

Pour un système éducatif adapté au développement de l'Afrique – quelques considérations épistémologiques

(traduit de l'anglais : 'A Relevant Education for African Development - Some Epistemological Considerations', paru dans *Africa Development*, Vol. XXIX, No.1, 2004, pp.161-184)

Par Francis B. Nyamnjoh
(Nyamnjoh@gmail.com)

Résumé

Le présent article pose le postulat selon lequel l'éducation en Afrique est victime d'une transposition épistémologique dans laquelle la science est une idéologie et une hégémonie. Conformément à cette transposition idéologique, l'éducation en Afrique et/ou pour les Africains a toujours été comparable à un pèlerinage au Kilimanjaro des idéaux intellectuels occidentaux et au parcours tortueux du Calvaire à la quête d'un mieux être. Parfois, sous le prétexte de la nécessité d'être compétitive sur le plan international, la tendance pour l'élite a toujours été de calquer le système éducatif africain sur le modèle occidental, sans grand effort d'adaptation. L'éducation en Afrique a toujours largement été et demeure un parcours fait d'inadéquations exogènes et intériorisées chez les Africains, et dont la mission est de dévaloriser ou d'annihiler la créativité, l'organisation et le système de valeurs africains. Cette aliénation culturelle n'a contribué qu'à renforcer chez l'Africain le sentiment d'auto-dépréciation et de mal-être, ainsi qu'un profond sentiment d'infériorité qui à son tour, l'obligent à « sortir de la caverne » physique et métaphorique pour satisfaire l'Occident. L'article soutient que l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique ne pourra s'épanouir qu'à travers un processus méticuleux de restitution et d'indigénisation culturelles, bien que les intellectuels africains continuent de collaborer et de converser avec leurs collègues d'occident et d'ailleurs. Pour prendre part au débat intellectuel et universitaire mondial, l'Afrique doit y aller avec ses propres arguments, en ayant comme principes directeurs les intérêts et préoccupations de l'Africain ordinaire.

Introduction

Le développement de l'Afrique est un thème qui comporte une multiplicité d'idées, de modèles et de paradigmes de recherche reçues de l'Occident, tous avec le prétexte de « faire reculer la pauvreté ». Ce discours est essentiellement celui des économistes et autres experts en sciences sociales qui réduisent le développement à la problématique d'assurer la croissance économique dans un contexte de néo-libéralisme économique. Nonobstant l'apparition de nouveaux paradigmes de développement qui recherchent des solutions dans le cadre théorique du « développement alternative », ce problème est rarement abordé dans sa globalité.

L'un des aspects importants de la croissance économique et du développement consiste à investir dans le capital humain, ou de manière plus prosaïque, investir dans l'éducation. Mais l'éducation ne se limite pas qu'à inculquer des données et des connaissances, mais également un ensemble de valeurs qui à leur tour, apprécient les connaissances acquises. Lorsque ces valeurs ne sont pas favorables au progrès, les

connaissances acquises deviennent inadaptées et par conséquent, symboliques. Dans le présent exposé, je me propose de démontrer comment les valeurs acquises à l'époque coloniale et qui prônaient la supériorité de l'Occident ont servi de base à l'inhibition du savoir. Le résultat le plus visible en est que les connaissances nécessaires au développement de l'Afrique sont rendues inadaptées du fait d'un ensemble de valeurs dysfonctionnel. A cet égard, le développement de l'Afrique s'en trouve gravement entravé et retardé. D'où la nécessité pour l'Afrique de revoir les principaux fondements épistémologiques du système éducatif occidental, qui ne sont pas toujours sensibles aux difficultés et aux attentes de l'Africain ordinaire.

Epistémologies dominantes et latentes en Afrique

Dans le cadre d'une de mes récentes publications, j'ai abordé question sur la problématique de la transposition épistémologique occidentale en Afrique par rapport à la sorcellerie et à l'occulte (cf. Nyamnjoh, 2001). La transposition réduit la science aux préoccupations des XI^e et XX^e siècles avec des théories sur la *nature* de l'univers, au détriment du *rôle* de ce dernier. En rendant la science « trop technique et trop mathématique », cette épistémologie a empêché ceux qui s'intéressent à l'aspect *rôle* de suivre l'évolution des théories scientifiques, (cf. Hawking, 1988: 171-175), et accru le risque de voir l'appropriation des concepts scientifiques par les philosophes et autres « non scientifiques » être taxée d'« imposture intellectuelle », (cf. Sokal and Bricmont 1998). Une perception aussi obtuse de la science a eu tendance à subdiviser l'univers en composantes physiques, métaphysiques et religieuses, tout en ignorant le fait que de manière générale, l'Homme « ne se satisfait jamais de considérer les événements comme des faits isolés et inexplicables ». En d'autres termes, cette épistémologie s'intéresse peu au besoin irrésistible de la masse de comprendre « l'ordre profond du monde » (cf. Hawking, 1988: 1-13). Bien que la science ait déjà dépassé cette vision étriquée pour envisager le « big bang et les trous noirs » ainsi qu'« une théorie des quanta de la gravité » (cf. Hawking 1990), ses « certitudes » hégémoniques des XIX^e et XX^e siècles continuent de faire des vagues et d'influencer les sciences sociales les attitudes et les rapports en général notamment entre l'Occident et le reste du monde.

J'ai déclaré que cette transposition épistémologique comportait de graves lacunes ; elle tend à limiter la réalité aux apparences qu'elle essaye ensuite de justifier (sans expliquer) à l'aide de méta-narrations se voulant objectives et plus vraies sur le plan épistémologique particulier lorsqu'on la compare aux épistémologies populaires et plus traditionnelles du continent africain. Dans ces contextes, la réalité est présentée comme une donnée dont l'existence a été ou peut être établie de manière rationnelle et objective et pour laquelle les lois universelles ne peuvent fonctionner que dans un cadre spacieux temporel concret. En science sociale, cette perspective a entraîné une recherche insensible d'une *physique sociale*, quasiment basée exclusivement sur ce que l'esprit (raison) et / ou la hiérarchie des sens (vue, ouïe, odorat, goût, toucher) nous renseigne sur la société et les rapports sociaux. La science inspirée par cette épistémologie a semblé faire l'apologie des dichotomies, des dualismes, les téléologies et analogies, laissant de côté tout ce qui n'a pas de sens au plan cartésien ou behaviouriste, reléguant à la religion ou à la métaphysique ce qu'elle ne peut expliquer et qualifiant de non scientifiques les épistémologies plus globalisantes. Le monde est perçu et présenté de manière dichotomique : le réel et l'irréel. Le réel étant le rationnel, le naturel, le physique et le

scientifique ; et l'irréel étant constitué de l'irrationnel, du surnaturel, du religieux, du métaphysique et du subjectif. La logique de cette épistémologie est simple : si la vérité est une et universelle, il devrait par conséquent exister un seul moyen de l'atteindre ; et ceux qui nous ont précédés sont les meilleurs guides du reste qui continuent à rechercher la vérité. Nous avons ici l'image de l'échelle de Jacob menant au ciel, où ceux qui sont au niveau supérieur sont mieux placés pour dire aux autres ce que c'est ou peut être le paradis. Nous pouvons tous être aveugles et animés par les théories partielles – à l'exemple des « six aveugles et l'éléphant », mais certains d'entre-nous sont susceptibles de se prévaloir d'une certaine autorité et d'ordonner le silence aux autres quant à la nature de l'univers et de l'ordre sous-jacent des choses, grâce au degré de cécité explicité dans la présente épistémologie.

Cette épistémologie dominante a engendré des théories et des pratiques du génie social capables de justifier sans expliquer pratiquement tout, du colonialisme au néolibéralisme, en passant par le racisme et l'impérialisme. Des sociétés, pays et régions entiers ont été catalogués, sur la base de la manière que ces « autres » ont été perçus à travers le rationalisme et l'empirisme cartésiens occidentaux. L'épistémologie a créé les disciplines et des domaines d'étude qui ont sacrifié la moralité, l'humanité et le social à l'autel d'une pseudo objectivité. En d'autres termes elle a permis aux insensibilités du pouvoir et du confort de prendre le dessus, imposant aux marginalisés et aux handicapés, et prêchant le salut pour l'individu qui se répandent de leurs attitudes, de leurs cultures et de leurs pratiques « rétrogrades ». En tant qu'épistémologie qui prétend être la solution, elle n'offre aucune possibilité d'introspection ou d'autocritique étant donné que tout échec est généralement imputable à l'action de forces opposées. L'on suppose à ce niveau que ces qualités messianiques ont fait naître chez ces disciples de cette épistémologie une attitude d'arrogance, de supériorité pas être vides, mince et d'intolérance vis-à-vis des différences et des appropriations créatrices. Leurs ailes à transformer les différences *créatrices* n'a pas écarté l'option de violence étant donné que l'épistémologie d'ont il se réclame ne connaît ni le compromis, ni la négociation, ni la convivialité. Pour paraphraser Okot p'Bitek, les méthodes de vos ancêtres peuvent être bonnes et solides, profondément enracinées dans le sol, leurs coutumes peuvent être ni vides, ni minces, ni fragiles ; cela n'empêche pourtant pas l'épistémologie et ses disciples de vous inviter à mépriser ces coutumes et cette vision du monde traditionnelles, en faveur de coutumes étrangères que vous ne sauriez ni comprendre ni admirer (p'Bitek 1989 : 19). Étant donné que cette épistémologie est profondément empêtrée dans l'idéologie et l'hégémonie, elle est très peu perméable à la pensée critique bien qu'elle prône le rationalisme cartésien. Paradoxalement, l'accent est mis plus sur le faire que le dire, et toute tentative de questionnement sérieux est savamment écarté. Cette situation est bien illustrée par Okot p'Bitek dans l'extrait suivant de son *Song of Lawino*:

Mon Epoux
A étudié à l'Université de Makérére.
Il a fait de longues et vastes études,
Et si vous lui posez une question
Il dira
Que vous l'insultez ;
Il va ouvrir une polémique

Il va vous toiser
En disant
Vous posez des questions inutiles!

Il dira
Mes questions sont des questions sottes,
Des questions typiques des filles du village.
Des questions d'analphabètes,
Des questions inutiles provenant d'esprits sans instruction.

Mon époux dira
J'ai un tout petit cerveau
Et qui manque d'éducation,
Je suis incapable de voir les choses de manière intelligente,
Je suis incapable de voir les choses clairement.

Il dira
Quand bien même il essaierait
De répondre à mes questions
Je ne comprendrais pas
Ce qu'il disait
Parce que la langue qu'il parle
Est différente de la mienne
Et quand bien même
Il me parlerait en Acoli
J'aurais toujours besoin d'un interprète.

Mon mari déclare
Certaines réponses
Ne peuvent être formulées en Acoli
Qui est une langue primitive
Et pas assez riche
Pour exprimer sa grande sagesse.
Il dit que la langue Acoli
Compte très peu de mots
Elle n'est pas comme la langue de l'homme blanc
Qui est riche et belle
Une langue adaptée à la cogitation profonde.

Ocol dit
Qu'il n'a pas de temps à perdre
A discuter des choses avec une chose comme moi
Qui ne suis pas allée à l'école

Il dit
Un universitaire

Ne peut avoir des entretiens fructueux
Qu'avec un ou une autre universitaire
Et qu'il est inimaginable,
Pour lui de se rabaisser tant
Même pour écouter
Mes questions (p'Bitek 1989:65-66).

Les épistémologies populaires africaines sont différentes. Elles acceptent les questions sur le *pourquoi*, et les « interprétations magiques » lorsqu'on ne peut donner aucune explication logique aux « réalités matérielles » (cf. Moore and Sanders 2001). Pour elles, la réalité va au-delà de ce que l'on voit ; elle est plus vaste que la logique. Loin de s'aligner sur les dichotomies rigides de la transposition épistémologique dominante de l'Occident, les épistémologies populaires africaines créent des passerelles entre ce qu'on appelle le naturel et le surnaturel, le physique et le métaphysique, le rationnel et l'irrationnel, l'objectif et le subjectif, le scientifique et le superstitieux, le visible et l'invisible, le réel et l'irréel, l'explicable et l'inexplicable ; Ce qui fait qu'il est impossible pour une chose d'être l'une sans être l'autre. Elle constitue un ordre épistémologique où le sens de la *vue* et de la *matérialité* physique n'occupe pas le même point central, la même dominance ou la même prééminence visibles dans les « hiérarchies des facultés perceptives » occidentales (van Dijk and Pels 1996: 248-251). Tous les sens ont une importance égale tout comme le visible et l'invisible, le physique et le métaphysique. Le réel n'est pas seulement ce qui peut être observé ou ce qui fait appel au sens cognitif ; c'est également l'invisible, l'émotionnel, le sentimental ou l'inexplicable (Okri 1991). Dans cet ordre épistémologique, l'accent est mis sur le tout, et la vérité est négociable, c'est le fruit d'un consensus, et non le résultat d'une disqualification d'un démembrement, d'une atomisation ou d'une mutilation artificielle par une science de l'exclusion.

Dans ce système de connaissances populaires, l'opposé ou le pendant de la présence n'est pas nécessairement l'absence, mais l'invisibilité. Par conséquent, comme le soutient Mbembe (1990), l'on ne saurait comprendre entièrement le visible sans sonder l'invisible. « Considérer le côté pile et le côté face du monde comme deux faces opposées, le premier comme « le fait d'être » (*présence réelle*) et le deuxième comme « le fait d'être ailleurs » (*absence irrémédiable*) ou, au pire de l'ordre de l'irréalité, serait erronée. Africains (Mbembe 1997 152). L'endroit et son revers sont également liés par les similitudes qui ne font pas d'eux les simples copies l'un de l'autre, mais qui les unit tout en les différenciant conformément aux « principes de multiplicités simultanées » (Mbembe 1997 : 152). En d'autres termes, loin d'être tout simplement l'autre face, le masque ou le remplaçant du visible, l'invisible existe dans le visible et vice-versa, « pas comme artifice, mais comme la même et unique réalité et comme la réalité externe simultanée – ou comme l'image de la réalité et la réalité imaginée en même temps » (Mbembe 1997 152). Les questions qui se posent à ce niveau sont bien évidemment les suivantes : quel rôle les épistémologies moins restrictives africaines peuvent-elles jouer dans la problématique du développement et l'épistémologie moderne occidentale n'a-t-elle pas tellement embrigadé les éléments dominants de la société africaine au point de penser qu'il y aurait une sorte de magie invincible ? Cet aspect est plus évident dans les

attitudes des africains face aux systèmes et valeurs éducatifs occidentaux qui se retrouvent en Europe et sont directement transplantés sur le sol africain.

L'éducation comme violence culturelle en Afrique

La transposition de l'épistémologie occidentale, qui se traduit dans les systèmes et programmes scolaires, fait apparaître la science comme une idéologie et une forme d'hégémonie. Pour elle, l'éducation en Afrique et / ou pour les africains ressemble à un pèlerinage au Kilimandjaro des idéaux intellectuels occidentaux, mais également aux chemins tortueux du Calvaire à la recherche d'un mieux-être. (cf. p'Bitek 1989; Ngugi wa Thiongo 1986; Mazrui 1986, 2001; Mamdani 1990, 1993; Copans 1990; Rwomire 1992; van Rinsum 2001). L'on comprend mieux la valeur de l'éducation en Afrique lorsqu'on la compare aux devises faibles du continent. Tout comme même les plus stables de ces monnaies sont soutenues et utilisées à des parités bien en deçà des devises étrangères, ainsi se présente la valeur de l'éducation en Afrique. De même que les présidents africains préfèrent mendier et faire leurs transactions en devises étrangères, allant même jusqu'à ignorer les billets de banque frappés de leur effigie et du sceau de leur toute puissance, ainsi en est-il de leur préférence pour les intellectuels et experts occidentaux au détriment de l'expertise nationale. Parfois, sous le fallacieux prétexte de la nécessité d'être compétitif au plan international, la pratique depuis les indépendances a été de calquer l'éducation en Afrique sur le modèle des institutions éducatives occidentales, chaque pays s'inspirant des expériences de son plus récent colonisateur, et/ou des Etats-Unis (Crossman and Devisch 1999: 20-23; Mazrui 2001: 39-45). L'élite a « très souvent dans un mimétisme déconcertant » et sans grand effort d'adaptation, chercher à reproduire, même sans soutien financier les Oxfords, Cambridge, Harvard, Stanford et Sorbonne d'Angleterre, des USA et de France (cf. Mazrui 2001: 39-8). Certains, à l'instar des feu présidents Banda du Malawi et Houphouët Boigny de Côte-d'Ivoire ont souvent poussé ce désir à des proportions ridicules en cherchant à s'identifier exclusivement par l'europhilie en matière d'éducation et de consommation. L'éducation en Afrique a toujours largement été et demeure un parcours fait d'inadéquations exogènes et intériorisées chez les Africains, et dont la mission est de dévaloriser ou d'annihiler la créativité, l'organisation et le système de valeurs africains. Cette aliénation culturelle n'a contribué qu'à renforcer chez l'Africain le sentiment d'auto-dépréciation et de mal-être, ainsi qu'un profond sentiment d'infériorité qui à son tour, l'obligeant à « sortir de la caverne » physique et métaphorique pour satisfaire l'Occident (Fanon 1967: 169). Nyang qualifie cette situation regrettable de « cas pathologique de xénophilie » où les africains sont amenés d'accorder de la valeur aux produits qui viennent de l'Occident, « non pas pour leur efficacité mais tout simplement à cause de leur provenance étrangère » (Nyang 1994: 434), et sont persuadés de consommer jusqu'à leur mort leur créativité, leur dignité et même leur humanité profonde (cf. Soyinka 1994).

Ce processus de déracinement culturel des africains est souvent passé par le déracinement des enfants de l'élite de leur communauté et leur éducation dans des Internats, tout comme des plantes d'intérieurs en serres » (Mamdani 1990:3). *'L'autre européen hante le soi africain dès la jeunesse dans une école post-coloniale_* Mazrui 2001: 41). Okot p'Bitek illustre à merveille cette réalité à travers Lawino, personnage de son *Song of Lawino*, qui s'indigne du sort de jeunes gens ayant perdu leur virilité dans les salles de classe où leur « testicules étaient écrasés à l'aide de gros livres ! » Même son

mari rendu aveugle par les bibliothèques des blancs, a perdu sa dignité et son autorité en se comportant « comme un chien de blanc », couché au seuil de la porte « montant la garde tout en attendant les restes » de la table du maître. Son époux a perdu sa « flamme » et sa vigueur d'antan et se retrouve réduit à vivre d'emprunt pour se nourrir et se vêtir, mais en utilisant ses idées, ses actions et son comportement pour « plaire à quelqu'un d'autre ». Il peut avoir fait de vastes et longues études et peut défier l'homme blanc en matière de connaissances livresques et d'intellect, mais pour Lawino il l'aura acquis à prix fort : « ...les lectures ont tué mon époux en ce qui concerne les voies de ses ancêtres. Il est devenu un chicot. Il s'en prend à tout ce qui est Acoli, il dit que les manières de l'homme noir sont noires » (p'Bitek 1989: 91-96).

Les exemples sont légion en Afrique où un visiteur étranger qui se retrouve au Coeur de la « jungle africaine » se retrouve subitement entouré par un groupe de mecs lusophones prêt à défier son « occidentalité » par des connaissances classiques sur Aristote, César, Platon, Shakespeare et autres symboles de la tradition intellectuelle et culturelle occidentale. Ces mini estoniens (de Sorbonne, d'Oxford, des Cambridge, de Harvard, et de Stanford) en herbe sont créés par des Europhiles avides de compétitivité internationale ou mus par le souci d'excellence dans les systèmes de connaissances occidentaux en essayant de prendre la mesure. Ils dépendent une part considérable des maigres budgets nationaux pour des professeurs importés du Nord et pays aux taux européens, pour enseigner aux enfants des familles aisées comment exceller dans les domaines qui manquent généralement de pertinence. A la longue, ni les enfants des classes inférieures et des démunis, qui en réalité n'ont pas les mêmes chances d'exceller dans ce type de xénophilie, ni ceux des familles bien formées à ce genre d'appétit, sont capables de contribuer à la résolution des problèmes urgents de l'Afrique d'une manière qui puisse satisfaire la majorité de la population. Ces derniers, ayant passé tout leur temps à apprendre ce dont ils n'ont pas besoin, et les premiers, ayant été relégué au rang de gardien des traditions à l'abandon que l'élite évite, et qui au mieux sont souvent utilisés comme « base » de loisir par l'élite urbaine et les invités étrangers et les touristes. Et toute éventuelle tentative d'adaptation ne va jamais au-delà des situations où l'on impose aux élèves et étudiants des enseignements sûrs, des faits et des événements culturels et historiques faisant l'apologie des soi-disant *pères fondateurs* et /ou des groupes dominants de leurs « Etats-Nations ».

Depuis les indépendances jusqu'à ce jour, « les universités africaines ont réussi à africaniser leur personnel, mais pas véritablement leur programmes et leurs structures ». (Crossman and Devisch 1999: 11). L'on a souvent pensé que lorsqu'on est ou qu'on paraît africain, l'on doit automatiquement condamner les traditions et rituels intellectuels occidentaux en matière d'enseignement et de recherche, et proposer ce qui est plus proche des réalités locales que ce que les institutions académiques occidentales proposent. Mais cela est loin de la réalité bien que les centaines d'universités créées après les indépendances soient restées « triomphalement universalistes et carrément étrangères » aux cultures, aux populations et aux préoccupations locales (cf. Mamdani 1993: 11-15). Peu d'efforts ont été fait pour une adaptation ou « un changement épistémologique » basée sur « la prise de conscience du fait que le site – où les connaissances liées à la communauté sont en rapport avec la structure lexicale d'une langue donnée, de cosmologies locales et de perception du monde » qui « doivent pouvoir engager un dialogue avec la position universaliste et certaines fixités essentialistes de la science

moderne » (Devisch 2002: 7). La réalité nous présente une double aliénation, la première par des traditions académiques inadaptées et intériorisées à travers une éducation extravertie, et la deuxième par des structures étatiques répressives

Un exemple éloquent d'inadaptation de l'éducation nous est fourni par le Malawi de feu Kamuzu Banda dans un document télévisé de la BBC diffusé le mardi, 8 septembre 1987, le Malawi était cité comme exemple d'un pays ayant ouvert un établissement semblable à Eton en Angleterre. Cette école appelée Kamuzu Academy était située dans le district de Kasungu au centre du Malawi, localité d'origine du président Banda. Cette école, surnommée par les critiques Eton» de la brousse « a été construite en 1981 et tout le matériel didactique importé du Royaume-Uni et d'Afrique du Sud. Lorsque cet établissement manquait de réactif ou d'autre matériel, il fallait parcourir plus de 800 km pour en acheter. Il a fallu plus de 15 millions de Livres Sterling pour la construire ; son fonctionnement annuel coûtait pas moins d'un million de Livres. Les étudiants, dont les manières à table feraient pâlir de honte plus d'un Britannique de la haute classe avaient été amenés à penser que l'on ne saurait prétendre être éduqué si l'on ne sait rien de l'antiquité, qui ne devrait pas être confondu avec le monde ancestral africain (caractérisé par une sauvagerie primitive et méritant par conséquent le mépris), mais plutôt le monde des Jules César, d'Aristote, de Platon, de Socrate et autres pères fondateurs de la tradition intellectuelle occidentale.

Si les ancêtres sont censé poser les jalons pour la postérité, inviter les africains à oublier leurs ancêtres signifiait les inviter à naître de nouveau et à se resocialiser à l'image de l'Occident, en utilisant des institutions et des méthodes académiques de tradition occidentale. Cette renaissance, conforme aux valeurs et institutions occidentales est assurée par les pays du Nord.

Promouvoir les croyances et valeurs favorables à [sa domination]; *naturaliser* et *universaliser* ces croyances afin de les rendre pertinentes et apparemment incontournables; *dénigrer* toute autre idée opposée; *exclure* toute forme de pensée rivale, au besoin par une logique systématique qui ne dit pas son nom; et *occulter* la réalité sociale de manière convenable (Eagleton 1991: 5-6, souligné par l'auteur).

Ce n'est qu'à travers ces stratégies de légitimation que l'occident peut « effacer le tableau » en réduisant ses élèves africains à l'esclavage des normes occidentales (cf. van Rinsum 2001). Selon Eagleton, étant donné que nul n'est « totalement *mystique* » ou « complètement dupe », une idéologie ne peut réussir que si ceux qu'elle considère comme inférieur apprennent effectivement à être inférieurs. « Il ne suffit pas à une femme ou à un colonisé d'être qualifié d'inférieur. Ils doivent activement *apprendre* cette définition, et certains d'entre-eux se sont révélés des brillants diplômés en la matière » (Eagleton 1991: xv, souligné par l'auteur).

Tous les enseignants de la Kamuzu Academy étaient des blancs, recrutés directement en Grande-Bretagne, et bien entendu payés au taux britannique à un moment où peu d'enseignants locaux pouvaient joindre les deux bouts avec leur salaire payé en monnaie locale. Comme l'avait indiqué Mazrui au sujet de l'ensemble du continent un an avant la diffusion du documentaire de la BBC, l'engagement et le sens de la vocation était en regression chez les enseignants africains, qui étaient « généralement mal payés, et

dans certains pays pas payés du tout pendant de longs mois », et qui étaient souvent obligés de travailler au noir pour assurer leur survie » (Mazrui 1986: 204). Pendant ce temps au Malawi, les enseignants importés et recrutés sur la base de contrats triennaux vivaient dans des bungalows de style européens avec des salaires payés en devise. Les choses ne se sont pas beaucoup améliorées, au contraire! presque partout, le syndrome de la consultation a pris le pas sur les valeurs académiques telles que l'excellence dans l'enseignement, la recherche et les publications. Les enseignants d'université qui n'ont pas pu s'exiler ont renvoyé aux calendes grecques. « Ils préfèrent mieux périr que de publier », et même les plus inspires travaillent dans des conditions hostiles à leur créativité et ne remplissent pas les attentes de leurs étudiants (Onyejekwe 1993: 3).

L'anglais est et demeure la principale langue d'instruction à la Kamuzu Academy non seulement le Chichewa, la langue nationale, n'était pas enseigné, mais il était interdit aux étudiants de la parler sur le campus. A propos du Kenya, Ngugi wa Thiong'o montre l'ampleur de cette pratique. Les instructeurs post-coloniaux qui avaient adopté les attitudes condescendantes des Anglais vis-à-vis des langues nationales, continuaient « d'interdire l'usage des langues africaines à l'école et de promouvoir l'anglais comme moyen d'instruction au primaire au secondaire », et n'hésitait pas à infliger des sévices corporels et des amendes pécuniaires aux étudiants « surpris entrain de parler leur langue maternelle (Ngugi wa Thiong'o 1997: 620). Invité à la tribune de l'OUA à Addis-Abeba, Ali Mazrui a tenu à s'exprimer en Kiswahili, mais il n'y avait ni interprète, ni canal prévu pour la langue africaine la plus parlée. « Il fallait voir l'ébahissement des chefs d'états africains, mais mon message était passé » (Mazrui, 1986 BBC *The Africans* series). Cette pratique a conféré à l'anglais et aux autres langues occidentales un certain statut en les assimilant à la civilisation et à l'éclairage, faisant du même coup apparaître les langues africaines comme étant inférieures aux yeux des étudiants africains. Contrairement à la Somalie, à l'Ethiopie, à la Tanzanie, au Kenya et au Botswana, plusieurs pays africains n'a jamais prouvé en principe et dans la pratique que l'éducation, même au niveau primaire, ne signifie pas nécessairement savoir lire et écrire les langues occidentales. Seuls quelques pays africains se sont préoccupés d'adopter des politiques qui encouragent l'enseignement en langues africaines, et même ces quelques rares ont tendance à confiner l'importance des langues locales ; au niveau du primaire et du secondaire, éloignant ainsi davantage l'université de la majorité. Peut-être à l'exception de la Tanzanie, il n'existe pratiquement aucune université subsaharienne qui propose un programme d'enseignement supérieur ayant une langue africaine comme principal véhicule d'enseignement » (cf. Crossman and Devisch, 1999 : 7)

A la Kamuzu Academy où les néo-étoniens étaient formés à réciter Shakespeare et à glorifier les philosophes occidentaux, la bibliothèque qui abritait les auteurs classiques avaient été délibérément conçues sur le modèle de celle du Congrès Américain. L'influence occidentale était omniprésente ; cette expérience avait réussi au point qu'au cours d'un débat sur la question de savoir si l'influence occidentale était corruptrice, seuls 55 étudiants « sentaient » qu'elle l'était. Peut-être que jusqu'à ce qu'ils aient ingurgité une quantité impressionnante de latin, de musique classique, d'histoire occidentale, de littérature et de bonnes manières, et qu'ils aient consommé des divertissements télévisés McDonaldisés, peu d'entres eux ne « sentiront » plus les effets corrupteurs de l'influence occidentale. Comme l'avait fait remarquer le présentateur du documentaire de la BBC, les élèves et étudiants avaient plus de connaissances sur

l'Europe que sur le Malawi, au point que de temps à autre, les enseignants sont souvent obligés d'organiser des descentes sur le terrain avec les élèves, « en partie pour ramener leur pays vers eux ». Il a ajouté que les parents se sont trop sacrifiés pour faire acquérir les valeurs et une éducation à leurs enfants, lesquelles étaient étrangères à leur culture d'origine. Ce qui est bien entendu une évidence pour d'autres africains qui se sont abreuvés à la source de l'« Education Moderne » dans des institutions également occidentalisées calquée sur le modèle du système éducatif colonial « avec un accent excessif sur le littéraire et le non technique (cf. Mazrui 1986: 233).

Il existe deux moyens essentiels pour voyager en Occident. Un moyen physique et un moyen psychologique favorisé par l'éducation et les médias quelque soit la manière, on réussit toujours à faire passer l'influence occidentale. Le style de formation dispensé dans les institutions du type de la Kamuzu Academy ne sert pas uniquement à substituer l'occident réel dans lequel ces étudiants n'ont jamais été. Elle est considérée comme un moyen de les préparer à l'Europe et à l'Amérique du Nord où ils iront finalement mettre en valeur les connaissances acquises. Par conséquent, si on leur a appris les barbecues du dimanche, les piscines, les bonnes manières à table, les arts classiques, les costumes, les cravates, l'équitation et les chapeaux de paille (ou comment être un véritable gentleman ou une lady à l'anglaise), c'était pour les purifier de la soit disant arriération qui a valu à l'Afrique d'être qualifiée de « continent noir » par excellence et les Africains de peuples désespérément en quête de salut que leur apporterait une mission civilisatrice (cf. Magubane 2004; Schipper 1990a&b) Il est difficile de s'imaginer des étudiants africains ayant traversé toutes ces étapes d'occidentalisation rentré au pays subir la misère et la pauvreté du fait du chômage et du sous-emploi. La fuite des cerveaux en a été une conséquence inévitable. Comme le souligne Mamdani dans sa recherche désespérée de centres d'apprentissage et de recherche de niveau international, l'Afrique a produit des chercheurs et des éducateurs ayant « une faible capacité à travailler au sein des communautés environnantes mais bien capables d'aller dans n'importe quelle institution étrangère et servir toutes les communautés privilégiées du monde avec beaucoup d'aisance ». L'incapacité du système éducatif africain à contextualiser les normes et l'excellence selon les normes et les besoins de l'Afrique a produit une élite dépourvue de force intérieure pour assurer le développement dont ils se prétendent les avant-gardistes. (Mamdani, 1993: 15). Un système éducatif McDonaldisé est trop standardisé, uniformisé et en déphasage avec les préoccupations des africains ordinaires et marginalisés, avides de reconnaissance, de personnalité et d'affirmation de soi.

La recherche des symboles académiques diplômants occidentaux – parfois appelée *diplomane* (cf. Robinson, 1981 : 176-192) – et le respect voué aux diplômes obtenus à l'étranger a été la caractéristique de l'Afrique post-coloniale. Les africains demeurent largement tributaires de programmes, de sources et types de connaissances qui aliènent et asservissent, le tout au nom de la modernité. Il arrive parfois que l'on se préoccupe peu de savoir si des bibliothèques sont fournies ou non, étant donné qu'une librairie fournie ne signifie absolument rien face aux problèmes pressants et aux spécificités du continent en termes de perspectives et de contenu. Dans l'ensemble, l'éducation des africains a semblé être un exercice d'auto exclusion et de dévaluation de tout ce qui aura coûté aux générations post-coloniales sagesse, créativité culturelle et dur labeur. Le fait pour les africains de continuer à donner la priorité à l'acquisition de l'éducation occidentale n'a fait qu'aggraver la situation.

En Afrique du Sud par exemple, en dépit de la présence de nombreuses universités locales et d'une longue tradition en matière d'enseignement supérieur, un doctorat obtenu en Grande Bretagne procure toujours plus d'estime à son titulaire que tout autre diplôme obtenu dans une université locale. Comme d'autres Africains, les Sud Africains se posent mutuellement la question ou demandent de manière instinctive aux autres : « Où avez-vous obtenu votre diplôme ? » et, en fonction de l'université citée, votre collègue de même grade académique vous traite comme un supérieur, un égal ou avec hauteur. S'il est de notoriété publique que les titulaires de doctorat regardent de haut ceux qui n'ont pas de PhD (syndrome *du Pull him Down ou tire-le par le bas*), les détenteurs de PhD obtenus dans les universités occidentales sont considérés comme étant moins « prodigieusement sourds » que leurs confrères diplômés des universités locales dont l'ignorance s'empilerait en « hauteur et en profondeur ». Bien qu'amusants rire, ces calembours n'en demeurent pas moins révélateurs. Certains Africains préfèrent aller étudier à Oxford, Harvard ou à la Sorbonne par exemple, même si pour ce faire, ils doivent changer leurs propres spécialités et embrasser le peu d'options offertes par ces universités occidentales à la réputation bien établie. Les Africains continuent d'envahir l'Europe et l'Amérique du Nord pour mener des recherches sur des aspects de leurs propres pays qui seraient mieux abordés en Afrique, et cela, simplement à cause du prestige et du statut dont jouissent ceux qui font leurs études à l'étranger. Les parents continuent de pousser leurs enfant à acquérir une éducation occidentale, convaincus qu'ils sont qu'un diplôme même obtenu dans une université occidentale aux visées mercantiles et de second ordre, offre de plus grandes opportunités que ceux obtenus dans une université supposée être l'une des meilleures en Afrique.

Conséquences épistémologiques d'une éducation inadaptée (déphasée)

Le caractère extraverti du système éducatif africain en général a grandement contribué au renforcement de l'industrie du savoir de l'occident. Cette attitude a permis aux praticiens aussi bien qu'aux traditions intellectuelles du Nord de se revendiquer dans le passé, le présent et l'avenir de l'Afrique comme des civilisateurs, des sauveteurs, des initiateurs (pionniers) des mentors, des arbitres (Fonlon 1967 ; Chinweizu 1987 ; Mudimbe 1988 ; Schipper 1990 a & b ; Ngugi wa Thiong'o 1977 ; J et J. Comaroff 1997a ; Crossman et Devish 1999 ; Mbembe 2000a 7-40 ; 2001 :1-23 ; Magubane 2004). Grâce à leurs produits académiques, l'Europe et l'Amérique dominant le reste du monde et ce, depuis des décennies. Mettant en exergue les sciences sociales, Frederick Gareau, sociologue américain du savoir souligne que le Nord a, de manière systématique, toujours été plus avancé et plus expansionniste que ces régions du monde qui sont dépendantes et sous développées. A la fin des années 1980, il a affirmé que les sciences sociales américaines dans leur « effort soutenu de circulation à sens unique » ont réussi à pénétrer des pays dont les cultures diffèrent pourtant des leurs comme celles de France, du Canada, de l'Inde, du Japon et de la République de Corée (Gareau 1987 :599). Le continent africain devrait s'ajouter à cette liste. Une telle pénétration a donné aux sciences sociales américaines « une position privilégiée » avec des termes d'échanges en matière de communications largement en leur faveur ou « parler sans écouter ». Non seulement il y a très peu d'importations, mais encore, les sociologues américains s'assurent que « les messages entrants sont en adéquation avec les normes socioculturelles américaines ». Gareau fait remarquer qu'une telle attitude dénote d'une « fixation ethnocentrique

introspective » qui accorde peu d'importance à tout ce qui est étranger : dans le cas contraire, une préférence est accordée au monde anglo-saxon ; en faisant très peu cas de l'Europe continentale et une indifférence voire une hostilité envers le second et le tiers monde » (Gareau 1987 :598-9).

Se fondant particulièrement sur les sciences des relations internationales, et écrivant dix ans après, Kim Richard Nossal fait exactement le même constat. Nossal note que les manuels dans ce domaine dépeignent le monde à leurs lecteurs d'une perspective uniquement américaine: ils sont édités par les Américains ; les sources qu'ils citent sont américaines ; les exemples sont américains ; la théorie est américaine ; l'expérience est américaine ; le centre d'intérêt est américain ; et dans... [certains cas], le ton est également explicitement Américain '(Nossal 1998 : 12). Il devient ainsi extrêmement difficile de critiquer des prétentions américaines ou des visions erronées du reste du monde couramment acceptées dans les milieux américains traditionnels d'universitaires ou en d'autres cercles, étant donné le volume impressionnant d'exportation du savoir de l'Amérique.

À cet égard, les opinions qui sympathisent avec les situations fâcheuses de l'Afrique souffrent d'un taux significatif de rejet par les programmes académiques, les critiques agissant pour le compte des éditeurs, et les collègues universitaires qui s'accrochent à leurs concepts et méthodologies même si certains arguments massue prouvent le contraire.

Compris en termes de perspective centre - périphérie, le rapport favorable d'exportation que connaissent les sciences sociales américaines s'explique par l'expansion des valeurs politiques, économiques et culturelles américaines véhiculées après la 2^{ème} Guerre mondiale . A l'issue de la guerre, l'Amérique, émerge comme superpuissance, et exporte ses valeurs culturelles, par le biais d'aide à l'éducation et des sciences sociales. « Ainsi, les USA ont exporté leurs cercles sociaux à l'étranger à travers les sociologues formés sur leur territoire et l'envoi des experts à l'étranger. Les dépenses encourues étaient souvent supportées par le gouvernement des Etats-Unis ou par des fondations privées» (Gareau 1987 : 602). De cette façon, l'Amérique a pu, au cours des années, utiliser son concept de libre circulation de l'information comme un club idéologique hautement efficace en vue de promouvoir ses valeurs politiques, économiques et culturelles en réduisant toute autre forme d'alternative` d'organisation sociale 'en une tentative ridicule (Schiller 1977). En Afrique, les USA sont parvenus à rapetisser les legs culturels laissés par les anciens colons européens y compris l'enseignement supérieur où la nomenclature américaine et la manière de faire sont devenues une référence (cf. Mazrui 1986 : 247-8). L'arrivée de l'Internet et de son prétendu potentiel d'égalité pour le monde en développement, ne semble pas assez efficace à renverser l'inégalité des flux d'information et de produits culturels entre le Nord (incarné par les USA) et l'Afrique, et ce, en dépit de l'impact significatif de l'Internet (cf. Nyamnjoh 1999 ; Olorunnisola 2000 ; van Binsbergen 2004).

En Afrique, une telle dépendance, est aggravée par le fait que la production de la connaissance scientifique sociale exige des sommes colossales énormes pour mettre en place les 'infrastructures académiques comme les salles de cours, les bibliothèques, les ordinateurs, les équipements de laboratoire et de recherche que même les meilleurs enseignants et les établissements universitaires du continent ne peuvent facilement s'offrir. En termes d'infrastructure et de finances, les établissements les mieux équipés

comme l'Université du Botswana et les universités traditionnellement blanches de l'Afrique du sud sont de rares exceptions (cf. Zeleza et Olukoshi 2004). Ce qui veut pratiquement dire que la plupart des universitaires africains sont obligés de consommer non pas les livres et les résultats de leurs propres recherches, mais ce que leurs pairs riches et mieux équipés d'Amérique du Nord et d'Europe choisissent de partager avec eux en périphérie. La coopération prend la forme d'universités occidentales invitant les Africains à exécuter des pas de danse sur un rythme qu'elles ont elles-mêmes choisie. La co-recherche a souvent fonctionné dans l'intérêt des partenaires occidentaux, qui, armés d'une sophistication théorique supposée et de ressources financières, ont très souvent réduit leurs collaborateurs africains aux rôles de simples collecteurs de données et d'assistants de recherche. Et cela est valable même dans le champ des études africaines, où des africanistes occidentaux apparaissent comme gardiens du temple alors que les Africains eux-mêmes font office de défonceurs de portes (cf. Mkandawire 1997 ; Berger 1997 ; Zeleza 1997 ; Prah 1998). Puisque les principales revues et les éditeurs sont basés en occident et sous le contrôle des universitaires du Nord, les débats et les points de vue des Africains ont du mal à se faire entendre de manière juste et adéquate. Quand les manuscrits soumis par les Africains ne sont pas simplement écartés pour 'absence d'intérêt sur les débats de l'heure et de littérature y relative', ils peuvent être retournés pour atteinte à la sagesse conventionnelle provocante et remise en cause des prétentions traditionnelles au sujet de leur continent (cf. Cabral et autres 1998 ; Mkandawire 1997). Les quelques universitaires africains qui réussissent à pénétrer de tels mécanismes hermétiques l'ont souvent fait au prix de sacrifices douloureux en termes de perspectives, de méthodologie et de pertinence contextuelle de leurs publications et bourses académiques (cf. Prah 1998 : 27-31). A la différence de Steve Biko sous le régime ségrégationniste qu'a connu l'Afrique du Sud, ils ont dû se conformer plutôt que de périr pour avoir osé 'écrire comme ils le souhaitent' (cf. Malusi et Mphumlwana 1996).

Migrer au Nord n'est souvent d'aucune utilité, et pourrait même exacerber le problème. On a constaté que les voix qui font le plus autorité en matière d'études africaines sont aujourd'hui des intellectuels de la diaspora dont l'inspiration émane peut-être davantage des lectures plutôt subtiles des théoriciens européens à la mode, que de la connaissance des courants locaux en matière de politique culturelle de la vie quotidienne dans l'arrière pays postcolonial (Werbner 1996 : 6) Peu parmi eux s'interrogent sur le fait que l'Afrique continue à être écrasée par des opinions qui mettent en exergue l'analogie plutôt que les processus historiques qui devraient faire de l'Afrique une unité d'analyse de plein droit (Mamdani, 1996 : 12-13). Comme on l'a sans doute remarqué, il n'existe presque jamais de discours sur l'Afrique dans l'intérêt même de l'Afrique, et l'occident a souvent utilisé l'Afrique comme prétexte pour assouvir ses propres subjectivités, ses phantasmes et ses perversions. Et aucune quantité de nouvelles connaissances ne semble assez convaincante pour exorciser une fois pour toutes les fantômes des prétentions simplistes au sujet de l'Afrique (Mbembe 2000a : 10-21, 2001 : 3-9 ; J. et J. Comaroff 1997b:236-322) Schipper 1990a&b ; Magubane 2004). Dans ce sens, une exportation épistémologique occidentale qui allie de manière subtile science et idéologie pour des besoins hégémoniques a dominé les sciences sociales et sur l'Afrique, et les perceptions édulcorées de l'Afrique parfois véhiculées par les Africains eux-mêmes. Cette exportation épistémologique dominante n'a pas toujours été sensible aux nouvelles visions qui remettent en cause cette sagesse conventionnelle et ces prétentions myopes.

Elle est en grande partie restée fidèle à un type de sciences sociales plus induit et nourri par des phantasmes, des préjugés, des stéréotypes, des prétentions, des idéologies ou des polarisations au sujet de l'Afrique et des Africains (cf. Nyamnjoh 2001). Etant donné sa remarquable capacité de se reproduire et de se vendre dans le monde, cette exportation épistémologique a vidé les milieux universitaires du pouvoir et de l'impact des systèmes compétitifs de quête de la connaissance par Africains (cf. Mudimbe 1988 : xxi). Mudimbe note que 'même dans les descriptions les plus explicitement « africanistiques », les modèles d'analyse explicite ou implicite, sciemment ou non, se réfèrent 'aux catégories et aux systèmes conceptuels qui dépendent d'un ordre épistémologique occidental', comme si « Weltanschauung africaine et les systèmes traditionnels africains de pensée étaient inconcevables et ne pouvaient être rendus explicites dans le cadre de leur propre rationalité » ou de leur « langage épistémologique » (Mudimbe 1988 : x). Bien que la recherche sur et en Afrique ait modelé les programmes et nos convictions d'une vérité supposée universelle (cf. Bates et autres 1993 : xiii-xiv), la recherche d'une telle universalité a signifié la marginalisation des solutions alternatives proposées par les Africains. Ce qu'on a gagné en retour n'est pas loin d'un impérialisme épistémologique qui a facilité aussi bien une hégémonie intellectuelle occidentale et rendu aphones les Africains eux-mêmes dans l'étude de l'Afrique (cf. Copans 1990 : 305-395 ; Zeleza 1997 ; Obenga 2001). De par l'importation épistémologique dominante de l'occident, la plupart des travaux sur les cultures africaines et sur leurs expériences ont été produits d'une position peu délicate de pouvoir et de quête de la convergence et de l'homogénéité. Des implications explicites ou implicites dans ces résultats reproduisent les idéaux et les institutions de l'occident indépendamment de la praticabilité ou des différences contextuelles. Peu de chercheurs d'Afrique, même au sein des universités africaines, ont véritablement remis en cause ces théories, ces concepts et ces prétentions principales véhiculées par l'importation épistémologique dominante. La tendance a souvent été de se conformer à une vision du monde conçu dans l'imagerie du Nord sans égard pour les autres (Chinweizu 1987 ; Mafeje 1998 : 26-29). Parfois, les points de vue des majorités silencieuses privées de la possibilité de s'exprimer sur eux-mêmes et à leur propre manière ou même d'enrichir des résultats biaisés présentés par d'autres sur leurs propres expériences de la vie ont plus que souvent fait défaut. Corriger de tels manquements demande que l'on prête plus d'attention aux épistémologies populaires sur lesquelles les gens ordinaires se fondent dans leur vécu quotidien, et aux manières dont ils se situent dans leur rapport avec d'autres épistémologies (cf. Nyamnjoh 2001). Cela signifie également encourager « un dialogue constructif » entre ces épistémologies et la « science moderne », sous ses vieilles et nouvelles formes (cf. Devisch 2002).

Faire une place aux épistémologies populaires dans l'étude de l'Afrique

L'importation épistémologique occidentale a survécu dans le continent plus parce qu'elle sert les desseins des agents de l'occidentalisation que par une quelconque capacité à comprendre les situations africaines. Ceux qui mettent en oeuvre des programmes éducatifs calqués sur les modèles occidentaux sont très peu tolérants de l'esprit critique, de stimulation, de provocation et des opinions contraires à quelque niveau que ce soit. Ils protègent jalousement leurs îlots intellectuels, et sont prêts à rabattre le caquet à tout « saboteur » et tout « subversif ». Ils n'entendent souffrir d'aucune perturbation dans leurs programmes, et ne choisiraient comme seuls enseignants ou n'accepteraient et ne

financeraient que ces questions et résultats de recherches qui confirmeraient leurs prétentions de fondamentales sur les programmes et la situation de l'Afrique. Toutefois, il incombe aux universités, aux universitaires et aux chercheurs africains la lourde responsabilité de battre en brèche de telles prétentions non fondées basées sur des droits acquis et des objectifs dissimulés.

C'est là un pari difficile à tenir, d'autant plus que les universitaires africains comptent sur ces mêmes agents de la dévaluation culturelle de l'Afrique pour financer et disséminer leurs recherches. Peu d'entre eux en situation de pouvoir et de contrôle accepteraient une recherche qui les critique, particulièrement dans un contexte où les relations d'inégalité des échanges avec le monde extérieur ont déjà considérablement rongé ce pouvoir et ce contrôle. Ils sont donc probablement plus disposés à financer une recherche qui produirait les résultats justifiant leur position et/ou les aidant à se défendre une fois attaqués. Pour paraphraser Susan George, peu importe le nombre d'« erreurs » commises par ces chercheurs ou théoriciens traditionnels et qu'importe leur degré de sensibilité aux aspirations des gens ordinaires, puisqu'ils sont « protégés, entourés par ceux là même dont ils soutiennent et les objectifs politiques, les habillent et les absoudrent, il leur est permis de continuer à faire des erreurs, quelles qu'en soient les conséquences ». A travers les institutions universitaires qu'ils créent et financent, les puissants peuvent perpétuer leurs idéologies tout en s'assurant que seuls les gens avec des idées « correctes » sont recrutés et/ou retenus pour y travailler (George 1992 : 109 et 168-171). les Néo-libéraux et leurs institutions de légitimation par exemple, savent trop bien que pour pénétrer les têtes des gens et gagner leurs coeurs, leurs bras et leurs destins, ils se doivent de faire adopter leurs d'idées dans la vie quotidienne des gens et de la société, en conditionnant, en transmettant et en propageant ces idées par des livres, les magazines, les journaux, les conférences, les colloques, les associations professionnelles, les organisations estudiantines, les chaires d'université, les mass media et par d'autres moyens (George 1997).

Pourtant, l'appropriation en tant que décalage épistémologique du dialogue ne peut commencer à prendre corps que si la recherche menée par les Africains remet en cause cette sagesse conventionnelle véhiculée dans les milieux universitaires et est saluée avec enthousiasme plutôt que par la censure, la caricature ou la dérision (cf. Obenga 2001 : 49-66). Seulement, la création d'un espace propice à une recherche académique africaine sur l'Afrique en tant qu'unité d'analyse de plein droit pourrait permettre aux Africains de commencer à corriger des situations répandues qui font que les Etats, les sociétés et les économies sont le plus connus par ce qu'ils ne sont pas, (grâce aux pseudo vérités dogmatiques et normatives que véhicule la pensée traditionnelle) mais non tels qu'ils apparaissent réellement (Mbembe 2000a : 21 ; 2001 : 9) Accepter les programmes de recherches des universitaires africains pourrait ne pas être une simple vision d'« oecuménisme ou de bonne volonté », mais également le début d'un échange qui pourrait enrichir les modes de pensée en occident et ailleurs (cf. Appadurai 1999 : 235-237). Seulement l'imposition d'une telle réciprocité, d'un partenariat ou d'une interdépendance aiderait à requinquer les universitaires africains et à construire une communauté de chercheurs véritablement internationale et démocratique. A ce sujet, Arjun Appadurai entrevoit un futur d'internationalisation profonde qui invite des universitaires à travers la planète à un échange sur la recherche et où « les éléments mêmes de l'éthique pourraient être des sujets de discussion, et où les chercheurs d'autres

sociétés et des traditions pourraient apporter leurs propres idées au sujet de ce qui importe en matière de nouvelles connaissances et de quelles communautés d'arbitrage et de responsabilité pourraient être primordiales à la poursuite de tels savoirs » (Appadurai 1999 : 237).

Les échanges et la coopération globale entre les universités et les chercheurs sont un bon point de départ dans ce long voyage dans la quête d'égalité et de reconnaissance en faveur des épistémologies marginalisées et des règles d'enquête scientifique. Mais, toute restructuration globale des relations de pouvoir dans la recherche ne peut seulement commencer à avoir un sens aux yeux des Africains ordinaires qu'à travers les institutions éducatives et les programmes de formation qui soient en concordance avec leurs aspirations légitimes. A cet égard, les universitaires et les chercheurs en et sur l'Afrique ne peuvent se permettre de fermer les yeux face à la situation difficile de l'éducation africaine quelles que soient les pressions qu'ils peuvent subir, et ce, indépendamment de leurs propres niveaux de misère et du besoin de survie. Il y a presque trois décennies Fonlon (1978) avait fait un plaidoyer en faveur de l'université africaine comme lieu par excellence pour les véritables intellectuels qui se consacrent à l'intérêt commun. Ainsi, afin que les universités africaines et les chercheurs contribuent à une libération véritable et à plusieurs facettes du continent et de ses peuples, ils doivent commencer par jouer les premiers rôles comme le rappelle leur histoire, mais en passant soigneusement en revue les préoccupations et les priorités des Africains, et proposer des politiques éducatives qui cadrent avec les attentes des Africains ordinaires (cf. Copans 1990, 1993 ; Zeleza et Olukoshi 2004). Mamdani (1993 : 19) fait référence à l'enracinement des universités africaines en terre africaine, et Mafeje demande de prendre des distances par rapport à « la théorie reçue ou à de l'universalisme forcé », pour embrasser « une connaissance intime de la dynamique des cultures africaines dans un monde contemporain » (Mafeje 1988 : 8) Il importe de réexaminer minutieusement et de manière perspicace les programmes de formation actuels dans leur origine, forme, contenu, leurs prétentions et praticabilité ; et décider alors sur ce qu'il faut accepter, rejeter ou modifier en conséquence. L'avenir de l'enseignement supérieur ne peut être que porteur d'espoir à travers un processus méticuleux et créateur de restitution et d'appropriation culturelle, même si les chercheurs africains continuent à coopérer et échanger avec leurs homologues intellectuels du Nord et d'ailleurs. Toute initiative dans ce sens mérite d'être encouragée. Peter Crossman et René Devisch dans leur *enquête sur l'africanisation et les universités africaines* posent comme postulat que ce n'est que par que grande adaptation aux contextes socioculturels locaux et nationaux que les universités africaines pourraient surmonter certaines difficultés fonctionnelles auxquelles elles font actuellement face et devenir plus pertinentes par rapport aux attentes des pays et des peuples qu'elles servent (Crossman et Devisch 1999) - ce qui serait un bon point de départ pour ceux ayant des intérêts en matière de recherches dans ce secteur. Cela est particulièrement important, d'autant que l'avance relative dans l'appropriation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en Afrique, doit inspirer encore les efforts semblables dans l'optique de mettre en place des programmes d'enseignement dans d'autres sciences sociales plus appropriées au contexte (cf. Crossman et Devisch 1999). Si l'Afrique souhaite se faire entendre dans le concert mondial des universités et des chercheurs, il est plus que temps qu'elle le fasse à ses propres conditions en ayant pour principe directeur les intérêts et les préoccupations des Africains ordinaires.

Bibliographie

Appadurai, A., '1999', 'Globalization and the Research Imagination', *International Social Science Journal*, Vol. 51, No.160, pp.229-238.

Bates, R., Mudimbe, V.Y., and O'Barr, J., 1993, *Africa and the Disciplines*, Chicago: The University of Chicago Press..

Berger, I., 1997, 'Contested Boundaries: African Studies Approaching the Millennium Presidential Address to the 1996 African Studies Association Annual Meeting', *African Studies Review*, Vol.40, No. 2, pp. 1-14.

Cabral, A., Njinya-Mujinya, L., and Habomugisha, P., 1998, 'Published or Rejected? African Intellectuals' Scripts and Foreign Journals, Publishers and Editors', *Nordic Journal of African Studies*, Vol. 7, No. 2, pp.83-94.

Chinweizu, 1987, *The West and the Rest of Us: White Predators Black Slavers and the African Elite*, Lagos: Preo Press.

Comaroff, J. and J., 1997a, 'Ethnography of Africa: The Usefulness of the Useless' in R.R. Grinker and C.B. Steiner, eds., *Perspectives on Africa: A Reader in Culture, History, and Representation*, Oxford: Blackwell Publishers, pp. 689-703.

Comaroff, J. and J. 1997b, *Of Revelation and Revolution: The Dialectics of Modernity on a South African Frontier* (Volume Two), Chicago: Chicago University Press.

Copans, J., 1990, *La Longue Marche de la Modernité Africaine: Savoirs, Intellectuels, Démocratie*, Paris: Karthala.

Copans, J., 1993, 'Intellectuels Visibles, Intellectuels Invisibles', *Politique Africaine*, No.51, Octobre 1993, pp.7-25.

Crossman, P. and Devisch, R., 1999, *Endogenisation and African Universities: Initiatives and Issues in the Quest for Plurality in the Human Sciences*, Leuven, The Netherlands: Katholieke Universiteit Leuven.

Devisch, R., 2002, *Endogenous Knowledge Practices, Cultures and Sciences: Some Anthropological Perspectives*, unpublished paper.

Eagleton, T., 1991, *Ideology: An Introduction*, London:Verso.

Fanon, F., 1967, *The Wretched of the Earth*, Harmondsworth: Penguin Books.

Fonlon, B., 1967, 'Idea of Culture (II)' in *ABBIA: Cameroon Cultural Review*, No.16, March, pp. 5-24.

Fonlon, B., 1978, *The Genuine Intellectual*, Yaounde: Buma Kor.

Gareau, F.H., 1987, 'Expansion and Increasing Diversification of the Universe of Social Science' in: *International Social Science Journal*, No. 114, pp. 595-606.

George, S., 1992, *The Debt Boomerang: How Third World Debt Harms Us All*, London: Pluto Press.

George, S., 1997), 'Winning the War of Ideas Dissent', <http://www.tni.org/george/articles/dissent.htm>.

Hawking, S.W., 1990, *A Brief History of Time: From the Big Bang to Black Holes*, London: Guild Publishing.

Mafeje, A., 1988, 'Culture and Development in Africa: The Missing Link', *CODESRIA Bulletin*, No.1, pp.7-8.

Mafeje, A., 1998, 'Anthropology and Independent Africans: Suicide or End of an Era?', *African Sociological Review*, Vol. 2, No. 1, pp. 1-43.

Magubane, Z., 2004, *Bringing the Empire Home: Race, Class, and Gender in Britain and Colonial South Africa*, Chicago: The University of Chicago Press.

Malusi, and Mpumlwana, T., eds., 1996, *Steve Biko: I Write What I Like*, Randburg: Raven Press.

Mamdani, M., 1990, *The Intelligentsia, the State and Social Movements: Some Reflections on Experiences in Africa*, Kampala: Centre for Basic Research.

Mamdani, M., 1993, 'University Crisis and Reform: A Reflection on the African Experience', *Review of African Political Economy*, No.58, pp.7-19.

Mamdani, M., 1996, *Citizen and Subject: Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism*, London: James Currey.

Mazrui, A., 1986, *The Africans: A Triple Heritage*, London: BBC Publications.

Mazrui, A., 1994, 'Development in a Multi-Cultural Context: Trends and Tensions', in I. Serageldin and J. Taboroff, eds., *Culture and Development in Africa*, Washington D.C.: The World Bank, pp.127-136.

Mazrui, A., 2001, 'The African Renaissance: A Triple Legacy of Skills, Values and Gender' in: S.C. Saxena, ed., *Africa Beyond 2000*, Delhi: Kalinga Publications, pp.29-59.

Mbembe, A., 1997 'The "thing" and its double in Cameroonian cartoons', in K. Barber, ed., *Readings in African popular culture*, Oxford: James Currey.

Mbembe, A., 2000a, *De la Postcolonie: Essai sur l'Imagination Politique dans l'Afrique Contemporaine*. Paris: Karthala.

Mbembe, A., 2000b, 'African Modes of Self-Writing' in: *Identity Culture and Politics: An Afro-Asian Dialogue*, Vol. 2, No. 2, pp. 1-35.

Mbembe, A., 2001, *On the Postcolony*, Berkeley: University of California Press.

Mkandawire, T., 1997, 'The Social Sciences in Africa: Breaking Local Barriers and Negotiating International Presence. The Bashorun M.K.O. Abiola Distinguished Lecture Presented to the 1996 African Studies Association Annual Meeting', *African Studies Review*, Vol.40, No. 2, pp. 15-36.

Moore, H.L., and Sanders, T., eds., 2001, *Magical Interpretations, Material Realities: Modernity, Witchcraft and the Occult in Postcolonial Africa*, London: Routledge.

Mudimbe, V.Y., 1988, *The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, London: James Currey.

Ngugi wa Thiong'o, 1986, *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*, London: James Currey.

Ngugi wa Thiong'o, 1997, 'Detained: A Writer's Prison Diary' in: R.R. Grinker and C.B. Steiner, eds., *Perspectives on Africa: A Reader in Culture, History, and Representation*, Oxford: Blackwell Publishers, pp. 613-622.

Nossal, K.R., 1998, 'Tales that Textbooks Tell: Ethnocentricity and Diversity in American Introductions to International Relations', <http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/~polisci/faulty/nossal/tales.htm>.

Nyamnjoh, F.B., 1999, 'Africa and the Information Superhighway: The Need for Mitigated Euphoria', *Ecquid Novi*, Vol. 20, No. 1, pp. 31-49.

Nyamnjoh, F.B., 2001, 'Delusions of Development and the Enrichment of Witchcraft Discourses in Cameroon' in H. Moore and T. Sanders, eds., *Magical Interpretations, Material Realities: Modernity, Witchcraft and the Occult in Postcolonial Africa*, London: Routledge, pp.28-49.

Nyamnjoh, F.B., 2002, "'A child is one person's only in the womb": Domestication, Agency and Subjectivity in the Cameroonian Grassfields' in R. Werbner, ed., *Postcolonial Subjectivities in Africa*, London: Zed, pp. 111-138.

Nyang, S.S., 1994, 'The Cultural Consequences of Development in Africa' in: I. Serageldin and J. Taboroff, eds., *Culture and Development in Africa*, Washington D.C., The World Bank, pp. 429-446.

Obenga, T., 2001, *Le Sens de la Lutte Contre l'Africanisme Eurocentriste*, Paris : Khepera and L'Harmattan.

Okri, B., 1991, *The Famished Road*, London: Vintage Book.

Olorunnisola, A.A., 2000, 'African Media, Information Providers and Emigrants as Collaborative Nodes in Virtual Social Networks', *African Sociological Review*, Vol. 3, No. 1, pp. 46-71.

Onyejekwe, O.O., 1993, 'Some Disturbing Trends in Tertiary Education in Africa' in I. De Villiers, ed., *Southern African Conference on the Restructuring of Education*, Pretoria: Human Sciences Research Council, pp.1-7.

P'Bitek, O., 1989, *Song of Lawino*, Nairobi: East African Educational Publishers.

Prah, K., 1998, 'African Scholars and Africanist Scholarship', *CODESRIA Bulletin*, No. 3 and 4, pp.25-31.

Robinson, P., 1981, *Perspectives on the Sociology of Education: An Introduction*, London: Routledge and Kegan Paul.

Rwomire, A., 1992, 'Education and Development: African Perspectives', *Prospects*, Vol. XXII, No. 2, pp. 227-239.

Schiller, H., 1977, 'The Free Flow of Information—For Whom?' in G. Gerbner, ed., *Mass Media Policies in Changing Cultures*, London: John Wiley and Sons, pp.105-15.

Schipper, W.J.J., 1990a, 'The White Man Is Nobody's Friend: European Characters in African Fiction', in: Schipper, W.J.J., Idema, W.L., and Leyten, H.M., *White and Black: Imagination and Cultural Confrontation (Bulletin 320)*, Amsterdam: Royal Tropical Institute – Amsterdam (pp.31-53).

Schipper, W.J.J., 1990b, 'Homo Caudatus: Imagination and Power in the Field of Literature', in: Schipper, W.J.J., Idema, W.L., and Leyten, H.M., *White and Black: Imagination and Cultural Confrontation (Bulletin 320)*, Amsterdam: Royal Tropical Institute – Amsterdam (pp.11-30).

Sokal, A., and Bricmont, J., 1998, *Intellectual Impostures*, London: Profile Books

Soyinka, W., 1994, 'Culture, Memory and Development', in I. Serageldin and J. Taboroff, eds., *Culture and Development in Africa*, Washington D.C., The World Bank, pp.201-218.

Van Binsbergen, W., 2004, 'Can ICT Belong in Africa, or is ICT Owned by the North Atlantic Region?', in: W. van Binsbergen and R. van Dijk (eds.) *Situating Globality: African Agency in the Appropriation of Global Culture*, Leiden: Brill (pp.107-146).

Van Rinsum, 2001, *Slaves of Definition: In Quest of the Unbeliever and the Ignoramus*, Maastricht: Shaker Publishing BV.

Werbner, R., 1996, 'Introduction: Multiple Identities, Plural Arenas' in: R. Werbner and T. Ranger, eds., *Postcolonial Identities in Africa*, London: Zed Books Ltd, pp.1-27.

Zezeza, P.T., 1997, *Manufacturing African Studies and Crises*, Dakar: CODESRIA Books.

Zezeza, P.T. and Olukoshi, A., (eds.), 2004, *African Universities in the Twenty-First Century*, Dakar: CODESRIA Books.