



**HAL**  
open science

# Politiques éducatives africaines à l'épreuve de l'érasme : pour une pédagogie du sens et de la durabilité

Brou Dieudonné Koffi

## ► To cite this version:

Brou Dieudonné Koffi. Politiques éducatives africaines à l'épreuve de l'érasme : pour une pédagogie du sens et de la durabilité. 7ème Colloque international du RAIFFET du 5 au 8 mai 2025 à l'IPNETP d'ABIDJAN en CÔTE d'IVOIRE, RAIFFET monde, May 2025, 2025-05-08, France. <hal-05130918>

**HAL Id: hal-05130918**

**<https://hal.science/hal-05130918v1>**

Submitted on 26 Jun 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

# Politiques éducatives africaines à l'épreuve de l'érasmisme : pour une pédagogie du sens et de la durabilité

Dr. KOFFI Brou Dieudonné  
INSAAC, Abidjan, Côte d'Ivoire  
Maître-Assistant  
[koffibroudieudonne@gmail.com](mailto:koffibroudieudonne@gmail.com)  
[broudieudonne.koffi@raiffet.org](mailto:broudieudonne.koffi@raiffet.org)

## Résumé

À l'heure des crises systémiques, écologiques, sociales, spirituelles, l'éducation apparaît comme un lieu décisif pour penser et façonner un avenir soutenable. En Afrique, les systèmes éducatifs sont souvent marqués par des logiques utilitaristes et des modèles exogènes, peu adaptés aux contextes culturels et écologiques locaux. Cet article propose une lecture philosophique critique des politiques éducatives africaines contemporaines, en mobilisant la pensée d'Érasme, figure majeure de l'humanisme européen. À partir de ses conceptions de l'éducation comme formation intégrale de l'humain, de la paix comme horizon éthique, et du savoir comme liberté, il s'agit d'interroger les finalités actuelles de l'école africaine et d'esquisser les conditions d'une refondation pédagogique. Cette réflexion s'inscrit dans un dialogue entre les héritages humanistes et les enjeux contemporains de la durabilité, en vue de promouvoir une éducation du sens, enracinée et transformatrice.

**Mots-clés :** éducation, humanisme, durabilité, critique, pédagogie, politique éducative.

## Abstract

In times of systemic, ecological, social, and spiritual crises, education appears to be a crucial avenue for thinking about and shaping a sustainable future. In Africa, educational systems are often characterized by utilitarian logic and exogenous models, poorly adapted to local cultural and ecological contexts. This article offers a critical philosophical reading of contemporary African educational policies, drawing on the thought of Erasmus, a major figure of European humanism. Drawing on his conceptions of education as the integral formation of the human being, peace as an ethical horizon, and knowledge as freedom, the aim is to question the current aims of African schools and outline the conditions for a pedagogical overhaul. This reflection is part of a dialogue between humanist legacies and contemporary sustainability issues, with a view to promoting a meaningful, grounded, and transformative education.

**Keywords:** education, humanism, sustainability, criticism, pedagogy, educational policy.

## Introduction

À l'orée du XXI<sup>e</sup> siècle, l'humanité se trouve confrontée à une double tension : d'une part, l'aspiration à un progrès technique sans limites ; d'autre part, l'impératif, plus incertain mais non moins fondamental, de restaurer une sagesse éthique et politique capable de guider ce progrès. Cette tension, loin d'être abstraite, se cristallise dans l'institution éducative, lieu par excellence de formation de l'humain. En Afrique, cette cristallisation revêt une acuité particulière. Jeune, pluriel, riche d'histoires et de cosmologies diverses, le continent africain hérite cependant de systèmes éducatifs souvent dérivés de modèles exogènes, porteurs de logiques technocratiques, instrumentales et inadaptées aux réalités sociales, écologiques et culturelles locales.

Dans ce contexte, il devient urgent de s'interroger : quelle finalité accorder à l'éducation dans les sociétés africaines contemporaines ? Est-il possible de concevoir une pédagogie qui, tout en répondant aux défis planétaires, demeure enracinée dans les humanismes endogènes et ouverts ? Peut-on, à ce titre, faire dialoguer les idéaux éducatifs d'Érasme avec les aspirations d'une Afrique en quête de sens, de justice et de durabilité ?

La pensée d'Érasme, figure majeure de l'humanisme européen du XVI<sup>e</sup> siècle, défenseur de la paix, de la formation morale et de la liberté de l'esprit, offre un cadre pertinent pour cette interrogation. Dans *De pueris instituendis* (1529), il affirme que « l'homme ne naît pas homme, il le devient par l'éducation », posant ainsi les fondements d'une anthropologie éducative : l'humain ne se réalise qu'à travers un processus de formation intégrale, à la fois intellectuelle, éthique et politique. Or, les politiques éducatives actuelles dans de nombreuses sociétés africaines semblent largement ignorer cette vocation formatrice, en privilégiant une approche utilitariste centrée sur l'employabilité, la standardisation et la rentabilité.

Face à cette disjonction entre les finalités humanistes de l'éducation et les logiques néolibérales dominantes, cette étude propose d'interroger philosophiquement les politiques éducatives africaines à la lumière de la pensée érasmiennne. Il ne s'agit pas d'appliquer mécaniquement une pensée européenne à un contexte africain, mais d'en explorer le potentiel critique, en la confrontant aux défis locaux et globaux. L'objectif est double : (1) analyser les présupposés anthropologiques et politiques des politiques éducatives en Afrique ; (2) mettre en lumière, par le biais de l'érasmiennne, les conditions d'émergence d'une pédagogie du sens, soucieuse de durabilité, de justice sociale et d'émancipation.

L'approche adoptée sera à la fois herméneutique et critique. Elle consistera, dans un premier temps, en une lecture conceptuelle des textes majeurs d'Érasme relatifs à l'éducation, replacés dans leur contexte historique et philosophique. Dans un second temps, cette grille de lecture sera mise à l'épreuve des réalités éducatives africaines contemporaines, à partir d'une analyse documentaire de politiques publiques, de programmes scolaires et de discours institutionnels. Enfin, une réflexion prospective sera esquissée sur les conditions d'un renouveau éducatif, capable d'articuler les héritages humanistes à une pensée de la durabilité, telle que formulée par Edgar Morin et d'autres penseurs systémiques.

Ainsi, à la croisée des traditions humanistes et des urgences du présent, il s'agira de penser une éducation qui ne soit pas uniquement transmission de savoirs, mais véritable formation de sujets capables de relier, de contextualiser, et de s'engager pour le bien commun.

# **1. L'éducation entre humanisme et instrumentalisation : une tension contemporaine**

## **1.1. L'héritage humaniste d'Érasme : anthropologie, finalité et méthode éducative**

La pensée éducative d'Érasme de Rotterdam s'inscrit dans le cadre plus large de l'humanisme européen du XVI<sup>e</sup> siècle, lequel reconnaît à l'homme une capacité de perfectibilité fondée sur la raison et l'éducation. Dans *De pueris instituendis* (1529), Érasme affirme que « l'homme ne naît pas homme, il le devient par l'éducation », énonçant ainsi l'idée fondatrice d'une anthropologie de la malléabilité humaine. Cette conception rompt avec toute vision fixiste ou prédéterminée de l'homme et suppose que l'éducation joue un rôle constitutif dans l'accomplissement de l'humanité de chacun.

Loin de se réduire à une simple transmission de savoirs techniques ou dogmatiques, l'éducation, chez Érasme, est un processus de formation intégrale qui engage l'être humain dans sa totalité, intellectuelle, morale, sociale et politique. Elle vise à faire émerger un sujet libre, capable de jugement et orienté vers la paix et la concorde sociale. Ainsi, dans *Éloge de la folie* (1509), il souligne que « rien de plus utile que l'éducation, si elle est dirigée vers la sagesse et la vertu » (Érasme, 1509/1992). Le savoir n'a de sens que s'il forme un être humain éthique, pacifique et libre, capable de vivre en société selon les exigences de la raison et de la justice.

Ce modèle humaniste repose également sur une pédagogie du dialogue, de la douceur et de la persuasion, opposée à la coercition et à la brutalité. Érasme critique en effet les méthodes autoritaires et violentes de son temps, appelant à un enseignement fondé sur l'exemplarité et le respect de l'enfant comme être en devenir. Il inaugure ainsi une vision émancipatrice de l'éducation, que l'on retrouve plus tard chez des penseurs comme Rousseau.

## **1.2. Le tournant utilitariste de l'éducation contemporaine**

Or, cette vision humaniste semble aujourd'hui gravement mise à mal par les évolutions contemporaines des systèmes éducatifs, marqués par une orientation croissante vers l'utilitarisme et la rentabilité économique. Sous l'effet de la globalisation néolibérale, l'éducation est de plus en plus conçue comme un instrument de production de capital humain, au service de la compétitivité des nations et de l'adaptabilité des individus aux marchés du travail. La logique de la performance, de la standardisation et de l'employabilité tend à l'emporter sur les finalités humanistes.

Ce glissement paradigmatique, que certains auteurs qualifient de « marchandisation du savoir » (Giroux, 2014), se traduit notamment par la montée en puissance des évaluations quantitatives, la marginalisation des humanités, et la subordination des programmes scolaires aux besoins présumés du marché. L'éducation perd ainsi sa fonction de médiation entre l'individu et le monde, pour devenir un simple outil d'insertion économique. Comme le souligne Martha Nussbaum, « nous éduquons aujourd'hui nos jeunes pour qu'ils deviennent des machines à produire, et non des citoyens capables de penser, juger et ressentir » (Nussbaum, 2010, p. 6).

Cette instrumentalisation du savoir a des conséquences éthiques et politiques majeures : elle affaiblit la formation du jugement critique, elle nourrit les inégalités sociales, et elle rend plus difficile l'émergence d'une conscience écologique et citoyenne face aux défis planétaires.

### **1.3. L'Afrique face à des modèles exogènes et inadaptés**

Dans les contextes africains, cette tension entre finalité humaniste et logique utilitariste est amplifiée par un double héritage : celui de la colonisation, qui a imposé des systèmes éducatifs largement déconnectés des cultures locales ; et celui des ajustements structurels des années 1980-1990, qui ont soumis l'éducation aux exigences des bailleurs de fonds internationaux. Le résultat en est une configuration hybride, souvent marquée par la dépendance, la standardisation et la perte de sens.

De nombreux systèmes éducatifs africains continuent ainsi de reproduire des curricula, des méthodes et des structures hérités de l'époque coloniale, sans tenir compte des spécificités socioculturelles, linguistiques et écologiques des sociétés concernées. La priorité accordée à des compétences dites « universelles », souvent définies en fonction des indicateurs de la Banque mondiale ou de l'OCDE, invisibilise les savoirs vernaculaires, les pédagogies communautaires et les besoins éducatifs endogènes. Cette situation conduit à un décalage croissant entre l'école et la société, entre la formation reçue et les réalités vécues.

Dans un tel contexte, l'interrogation sur les finalités éducatives prend une dimension existentielle et politique. Il ne s'agit plus seulement d'augmenter les taux de scolarisation, mais de savoir pourquoi et pour qui l'on éduque. Autrement dit, il s'agit de redonner à l'éducation une vocation fondamentalement humanisante, capable de répondre aux aspirations des jeunes africaines et aux défis communs de l'humanité.

## **2. Réinterroger l'éducation en Afrique à la lumière de l'érasmisme**

### **2.1. Ce que l'érasmisme permet de penser aujourd'hui**

Redécouvrir la pensée éducative d'Érasme à l'aune des défis contemporains, notamment africains, n'implique pas de reproduire mécaniquement les catégories d'un humanisme européen du XVI<sup>e</sup> siècle, mais d'en mobiliser la portée critique et transformatrice. Car l'érasmisme, en tant qu'ensemble de principes orientés vers la paix, la raison, et la dignité de l'esprit humain, offre une ressource féconde pour repenser les finalités de l'éducation dans un monde en crise.

Au cœur de cette pensée se trouve une conviction : l'éducation ne vise pas seulement à instruire, mais à humaniser. Érasme envisage l'école comme une « fabrique de paix » (*Institutio Principis Christiani*, 1516), c'est-à-dire comme l'espace où se forment les futurs citoyens dans la maîtrise d'eux-mêmes, la critique des passions destructrices, et l'exercice du dialogue. Ce projet repose sur la foi dans la rationalité humaine, mais aussi sur une certaine idée de la liberté intérieure : « Il faut éduquer pour libérer, et non pour soumettre », pourrait-on résumer.

Dans le contexte africain, où l'histoire coloniale a durablement entaché le rapport à la culture et à l'école, une telle vision offre un levier symbolique et politique. Elle permet de réintroduire des valeurs trop souvent marginalisées par la logique de la rentabilité : la lenteur du jugement, le respect du langage, la centralité de la morale civique, et la culture comme outil d'émancipation. Ainsi comprise, l'érasme ne se confond pas avec un universalisme abstrait : il devient une méthode critique pour revaloriser l'autonomie, le dialogue et la construction d'un « sujet éducatif » au sein de réalités locales.

## **2.2. Une critique des politiques éducatives africaines contemporaines**

L'analyse des politiques éducatives mises en œuvre dans plusieurs pays africains révèle un écart profond entre les principes humanistes évoqués ci-dessus et les pratiques dominantes. Sous l'impulsion de réformes influencées par les organismes internationaux, souvent articulées autour des Objectifs de développement durable (ODD) ou des stratégies de croissance, l'éducation est fréquemment orientée vers l'acquisition de compétences dites « transférables », conçues pour répondre aux besoins immédiats des marchés du travail mondialisés.

Cette orientation, loin d'être neutre, participe à une instrumentalisation du savoir qui prive les jeunes générations d'un accès réel à la pensée critique, à l'histoire, à la philosophie ou encore à la poésie, disciplines pourtant essentielles à la constitution de la personne. Le savoir devient fonctionnel, mais cesse d'être formateur : il ne transforme plus, il adapte. Comme le note Felwine Sarr, « on a mis en place une éducation de la servitude et non de la souveraineté » (Sarr, 2016, p. 28). Les systèmes éducatifs reproduisent alors une dépendance cognitive, épistémologique et politique.

Par ailleurs, l'imposition de modèles standardisés invisibilise la diversité des savoirs et des langues africaines, considérées comme non compétitives ou peu rentables. Ce faisant, on perpétue une forme de violence symbolique et de dépossession culturelle. Loin de favoriser l'inclusion ou la durabilité, ces politiques tendent à aggraver les fractures sociales et écologiques.

## **2.3. Vers une pédagogie du sens : une éducation pour la durabilité**

À rebours de cette logique, l'érasme offre une grille pour repenser l'éducation non seulement comme un droit, mais comme un chemin vers la conscience de l'interdépendance et de la responsabilité collective. Cette perspective rejoint les préoccupations d'une pensée contemporaine de la complexité, telle que formulée par Edgar Morin, pour qui il faut « enseigner une pensée qui relie » (Morin, 1999, p. 22). Loin d'une spécialisation cloisonnée, l'éducation doit devenir un lieu de reliance, où se tissent des liens entre savoirs, cultures, temporalités, et niveaux d'existence.

Une pédagogie du sens, dans ce cadre, implique la revalorisation des humanités, non comme nostalgie du passé, mais comme fondement de la pensée critique ; l'intégration des savoirs vernaculaires et des éthiques locales dans les curricula, en reconnaissant leur validité épistémologique ; la mise en œuvre de méthodes participatives, dialogiques et contextualisées, en rupture avec la verticalité héritée des modèles coloniaux et une centralité accordée à la question écologique, en lien avec les territoires, les pratiques agricoles, les cosmologies africaines et les modes de vie durables.

### **3. Pour une refondation philosophique des politiques éducatives africaines**

#### **3.1. Conditions de possibilité d'un nouveau paradigme éducatif**

La critique des politiques éducatives africaines actuelles ne suffit pas : elle appelle une refondation philosophique, c'est-à-dire une reprise à la racine des finalités, des pratiques et des imaginaires éducatifs. Cette refondation suppose d'abord de reconnaître que l'éducation ne peut être subordonnée exclusivement à la logique du marché, mais qu'elle doit s'inscrire dans un horizon éthique, social et écologique. Il ne s'agit pas de renoncer à la formation professionnelle, mais de repolitiser la question éducative, en la rattachant aux projets collectifs de justice, de souveraineté et de durabilité.

Dans cette perspective, l'éducation devrait être conçue comme un pilier stratégique du développement humain, dans le sens où l'entend Amartya Sen (1999), à savoir comme expansion des libertés réelles des individus. Cela implique de mettre au cœur des curricula des compétences existentielles : penser par soi-même, juger avec prudence, dialoguer avec autrui, agir dans l'intérêt du bien commun. Il s'agit, pour reprendre les mots de Paul Ricoeur, de « devenir soi-même par l'intermédiaire d'autrui » (Ricoeur, 1990, p. 183).

Ainsi, une éducation véritablement transformatrice ne peut se contenter de produire des agents économiques ; elle doit former des sujets, capables de comprendre les structures sociales, d'y participer activement, et de les transformer.

#### **3.2. Une pédagogie de la reliance : entre autonomie et responsabilité**

Érasme insistait sur la douceur, la liberté de l'esprit et la formation morale comme socle de l'éducation. Ces éléments trouvent aujourd'hui une nouvelle résonance dans les approches contemporaines qui plaident pour une pédagogie de la reliance, concept au cœur de la pensée d'Edgar Morin, qui refuse la fragmentation des savoirs et cherche à reconnecter les individus entre eux et avec le monde. Dans un monde interdépendant, la formation du sujet autonome ne peut faire l'économie d'une conscience des liens, écologiques, sociaux, culturels, qui nous constituent.

Dans ce sens, il devient essentiel de développer des approches pédagogiques qui articulent autonomie et responsabilité. Cela suppose de sortir du modèle transmissif vertical, pour favoriser des pratiques d'apprentissage coopératives et réflexives ; d'intégrer les réalités locales et les traditions éducatives africaines (oralité, apprentissage par le faire, transmission intergénérationnelle) et d'encourager les élèves à penser globalement et agir localement, en mobilisant les outils de la pensée critique, mais aussi de l'imagination, de l'écoute et du soin.

Des initiatives alternatives existent déjà en Afrique, fondées sur ces principes, écoles communautaires, pédagogies endogènes, enseignements plurilingues, mais elles demeurent marginales. Il convient donc d'en tirer les leçons pour envisager une transformation systémique.

### **3.3. Vers des politiques éducatives africaines souveraines et transformatrices**

Enfin, repenser l'éducation en Afrique implique de questionner en profondeur la gouvernance des politiques éducatives, trop souvent dépendante de cadres imposés par des agences internationales ou des standards extérieurs. Il s'agit de redonner à l'Afrique la capacité de définir elle-même ses finalités éducatives, à partir de ses contextes, de ses aspirations, et de ses ressources culturelles.

Cette souveraineté éducative ne signifie pas l'enfermement identitaire, mais l'ouverture critique, dans un dialogue entre traditions et modernités. Elle implique de soutenir les recherches pédagogiques locales, capables de renouveler les contenus et les pratiques éducatives à partir des réalités africaines ; de valoriser les langues nationales dans l'enseignement, en tant que vecteurs de pensée et de citoyenneté et de reconnaître l'éducation comme un levier de transformation écologique, en articulant savoirs indigènes, science contemporaine et éthique de la nature.

Dans cette perspective, l'érasme, en tant que pensée de la paix, de l'émancipation et de la formation intégrale, peut contribuer à réorienter l'éducation africaine vers la construction d'un avenir commun, solidaire et habitable.

L'éducation ne saurait être réduite à un outil d'adaptation à l'économie globale. Elle constitue un acte philosophique, éthique et politique. Refonder l'éducation en Afrique à la lumière d'Érasme, c'est réaffirmer la possibilité d'un sujet libre, relié, et responsable, capable de construire une société durable et juste. C'est aussi rappeler, dans un monde menacé par la déliaison, que former un être humain, c'est former un être du lien.

### **Conclusion**

Interroger les politiques éducatives africaines à la lumière de la pensée d'Érasme, ce n'est pas plaquer sur des réalités contemporaines une philosophie désuète, mais raviver les potentialités critiques d'un humanisme soucieux de la dignité humaine, de la paix, et de la formation intégrale du sujet. Dans un monde fracturé par les logiques de rentabilité, la crise écologique et les inégalités sociales, l'éducation apparaît plus que jamais comme un espace stratégique de bifurcation : elle peut reconduire l'adaptation servile à l'ordre dominant ou bien ouvrir à une transformation profonde des rapports humains et des institutions.

L'analyse menée dans cet article a montré que les politiques éducatives en Afrique, malgré des efforts en matière de scolarisation et d'infrastructure, demeurent trop souvent prisonnières de modèles exogènes, normatifs et utilitaristes. Elles tendent à instrumentaliser le savoir au détriment de la pensée, à privilégier la compétence sur la conscience, et à déconnecter l'école des réalités sociales, culturelles et écologiques du continent.

Face à ce constat, l'érasme, entendu comme philosophie éducative centrée sur l'humanisation, l'autonomie et la paix, offre une boussole normative et critique. En valorisant une pédagogie du dialogue, une éthique de la responsabilité et une éducation orientée vers le sens, il permet de penser une refondation éducative en cohérence avec les aspirations africaines contemporaines et les exigences d'un monde durable.

Mais cette refondation ne peut advenir sans un déplacement des logiques de gouvernance, une décolonisation des savoirs, et une réappropriation souveraine des finalités éducatives. Elle exige de renouer avec une pensée du lien, telle que l'ont défendue Érasme hier et Edgar Morin aujourd'hui, pour former non des sujets fragmentés, mais des citoyens du monde, enracinés dans leur histoire, ouverts à l'autre et capables de penser l'avenir.

En ce sens, éduquer, c'est résister : résister à l'oubli de la fin au profit du moyen, à la domination des logiques techniciennes, à l'uniformisation des esprits. C'est affirmer que l'humanité de demain ne peut émerger que d'une éducation qui relie, qui élève et qui libère.

### **Références bibliographiques**

Érasme. (1992). *Éloge de la folie* (L.-É. Halkin, Éd.). Paris : GF-Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1509)

Érasme. (1995). *De l'éducation des enfants (De pueris instituendis)*. Paris : Mille et une nuits. (Œuvre originale publiée en 1529)

Érasme. (2008). *L'éducation d'un prince chrétien (Institutio Principis Christiani, J. Chomarat, Trad.)*. Paris : Les Belles Lettres. (Œuvre originale publiée en 1516)

Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago, IL : Haymarket Books.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Sarr, F. (2016). *Afrotopia*. Paris : Philippe Rey.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford : Oxford University Press.