

L'action éducative et quête de sens en Afrique : de la Présence/Absence à l'Absence/Présence de l'Educateur

KPANYAWNE Somda Balouhib Thadée

Maître de Conférences CAMES

Université Joseph KI-ZERBO / Burkina Faso

thaddee_somda@yahoo.fr

SIMPORE Souleymane

Doctorant en Science du Langage

Université Joseph KI-ZERBO/ Burkina Faso

souleymanesimpore262@gmail.com

Résumé

Cet article s'assigne pour devoir de faire du comportement un objet d'étude grâce à l'élargissement des possibilités de la sémiotique post-structurale greimassienne. Nous questionnerons ainsi la tension sémique de l'Educateur, en tant que sujet énonciateur, en allant de sa Présence/Absence à son Absence/Présence dans les situations d'énonciation. Son comportement est perçu ici comme sujet et corps qui participent à l'émergence de la signification de l'action éducative en Afrique. Ce travail scientifique nous conduit à un nouvel objet sémiotique qui transcende les textes verbaux et non verbaux pour analyser des comportements et des situations pour peu qu'on puisse déceler quelques ordres ou régularités, sollicitant de ce fait leur prise en considération en tant que séquences signifiantes. Le passage du sujet énonciateur de sa Présence/Absence son l'Absence/Présence produit de la signification qui intéresse l'étho-sémiotique dans le processus de design de l'action de l'éducateur.

Mots clés : Ethosémiotique, énonciation, Educateur, action, design

Summary

This article sets itself the task of making behavior an object of study thanks to the broadening of the possibilities of Greimassian post-structural semiotics. We will thus question the semic tension of the Educator, as an enunciator subject, going from his Presence/Absence to his Absence/ Presence in enunciation situations. His behavior is seen here as a subject and body which participate in the emergence of educational action in Africa. This scientific work leads us to a new semiotic object which transcends verbal and non-verbal texts to analyze behaviors and situations as long as we can detect some orders or regularities, thereby

requesting their consideration as meaningful sequences. The passage therefore of the enunciating subject from Présence/Absence to Absence/Presence produces meaning which interests etho-sémiotics in the process of designing the action of the educator.

Keywords : *Ethosémiotique, enunciation, Educator, action, design*

Introduction

Bon nombre de spécialistes en sciences de l'éducation estiment à travers leurs recherches qu'il est nécessaire de progresser vers des approches que permettent à l'apprenant de construire sa personnalité et de s'insérer aisément dans la vie sociale conformément aux objectifs assignés à l'éducation en l'Afrique. Les approches éducatives ont alors connu une évolution du dogmatisme vers des approches intégrant les besoins spécifiques des apprenants. Sous l'angle sémiotique et précisément selon la perspective étho-sémiotique, les comportements des enseignants ainsi que ceux des apprenants sont perçus comme des discours qui connaissent une modélisation s'inspirant de la sémiotique post-structurale greimassienne. Dans nos systèmes éducatifs africains, enseignants, élèves et parents d'élèves se plaignent de la mauvaise qualité du système éducatif que ne fait que former des chômeurs et reproduire diplômés improductifs. Un système éducatif héritée du colon et ne peut donc s'adapter à un contexte d'éveil et de révolution africaine. Quelle innovation éducative pour un comportement durable en Afrique ? Quel type d'éducateur pour un épanouissement continu des apprenants ? Quel type d'apprenant pour une école résiliente dans un contexte d'insécurité en Afrique ? Au-delà de toutes ces interrogations nous pouvons souligner que ce virage réflexif trouve son sens dans la perspective étho-sémiotique du moment où elle considère que le comportement s'il se veut durable doit être endocentré. L'action de l'éducateur est motivée par sa propre perception qui se construit et se déconstruit à travers les expériences vécues, les choix et décisions du politique, les résultats de recherches des

chercheurs, etc. Autrement, l'action d'éduquer devient une épreuve qui demande plusieurs qualités chez l'éducateur et chez l'apprenant.

La communication éducative doit prendre alors un autre sens du moment où elle ne va plus se limiter à la simple émission et à la réception des signes dans le processus de communication éducative. La perspective étho-sémiotique prend en compte l'intentionnalité de l'émetteur (l'éducateur) et la spécificité de la langue utilisée. Elle va encore plus loin pour questionner les modalités de fixation et de durabilité des signes reçues par le récepteur qu'est l'apprenant. Outre cela, elle considère l'ensemble des comportements de l'éducateur comme un texte et l'intégration de nouvelle approche participent à la modélisation de ce texte. Ainsi, le passage du sujet énonciateur, c'est-à-dire l'éducateur de la Présence/Absence à l'Absence/ Présence participe à la modélisation du discours comportemental dans le processus de design de l'action éducative en Afrique et cela fait appel à plusieurs éléments comme le contexte, les acteurs, le temps, l'espace qui participent tous à l'harmonie et à l'émergence de la signification dans le discours éducatif en Afrique.

La perspective étho-sémiotique considère l'Absence/Présence comme le niveau d'éducation adapté, qui puisse permettre au système éducatif africain de produire selon le contexte les besoins spécifiques des pays africains. Une éducation qui s'inspire des matérialités naturelles et culturelles des peuples et qui engage la responsabilité des générations actuelles sur l'avenir des générations futures pourrait mobiliser tout l'appareillage théorique et méthodologique socioculturel pour assurer une durabilité des savoirs enseignés et susciter l'action chez les apprenants. Michel de Montaigne dans ses essais explique que *« le précepteur doit faire "trotter" l'élève devant lui pour s'assurer qu'il s'approprie le savoir plutôt que de simplement le répéter »*. Enseigner non pas pour produire des perroquets qui recitent les avoirs mais enseigner pour émonder et amender les

actions des apprenants. Enseigner pour combler les besoins de nos sociétés actuelles. Enseigner pour répondre aux défis actuels de notre époque qu'est la dégradation de l'environnement, les pollutions, les famines, le réchauffement climatique, etc. comme l'ont si bien souligné les nouvelles approches éducatives. Les approches considérées comme dogmatiques, celles qui plongent l'éducateur dans la Présence/Absence n'ont pas cette capacité d'adapter l'action de l'éducateur au contexte social et aux besoins des apprenants. Cette Présence/Absence de l'éducateur suppose une application d'approches qui ne permettent pas à l'apprenant de s'épanouir à l'absence de son maître. C'est alors une approche peu bénéfique dans un contexte où les pays africains visent à produire des chercheurs chevronnés au sens de (Maria Montessori, 1870-1952)¹, la célèbre pédagogue italienne qui souligne que le plus grand signe de réussite pour un Professeur est de pouvoir dire : « *Les enfants travaillent maintenant comme si je n'existais pas* ». Lao-Tseu Taoïsme à son tour ajoute que : « *Pour le meilleur des chefs, lorsque sa tâche est accomplie, tous les gens disent : "Nous l'avons fait nous-mêmes"* ». Cela suppose que l'enseignant doit mettre à la disposition de l'apprenant les outils nécessaires pour décoder seul les mystères de sa société. Autrement, celui-ci doit être capable de continuer d'apprendre de lui-même à l'absence de son maître.

L'enseignement devient dans ce sens une facilitation, un accompagnement, une responsabilisation progressive de l'apprenant. Le maître n'est plus un simple émetteur omniscient de signes dans le système mais en un mot, un guide. La perspective étho-sémiotique considère que la durabilité de l'action éducative se mesure à la disparition ou l'inutilité finale de l'éducateur. Cet effacement de celui-ci et la réussite des apprenants supposent que l'action éducative a été bien exécutée selon les règles de l'art. Autrement, cette mission a été exécutée selon le contexte et les besoins spécifiques apprenants. L'enseignant dans ce cas précis a

¹ Dans son ouvrage : « *L'Esprit absorbant de l'enfant* », publié pour la première fois en 1949

donc effectué une Présence/Présence qui constitue une étape fondamentale pour atteindre l'Absence/ Présence, c'est-à-dire le niveau favorable à l'émergence des comportements durables en Afrique. Dans cet article, il s'est agi de présenter d'abord la théorie étho-sémiotique, ensuite le cadre théorique et méthodologique de cette approche et enfin présenter les résultats de son application à l'éducation africaine en générale.

1. Le cadre théorique de l'approche étho-sémiotique

L'étho-sémiotique se définit comme l'étude des formes de vie à travers leurs manifestations comportementales et sensibles. Elle ne regarde pas seulement ce que l'on dit, mais ce que l'on fait et comment notre manière d'être produit du sens.

1.1. L'approche étho-sémiotique d'Ivan Darrault-Harris :

Une sémiotique du comportement

L'étho-sémiotique trouve ses racines dans la psycho-sémiotique qu'Ivan Darrault Harris a fondé dans les années 1980. Cette discipline, née de la rencontre entre la sémiotique greimassienne et la psychanalyse, visait initialement à analyser les processus de signification dans le cadre clinique et thérapeutique, notamment auprès d'enfants et d'adolescents en situation de souffrance psychique. Comme le rappelle Ivan Darrault Harris lui-même, cette orientation est née d'un dialogue étroit avec les sciences humaines que sont la psychologie, la psychopathologie, la psychiatrie et la psychanalyse. L'étho-sémiotique a élargi ce projet en prenant pour objet le comportement humain normal et pathologique, s'inscrivant ainsi dans le prolongement naturel de la sémiotique de l'Ecole de Paris fondée par Algirdas Julien Greimas. L'ambition de cette nouvelle branche est de donner du sens aux conduites humaines et d'en modéliser l'engendrement à partir du corps et du psychisme en mutation. Comme le souligne un commentateur de son œuvre, l'étho-sémioticien s'efforce ainsi de

mettre à distance la tentation de la démission sémiotique face à des comportements qui peuvent sembler à priori irrationnels ou dénués de sens (Ivan Darrault-Harris, 2022).

1.2. Les concepts fondamentaux : comportement, discours, instance de base et fantasme d'auto-engendrement

Pour analyser le comportement, Darrault-Harris propose le considérer comme un discours synchrétique. Cette conceptualisation permet d'appliquer le modèle génératif de la sémiotique greimassienne, traditionnellement réservé aux textes, à l'analyse des conduites humaines. Le comportement n'est plus alors un simple objet d'observation éthologique, mais une manifestation signifiante obéissant à une logique de production de sens. Afin de rendre compte de l'engendrement de la signification des discours et des comportements, l'étho-sémiotique postule l'existence d'instances de base, situées à la jonction du corporel et du psychique, qui constituent les sources profondes de la signification (Ivan Darrault-Harris, 2022). Ces instances de base, situées à la jonction du corporel et du psychique, qui constituent les sources profondes de la signification sont le lieu où s'opère la conversion entre les mutations pubertaires et psychique de l'adolescent, par exemple, et ses productions signifiantes verbales ou non verbales. Un concept central de ce modèle est celui de fantasme d'auto-engendrement.

Darrault-Harris place ce scénario fantasmatique au cœur de l'économie psychique adolescente. Ce fantasme, constitué d'un signifié en quête d'un signifiant, est présenté comme une nouvelle unité sémiotique virtuelle. Il permet d'éclairer le sens de conduites qui peuvent paraître insensées, comme les prises de risque, et ouvre des perspectives nouvelles en matière de prévention et de thérapie. Dans le cadre de cette recherche, cette notion pourrait être opératoire pour interpréter certains comportements environnementaux, qu'ils soient de rupture ou

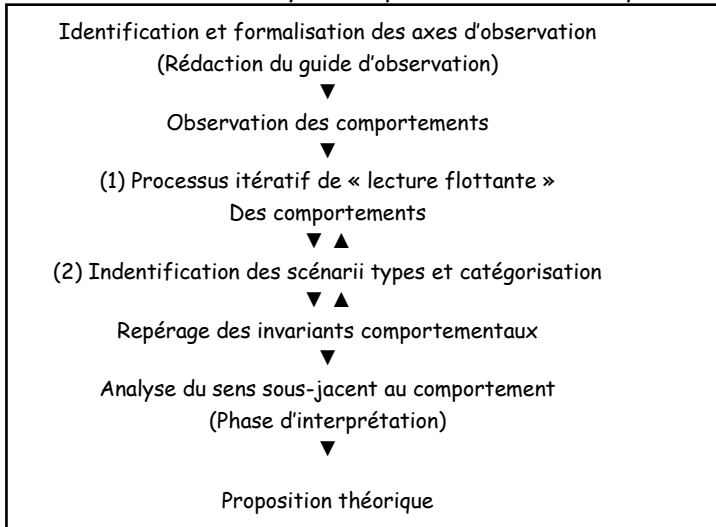
d'innovation, comme des manifestations significantes de quêtes identitaires ou de rapports au monde en transformation.

1.3. La méthode d'analyse des données

Dans une démarche d'analyse compréhensive des comportements, nous allons nous référer à Christine Petr, (2004). L'auteure adopte comme postulat le fait que le chercheur doit privilégier une approche globale sur le phénomène plutôt que l'étude individualisée de chaque actome comportemental. Pour elle, cette perspective l'oblige à tenir compte de l'ensemble du fait comportemental et de ne pas restreindre son analyse à un nombre limité et prédéfini d'actomes jugés significatifs. Christine Petr (2004) propose une méthode d'analyse des comportements que nous adoptons pour notre travail de recherche sur les innovations environnementales au Burkina Faso. Cette méthode d'analyse se présente comme suit :

- ✓ Observer sans a priori : C'est la phase de lecture flottante. Elle consiste à regarder les comportements tels qu'ils se présentent, sans grille fermée, pour laisser émerger des répétitions et des scénarios types.
- ✓ Dégrader les invariants : On repère ce qui se répète d'une situation à l'autre (geste, séquences, réactions). Ces invariants sont les indices d'une logique sous-jacente.
- ✓ Interpréter puis théoriser : On cherche le sens caché de ces régularités (pourquoi l'individu agit ainsi ?). Puis on formule une proposition théorique (modèle, typologie, mécanisme explicatif). Ces étapes de l'analyse sont résumées dans le schéma ci-dessous :

Schéma 1 : Méthode d'analyse compréhensive des comportements



Source : Inspiré de Christine Petr (2004, p.175).

2. De la Présence/Absence à l'Absence/ Présence en éducation

À travers une immersion dans quelques écoles primaires, secondaires et supérieures au Burkina Faso et dans d'autres pays comme le Burkina Faso, nous avons pu réaliser un éthogramme qui servira à analyser les comportements des acteurs dans le processus de design de l'action éducative en Afrique. À travers l'éthogramme dressé suite à la collecte des données, nous avons procédé à un regroupement des unités comportementales en thématiques qui orientent notre analyse pour la quête du sens dans les processus d'apprentissages en Afrique. Nous retenons donc la thématique suivante parmi tant d'autres pour la présente analyse : « *Tendances nouvelles et éthique de l'éducation en Afrique : Pour un développement endocentré* ». À travers cette thématique, nous pouvons comprendre que l'Afrique se trouve à la croisée des

chemins, portée par un dynamisme démographique sans précédent et confrontée à l'impératif de transformer son capital humain en un levier de développement souverain. Dans ce contexte, l'analyse sémiotique des rapports entre l'éducateur et l'apprenant offre une grille de lecture fondamentale pour repenser les politiques éducatives. Le schème de Présence/Absence et de médiation permettent de théoriser le passage d'une éducation exogène, souvent stérile, vers une éducation augmentée par l'innovation, dont la finalité ultime est l'autonomie totale de l'apprenant au service d'un développement endocentré. Ce rapport explore les dimensions éthiques, technologiques et philosophiques de cette mutation, en s'appuyant sur les aspirations de l'Agenda 2063 de l'Union africaine et les réflexions de penseurs tels que Joseph Ki-Zerbo et Ebenezer Njoh-Mouellé.

3. Le schème Présence/Absence : L'impasse de l'éducation exogène et de la médiocrité institutionnelle

Le schème Présence/Absence définit une configuration pédagogique où l'institution et l'éducateur sont physiquement manifestes, mais dépourvus de l'impact nécessaire pour transformer l'apprenant. Cette « présence vide » est le reflet de la période coloniale, qui continue de fonctionner sur des bases déconnectées des réalités africaines.

3.1. L'aliénation par la forme et le fond

Dans ce cadre, l'éducateur est présent en classe, mais il ne laisse aucune « marque » positive. Il se contente souvent de dérouler un programme étranger, utilisant des méthodes qui ne sollicitent ni la curiosité ni l'initiative de l'élève. Cette situation est exacerbée par le maintien de modèles pédagogiques qui ignorent les langues nationales et les savoirs endogènes. L'école devient alors un espace d'aliénation où l'enfant est extrait de son milieu naturel sans recevoir les outils pour le comprendre ou le

transformer. L'absence de marque se traduit par ce que Njoh-Mouellé qualifie de « médiocrité », un état d'esprit caractérisé par l'incapacité à s'affranchir des normes imposées par le milieu. L'éducateur, lui-même parfois prisonnier de ce conformisme, ne parvient pas à installer le « logiciel de recherche » chez l'apprenant. Selon les rapports des organisations internationales, le résultat est un taux d'analphabétisme fonctionnel alarmant : Près de 90 % des enfants de 10 ans dans de nombreux pays africains ne peuvent lire et comprendre un texte simple.

Indicateurs de l'impasse éducative (Schème Présence/Absence)	Statistiques et Observations	Conséquences sur le développement
Taux de scolarisation Primaire et supérieur	98,9% au (Primaire) contre 9,4% (Supérieur)	Erosion massive du capital humain qualifié
Maîtrise des compétences fondamentales	55% des élèves en début de scolarité n'atteignent pas le seuil de compétence en langue	Incapacité à intégrer le marché du travail moderne
Dépendance technologique (Devise Dumping)	Distribution de laptops sans support pédagogique au Rwanda	Gaspillage de ressources sans gain d'apprentissage
Fuite des cerveaux	74% des migrants hautement qualifiés quittent le continent	Perte des investissements éducatifs nationaux

Tableau : le schème présence/absence et l'impasse éducative en Afrique

3.2. La crise de la modernité importée

Le développement de l'Afrique a longtemps été pensé à travers le prisme de « l'aide » et de modèles imposés, tels que les

programmes d'ajustement structurel, souvent jugés inadaptés. Cette approche se reflète dans l'éducation par une fixation sur les indicateurs quantitatifs (nombre l'école, taux de scolarisation) au détriment de la qualité qualitative. Le schème Présence/Absence est ici alimenté par un « modernisme » de façade qui méprise les valeurs éthiques et les savoirs locaux, les traitants de « sauvages » ou de « magiques ». L'éducateur, dans ce système, ne joue qu'un rôle de gardien de l'ordre établi. Il utilise son autorité pour masquer ses propres lacunes et empêcher toute velléité de critique chez l'élève. Cette éducation ne « met pas l'homme debout », pour reprendre les mots de Joseph Ki-Zerbo ; elle le maintient dans une posture de consommateur passif de connaissances produites ailleurs. L'injustice cognitive est ici à son comble : le savoir africain est « muséifié » ou diabolisé, tandis que le savoir occidental est imposé comme seule vérité universelle.

4. La Présence/Présence : Vers une médiation augmentée et une éthique de l'innovation

La Présence/ Présence représente une rupture nécessaire. Il s'agit de transformer la présence de l'éducateur en une force active et marquante, capable d'intégrer les innovations actuelles et les besoins spécifiques des apprenants. Ici l'enseignant devient un « co-créateur » et un partenaire d'innovation.

4.1. L'enseignant comme architecte de la motivation

Dans cette configuration, l'éducation ne se contente pas de transmettre des faits, elle installe en l'apprenant des « logiciels de recherche personnelle ». L'enseignant utilise les technologies éducatives (EdTech) non pas pour se substituer à son action, mais pour l'amplifier. Les modèles EdTech les plus réussis sont ceux qui traitent l'humain comme le moteur de la solution technologique. L'innovation technologique notamment l'Intelligence Artificielle (IA), doit être mise au service d'une pédagogie différenciée et

flexible. L'enjeu est de construire une IA qui comprenne les réalités locales : langues nationales, contextes culturels et programmes scolaires africains. Selon la GIZ (2025, 2026), seulement 0,2% des données utilisées pour entraîner les modèles IA mondiaux proviennent d'Afrique, ce qui souligne l'urgence de produire du contenu local pour éviter un nouvel effacement culturel.

Leviers de la médiation augmentée (Présence/Présence)	Actions Stratégiques	Impacte attendus sur l'apprenant
Littératie étendue	Intégrer la pensée critique et la résolution des problèmes complexes	Capacité à naviguer dans l'économie numérique
IA contextuelle et souveraine	Développer des outils basés sur les langues et savoir autochtones	Renforcement de l'identité culturelles de l'équité
Valorisation des Savoirs Endogènes	Utiliser le numérique pour enregistrer et diffuser les savoirs locaux	Justice cognitive et reconnaissance mondiale
Enseignement Bilingue	Utiliser les langues nationales comme médium d'enseignement technique	Amélioration radicale de la compréhension

Tableau : Le schème Présence/présence et les actions stratégiques

4.2. *L'éthique de la souveraineté numérique et cognitive*

L'intégration de la technologie dans l'éducation africaine n'est pas neutre. Elle doit répondre à une éthique de la souveraineté. Elle implique une protection des données éducatives des citoyens africains face aux géants du numériques (GAFAM) et de s'assurer que l'innovation technologique respecte les droits fondamentaux. La souveraineté numérique est le prolongement naturel de la décolonisation de l'esprit prônée par de nombreux

intellectuels africains. L'enseignant dans le schème Présence/Présence, est celui qui garantit cette éthique. Il forme l'apprenant non seulement à utiliser les outils, mais à en comprendre les biais. Il encourage l'utilisation de logiciels libres et de licences ouvertes (Créative Commons) pour créer des « communs de la connaissance » accessibles à tous. Cette démarche permet de briser le monopole épistémique de l'Occident et de promouvoir un « pluriversalisme » où les savoirs africains dialoguent d'égal à égal avec les autres civilisations.

5. Le schème Absence/Présence : L'autonomie souveraine et le développement endocentré

La finalité de l'acte éducatif réside dans le schème Absence/Présence. C'est l'état où, même en l'absence de l'enseignant, l'apprenant est capable de poursuivre sa quête de connaissance par lui-même. Cette autonomie est le socle sur lequel repose le développement endocentré du continent.

5.1. L'apprenant comme moteur de transformation social

L'apprenant ayant bénéficié d'une « marque indélébile » possède désormais les connaissances solides et contextualisées nécessaires pour s'adapter à toute innovation future. Il n'est plus un simple exécutant, mais un créateur des solutions pour la société. Pour Njoh-Mouellé, cet homme excellent est celui qui a pris la responsabilité de son propre épanouissement et celui des autres. Ce développement endocentré suppose un processus autonome et participatif, en rupture avec les logiques néocoloniales. L'éducation doit préparer les jeunes à transformer les ressources naturelles du continent, à moderniser l'agriculture et à exploiter le potentiel de l'économie bleue. Selon l'OCDE (2022), si tous les enfants africains parvenaient à une maîtrise de base des compétences fondamentales, le PIB de l'Afrique pourrait être multiplié par 22 d'ici la fin du siècle.

Domaines d'impacts de l'autonomie (Absence/Présence)	Rôle de l'apprenant autonome	Objectifs Agenda 2063
Transformation Economique	Valorisation locale des minerais (cobalt, tantale)	Economies transformées et emplois décents
Innovation Technologique	Création de solutions EdTech et IA endogènes	Science, technologie et innovation comme piliers
Paix et Sécurité	Promotion d'une culture de paix par une éducation critique	Une Afrique stable et pacifique
Identité Culturelle	Préservation et enrichissement du patrimoine via le numérique	Panafricanisme et renaissance culturelle

Tableau : Tableau synthétique des idées et des objectifs

Ce tableau vise à relier l'autonomie des apprenants aux objectifs de développement continental. Il sert de matrice pédagogique ou stratégique en articulant éducation, économie, technologie du développement conforme à l'Agenda 2063. La ligne "Rôle des apprenants autonomes dépasse la simple acquisition de connaissances, elle positionne l'individu comme un catalyseur de transformation dans les domaines clés. Il existe donc un lien fort entre éducation et souveraineté à travers la valorisation des ressources, l'innovation endogène, la préservation numérique du patrimoine.

5.2.L'éducation comme « accouchement collectif » et souverain

Joseph Ki-Zerbo considérait l'éducation comme un acte fondateur de la civilisation, transformant l'individu en une personne apte à « enseigner à vivre ». Dans le schème Absence/Présence, cette promesse est tenue. L'apprenant devient un chercheur permanent, capable de s'épanouir dans un monde

globalisé sans perdre ses racines. Il incarne le « passage de soi-même » une identité reconciliée avec son savoir-être et son savoir-faire. Cette autonomie est d'autant plus cruciale que l'Afrique fait face à des défis mondiaux tels que le changement climatique et les crises sanitaires. Seule une éducation émancipatrice, qui développe l'esprit critique et la capacité d'analyse, permettra aux citoyens africains de concevoir des mesures d'adaptation résilientes et endogènes. L'absence physique de l'enseignant n'est alors plus un vide, mais le signe d'une réussite : la connaissance a été semée et elle fructifie désormais par la volonté propre de l'apprenant.

5.3. Vers une nouvelle éthique de l'excellence éducative

La transition entre les schèmes de présence et d'absence exige une réforme profonde de l'éthique éducative en Afrique. Elle appelle à un dépassement du paradigme occidental et de son dualisme. Autrement, elle appelle à un dépassement de la médiocrité et à une réhabilitation de l'excellence comme norme accessible à tous.

5.3.1. Briser les chaînes de la médiocrité

La médiocrité institutionnelle, nourrie par l'instinct de conservation et la peur du changement, est le principal obstacle au développement endocentré. Elle se manifeste par une école qui se contente de la passivité et du conformisme. Pour Njoh-Mouellé, l'excellence n'est pas une exception réservée à une élite, mais un standard que chaque individu peut atteindre s'il est placé dans des conditions stimulantes. L'éducation doit favoriser les sens critique, la créativité et l'amour de la liberté. Une pédagogie émancipatrice est celle qui modifie l'image que les groupes dominés ont eux-mêmes acquis, en montrant leurs potentialités et leurs compétences. Cela commence par la décolonisation mentale, car la réussite du développement dépend de la réhabilitation et de l'exploitation des savoirs locaux.

5.3.2. La justice Cognitive comme pilier éthique

L'éthique de l'éducation en Afrique doit intégrer le concept de justice cognitive. Cela signifie reconnaître que toutes les formes de connaissances sont valables et doivent coexister dans un dialogue heuristique ? les savoirs endogènes ne doivent pas être considérés comme des reliques du passé, mais comme des sources de solutions pragmatiques et efficaces.

Principes de la Justice Cognitive	Application en Education	Objectif de développement
Dialogue des savoirs	Intégrer les connaissances traditionnelles dans les curricula de Sciences	Innovations hybrides et contextuelles
Souveraineté linguistique	Généraliser l'enseignement en langues nationales	Elimination de barrières cognitives
Open Access (Accès Libre)	Diffuser les recherches africaines sans barrières financières	Visibilité mondiale des chercheurs africains
Epistémologie du lien	Réintégrer le corps, les sentiments et l'engagement dans la connaissance	Formation de « l'homme social » complet

Tableau : La justice cognitive comme pilier éthique

Source : Florence Piron (1966-2021)

6. Le défi de la formation et de la professionnalisation

Pour que l'enseignant puisse passer du schème Présence/ Absence au schème Présence/ Présence, une transformation radicale de sa formation est nécessaire. La professionnalisation de la fonction enseignante est le gage de la qualité de l'éducation. Cela implique non seulement des compétences techniques, mais aussi une

conscience claire de la mission historique de l'éducation en Afrique. Les enseignants doivent être formés pour devenir des experts de l'intégration des TIC, capables d'adapter les technologies aux capacités des systèmes d'enseignement. Ils doivent également être encadrés et accompagnés dans leur carrière pour éviter l'usure professionnelle et maintenir un haut niveau d'exigence éthique. La recherche de la qualité doit être une « obsession » collective, impliquant les gouvernements, les communautés et les partenaires internationaux.

7. Perspectives pour un développement africain souverain

Le développement de l'Afrique passera par l'amélioration de son système éducatif grâce à de vraies politiques d'éducation proprement africaine, fondée sur les valeurs, les langues et la culture du continent, il n'y a pas d'avenir prospère à espérer. L'union Africaine aspire à une Afrique dont les citoyens sont bien formés et qualifiés, avec un fort accent sur la science et la technologie. La stratégie Continentale pour l'Education (CESA, 2026-2035) définit les domaines stratégiques pour atteindre cet objectif :

- actualiser les programmes d'enseignement pour refléter les défis actuels et émergents ;
- renforcer les liens entre la formation Professionnelles (EFTP) et les marchés du travail ;
- promouvoir l'égalité des sexes et l'inclusion des groupes vulnérables ;
- offrir des incitations à la recherche en particulier dans le domaine de l'éducation.

L'IA et le numérique jouent un rôle transversal dans cette stratégie. Ils permettent de décloisonner l'accès aux services de base, même dans les zones rurales les plus éloignées, et d'offrir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. L'éducation doit préparer les jeunes à participer activement à la révolution

numérique mondiale, non pas en tant que périphérie, mais en tant qu'acteurs légitimes et souverains.

Conclusion

L'approche étho-sémiotique, en interrogeant le comportement comme tissage du sensible et du signifiant, nous a permis de dépasser la fausse évidence de la présence physique. Dès lors, l'action éducative en Afrique ne se joue plus dans l'opposition binaire entre être là ou ne pas être là, mais dans une tension dialectique bien plus fine : celle de la Présence/Absence qui n'est souvent qu'absence déguisée et de l'Absence/Présence qui est présence réelle par effacement ritualisé.

Notre analyse a d'abord montré que le schème Présence/Absence est celui de l'impasse où l'éducateur, physiquement présent mais absent à lui-même, à son milieu et à sa fonction reproduit, par son comportement, une aliénation tant formelle que substantielle. Cette médiocrité institutionnelle importée, ou le fantasme d'auto-engendrement de l'instance de base éducative (l'enseignant) s'effondre dans le répétition vide., condamne l'apprenant à une présence sans présence, c'est-à-dire à l'invisibilité sociale et cognitive. Face à cette crise, la Présence/Présence esquisse une première sortie : celle d'une médiation augmentée, ou l'éducateur redevient architecte de la motivation et gardien éthique de la souveraineté numérique. Mais cette voie, nécessaire, reste encore attachée à la figure d'un maître pleinement présent. Or, c'est là un leurre étho-sémiotique, car la vraie présence éducative ne se mesure pas à l'intensité de l'apparaître, mais à la puissance du disparaître fécond. C'est pourquoi le schème central, celui qui porte la promesse d'un développement endocentré et souverain est l'Absence/Présence. Ici, l'éducateur consent à s'effacer comme centre, pour laisser surgir l'apprenant comme sujet collectif. Ce n'est plus l'éducateur qui crée l'acte d'apprendre, mais la situation étho-sémiotique

partagée qui accouche souverainement l'apprenant de lui-même. L'éducation devient alors un rituel de naissance collective, ou l'absence de l'éducateur comme autorité extérieure rend présente l'autorité intérieur du groupe apprenant : c'est là l'excellence éthique, qui brise les chaînes de la médiocrité et instaure la justice cognitive comme pilier de toute pratique.

Ce renversement n'est pas une disparition de l'éducateur, mais une professionnalisation paradoxale : former, c'est désormais apprendre à rendre l'autre souverain, c'est-à-dire à instituer des dispositifs où la présence de l'éducateur se met au service de sa propre relève interprétative. Une telle formation exige une rupture épistémologique : former à l'art de l'absence rituelle, à la juste distance étho-sémiotique, à la confiance dans les puissances sémiotiques du milieu. Ainsi, la quête de sens en éducation africaine ne consiste pas à importer des présences étrangères, mais à cultiver, à même les comportements quotidiens, cette Absence/Présence où l'éducateur ou l'éducateur devient le garant invisible d'une liberté collective. Pour un développement africain souverain, la question n'est donc plus : Comment être présent ? mais : Comment être s'absenter pour que l'autre advienne ? La réponse étho-sémiotique nous laisse comprendre que c'est par une éthique de l'effacement fécond, le seul horizon où l'Afrique éducative cesse enfin d'être l'objet du discours pour en devenir le sujet souverain.

Bibliographie

ALEMBE Akuku Réginald, 2025. *Savoirs africains et éducation à l'épreuve de la colonisation. Pour une éducation endogène en République Démocratique du Congo*, L'Harmattan, Paris, p. 244.

BULONZA Enock, 2025, « Souveraineté des données : l'affirmation des régulateurs africains face aux acteurs locaux et géants du numériques », p. 5-8.

CIO Mag, 2023, « 7 tendances qui façonnent la révolution EdTech en Afrique », p.5-8.

CUA, 2015, *Agenda 2063. L'Afrique que nous voulons*, Commission de l'Union Africaine

CUA/OCDE, 2024, *Dynamique du développement en Afrique 2024 : Compétences, emplois et productivité*, Editions OCDE, Paris/Commission de l'Union africaine, Addis-Abeba

DARRAULT-HARRIS Ivan et Petitot J., 2013, « Séance d'ouverture », *Actes sémiotiques*, n°116.

DARRAULT-HARRIS Ivan, 1979, « Pour une approche sémiotique de la thérapie psychomotrice », *Thérapie psychomotrice*, n°44, p. 55-87.

DARRAULT-HARRIS Ivan, 1991, « De l'analyse du récit à la sémiotérapie », *Arts et Thérapie*, n°36-37, p.121-132.

DARRAULT-HARRIS Ivan et Klein, J. -P, 2011. *Pour une psychiatrie de l'ellipse : les aventures du sujet en création*. Limoges, PULIM.

DARRAULT-HARRIS Ivan, 1992, « Pour une sémiotique clinique des comportements », *Nouveaux Actes Sémiotiques*, n°21-22.

DARRAULT-HARRIS Ivan, 2001, « La médiation dans la relation d'aide », *L'ERRE*, n°19.

DARRAULT-HARRIS Ivan, 2011. *Adolescence en scène Ethosémiotique des comportements et des discours*. Limoges, PULIM.

DARRAULT-HARRIS Ivan, 2012, « La psychosémiotique : Naissance, adolescence et maturité institutionnelles », *Signata*, n°3.

DARRAULT-HARRIS Ivan, 2016, « De la philosophie ricoeurienne à la clinique de la narrativité », *Actes Sémiotiques*, n°119.

DIA Abdoul Alpha, 2023. *L'éducation émancipatrice en Afrique : De la colonisation à l'école du futur*, L' Harmattan , Paris, p.184.

ERMINI Stéphanie, HAMANI OUNTENI Moussa, MARTIN Emilie, NKENGUE Patrick, 2021. *Une analyse des capacités de*

pilotage de la qualité de l'éducation dans cinq pays d'Afrique Subsaharienne, IIP-Pôle de Dakar, p. 94.

HEMA Aimé Désiré, ZOUBGA Oumarou, SAWADOGO Mahamoudou. *Professionnalisation de la fonction enseignante au Burkina Faso, Gage de la qualité de l'Enseignement primaire*, EUE, 2020, p.112.

JOHN Austin, 1970. *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

KI-ZERBO Jospeh, 1990. *Eduquer ou périr : Impasses et perspectives africaines*, L'Harmattan , p.120.

LAULAN Anne-Marie, 2004, « Le numérique et le développement des Suds », *Communication et Langage*, pp.41-52.

MOUELLE Njoh 2024. *Briser les chaines de la médiocrité, vers une humanité créative et libre : Parcours vers l'Excellence*, Yaoundé, Cameroun, p.210.

PETR Christine, 2004, « Etudier les comportements : pratiques de collecte et d'analyse des observations comportementales. In P. Robert-Demontrond (Ed.), *Méthodes d'observation et expérimentation* (pp.171-194).

Rennes : Apogée.

TSALA Effa Didier, 2020. *Ivan Darrault-Harris, Sémioticien : la force du plan de la manifestation*. Limoges, Lambert-Lucas.

WOROTIUS Jean-Michel, « Ivan Darrault-Harris, Jean-Pierre Klein, Pour une psychiatrie de l'ellipse », *Actes Sémiotiques*, 2008.

NDIAYE Moustapha, 2023/2024, « Pour une approche endogène et inclusive de l'intelligence artificielle en Afrique », p.15-25.

NDIAYE Sambou, 2016. *Décolonisation des savoirs endogènes africaines et pluriversalisme*, Science et bien être commun, p.400.

NGAMALEU Anselme, 2015. *Modernité et développement dans la médiocrité à l'excellence d'Ebenezer Njoh Mouellé*, L'Harmattan, p.140.

NKOUDOU Thomas Hervé Mboa, 2016. *Stratégies de valorisation des savoirs locaux africains : questions et enjeux liés à l'usage du numérique au Cameroun*, Thèse de Doctorat en communication, p.327.

OSBON Don, 2012. *Les langues africaines à l'ère du numérique : Défis et opportunités de l'informatisation des langues autochtones*, ACALAN/UNESCO, p.120-130.

OUANE Adama, 2010-2018. *L'aménagement linguistique et l'enseignement technique et professionnel*, p. 120-180.

PNUD, 2023/2025. *L'avenir est l'Afrique : Façonner l'EdTech basée sur l'IA pour former la prochaine génération*, p.100.

SANYAS Alain, 2016. *Intégration des TIC dans les systèmes d'éducation et de formation en Afrique : expérience de l'Argentine, du Burkina Faso, de la Cote d'Ivoire, du Paraguay, du Sénégal, de la Tunisie et de L'Uruguay*, p.134.

SERAGELDIN Ismail, ARKOUN Mohammed, PUTNAM Robert, MAZRUI Ali, 1994, *Culture et développement en Afrique : Actes de la conférence internationale organisée au siège de la Banque mondiale, Washington, 2-3 avril 1992*, p.568.

UA/UNESCO, 2022. *Stratégie du numérique pour l'éducation*, p.112.

UNICEF, 2018/2020. *Améliorer l'apprentissage : Un investissement judicieux pour le développement de l'Afrique*, UNICEF, p.70-120.

YAMEOGO Issaka, 2021. *De l'éthique de l'éducation en Afrique : Sur les traces des Joseph Ki-Zerbo*, L'Harmattan, Paris, p.190.