



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

联合国教育、
科学及文化组织

Utilisation pédagogique de *L'Histoire Générale de l'Afrique* Cadre conceptuel

Par Prof. Mamadou NDOYE,
1^{er} Vice président du Comité scientifique

Résumé Exécutif

Un projet africain soutenu par l'UNESCO

Répondant à la demande formulée en 1964 par les Etats africains nouvellement indépendants et désireux de mieux connaître leur passé, l'UNESCO a achevé en 1999 la publication de l'Histoire Générale de l'Afrique qui a contribué à la réappropriation par l'Afrique de son histoire tout en assurant une meilleure compréhension de l'apport du continent au progrès de l'humanité. Le projet, "L'Utilisation pédagogique de l'Histoire générale de l'Afrique", sollicité à plusieurs reprises par les Etats-membres africains de l'UNESCO, fait suite à l'élaboration et à la publication de cette Histoire générale de l'Afrique. Il s'inscrit également dans un contexte propice marqué par la création de l'Union Africaine (UA) et le lancement de la seconde décennie de l'éducation en Afrique. Résolument orienté vers l'appui à la réalisation de l'unité africaine, le projet vise, de manière spécifique et opérationnelle, à :

- développer des contenus communs pour les programmes et manuels d'histoire des pays africains,
- produire un atlas historique, un CD-Rom et des outils didactiques pour les écoles primaires et secondaires ainsi que des guides d'utilisation à l'usage des enseignants,
- renforcer la formation initiale et continuée des enseignants pour un enseignement rénové de l'histoire,
- promouvoir et harmoniser l'enseignement de l'Histoire générale de l'Afrique dans l'enseignement supérieur
- réorganiser et actualiser le site internet de l'HGA pour mettre en ligne le contenu des huit volumes, le matériel pédagogique à produire et toute littérature pertinente en vue, notamment, de faciliter l'accès gratuit de tous à ces ressources numériques

Un contexte propice à saisir

Le projet s'inscrit dans un contexte propice marqué par la création de l'Union Africaine (UA) et le lancement de la seconde décennie de l'éducation en Afrique. En effet, après les balbutiements de la construction africaine, un nouvel espoir est né avec la signature de l'Acte constitutif de l'Union Africaine en 2000 à Durban (Afrique du Sud) et la mise en place de ses institutions (Commission, Parlement, Conseil de paix et de sécurité). C'est là l'expression d'une nouvelle ambition politique qui s'est traduite également dans la réflexion stratégique et les engagements collectifs jalonnés par: Le Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD) en 2001, la Vision de l'Union Africaine et les Missions de la Commission de l'Union Africaine en 2004, le Cadre Stratégique 2004-2007 de la Commission de l'Union Africaine, la Charte de la Renaissance Culturelle Africaine en 2006, les Plans d'action des départements de l'Union Africain et, en l'occurrence, le Plan d'action de la seconde décennie de l'éducation en Afrique.

Dans ces documents stratégiques, l'unité continentale est posée comme une nécessité pour le développement de l'Afrique face aux grands ensembles économiques mondiaux. Toutefois, l'absence dans les pays africains d'une large base politique, sociale et culturelle de soutien à la construction de l'unité africaine semble se refléter le manque d'empressement des dirigeants politiques à concrétiser les ambitions politiques affichées. C'est pourquoi il semble essentiel de promouvoir la conscience historique d'un passé commun et les objectifs de connaissance mutuelle, d'intercompréhension, de confiance réciproque, de cohabitation pacifique, de volonté de coopération et de solidarité entre les peuples afin de donner une vigoureuse impulsion à la construction de l'intégration africaine.

Place et rôle de l'histoire dans la construction de l'unité africaine

A l'exception de quelques pays qui confirment la règle, la place de l'enseignement de l'histoire en général, et celle de l'histoire de l'Afrique en particulier, est considérée comme insuffisante dans les programmes éducatifs. De surcroît, elle tend à se réduire en termes de crédit horaire, voire d'autonomie comme discipline avec la tendance à dissoudre son enseignement dans les sciences sociales. Or la place que l'enseignement de l'histoire africaine occupe et le rôle qu'il joue dans la construction de l'unité africaine sont fortement affirmés dans la Charte de la renaissance culturelle africaine. L'histoire africaine y représente la base même de justification du projet d'intégration dans sa genèse comme dans sa légitimation. Elle nourrit les prises de conscience, les sentiments et les engagements panafricanistes en dévoilant les rencontres, les échanges, les influences réciproques, les brassages, les partages, les solidarités qui ont jalonné la marche des peuples d'Afrique dans le temps aussi bien dans les périodes fastes que dans les épreuves. Bref, elle cimenter la communauté fondamentale de trajectoire historique et de destin qui les lie bien au-delà des diverses bifurcations et des différences qu'elles ont engendrées à des périodes et dans des circonstances déterminées. C'est bien tout cela qu'exprime remarquablement la formule condensée de la Charte de la Renaissance Culturelle Africaine: « L'unité africaine trouve son fondement d'abord et surtout dans son histoire » (1¹). Ce postulat fondamental a conduit tout naturellement les Chefs d'Etat et de Gouvernement africains à la résolution de positionner l'enseignement de l'histoire de l'Afrique au cœur du projet panafricain tant d'intégration que de renaissance et de lui fixer des orientations et des finalités pour la revalorisation d'un passé porteur de missions du présent et du futur. A cette fin, la Charte valide politiquement L'HGA publiée par l'UNESCO ainsi que le projet qui nous concerne. En effet l'article 7 de la Charte exprime la volonté politique on ne peut plus claire des Chefs d'Etat et de gouvernement de l'Union Africaine:

- 1 « Les Etats africains s'engagent à œuvrer pour la renaissance africaine. Ils conviennent de la nécessité d'une reconstruction de la mémoire et de la conscience historique de l'Afrique et de la diaspora africaine »

- 2 « Ils considèrent que l' HGA de l'Afrique publiée par l'UNESCO constitue une base valable pour l'enseignement de l'histoire de l'Afrique et recommandent sa large diffusion, y compris dans les langues africaines et recommandent en outre la publication de versions abrégées et simplifiées de l'histoire de l'Afrique pour le grand public ».

L'atteinte des finalités ainsi assignées à l'enseignement de l'histoire générale de l'Afrique par les Etats signataires de la Charte suppose la réalisation des tâches que voici :

- l'énoncé clair de la philosophie éducative qui oriente cet enseignement ;
- la définition congruente des buts et objectifs généraux des programmes ;
- l'élaboration de contenus communs aux programmes éducatifs constituant le socle de la conscience historique africaine à promouvoir chez tous les peuples du continent ;
- l'élaboration d'un guide pour l'intégration des contenus communs dans les programmes des systèmes éducatifs des différents pays africains
- la conception et la production des manuels et autres matériels pédagogiques devant servir de support à l'enseignement de l'HGA dans les établissements primaires et secondaires
- la confection d'un guide pédagogique et de programmes de formation destinés aux enseignants et à leurs formateurs
- Le développement de stratégies de diffusion dans l'enseignement supérieur, l'éducation non-scolaire. les media et les sites virtuels.

Cadre philosophique et politique de l'enseignement de l'Histoire Générale de l'Afrique.

Le cadre philosophique et politique qui doit orienter l'enseignement de l'HGA peut être analysé à partir des documents stratégiques mentionnés plus haut et des finalités humaines, politiques, économiques, sociales qui y sont fixées.

« Une Afrique intégrée, prospère et en paix » (2ⁱⁱ), telle est la Vision d'avenir du continent que les Chefs d'Etat et de gouvernement de l'Union Africaine veulent faire partager à tous les africains. Les facteurs et conditions favorables qu'il faut créer pour la réalisation des trois visées du projet, -intégration, prospérité et paix-, sont à tirer de la réflexion critique sur les maux qui handicapent la marche du continent : i) connaissance mutuelle, solidarité et construction pacifique de l'unité versus intolérance, instabilité, conflits et guerres, ii) bonne gouvernance, démocratie, efficacité économique et lutte contre la pauvreté versus corruption, violations des principes et droits démocratiques, inégalités et discriminations ...

La voie royale pour la construction du projet est assurément l'intégration africaine considérée comme un puissant levier vers :

- la construction des Etats-Unis d'Afrique sur une base fédérale ou confédérale ;
- l'accélération du développement économique et sociale ainsi que de la renaissance culturelle africaine ;
- la résolution des conflits et la réduction des inégalités ainsi que le renforcement de la position de l'Afrique dans l'économie mondiale

Pour porter un tel projet, le type d'homme à former postule l'émergence de nouveaux acteurs de l'Etat et de la Société :

- Un leadership politique d'Etat profondément engagé pour les échanges, la coopération et la solidarité entre les pays africains
- Une base populaire active, large et acquise aux objectifs d'intégration (parlementaires, partis politiques, opérateurs économiques, organisations de la société civile)
- Des citoyens conscients de leur rôle d'acteurs et de leur statut de bénéficiaires de l'intégration
- Une jeunesse mobilisée pour porter de manière dynamique les idéaux d'un panafricanisme rénové
- Des peuples déterminés à réaliser leur unité sur la base d'une solidarité organique bien comprise.

Les valeurs, idées et comportements que l'éducation est appelée à leur inculquer pour promouvoir l'intégration africaine sont référés à :

- L'affirmation de l'identité africaine comme base d'une appartenance commune de tous les peuples d'Afrique mais dans la reconnaissance et le respect des identités particulières qui la constituent ;
- La compréhension profonde de l'unité culturelle du continent incluant également la connaissance et le respect de sa diversité culturelle
- L'attachement au patrimoine historique et culturel commun ainsi qu'aux valeurs partagées d'enracinement (langues, cultures, histoire, dialogue, solidarité, partage, intégration dans la communauté) et aux valeurs dynamiques du patrimoine (droits de l'homme, cohésion sociale et développement humain)
- La vigilance et le combat contre toutes les formes d'aliénation, d'exclusion et d'oppression culturelle, notamment pour l'égalité des genres.
- L'ouverture aux relations de l'Afrique avec le reste du monde

Buts et objectifs généraux des programmes d'enseignement de l'HGA

Les orientations du cadre philosophique et politique se déclinent en buts et objectifs généraux des programmes de l'enseignement de l'HGA. Ils tournent autour de la restauration de la dignité de la personnalité africaine, du sens de la fierté des origines et de l'appartenance historique en même temps que de l'engagement dans l'intégration et la renaissance africaines selon les axes suivants :

- L'affirmation de l'identité africaine comme instrument pour asseoir la connaissance et la compréhension du patrimoine historique et culturel commun ainsi que pour mobiliser les forces et facteurs de développement endogène ;
- La connaissance mutuelle, l'intercompréhension culturelle et la tolérance afin de favoriser l'entente, la solidarité et la paix entre groupes, peuples et pays africains.
- a) L'affermissement de l'aspiration à l'intégration africaine pour promouvoir, en particulier, les idéaux d'un panafricanisme dynamique et rénové.
- b) La promotion d'une citoyenneté africaine, basée sur une conscience civique informée et enracinée dans une communauté de mémoire active et responsable, pour s'approprier le projet d'unité africaine et pour contribuer à sa construction librement consentie, démocratique et respectueuse des droits humains, notamment de l'égalité des sexes.
- c) L'ouverture sur le reste du monde pour promouvoir la compréhension de son évolution historique et de ses relations avec l'Afrique.

Principes d'élaboration des contenus communs

Sur la base de ces buts et objectifs généraux, l'élaboration de contenus communs doit également prendre en compte les particularités locales et régionales en prônant, par exemple, une approche spiralaire des problématiques de l'HGA (prenant comme point de départ le milieu immédiat pour remonter par étapes vers des niveaux plus larges et plus abstraits) qui peut être combinée à une approche des contenus en termes de connaissances, de compétences et de comportements à développer en fonction de choix épistémologiques, éthiques et pédagogiques. Cette tâche est confiée, dans un premier temps, au sous-groupe 2 du Comité scientifique et, ensuite, il reviendra à la Conférence régionale prévue à cet effet de valider les orientations et d'organiser le travail d'élaboration des contenus communs. Mais il importe d'ores et déjà d'affirmer sans ambiguïté ce que ne doit pas être l'histoire de l'Afrique à enseigner aux peuples et, en particulier, aux jeunes du continent :

- Un support de manipulation idéologique, de propagande ou de promotion au service d'antivaleurs humaines et démocratiques (racisme, xénophobie, intolérance, violences, dénis de droits humains...)
- Un outil de diffusion de falsifications, de déformations, de ratures et d'omissions de faits historiques au nom d'une cause ou d'un pouvoir, quels qu'ils soient
- Une source de préjugés et de méfiance, encore moins de discorde et de haine entre groupes, peuples et États africains
- Un répertoire de savoirs encyclopédiques.

Ce que l'enseignement de l'HGA devrait par contre poursuivre consiste à :

- Articuler l'histoire du continent à celle des régions et des pays qui la composent ;
- Former les jeunes dans la perspective de l'intégration africaine;
- Leur assurer la connaissance et la compréhension du passé africain et de son rapport au présent et au futur de continent
- Former des citoyens panafricanistes conscients, responsables, actifs et exigeants sur le respect et la promotion des valeurs de liberté et de démocratie ;

- Asseoir un socle commun de connaissances, de compétences, de valeurs et d'attitudes qui permettent aux jeunes de :
 - saisir et de comprendre les repères historiques et les événements fondateurs du patrimoine africain commun,
 - développer une réflexion et un esprit critiques ainsi que des capacités de recherche, d'analyse et de synthèse leur permettant de traiter adéquatement l'information historique
 - mobiliser leurs acquis historiques pour s'engager à relever avec succès, chacun dans sa sphère de responsabilité et collectivement, les défis posés aux peuples du continent dans la voie de la construction d'une « Afrique unie, prospère et en paix».
 - diffuser une conception ouverte, pluraliste et tolérante de l'HGA ;

Une fois les contenus communs définis, des commissions d'experts seront constituées pour élaborer, sous la supervision des groupes de travail compétents du Comité scientifique, les autres composantes du projet : manuels scolaires et matériels didactiques, orientations et stratégies de la formation des enseignants, stratégies de diffusion dans l'enseignement supérieur, l'éducation non-scolaire, les media et les sites virtuels.

Conclusion

En guise de conclusion, il convient de souligner l'approche de « l'utilisation pédagogique de l'HGA » adoptée est inscrite dans une philosophie de développement et une politique éducative (Vision et charte culturelle de l'HGA notamment) qui forment un cadre d'orientation et de structuration à la transposition de savoirs scientifiques en contenus communs d'enseignement-apprentissage. L'intégration projetée de ces contenus dans les systèmes éducatifs africains se veut circonscrite au regard de la diversité et de l'évolution des contextes mais également systémique dans la mesure où elle porte aussi bien sur les intrants matériels, curriculaires et humains que sur les processus d'enseignement-apprentissage et leurs résultats.

Toutefois, au-delà du nécessaire travail d'expertise, le succès de l'entreprise dépendra de la volonté politique des Etats africains manifestée à travers le leadership national exercé, l'engagement actif et la mobilisation effective des ressources et des appuis indispensables à l'intégration adéquate de l'enseignement de l'HGA dans le système éducatif de chaque pays. L'Union Africaine trouve ici un rôle de premier plan dans le pilotage, l'évaluation régulière et le suivi de l'application des missions que se sont fixées librement les Chefs d'Etat africains dans la voie de la construction de l'intégration continentale.

iii 1) Charte de la Renaissance Culturelle Africaine, Préambule

iii 2) Plan stratégique, vol. 1 du « Vision d'avenir et missions de l'Union Africaine », p. 28

Cadre conceptuel
pour
l'utilisation pédagogique de
l'Histoire Générale de l'Afrique

En guise d'avertissement, le cadre conceptuel a adopté la terminologie de l'Union Africaine et non celle de l'UNESCO : le terme continental (ou continent) renvoie à l'ensemble africain alors que le terme régional (ou région) se réfère aux différents regroupements de pays que comprend cet ensemble.

Introduction : objet et destination du cadre conceptuel

Le présent cadre conceptuel est à apprécier et traiter au regard de ce qu'il prétend être : un texte en cours d'élaboration.

C'est lors de la première réunion du Comité scientifique (les 16 et 17 mars 2009) sur le projet, « l'utilisation pédagogique de l'Histoire Générale de l'Afrique », qu'il a été décidé d'élaborer un cadre conceptuel afin d'éclairer les différentes problématiques, dimensions et orientations du projet en relation, notamment, avec l'intégration africaine. Dans cette perspective, le cadre conceptuel analyse les principaux défis d'élaboration et de mise en œuvre posés au projet dans ses différentes composantes, dévoile les problématiques qui y sont impliquées et propose quelques approches possibles pour les relever. Sont ainsi tour à tour examinés :

- Les défis contextuels liés à l'intégration africaine et à l'évolution des approches curriculaires et pédagogiques ainsi qu'à l'état actuel de l'enseignement de l'histoire dans les systèmes éducatifs africains
- Les défis politiques et éducatifs de la définition des finalités et objectifs de l'enseignement de l'Histoire Générale de l'Afrique (HGA)
- Les défis conceptuels et opérationnels de la construction d'un socle commun de connaissances et de compétences pour l'ensemble des pays africains
- Les défis méthodologiques de l'intégration de ce socle commun dans les programmes nationaux
- Les défis de conception, d'édition, de production, de stockage et de distribution des manuels scolaires et autres supports didactiques
- Les défis de paradigmes et d'approches pour la sensibilisation et la formation des enseignants
- Les défis de mobilisation et d'intégration des systèmes et des ressources d'éducation et de formation formels, non-formels et informels pour atteindre toutes les cibles concernées
- Les défis d'harmonisation et de réforme de l'enseignement de l'histoire dans le supérieur

Le cadre conceptuel est destiné dans un premier temps aux membres du Comité scientifique, en particulier à ses sous-groupes chargés d'alimenter les différentes composantes du projet : préparation des contenus pédagogiques (sous groupe 2), intégration des contenus pédagogiques dans les programmes scolaires (sous-groupe 3), exploitation et diffusion de l'HGA dans l'enseignement supérieur (sous-groupe 4) et élaboration d'une stratégie pour l'éducation informelle et non-formelle (sous-groupe 5).

Il s'agit, à travers le cadre, de leur soumettre un questionnement censé orienter leurs réflexions et qu'en retour leurs contributions permettent d'approfondir le cadre en ce qui concerne le traitement des problématiques relatives aux domaines respectifs qui leur ont été confiés.

Une fois le cadre enrichi par l'apport de ces groupes, il pourra servir de document d'orientation pour les travaux de la Conférence régionale prévue en 2010 et chargée d'engager le processus d'élaboration des contenus communs avec la participation de tous les pays africains qui y seront représentés, chacun, par deux experts du Ministère en charge de l'éducation.

Enfin au bout de ce processus d'élaboration largement participatif, le cadre, une fois révisé à la lumière des conclusions de cette conférence, pourrait être conçu et utilisé comme un cadre référentiel pour la mise en œuvre de l'intégration de l'HGA dans les programmes des pays africains.

Mais avant d'en arriver à cela, il convient tout d'abord de présenter succinctement le projet qui fait l'objet de ce cadre conceptuel.

1) Le projet, "L'Utilisation pédagogique de l'Histoire générale de l'Afrique"

Répondant à la demande formulée en 1964 par les Etats africains nouvellement indépendants et désireux de mieux connaître leur passé, l'UNESCO a achevé en 1999 la publication de l'Histoire Générale de l'Afrique pour contribuer à la réappropriation par l'Afrique de son histoire tout en assurant une meilleure compréhension de l'apport du continent au progrès de l'humanité. « L'HGA a permis de rétablir un certain nombre de vérités sur le passé du continent :

- L'histoire peut être écrite non seulement à partir des sources écrites mais aussi, en faisant appel aux traditions orales ;
- L'Afrique a non seulement une histoire, mais une histoire qui est même plus longue que celle des autres continents car elle porte sur plus de 3 millions d'années ;
- L'Afrique a conservé un rôle directeur pendant les 15 000 premiers siècles de l'histoire de l'humanité ;
- Les civilisations les plus anciennes, y compris celle de l'Egypte ancienne, ont trouvé leurs origines et leur inspiration dans les peuples africains eux-mêmes et ont été les fruits de leur évolution face aux défis de leur existence ;
- Le Sahara n'a jamais été une barrière, mais un espace de contact et d'échanges entre les différents peuples d'Afrique;
- L'Afrique n'a jamais été coupée du reste du monde et elle a toujours été en contact avec l'Asie, le Moyen orient, l'Europe et les Amériques ;
- L'islam a très tôt et très profondément influencé le développement du continent ;
- La traite négrière et l'esclavage ont eu un impact considérable dans la destruction du continent ;
- La diaspora africaine n'a pas seulement survécu à la deshumanisation, elle a eu une influence considérable dans la création de nouvelles cultures et sociétés issues de l'esclavage.»(1)

Trois cents cinquante experts d'Afrique et du reste du monde ont accompli cette œuvre monumentale en huit volumes et en une version abrégée traduite en treize langues :

Volume I : *Méthodologie et préhistoire africaine*, sous la direction de J.

Ki-Xerbo (version principale : anglais, français, arabe, espagnol, portugais, italien, japonais, chinois ; version abrégée : anglais, français, hawsa, kiswahili, peul)

Volume II : *Afrique ancienne*, sous la direction de G. Mokhtar

(version principale : anglais, français, arabe, espagnol, portugais, italien, japonais, chinois ; version abrégée : anglais, français, hawsa, peul)

Volume III : *L'Afrique du VIIe au XIe siècle*, sous la direction de M.M. El Fasi et I. Hrbek

(version principale : anglais, français, arabe, espagnol ; version abrégée : anglais, français)

Volume IV : *L'Afrique du XIIe au XVIe siècle*, sous la direction de D.T. Niane (version

principale : anglais, français, arabe, espagnol, portugais, japonais, chinois ; version abrégée : anglais, français)

Volume V : *L'Afrique du XVIe au XVIIIe siècle*, sous la direction de B.A. Ogot (version

principale : anglais, français, arabe ; version abrégée : anglais, français)

Volume VI : *Le XIXe siècle jusque vers les années 1880*, sous la direction de J.F.A. Ajayi

(version principale : anglais, français, arabe ; version abrégée : anglais, français)

Volume VII : *L'Afrique sous domination coloniale, 1880-1935*, sous la direction d'A.A.

Boahen (version principale : anglais, français, arabe, espagnol, portugais, japonais, chinois ; version abrégée : anglais, français)

Volume VIII : *L'Afrique depuis 1935*, sous la direction d'A.A. Maxrui et C. Wondji (version

principale : anglais, français, arabe ; version abrégée : anglais, français).

Sollicité à plusieurs occasions par les Etats-membres d'Afrique, le projet, "L'Utilisation pédagogique de l'Histoire générale de l'Afrique", fait suite à l'élaboration et à la publication de cette Histoire générale de l'Afrique tout en répondant à un contexte propice marqué par la création de l'UA et le lancement de la seconde décennie de l'éducation en Afrique. Il a été conçu sur la base des conclusions et recommandations de plusieurs réunions d'experts (Dakar 1986, Nairobi 1989, Tripoli 1989, Dakar 2001) et de différentes études (Dramani-Issifou 1999, Kipre 2002). L'objectif général est de contribuer à la rénovation de l'enseignement de l'histoire dans les écoles et universités des pays africains dans une perspective d'intégration africaine et à travers :

- Une meilleure compréhension du riche passé de l'Afrique, de son patrimoine et de son apport au progrès général de l'humanité ;
- La prise de conscience des valeurs partagées et des liens qui unissent les peuples africains ;
- La promotion d'une identité et d'une citoyenneté africaines.

Résolument donc orienté vers l'appui à la réalisation de l'unité africaine, le projet vise, de manière spécifique et opérationnelle, à :

- développer des contenus communs pour les programmes et manuels d'histoire des pays africains,

- produire un atlas historique, un CD-Rom et des outils didactiques pour les écoles primaires et secondaires ainsi que des guides d'utilisation à l'usage des enseignants,
- renforcer la formation initiale et continuée des enseignants pour un enseignement rénové de l'histoire,
- promouvoir et harmoniser l'enseignement de l'Histoire générale de l'Afrique dans l'enseignement supérieur
- réorganiser et actualiser le site internet de l'HGA pour mettre en ligne le contenu des huit volumes, le matériel pédagogique à produire et toute littérature pertinente en vue, notamment, de faciliter l'accès gratuit de tous à ces ressources numériques

Afin de définir la méthodologie pour la mise en œuvre de ce projet et pour l'intégration de l'Histoire générale de l'Afrique dans les politiques éducatives des Etats membres de l'Union Africaine, L'UNESCO a été chargée de mettre en place un comité scientifique de dix membres choisis à titre personnel sur la base de leur expertise et expérience dans les domaines de l'histoire africaine, des politiques éducatives, de l'enseignement de l'histoire, de l'élaboration de curricula et de la formation des enseignants.

Ce comité assume la responsabilité intellectuelle et scientifique du projet.

2. Contextes et problématiques

Parmi les facteurs contextuels qui déterminent les objectifs et la mise en œuvre du projet, il semble essentiel d'analyser ceux liés à l'intégration africaine ainsi qu'à l'évolution des systèmes éducatifs et de l'enseignement de l'histoire en Afrique. La première dimension, notamment au niveau politique, interpelle avant tout mais pas seulement la prise de conscience et la volonté du leadership de mettre à contribution l'HGA et l'enseignement de l'HGA dans la construction de l'unité africaine. La seconde pose la nécessité, pour réussir le projet, de prendre en considération les réformes et innovations qui transforment actuellement les systèmes éducatifs africains ainsi que l'état actuel de l'enseignement de l'histoire afin de pouvoir y intégrer les apports projetés de l'HGA d'une manière efficiente et cohérente.

2.1. L'intégration africaine : une marche longue et difficile

La marche des Etats du continent vers l'intégration africaine semble bien longue et difficile. S'il n'est pas possible de l'analyser ici en profondeur, on peut tout au moins jeter quelques repères qui permettent de se poser les questions essentielles au regard du projet qui nous concerne.

Lors de la création de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) en 1963, trente deux Etats s'étaient engagés à construire l'unité africaine. Toutefois, entre les tenants d'un panafricanisme minimaliste, d'une part, et maximaliste, d'autre part, les premiers ont semblé l'emporter pour longtemps.

Réussir l'intégration économique pour mieux progresser vers l'unité politique des Etats, c'est ainsi que l'on pourrait comprendre la stratégie symbolisée par le traité d'Abuja qui promettait un marché commun continental avant 2025. Même si l'échéance reste encore à venir, on observe peu de signes tangibles d'une évolution significative de l'intégration économique de

sa phase régionale actuelle (les communautés économiques régionales existantes) vers la phase continentale souhaitée.

Un nouvel espoir est né avec la signature de l'Acte constitutif de l'Union Africaine en 2000 à Durban (Afrique du Sud) et la mise en place de ses institutions (Commission, Parlement, Conseil de paix et de sécurité). Même si la réinscription des Etats-Unis d'Afrique à l'agenda des Chefs d'Etat aux sommets de 2007 et 2009 a montré que les contradictions entre positions « immédiatistes » et « longtermistes » demeurent encore insolubles, la volonté d'aller de l'avant semble bien persister.

Ce parcours soulève plusieurs questions.

D'abord, pourquoi ce vieux projet panafricaniste défendu par Marcus Garvey en 1924, Dubois, Lumumba, Padmore, Kenyatta, Nkrumah au congrès panafricaniste de 1945 à Manchester ne progresse-t-il pas aussi vite que souhaité?

Pourtant la légitimité et la pertinence de l'ambition politique ne sont pas sérieusement contestables et encore moins sa nécessité pour le développement de l'Afrique face aux grands ensembles économiques mondiaux.

Où se situent donc les obstacles à franchir ? Et en quoi l'enseignement de l'HGA peut contribuer à les lever ?

L'obstacle le plus évoqué est certainement l'insuffisance de volonté politique. Faut-il penser que l'apport de l'enseignement de l'HGA peut faire évoluer les débats ainsi que le degré de prise de conscience et de détermination du leadership politique africain ?

Au-delà, ne convient-il pas de regarder du côté des conflits qui déchirent l'Afrique au lieu de la rassembler? L'enseignement de l'HGA ne peut-il pas contribuer à l'élimination des préjugés et des ignorances qui engendrent la méfiance, l'incompréhension, l'intolérance et les conflits entre groupes culturels, sociétés et pays africains en rétablissant les faits historiques dans les mémoires collectives et en mettant en évidence les influences mutuelles positives entre civilisations, sociétés, religions, cultures et langues dans l'évolution historique du continent ?

l'absence dans les pays africains d'une large base politique, sociale et culturelle de soutien à la construction de l'unité africaine ne se reflète-t-elle pas dans le manque d'empressement des dirigeants politiques ?

L'enseignement de l'HGA peut-il contribuer à promouvoir chez les peuples, concernés au premier chef, des repères historiques et un patrimoine partagés, une conscience panafricaine, un sentiment d'appartenance commune, en somme une identité africaine au service d'une volonté de construire solidairement une destinée?

Concernant particulièrement la priorité accordée par le projet à l'investissement sur les enfants des écoles primaires et les jeunes de l'enseignement secondaire, ne serait-il pas opportun d'ouvrir une perspective située dans la durée mais plus ambitieuse pour ces générations montantes : l'enseignement de l'HGA au service d'un processus de formation d'une forte conscience civique et d'une citoyenneté africaine active, bases des futurs Etats-Unis d'Afrique ?

Ces questions, qui ne sont pas exhaustives, veulent mettre en évidence l'importance de la conscience historique d'un passé commun et des enjeux de connaissance mutuelle, d'intercompréhension, de confiance réciproque, de cohabitation pacifique, de volonté de coopération et de solidarité entre les peuples dans la construction de l'intégration africaine mais aussi les défis posés à l'enseignement de l'HGA en termes de cibles multiples et

diverses à atteindre (grand public et élite intellectuelle et politique, adultes et jeunes jusqu'aux enfants, analphabètes et scolarisés, urbains et ruraux etc.), de finalités multidimensionnelles à élaborer (politiques, idéologiques, culturelles, sociales, etc.), d'objectifs non seulement cognitifs mais aussi de « capacitation » et socio-affectifs à définir, de choix pédagogiques pertinents et efficaces pour la transformation intellectuelle, culturelle, sociale et politique, ...

C'est pourquoi aussi la COMEDAF (Conférence des Ministres d'Education d'Afrique) souligne dans plusieurs déclarations l'importance de la contribution que l'éducation peut et doit apporter à la construction de l'unité africaine. Le lancement de la deuxième décennie de l'éducation en Afrique s'inscrit dans cette volonté politique.

Malgré ces vents favorables, il ne faut pas se cacher la complexité du pari du projet à savoir : La connaissance de l'histoire de l'Afrique peut contribuer significativement à fonder le panafricanisme et l'intégration africaine sur des bases et valeurs politiques, sociales, culturelles et idéologiques partagées et durables.

Cette complexité s'avère encore d'autant plus grande lorsque l'on prend en compte le contexte plus global dans lequel il se déroule, contexte marqué par la mondialisation de l'économie et l'explosion médiatique qui réduisent l'espace-temps et intensifient les interactions et les influences entre les peuples et les sociétés de tous les continents, régions et pays de la planète. Se jouent aussi au niveau planétaire les défis majeurs posés à l'humanité entière donc aussi à l'Afrique : la promotion de modèles de croissance économique durable, la sauvegarde de l'environnement (réchauffement climatique), la construction de sociétés inclusives (lutte contre la pauvreté), l'intercompréhension culturelle (lutte contre les fanatismes, les intolérances et les extrémismes de tous bords).

La problématique est ici de savoir comment la réappropriation par l'Afrique de son histoire et l'affirmation de son identité et de son unité la préparent également à participer activement aux progrès en cours et à venir de l'humanité.

2.2. Evolution des systèmes éducatifs africains : réformes et innovations majeures

Le projet est destiné à s'inscrire dans les politiques éducatives africaines. Il importe alors d'analyser l'évolution et l'état des systèmes éducatifs qui sont censés l'accueillir et le mettre en œuvre.

En Afrique, la plupart des systèmes éducatifs ont été hérités de la colonisation qui y a développé des politiques éducatives d'« appivoisement », d'« assimilation » et d'« association » (2).

Depuis les indépendances des années 60, plusieurs réformes et innovations ont été introduites pour les transformer en vue d'une meilleure adaptation aux réalités et besoins des pays africains. Il ne s'agit pas ici de passer en revue les diverses réformes entreprises dans chaque pays africain mais plutôt de souligner les tendances lourdes et les mutations les plus remarquables qui ont marqué généralement l'évolution et l'état actuel des systèmes éducatifs africains.

Les premières réformes ont été initiées à la suite de la Conférence des Ministres africains d'Addis-Abeba de 1961 invitant les Etats-membres à africaniser leurs systèmes éducatifs. Pour l'essentiel, ces réformes portaient sur la révision des programmes et des

manuels scolaires afin d'en expurger les contenus de l'idéologie coloniale les plus choquants pour la dignité africaine. Les disciplines idéologiques, au premier rang desquelles l'histoire, étaient particulièrement concernées dans la mesure où elles diffusaient les caricatures et les déformations coloniales dénaturant les personnalités, les cultures et les traditions des sociétés africaines dans le sens de souligner leur virginité civilisationnelle (négation de l'existence de civilisation africaine) ou pour le moins leur infériorité.

Vers la fin des années 60 et dans les années 70, la seconde vague des réformes s'est orientée vers une africanisation moins défensive et plus « maïeutique » (retour sur soi) des systèmes éducatifs en ce qu'elles cherchaient à intégrer dans les programmes scolaires le patrimoine endogène : pratiques et savoirs locaux, valeurs, cultures et langues africaines. L'interaction entre l'école et le milieu pour puiser des connaissances adaptées en vue de pouvoir résoudre des problèmes de l'environnement immédiat de même que l'éducation bilingue (première langue africaine plus langue héritée de la colonisation) ont été les principales innovations. Dans l'enseignement de l'histoire, la porte devait y être grandement ouverte aux enquêtes locales et aux sources orales, notamment à travers l'étude du milieu. Mais il convient de noter que, dans la pratique, l'africanisation dans l'enseignement de l'histoire s'y apparentait plus à une quête d'identité nationale qu'à une orientation panafricaniste des programmes(3).

Ces réformes, notamment l'éducation bilingue, continuent actuellement de progresser dans plusieurs pays africains qui ont opté pour des politiques de « contribution » à la politique culturelle et linguistique coloniale. Elles ont accompli des avancées plus décisives (amélioration significative de l'efficacité et de la pertinence des apprentissages) dans d'autres pays qui ont adopté des politiques de « transformation » de la politique culturelle et linguistique coloniale. Alors que certains pays demeurés dans une politique de statu quo ne sont pas encore engagés dans ces processus de mutation de leurs systèmes éducatifs.

De la fin des années 80 à aujourd'hui, des réformes curriculaires et pédagogiques initiées dans les pays développés se sont étendues à plusieurs pays africains aux niveaux des enseignements primaire et secondaire. Outre l'intégration de nouvelles dimensions dans les programmes (éducation environnementale, en matière de population, contre le VIH/SIDA, etc.), il s'agit principalement de la pédagogie par objectifs (PPO) et de l'approche par les compétences (APC).

La PPO a été la première innovation introduite. Elle se veut un changement de perspective : processus d'apprentissage plus que d'enseignement, production de tâches (comportements) plus qu'intériorisation de savoirs, évaluation critériée (mesure des apprentissages sur la base de critères et d'indicateurs de performances) plus qu'appréciation subjective des résultats de l'apprentissage.

L' APC, plus récente, s' est inscrite dans la suite de la PPO avec une approche inclusive des curricula intégrant capacités, connaissances et attitudes pour développer des compétences définies comme des savoir faire complexes et efficaces permettant aux apprenants d'identifier, d'analyser et de résoudre des familles de situations-problèmes déterminées.

La PPO et l'APC se proposent à des niveaux d'intégration différents, de renforcer le sens, la pertinence et l'efficacité des acquisitions scolaires (apprendre quoi ? pourquoi ? en vue de quoi ? pour résoudre quel problème?) en mettant en avant leur utilité et leur utilisation pour résoudre des situations-problèmes. Ce qui déplace aussi l'apprentissage du cloisonnement disciplinaire vers une approche inter-et/ou-transdisciplinaire. En plus, la PPO et l'APC s'appuient sur des pédagogies centrées sur l'apprenant (« pédo-centrisme ») et non plus sur l'enseignant (« magistero-centrisme »), donc des pédagogies participatives et actives, notamment le constructivisme (« il n'y a de connaissances que construites par l'expérience ») et le socioconstructivisme (« les connaissances sont fortement corrélées avec l'environnement de la personne qui apprend »).

La PPO s'est généralisée dans la plupart des systèmes éducatifs des pays africains mais les réformes curriculaires basées sur l'approche par compétences bien qu'adoptées par plusieurs pays semblent s'implanter plus difficilement et plus lentement.

Ce survol offre un aperçu des défis posés à la mise en œuvre du projet :

- Le niveau d'engagement des pays dans ces réformes ainsi que le degré d'implantation de ces mêmes réformes dans les pays qui s'y sont engagés varient considérablement, que ce soit pour l'éducation bilingue ou pour les réformes curriculaires et pédagogiques
- Ces variations ont de nécessaires répercussions sur le choix de la langue d'enseignement, notamment dans l'enseignement primaire, et sur la formulation des programmes à enseigner (contenus traditionnels, objectifs ou compétences) tout comme sur les processus d'enseignement-apprentissage et donc sur la formation des enseignants et l'élaboration des manuels scolaires et des guides pédagogiques.
- Le socle commun de connaissances et de compétences, les manuels scolaires et les guides pédagogiques ainsi que les autres supports à produire dans le cadre du projet devront prendre en compte les conséquences curriculaires et pédagogiques des réformes en question tout en s'ouvrant à la diversité des situations dans les pays sans compter la nécessité posée de les traduire dans différentes langues africaines devenues des langues d'instruction.
- L'intégration de l'enseignement de l'HGA dans les systèmes éducatifs rénovés se confrontera également au défi de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité que prônent ces nouvelles approches.

2.3. Situation de l'enseignement de l'histoire dans les pays africains

La mise en œuvre du projet nécessite une bonne connaissance de la situation actuelle de l'enseignement de l'histoire dans les pays africains. C'est dans ce sens que le comité scientifique est en attente des résultats d'une enquête sur le sujet: un questionnaire a été conçu et envoyé dans tous les pays afin de pouvoir faire un état des lieux des programmes d'histoire et des manuels qui les accompagnent. Le rapport d'évaluation qui en sera issu permettra certainement une analyse plus complète et plus fine des défis que la mise en œuvre du projet devra relever.

En attendant, l'analyse des conclusions faites par les études et les réunions d'experts (4) sur le sujet révèle déjà des sources de défis pour le projet :

- La comparaison des programmes d'histoire et des manuels de support révèle une grande disparité parmi les pays africains, disparités de thèmes, d'approches méthodologiques, de progressions des apprentissages et de crédits horaires accordés à l'enseignement de l'histoire
- A l'exception de quelques pays qui confirment la règle, la place de l'enseignement de l'histoire dans les programmes est généralement considérée comme insuffisante et, de surcroît, tend à se réduire en termes de crédit horaire, voire d'autonomie comme discipline avec la tendance à dissoudre cet enseignement dans les sciences sociales
- Plus problématique encore, la part réservée dans ces programmes d'histoire à l'enseignement de l'histoire africaine est considérée en moyenne comme faible même si elle varie considérablement d'un pays à l'autre.
- Il est observé un décalage entre les instructions officielles affichant généralement des intentions pédagogiques de rénovation de l'enseignement de l'histoire (définition d'objectifs généraux et spécifiques, méthodes actives, participatives et de découverte) d'une part et, de l'autre, les pratiques des enseignants et les manuels dans les classes plus orientés vers la simple transmission de connaissances.
- Autre source de disparités, dans certains pays c'est l'Etat qui décide des programmes et, dans d'autres, cette responsabilité est confiée à des organismes experts nationaux ou sous-régionaux.

3) Cadre de la politique éducative de l'HGA : formulation des orientations de base et des finalités de l'éducation, définition de buts et objectifs généraux des programmes et élaboration de contenus communs.

Elaborer des contenus communs pour l'enseignement de l'HGA dans l'ensemble des pays africains n'exige pas seulement de faire l'état des lieux des systèmes éducatifs et de l'enseignement de l'histoire. Ces contenus sont également à inscrire dans une politique éducative africaine qui formule les finalités politiques, sociales, culturelles, économiques et humaines à poursuivre. Comme ils doivent découler, par la suite, d'une définition de buts et d'objectifs généraux éducatifs qui orientent généralement les programmes d'enseignement. C'est de ce processus de déclinaison articulé à l'état des lieux que procèdent l'identification, la sélection et la définition des contenus qui sont censés former le socle commun.

3.1. Cadre philosophique et politique : orientations et finalités de l'enseignement de l'HGA

L'enseignement de l' HGA est appelé à s'inscrire dans une politique éducative qui fixe ses orientations de base et ses finalités. Habituellement, la formulation de cette politique éducative relève du pouvoir politique d'Etat qui, en fonction de sa vision du futur et de ses valeurs de référence, la définit dans la perspective du projet de la société qu'il cherche à promouvoir et, en conséquence, du type d'homme à former.

Au niveau continental qui nous concerne, l'Union Africaine est certainement la source la plus légitime pour l'expression des intentions politiques, culturelles, économiques, sociales et humaines qui doivent orienter l'enseignement de l'HGA. A cet égard, s'il n'existe pas de texte officiel de l'organisation continentale spécifiquement et explicitement consacré à la

formulation de la politique éducative africaine, on peut, en revanche, trouver dans de nombreux documents, des éléments constitutifs d'une telle politique, notamment pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire africaine en relation avec l'intégration africaine. Pour ne prendre que les documents de référence les plus récents et les plus substantiels sur le sujet, on peut citer ceux-ci :

- Le Plan stratégique de la Commission de l'Union Africaine, Volume 1, « Vision de l'Union Africaine et missions de la Commission de l' Union Africaine », (cf. Conférence de l' Union Africaine – 3^e session ordinaire du 6-8 juillet 2004, Addis Abeba) ;
- Le Plan stratégique de la Commission de l'Union Africaine, volume 2, « Cadre stratégique 2004-2007 de la Commission de l'Union Africaine » ;
- La Charte de la renaissance culturelle africaine (cf. Conférence de l' Union Africaine – 6^e session du 23 au 24 janvier 2006, Khartoum)
- La Charte Africaine de la Jeunesse'
- Le Plan d'action pour la seconde décennie de l'éducation en Afrique (2006-2015) ;
- Les Déclarations des COMEDAF I, II, II+, III et IV.

L'analyse de ces documents permet de dévoiler les intentions éducatives qui sous-tendent l'intégration africaine ainsi que le rôle qui y est assigné à l'enseignement de l'histoire africaine. L'esquisse de cadre de politique éducative que l' on peut élaborer à partir de cette analyse comporte les éléments suivants : une vision d'avenir du continent, la voie royale pour y parvenir, les acteurs à former, les valeurs et idées qui doivent les animer ainsi que la place et le rôle nodaux de l'histoire de l'Afrique pour la réalisation du projet panafricain.

La vision d'avenir du continent que les Chefs d'Etat et de gouvernement de l'Union Africaine veulent faire partager à tous les africains représente clairement le projet de société à construire. Elle est caractérisée fondamentalement par trois visées qui s'articulent intimement : l'unité du continent, sa prospérité et sa paix. Les facteurs et conditions favorables qu'il faut créer pour leur émergence découlent naturellement des leçons tirées de la réflexion critique sur les maux qui handicapent la marche du continent : instabilité, conflits, guerres et violations des principes et droits démocratiques. Pour qu'émerge cette Afrique ici projetée, l'engagement conscient et civique des femmes et des hommes du continent en faveur de la cause africaine représente une condition sine que non. C'est tout cela qu'exprime de manière condensée la vision d'avenir adoptée par la 3^e session de la Conférence des Chefs d'Etat et de gouvernement de l'Union Africaine : « Une Afrique intégrée, prospère et en paix»(5).

La voie royale pour y parvenir est assurément l'intégration africaine. Le document de vision de l'Union Africaine décline cette conviction dans les différentes dimensions du développement, politique, culturelle, économique, sociale:

- L'intégration politique a pour objectif la création des Etats-Unis d' Afrique sur une base fédérale ou confédérale
- L'intégration constitue le levier majeur pour accélérer la renaissance africaine
- L'unité africaine constitue un facteur d'équilibre, une force pour le développement économique, la résolution des conflits, la réduction des inégalités et de l'injustice
- L'intégration doit impulser le développement économique, social et culturel du continent

- L'intégration économique va renforcer la position de l'Afrique dans l'économie mondiale

Les acteurs à faire émerger pour porter et conduire le projet à bon port sont également ciblés, de façon précise, par le Document de vision :

- Un leadership politique d'Etat profondément engagé dans les échanges, la coopération et la solidarité entre les pays africains
- Une base populaire active, large et acquise aux objectifs d'intégration (parlementaires, partis politiques, opérateurs économiques, organisations de la société civile)
- Des citoyens conscients de leur rôle d'acteurs et de leur statut de bénéficiaires de l'intégration
- **Une jeunesse mobilisée pour porter de manière dynamique les idéaux d'un panafricanisme rénové**
- Des peuples déterminés à réaliser leur unité et leur solidarité.

Les valeurs, idées et comportements que l'éducation est appelée à leur inculquer pour promouvoir l'intégration africaine se retrouvent exposées dans différentes parties du même document. De manière synthétique et sans prétendre à l'exhaustivité, on pourrait les présenter ainsi en condensé:

- L'affirmation de l'identité africaine comme une préoccupation commune de tous les peuples d'Afrique dans le respect des différentes identités qui la constituent
- La compréhension profonde de l'unité culturelle du continent incluant la connaissance et le respect de la diversité culturelle
- L'attachement au patrimoine historique et culturel commun ainsi qu'aux valeurs partagées d'enracinement (langues, cultures, histoire, dialogue, solidarité, partage, intégration dans la communauté) et aux valeurs dynamiques du patrimoine (droits de l'homme, cohésion sociale et développement humain)
- La vigilance et le combat contre toutes les formes d'aliénation, d'exclusion et d'oppression culturelle, notamment pour la libération et la promotion de la femme africaine
- L'ouverture aux relations de l'Afrique avec le reste du monde

La place et le rôle nodaux que l'histoire africaine et l'enseignement de l'histoire africaine occupent et jouent dans la construction de l'unité africaine sont fortement affirmés dans la Charte de la renaissance culturelle africaine. L'histoire africaine y représente la base même de justification du projet d'intégration dans sa genèse comme dans sa légitimation. Elle nourrit les consciences, les volontés et les sentiments panafricanistes en dévoilant les rencontres, les échanges, les influences réciproques, les brassages, les partages, les solidarités qui ont jalonné la marche des peuples d'Afrique dans le temps aussi bien dans les périodes fastes que dans les épreuves. Bref, la communauté fondamentale de trajectoire historique et de destin qui les lie bien au-delà des diverses bifurcations et des différences qu'elles ont engendrées à des périodes et dans des circonstances déterminées. C'est tout cela et certainement bien d'autres idées sous-jacentes que résume admirablement la formule de la Charte de la Renaissance Culturelle Africaine: « L'unité africaine trouve son fondement d'abord et surtout dans son histoire » (6).

Alors, cette conviction de base conduit tout naturellement à la résolution de positionner l'enseignement de l'histoire au cœur du projet panafricain tant d'intégration que de renaissance africaine. Ce qui renvoie aux trois visées de la vision d'avenir (unité, prospérité et paix) exprimées au début et fixe à l'enseignement de l'histoire africaine des orientations et

des finalités à poursuivre dans la revalorisation d'un passé porteur de missions du présent et du futur. A cette fin, la Charte valide politiquement l'utilisation de L'HGA publiée par l'UNESCO ainsi que le projet qui nous concerne. En effet l'article 7 de la Charte exprime la volonté politique on ne peut plus claire des Chefs d'Etat et de gouvernement de l'Union Africaine:

- 1 « Les Etats africains s'engagent à œuvrer pour la renaissance africaine. Ils conviennent de la nécessité d'une reconstruction de la mémoire et de la conscience historique de l'Afrique et de la diaspora africaine »

- 2 « Ils considèrent que l' HGA de l'Afrique publiée par l'UNESCO constitue une base valable pour l'enseignement de l'histoire de l'Afrique et recommandent sa large diffusion, y compris dans les langues africaines et recommandent en outre la publication de versions abrégées et simplifiées de l'histoire de l'Afrique pour le grand public ».

Au total, les finalités politiques, culturelles, économiques, sociales, psychologiques, morales et intellectuelles de l'intégration africaine sont aussi celles assignées par l'instance politique à l'enseignement de l'HGA. La mise en œuvre du projet trouve ici les orientations de base à décliner en buts et objectifs généraux de programmes en gardant à l'esprit que, quelle que soit l'importance du projet panafricain et de ses enjeux vitaux pour le continent, il ne représente pas la fin mais qu'il est plutôt au service de la fin. Et la fin telle que soulignée dans le document de vision de l'Union Africaine, c'est d'améliorer le bien-être des populations, c'est d'assurer le plein épanouissement de la personne africaine, en particulier de la femme africaine, libérée de la misère, de toute oppression et de toute discrimination(7).

3.2. Buts et objectifs généraux de l'enseignement de l'HGA

Si l'enseignement de l' HGA se met ainsi au service de cette politique éducative de l'Union Africaine destinée à préparer les jeunes à construire « l'Afrique unie, prospère et en paix» de demain, les buts et objectifs généraux d'enseignement, de formation et d'éducation qui peuvent être déclinés des finalités ci-dessus orienteront la définition des contenus communs à asseoir chez tous les jeunes africains. La déclinaison faite ici porte dans un premier temps sur les buts des programmes. Puis sont analysés les objectifs généraux associés selon les trois domaines (cognitifs, psycho-moteur et socio-affectifs) de la taxonomie de Bloom.

En termes de buts et d'objectifs généraux des programmes, l'enseignement de l'HGA contribue à promouvoir chez les élèves des écoles primaires et secondaires :

- d) La restauration de la dignité de la personnalité africaine pour développer le sens de la fierté des origines et de l'appartenance historique en même temps que l'engagement dans la renaissance africaine.
 - Prendre connaissance et conscience des faits et de leurs causes dans le déroulement de l'histoire africaine aux niveaux local, régional et continental en ce qui concerne:
 - les origines africaines de l'humanité ;
 - l'Afrique dans l'antiquité, l'égyptologie
 - l'action positive des peuples africains dans l'histoire ;
 - Acquérir des capacités d'utilisation de sources historiques variées (tradition orale, archives, musées, monuments, objets historiques, TIC etc.), de recherche individuelle et collective, d'analyse, de critique objective, d'interprétation, de mise en relation, de reconstitution et de dialogue sur les

informations et faits historiques à partir de l'étude de l'histoire africaine en relation avec :

- l'esclavage et la traite, le colonialisme, la colonisation et les indépendances
- les falsifications et déformations de l'histoire africaine, en particulier, la déconstruction des représentations et concepts aliénants du colonialisme.

- Intégrer des sentiments et des valeurs d'appartenance africaine à travers :
 - le renouvellement du regard de l'Africain sur lui-même et sur son histoire
 - l'éveil de la fierté face à la réhabilitation du patrimoine historique et culturel de l'Afrique

e) L'affirmation de l'identité africaine pour asseoir la connaissance et la compréhension du patrimoine historique et culturel commun ainsi que pour mobiliser les forces et facteurs de développement endogène :

- Prendre connaissance et conscience des faits et de leurs causes dans le déroulement de l'histoire africaine aux niveaux local, régional et continental en ce qui concerne :
 - le patrimoine historique commun des peuples
 - le patrimoine culturel commun (valeurs, biens et productions linguistiques, spirituelles, matérielles, intellectuelles et émotionnelles englobant arts, littératures, modes de vie, systèmes de valeurs, traditions et croyances)
 - la temporalité propre à l'histoire africaine (périodisation d'événements et moments marquants de l'évolution du continent)
- Acquérir des capacités d'utilisation de sources variées (tradition orale, archives, musées, monuments, objets historiques, TIC etc.), de recherche individuelle et collective, d'analyse, de critique objective, d'interprétation, de mise en relation, de reconstitution et de dialogue sur les informations et faits historiques à partir de l'étude de l'histoire africaine notamment en relation avec :
 - la dialectique de l'identité africaine commune et diverse
 - les sources locales, notamment orales de l'histoire de l'Afrique
- Intégrer des sentiments et des valeurs d'appartenance africaine à travers :
 - le renforcement du sentiment de partage d'un passé commun
 - l'aspiration à vivre ensemble dans une communauté élargie

f) La connaissance mutuelle, l'intercompréhension et la tolérance culturelle et spirituelle afin de favoriser l'entente, la solidarité et la paix entre groupes, peuples et pays africains.

- Prendre connaissance et conscience des faits et de leurs causes dans le déroulement de l'histoire africaine aux niveaux local, régional et continental en ce qui concerne :
 - l'unité culturelle dans la diversité
 - les migrations, les échanges et les influences réciproques entre peuples africains dans le temps, y compris à travers le commerce et ses itinéraires
- Acquérir des capacités d'utilisation de sources variées (tradition orale, archives, musées, monuments, objets historiques, TIC etc.), de recherche individuelle et collective, d'analyse, de critique objective, d'interprétation, de mise en relation, de reconstitution et de dialogue sur les informations et faits

historiques à partir de l'étude de l'histoire africaine notamment en relation avec :

- les préjugés et les conflits internes à l'Afrique
- les questions de controverse interne sur l'histoire de l'Afrique
- les événements et facteurs historiques de réconciliation, de solidarité et de vie commune entre groupes et peuples africains

- Intégrer des sentiments et des valeurs d'appartenance africaine ainsi que des idéaux panafricanistes à travers :
 - la promotion d'attitudes et de comportements propices au vivre ensemble
 - l'attachement aux idéaux et pratiques de tolérance, de respect des différences et de paix

g) L'affermissement de l'aspiration à l'intégration africaine pour promouvoir, en particulier, les idéaux d'un panafricanisme dynamique et rénové.

- Prendre connaissance et conscience des faits et de leurs causes dans le déroulement de l'histoire africaine aux niveaux local, régional et continental en ce qui concerne :
 - les événements et les courants historiques et culturels fondateurs de la conscience panafricaniste
 - la colonisation et les indépendances
 - l'histoire de l'intégration africaine

- Acquérir des capacités d'utilisation de sources variées (tradition orale, archives, musées, monuments, objets historiques, TIC etc.), de recherche individuelle et collective, d'analyse, de critique objective, d'interprétation, de mise en relation, de reconstitution et de dialogue sur les informations et faits historiques à partir de l'étude de l'histoire africaine notamment en relation avec :

- les acquis et défis de l'intégration africaine
- les politiques et stratégies d'une construction libre et démocratique de l'unité africaine

- Intégrer des sentiments et des valeurs d'appartenance africaine ainsi que des idéaux panafricanistes à travers
 - l'engagement dans les idéaux et les objectifs du panafricanisme
 - la quête de solutions communes aux défis majeurs posés au continent

e) La promotion d'une citoyenneté africaine, basée sur une conscience civique informée et enracinée dans une communauté de mémoire active et responsable, pour s'approprier le projet d'unité africaine et pour contribuer à sa construction librement consentie, démocratique et respectueuse des droits humains, notamment de l'égalité des sexes.

- Prendre connaissance et conscience des faits et de leurs causes dans le déroulement de l'histoire africaine aux niveaux local, régional et continental en ce qui concerne :

- la vision, les missions et les institutions de l'intégration africaine
- le rôle et le statut, les droits et les devoirs des citoyens et des sociétés civiles africaines dans la construction de l'intégration

- Acquérir des capacités d'utilisation de sources variées (tradition orale, archives, musées, monuments, objets historiques, TIC etc.), de recherche

individuelle et collective, d'analyse, de critique objective, d'interprétation, de mise en relation, de reconstitution et de dialogue sur les informations et faits historiques à partir de l'étude de l'histoire africaine notamment en relation avec :

- les exigences de l'appropriation citoyenne de l'intégration
 - les implications démocratiques de la construction africaine
 - les enjeux de l'inégalité entre les sexes, de la jeunesse, de la femme et de la stabilité socio-politique.
- Intégrer des sentiments et des valeurs d'appartenance africaine ainsi que des idéaux panafricanistes à travers :
 - des exigences fortes en droits et devoirs de citoyen africain
 - l'attachement aux valeurs de liberté, de démocratie et de droits humains
- f) L'ouverture sur le reste du monde pour promouvoir la compréhension de son évolution historique et de ses relations avec l'Afrique.
- Prendre connaissance et conscience des faits et de leurs causes dans le déroulement de l'histoire africaine aux niveaux local, régional et continental en ce qui concerne :
 - les relations historiques de l'Afrique avec le reste du monde
 - l'évolution historique des autres continents.
 - Acquérir des capacités d'utilisation de sources variées (tradition orale, archives, musées, monuments, objets historiques, TIC etc.), de recherche individuelle et collective, d'analyse, de critique objective, d'interprétation, de mise en relation, de reconstitution et de dialogue sur les informations et faits historiques à partir de l'étude de l'histoire africaine notamment en relation avec :
 - l'impact des interactions de l'Afrique avec le reste du monde
 - la perspective comparative entre l'évolution de l'Afrique et des autres continents
 - la temporalité et la périodisation de l'histoire (différents temps, durée, moments, rythmes, enchainements, ruptures)
 - Intégrer des sentiments et des valeurs d'appartenance africaine ainsi que des idéaux panafricanistes à travers
 - le développement de sentiments et de comportements d'enracinement et d'ouverture
 - le partage des idéaux de progrès de l'humanité tout entière.

3.3. L'élaboration des contenus communs.

Après la déclinaison faite des finalités de la politique éducative vers les buts et objectifs généraux des programmes, l'étape suivante pose un travail d'identification, de sélection et de définition des contenus communs dans le prolongement du processus de déclinaison. Toutefois, il convient de préciser que la déduction à entreprendre n'est pas de nature mécanique. Tout au contraire, il constitue un processus complexe qui, non seulement, exige la prise en compte des programmes actuellement en cours dans les pays africains et prend appui sur les volumes de l'HGA mais, aussi, opère des choix épistémologiques (quelle histoire enseigner ?), d'approches curriculaires (contenus traditionnels, objectifs ou compétences), de perspectives pédagogiques (enseignement ou apprentissage) sans oublier la nécessité de clarifier la notion de « communs » accolée aux contenus.

Cette tâche est confiée, dans un premier temps, au sous-groupe 2 du Comité scientifique et, ensuite, il reviendra à la Conférence régionale prévue à cet effet de valider les orientations et d'organiser le travail d'élaboration. Dans ce cadre, il sera important de saisir l'opportunité que représente le développement du plan d'action de la deuxième décennie de l'éducation en Afrique (2006-2015), en particulier dans la mise en œuvre de ses objectifs relatifs aux « curriculum et matériels d'enseignement-apprentissage » (point 2.6, paragraphe 53, puis 55 à 57, pages 11 et 12) ; au « genre et à la culture » (notamment domaine prioritaire n°4 consacrée au renforcement de la synergie entre culture et éducation, page 16, domaine prioritaire n°2 aux langues africaines dans l'éducation, page 45, et domaine prioritaire n°5 aux systèmes de savoirs africains).

Le cadre conceptuel n'est donc pas le lieu d'élaboration des contenus communs. Il soulève les problématiques qui y sont impliquées et avance quelques options et orientations qui peuvent être prises pour cette élaboration.

D'abord quelle(s) histoire(s) enseigner ?

Le mandat donné au Comité porte certainement sur l'enseignement de l'HGA. Il s'agit plus précisément d'effectuer la transposition didactique d'un savoir scientifique (HGA) en contenus d'apprentissage destinés aux élèves d'écoles primaires et d'établissements d'enseignement secondaire. Et c'est précisément cet exercice de transposition qui oblige, entre autres, à opérer des choix sur les lectures, perspectives et approches possibles de l'enseignement de l'HGA ainsi que sur des contenus destinés à des contextes ayant des particularités qui peuvent être très différentes.

Du point de vue des lectures et perspectives, plusieurs interrogations peuvent être soulevées : lecture « défensive » de l'histoire africaine en réaction à l'eurocentrisme » ou lecture basée sur l'analyse des dynamiques endogènes ? Histoire événementielle ou structurale ? Histoire des « grands personnages » ou histoire des civilisations ? Histoire politique ou histoire sociale ? S'il est vrai que les choix sont difficiles lorsqu'il s'agit de sujets qui divisent les spécialistes, il est dans l'intérêt de l'enseignement (favorise réflexion, comparaison, critique, recherche) que les paradigmes épistémiques qui informent les contenus soient toujours explicites au lieu d'être laissés en latence.

Au regard des approches et progressions de l'enseignement de l'HGA aux différentes étapes de la scolarité, faudra-t-il adopter une approche chronologique et/ou thématique ? La prise en compte des capacités d'appréhension de l'histoire selon l'âge et le niveau de la scolarité de l'élève articule ces interrogations à ce qui est censé être « apprenable » par ce dernier.

Par exemple, certaines propositions (8) semblent partir de la prise en compte de l'évolution d'une pensée intuitive vers une pensée opératoire, puis conceptuelle de l'enfant (Piaget) pour préconiser des contenus à distribuer dans les trois étapes successives de la scolarité ciblées par le projet : i) commencer par les traces du passé du continent présents dans l'environnement des élèves au niveau des étapes finales du primaire, ii) adopter au premier cycle du secondaire une approche chronologique avec un accent sur l'Égypte ancienne et l'évolution des sociétés, des cultures et des techniques propres au continent et iii) aboutir au second cycle du secondaire à l'examen des thèmes et éléments fondamentaux du passé africain.

D'autres propositions (9) prônent plutôt de i) livrer un condensé complet de l'HGA mais à un niveau de compréhension suffisamment simple dès le début (enfants de 10-14 ans) avec l'argument que la plupart des élèves risquent de ne pas aller plus loin dans leur scolarité, ii) poursuivre cette présentation complète aux élèves de 15-18 ans mais cette fois-ci dans une perspective chronologique et iii) terminer avec l'analyse thématique pour les 19-20 ans.

Ces propositions semblent converger en ce qui concerne les approches chronologique et thématique à adopter successivement dans les deux étapes de l'enseignement secondaire. Par contre, elles divergent sur les contenus au niveau du primaire pour des considérations différentes : la première est surtout relative à la psychopédagogie de l'enseignement de l'histoire pendant que la seconde insiste sur la nécessité de doter tous les enfants d'un socle commun avant qu'ils ne quittent l'école.

De manière sous-jacente, les références différentes aux niveaux de scolarité pour la première position et aux tranches d'âges pour la seconde montrent une autre difficulté à prendre en considération : la variation en nombre et en durée des étapes de la scolarité dans les systèmes éducatifs africains. Par exemple, la durée de l'école primaire peut varier entre quatre et huit années. L'enseignement secondaire peut se présenter en une seule étape ou en deux. Dans ce dernier cas, le premier cycle (souvent un tronc commun) dure entre deux et quatre années et le second cycle (enseignement optionnel) entre deux et cinq années. Evidemment, les âges correspondants aux différentes étapes varient en fonction de la distribution faite. C'est pourquoi il paraît utile de définir les contenus en relation avec des tranches d'âge scolaire repères : 10-12 ans, 13-16 ans, 17-19 ans. Il appartiendrait ainsi à chaque pays de les cibler spécifiquement en fonction de l'organisation propre à son système.

Ensuite, qu'entend-t-on par contenus communs ?

Le concept de socle commun qui est plus familier en matière d'éducation scolaire renvoie aux apprentissages que tous les jeunes doivent accomplir dans le cadre de l'obligation scolaire. Autrement dit, c'est le minimum requis que chaque jeune ou que chaque citoyen doit acquérir dans les domaines du savoir, du savoir-faire et savoir-être pour pouvoir continuer à apprendre, assurer son développement personnel et vivre avec les autres dans une société donnée.

Dans les contextes où la scolarisation est universelle et où l'obligation scolaire de six, huit, neuf ou dix années est devenue une réalité, le socle commun s'adresse à une tranche d'âge et à des niveaux de scolarité clairement déterminés.

Pour ce qui est de la situation africaine, des millions d'enfants restent exclus de l'éducation scolaire. Parmi ceux qui entrent à l'école, environ 60% achèvent la scolarité primaire. En moyenne, les taux de transition entre le primaire et le secondaire se situent autour de 65%. A qui seront alors communs les contenus à dispenser? Si l'on se limite aux publics scolaires, plus de trente millions d'enfants africains n'auront pas accès à ces contenus et leurs effectifs grossiront au fur et mesure que l'on grimpe la pyramide des systèmes éducatifs. De surcroît, le taux d'analphabétisme des jeunes et adultes s'élève à 40%. C'est pourquoi, il convient : i) d'aménager des modalités pour que les contenus communs puissent parvenir à des cibles non-scolaires en définissant un socle commun destiné à une éducation de base pour tous, qu'elle soit formelle, non-formelle ou informelle, destinée aux enfants, aux jeunes ou aux adultes ; ii) d'approfondir ce socle commun dans les étapes post-éducation de base en harmonisant les programmes d'enseignement d'histoire de l'Afrique.

Cela précisé, l'élaboration de contenus communs doit également prendre en compte les particularités locales et régionales en prônant, par exemple, une approche spiralaire des problématiques de l'HGA (prenant comme point de départ le milieu immédiat pour remonter vers des niveaux plus larges et plus abstraits) qui peut être combinée à une approche de comparaison spatio-temporelle (milieu proche comparée à d'autres milieux en évolution dans différentes périodes historiques).

Au bout de cet aperçu des défis et problématiques posés au travail d'élaboration des contenus communs, il n'est pas superflu de poser des garde-fous et des balises au regard à la fois du référentiel axiologique et philosophique qui émane de la Vision de l'UA et des exigences pédagogiques qui orientent l'enseignement de l'HGA.

Ce que ne doit pas être l'enseignement de l'HGA :

- Un support de manipulation idéologique, de propagande ou de promotion au service d'intérêts humains et démocratiques (racisme, xénophobie, intolérance, violences, dénis de droits humains...)
- Un outil de diffusion de falsifications, de déformations, de ratures et d'omissions de faits historiques au nom d'une cause ou d'un pouvoir, quels qu'ils soient
- Une source de préjugés et de méfiance, encore moins de discorde et de haine entre groupes, peuples et Etats africains
- Un répertoire de savoirs encyclopédiques.

Ce que l'enseignement de l'HGA devrait poursuivre:

- Articuler l'histoire du continent à celle des régions et des pays qui la composent ;
- Former les jeunes dans la perspective de l'intégration africaine;
- Leur assurer la connaissance et la compréhension du passé africain et de son rapport au présent et au futur de continent ;
- Promouvoir des valeurs d'enracinement dans l'identité africaine et des valeurs universelles de progrès humaniste ;
- Former des citoyens panafricanistes conscients, responsables, actifs et exigeants sur le respect et la promotion des valeurs de liberté et de démocratie ;
- Diffuser une conception ouverte, pluraliste et tolérante de l'HGA ;
- Asseoir un socle commun de connaissances, de compétences, de valeurs et d'attitudes qui permettent aux jeunes :
 - de saisir et de comprendre les repères historiques et les événements fondateurs du patrimoine africain commun,
 - de développer une réflexion et un esprit critiques ainsi que des capacités de recherche, d'analyse et de synthèse leur permettant de traiter adéquatement l'information historique
 - de mobiliser leurs acquis historiques pour s'engager à relever avec succès, chacun dans sa sphère de responsabilité et collectivement, les défis posés aux peuples du continent dans la voie de la construction d'une « Afrique unie et prospère ».

4. *Elaboration d'un guide pour l'intégration des contenus communs dans les programmes des systèmes éducatifs*

Une fois les contenus communs élaborés et validés, le défi consiste à les intégrer avec succès dans les programmes de tous les systèmes éducatifs africains. Pour faciliter ce travail que chaque pays doit entreprendre, le Comité scientifique a décidé de mettre à leur disposition un guide pour l'intégration des contenus communs dans les programmes. La tâche d'élaborer ce guide revient au groupe 3 du Comité scientifique. Le cadre conceptuel présente les options possibles et les défis qu'elles posent.

En matière d'intégration de nouveaux contenus à des programmes, plusieurs possibilités sont ouvertes dont notamment :

- Des approches additives
- Des approches transformationnelles
- Des approches extracurriculaires.

Les approches additives consistent à ajouter de nouveaux contenus, sous forme d'objectifs, de thèmes ou d'activités sans remanier pour l'essentiel les programmes existants, quitte à

retrancher d'autres contenus et/ou à augmenter les crédits horaires. Dans le cas de l'enseignement de l'HGA, il s'agirait d'ajouter les contenus communs soit aux programmes d'histoire en cours, soit comme une composante additionnelle des études sociales sans refonte de l'ensemble. Cet ajout peut s'effectuer par une distribution des nouveaux contenus en fonction de la structure et des thèmes des programmes d'accueil (programmes d'histoire ou de sciences sociales) avec pour conséquence de les disperser ou de les y intégrer en tant que module d'enseignement pour garder leur unité et leur cohérence autour des objectifs qui leur sont assignés. Aux deux autres extrêmes, il est possible de dissoudre les nouveaux contenus dans une approche multidisciplinaire (A chaque discipline ce qui la concerne : langues, mathématiques, sciences, éducation civique, arts...) ou d'ajouter aux programmes une nouvelle discipline : l'histoire générale de l'Afrique. Evidemment de telles approches contribueraient peu à l'objectif de rénovation de l'enseignement de l'histoire poursuivi par le projet.

En revanche, les approches transformationnelles se situent bien dans cet objectif de rénovation. Elles exigent, en effet, une intégration des contenus communs qui nécessitent réorientations, restructurations et réaménagements des objectifs, des contenus et des crédits horaires, voire des réformes dans l'organisation et les approches pédagogiques (approche par objectifs ou par compétences par exemple). Ces changements de nature systémique peuvent affecter la structure et les approches de la seule discipline porteuse des nouveaux contenus, en l'occurrence l'enseignement de l'histoire, ou d'autres disciplines associées dans une perspective multidisciplinaire des contenus communs, notamment l'éducation civique et la géographie, voire toutes les autres disciplines (approche inter- et – transdisciplinaire).

Il est peu probable que les programmes traditionnels axés sur un répertoire de savoirs à transmettre s'adaptent à de telles intégrations car les contenus communs s'inscrivent dans des perspectives pédagogiques et éducatives divergentes.

Les approches extracurriculaires ciblent les activités para-et-péri-scolaires comme lieux d'accueil de nouveaux contenus, de manière principale ou subsidiaire. Il est évident qu'en ce qui concerne les contenus communs de l'enseignement de l'HGA, de telles activités ne peuvent que prolonger ou renforcer leur ancrage central dans les programmes en termes d'activités exploratoires dans le milieu environnement, de visites de sites historiques, d'expositions, de théâtres et autres.

Dans tous les cas, la nature et l'ampleur des changements qu'implique l'intégration des contenus communs dans les programmes scolaires en cours dans les pays africains va dépendre :

- De la place et du rôle donnés à l'enseignement de l'histoire dans les programmes
- De la place et du rôle donnés à l'enseignement de l'histoire de l'Afrique dans l'enseignement de l'histoire
- De l'état des réformes curriculaires et pédagogiques dans le système éducatif.

A cet égard, l'application de critères relatifs à ces caractéristiques permet de mesurer l'ampleur des changements exigés dans trois catégories de pays:

- Les pays qui accordent peu de place à l'enseignement de l'histoire dans leurs programmes devront effectuer de nouvelles options stratégiques pour pouvoir intégrer de manière satisfaisante l'enseignement de l'HGA, y compris aux plans curriculaires et pédagogiques.
- Les pays qui accordent une place suffisante à l'enseignement de l'histoire mais pas à celui de l'histoire africaine devront réaliser une révolution copernicienne mettre l'Afrique au centre de leurs programmes d'histoire à travers l'intégration des contenus communs tout en tenant compte des implications curriculaires et pédagogiques.

- Les pays qui accordent une place suffisante et à l'enseignement de l'histoire et à celui de l'histoire africaine mais qui demeurent sur des approches curriculaires et pédagogiques traditionnelles devront rénover ces approches pour répondre aux exigences pédagogiques et éducatives des contenus communs.

Le guide d'élaboration devra offrir des outils d'analyse et d'évaluation des programmes d'accueil et proposer, selon la catégorie concernée, des types de démarches d'intégration des contenus communs d'HGA avec les procédures et les outils correspondants (modes de transposition didactique, cadres de domaines et niveaux taxonomiques, techniques de définition d'objectifs et de compétences, tables de spécification et d'intégration, etc.)

5. Conception des manuels et autres supports pédagogiques pour l'enseignement de l'HGA dans les établissements primaires et secondaires

Les manuels scolaires constituent l'un des plus importants intrants pour la réussite des apprentissages à l'école comme en témoigne ce tableau tiré d'une méta-analyse des résultats des apprentissages des élèves africains mesurés par le PASEC.

Table 3: Les effets de l'équipement éducatif sur les résultats scolaires: une synthèse des résultats des régressions du PASEC

Nombre de régressions avec un coefficient:	Manuels scolaires			Autres équipements		
	Français	Maths	Français & Maths	Guides du maître	Electricité	Equipement de Base ¹
Positivement significatif	16	5	20	2	4	1
Négativement significatif	0	0	0	0	2	0
Insignifiant	15	16	5	3	10	6
Nombre total de régressions tenant compte de ce facteur	30 ²	20 ²	25	5	16	7

¹ L'équipement de base fait référence à la disponibilité conjointe d'un bureau pour le maître, un tableau fonctionnel, des tables bancs pour tous les élèves, craie, crayons et cahiers ou ardoise pour au moins 75% des élèves.
² la somme des coefficients est supérieure au nombre total des régressions parce qu'une des régressions a utilisé deux variables différentes faisant appel à une estimation différentes de deux coefficients.
Annotation: Signification fait référence à un niveau de $\alpha=10\%$.
Source: Table A1, Annexe.

Le projet prévoit l'élaboration de trois manuels qui serviront de support aux activités d'enseignement-apprentissage des contenus communs destinés respectivement aux trois tranches d'âges ciblées : 10-12 ans, 13-16 ans, 17-19 ans.

Compte tenu des leçons tirées de l'analyse critique des manuels d'histoire en cours dans les pays africains (10), il est important que l'élaboration des trois manuels obéisse à un certain nombre de critères, notamment la correspondance avec les contenus communs, la validité scientifique, la congruence avec les principes pédagogiques prônés, l'adaptation aux capacités et besoins des apprenants ainsi que l'accessibilité.

Selon l'étude citée ci-dessus, la plupart des manuels d'histoire, lorsqu'ils sont disponibles, ne correspondent pas aux programmes officiels. Par le biais des manuels s'opère ainsi un véritable détournement des finalités et objectifs déclarés de l'enseignement de l'histoire dans la mesure où les pratiques en classe se réfèrent aux manuels disponibles. Les manuels à élaborer doivent refléter rigoureusement les contenus communs ainsi que les objectifs d'enseignement et d'apprentissage qui les sous-tendent. Cette correspondance concerne les textes (présentations, questions, exercices) des manuels, leur structure, le découpage et la progression de leurs contenus comme les cartes, les illustrations et autres représentations iconographiques qui y figurent.

Le principe de validité scientifique porte sur l'actualité et l'exactitude des informations et connaissances historiques que doivent contenir les manuels mais également sur le choix des regards portés sur l'histoire du continent. A ce dernier égard, la vigilance devra être de rigueur pour ne pas véhiculer des visions externes qui, à l'instar de l'eurocentrisme, falsifient ou déforment l'histoire africaine.

La congruence avec les principes pédagogiques signifie que les manuels ne doivent être conçus comme de simples supports à l'enregistrement de savoirs alors que l'on prône par ailleurs une pédagogie active et participative qui doit engager les élèves, à travers les manuels, dans des activités d'observation, de réflexion, de recherche, d'analyse critique et d'entraînement sans exclure bien sûr l'acquisition nécessaire de connaissances.

Le principe d'adaptation aux capacités et besoins des apprenants pose le niveau de connaissance et de compréhension qu'exigent les contenus et des exercices proposées aux élèves dans les manuels au regard de leurs capacités, modes et motivations d'apprentissage. L'âge en relation avec les caractéristiques psychopédagogiques des différents stades de développement représente ici un élément à prendre sérieusement en considération de même que les pré-acquis et pré-requis supposés des élèves au regard de leur niveau de scolarité. C'est pourquoi aussi la transposition didactique des contenus scientifiques à opérer dans les trois manuels devra être différenciée en conséquence.

Pour assurer la prise en compte de toutes ces dimensions, il faudra que des équipes pluridisciplinaires soient chargées d'élaborer les manuels et qu'en plus qu'il soit mis en place un dispositif de contrôle de qualité vérifiant aussi bien le niveau scientifique des contenus que l'adéquation des orientations et des démarches pédagogiques.

Ce n'est pas tout car l'expérience montre qu'en Afrique il ne suffit pas d'élaborer de bons manuels. Encore faudrait-il que ces manuels parviennent aux destinataires : les élèves. A cet égard, la situation est extrêmement préoccupante pour les disciplines considérées généralement comme prioritaires, langues et mathématiques, donc a fortiori pour l'histoire. Dans certains pays, les manuels d'histoire correspondant aux programmes n'existent pas et, par défaut, on y utilise des manuels conçus pour des élèves non-africains. Dans d'autres, des manuels d'histoire existent mais sont peu disponibles à cause de tirages faibles ou de problèmes de distribution ou de prix. Tout cela pour dire que la question de la disponibilité des manuels représente une préoccupation majeure sur le continent et que le projet doit s'y investir à la hauteur du défi posé mais aussi des enjeux d'apprentissage soulignés plus haut. C'est pourquoi, au-delà de l'élaboration des manuels, le principe d'accessibilité soulève une problématique plus globale de politique éditoriale qui interpelle toute la chaîne (conception, édition, impression, stockage, distribution, prix des manuels) et dont l'objectif doit être de mettre entre les mains de chaque élève africain le manuel d'histoire africaine qui lui est destiné.

Si le manuel constitue un puissant facteur d'apprentissage de qualité, les autres supports pédagogiques sont également à considérer dans le cadre du projet. Il y est mentionné spécifiquement un Atlas historique basé sur les cartes incluses dans les volumes de l'HGA ainsi qu'un CD-Rom. Les recommandations des réunions d'experts s'orientent vers un

enrichissement plus diversifié de l'environnement des apprentissages en évoquant des bandes dessinées, de jeux interactifs, des films, des diapositives, des affiches et autres supports audio-visuels, illustrations et représentations iconographiques. Puisque tout n'est pas faisable tout de suite, des critères combinés de rentabilité pédagogique et d'accessibilité technique et financière pourraient être définis et appliqués pour déterminer les priorités et effectuer une programmation dans l'élaboration et la production de tels outils.

6. Formation des enseignants et guide pédagogique

L'une des premières questions à se poser ici peut être ainsi formulée : quelles compétences professionnelles de base et spécifiques convient-il de développer ou de renforcer chez les enseignants pour un enseignement-apprentissage réussi des contenus communs ?

Sans vouloir être systématique, il est possible d'avancer ici une première esquisse des compétences que chaque pays pourrait adapter :

- Agir, dans l'enseignement de l'histoire de L'HGA, en promoteur de l'intégration africaine de manière consciente et responsable ;
- Maîtriser les composantes fondamentales de l'HGA, en particulier les contenus communs à intégrer dans les curricula des établissements scolaires ;
- Concevoir et mettre en œuvre, à propos des contenus communs, un enseignement-apprentissage pertinent et de qualité ainsi que des procédures d'évaluation congruentes ;
- Organiser le travail de la classe et l'utilisation des supports didactiques, y compris les NTICs, pour favoriser la participation active des élèves à l'appropriation des connaissances, compétences, valeurs et attitudes visées à travers les contenus communs ;
- Travailler en collaboration avec des collègues et des personnes-ressources de l'environnement afin de favoriser des échanges intra-et-inter-scolaires et entre l'école et le milieu dans l'enseignement de L'HGA.

Ces compétences peuvent représenter un continuum de la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants. Du point de vue des orientations pédagogiques de cette formation, il convient de préciser d'emblée que l'enseignement de l'HGA, même s'il doit dispenser les nécessaires connaissances, ne vise pas une accumulation de savoirs mais bien la formation d'une pensée historique. Or les traditions pédagogiques de transmission de savoirs à travers exposés, récits et, au mieux, interrogations directives (sorte de téléguidage de l'élève à travers des questions) sont fortement ancrées dans les pratiques de l'enseignement de l'histoire en Afrique. En dépit des réformes curriculaires et pédagogiques ainsi que des instructions officielles basées sur ces nouvelles approches, la réalité des classes d'histoire reste donc largement dominée par une culture pédagogique persistante⁽¹¹⁾ qu'il s'agit de faire évoluer, voire de transformer, afin que les objectifs de formation et d'éducation assignés à l'utilisation pédagogique de l'enseignement de l'HGA puissent être atteints.

Le succès d'une telle entreprise dépend :

- De la définition claire et stable des principes et des options pédagogiques qui doivent orienter la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants

- Des stratégies, des modes d'organisation, des modalités de mise en œuvre et d'évaluation de ces formations qui s'avèrent pertinentes et efficaces au regard des principes et orientations pédagogiques adoptés.
- De la convergence des programmes, des instructions et guides pédagogiques, des manuels scolaires et autres supports d'enseignement-apprentissage utilisés dans les classes avec les principes et les stratégies pédagogiques préconisées
- De la congruence du système et des critères d'évaluation des performances des élèves (y compris dans les examens scolaires) et de celles des enseignants (inspections) avec les principes et objectifs des nouvelles approches.

Tout cela pour dire que le changement de culture pédagogique visé se réalisera à travers une approche systémique et pas unidimensionnelle ou parcellaire.

Intégrer les méthodes actives d'enseignement de l'HGA dans les conceptions et les pratiques des enseignants signifie plus d'apprentissage que d'enseignement (« magistero-centrisme »), plus de recherche individuelle et collective des élèves que d'écoute passive et de mémorisation de la parole du maître, plus d'analyse et d'examen critique que d'enregistrement béat, plus de curiosité et d'esprit d'initiative que d'attente de directives, plus de dialogue et de confrontation d'opinions entre élèves que de relation verticale enseignant-élèves.

Au total, il s'agit plus de former et d'éduquer que d'enseigner, plus de développer des capacités, des compétences, des valeurs et des comportements que de transmettre des connaissances car même si ces dernières restent nécessaires, elles doivent être au service des premiers.

Une telle philosophie pédagogique repose sur des paradigmes transformationnels (changements qualitatifs) et non cumulatifs (remplissage) à l'instar du « constructivisme » et du « socio-constructivisme », de manière plus générale des pédagogies participatives, de découverte et d'intégration où il s'agit d'accompagner l'apprenant et de le rendre autonome dans le processus d'apprendre à apprendre, à développer sa vie personnelle, à vivre et à travailler.

Le défi, toujours persistant, est de savoir comment rendre vivants ces principes dans la culture et les pratiques professionnelles des enseignants. « On enseigne comme on a appris », dit-on. Cette assertion interpelle la formation et les formateurs d'enseignants. Elle invite à subvertir la formation traditionnelle des enseignants qui, elle aussi, obéit à des paradigmes didacticistes. Au lieu de faire des « leçons de pédagogie active » en histoire, les formateurs sont appelés à créer des situations-problèmes qui engagent les futurs enseignants à rechercher, à analyser et à reconstituer les principes, les approches et le déroulement d'une méthode active dans l'enseignement de l'histoire. Apprentissages expérientiels, pédagogies de l'erreur, pratiques d'auto-évaluation, échanges avec les pairs et autres pratiques réflexives seront au service de cette formation active.

Au lieu d'assurer la maîtrise des contenus curriculaires par des cours, les formateurs doivent amener les futurs enseignants à utiliser des méthodes et des sources historiques variées, pour s'approprier et interpréter les informations et faits historiques, exposer et confronter les résultats de leurs recherches. Ils pourront ainsi s'approprier activement des méthodes et outils appropriés :

- Méthodes d'enquête et de recherche historique
- Analyse de documents historiques écrits (archives, textes historiques), de la tradition orale (récits, contes, chants, légendes, documents radiophoniques ou télévisuels...)
- Visites de terrain (repères spatiaux, lieux de mémoire, musées)

- Reconstitution historique (scènes, bandes dessinées, portraits, cartes historiques, documents audio-visuels)
- Entretiens avec les personnes-ressources (conteurs locaux, anciens, historiens traditionnels...)
- Groupes de discussions entre pairs.

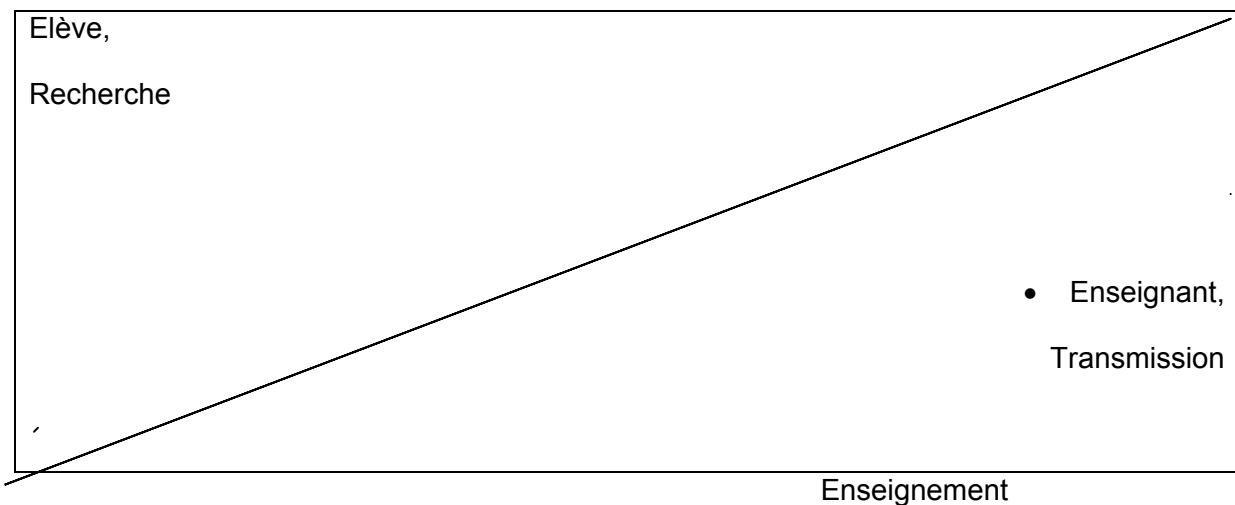
L'évaluation des acquisitions des futurs enseignants devra alors être congruente et être axée sur leurs capacités de réflexion et d'analyse face à des situations-problèmes mais non sur des exercices de restitution.

Si la formation s'oriente vers ces voies, les futurs enseignants « enseigneront » alors comme ils ont appris. Autrement dit, ils auront appris comment on fait apprendre l'HGA et non comment on l'enseigne.

Ces principes et approches peuvent guider aussi bien la stratégie de formation initiale que celle en cours d'emploi des enseignants.

Toutefois, il convient de garder à l'esprit qu'accorder la dominante à l'apprentissage ne signifie pas réduire à néant la place de l'enseignement. En prenant en considération les contextes officiels dans lesquels travaillent les enseignants en Afrique, il s'agit plus raisonnablement, dans l'approche de la formation, de tordre le bâton du côté des pédagogies actives pour espérer un retour vers l'équilibre quand on le lâche. L'équilibre, c'est la pédagogie de la maîtrise qui se joue autour du centre de ce rectangle.

Apprentissage



Pour renforcer ce processus de changement qui interpelle la formation des formateurs d'enseignant, au moins deux exigences supplémentaires méritent d'être soulignées :

- enrichir l'environnement de la formation avec les outils les plus récents et initier les enseignants à leur utilisation ; il s'agit, en particulier, des nouvelles technologies de l'information et de la communication (internet, CD rom, jeux interactifs, montages audio-visuels).

- conformer aux principes et approches pédagogiques promus les intrants matériels (notamment manuels et supports d'apprentissage), les procédures organisationnelles de l'espace-temps scolaire et les modalités et objectifs d'évaluation, y compris les examens scolaires, afin qu'une fois dans l'école et en classe, l'enseignant puisse trouver un environnement et des conditions propices.

Sur la base de ces éléments, le projet pourrait confier à un groupe d'historiens, de formateurs de formateurs et de pédagogues le soin de proposer des modules de formation initiale et en cours d'emploi que les établissements de formation des enseignants intégreraient dans leurs programmes.

Quant au guide pédagogique, il devra être conçu en fonction des orientations pédagogiques ci-dessous et répondre à trois types de besoins relatifs aux dimensions suivantes :

- Une dimension scientifique permettant aux enseignants de disposer d'éclairages conceptuels et d'informations indispensables sur la terminologie, les références bibliographiques et les débats pertinents sur les questions de controverse de l'histoire africaine afin de pouvoir conduire un enseignement ouvert et de qualité de l'HGA
- Une dimension pédagogique orientant les enseignants dans l'organisation et la progression des apprentissages ainsi que vers les méthodes, procédés et outils qui favorisent la participation active des élèves dans l'acquisition du socle commun, notamment à travers des situations-problèmes privilégiant la recherche et l'exploitation des sources africaines de l'histoire, y compris de la tradition orale
- Une dimension évaluative proposant aux enseignants des démarches et des types de tests et d'exercices axés plus sur la mesure des compétences que sur les connaissances des élèves, plus orientées vers l'évaluation critériée et formative.

La même équipe proposée ci-dessus se chargerait de la conception du guide.

7. Stratégies pour l'éducation non-scolaire

Il s'agit ici de savoir comment inclure les cibles non-scolarisées dans cette politique éducative qui vise toutes les catégories. Comme montré plus haut, un bon nombre d'enfants et de jeunes africains ne fréquentent pas l'école. Par ailleurs, les publics-cibles débordent largement les jeunes et comprennent l'élite comme la base populaire des sociétés africaines. Confrontée à la diversité de besoins éducatifs, plusieurs pays africains essaient déjà de promouvoir des contextes d'offre multiple et diversifiée incluant des modalités formelles, non-formelles et informelles. Les réponses à apporter par le Projet sont à rechercher dans l'identification et la mobilisation de toutes les ressources éducatives que recèle chaque pays, qu'elles soient latentes ou actuelles, formelles ou non-formelles ou informelles, basées sur des media traditionnels ou nouveaux.

D'abord, il est utile de préciser que le système scolaire formel a ici un rôle à jouer car il peut aussi atteindre des publics non-scolaires à travers des cours du soir ou d'autres activités para-et-périscolaires destinées à la communauté environnante: conférences publiques, pièces de théâtre, expositions etc.

La question qui vient ensuite est celle-ci : quels sont les ressources et programmes qui, en dehors de l'École, diffusent un message éducatif ?

Certes, la réponse peut être différente d'un pays à l'autre, voire à l'intérieur d'un même pays. Toutefois on peut observer globalement dans la situation africaine une première catégorie largement présente :

- Des programmes alternatifs d'éducation non-formelle destinés aux enfants exclus de l'école ;

- Des programmes d’alphabétisation et d’éducation non-formelle destinés aux jeunes et adultes
- Divers programmes éducatifs utilisant la radio et/ou la télévision comme supports.

Cette catégorie s’ouvre à l’enseignement de l’HGA selon des modalités différentes. Les premières, à l’instar des écoles formelles, peuvent l’intégrer selon les options faites pour l’enseignement formel. Alors que les programmes d’alphabétisation et d’éducation de base des jeunes à orientation fonctionnelle offrent généralement moins d’opportunités mais leurs perspectives « conscientisantes » et leur articulation étroite à l’environnement local peuvent intégrer de manière cohérente et efficace des éléments de l’enseignement de l’HGA, notamment lorsque ceux-ci s’adaptent à une approche inter-et-transdisciplinaire.

Les programmes d’éducation radiophonique ou télévisuelle s’adressent au large public. L’enseignement de l’HGA peut y être intégré à travers des programmes porteurs mais consacrés à d’autres domaines : éducation citoyenne, culture, littérature, arts, philosophie... Ou alors, il est possible, notamment avec l’appui des pouvoirs publics, de créer des programmes destinés spécifiquement à l’enseignement de l’HGA.

Une deuxième catégorie que l’on peut identifier concerne les ressources traditionnelles :

- Ecoles religieuses et spirituelles dont les nombreuses écoles coraniques
- Moyens traditionnels de communication sociale : théâtre populaire, musique, contes, fêtes, foires...
- Apprentissages traditionnels qui forment la majorité des jeunes qui entrent dans le monde du travail en Afrique.

Les opportunités d’éducation et de formations offertes y laissent peu de place à un enseignement systématique de l’HGA mais elles peuvent susciter l’intérêt pour l’HGA et le désir de l’apprendre à travers des entrées adaptées à leurs propres objectifs. Dès lors, l’information et la sensibilisation des leaders et de personnes-ressources de ces voies traditionnelles, notamment les historiens et conteurs traditionnels, les anciens, en tant que déclencheurs de motivations d’en apprendre plus, représente un investissement qui peut être rentable dans la diffusion de l’HGA.

Les nouvelles technologies de l’information et de la communication constituent une troisième catégorie. Elles ouvrent d’énormes possibilités d’atteindre un large public au-delà de la contrainte des frontières nationales:

- Information/formation à distance, e-Learning, apprentissage libre ;
- Partage d’informations, mutualisation de ressources, échanges entre pairs, réseaux et groupes de discussions ;
- Coordination et capitalisation : banques de ressources numériques, centres d’excellence.

Les outils sont nombreux et divers : internet, email, Cd-rom, téléconférences, SMS, vidéos... Ils peuvent s’adresser à différents publics, des enfants aux plus vieux en passant par les jeunes et les adultes. Ces outils offrent de nombreuses possibilités d’apprentissage : observations, information, réflexion, recherche, discussions, échanges, entraînement. Ils sont mobilisables dans les cadres formels, non-formels et informels au service de l’enseignement comme de la formation initiale et continue des enseignants et de la formation des formateurs. Le travail de transposition didactique à réaliser dans le cadre du projet, la production de messages et de programmes éducatifs ainsi que d’outils adaptés à divers besoins pourraient largement constituer des ressources à mettre à la disposition d’un vaste public. C’est aussi dans ce cadre que pourrait être conçue et réalisée l’Université virtuelle pour l’enseignement de l’HGA.

Les organisations collectives représentent une quatrième catégorie :

- Organisations syndicales et professionnelles, notamment d'enseignants et d'historiens
- Organisations de jeunes, de femmes et d'autres catégories sociales
- Organisations culturelles et linguistiques.
- Partis politiques, association de parlementaires ou d'autres leaders d'opinion.

Dans le cadre de leurs programmes d'activités, ces organisations peuvent être des véhicules de l'HGA en direction de leurs propres membres ou prendre des initiatives destinées à un public plus large. Tisser des relations partenariales avec elles, les encourager à la prise d'initiatives, leur apporter le soutien et les associer à des initiatives plus larges représentent quelques éléments de la stratégie à développer en leur direction.

Cette revue n'épuise pas les ressources mobilisables, notamment par l'éducation informelle. En vérité, la liste ne saurait être exhaustive : presse écrite, campagnes d'information et de sensibilisation du grand public, visites médiatisées de monuments et de musées, célébrations d'événements et de personnages fondateurs, cinéma, bandes dessinées, colloques, journées d'études, séminaires, ateliers, affiches, dépliants, diapositifs, documentaires, communication interpersonnelle...

Au-delà du recensement des possibilités, la stratégie doit articuler les différentes ressources éducatives pour que, dépassant la diversité de leurs modalités d'opération, elles convergent vers les mêmes objectifs et buts éducatifs.

8. L'enseignement supérieur

L'objectif est de renforcer l'exploitation et la diffusion de l'HGA dans les institutions d'enseignement supérieur tout en y promouvant l'harmonisation de son enseignement. Ce qui implique plusieurs dimensions : i) l'enseignement de l'HGA et la formation des étudiants à l'utilisation des sources relatives à l'histoire de l'Afrique, y compris les sources orales, ii) une large diffusion des volumes de l'HGA dans les Universités et institutions d'enseignement supérieur, et iii) le développement de supports multimédia et de ressources numériques pour mieux disséminer l'HGA.

Le projet propose une distribution harmonisée de l'HGA dans l'enseignement supérieur : enseigner la version abrégée dans le premier cycle et la version principale dans les second et troisième cycles.

Dans cette perspective se pose un premier axe de réflexion et de réforme. Il est souvent reproché à l'enseignement universitaire de négliger la dimension pédagogique parce que traditionnellement centré sur la transmission de connaissances à travers les cours magistraux. Cela semble vrai aussi pour l'enseignement de l'histoire. L'utilisation de l'HGA devrait être une opportunité pour renouveler cet enseignement en le rendant plus actif. La formation des étudiants à la recherche les orienterait vers l'apprentissage de l'utilisation des sources relatives à l'histoire de l'Afrique, y compris les sources orales. L'enseignement de l'HGA pourrait aussi renforcer leurs capacités d'observation, d'analyse de mise en relation et de reconstitution d'informations et de faits historiques tout en développant leur esprit critique. Outre l'aspect pédagogique, l'approfondissement de ces démarches de recherche pourrait renforcer la fonction de renouvellement et de production des connaissances que l'enseignement supérieur doit assumer dans le domaine de l'histoire de l'Afrique. En effet, enseignants et étudiants, engagés dans l'utilisation des sources africaines de l'histoire, établiraient aussi des liens avec les communautés de base pour un dialogue entre le savoir académique et les savoirs locaux, entre les connaissances livresques et

celles vécues par les autochtones. Grâce à cette dynamique interactive se réaliseraient le renouvellement des notions enseignées et la production de nouveaux narratifs qui enrichiraient l'histoire de l'Afrique et son enseignement.

Pour pouvoir contribuer à ces processus novateurs, l'HGA doit être largement diffusée dans l'enseignement supérieur. Doter les bibliothèques des Universités et des Institutions d'enseignement supérieur en volumes de l'HGA serait un premier pas. Il faudrait ensuite développer une stratégie éditoriale dynamique en prenant appui sur des ressources et acteurs internes au continent. Par exemple, l'établissement de partenariats avec des maisons d'édition et des Universités africaines possédant des maisons d'édition semble être une voie porteuse. Les accords consisteraient à mettre la licence gracieusement à leur disposition à condition qu'elles s'engagent à vendre les volumes de l'HGA à des prix localement abordables.

Au-delà des canaux traditionnels, la diffusion de l'HGA peut prendre appui sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui offre une gamme variée de possibilités de dissémination déjà mentionnées plus haut.

Conclusion

En bout de piste, l'élaboration du cadre conceptuel semble déboucher sur une note de cadrage du projet. Parmi les raisons qui peuvent expliquer cet apparent glissement on peut souligner celles-ci.

D'abord, l'approche de « l'utilisation pédagogique de l'HGA » adoptée n'a pas été limitée à la transposition de savoirs scientifiques en contenus à enseigner et à apprendre en les adaptant aux différentes étapes de la scolarité. Il a fallu dans un premier temps inscrire le projet dans une philosophie de développement et une politique éducative (Vision et charte culturelle de l'HGA) afin d'offrir un cadre d'orientation et de structuration à l'élaboration œuvre de contenus communs.

Ensuite, le projet a été déroulé comme une réforme curriculaire systémique qui n'isole pas les changements à opérer dans les programmes d'enseignement primaire et secondaire chargés d'accueillir les nouveaux contenus mais les intègre aussi dans les autres composants du système : manuels scolaires et autres intrants didactiques, processus d'enseignement-apprentissage, modes d'évaluation et formation des enseignants. C'est aussi cette perspective systémique, facteur de succès des réformes, qu'a adoptée le plan d'action de la deuxième décennie de l'éducation en Afrique(12).

Enfin, bien que focalisé sur les enseignements primaire et secondaire, le projet déborde aussi bien au niveau vertical (enseignement supérieur) qu'horizontal (articulation à l'éducation non-formelle et informelle).

Ce qui a conduit, en quelque sorte, à une approche dite sectorielle du projet.

En perspective de l'évaluation de la mise en œuvre du projet, il conviendra aussi de définir les conditions, les critères et les indicateurs qui permettront de mesurer la réalisation de ses objectifs à court, moyen et long terme dans les pays ainsi que son impact sur la construction africaine.

Le champ couvert est donc vaste mais aucun des espaces explorés n'est étranger aux problématiques du projet qui font l'objet du cadre conceptuel.

1. In « Brochure sur le projet 'Utilisation pédagogique de l'HGA », UNESCO, pp. 2 et 3.
2. Périodisation de la politique éducative coloniale adoptée par l'auteur dans plusieurs articles : première période : négation de l'existence de civilisation africaine et projet d'approvisionnement ; deuxième période : reconnaissance d'une culture africaine inférieure à la culture occidentale qui justifie le projet d'assimilation ; troisième période : projet d'association entre les deux cultures mais avec pour rôles respectifs, la science et la raison à l'Occident et les activités créatrices et l'émotion pour l'Afrique.
3. Cf. « Inventaire critique de manuels scolaires d'histoire en usage dans les pays de l'Afrique francophone », Pierre Kipri, UNESCO, p. 6.
4. Cf. conclusions et recommandations des réunions d'experts (Dakar 1986, Nairobi 1989, Tripoli 1989, Dakar 2001) et de deux études (Dramani-Issifou 1999, Kipri 2002).
5. In Plan stratégique, vol. 1 du « Vision d'avenir et missions de l'Union Africaine », p. 28
6. In « Charte de la Renaissance Culturelle Africaine », préambule p. 2.
7. In « Plan stratégique, vol. 1 du « Vision d'avenir et missions de l'Union Africaine », p. 38.
8. Cf. Rapport final de la Réunion d'experts, BRED, Dakar, 26-28 Novembre 1986, paragraphe 3, p. 5.
9. Cf. Rapport final de la Réunion d'experts, UNESCO, Nairobi, 6-10 mars 1989, paragraphe 4, p. 5.
10. Cf. P. Kipri, op. cite.
11. Cf. P. Kipri, op. cite.
12. Cf. Plan d'Action de la deuxième décennie de l'éducation en Afrique, en particulier points 2-6 « Curriculum Development and Related Issues of Teaching-Learning Materials », pp. 11 et 12.

ⁱⁱⁱⁱ 1) Charte de la Renaissance Culturelle Africaine, Préambule

ⁱⁱⁱⁱⁱⁱ 2) Plan stratégique, vol. 1 du « Vision d'avenir et missions de l'Union Africaine », p. 28