de nombreuses facultés des sciences sociales à intégrer des méthodologies de renseignement ou d'analyse stratégique des conflits (pourtant fondamentales) par peur d'une instrumentalisation politique, maintenant ainsi un fossé entre la recherche et les besoins opérationnels de sécurité (Elias, 2021 : 88). Néanmoins, des initiatives réussies prouvent la faisabilité de ces ajustements. Un troisième cas pratique est le rôle de l'École de Maintien de la Paix de Bamako (EMP) qui, par ses activités de recherche et de formation interarmées et interministérielles, génère des doctrines de gestion de crise qui pourraient inspirer la création de modules civils dédiés à la sécurité humaine et à la géoculture au sein des universités régionales. Inversement, un troisième contre-exemple est l'incapacité de plusieurs Communautés Économiques Régionales (notamment la COMESA) à mobiliser des fonds propres conséquents pour ces réformes, les rendant dépendants des financements externes. Cette dépendance sape la souveraineté du contenu curriculaire et ralentit l'adoption de modèles endogènes d'éducation stratégique, réintroduisant la problématique géoéconomique (Adebayo, 2018 : 64). Par

conséquent, si l'intégration régionale et l'apport des sciences militaires sont théoriquement les leviers d'une transformation profonde des curricula, leur mise en œuvre effective est entravée par des résistances politiques et culturelles. L'application de la théorie constructiviste implique que les acteurs africains doivent "réapprendre" la sécurité à travers l'éducation, ce qui exige des ressources humaines de haute qualité.

En conclusion de cette sous-partie, la stratégie d'ajustement des curricula par l'intégration régionale et l'apport des sciences militaires est une nécessité opérationnelle pour répondre à l'hypothèse centrale. Cependant, sa pleine réalisation se heurte aux contraintes de souveraineté et de financement. Dès lors, le succès de toute réforme curriculaire dépend in fine de la qualité et de l'engagement des acteurs de terrain. Il est donc essentiel d'explorer le levier humain. C'est pourquoi notre discussion se concentre dans la prochaine sous partie sur l'hypothèse opérationnelle 2, qui postule que l'amélioration des conditions et de l'expertise enseignante constitue le véritable levier de stabilité en Afrique, permettant de traduire les orientations stratégiques régionales en résilience concrète au sein des salles de classe.

2.2. L'amélioration des conditions et de l'expertise enseignante comme levier de la stabilité africaine

Au-delà de la réforme curriculaire, la réussite de la transformation stratégique de l'éducation en Afrique repose fondamentalement sur le renforcement du capital humain, en l'occurrence les enseignants. L'hypothèse opérationnelle 2 qui postule que l'amélioration des conditions et de l'expertise enseignante est le levier principal de la stabilité et de la résilience, est le point focal de cette analyse, car ce sont les enseignants qui incarnent les nouvelles normes de sécurité construites socialement (Wendt, 1999 : 315).

Premièrement, l'amélioration des conditions matérielles et statutaires des enseignants est une nécessité éthique et stratégique. Des salaires décents, un accès à des infrastructures sécurisées et une reconnaissance professionnelle sont des prérequis pour la motivation et l'engagement. Un cas pratique est observé au Rwanda (EAC), où une politique volontariste de revalorisation du statut enseignant, assortie de programmes de logement social et de formations intensives post-conflit, a permis de restaurer la confiance dans le système éducatif. Cette approche a fait des enseignants des acteurs clés de la cohésion nationale et de la prévention de la résurgence des conflits géoculturels (Mutabazi, 2020 : 55). Deuxièmement, l'élévation de l'expertise enseignante est cruciale pour traduire les impératifs stratégiques en pédagogie quotidienne. Il s'agit d'intégrer dans leur formation initiale et continue des modules avancés en analyse géopolitique, gestion de crise et résilience psychosociale. Un deuxième cas pratique est la mise en place de formations spécifiques pour les enseignants des zones frontalières ou affectées par le terrorisme (Sahel). Dans le cadre de la CEDEAO, certains programmes financés par l'Union Européenne forment les enseignants à la détection précoce des signes de radicalisation et à l'utilisation de la sémiostratégie pour construire un discours de paix et de tolérance (Fofana, 2019 : 98). Cependant, des obstacles majeurs persistent, notamment le financement et la résistance institutionnelle. Un premier contre-exemple est la persistance de grèves massives d'enseignants au sein de l'Union Économique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA/CEDEAO) dues au non-respect des engagements statutaires. Lorsque les enseignants sont eux-mêmes en situation de précarité, leur capacité à être des piliers de la stabilité et à endosser des responsabilités sécuritaires supplémentaires est gravement compromise, sapant l'autorité et l'efficacité de toute réforme curriculaire (Diouf, 2021 : 16). De plus, un deuxième

contre-exemple est la faiblesse de la formation à la géoenvironnementale et à ses implications sécuritaires dans la majorité des écoles normales, même dans les régions fortement menacées par les changements climatiques (Afrique Australe/SADC). Les enseignants, mal outillés sur des sujets complexes comme les conflits liés à l'eau ou aux transhumances, ne peuvent intégrer ces enjeux dans leurs leçons, laissant les apprenants démunis face aux réalités de la géoéconomie des ressources (Ngwenya, 2018 : 72). Néanmoins, des stratégies ciblées peuvent contourner ces difficultés. Un troisième cas pratique concerne les partenariats entre l'Université et les centres de formation militaire (comme le Centre des Hautes Études de Défense et de Sécurité - CHEDS) qui ouvrent leurs cours aux enseignants-chercheurs civils. Ces échanges permettent de créer une expertise duale capable d'analyser et de transmettre les enjeux de la défense et de la sécurité sans nécessiter la militarisation directe de l'éducation (Kouamé, 2015 : 160). Inversement, un troisième contre-exemple pratique est l'exode des enseignants qualifiés (fuite des cerveaux) vers des secteurs privés ou étrangers, particulièrement dans les domaines scientifiques et technologiques (COMESA), où les salaires sont plus compétitifs. Ce phénomène vide les systèmes éducatifs de l'expertise critique nécessaire pour former la prochaine génération aux défis de la cyberdéfense et de l'innovation technologique, contrecarrant ainsi les objectifs de résilience stratégique (UNESCWA, 2017 : 45). Par conséquent, l'amélioration des conditions et de l'expertise enseignante n'est pas une simple mesure sociale, mais un impératif de sécurité nationale. Le succès de l'intégration régionale des doctrines stratégiques dépend intrinsèquement de la capacité des enseignants à les assimiler et à les diffuser de manière critique. L'hypothèse opérationnelle 2 est ainsi confirmée : sans un corps enseignant revalorisé et formé aux enjeux stratégiques

(géopolitique, géoéconomie, géoenvironnementale), l'éducation restera un maillon faible face aux menaces contemporaines.

En somme, les propositions stratégiques développées dans cette seconde partie, portent notamment sur l'intégration des sciences militaires et la géopolitique dans les curricula tout autant que l'impératif de revalorisation de l'expertise enseignante, qui fournissent un cadre robuste pour sortir de l'inadaptation structurelle pointée par l'hypothèse centrale. L'approche constructive des relations internationales (Wendt, 1999) est le fil conducteur de cette transformation, insistant sur le fait que l'éducation doit activement co-construire un environnement de sécurité africain. Il est donc possible d'affirmer que les leviers existent, mais leur activation requiert une volonté politique panafricaine ferme et coordonnée. Ainsi, l'étape ultime de notre démarche analytique consiste à synthétiser ces conclusions et à proposer des recommandations finales, permettant de juger la consistance empirique et la cohérence logique de l'ensemble de la discussion sur l'éducation et la sécurité en Afrique.

Conclusion

Au terme de ce déploiement analytique, il apparaît que l'adéquation des systèmes d'éducation et de formation en Afrique subsaharienne face aux menaces contemporaines constitue le pivot de la survie systémique du continent. Notre étude a permis de valider l'hypothèse centrale selon laquelle le décalage structurel observé entre des curricula hérités et la mutation des conflictualités hybrides (terrorisme, cybercriminalité, risques géoenvironnementaux) fragilise la résilience nationale. En nous appuyant sur la théorie constructiviste des relations internationales (Wendt, 1999 : 320), nous avons démontré que l'éducation n'est pas un secteur neutre,

mais un champ de bataille sémiostratégique où se forment les perceptions de la sécurité. Le diagnostic posé dans la première partie sur l'obsolescence des contenus et la précarité enseignante a trouvé un écho dans l'analyse des pressions géoéconomiques externes, confirmant que sans une souveraineté épistémologique, la sécurité éducative reste un vœu pieux. En envisageant l'avenir de ce problème doctrinal, notre prospective révèle trois trajectoires d'évolution majeures. Le premier scénario, qualifié de statu quo déclinant, verrait la persistance d'une inertie réformatrice, entraînant une dépendance accrue vis-à-vis des expertises étrangères et une vulnérabilité géoéconomique face à l'économie de la connaissance. Le second scénario, celui d'une fragmentation résiliente, verrait certaines Communautés Économiques Régionales plus intégrées réussir leur mue stratégique, créant des disparités géopolitiques et des flux migratoires forcés entre "pôles de savoir" et zones de déliquescence éducative. Enfin, le scénario de la transformation constructive et stratégique, que nous préconisons, postule une refonte endogène portée par une volonté politique panafricaine unifiée, capable de transformer l'éducation en une véritable ligne de défense.

Pour opérationnaliser ce dernier scénario, une feuille de route stratégique articulée autour de la modélisation du problème doit être mise en œuvre. Cette démarche nécessite tout d'abord l'activation d'un axe politico-diplomatique visant la ratification d'un « Protocole Panafricain pour l'Éducation Stratégique ». Ce document juridique obligerait les États à harmoniser leurs curricula de l'école primaire à l'université, en y intégrant des modules sur la gestion des crises géoenvironnementales et la médiation géoculturelle. Parallèlement, un axe militaro-sécuritaire doit favoriser l'hybridation des savoirs par des partenariats entre les centres d'excellence militaire et les universités civiles. Cette collaboration permettrait de diffuser

une culture de l'intelligence stratégique et de la cyberdéfense éthique auprès des élites de demain. Le succès de notre modélisation repose sur deux axes d'efforts fondamentaux. Le premier consiste en la revalorisation holistique de la condition enseignante, car l'enseignant est la sentinelle de cette transformation. Sans une amélioration substantielle de son statut géoéconomique et de sa protection géoculturelle, aucune réforme curriculaire ne pourra s'incarner. Le second axe d'effort porte sur l'intégration obligatoire des sciences militaires et de la géopolitique appliquée dans les programmes d'enseignement général, afin de rompre avec l'analphabétisme stratégique. Ces efforts sont toutefois subordonnés à trois conditions déterminantes à savoir, une souveraineté financière permettant de s'affranchir des conditionnalités des bailleurs, une imputabilité politique des dirigeants devant les instances régionales, et une neutralité du savoir préservant la liberté académique. L'hypothèse de succès de notre feuille de route suggère qu'une coordination rigoureuse au sein des Communautés Économiques Régionales permettrait de réduire de 30% la vulnérabilité des populations juvéniles aux sirènes de l'extrémisme en seulement cinq ans. Pour mesurer cette progression, des indicateurs objectivement vérifiables ont été établis. L'indicateur politico-curriculaire validera l'adoption du corpus stratégique dans 70% des institutions universitaires d'ici trois ans. L'indicateur opérationnel témoignera d'une hausse de 50% du personnel enseignant apte à la déconstruction des discours radicaux, tandis que l'indicateur géoéconomique confirmera l'allocation de 10% du budget éducatif à la recherche stratégique. En conclusion ultime, la transformation des systèmes de formation en incubateurs de souveraineté intellectuelle est l'unique voie pour que l'Afrique passe d'un objet d'étude géoéconomique à un acteur géostratégique majeur du XXI^e siècle.

Bibliographie

ADEBAYO J., 2018, « Le financement de l'éducation stratégique en Afrique : entre souveraineté et dépendance », in *Revue Africaine de Géostratégie*, Vol. 10, N°2, pp. 58-71.

ADEGBOYEGA O., 2023. Education and Security in the 21st Century: An African Perspective, *Journal of Conflict Transformation*, Vol. 5, pp. 60-85.

ADETULA L., 2022. L'harmonisation des curricula anti-radicalisation au sein de la CEDEAO, *Cahiers de la Sécurité Africaine*, Vol. 18, pp. 38-54.

AKINOLA B., 2021, « China's Digital Diplomacy and Educational Influence in Africa », in *African Review of International Studies*, Vol. 55, N°3, pp. 48-67.

BUZAN Barry, 1991. People, States, and Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era, Lynne Rienner Publishers, Boulder.

DIALLO A., 2019, « L'école face à l'extrémisme violent au Sahel : l'absence des contenus préventifs », in *Études Stratégiques et Militaires*, Vol. 7, pp. 40-59.

DIOUF L., 2021, « Les revendications enseignantes et la fragilisation du système éducatif ouest-africain », in *Revue des Problèmes Sociaux Africains*, Vol. 3, N°1, pp. 10-25.

ELA Jean-Marc, 2007. L'Afrique à l'épreuve de la crise : développement et société en Afrique subsaharienne, L'Harmattan, Paris.

FAUCON P., 2020. L'aide au développement et le conditionnement des politiques éducatives africaines, *Géopolitique Africaine*, Vol. 33, pp. 70-85.

FOFANA K., 2019. Former les enseignants à la résilience idéologique en zone de crise, *Cahiers d'Éducation pour la Paix*, Vol. 6, pp. 90-109.

KATOU J., 2018. Intégration régionale et sécurité en Afrique de l'Ouest, Presses Universitaires d'Afrique, Yaoundé.

KI-ZERBO Joseph, 1990. Éduquer ou périr, UNICEF-UNESCO, Paris.

KOUAMÉ J., 2015. La cohabitation entre formation militaire supérieure et recherche universitaire civile : l'exemple africain, *Défense et Sécurité Internationale*, Vol. 15, pp. 155-165.

MBEMBE Achille, 2021. Politiques de l'inimitié, La Découverte, Paris.

MONGA J. P., 2017. L'harmonisation des diplômes dans la CEEAC : un défi entre les langues et les souverainetés, *Revue d'Intégration Africaine*, Vol. 4, pp. 215-230.

MOUMOUNI Abdou, 1964. L'éducation en Afrique, François Maspero, Paris.

MOUSSA F., 2022. Les enjeux de la dépendance stratégique en matière de formation sécuritaire en Afrique, *Études du Centre de Recherche sur la Défense Africaine*, Vol. 15, pp. 110-125.

MUTABAZI R., 2020, « Le rôle de l'enseignant dans la reconstruction post-conflit au Rwanda », in *Journal of Education and National Cohesion*, Vol. 8, N°2, pp. 50-68.

NGALANDE D., 2020. La formation des enseignants face aux cybermenaces et aux guerres hybrides en Afrique Centrale, *Revue de Sécurité et Défense*, Vol. 14, pp. 10-25.

NGWENYA S., 2018. Climate Change Education and Security Implications in Southern Africa, *African Journal of Environmental Studies*, Vol. 32, pp. 65-80.

ONDITI F., 2017, « Counter-Terrorism Education and Community Resilience in Kenya », in *African Security Review*, Vol. 26, N°1, pp. 85-100.

POPPER Karl, 1959. The Logic of Scientific Discovery, Hutchinson & Co, Londres.

- SOKO A., 2019. Université et Défense : le partenariat pour la maîtrise des enjeux de l'eau en SADC, Cahiers de Géopolitique et Stratégie, Vol. 21, pp. 105-120.
- SYLLA B., 2018. L'externalisation de la formation militaire en Afrique : dépendance et souveraineté, Revue Africaine de Science Politique, Vol. 10, pp. 99-115.
- TRAORE S., 2016. La mutualisation des doctrines de sécurité maritime dans l'espace CEDEAO, Les Enjeux de l'Intégration Régionale, Vol. 7, pp. 135-150.
- UNESCO, 2023. Rapport Mondial sur le Statut et les Conditions des Enseignants en Afrique, UNESCO, Paris.
- WENDT Alexander, 1999. Social Theory of International Politics, Cambridge University Press, Cambridge.