

# PAR QUI ? POUR QUI ? ET POUR QUOI ?... LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT ET DU CHERCHEUR AFRICAIN POUR UN ÉVEIL MÉTA-ANTHROPOLOGIQUE

**Sibiri Félix KOALA**

*Enseignant-chercheur, Maître-Assistant*

*Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest – Unité Universitaire*

*à Abidjan (UCAO-UUA) – Côte d'Ivoire,*

*koalasibiri@yahoo.fr*

## Résumé

*Le système éducatif dans son ensemble et la recherche en Afrique aujourd'hui paraissent répondre à la problématique d'un employeur lointain (l'Occident) qui cherche une main-d'œuvre locale pour parer à ses besoins de subsistance. L'évidence est le peu d'investissement de nos États dans les domaines tant de l'Éducation nationale que de l'Enseignement supérieur et de la recherche. La majeure partie de ces États vivent de la perfusion des programmes éducatifs exogènes, souvent peu adaptés aux enjeux du développement local, et de la profusion des ressources extérieures pour l'enseignement supérieur et la recherche. « Par qui ? Pour qui ? Et pour quoi ?... », de notre thématique de recherche, est la réflexion sur le rapport entre exogénéité et endogénéité de la mission du chercheur, engageant tous les acteurs de nos systèmes à l'action pour une résilience de l'Afrique et de l'Africain. À partir d'une évaluation de l'état des choses dans les systèmes africains (surtout francophones), notre recherche s'est penchée sur les pièges de l'exogénéité afin de faire ressortir l'enjeu pour l'enseignant et le chercheur invités à s'ouvrir à une dynamique méta-anthropologique qui, fondée sur la vérité d'un panenthéisme de l'action de l'homme, l'engage à l'action transformatrice de son univers vital.*

**Mots-clés :** *exogénéité, méta-anthropologie, panenthéisme, recherche, résilience*

## Abstract

*The education system as a whole and research in Africa today appear to respond to the problem of a distant employer (the West) seeking a local workforce to meet its subsistence needs. The evidence is the lack of investment by our States in the fields of research, both for national Education and higher*

*Education. Most of these states live off the infusion of exogenous educational programs, often poorly adapted to the challenges of local development, and the profusion of external resources for teaching and research. "By whom? for whom? and for what?...", our research theme, is the reflection on the relationship between exogeneity and endogeneity of the researcher's mission, engaging all the actors of our system to action for the resilience of Africa and the African. Based on an assessment of the state of affairs in African systems (especially French-speaking), our research has examined the pitfalls of exogeneity in order to highlight the challenge for the teacher and the researcher invited to open up to a meta-anthropological dynamic which, rooted in the truth of a panentheism of human action, commits him to the transformative action of his vital universe.*

*Key words: exogeneity, meta-anthropology, panentheism, research, resilience*

## **Introduction**

Le secteur éducation-formation des États africains ne paraît pas être au bon diapason de ses besoins réels du terrain en vue d'une bonne insertion sociale des formés pour le développement sociétal optimal. Les pays africains affichent les indices du développement humain les plus bas, pendant que le potentiel humain, avec une main-d'œuvre jeune, aurait pu donner un tableau différent. Au constat du terrain, on se retrouve avec une population jeune, potentiellement capable, mais pratiquement improductive, qui finit par croire que le meilleur monde et l'Eldorado se retrouvent ailleurs ; d'où la traversée périlleuse de la Méditerranée et la fuite des cerveaux vers des mondes supposés meilleurs. Quoi de moins normal, si les systèmes d'éducation-formation et même la recherche sont pensés et financés par cet ailleurs !

Ce contraste interpelle et interroge sur les enjeux réels d'un système éducatif et des recherches dont les principes et le mode de subsistance sont exogènes. Il pose la problématique d'une non-pertinence de l'exogénéité du noyau de tout développement harmonieux qu'est l'intelligentsia. D'où l'interrogation pour nous : quel regard de l'intelligentsia africaine par le biais de son

enseignement supérieur et de sa recherche sur les enjeux d'une telle situation ? Vu que le créateur a doté tout être humain de capacités naturelles pour transformer son espace vital, quel rôle le chercheur africain peut-il jouer pour un éveil méta-anthropologique au service du développement humain local ? Telle est la question de fond qui mobilise cette étude (analyse-réflexion).

Cette étude, par voie qualitative, vise la promotion de l'engagement de l'enseignant et du chercheur africains au développement humain endogène. Spécifiquement, d'une part, elle décrypte les pièges de l'exogénéité des systèmes d'éducation et de recherche à partir d'une évaluation des acquis depuis les indépendances ; et d'autre part, elle appelle à une méta-anthropologie de son action en vue de la résilience de l'homme en terres africaines.

## **1. Évaluation des systèmes d'éducation et de la recherche en Afrique**

Il « est manifeste que l'Afrique ne sera pas en mesure de soutenir une croissance rapide sans investir sur l'éducation de sa population », disait le rapport de la Banque mondiale (2001, p. ix). Encore faudrait-il que cette éducation soit en adéquation avec les besoins réels du pays. C'est à ce titre qu'il sied de poser un regard critique sur l'état des systèmes d'éducation et de la recherche dans les pays africains.

### ***1.1. Constat et analyse de la situation d'un système éducatif inadéquat***

Au regard de la situation sur le terrain en Afrique, il est loisible de noter que l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur n'ont pas suffisamment rempli leur mission d'instances de formation et de préparation à l'insertion sociale dans les États postcoloniaux. La face visible de cet état de fait est la

paupérisation croissante de ceux-ci, l'insécurité avec les conflits armés et la montée du terrorisme, sans oublier le penchant pour l'émigration de son potentiel humain par les traversées transméditerranéenne et transatlantique. À cet effet, P. Materu (2008, p. vii) notait, dans l'avant-propos du Document de travail de la Banque mondiale n° 152, « l'inadéquation entre la formation supérieure et les besoins en matière d'emploi ». C'est à ce titre que la Banque mondiale et autres partenaires au développement se sont engagés à jouer un rôle catalytique pour fournir l'assistance technique tout en veillant à une assurance qualité des institutions. Ils soutiennent même des organismes régionaux et sous-régionaux d'enseignement supérieur parmi lesquels nous comptons le Conseil africain et malgache pour l'Enseignement supérieur (CAMES).

En prenant l'exemple de l'espace francophone, le tableau se dessine clairement. Au lendemain des indépendances, la France a veillé à être encore présente dans le système éducatif de ses ex-colonies. Dans cette veine, naît à Paris, du 10 au 14 février 1960, la Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN). Son fonctionnement naît au Conseil africain et malgache pour l'Enseignement supérieur (CAMES) en 1968, au Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) en 1991, et à bien d'autres structures internes dont les missions sont la validation et l'évaluation des systèmes et programmes avant exécution dans les États africains au mépris des risques d'inadéquations.

La récente mise en route dès l'année scolaire 2024-2025 du Programme national d'amélioration des premiers apprentissages scolaires (PNAPAS) en Côte d'Ivoire trouve, parmi ses motivations majeures, les résultats du PASEC 2019 qui mettent tout le secteur éducation-formation dans l'obligation d'avoir un meilleur score à la prochaine évaluation. Pour ce cas ivoirien, comme pour les autres, la question qui se pose est de savoir si la

motivation réelle des besoins d'adaptation des programmes éducatifs devrait être la conformité avec les objectifs de la CONFEMEN par voie de sa structure d'évaluation qu'est le PASEC ou l'auto-évaluation des pays par rapport à une inadéquation avec la réalité du terrain.

Le résultat qui ne se fait pas attendre est la migration par voie coordonnée de la main-d'œuvre qualifiée vers certains pays comme le Canada et les États-Unis et la migration non contrôlée vers l'Europe par voie de la Méditerranée.

Le tableau n'est pas seulement moins reluisant au niveau des systèmes éducatifs. Il en est pareillement de la recherche sur laquelle il convient aussi de jeter un regard.

### ***1.2. État de la recherche scientifique des pays africains***

La même tutelle évoquée plus haut pour l'éducation l'enseignement supérieur vaut pour la recherche. Comme le font observer J. A. Goudiaby, L. Zanfini et R. Arvanitis (2025, p.71), des choix opérés en contextes politiques d'ajustements structurels (PAS) « ont conduit au sous-financement et à la marginalisation du secteur de l'enseignement supérieur et à la désinstitutionalisation de la recherche ». Ce désintérêt des États africains pour ces secteurs, normalement clés pour le développement, livre les chercheurs et enseignants-chercheurs à devoir prostituer leurs sciences aux besoins et objectifs des bailleurs internationaux. Les disciplines de recherches qui ne rencontrent pas l'intérêt de ces bailleurs, quand bien même elles peuvent être utiles aux premiers pas du développement local, sont abandonnées au détriment de celles qui bénéficient de financements. Ces bailleurs, en véritables « entrepreneurs de la recherche », finissent par se servir de ce tableau pour orienter « les problématiques de recherche autant que les carrières des chercheurs » (J. A. Goudiaby, *et alii*, 2025, p. 85). Le chercheur ou l'enseignant-chercheur ne mène plus une recherche qui soit

véritablement profitable à son pays, mais pour des intérêts souvent éloignés.

Selon le rapport de l'UNESCO 2024, entre 1990 et 2000 un peu moins de 0,3 % du produit intérieur brut (PIB) en moyenne est consacré à la recherche en Afrique. Ce pourcentage atteint 0,51 % en 2018 à cause des pays de l'Afrique du Nord (J. A. Goudiaby, *et alii*, 2025, p. 79). Ce manque de financement intérieur tourne la recherche vers une grande dépendance extérieure. Au Sahel, les taux des collaborations internationales vont de 86 % au Burkina Faso et 91 % au Tchad dans la période de 1981-2017 (p. 86). M. Coumaré (2025, p. 413) peut, sans faux-fuyant, estimer le programme ERASMUS+, créé à l'initiative de la Commission européenne en 1987, comme « la bouée de sauvetage pour l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone ». Un pan de son analyse semble indiquer ERASMUS+ comme l'alternative au chaos (p. 422) dans l'espace subsaharien, principalement au Mali. En contrepartie de cette charité interuniversitaire dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche qu'il promeut, ERASMUS+ invite à l'engagement à défendre les valeurs de l'Union européenne dont nul n'ignore aujourd'hui les grandes lignes, parfois contraires aux mœurs et valeurs africaines.

En somme, il faut avouer que tout comme pour l'éducation, la recherche en Afrique vit au dépend de l'extérieur qui oriente sans que l'on appréhende réellement tous les enjeux autour de l'accompagnement. Il sied alors de se pencher aux deux niveaux sur le piège de l'exogénéité des moyens des systèmes africains de l'éducation et de la recherche.

## **2. Exogénéité des moyens et piège de systèmes non profitables**

L'évaluation ci-dessus nous a donné de réaliser d'emblée

l'exogénéité des moyens de l'éducation et de la recherche en Afrique. Celle-ci témoigne de systèmes sous tutelle pouvant laisser entrevoir des relents néocolonialistes de maintien dans la dépendance et la désorganisation. Il convient d'en mesurer l'ampleur et d'essayer d'y parer.

### ***2.1. Le piège d'un système éducatif improductif et sous tutelle***

Le constat du terrain ci-dessus, avec l'évidente inadéquation des curricula que l'on pourrait qualifier de curricula hors-sol, donne à réaliser que jusqu'à la fin de son adolescence, le jeune Africain ne sait presque pas où il spécialisera sa vie.

Callisto Madova (2011, p. ix) notait justement que « de nombreux enfants achèvent leur scolarité sans maîtriser les connaissances et les aptitudes prescrites dans le cursus (...). Rares sont les écoles qui préparent les étudiants à une économie dominée par les technologies de l'information et de la communication ». L'enfant d'ailleurs se spécialise vite et a déjà son plan de vie à l'adolescence.

L'impression est que le système éducatif africain, visiblement sous tutelle extérieure, est sciemment maintenu dans cet état pour servir à des fins de sous-éducation en vue d'un résultat de non-capacité à la résilience. Le contraste se voit dans l'exemple ci-dessus où, ailleurs, l'adolescent est vite mis devant son devoir patriotique, pendant que celui d'Afrique mène encore une vie végétative, dans la débrouillardise. N'y a-t-il pas lieu de changer de paradigme afin de penser, concevoir et agir pour soi ?

Un adage local dit justement qu'il vaut mieux être seul que d'être mal accompagné. Nous nous y appuyons pour rejoindre la verve du capitaine Noël Isidore Thomas Sankara qui invitait l'Afrique à se passer de l'aide qui n'aide pas, ou du moins qui aide à désorganiser les États vivant de l'aide au développement (cf. V. S. Somda, 2022, p. 335). Il est peut-être temps de penser à se passer de l'aide qui va jusqu'à la proposition des modèles éducationnels, parce que l'enfant et le jeune Africain ne vivront

pas forcément les mêmes réalités que les autres, pour avoir besoin d'être éduqués suivant les mêmes schèmes et sous le même prisme. Le refus de la tutelle est un devoir pour s'approprier son système éducatif et l'organiser en fonction des enjeux du terrain. Les curricula actuels des systèmes éducatifs africains se calquent sur le modèle occidental sans pour autant voir si les débouchés sont identiques. Sans inviter au renfermement en tenant compte de la dynamique globalisante du monde actuel, il faut aussi penser la particularité locale avec des urgences diverses convenant à parer à l'utile.

## **2.2. *Le piège d'un néocolonialisme dans la recherche***

L'évaluation ci-dessus donne à réaliser une marge infime d'implication des États dans la recherche et dans la vie des enseignants-chercheurs. C'est ce qui donne à ces derniers la contrainte de marchander leurs sciences avec les mécènes et autres bailleurs, saisissant l'aubaine pour les asservir, pendant qu'ils pensent eux-mêmes servir la cause scientifique. La politique scientifique visant le maintien du potentiel humain faisant défaut dans bien de nos États, nous assistons à deux phénomènes possibles, se ramenant in fine à un seul. Le premier phénomène assez criard est celui du *brain drain* ou fuite de cerveaux, touchant particulièrement l'Afrique subsaharienne. Et le second est celui de l'exploitation du potentiel humain sur place par le financement de recherches dont le bénéfice direct (exception faite au bien-être miroité au chercheur) revient au mécène et au bailleur.

Dans le fond, l'absence de politique scientifique rigoureuse dans nos États, due au faible taux d'allocation budgétaire allant de 0,2 % à 0,3 % des richesses nationales selon H. Dia et L. Ngwé (2018, p. 541), ouvre la brèche à la marginalisation et à la clochardisation de l'enseignant et du chercheur, leur laissant de vivre au gré des besoins des bailleurs. Les bailleurs saisissent l'aubaine pour l'instauration d'un système néocolonial dans



lequel le chercheur ne répond plus à une mission de portée endogène, mais exogène. L'Afrique se positionne encore et toujours comme la pourvoyeuse de main-d'œuvre, même intellectuelle ; une partie vivant sur le continent et l'autre partie, expatriée par le phénomène du *brain drain*. La recherche financée, tout en étant guidée, définit clairement un principe : penser, réfléchir et travailler pour autrui. C'est ce qui apparaît clairement au lancement de l'initiative « Choose Europe for Science » par le Président français Emmanuel Macron, le 5 mai 2025, à l'amphithéâtre de la Sorbonne dont le but est d'attirer les meilleurs talents en Europe.

Dans le phénomène du *brain drain*, on assiste soit à l'émigration des chercheurs pour nécessité de besoin outre-mer, soit au non-retour au pays de ceux qui sont allés chercher le savoir. Dans les deux cas, le fait est souvent accueilli comme un succès, salué par les familles de ces derniers. La vérité de cet état est une nouvelle traite transatlantique ou transméditerranéenne savamment orchestrée que l'on peut considérer comme une immigration volontaire ou choisie. La dialectique qui sous-tend ce phénomène, en dépit de toute logique patriotique, est celle de la nécessaire alternative entre *brain drain* et *brain gain*. Tout comme le mental qui anime ces jeunes qui traversent la Méditerranée, certains chercheurs sont dans la logique du « partir pour réussir », le gain personnel prenant le pas sur le gain de la société-mère. La mesure se fait entre ce qu'il gagne en restant dans son pays et ce qu'il gagne en partant pour l'ailleurs. Cette dialectique engage les États africains à s'investir davantage pour donner des raisons aux enseignants et chercheurs de devoir rester sur place ou revenir après la formation à l'extérieur. La question du financement de la recherche par le biais des diverses coopérations exogènes répond aussi à la même dynamique. Dans le fond, l'Occident finance pour servir ses valeurs et ses besoins. À ce niveau, il n'y a rien d'anormal, puisqu'aucune philanthropie neutre ne saurait exister dans son

monde du jeu d'intérêts. Il reste à l'Afrique elle-même d'en mesurer les enjeux aux fins de changements de paradigmes. Ces changements de paradigmes font appel à la mobilisation de dynamiques singulières dans lesquelles nous rangeons ce qu'il nous a plu de nommer méta-anthropologie à l'africaine.

### **3. Méta-anthropologie à l'africaine et défis de résilience**

L'urgence pour l'enseignant ou le chercheur est de redécouvrir sa vocation en tant qu'être doté par le créateur d'une toute-puissance d'actions transformatrices émanant de son état créatural. Cette vocation peut aider l'enseignant et le chercheur à plus d'engagement social, et conduire le continent africain sur le chemin de sa résilience.

#### ***3.1. Une méta-anthropologie du scientifique au service de l'émergence africaine***

L'Afrique, hautement gagnée par le religieux, donnant à voir la place du divin en tout et comme cause de tout, a besoin d'une approche méta-anthropologique de l'homme en général, s'adossant à la vérité d'un panenthéisme en lien avec une écologie intégrale. En effet, Dieu, présent et agissant dans la création, est aussi présent et agissant par la créature, surtout celle de sa prédilection qu'est l'homme. C'est cela, l'écho d'un panenthéisme convoquant la dynamique méta-anthropologique qui fait découvrir l'homme comme véritable auxiliaire du divin pour la gestion et la transformation de son univers. L'homme a quelque chose de divin ou du sacré en lui qui le "capacite" à une rigoureuse gestion de la création pour le bonheur et l'épanouissement de tous. C'est aussi là tout le défi de l'homme de science et de toutes les sciences, surtout en contexte africain actuel. C'est pour cela que la méta-anthropologie et le panenthéisme (qui la sous-tend) ne peuvent que s'ouvrir à une

écologie intégrale dans laquelle s'engageront à fond l'enseignant et le chercheur africains.

L'Enseignement supérieur et la recherche, étant les socles de l'intelligentsia au service du développement, devraient être les lieux où se forge réellement une juste approche de la mission de l'homme comme émanant du numineux. Cela évite la résignation, le fatalisme ou l'esprit d'éternel assisté pour investir dans sa propre part d'actions. Le panenthéisme tel qu'on le retrouve par exemple dans l'approche méta-anthropologique de Hans Urs von Balthasar donne d'appréhender l'homme comme auxiliaire de l'action de Dieu dans le monde et non comme simple spectateur. Il pourrait s'arrimer pour l'enseignant et le chercheur africains dans une véritable approche d'une écologie intégrale entraînant et engageante pour servir son propre univers. De l'approche de Van Gaver, « l'écologie intégrale implique d'unir tous les aspects de l'écologie : écologie humaine, sociale, politique, écologie scientifique, technique, économique, écologie agricole, énergétique, productive, écologie environnementale, naturelle, sauvage » (cité par C. Luyckx, 2020, p. 77). Elle se veut « *intégrative* d'un grand nombre d'approches et de perspectives, engageant de ce fait un point de vue "méta" vis-à-vis des approches existantes de l'écologie » (*id.*), prenant en compte la dimension holistique des quêtes des hommes. Cette approche donnera à l'homme en général, et à l'enseignant ou au chercheur en particulier, en tant qu'"homme de l'esprit", l'urgence de se comprendre dans une sorte d'enveloppement et d'inclusion dans l'espace divin qui rend capable son incapacité. Il se sait subordonné au divin sans toutefois se résigner à devoir le laisser tout faire. Il en est l'incontournable auxiliaire.

Dans une société africaine portée par la force et l'omniprésence du numineux, il y a lieu de redéfinir une nouvelle spiritualité de l'humain qui ne soit pas celle de "tout par le divin", mais celle de "tout, du divin par l'homme". À ce titre, la dynamique

balthasarienne donne à (re)découvrir l'état d'une spiritualité qui serait « l'attitude fondamentale, pratique ou existentielle d'un homme, qui est le corollaire ou l'expression de sa conception religieuse de l'existence – ou plus généralement de sa conception éthique et engagée de l'existence » (H. U. v. Balthasar, 1965, p. 11). L'enseignant ou le chercheur en premier, en avant de ceux pour qui il réalise la recherche, doit être un modèle d'engagement et de confiance en son état d'être capable du changement de paradigme. Il reçoit une capacitation extraordinaire du créateur qui lui fait réaliser qu'il est porteur d'une mission de grande portée sociale. Au lieu d'être un simple marchand de sa science, il devient un artisan de la transformation grâce à l'arme redoutable de sa science. Ainsi, il contribuera considérablement à aider à relever les défis de la résilience de son continent. Il convient pour nous d'en lister quelques-uns.

### ***3.2. Quelques défis de la résilience par l'enseignant et le chercheur***

Le défi majeur de la résilience passe inévitablement par la qualité d'une population consciente des enjeux sociétaux dans un monde visiblement concurrentiel. C'est à cela que l'Afrique fait face aujourd'hui avec l'urgence de prendre au sérieux la qualité de son système éducatif et de sa recherche. À cet effet, en juillet 2019, à l'occasion de la Conférence mondiale sur l'Enseignement supérieur, le sous-directeur général pour l'éducation de l'UNESCO, Nicholas Burnett, notait qu'il faut « admettre que les pays ne peuvent se développer sans un système d'enseignement supérieur viable » (cf. F. Sanou et M. Charmillot, 2013, p. 119). C'est à ce titre que l'enseignant et le chercheur d'Afrique devraient saisir l'évidence de leur responsabilité irremplaçable. C'est sur eux que la société peut compter pour avoir une lumière véritable sur des défis secondaires après la résilience évoquée comme défi majeur et

les voies de leur réalisation. De plusieurs, nous en relevons quelques-uns qui mobilisent leur contribution.

Le premier défi secondaire que nous relevons est celui d'indépendance et d'autonomie de son système éducatif et de sa science. L'indépendance véritable suppose l'indépendance des contenus didactiques et des contenus de la recherche. Cela engage les chercheurs surtout à prospecter de nouvelles pistes qui révèlent que ce qui est mis au rebut de ces savoirs endogènes peut grandement contribuer à la résilience. Il est tout aussi naturel qu'une telle démarche ne s'attende pas à un financement exogène. L'indépendance des contenus ne peut qu'aller de pair avec l'indépendance des sources et moyens de leur réalisation. Un adage dit que la main qui donne est la main qui ordonne. Les États africains sont donc directement visés dans cette quête par l'allocation de budgets conséquents consacrés à l'éducation et à la recherche. Encore faudrait-il que l'enseignant et le chercheur souscrivent à renoncer à une gourmandise des gains pour un travail réellement endogène. Ce défi d'indépendance et d'autonomie mobilisera un second défi qui lui est naturellement connexe : celui de la qualité ouvrant à l'adéquation entre ce qui est mobilisé et les besoins réels d'un continent en quête de lui-même.

Ce défi de la qualité impliquera la nécessité de penser et produire par soi et pour soi, avec une conscience aiguë de la pertinence des boutades de Joseph Ki-Zerbo dans ses titres d'ouvrages : « La natte des autres » (1992), ou encore « Éduquer ou périr » (1990). Il n'y a pas de chemin pour l'Afrique sans une qualité de l'éducation et de la recherche adaptées aux réalités du temps et de l'environnement. L'autre ne peut nullement prêter sa natte et se soucier de sa qualité ou de son adaptation aux besoins réels. C'est à celui qui veut une natte commode de savoir en produire ; d'où le besoin d'une éducation à savoir se prendre en charge. La dialectique posée par Ki-Zerbo se passe visiblement de l'idée d'une autre alternative possible : il faut éduquer ou périr.

Toutefois, l'éducation ne consistera pas, pour l'enseignant et le chercheur, à être des indicateurs du chemin, mais des preuves du chemin possible. Cela mobilise un autre défi qui est celui de la productivité de nos universités et centres de recherche.

Outre l'abandon par les États africains du secteur de l'enseignement et de la recherche en termes de financement, il y a aussi la faiblesse de nos universités et centres de recherche de n'attendre que des financements externes. Si ce n'est l'État ou le bailleur extérieur, ces centres et cercles de l'intelligentsia pensent peu à l'autocréation de ressources de fonctionnement.

Aux précédents défis, nous annexons, pour finir, celui de conscience patriotique qui donne à l'enseignant et au chercheur le devoir de se poser ces questions fondamentales déterminant son action et ses activités : Par qui ? Pour qui ? Et pour quoi ?

## **Conclusion**

L'investigation nous a permis de réaliser que l'exogénéité, tant des moyens que des contenus des systèmes d'éducation et de recherche, oriente le continent à mobiliser ses ressources intellectuelles au service des autres. Les États africains, soit du fait de l'indisponibilité des ressources ou de l'absence de volonté de prioriser le financement du secteur éducation-formation-recherche, livrent les enseignants et chercheurs à une précarité dommageable pour le développement local.

De quêteurs de la science pour la transformation de la société, ces derniers ont été mis à se transformer en marchands de leurs potentialités au plus offrant. Cette propension à l'exogénéité conditionne des systèmes africains sous tutelle par les bailleurs qui ont fini par monopoliser l'orientation tant de l'éducation, de l'enseignement que de la recherche. Contre cet état de fait, il faut développer de nouveaux paradigmes pour lesquels l'enseignant et le chercheur doivent se constituer en acteurs majeurs.

Dans une Afrique hautement croyante, nous avons choisi de convoquer la méta-anthropologie, se fondant sur un certain panenthéisme, pour engager ces derniers à réaliser qu'ils sont porteurs d'un dynamisme spirituel qui n'attend que d'être mobilisé pour servir la cause de la résilience. Ceux-ci se découvriront comme porteurs d'une dynamique de spiritualité définie comme attitude fondamentale, pratique et existentielle en perspective balthasarienne, conditionnant sa conception éthique de l'existence. Il y fonde une perspective d'écologie intégrale dans laquelle il contribue à relever un certain nombre de défis sociaux parmi lesquels on note l'indépendance et l'autonomie de ses systèmes d'éducation et de recherche.

### Références bibliographiques

BALTHASAR Hans Urs von, 1965, « L'Évangile comme norme et critique toute spiritualité dans l'Église », in *Concilium*, vol. 9.

BANQUE MONDIALE, 2001, *Une chance pour apprendre. Le savoir et le financement pour l'éducation en Afrique subsaharienne*, Washington DC.

BANQUE MONDIALE, 2017, *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. État de la question, défis, opportunités et pratiques positives*, MATERU Peter (éd.), Washington D. C.

COUMARE Mamadou, 2025, « L'internationalisation de l'enseignement supérieur à travers le programme ERAMUS+ : la bouée de sauvetage pour l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone : cas du Mali », in *Revue Internationale de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (Revue-IRSI)*, vol.3, n°2.

DIA Hamidou, NGWÉ Luc, 2018, « Les circulations des enseignants et chercheurs africains. Controverses, pratiques,

politiques », in *Revue d'anthropologie des connaissances*, n°4. pp. 539-551.

DJAGNIKPO Okpè Ella, 2015, « L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone sous des décennies d'orientations étrangères : un manque de pragmatisme », Ouagadougou, RAMReS, Nouvelle série, Sciences humaines.

GOUDIABY Jean Alain, ZANFINI Linda, ARVANITIS Rigas, 2025, « La renaissance de la recherche en Afrique : de la dépendance à l'intégration internationale », in *Agence française de développement*, Paris, La Découverte, pp. 75-91.

LUYCKX Charlotte, 2020, « L'écologie intégrale : relier les approches, intégrer les enjeux, tisser une vision », in *La Pensée écologique*, 6(2), pp. 77-95.

MANIÈRE Laurent, 2010, « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) », in *Histoire de l'éducation*, 128.

MATERU Peter, 2008, *Assurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. État de la question, défis, opportunités et pratiques positives* – Document de travail de la Banque mondiale, n° 152.

OKEBUKOLA Peter A. (éd.), 2015, *À la recherche de modèles novateurs pour le financement de l'enseignement supérieur en Afrique*, Accra, Associations de Universités Africaines.

SALL Hamidou-Nacuzon, (1996), *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ?*, Dakar, Faculté des Lettres et Sciences humaines, Département de Philosophie UCAD.

SANOU Ferdinand et CHAMILLOT Maryvonne, 2010, « L'éducation supérieure dans les politiques éducatives en Afrique subsaharienne. Le cas du Burkina Faso », in *De Boeck supérieur*, pp. 119-145.

SOMDA Domèbèimwin Vivien, 2022, « Thomas Sankara, John Rawls et la question de l'aide au développement », in *Djiboul*, n° 004, vol. 4, pp. 330-341.