

Février 2021



L'ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE EN AFRIQUE

Abdoul Alpha Dia

4 ÉDUCATION
DE QUALITÉ



Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
Educational Research Network for West And Central Africa



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

INDICE

INTRODUCTION

4-5

PARTIE 1 - L'ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE

6-15

1.1	QU'EST-CE QUE L'ÉMANCIPATION ?	6
1.2	L'ÉMANCIPATION EN ÉDUCATION	7
1.2.1	Qu'est-ce que l'éducation ?	7
1.2.2	Éducation et émancipation	8
1.2.2.1	Définition de l'éducation émancipatrice	8
1.2.2.2	Les penseurs de l'émancipation en éducation	8
1.3	LES DIMENSIONS D'UNE ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE	11
1.3.1	Une éducation qui développe l'autonomie et l'esprit critique	11
1.3.2	Une éducation humaniste (ou humanisante)	11
1.3.3	Une éducation qui libère	12
1.3.4	Une éducation pour et par la démocratie	13
1.3.5	Une éducation pour l'égalité	13
1.3.6	Une éducation décolonisatrice	14
1.4	QUELQUES EXPÉRIENCES D'ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE : CAS DE L'AMÉRIQUE LATINE	15

PARTIE 2 - L'AFRIQUE ET L'ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE

16-23

2.1	L'ÉDUCATION EN AFRIQUE ET L'ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE	16
2.1.1	Les fondements et les techniques de l'éducation traditionnelle en Afrique	16
2.1.2	L'éducation traditionnelle en Afrique : une éducation émancipatrice ?	18
2.2	LES PENSEURS AFRICAINS DE L'ÉDUCATION	21
2.2.1	Joseph Ki-Zerbo	21
2.2.2	Julius Nyerere	21
2.3	REPENSER/RÉFORMER L'ÉDUCATION EN AFRIQUE ?	22
2.3.1	Bilan de l'éducation en Afrique, 60 ans après les indépendances	22
2.3.2	Pourquoi et comment réformer l'éducation en Afrique ?	23

PARTIE 3 - EXPERIENCES D'EDUCATION EMANCIPATRICE EN AFRIQUE (ÉTUDES DE CAS)

26-39

3.1	DAARAY SEMBÈNE (SÉNÉGAL) : ÉDUCATION POPULAIRE ET PÉDAGOGIE PAR L'IMAGE	26
3.1.1	Présentation générale	26
3.1.1.1	Projet (description)	26
3.1.1.2	Historique / Genèse	26
3.1.1.3	Approche méthodologique	27
3.1.1.4	Inclusivité	28
3.1.1.5	Financement & modèle économique	29
3.1.2	Évaluation	29
3.2	AKAZI KANOZE ACCESS : LA FORMATION DES JEUNES NON SCOLARISÉS (RWANDA)	32
3.2.1	Présentation générale	32
3.2.1.1	Projet (description)	32
3.2.1.2	Historique / Genèse	33
3.2.1.3	Approche méthodologique	33
3.2.1.4	Inclusivité	33
3.2.1.5	Financement & modèle économique	34
3.2.2	Évaluation	34
3.3	DISCUSSIONS & RECOMMANDATIONS	36
3.3.1	El Daara de Malika (Senegal)	37
3.3.2	L'école de la seconde chance (Etiopía)	37
3.3.3	Kabakoo, l'école qui complète les cursus classiques (Mali)	38
3.3.4	Sésame, le programme qui ouvre les portes de l'université (Madagascar)	38

PARTIE 4 - DISCUSSIONS & RECOMMANDATIONS

40-41

4.1	DISCUSSIONS : REQUESTIONNER, À PARTIR DE L'ÉMANCIPATION, L'ÉDUCATION ET SES RÉFORMES EN AFRIQUE ?	40
4.1.1	L'école en Afrique : des tensions permanentes entre transmettre et émanciper ?	40
4.1.2	Succès de la scolarisation qui n'est pas nécessairement celui de l'école	40
4.1.3	Renouer avec l'approche des capacités ?	41
4.1.4	L'émancipation : un projet politique pour l'École africaine ?	41
4.2	RECOMMANDATIONS	42

CONCLUSION

45

INTRODUCTION

L'éducation, en tant qu'activité (et non en tant que système organisé) est aussi vieille que le monde. Elle a toujours épousé les caractéristiques économiques, sociales, politiques, technologiques de son temps. Si l'éducation a beaucoup évolué, une constante demeure cependant : **elle est un des actes les plus fondateurs de la civilisation, puisqu'elle consiste à transformer un être de chair et d'esprit en une personne autre, en principe plus apte à vivre** : « enseigner à vivre » est en effet l'objectif le plus fondamental de toute éducation.

L'institution scolaire est au cœur d'un puissant imaginaire commun, sans cesse alimenté et revisité. Attentes, espoirs, projections, se confortent ou se confrontent dans cette arène où se joue – en partie du moins – l'avenir. L'avenir des enfants biensûr, mais aussi, par voie de conséquence, celui du monde. Pour reprendre la belle formule de Souleymane Bachir Diagne, « *l'école est l'usine de fabrication de l'avenir* ».

« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » d'ici 2030 constitue par ailleurs l'un des engagements (ODD4) qui mobilise actuellement la communauté internationale à travers les Objectifs de Développement Durable (ODD). Du point de vue l'atteinte de l'ODD4, l'Afrique est cependant dans une situation singulière. Sur le continent, près de 75 millions d'enfants sont encore non scolarisés, un grand nombre de pays d'Afrique subsaharienne sont toujours loin d'avoir généralisé l'accès à l'éducation primaire. Pour ceux qui ont la chance d'aller à l'école, la qualité des apprentissages laisse souvent à désirer : parmi les enfants scolarisés, 93% n'ont pas acquis les compétences de base en lecture et 86% en mathématique. Parallèlement, des franges entières de la jeunesse demeurent encore exclues du système éducatif : plus d'un cinquième des enfants âgés d'environ 6 à 11 ans n'est pas scolarisé, tout comme près d'un tiers des enfants âgés d'environ 12 à 14 ans, et près de 60% des jeunes âgés d'environ 15 à 17 ans. Les filles sont particulièrement touchées par l'exclusion : par exemple, elles sont moins de 40% à achever leur scolarité secondaire. De nombreuses autres inégalités sont observées, notamment pour les enfants en situation de handicap, les enfants à besoins spécifiques, les enfants issus des minorités ethniques, les enfants qui résident dans des zones en conflit, les enfants dont des familles sont dans des situations de précarité, etc.

Par ailleurs, face à l'instrumentalisation dont l'école (partout dans le monde, et donc pas seulement en Afrique) devient de plus en plus l'objet, il peut s'avérer crucial de redonner toute son importance à ses autres finalités que sont par exemple l'émancipation, la citoyenneté ou l'intégration. Éduquer doit en effet

demeurer un long cheminement, qui donne la possibilité de faire émerger chez quelqu'un l'intelligence, les valeurs et les comportements qui contribuent au bien commun. Éduquer doit aussi permettre de créer un climat permettant de vivre et agir ensemble, tout en favorisant le développement d'un sujet libre et pleinement responsable.

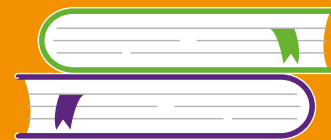
Il peut s'avérer crucial de redonner toute son importance aux autres finalités de l'éducation que sont par exemple l'émancipation, la citoyenneté ou l'intégration.

Ces préoccupations sont à l'origine du présent rapport sur l'éducation émancipatrice en Afrique. Ce rapport a été commandité par ANCEFA (*Africa Network Campaign on Education For All*, ou en français Réseau africain de campagne pour l'éducation pour tous), dans le cadre du projet « *Campagne Mondiale pour l'Éducation : contribuer à l'Éducation pour la transformation sociale au niveau local et global (EpTS)* », fruit d'un partenariat entre ANCEFA et la Fondation Educo, et sur financement de l'Agence Basque de Coopération au Développement (AVCD). Pour la production de ce rapport, un partenariat a été noué entre ANCEFA et la coordination nationale pour le Sénégal du ROCARE (Réseau Ouest et Centre Africain pour la Recherche en Éducation).



PARTIE 1

L'ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE



1.1 QU'EST-CE QUE L'ÉMANCIPATION ?

Définition

Dans le langage courant, émanciper est l'action d'affranchir d'un lien, d'une entrave, d'un état de dépendance, d'une domination, d'un préjugé (*Larousse*). Dans son sens le plus général, l'émancipation peut être définie comme la sortie ou l'affranchissement d'une tutelle. Ces différents sens de l'émancipation renvoient à l'étymologie latine dumot - *ducere*, c'est-à-dire littéralement « conduire hors de ». L'émancipation peut être globalement entendue comme l'affranchissement d'un pouvoir et/ou la libération d'une domination. Cet affranchissement peut concerner un individu ou un groupe.

Les premiers penseurs de l'émancipation

L'émancipation est l'héritière de systèmes de pensée plus ou moins lointains. Parmi les premiers penseurs qui marquèrent la naissance puis l'évolution du concept de l'émancipation, on peut citer Etienne de La Boétie (XVI^e siècle), Nicolas Condorcet (XVIII^e), Karl Marx (XIX^e siècle).

Quelques grilles d'analyse de l'émancipation

Il existe plusieurs grilles d'analyse de l'émancipation. A titre illustratif, nous allons nous intéresser aux angles d'analyse juridique, philosophique et socio-économique.

Angle juridique

Le terme "émanciper" est issu de la jurisprudence, et il revêt un sens assez archaïque. Il provient en effet du latin "*emancipare*", terme juridique formé du "e" privatif et de "*mancipare*", et il signifie vendre par le mode solennel de la mancipation, prendre avec la main, action liée au droit de propriété (*mancipare* vient de *manceps*, acquéreur, adjudicataire, composé de *manus*, main, et *capere*, prendre: celui qui prend avec la main).

Dans l'Antiquité, **l'émancipation était d'abord liée à l'esclavage** : il ne s'agissait cependant pas de s'en affranchir puisque, chez les Grecs notamment, on naissait esclave et on le restait. À l'époque romaine apparaît l'idée d'émanciper l'esclave en l'affranchissant du droit de vente. En langage juridique, on parle de « mineur émancipé » pour désigner un mineur qui n'est plus sous la tutelle de ses parents, et donc le passage de la minorité à la majorité.

Angle philosophique

Si à l'origine l'émancipation désigne l'acte juridique par lequel un maître affranchissait un esclave lui appartenant, très vite le terme a pris une signification métaphorique. Tous les hommes, d'une manière ou d'une autre, sont esclaves - de leurs passions, de leurs habitudes, de leurs peurs, mais aussi d'autres hommes qui les dominent par le savoir, la force ou la ruse. Tous ont un maître, et même plusieurs. Tous sont invités à s'émanciper. S'émanciper, c'est devenir responsable de soi, de ses choix, de ses ambitions, de ses réussites

comme de ses échecs. S'émanciper, c'est par conséquent se libérer des dominations.

L'émancipation a, au fil du temps, connu un élargissement de son emploi pour acquérir progressivement la notion de se dégager d'une autorité et s'en libérer, et ainsi devenir l'un des éléments moteur de la transformation des sociétés.

L'émancipation a, au fil du temps, connu un élargissement de son emploi pour acquérir progressivement la notion de se dégager d'une autorité et s'en libérer, et ainsi devenir l'un des éléments moteur de la transformation des sociétés.

L'émancipation résume à elle seule des siècles de combats, de ceux des colonies à ceux des femmes, en passant par celui du prolétariat ou la lutte pour l'émancipation de la pensée.

Angle socio-économique

D'un point de vue socio-économique, l'émancipation a été d'abord assimilée à l'exercice d'une activité rémunératrice, à travers laquelle les individus fondent généralement des attentes non seulement d'indépendance économique, mais aussi d'épanouissement social et individuel. A partir cependant des années 80, une telle assimilation est remise en cause, et les analyses se déplacent autour d'une transformation radicale des structures économiques, politiques, légales et sociales qui perpétuent la domination économique: c'est l'approche dite de l'*empowerment*.

1.2. L'ÉMANCIPATION EN ÉDUCATION

1.2.1 Qu'est-ce que l'éducation ?

Pour Durkheim, en 1922, « l'éducation a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ». Moumouni (1998) soutient que dans toutes les sociétés humaines, l'éducation et l'enseignement « ont toujours eu pour objectifs fondamentaux de former ceux à qui ils s'adressent, de façon à les préparer à s'adapter à la vie sociale, à y jouer le mieux possible le rôle qui leur est ou leur sera dévolu, à développer chez eux toutes qualités, potentialités et capacités individuelles dont a besoin la société ». **L'éducation peut également être définie comme le processus de socialisation des membres d'une communauté donnée, afin de leur permettre d'acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à leur vie sociale.** Les premiers correspondent aux informations utiles pour survivre dans leur environnement physique: s'y adapter, les maîtriser voire le transformer. Les seconds renvoient aux compétences techniques nécessaires à la production, et les troisièmes se réfèrent aux valeurs sociales et culturelles de leur société, c'est-à-dire la connaissance de ce qui est bon ou mauvais, désirable ou réprouvé.

L'éducation est aussi un processus par lequel l'être humain en tant qu'être biologique devient un être humain en tant qu'être de culture. « *L'homme est la seule créature qui soit susceptible d'éducation* » (Kant). L'éducation constitue par conséquent un processus d'humanisation. Par ailleurs, comme le dit Socrate, « *l'éducation n'est pas le remplissage d'un navire, mais l'allumage d'une flamme* ». Éduquer, si on revient à l'étymologie latine du mot

(*ex-ducere*), c'est en effet « guider », « conduire hors de... »; hors des ténèbres, hors de l'ignorance, pour faire accéder au savoir, à la connaissance, à la lumière.

1.2.2 Éducation et émancipation

1.2.2.1 Définition de l'éducation émancipatrice

Selon Oscar Jara, « l'éducation émancipatrice vise à penser et à pratiquer l'éducation comme une pratique libératrice des potentiels et des capacités humaines. Elle implique de concevoir l'éducation comme un processus formateur des personnes en tant que sujets transformateurs et non en tant qu'objets. Elle considère l'éducation comme un processus intégral et permanent, qui va donc au-delà de l'école et du système scolaire. Elle conduit enfin à penser et éduquer selon des processus intégraux, divers, ouverts, critiques, participatifs, ludiques et créateurs, lesquels participent en définitive à former pour démocratiser les relations de pouvoir à tous les niveaux et dimensions de la vie et de la société. »

Brassat (2013) énonce six propositions permettant de définir école émancipatrice : (i) il faut se discipliner par l'étude pour libérer son esprit de l'impulsivité et de l'illimitation, (ii) pour être libre il faut nécessairement pouvoir savoir, (iii) l'instruction générale comme discipline intellectuelle cohérente forge l'exercice critique du jugement et rend de ce fait plus indépendant (iv) la liberté du sujet humain dépend de sa nature intellectuelle rationnelle et qu'elle doit être éduquée et entraînée, (v) l'exercice rationnel du jugement dépend surtout des formes rigoureuses de la pensée scientifique expérimentale ou démonstrative, (vi) seule une instruction générale ordonnée aux sciences exactes peut délivrer des croyances, de l'illusion et de l'obscurantisme.

D'après Grootaers et Tilman (2009), l'éducation serait émancipatrice dès lors qu'elle développe les savoirs et les capacités des personnes leur permettant de se libérer d'une autorité, d'une domination, d'un pouvoir. Une éducation émancipatrice serait également une éducation qui n'aliène pas les caractéristiques qui font l'humanité de l'être humain, à savoir en particulier son statut de personne morale.

L'éducation serait émancipatrice dès lors qu'elle développe les savoirs et les capacités des personnes leur permettant de se libérer d'une autorité, d'une domination, d'un pouvoir.

1.2.2.2 Les penseurs de l'émancipation en éducation

Nicolas Condorcet : le pionnier

On doit à Nicolas Condorcet (1743–1794), homme politique français également philosophe et mathématicien, d'avoir non seulement introduit le concept de citoyen émancipé, mais aussi d'avoir formulé un projet de révision du système éducatif tout à fait intéressant au regard de l'émancipation. Selon lui, l'éducation devait « offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs propres besoins et leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, et se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a le droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par-là établir une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi ».

Les théoriciens de la pédagogie critique

Paulo Freire est l'un des éducateurs qui ont le plus marqués la pédagogie critique dans la seconde moitié du 20^e siècle. Sa pédagogie critique est au service de la transformation sociale. Freire concevait l'éducation en tant que processus de conscientisation et de libération.

La démarche de « conscientisation » de Paulo Freire a eu (et a encore) une très grande influence. Centrée sur l'alphabétisation, la « pédagogie des opprimés » s'oppose à ce qu'il appelle souvent « l'éducation bancaire », où l'on cherche à déverser des savoirs pré-établis dans des êtres privés de toute conscience critique. La pédagogie critique ne sépare jamais la question pédagogique et la question sociale : « *personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde* » (Freire). La *Pédagogie des opprimés* de Paulo Freire part de la thèse qu'il n'est pas possible de tendre vers une émancipation individuelle si l'émancipation sociale n'est pas l'objectif de l'éducation.

A la suite des travaux de Freire, sont nés puis se sont développés plusieurs courants s'inspirant à la pédagogie critique, et dont les plus importants sont les suivants:

- **Pédagogie critique de la norme** : courant scandinave de la pédagogie critique qui se centre sur la déconstruction des privilèges, en particulier ceux liés aux normes de genre, validiste ou raciste.
- **Pédagogie critique de la race** : c'est une approche qui vise à déconstruire le privilège blanc afin de lutter contre le racisme.
- **Pédagogie interculturelle critique** : développée par Catherine Walsh, elle constitue une approche qui intègre la critique décoloniale.
- **Ecopédagogie** : courant de la pédagogie critique qui prend en compte plus particulièrement les questions écologiques et la création d'une conscience écologique mondiale.
- **Éducation à la justice sociale** : il s'agit d'un domaine d'enseignement qui lutte pour la justice sociale en sensibilisant les apprenants aux oppressions croisées et les incite à se mobiliser pour la justice sociale de l'école primaire à l'Université.
- **Pédagogie de l'intersectionnalité** : courant de la pédagogie critique qui entend faire la synthèse entre les pédagogies *queer*, critique de la race, féministe, marxiste (pédagogie des opprimés), etc.
- **Pédagogie critique féminisme** : il existe différents courants au sein de la pédagogie féministe. L'adjonction du terme « critique » vient préciser qu'il s'agit d'une conception qui s'inscrit dans la continuité de Paulo Freire visant la transformation sociale avec une approche matérialiste.
- **Multiculturalisme postmoderne** : certains auteurs de la pédagogie critique, comme Joe Kincheloe, se sont orientés vers des approches visant à valoriser la diversité. Ces approches se sont appuyés plus particulièrement sur les théories postmodernes au détriment d'une conception matérialiste.
- **Pédagogie socio-critique des contenus** : courant initié au Brésil par le pédagogue critique et didacticien Libanêo. Ce courant met en avant l'importance des contenus et la nécessité de les mettre en lien avec les conditions sociales des apprenants.

- **Pédagogie *queer*** : elle se centre sur la lutte contre les discriminations à l'encontre des personnes LGBTI. La pédagogie *queer* se montre critique vis-à-vis de la notion d'inclusion qui ne semble concéder qu'une place à la marge aux personnes *queer* et en situation de handicap.
- **Pédagogie critique révolutionnaire** : terme adopté par Peter McLaren pour qualifier sa pédagogie qui est à la fois marxiste et décoloniale.
- **Théorie de la résistance** : Élaborée dans les années 1980 aux États-Unis par Henry Giroux, la théorie de la résistance considère que l'école est un espace de lutte des classes.

La pédagogie émancipatrice

La pédagogie émancipatrice peut être définie (Grootaers et Tilman, 2009) comme les conceptions et les pratiques de l'activité éducative qui visent l'accès au pouvoir et à l'autonomie d'action des individus et des groupes sociaux dominés (finalités sociales). Quels seraient maintenant les traits caractérisant une pédagogie émancipatrice, en termes d'objectifs visés et de résultats attendus ? Voici quelques critères permettant de répondre à cette question (Grootaers et Tilman, 2009).

- Une pédagogie est émancipatrice si elle **modifie les représentations de l'avenir**, en rompant avec l'absence de perspective ou avec une vision fataliste du destin probable.
- Une pédagogie est émancipatrice si elle **modifie les représentations des logiques sociales actuellement à l'œuvre**, rompant avec la vision selon laquelle il s'agit de forces inéluctables (pour agir, rêver ne suffit pas).
- Une pédagogie est émancipatrice si elle **modifie les images que l'individu ou le groupe dominé a de lui-même**, de ses capacités, de ses compétences, de ses potentialités.
- Une pédagogie est émancipatrice si elle **outille les personnes** pour les rendre capables d'agir efficacement.
- Une pédagogie est émancipatrice si elle **développe les mécanismes intellectuels de base**. L'accès aux objectifs qui précèdent présuppose un minimum de savoir-faire cognitif (lire, écrire, calculer, induire, déduire, comparer, synthétiser, analyser, formaliser, vérifier, avoir de la méthode, etc.)
- Une pédagogie est émancipatrice si elle **développe des capacités de communication et d'expression**, si elle entraîne à la prise de parole.
- Une pédagogie est émancipatrice si elle **permet aux dominés de construire une nouvelle identité**, tout à la fois en continuité et en rupture avec leur ancienne personnalité et en articulation avec leur projet et leur environnement. S'émanciper et se dégager de ses différentes tutelles, c'est changer de personnalité, c'est redéfinir son identité.

La pédagogie émancipatrice peut être définie (Grootaers et Tilman, 2009) comme les conceptions et les pratiques de l'activité éducative qui visent l'accès au pouvoir et à l'autonomie d'action des individus et des groupes sociaux dominés (finalités sociales).

1.3 LES DIMENSIONS D'UNE ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE

1.3.1 Une éducation qui développe l'autonomie et l'esprit critique

Si l'un des buts de l'éducation est de former des êtres capables de penser par eux-mêmes et d'agir librement – dans un cadre de finalités sur lesquelles tous les partenaires se sont entendus préalablement –, cela suppose donc le développement progressif de leur autonomie et de leur esprit critique.

Selon Albert Thierry (1964), « *l'éducation pour l'apprenant doit fortifier en lui l'esprit critique, l'esprit scientifique, en lui donnant le goût du savoir et le besoin de contrôle ; l'habituer à se conduire seul, agir lui-même, à rester maître* de soi ».

L'un des buts de l'éducation est de former des êtres capables de penser par eux-mêmes et d'agir librement, et cela suppose donc le développement progressif de leur autonomie et de leur esprit critique.

Selon la philosophe américaine Martha Nussbaum, l'éducation doit développer auprès des apprenants la pensée critique, de façon à pouvoir penser par soi-même. La pensée critique est composée de deux éléments (Jacques Boisverts, 1999). Le premier, l'esprit critique, est défini comme un ensemble d'attitudes qui poussent l'individu à avoir tendance à être critique. L'esprit critique relève de la posture intellectuelle, d'un état d'esprit que le penseur critique adopte lorsqu'il est confronté à une question. Mais il faut aussi disposer – c'est le second élément – d'un outillage critique qui amène l'individu à mener correctement sa pensée critique, à en évaluer les affirmations, en posant ses jugements sur la base de raisons, c'est-à-dire de critères permettant de considérer que ces jugements sont crédibles, fiables et pertinents.

Une **pratique émancipatrice peut être définie ou identifiée à partir de ses effets, de ce qu'elle produit à commencer par le développement de l'autonomie**, c'est-à-dire quand les élèves peuvent réutiliser dans la vie professionnelle ce qu'ils ont appris à l'école, qu'ils sont capables de comprendre et d'agir sans la présence des adultes, d'être leur propre maître et d'agir selon leur conscience, qu'ils connaissent leurs droits et devoirs. Une pratique émancipatrice développe également chez les apprenants le sens critique, en les aidant à prendre du recul, à contourner les consignes, en les amenant à penser par eux-mêmes et à voir plus loin que le bout de leur nez, en prônant le libre-arbitre et l'autonomie.

1.3.2 Une éducation humaniste (ou humanisante)

L'éducation, c'est un processus d'humanisation. S'humaniser, c'est devenir capable d'agir comme un sujet moral.

Une éducation humaniste implique tout d'abord d'être **capable d'imagination empathique, de penser en citoyen du monde, de pouvoir reconnaître l'humanité partout où elle se trouve, en devenant curieux des autres civilisations et davantage sensibles aux différences culturelles** (Nussbaum, 2011). L'imagination empathique peut faciliter cette représentation de la perspective de l'autre. Pour cela, il peut également s'avérer utile d'intégrer davantage les humanités tout au long du cursus scolaire, du primaire à l'université. Selon Nussbaum, la littérature, le théâtre, la danse et les arts peuvent particulièrement bien remplir cette fonction en révélant des aspects cruciaux de l'expérience humaine qui passeraient sous le radar d'une approche trop abstraite de la raison.

Par ailleurs, il convient de prendre davantage en considération le rôle des émotions et de l'imagination dans l'éducation. Éducation *des* émotions et éducation *par* les émotions. Gandhi affirmait que la lutte pour la justice commençait à l'intérieur de soi, où le respect et la compassion affrontaient la peur, l'avidité et l'agressivité narcissique.

Plus qu'une simple transmission de savoirs, l'éducation doit valoriser la manière d'être, de ressentir et de penser aux autres, en permettant, par la connaissance de soi, de développer les potentialités intellectuelles, affectives et spontanées. En ce sens, la douceur et l'amour doivent être considérés comme des principes éthiques transversaux dans l'éducation.

Plus qu'une simple transmission de savoirs, l'éducation doit valoriser la manière d'être, de ressentir et de penser aux autres, en permettant, par la connaissance de soi, de développer les potentialités intellectuelles, affectives et spontanées.

Selon Albert Bandura (2019), ce qui permet à un enfant de réussir, ce n'est pas tant un QI élevé mais la croyance qu'il développe à son égard.

1.3.3 Une éducation qui libère

Une éducation émancipatrice favorise la conscience critique et, par conséquent, libère. L'émancipation, au sens de libération des êtres humains, se situe donc véritablement au cœur du projet et de l'action de l'éducation. L'éducation émancipatrice vise la libération des potentiels et des capacités humaines, la libération des forces propres de l'homme. Se libérer, penser et agir librement, c'est un apprentissage de la vie entière.

Selon Paulo Freire, **l'éducation doit être réalisée comme une pratique de la liberté, se concrétisant sur les bases d'une pédagogie dans laquelle les « opprimés » obtiennent les conditions pour se découvrir et se positionner comme des sujets libres et acteurs de leur propre histoire.** L'éducation émancipatrice doit contribuer à ce que les gens puissent vaincre tout type d'oppression, en dotant leur vie et leur réalité de sens et de significations. Oscar Jara l'exprime ainsi : « l'éducation libératrice de toutes les *oppressions* et libératrice de toutes *nos potentialités* ».

L'éducation émancipatrice, en visant la libération des forces et des potentialités de l'homme, se situe dans une problématique sociale large. **Elle s'oppose aux mécanismes de l'aliénation, et elle agit contre toute forme de domination.**

C'est tout cela qui fait dire à P. Freire qu'une première étape de la pédagogie émancipatrice passerait par un travail éducatif de « conscientisation ». La conscientisation désigne une démarche de formation, volontaire, organisée et accompagnée, de prise de recul et d'objectivation effectuées par un sujet vis-à-vis de la face intériorisée de sa domination, démarche centrée, d'une part, sur l'apport d'informations et de données sociales objectives et, d'autre part, sur l'explicitation des mécanismes psychologiques et des normes culturelles agissant sur lui le plus souvent inconsciemment.

La théorie de la résistance, élaborée dans les années 1980 aux États-Unis par Henry Giroux, considérant que **l'école est un espace de lutte des classes, estime également que l'enseignant ne doit pas être réduit à un technicien, mais doit plutôt jouer le rôle d'un « intellectuel transformateur ».**

1.3.4 Une éducation pour et par la démocratie

L'une des missions de l'école est de résoudre les difficultés du vivre-ensemble. A cet effet, elle doit inculquer aux apprenants la vertu des prises de décision démocratiques. C'est aussi en cela que l'École peut contribuer non seulement à rappeler que nous vivons (ou devons vivre) dans un État démocratique, mais aussi à réinventer, si nécessaire, l'idéal démocratique.

Il faut donner la possibilité le plus tôt possible aux jeunes d'autogérer des espaces dans les établissements en fonction de leurs propres nécessités, dans des espaces scolaires « dépedagogisés ». Il faut aller au-delà de la simple mise en place de gouvernements scolaires, et tendre dans le secteur de l'éducation vers une plus grande démocratisation des processus de prise de décisions. La gestion démocratique doit être la norme (et non plus l'exception) à l'école.

La gestion démocratique doit être la norme (et non plus l'exception) à l'école.

1.3.5 Une éducation pour l'égalité

Analyse générale

Les principaux **enjeux et objectifs**, du point de vue de l'égalité, consistent à faire de l'école un outil à la fois :

- **d'émancipation sociale**, permettant à chacun de se dégager de la dépendance de son milieu d'origine et d'accéder via l'école, selon son projet et ses aptitudes, à des positions différentes de celles qu'occupaient ses parents ;
- **de préparation à la vie en société**, en assurant à chacun la maîtrise des compétences nécessaires pour s'y intégrer et y jouer un rôle actif ;
- **de justice sociale** en tant que principe d'organisation collective d'une société ayant pour objectif une égalité des droits et une distribution juste et équitable des biens scolaires, qu'il s'agisse de l'accès, de la réussite, des parcours ou des acquis ;
- **de cohésion sociale**, l'école étant considérée comme le dernier creuset qui permet la rencontre des jeunes de toutes les origines, l'affermissement d'un sentiment de solidarité et l'émergence d'une conscience collective ;
- **de transformation sociale** en équipant tous les jeunes pour qu'ils puissent contribuer au bien commun, avec sens critique et créativité, et à l'amélioration de la société dans laquelle ils sont appelés à vivre.

Face au processus d'exclusion induits par l'école et à la perte de confiance dans ses capacités émancipatrices, on ne peut que s'interroger sur le lien entre ces inégalités scolaires et les inégalités de la société. **Les écarts de scolarité –qu'ils soient mesurés en termes d'accès, de réussite, de parcours ou d'acquis– entre les groupes sociaux interpellent l'ensemble des facettes de l'école, des programmes et leur mode de transmission jusqu'à l'organisation de ses structures et la manière dont est gérée l'orientation. L'école doit évoluer vers une plus grande justice sociale et vers une meilleure prise en compte de ces réalités.**

Inégalités liées au genre

Le respect des droits des femmes, des filles et des adolescentes, est lié à la promotion d'une vie digne, à la possibilité de choisir librement son projet de vie, sans restriction de son essence, et d'agir dans le monde. Pour que l'éducation soit un droit universel et central pour une vie digne et le dépassement de la violence et de la discrimination,

il est primordial de déconstruire les normes patriarcales et d'affirmer les fonctions, les rôles et les relations de genre dans des conditions d'égalité et d'équité.

Pour que l'éducation soit un droit universel et central pour une vie digne et le dépassement de la violence et de la discrimination, il est primordial de déconstruire les normes patriarcales et d'affirmer les fonctions, les rôles et les relations de genre dans des conditions d'égalité et d'équité.

Mais **la lutte contre les inégalités de genre tient aussi aux pratiques les plus ordinaires de l'école et de la classe.** Il s'agit en particulier :

- de sensibiliser les enseignants à l'importance de développer des anticipations professionnelles et des attentes non différenciées à l'égard de leurs élèves ainsi que des représentations non stéréotypées des filières de formation ;
- d'inciter les enseignants à développer des comportements d'orientation égalitaires et à éviter notamment de réorienter plus rapidement des filles en cas de difficultés ;
- d'encourager les enseignants à développer chez leurs élèves une pensée autonome par rapport aux questions de genre, de manière à ce qu'ils posent des choix conscients d'orientation scolaire, professionnelle et personnelle ;
- de sensibiliser les enseignants à l'importance d'assurer une égalité de traitement en classe entre les filles et les garçons, non seulement en termes d'accès aux apprentissages, mais aussi en termes de comportements de gestion de la discipline, qui cantonnent souvent implicitement filles et garçons dans des rôles prédéterminés ;
- de faire la chasse aux stéréotypes de genre qui traînent encore trop souvent, plutôt par tradition irréfléchie, dans les matériaux travaillés à l'école au sein des différentes disciplines.

1.3.6 Une éducation décolonisatrice

Aujourd'hui encore, au sein de la plupart des pays anciennement colonisés, l'éducation nationale demeure une pâle copie de l'école coloniale, y compris du point de vue des contenus des enseignements. Avec l'africanisation progressive de l'éducation et la mise en œuvre de réformes, certains enseignements ont été conçus par des nationaux, notamment au primaire et dans certaines disciplines comme l'histoire et la géographie. Par contre, **les enseignements du français et des autres langues européennes (anglais, espagnol, allemand, latin) ainsi que ceux des sciences suivent les programmes des anciens pays colonisateurs avec, des fois, quelques années de décalage.**

Un projet éducatif émancipateur doit viser à déconstruire ou à révéler les aspects coloniaux de nos sociétés. Ainsi, l'éducation doit assurer l'enseignement et l'apprentissage

des connaissances accumulées par l'humanité au travers de l'histoire, dans différents domaines, en surmontant l'hégémonie des concepts et points de vue euro-centrés ou occidentaux, tout en prenant compte la diversité des

Aujourd'hui encore, au sein de la plupart des pays anciennement colonisés, l'éducation nationale demeure une pâle copie de l'école coloniale.

connaissances, des cultures, des langues et des visions du monde, des différents peuples. Ceci implique **l'inclusion de tous les individus avec la même chance de contribuer et d'appliquer leurs propres pratiques et méthodologies**. Par exemple, la lutte pour la défense des droits de l'homme à l'éducation devrait se rapprocher des visions du monde des peuples anciennement colonisés, en Afrique (cf. *Ubuntu*), en Amérique latine.

De même, **il est nécessaire de reconnaître et de promouvoir le multiculturalisme, l'interculturalité, et les différentes expériences cachées dans les espaces éducatifs**, c'est-à-dire, les expériences sociales démenties par la rationalité scientifique dominante.

En ce sens, **il devrait être promu une éducation populaire interculturelle, féministe, autochtones et paysanne, construite à partir d'une écologie des savoirs** (savoirs conceptuels, spirituels, émotionnels, relationnels, affectifs, communautaires et populaires, entre autres), **pour retrouver les langues, les cultures et les visions du monde ancestral, et en vue de sortir de l'occidentalisation**.

1.4. QUELQUES EXPÉRIENCES D'ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE : CAS DE L'AMÉRIQUE LATINE

L'Amérique latine, héritière d'une vieille tradition en matière d'idéologie libératrice ou d'éducation populaire, occupe une place de choix dans les débats actuels sur l'éducation émancipatrice. D'entre toutes les expériences, celle de la **Campagne Latino-Américaine pour le Droit à l'Éducation (CLADE)** est certainement la plus aboutie.

L'engagement de la CLADE pour la réalisation d'une éducation émancipatrice remonte à 2012, dans le cadre des discussions et réflexions du Groupe de Travail de l'Éducation du Sommet des Peuples, dans le contexte de Rio+20. Dans le contexte de l'époque, l'importance de la construction de modèles éducatifs a été soulignée pour développer les capacités humaines d'autonomisation et participation sociale, de cohabitation dans la diversité et la différence, de mener et de planifier sa propre vie, de vivre-ensemble en harmonie avec l'environnement. Une éducation adaptée a été proposée, utile, transformatrice, critique, avec comme **objectif primordial de promouvoir la dignité humaine et la justice sociale et environnementale**. En 2016, une nouvelle étape est franchie par la CLADE pour garantir une éducation émancipatrice, à l'occasion de sa IXe assemblée régionale, qui a eu lieu à Mexico. Au cours de la réunion, **des dialogues et des échanges ont eu lieu à propos de plusieurs défis, comme les différentes formes de discrimination dans l'éducation, en particulier celle de genre, la technocratisation de l'éducation et les tendances à l'homogénéisation des systèmes éducatifs, l'évaluation au moyen de tests standardisés de ségrégation sociale et culturelle, ainsi que la diminution des ressources financières pour l'éducation**. En 2018, la CLADE a repris le thème de l'éducation émancipatrice lors de sa Xe Assemblée Régionale, qui a eu lieu à Bogota (Colombie), élargissant sa diffusion avec la mobilisation régionale **« Éduquer para la Liberté : dialogues et actions pour une éducation émancipatrice »**, qui encourage les dialogues, les réflexions et les actions de promotion et de défense d'une éducation libératrice.

PARTIE 2

L'AFRIQUE ET L'ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE



2.1 L'ÉDUCATION EN AFRIQUE ET L'ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE

2.1.1 Les fondements et les techniques de l'éducation traditionnelle en Afrique

Les fondements

Selon Mungala (1982), l'éducation traditionnelle en Afrique est :

- **collective**, puisque l'individu se définit toujours par rapport au groupe, et que les enfants appartiennent à la communauté qui assure leur éducation ;
- **pragmatique, concrète et fonctionnelle**, car reposant sur une pédagogie du vécu et portant sur des connaissances utilitaires, liées à la vie quotidienne ;
- **orale**, du fait d'une transmission directe de bouche à oreille ou par observation reproduction, en l'absence d'écriture ;
- **continue et progressive, graduelle et sans rupture** d'un âge à l'autre, de la famille au clan, du clan à la société, de la théorie à la pratique, etc. ;
- **mystique** car toujours empreinte de sacré et de religieux.
- **homogène et uniforme**, en reposant sur le respect des traditions transmises de génération à génération ;
- **complète et polyvalente**, car elle porte sur toutes les composantes de l'individu (physique, intellectuelle, sociale, morale, culturelle, philosophique, idéologique, économique, etc.) ;
- **intégrationniste**, c'est-à-dire que sa finalité est d'assurer la cohésion et la reconnaissance réciproque entre l'individu et sa société.

Les techniques

L'éducation traditionnelle en Afrique utilise diverses techniques qui s'attachent non seulement à faire acquérir à l'enfant les connaissances utiles à l'âge adulte, mais aussi étendent leur action à la formation de la personnalité. Elles suscitent l'activité de l'enfant en rapport avec ses besoins fondamentaux et sont subordonnées au développement mental de l'enfant ainsi qu'à son niveau de socialisation (méthodes actives). Les principales techniques éducatives utilisées sont les contes, les devinettes, les légendes, les proverbes, la peur, les rites d'initiation (Mungala, 1982).

Les principales techniques éducatives utilisées sont les contes, les devinettes, les légendes, les proverbes, la peur, les rites d'initiation (Mungala, 1982).

Encadré 1 - Les principales techniques de l'éducation traditionnelle en Afrique

Source : Mungala (1982)

« **Les contes.** Ils sont enseignés aux enfants le soir, autour du feu et cela parce que la journée est réservée aux travaux divers. Les contes jouent ainsi un rôle à la fois formateur et moralisateur.

Les légendes. A travers elles l'enfant acquiert les connaissances diverses telles que transmises par les contes, mais en plus il apprend la généalogie, l'histoire, la géographie, la cosmogonie, etc.

Les devinettes. Elles sont à la fois un jeu et un exercice d'esprit. Elles font appel à la mémoire, à l'imagination, à l'esprit d'observation et reposent sur les principes éducatifs suivants : le pédocentrisme, l'émulation, la démocratisation. Les devinettes, tout comme les contes et les légendes, touchent à la fois aux différentes disciplines telles que l'histoire, la géographie, l'anatomie, la zoologie, la botanique, etc.

Les proverbes. Ils sont porteurs de valeurs, de comportements et d'attitudes souhaitables à transmettre aux enfants. Leur contenu touche aux domaines très variés de la vie sociale du groupe : amitié, apparences, honnêteté, politesse, solidarité, entraide, mariage, travail, etc.

Les jeux. Ils sont non seulement des exercices destinés à la formation et à l'endurance physiques de l'enfant, mais aussi des moyens efficaces de favoriser les apprentissages fondamentaux, de développer l'intelligence, les perceptions, la tendance à l'expérimentation, le pouvoir d'invention, etc. C'est en jouant que l'enfant arrive à s'assimiler certaines réalités intellectuelles qui auraient dû demeurer extérieures à l'intelligence enfantine. Les jeux de hasard, de comptage ou de combinaison mathématique développent le raisonnement et l'imagination des enfants ; c'est par des jeux d'imitation que les enfants sont initiés à la pratique des activités productives du groupe et, enfin, l'observance des règles du jeu constitue pour l'enfant une véritable éducation morale et sociale qui forme son caractère.

La peur. Elle est le moyen que l'éducation traditionnelle utilise pour faire respecter les règles, les lois et les préséances vitales qui ordonnent toute la vie sociale. L'individu a peur des conséquences naturelles ou surnaturelles qui pourraient lui arriver s'il transgresse les lois, les interdits, les tabous, etc. Les sanctions corporelles sont généralement légères, on se contente plutôt d'une volée de reproches et, pour obtenir la discipline chez l'enfant récalcitrant, on recourt à la peur en évoquant des personnages mystérieux et redoutables, des croque-mitaines, etc.

Les rites d'initiation. Ils marquent le passage de l'adolescence à l'état adulte et ont comme tâche principale de combler les lacunes de l'éducation reçue antérieurement, de rendre l'adolescent capable de porter le poids, de supporter les difficultés et de pénétrer les secrets de la vie nouvelle. Les dures épreuves inhérentes à ces pratiques rituelles ont pour but de développer l'endurance physique du sujet, de combattre en lui toute forme de violence et de lui imposer la soumission totale afin de préserver et de garantir l'unité et la survie du groupe. Les jeunes étaient ainsi initiés à la vie conjugale, au respect de la hiérarchie, à la solidarité et à l'entraide, à la morale et à la discipline individuelle, au langage codé et à la discrétion (secrets de l'ethnie), etc. »

2.1.2 L'éducation traditionnelle en Afrique : une éducation émancipatrice ?

Éducation collective et sociale

En Afrique, avant la colonisation, il n'existait pas d'institution éducative distincte de la société. Celle-ci était elle-même éducative, et tout adulte était un éducateur potentiel : « *Le champ pédagogique n'est pas l'institution scolaire, c'est la société, les lieux de production*

(les champs, les forges, la forêt, la rivière, etc.). Le matériel didactique, ce sont les instruments traditionnels faisant partie de la culture matérielle du peuple africain. » (Gouda, 1986, p. 300).

En Afrique, avant la colonisation, il n'existait pas d'institution éducative distincte de la société. Celle-ci était elle-même éducative, et tout adulte était un éducateur potentiel.

Selon Moumouni (1964, 1998), **l'école et la vie font un en Afrique noire**. Non seulement, le processus éducatif ne distingue pas une période de la vie où l'on apprend et une autre pendant laquelle on pratique ce que l'on a appris, mais aussi l'éducation est permanente et ses contenus et expériences pédagogiques sont variés selon l'âge de l'apprenant.

L'éducation traditionnelle en Afrique est aussi collective, puisque l'individu se définit toujours par rapport au groupe, et que les enfants appartiennent à la communauté qui assure leur éducation.

Sous ces différents angles d'analyse, l'éducation traditionnelle en Afrique est source d'émancipation. **Le fait que l'école et la vie ne fassent qu'un en Afrique noire rappelle le point de vue de Paolo Freire selon lequel il ne faut jamais séparer la question pédagogique de la question sociale, puisque « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ».** Dans l'Afrique traditionnelle, la réussite est réinvestie collectivement ou est « mutualisée ». L'activité de chaque individu apporte une contribution aux autres ou à la société, et à ce titre, elle est le plus souvent perçue – par lui et par la collectivité – comme utile.

Par ailleurs, **l'apprentissage de la solidarité** commence déjà au sein des activités et des pratiques de formation, dans la visée partagée qui veut conduire l'ensemble des apprenants à la réussite, ainsi que dans les démarches pédagogiques qui prennent appui sur les ressources du groupe.

L'éducation traditionnelle en Afrique poursuit également des visées émancipatrices, car elle cherche à modifier les images que l'individu ou le groupe a de lui-même, de ses capacités, de ses compétences, de ses potentialités. C'est une éducation bienveillante, qui vise à augmenter la confiance en soi, à découvrir et à exploiter son potentiel, à comprendre que les seules limites qui s'imposent à soi sont celles que l'on se fixe, etc.

En privilégiant une pédagogie du vécu et portant sur des connaissances utilitaires, liées à la vie quotidienne, l'éducation traditionnelle en Afrique est également pragmatique, concrète et fonctionnelle.

Éducation axée sur les valeurs et qui vise l'humain

Comme tout processus éducatif, l'éducation traditionnelle en Afrique repose sur la **transmission d'un certain nombre de valeurs**. Selon Mungala (1982), parmi les valeurs fondamentales qui fondent l'éducation traditionnelle en Afrique, figurent les suivantes :

- **la suprématie de la collectivité sur l'individu** : l'usage du bien collectif appelle en retour le respect de celui-ci et la mise au service de la collectivité des biens privés ;
- **la solidarité responsable** qui se traduit par des droits et devoirs réciproques, notamment le droit d'assistance aux membres de la société qui en ont besoin (personnes âgées, malades, handicapées, veuves, orphelins, etc.) ;
- **le respect des aînés** qui ont une certaine ascendance sur les plus jeunes, eu égard à la gradualité de l'accès aux savoirs et qui amène les plus âgés à en savoir un peu plus (d'où les propos de Hampaté Bâ : « un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle ») ;
- **le respect de l'esprit des lois que sont les traditions et coutumes**, dont l'inobservance entraînait la sanction sociale (sans recours aux appareils de répression actuels comme la prison) ;
- **l'esprit communautaire et le travail collectif** (chacun apporte sa pierre à l'édifice collectif pour mériter le droit d'en profiter) ;
- et des valeurs plus générales relevant de la morale, du courage, de l'honnêteté, de l'obéissance, de la politesse, etc.

Certes, la société est en elle-même éducative et favorise la transmission de toutes ces valeurs, mais il existe cependant des cadres d'intervention plus spécifiques. Ainsi en est-il des classes d'âges, structures plus ou moins formelles, intégrées dans l'organisation sociale et regroupant les individus d'une même génération, en vue de leur transmettre des valeurs et enseignements nécessaires à leur insertion sociale.

Du point des techniques éducatives, et comme rappelé tantôt, **les contes et les proverbes jouent un grand rôle dans la transmission des valeurs**. Par exemple, les contes, en indiquant notamment comment le mal est puni et le bien récompensé, poursuivent une finalité moralisatrice. Quant aux proverbes, ils sont toujours porteurs de valeurs, de comportements et d'attitudes souhaitables à transmettre aux enfants.

L'importance donnée à la transmission des valeurs dans les dispositifs de l'éducation traditionnelle en Afrique vise à produire le type d'homme dont la société a besoin. **L'éducation a donc pour finalité d'agir aussi sur l'engagement**. Elle vise

particulièrement à faire acquérir les aptitudes du vivre ou du faire ensemble. L'importance donnée à des valeurs telles que la fraternité, la solidarité, la coopération, la tolérance part notamment du principe qu'il faut éduquer à partir de pratiques transmissibles et non uniquement de concepts compréhensibles.

Il faut éduquer à partir de pratiques transmissibles et non uniquement de concepts compréhensibles.

Le concept d'*Ubuntu* (Murove, 2011) rend merveilleusement compte de cette éthique humaniste à laquelle aspiraient beaucoup de sociétés africaines traditionnelles. « **Ubuntu** » signifie **humanité**. L'éthique de l'*Ubuntu* est une éthique humaniste qui, dans son orientation, était **destinée à prendre le contrepied de tout comportement considéré comme déshumanisant**. L'acquisition de cette humanité est considérée comme la responsabilité première de la famille et de la communauté qui l'entoure. Comme le dit Desmond Tutu, « **quelqu'un d'Ubuntu est ouvert et disponible pour les autres, dévoué aux autres, ne se sent pas menacé parce que les autres sont capables et bons car il ou elle possède sa propre estime de soi —qui vient de**

la connaissance qu'il ou elle a d'appartenir à quelque chose de plus grand— et qu'il ou elle est diminué quand les autres sont diminués ou humiliés, quand les autres sont torturés ou opprimés ». L'efficacité de l'*Ubuntu* vient de la primauté qu'il accorde à la rationalité relationnelle. Parce que l'*Ubuntu* est fondé sur une vision du monde relationnelle, son apport principal consiste à affirmer qu'en tant qu'êtres humains, nous dépendons d'autrui pour atteindre un bien-être optimal, et que c'est dans la réalité de notre dépendance et interdépendance mutuelle que nous accédons à la plénitude de notre humanité.

Néanmoins, **malgré toutes les convergences qui ont été rappelées tantôt entre l'éducation traditionnelle en Afrique et l'éducation émancipatrice, des conflits ou des divergences peuvent être notées. En effet, certaines des fondements sur lesquels repose l'éducation traditionnelle en Afrique (suprématie de la collectivité sur l'individu, respect des aînés, respect de l'esprit des lois que sont les traditions et coutumes, etc.) ne seraient pas toujours compatibles avec la liberté ou l'autonomie dépensée et d'action sur lesquelles est fondée l'éducation émancipatrice.**

L'une des grands faiblesses qui pourraient en effet être reconnues à l'éducation traditionnelle en Afrique, c'est de privilégier (à l'excès ?) le collectif sur l'individu, le groupe sur la personne. Sans qu'elle ne puisse être considérée comme « aliénante », elle n'accorde peut être pas suffisamment la primauté à la libération de l'homme, et au renforcement de ses capacités à penser et/ou à agir librement. Elle est plus souvent « *un moyen de contraindre* », qu'un « *refus de la contrainte* ». De sorte, l'éducation traditionnelle en Afrique, lorsqu'il s'agit particulièrement de la transmission des valeurs, des normes et des savoirs, devient très souvent **un instrument au service de la continuité sociale (et implicitement donc un outil au service de la reproduction sociale et de la classe dominante).**

L'une des grands faiblesses qui pourraient en effet être reconnues à l'éducation traditionnelle en Afrique, c'est de privilégier (à l'excès ?) le collectif sur l'individu, le groupe sur la personne.

Éducation initiatique

Dans la plupart des sociétés africaines traditionnelles, l'éducation formelle s'opérait de manière systématique dans le cadre de **cérémonies initiatiques, qui marquaient le passage de l'adolescence à la vie adulte**. Les rites initiatiques matérialisent donc la libération d'une tutelle, et désormais, le jeune initié **rejoint le monde des adultes et des affranchis**.

Une pratique émancipatrice pouvant être définie ou identifiée à partir de ses effets, de ce qu'elle produit, peut alors être considérée comme émancipatrice toute éducation qui développe ou renforce l'autonomie. C'est assurément le cas des rites et pratiques initiatiques en Afrique traditionnelle, en ce qu'ils ont notamment les visées suivantes : (i) être capable de **comprendre et d'agir** sans la présence d'adultes, (ii) **être son propre maître** et à agir selon sa propre conscience, (iii) **connaître ses droits et ses devoirs**, (iv) **faire preuve de sens critique** et pouvoir prendre du recul, (v) être capable de **contourner les consignes**, (vi) pouvoir **penser par soi-même** et voir plus loin que le bout de son nez, (vii) développer la confiance en soi, la fierté d'être et de devenir qui on est, (viii) avoir le **sens des responsabilités** et être capable d'initiative, (ix) être capable de se **dépasser et de prendre des risques**, (x) **pouvoir s'émanciper** par rapport non seulement à soi (stéréotypes, idées reçues, stades de la croissance, etc.) mais aussi à la famille, aux pairs, au groupe, à la société, etc.

2.2 LES PENSEURS AFRICAINS DE L'ÉDUCATION

Parmi les penseurs contemporains sur l'éducation en Afrique subsaharienne, **deux personnages émergent : l'historien burkinabè Joseph Ki-Zerbo, et le penseur et homme d'État tanzanien Julius Nyerere.**

2.2.1 Joseph Ki-Zerbo

Le professeur Joseph Ki-Zerbo est incontestablement l'un des penseurs de l'Afrique contemporaine qui auront marqué le XXe siècle. Il a également largement contribué aux réflexions sur l'éducation en Afrique (Badini, 1999). L'homme fut un théoricien et praticien émérites de l'éducation de l'Afrique contemporaine. **Les repères épistémologiques de la pensée du professeur Ki-Zerbo sont la confiance en soi à partir du « connais-tu toi-même », le « penser par soi-même et pour soi-même », l'altérité bien comprise, la référence critique au passé et l'importance irremplaçable de la recherche qui s'appuie sur la sagesse populaire africaine.** La pensée de Ki-Zerbo peut être résumée par les deux formules suivantes : « le développement clés en tête » et « le développement endogène » (Badini, 1999).

Pour Ki-Zerbo, « **endogène** » signifie non pas « **autarcisme** », ni repli sur soi, ni référence unilatérale et obsessionnelle au passé ou au « traditionnel », mais revendication préalable d'être soi-même avant tout commerce avec autrui. Un dictionnaire africain assez connu et repris par Ki-Zerbo reconnaît que « *dormir sur la natte des autres, c'est comme si on dormait à terre* ».

Par « **éducation** », Ki-Zerbo entendait **non seulement l'éducation scolaire d'inspiration occidentale, mais aussi l'éducation traditionnelle** qui a produit tant d'intellectuels et de savants. Ki-Zerbo avait donc véritablement une vision systémique de l'éducation : l'école n'était, selon lui, qu'une partie des réponses au défi de l'éducation. Il estimait que l'existence d'autres formes d'éducation, dont l'éducation traditionnelle, ne pouvait être ignorée. Cette éducation traditionnelle devrait surtout amener l'homme à s'émanciper lui-même à partir de ses propres capacités.

Dans son ouvrage célèbre sur l'histoire du continent noir, il expose le sens et **l'importance de l'éducation comprise plus comme un moyen, un outil opératoire (théoriquement et pratiquement), que comme une fin.** Elle est le maillon décisif du long processus devant fournir la réponse à la question qui, assurément, lui paraît plus fondamentale que tout. « Comment renaître ? ».

Joseph Ki-Zerbo, fidèle à ses convictions, a créé à Ouagadougou, en 1980, le Centre d'études pour le développement africain (CEDA). Au niveau continental, il a contribué à la création du Centre de recherche pour le développement endogène (CRDE), qui avait son siège à Dakar et pour devise « *on ne développe pas, on se développe* ».

Joseph Ki-Zerbo a contribué à la création du Centre de recherche pour le développement endogène (CRDE), qui avait son siège à Dakar et pour devise « on ne développe pas, on se développe ».

2.2.2 Julius Nyerere

Le Tanzanien Julius Nyerere (1922-1999) fut à la fois un théoricien et un praticien de l'éducation, notamment des adultes.

Pour Nyerere, **le développement de l'éducation des adultes est indispensable pour le développement national**. Il lui donne un triple objectif : « *Le premier consiste à arracher les Tanzaniens (les africains) à la résignation dans laquelle ils vivent depuis des siècles ; le deuxième est de leur montrer comment améliorer leurs conditions de vie et le troisième consiste à les aider à comprendre les principes du socialisme et de l'autosuffisance sur lesquels repose la politique nationale* » (Kassam, 1994). Dans la pratique, **Nyerere a mis en place les villages communautaires dénommés Ujamaa, dans lesquels la prise en charge de l'organisation sociale et de leur existence par la communauté** nécessite la mise en place préalable de structures d'encadrement, qui furent des structures permanentes d'éducation des adultes au profit de la population (auto-émancipation).

Pour concrétiser **l'auto-émancipation**, Nyerere développe alors une théorie systémique de l'éducation des adultes. Voici un extrait du discours qu'il a prononcé en 1976 à Arusha : « *Le développement est pour l'homme, par l'homme et de l'homme. Il en est de même pour l'éducation. Son objectif est la libération de l'homme des contraintes et des limitations de l'ignorance et de la dépendance. L'éducation doit accroître la liberté physique et mentale des hommes - afin d'agrandir leur contrôle sur eux-mêmes, sur leur propre vie et sur l'environnement dans lequel ils vivent. Les idées communiquées par l'éducation ou transférées à l'esprit par le biais de l'éducation, devraient par conséquent être des idées libératrices, les aptitudes acquises par l'éducation devraient être des aptitudes libératrices. Rien d'autre ne peut être sciemment nommé éducation. L'enseignement qui provoque une mentalité d'esclave ou un état d'impuissance n'est pas du tout l'éducation - c'est une attaque à l'esprit humain* ».

Par voie de conséquence, **l'éducation pour adultes doit servir à aider les hommes à se développer eux-mêmes**. Elle doit contribuer à l'élargissement des aptitudes de l'homme à tous les niveaux. En particulier, elle doit aider les hommes à décider eux-mêmes en coopération - ce qu'est le développement. Elle doit aider les hommes à penser clairement ; elle doit leur permettre d'examiner les alternatives possibles des modes d'action ; de faire un choix entre ces alternatives par rapport à leurs propres objectifs ; elle doit les munir de l'attitude qui consiste à faire de leurs décisions une réalité. » S'il y a un mot qui revient constamment, c'est le mot « libération ».

2.3 REPENSER/RÉFORMER L'ÉDUCATION EN AFRIQUE ?

2.3.1 Bilan de l'éducation en Afrique, 60 ans après les indépendances

« **Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie** » d'ici 2030 est l'un des engagements (ODD4) qui mobilise actuellement la communauté internationale à travers les Objectifs de Développement Durable (ODD). Ce droit universellement reconnu pour chaque enfant est cependant loin d'être une réalité en Afrique.

Avec près de 75 millions d'enfants non scolarisés, l'Afrique Sub-saharienne est la région du monde la plus touchée par les difficultés inhérentes à la réalisation des objectifs de l'ODD4. Plus d'un cinquième des enfants âgés d'environ 6 à 11 ans n'est pas scolarisé, suivi par un tiers des enfants âgés d'environ 12 à 14 ans. Près de 60% des jeunes âgés d'environ 15 à 17 ans ne sont pas scolarisés. Pour ceux qui ont la chance d'aller en Afrique, la qualité

En Afrique, la qualité des apprentissages n'est pas toujours garantie : parmi les enfants scolarisés, 93% n'ont pas acquis les compétences de base en lecture et 86% en mathématique.

des apprentissages n'est pas toujours garantie : parmi les enfants scolarisés, 93% n'ont pas acquis les compétences de base en lecture et 86% en mathématique. Malgré une forte progression du taux de scolarisation des filles dans l'éducation primaire (on est passé de 38,3% en 1975 à 76,5% en 2017), on note une faible progression depuis 1999. **La parité n'est pas encore obtenue sur le continent.** Les enfants en situation de handicap, ceux à besoins spécifiques, les enfants des minorités ethniques, des zones en conflit, des familles en situation de précarité... n'ont pas toujours la chance de bénéficier de ce droit sur un pied d'égalité avec les privilégiés. **A peine 10% des enfants africains en situation de handicap vont à l'école et le handicap concerne un tiers des enfants hors de l'école.**

La **tendance à la privatisation de l'école de plus en plus** notée n'arrange pas la situation. Les systèmes éducatifs sensés supprimer ces inégalités et offrir à tous les enfants les mêmes chances de développement personnel n'y arrivent pas souvent. **Les contenus éducatifs, l'environnement, les acteurs et les démarches d'apprentissage renforcent parfois ces inégalités au lieu de les aplanir.**

2.3.2 Pourquoi et comment réformer l'éducation en Afrique ?

Des résultats mitigés, malgré les mobilisations nationales et internationales

Depuis le Forum mondial de Dakar sur *l'Éducation Pour Tous (EPT)*, en 2000, une forte mobilisation internationale a eu lieu en faveur de l'éducation en direction des pays les plus en retard, et qui, pour la plupart, sont situés en Afrique Sub-saharienne. L'objectif d'une scolarisation universelle de qualité, soutenu par l'ensemble des acteurs du développement a généré une cascade de réformes, de programmes et de projets. Au niveau international, d'abord les **Objectifs du Millénaires pour le Développement (OMD)**, et ensuite les **Objectifs de Développement Durable (ODD)** ont ainsi accordé à l'éducation une bonne place. Toutes ces initiatives ont cependant produit en Afrique des résultats mitigés.

Initier le changement de l'intérieur

Jamais les questions éducatives, particulièrement en Afrique, n'ont mobilisé autant de capital intellectuel et financier en provenance des différents acteurs de la communauté internationale.

Au sein du continent africain, les stratégies continentales, régionales et nationales mises en œuvre sont quasiment toutes alignées désormais sur les agendas internationaux. Par exemple, dans le but de « créer » un citoyen africain nouveau qui sera un agent de changement efficace pour le développement durable du continent tel qu'envisagé par l'Union Africaine dans son Agenda 2063, la Commission de l'Union africaine a conçu une Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique pour la décennie 2016-2025 (CESA 16-25).

Une transformation profonde et durable de l'école en Afrique ne pourrait venir que du continent lui-même.

Pourtant, malgré cette forte mobilisation, **malgré les efforts** consentis et les initiatives mises en œuvre aux niveaux international, continental et national, **les systèmes éducatifs du continent sont encore loin d'être identifiables à cette « arme la plus puissante que l'on puisse utiliser pour changer le monde »** dont parlait Nelson Mandela. En effet, **la situation à la fois du continent et des systèmes éducatifs reste mitigée, malgré les investissements importants consentis en faveur de l'éducation.** Pourtant si on appliquait une analyse systémique ou un regard global sur les systèmes éducatifs africains, une évidence s'imposerait

peut être : une transformation profonde et durable de l'école en Afrique ne pourrait venir que du continent lui-même. La nécessité d'une telle transformation de l'école devrait en effet d'abord être comprise, voulue, portée à l'intérieur même du continent.

Malheureusement, les stratégies continentales (CESA 16-25) ou nationales d'éducation ne résultent pas suffisamment d'une volonté de changement initiée de l'intérieur du continent. S'il en est ainsi, c'est aussi sans doute parce que les processus de rationalisation de l'aide au développement engagés depuis la fin des années 1990 (Déclaration de Paris, forums sur l'efficacité de l'aide, etc.) se projettent désormais sur les différents secteurs du développement y compris l'éducation. L'une des conséquences majeures, c'est **l'adoption et la généralisation de normes et de procédures standardisées et quantifiables, caractéristiques des formes dominantes des échanges dans un contexte libéral** (*new public management*). Le paradigme néolibéral influence fortement les politiques internationales de développement dans lesquelles sont insérées les réformes éducatives en Afrique. Ces dernières en reprennent désormais les principales caractéristiques opérationnelles, notamment le pilotage par les objectifs de performance dans un souci d'optimisation de l'allocation des ressources publiques raréfiées (Charton, 2018). L'« **efficacité** » et l'« **amélioration de la performance** » déterminent la qualité de l'éducation qu'il est possible de mesurer grâce à un ensemble d'indicateurs statistiques. La mesure de la qualité et la qualité de ces mesures posent cependant problème, puisque la conception et la définition de la qualité découlent aussi (et surtout) des instruments de mesure disponibles. Dès lors, **on peut se demander si ces instruments et leurs usages sont toujours pertinents en Afrique.**

Une comparaison intéressante peut être établie entre **l'Asie, dont les systèmes éducatifs ont été développés avant tout sur la base de ressources et de stratégies internes ou endogènes.** Les systèmes éducatifs d'Asie n'ont pas eu besoin d'être mis sous assistance internationale pour se développer, et pourtant, ils occupent désormais les meilleures places dans les classements internationaux qui portent sur les performances des élèves (cf. PISA).

La nécessité de réformes politiques, et pas seulement techniques

L'objectif d'une scolarisation universelle de qualité (EPT, OMD2, ODD4), soutenu par l'ensemble des acteurs du développement est porteur d'un **changement de rationalité des systèmes d'éducation qui repose sur deux principes** (Charton, 2018). Le premier a trait, comme tantôt rappelé, aux **nouveaux instruments de gestion et de pilotage des systèmes éducatifs**, consécutivement aux processus de rationalisation de l'aide au développement et à **l'adoption de normes et de procédures standardisées et quantifiables**, inspirées du *new public management*. Par ailleurs la multiplication des acteurs intervenant dans ce champ a sensiblement modifié les modalités de prise de décision. Celles-ci relèvent moins d'un arbitrage politique (l'ajustement entre la demande sociale et l'allocation des ressources) que de la recherche et l'application systématique d'un consensus obtenu entre les différents acteurs concernés sur la meilleure manière de résoudre les problèmes posés par la mise en œuvre des programmes d'Éducation *pour Tous* en termes notamment de qualité, d'accessibilité et de financement. Cette double tendance, marquée par la technicisation des questions éducatives (en termes d'instruments et de formes de relations), contribue à leur dépolitisation (Charton, 2018).

Dans le nouveau paradigme en vigueur, les « problèmes » de développement, qui incluent l'éducation, sont traités comme des questions techniques nécessitant des réponses techniques. **On assiste donc à**

L'école africaine reste encore profondément coloniale.

un glissement silencieux des dynamiques de réforme du champ de la décision politique vers celui de l'expertise, et par conséquent à l'émergence d'un nouveau paradigme scolaire indissociable en Afrique de l'ingénierie produite par l'aide au développement.

Si la recherche de la qualité, à travers l'amélioration constante de la performance demeure l'un des objectifs principaux des systèmes éducatifs, les critères de cette performance sont définis de façon exogène, et énoncés en termes d'indicateurs chiffrés, mesurables et comparables. Par conséquent, la qualité de l'éducation, n'est plus définie a priori en fonction d'un certain nombre d'objectifs d'apprentissage ou éducationnels, ou encore à partir de la demande sociale, mais plutôt sur la base d'indicateurs permettant précisément de calibrer et comparer le « produit fini » et contrôler le processus de sa fabrication. Les politiques éducatives conduites en Afrique depuis plus de vingt ans obéissent à ces mêmes logiques. Ces arguments rationnels et technicistes qui obéissent à la logique des nombres font l'impasse sur les dimensions sociales, psychologiques voire politiques qui irriguent les systèmes éducatifs et qui s'enracinent dans des pratiques à la vie longue. Par exemple, l'école africaine reste encore profondément coloniale (dans ses programmes, ses langues d'enseignement, ses finalités, etc.), et aucun des indicateurs dits de qualité ne peut en rendre compte. Plus généralement, **l'autonomisation, l'émancipation, l'épanouissement personnel, l'adéquation avec la demande sociale, la vérité, la dignité, la justice, l'équité, le vivre ensemble ou la paix jouent un rôle mineur dans la plupart des évaluations de la qualité de l'éducation en Afrique.**



PARTIE 3

EXPERIENCES D'EDUCATION EMANCIPATRICE EN AFRIQUE (ÉTUDES DE CAS)



3.1 DAARAY SEMBÈNE (SÉNÉGAL) : ÉDUCATION POPULAIRE ET PÉDAGOGIE PAR L'IMAGE

3.1.1 Présentation générale

3.1.1.1 Projet (description)

Daaray Sembène (traduction : « **les écoles de Sembène** ») a été créée en 2008 par Hadja Maimouna Niang, disciple et « fille adoptive » de Sembène Ousmane. **Daaray Sembène a pour mission de réaliser et de développer le concept des « écoles par les images ».** *Daaray Sembène* utilise l'image fixe (photo, dessin, bande dessinée) et l'image animée (télévision, cinéma, dessins animés), ainsi qu'Internet comme modes d'apprentissage, tout en conservant la méthode classique.

Daaray Sembène s'adresse à tout Sénégalais de 7 à 77 ans qui souhaite être scolarisé. Il vise plus particulièrement les illettrés, et/ou les personnes qui n'ont jamais fait l'école ou qui ont abandonné tôt les études. Ce que vise *Daaray Sembène*, au-delà de faire apprendre à lire et à écrire, c'est de redonner confiance aux gens, de leur donner une seconde chance, de les rendre autonome ; bref, il s'agit de les rendre émancipés. Selon Hadja Maimouna Niang, une personne émancipée, c'est tout simplement une personne autonome. « *L'émancipation, c'est le pouvoir d'agir, pour soi et pour les autres, sans ou avec les autres* », et c'est donc aussi « *la capacité de pouvoir faire ce que l'autre pensait pouvoir faire pour soi* », affirme Hadja Maimouna Niang.

La pertinence de *Daaray Sembène* doit être appréciée à l'aune du contexte national. Le taux d'analphabétisme est estimé au Sénégal à 54,6%, avec 62,3% de femmes, et 46,3% pour les hommes (en milieu urbain, le taux d'analphabétisme est de 49,5% pour 34,4% de femmes ; en zone rurale, il est de 74,1% pour 57,7% de femmes). Selon l'Unesco le Sénégal est un des dix pays en Afrique où plus de la moitié (58%) des adultes sont analphabètes.

3.1.1.2 Historique / Genèse

Daaray Sembène : le résultat d'une vieille histoire entre Hadja Maimouna Niang et Ousmane Sembène

A l'école, très jeune déjà, Hadja Maimouna Niang découvre les œuvres littéraires de Sembène Ousmane, grâce au centre culturel départemental de Fatick qu'elle fréquente assidument. Pendant longtemps, elle lit les romans de Sembène, sans même savoir qu'il était aussi cinéaste. Un jour, elle regarde à la télé un film, « *Le mandat* », et à la fin, elle voit le nom Sembène Ousmane dans le générique. Après le film, une interview de Sembène Ousmane est également diffusée, et c'est ainsi qu'elle découvre Sembène Ousmane le cinéaste.

En 1992, elle tombe sur une revue sur le cinéma dans laquelle est mentionnée l'adresse de Sembène (via sa maison de production, basée à Paris). Elle n'hésite pas une seconde, elle lui adresse une lettre, en y exprimant le souhait de le rencontrer. Quinze jours plus tard, Sembène lui répond poliment, en lui précisant qu'il est au Sénégal.

Pendant longtemps, Sembène ne donna pas une suite favorable aux demandes de rencontre de Hadja Maimouna Niang. Néanmoins, il répondait systématiquement (et même parfois très rapidement) à ses lettres, et avait même posé une condition pour la rencontre tant sollicitée : qu'elle obtienne d'abord le bac ! Hadja Maimouna Niang prit donc son mal en patience. Vingt-quatre (24) heures après sa réussite au bac, elle téléphone à Sembène pour l'en informer, et dès lors, tout s'enchaîne. Sembène la recevra quelques jours après à Dakar, et à partir de ce moment, elle devient une visiteuse assidue de la maison de production du cinéaste.

Daaray Sembène, les premiers pas

Pendant qu'elle était encore doctorante, Hadja Maimouna Niang s'était rendu compte que les jeunes étaient de plus en plus réfractaires à la lecture. Elle se demandait comment attirer la jeunesse vers la lecture, comment concilier les goûts de la jeunesse avec les avantages d'offrir la lecture, et s'est rappelé ce passage dans « Alice au pays des merveilles » où cette dernière se demandait « à quoi sert un livre sans image ? ».

De questionnements en questionnements, elle vint à se demander comment faire pour apprendre la lecture à des illettrés ? Une image lui vint alors à l'esprit, celle de Sembène, jouant dans son propre film, « *La Noire de...* » (tourné en 1962) le rôle d'un enseignant, dans un espace décrit (par une pancarte) comme une « école populaire », et qui en fait, était un local très modeste, une sorte de boutique ou de magasin. Dans la scène ci-dessus décrite, on voit des adultes qui sont autour de « l'école » et qui lisent avec beaucoup de sérieux. **Cette image lui a permis de faire la jonction entre l'école populaire et le cinéma.** Elle demanda alors à ses étudiants de mener une enquête sur le taux d'illettrisme à Saint Louis plus précisément dans les quartiers Tableau, Walo, Pikine, qui sont des quartiers populaires. Les résultats furent surprenants : **il y avait des élèves, qui avaient entre 10 ans 13 ans, qui étaient à l'école primaire, et qui ne savaient pas lire.** Il y en avait un grand nombre aussi, des plus âgés, qui ne savaient pas lire non plus, et qui affirmaient qu'ils n'hésiteraient pas à retourner à l'école, si l'occasion d'apprendre se présentait à nouveau à eux. Ils le feraient parce qu'ils étaient bloqués dans la vie, faute de pouvoir notamment lire et écrire. C'est ainsi que Hadja Maimouna Niang se rendit compte que des choses qu'elle et tous ceux qui ont une scolarité normale considéraient comme anodines, constituaient une source de blocages pour un grand nombre de personnes, notamment ceux qui n'ont pas fréquenté l'école ou qui n'y sont pas restés longtemps. C'est ainsi que progressivement, lui vint l'idée de *Daaray Sembène*, et plus particulièrement **d'expérimenter la pédagogie de l'image pour apprendre à des illettrés à lire.**

3.1.1.3 Approche méthodologique

« S'instruire, c'est devenir »

Le concept d'éducation émancipatrice correspond bien à *Daaray Sembène*, à travers sa représentation d'école « *sans porte ni fenêtre* » ou sa devise : « *s'instruire, c'est devenir* », autrement dit, on ne naît pas avec le savoir, mais on grandit en allant à sa recherche. L'action de *Daaray Sembène* part donc du principe que l'ignorance se soigne, et qu'elle n'est jamais une fatalité, tant qu'on en est conscient et qu'on cherche à y remédier.

L'action de Daaray Sembène part donc du principe que l'ignorance se soigne, et qu'elle n'est jamais une fatalité, tant qu'on en est conscient et qu'on cherche à y remédier.

Pédagogie de l'image

Hadja Maimouna Niang a été formée en pédagogie de l'image (master en didactique de l'image) à Paris 3 Sorbonne Nouvelle. Grâce à cette formation, elle a eu un regard différent non seulement sur l'image, mais aussi sur la pédagogie. Si Hadja Maimouna Niang tenait tant à bénéficier de cette formation en pédagogie de l'image, c'est aussi parce qu'elle avait retenu la leçon de son maître, qui aimait à dire que « **le cinéma est une école du soir** », particulièrement en contexte africain. Selon elle, le pionnier de la pédagogie de l'image en Afrique, c'est véritablement Sembène Ousmane, qui avait très tôt compris que le cinéma était très didactique, que l'image pouvait jouer un grand rôle pédagogique important. **Sembène lui disait sans cesse que « sans image, l'Afrique meurt »**, et Hadja Maimouna Niang a donc fini par comprendre.

Pédagogie basée sur la confiance et la bienveillance (« yes you can »)

Selon Hadja Maimouna Niang, **une éducation émancipatrice, c'est « une éducation qui libère, qui permet d'agir pour soi et pour les autres, sans ou avec les autres »**. Daaray Sembène, c'est aussi une école de *coaching*, dont le but est de faire comprendre ceci aux apprenants : *yes you can*.

A Daaray Sembène, tous les apprenants sont d'ailleurs considérés comme des étudiants. Traditionnellement, et surtout encore au Sénégal, le statut d'étudiant est réservé à ceux qui fréquentent les universités classiques. A Daaray Sembène, les apprenants sont souvent des adultes, et si on les qualifie d'étudiants, c'est pour les valoriser, les galvaniser, pour ne pas qu'ils nourrissent des complexes.

L'approche pédagogique à Daaray Sembène **repose également sur la bienveillance. Il s'agit donc de rendre aux apprenants une partie de la dignité que la société leur a prise, parce qu'ils n'ont pas été à l'école, n'y ont pas réussi ou n'y sont pas restés longtemps**. A Daaray Sembène, sont donc blâmées toutes formes de menaces ou d'atteintes à l'intégrité physique, psychologique et morale des étudiants. Il ne s'agit pas de fabriquer de l'humiliation, mais plutôt de la fierté !

3.1.1.4 Inclusivité

École de la 2e chance

Selon Hadja Maimouna Niang, **un conflit latent est en train de s'installer entre les lettrés et les illettrés, entre ceux qui sont instruits et ceux qui ne le sont pas. Or estime Hadja Maimouna Niang, ce conflit n'a aucune raison d'exister ou de prospérer, car il n'est jamais trop tard pour apprendre**. Elle ne comprend pas que le système n'ait encore rien prévu pour quelqu'un qui a quitté l'école à l'âge qui est encore celui de l'immaturation, sans même être conscient du « dégât » ou du « gâchis » que cela représente pour lui-même ainsi que pour la société. Pourquoi donc, questionne-t-elle, cette personne ne pourrait-elle pas, plus tard, retourner à l'école ?

Elle ne comprend pas que le système n'ait encore rien prévu pour quelqu'un qui a quitté l'école à l'âge qui est encore celui de l'immaturation, sans même être conscient du « dégât » ou du « gâchis » que cela représente pour lui-même ainsi que pour la société.

Handicapés

Daaray Sembène a récemment (en 2018) formé sept sourds-muets, durant deux mois, sur la base de la pédagogie de l'image visuelle et mentale, et avec l'appui de trois stagiaires françaises, inscrites en master didactique de l'image à l'université Paris 3 Sorbonne.

3.1.1.5 Financement & modèle économique

Daaray Sembène est une société individuelle et à ce titre, elle ne bénéficie d'aucune subvention publique. Un tel statut procède d'un choix murement réfléchi, car *Daaray Sembène* **veut être et rester libre**. D'après Hadja Maimouna Niang, si elle avait accepté de l'argent public dès le début de l'aventure, cela lui aurait forcément coûté quelque chose, et elle ne se serait donc pas totalement indépendante. **Le statut de société individuelle la libère, et à son tour, elle devient donc émancipée.**

Les sources de financement de *Daaray Sembène* sont, pour l'instant, essentiellement constituées **des ressources mises à disposition par des mécènes, ainsi que des cotisations des étudiants**. Ces derniers donnent à la fin de chaque mois une **somme symbolique**, appelée *aalarba* (dans les écoles coraniques traditionnelles, l'*aalarba* correspond à la somme de sa convenance que l'élève donne à son maître coranique, pour le dédommager des efforts qu'il a consenti).

Hadja Maimouna Niang n'a jamais souhaité accordé des bourses de gratuité, parce que ce serait, selon elle, contraire à l'idéologie professée par Sembène, qui était contre le principe de l'aide (et en particulier de l'aide internationale), et qui aimait à lui dire : « *un fainéant on l'aide, et un vaillant ou un brave, on le soutient* ». C'est parce qu'elle a bien retenu la leçon que Hadja Maimouna Niang est convaincue que *Daaray Sembène* ne doit pas accorder des bourses de gratuité. Selon elle, il est important que la personne contribue financièrement, même si c'est à un niveau modique. **Quand c'est gratuit ou presque gratuit, cela ne marche**, tel est en tout cas le retour d'expérience de *Daaray Sembène*.

Hadja Maimouna Niang n'a jamais souhaité accordé des bourses de gratuité, parce que ce serait, selon elle, contraire à l'idéologie professée par Sembène, qui était contre le principe de l'aide (et en particulier de l'aide internationale), et qui aimait à lui dire : « un fainéant on l'aide, et un vaillant ou un brave, on le soutient ».

C'est aussi pour cela que les droits d'inscription ont été relevés à 5.000 F CFA.

3.1.2 Évaluation

Principaux résultats obtenus

Depuis son ouverture, *Daaray Sembène* **a formé environ 500 personnes qui, auparavant, ne savaient ni lire ni écrire**. Ces personnes ont des statuts divers et variés : chauffeurs, vendeurs, ouvriers, entrepreneurs, personnes sans activité, agents de l'administration, élus locaux, etc. Toutes ces personnes, grâce à la formation reçue, **ont connu des améliorations significatives dans leurs vies personnelles et/ou leurs activités professionnelles**.

Efficacité et rentabilité

Les résultats obtenus par *Daaray Sembène* sont tout simplement **remarquables**, surtout si on

prend en compte les ressources mobilisées, qui restent très modestes. Dans un contexte où souvent l'insuffisance des ressources (quoique bien réelle) est parfois invoquée à tort pour justifier l'insuffisance des résultats obtenus, **l'expérience de Daaray Sembène montre qu'avec trois fois grand-chose, des résultats à fort impact peuvent être obtenus.** D'un point de vue strictement économique, *Daaray Sembène* est donc très cout-efficace, et très rentable.

Les résultats obtenus vont aussi bien au-delà des objectifs immédiats, c'est-à-dire savoir lire et écrire. Ils touchent en effet aux capacités, aux compétences de vie, à l'estime de soi, toutes choses qui aident les personnes formées à pouvoir mieux s'intégrer dans la société. Pour les personnes qui s'inscrivent à *Daaray Sembène*, l'investissement consenti est également très rentable : en effet, le coût global qu'ils supportent pour leur formation à *Daaray Sembène* est sans commune mesure avec les avantages qu'ils en tirent.

Durabilité

Daaray Sembène existe maintenant depuis 12 ans. Dans un contexte où les initiatives citoyennes peinent à s'inscrire dans le moyen ou le long termes, une telle durée doit être positivement appréciée. Une telle durabilité s'explique essentiellement par trois facteurs.

Premièrement, *Daaray Sembène* est indissociable de la trajectoire personnelle de son initiatrice, Hadja Maimouna Niang, de sa fidélité à son père adoptif, et de la force de son engagement. *Daaray Sembène* porte donc bien son nom (« les écoles de Sembène ») : **il s'agit en effet de prolonger l'engagement social et politique de l'écrivain-cinéaste, en s'inspirant de sa vie et de son œuvre, et de s'inscrire dans une logique de satisfaction des besoins du peuple.** Deuxièmement, compte-tenu du contexte socio-éducatif (analphabétisme ou illettrisme important, échec scolaire élevé, etc.), **la demande pour des formations ouvertes** (c'est-à-dire accessible à tous) **est très importante**, alors même que les structures spécialisées sont soit très rares, soit inaccessibles. Troisièmement, le modèle économique de *Daaray Sembène* participe de sa réussite ou de sa pérennisation. En effet, en comptant d'abord sur les forces (notamment financières) internes (celles de la structure, celles des étudiants), en refusant la politique de la main tendue et en visant l'autonomie financière, en s'appuyant sur un modèle plutôt participatif (plutôt que la gratuité ou la subvention publique), *Daaray Sembène* s'est donné les moyens de ses ambitions.

Reproduction & reproductibilité

Des écoles populaires comme « Daaray Sembène », il pourrait y en avoir des milliers au Sénégal. L'expérience de *Daaray Sembène* doit donc inviter l'État à questionner sa stratégie en matière d'alphabétisation. La mise en place

d'un réseau distribué d'écoles populaires, fédérant toutes les initiatives, pourrait en effet mobiliser l'intelligence collective. Des systèmes centralisés permettent en effet difficilement devenir à bout de phénomènes de masse tels que l'illettrisme ou l'analphabétisme.

L'État, au lieu d'administrer ou de piloter le système, pourrait donc privilégier le « faire-faire » et/ou la contractualisation.

Poursuites envisagées (perspectives)

Le souhait de Hadja Maimouna Niang à moyen ou long terme, **c'est de continuer à grandir**

L'expérience de Daaray Sembène doit donc inviter l'État à questionner sa stratégie en matière d'alphabétisation.

jusqu'à avoir même des salariés, c'est d'élargir le cercle, d'avoir des milliers d'étudiants, et même, pourquoi pas, d'accueillir tous ceux qui veulent étudier et qui n'ont pas les moyens ou qui n'ont pas eu de chance. Elle espère que prochainement, *Daaray Sembène* pourra **alphabétiser dans les langues nationales**, et plus particulièrement en wolof, la langue nationale la plus parlée au Sénégal.

Hadja Maimouna Niang envisage également un changement de statut pour *Daaray Sembène*, et plus particulièrement **de le faire évoluer en association**. Pour elle, il était important de démarrer sous un statut (société individuelle) qui lui garantirait l'indépendance, et qui lui permettrait de faire ses preuves, sans dépendre de personne (et surtout pas de l'État).

Une autre évolution souhaitée par Hadja Maimouna Niang, c'est la mise en place d'ici 2023 de *Daaray Sembène, Université Populaire Numérique Sembène Ousmane* (UPNSO), qui ne **se limitera pas uniquement à apprendre à lire ou à écrire, mais qui offrira à tous des formations diverses et variées, notamment en santé et nutrition, en civisme et citoyenneté, en micro commerce et gestion, etc.** Tout le monde pourra accéder à ces formations, l'élève ou l'étudiant issus de l'enseignement général, les acteurs du secteur de l'informel, les salariés du secteur moderne, les fonctionnaires, les illettrés, etc.

Leçons apprises

Plusieurs enseignements peuvent être tirés de l'expérience de *Daaray Sembène*.

Une première leçon est de rappeler la dimension idéologique de l'éducation ou de tout projet de transformation sociale. Pour éduquer les gens, pour changer ou transformer positivement leurs conditions, il faut être idéologiquement bien armé. *Daaray Sembène*, ce n'est pas simplement une école, ce ne sont pas simplement des murs. C'est aussi et surtout une tentative de **bâtir un**

modèle endogène d'instruction ou d'éducation, qui s'inspire de nos penseurs (Sembène en l'occurrence), de nos systèmes traditionnels d'éducation (cf. référence aux symboliques du daara, de l'aalarba, etc.), de nos traditions, sans tomber cependant dans le piège de « la diversion vers le passé » (Ki-Zerbo), d'où le recours à la pédagogie de l'image. *Daaray Sembène* ne se contente pas de faire apprendre à lire et à écrire, ou de « faire avaler les comprimés de la science » (Paul Valéry). Elle essaie bien plus, puisqu'elle tente de redonner confiance aux gens, de leur donner une seconde chance, de les rendre autonome. Elle s'inscrit dans un projet beaucoup plus ambitieux, consistant à « faire renaître l'Afrique » (Sembène). *Daaray Sembène* n'établit pas une différence entre l'aspect technique (lire, écrire) et la dimension transformationnelle ou émancipatrice de l'éducation, et c'est d'ailleurs tout le sens de sa devise : « s'instruire, c'est devenir ».

Rappeler la dimension idéologique de l'éducation ou de tout projet de transformation sociale. Pour éduquer les gens, pour changer ou transformer positivement leurs conditions, il faut être idéologiquement bien armé.

Une **deuxième leçon importante** qui ressort de l'expérience de *Daaray Sembène*, c'est **que l'éducation des adultes, l'éducation populaire donnent leurs meilleurs résultats lorsqu'ils intègrent ou comportent des stratégies de valorisation des apprenants.**

Du point de vue des conditions matérielles de l'Éducation populaire, *Daaray Sembène* est aussi riche d'enseignements, et montre plus particulièrement qu'on peut apprendre à lire et à écrire quasiment dans n'importe quelles conditions. **Une « bonne école » est d'abord**

nourrie de gens conscients, motivés, engagés, etc.

Daaray Sembène nous rappelle également **tout le pouvoir et toute la puissance de l'image, notamment comme outil pédagogique.** « *Le cinéma est une école du soir* », affirmait Sembène, et dans le cas des pays africains, il a d'autant plus raison que l'écriture n'est accessible qu'à une faible élite.

Une dernière leçon qu'on peut tirer de l'expérience de *Daaray Sembène*, et qui résume probablement toutes celles tantôt présentées, c'est que **sans éducation populaire, il n'y aura probablement pas de développement en Afrique.** L'éducation, ce n'est pas seulement l'instruction, elle ne se limite pas à sa forme scolaire, elle concerne tous les âges. **Sans une éducation émancipatrice, « le développement clef en tête » (Ki-Zerbo) restera longtemps un vœux pieux.**

3.2 AKAZI KANOZE ACCESS : LA FORMATION DES JEUNES NON SCOLARISÉS (RWANDA)

3.2.1 Présentation générale

3.2.1.1 Projet (description)

Akazi Kanoze Access (AKA) est une organisation rwandaise caritative, sociale, à but non lucratif, non gouvernementale et apolitique. *Huguka Dukore Akazi Kanoze*, le programme phare mis en œuvre par *Akazi Kanoze Access* sur la période 2016-2021 fournit gratuitement aux jeunes rwandais (i) une formation à la préparation au travail et à l'employabilité, (ii) des possibilités d'apprentissage et de stages en milieu professionnel, (iii) des liens avec l'emploi et le travail indépendant, (iv) une formation et un encadrement à l'entrepreneuriat, (iv) un accès au financement, au planning familial et aux services de santé reproductive. **Le projet promeut l'égalité des sexes, l'inclusion sociale des jeunes handicapés et des programmes de santé holistiques.** Une des initiatives principales de *Huguka Dukore Akazi Kanoze* est la **formation sur l'employabilité**, à travers les composantes « *Work Ready Now* » (*prêts pour le travail*) et « *Entrepreneuriat* », dont les principaux modules sont les suivants : développement personnel ; communication interpersonnelle ; attitude et comportement au travail ; leadership ; sécurité et santé au travail ; droits et obligations des employés et employeurs ; aptitude financière ; entrepreneuriat.

Akazi Kanoze Access intervient sur 21 districts, sur un total de 30 que compte le Rwanda. La première phase (l'année 1 du projet) a ciblé 8 districts, et dans une seconde phase (à partir de l'année 2), 13 districts autres districts sont intégrés.

Les jeunes ciblés sont hors du système scolaire, vivent dans des zones rurales, urbaines et périurbaines, sont âgés de 16 à 30 ans et gagnent moins de 1,75 USD/jour. Les jeunes ont généralement entre 6 et 9 ans d'éducation de base.

Au Rwanda, près de 40% de la population est âgée de 14 à 35 ans. Chaque année, plus de 200.000 élèves entrent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et plus de 90.000 dans les écoles de l'enseignement technique et de la et de formation professionnelle (ETFP). Le taux de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire n'est que de 42,5%, tandis que le deuxième cycle est encore plus faible, avec 31,2%. Le petit secteur de l'emploi formel ne peut pas absorber tous ces diplômés et le chômage des jeunes est de 65%. Les jeunes qui n'arrivent pas à terminer leurs études secondaires ne peuvent souvent pas bénéficier de possibilités d'emploi.

3.2.1.2 Historique / Genèse

Akazi Kanoze Access a été créé en 2015 en tant qu'initiative de durabilité du projet *Akazi Kanoze : Youth Livelihoods Development* mis en œuvre entre 2009–2014 par *Education Development Center (EDC)* sur financement de l'USAID, et qui a formé 20.000 jeunes, âgés de 14 à 35 ans, dont 75% ont été employés dans les six mois suivant l'obtention de leur diplôme.

En 2016, *Huguka Dukore Akazi Kanoze*, programme d'emploi pour les jeunes d'une durée de 5 ans (2016-2021) et ciblant 40 000 jeunes non scolarisés, a été mis en place par *Akazi Kanoze Access*, avec l'appui de plusieurs structures et organismes.

3.2.1.3 Approche méthodologique

L'approche méthodologique de *Akazi Kanoze Access* repose sur **plusieurs innovations**.

Tout d'abord, *Akazi Kanoze Access* a contribué activement à la mise en place d'un curriculum axé sur l'entrepreneuriat. Avec *Huguka Dukore Akazi Kanoze*, l'esprit d'entreprise est en effet considéré désormais comme une compétence de base, c'est-à-dire un élément clé pour s'assurer que les rwandais créent activement des possibilités d'emploi plutôt que d'avoir l'esprit de s'appuyer sur les autres.

L'esprit d'entreprise est en effet considéré désormais comme une compétence de base, c'est-à-dire un élément clé pour s'assurer que les rwandais créent activement des possibilités d'emploi plutôt que d'avoir l'esprit de s'appuyer sur les autres.

Ensuite, les formations délivrées par *Akazi Kanoze Access* intègrent **l'approche de préparation au travail**, qui vise à faire acquérir les compétences techniques les plus demandées par les employeurs rwandais.

Partant du principe que la formation aux compétences n'est qu'une première étape, *Huguka Dukore Akazi Kanoze* a mis en place des ressources et des services qui aident les jeunes, à travers notamment l'accès au capital, au mentorat, aux réseaux professionnels, etc.

Grace à *Akazi Kanoze Access*, **de nouvelles méthodes et stratégies d'enseignement et d'apprentissage ont également été promues**. Le nouveau curriculum, qui propose des **méthodes basées sur la compétence, encourage en effet les enseignants à être novateurs et à trouver des méthodes adaptées à leur environnement**.

Akazi Kanoze Access a également fortement encouragé la pédagogie des clubs d'entrepreneuriat.

Akazi Kanoze a enfin **fortement contribué à la réforme du secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) au Rwanda**. Son apport a notamment consisté à (i) faire la promotion de la formation axée sur les compétences (*competency based training*) et de l'évaluation axée sur les compétences (*competency based assessment*), et donc à rompre avec les anciennes pratiques, (ii) développer et à mettre en œuvre des programmes de préparation au travail, (iii) à promouvoir un nouveau cadre de qualification.

3.2.1.4 Inclusivité

Huguka Dukore Akazi Kanoze peut être considérée comme une école de la 2^e chance, car elle

cible ceux qui sont rendus **vulnérables** sur le marché de l'emploi parce qu'ils n'ont pas pu bénéficier d'une scolarisation adaptée ou suffisante (les jeunes formés ont en général entre 6 et 9 ans d'années de scolarisation). A la différence des programmes classiques de soutien à l'emploi ou l'entrepreneuriat des jeunes, qui en Afrique ciblent plutôt les jeunes urbains, *Huguka Dukore Akazi Kanoze* **recrute des jeunes issus de toutes les régions du Rwanda**: zones rurales (45% des formés sont issus de ces zones rurales), urbaines et périurbaines. Par ailleurs, *Huguka Dukore Akazi Kanoze* **promeut l'égalité des sexes (les femmes représentent en effet près de 51% des bénéficiaires)**, ainsi que l'inclusion des jeunes handicapés. En ciblant également les jeunes qui gagnent moins de 1,75 USD/jour, *Huguka Dukore Akazi Kanoze* s'intéresse aux jeunes les plus défavorisés et/ou qui sont le plus dans le besoin, et de ce fait, contribue donc à l'inclusion sociale. Enfin, *Akazi Kanoze Access* met parfois en place des programmes ciblant particulièrement des populations vulnérables (dont par exemple des réfugiés).

3.2.1.5 Financement & modèle économique

Pour **mobiliser des ressources lui permettant d'atteindre durablement ses objectifs**, *Akazi Kanoze Access* cumule trois approches. La première consiste à collecter des ressources/fonds auprès de divers donateurs (notamment, mais pas exclusivement,

l'USAID), à établir des partenariats avec des ONG bien établies (telles que EDC) pour externaliser des programmes. Deuxièmement, *Akazi Kanoze Access* **développe une offre de conseil pour fournir des services payants aux entreprises privées**. Enfin, *Akazi Kanoze Access* développe des services pertinents payants, commercialisés/vendus aux jeunes par le biais des universités, des lycées, des écoles d'EFTP, des églises et des employeurs du secteur privé. Le modèle économique de *Akazi Kanoze Access* a donc connu une évolution dans le temps. Au tout début du projet, le financement était exclusivement extérieur, et dans une seconde phase, qui résulte aussi d'une volonté de pérennisation du dispositif, les sources de financement se sont diversifiées, et la part des ressources propres tend à croître.

3.2.2 Évaluation

Principaux résultats obtenus

Les résultats obtenus par *Huguka Dukore Akazi Kanoze* (2016-2021) sont les suivants¹ :

- **27.774 jeunes** inscrits pour devenir aptes au travail. Ces jeunes ont suivi la formation Work Ready Now et ont acquis des compétences non techniques nécessaires pour avoir un emploi, telles que la santé et la sécurité sur le lieu de travail, et l'épargne financière.
- **17.498 jeunes** travailleurs salariés ou indépendants ont été recensés (parmi ceux qui ont suivi le programme).
- **4.334 jeunes** (61% de femmes) étaient liés aux opportunités de l'agrobusiness.
- plus de **13.000 jeunes** ont bénéficié de services financiers (formels et informels).
- **1.594 jeunes** ont été accompagnés pour ouvrir un compte bancaire. *Akazi Kanoze Access* s'investit en faveur de l'accès au capital en tant que levier de développement

1 Les chiffres indiqués sont les derniers disponibles, et datent de 2020.

de la jeunesse, et aide plus particulièrement les jeunes à créer des liens solides avec les institutions financières.

- **8.242** jeunes ont suivi des formations et/ou des études complémentaires, notamment pour élargir ou approfondir leurs connaissances.

Une étude récente (Uwanyirigira et Rusibana, 2020), dont l'objectif était d'analyser les déterminants de l'effet de la portée du projet *Huguka Dukore Akazi Kanoze* sur les performances du projet a révélé les informations suivantes :

- **80%** des personnes interrogées sont d'accord pour dire que le projet *Huguka Dukore Akazi Kanoze* est caractérisé par une productivité ou un résultat élevé ;
- **80%** des répondants estiment que *Huguka Dukore Akazi Kanoze* a répondu aux attentes des parties prenantes ;
- **66,7%** des personnes interrogées ont convenu que dans le projet *Huguka Dukore Akazi Kanoze* présente un bon rapport coût-performance ;
- **77,3%** des personnes interrogées ont convenu que *Huguka Dukore Akazi Kanoze* ;
- affiche un bon respect des délais.

Quant aux jeunes qui ont suivi les programmes d'*Akazi Kanoze Access*, ils estiment pour la plupart qu'ils ont pu développer (i) un **fort sentiment de confiance et d'estime de soi**, (ii) **la capacité de communiquer et d'interagir en milieu professionnelle**, (iii) **la capacité de formuler des objectifs** clairs, mesurables et réalisables, (iv) **la capacité d'entreprendre** et d'adaptation ainsi qu'un esprit créatif.

Efficacité et rentabilité

L'efficacité de *Akazi Kanoze Access* peut se mesurer à travers les **niveaux élevés de placement (+65%, les six premiers mois qui ont suivi la formation)**, ou de satisfaction des employeurs (+90%). Il est prévu que *Huguka Dukore Akazi Kanoze* mobilise environ 20 millions de dollars, sur 5 ans (2016-2021). Compte tenu des résultats ci-dessus indiqués du projet, on peut donc conclure à un rapport coût/bénéfice très intéressant.

Durabilité

Akazi Kanoze Access a été créé en 2015, avec le **statut d'ONG rwandaise** et en tant qu'initiative de durabilité du projet *Akazi Kanoze : Youth Livelihoods Development* mis en œuvre par *Education Development Center* (EDC) et financé par l'USAID. Aussi *Akazi Kanoze Access* est déjà inscrite dans une logique de durabilité, car sa mise en place avait pour objectif d'assurer la pérennisation des activités du projet au Rwanda. Le modèle de financement mis en place, et plus particulièrement la diversification des sources de financement à travers notamment une stratégie de mobilisation de ressources propres, est également de nature à permettre la pérennisation des activités de *Akazi Kanoze Access*.

Reproduction & reproductibilité

Le modèle développé par *Akazi Kanoze Access* commence à s'exporter dans plusieurs pays africains, dont le Sénégal, à travers

Le modèle développé par *Akazi Kanoze Access* commence à s'exporter dans plusieurs pays africains, dont le Sénégal.

notamment le projet d'Amélioration de la Performance de Travail et d'Entreprenariat au Sénégal (APTE-Sénégal). APTE- Sénégal cible les collèges (200) et les centres de formation professionnelle (50), pour un total de 23.000 jeunes des collèges, 7.000 apprenants de la formation professionnelle, 500 étudiants des universités publiques et privées, et plus de 1600 professeurs.

Leçons apprises

Une première leçon qui ressort de l'expérience de Akazi Kanoze Access, c'est que l'éducation donne de meilleurs résultats lorsqu'elle est pragmatique, concrète et fonctionnelle. Les compétences acquises doivent être immédiatement applicables aux situations réelles, et c'est cela qui permet d'agir sur la motivation des apprenants, tant sur le plan externe (revenus plus élevés, promotions, etc.) qu'interne (estime de soi, satisfaction personnelle, meilleure qualité de vie, etc.).

L'expérience de *Akazi Kanoze Access* **déconstruit aussi une grande idée reçue, celle par laquelle l'Afrique est souvent présentée comme une des régions du monde où l'esprit entrepreneurial est le moins développé.** Une telle idée est en tout cas contredite par les résultats des enquêtes du *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), qui indiquent que le taux d'activité entrepreneurial (TAE²) est particulièrement élevé en Afrique : autour de 15%, alors que la moyenne mondiale se situe à 9,6% (GEM, 2004, 2015).

Il est aujourd'hui une évidence : l'école en Afrique ne développe pas suffisamment le pouvoir d'agir. Elle ne montre pas suffisamment aux apprenants comment améliorer leurs conditions de vie, elle privilégie l'accumulation ou le rattrapage de connaissances. Or dans le contexte d'un pays en voie de développement, à quoi servirait l'éducation si elle n'est pas en mesure d'aider à échapper à la pauvreté, notamment en facilitant l'accès à des revenus ?

En ciblant, en accroissant leurs compétences et en renforçant leurs employabilité, en renforçant leurs aptitudes entrepreneuriales et en les accompagnant dans leurs projets de création d'entreprises, les pendules (des priorités) sont en quelque sorte remises à l'heure. En s'intéressant à ceux-là (les jeunes hors du système scolaire) qui constituent une majorité démographique et/ou qui pourraient contribuer le plus à l'économie, en leur permettant d'accroître leurs compétences et les aptitudes, *Akazi Kanoze Access* **promeut non seulement la justice sociale mais aussi l'efficacité économique.**

3.3 AUTRES EXPÉRIENCES

A titre illustratif, nous allons maintenant présenter sommairement quelques expériences africaines, qui poursuivent, chacune à sa façon, des visées émancipatrices³.

2 L'activité entrepreneuriale est définie par le GEM comme la part des adultes dans le total de la population âgée de 18 à 64 ans qui sont soit activement impliqués dans la création d'une nouvelle entreprise ou qui dirigent une entreprise depuis moins de 42 mois.

3 Les 2e, 3e et 4e expériences ci-après présentées sont tirées d'un dossier publié par *Le Monde Afrique*, et qui s'intitulait « *L'école africaine réinventée* ». Dans ce dossier, six expériences éducatives africaines innovantes ont été présentées. Pour de plus amples informations, aller sur https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/02/24/presentation-de-notre-serie-l-ecole-africaine-reinventee_6030679_3212.html

3.3.1 Le Daara de Malika (Sénégal)

Le *Daara* de Malika, situé à 25 km au Nord-Est de Dakar, est une **institution qui accueille quotidiennement près de 200 jeunes talibés** (enfants de la rue, enfants-mendiants) ou enfants issus de familles démunies, âgés de 6 à 14

ans, et qui possède également un internat pouvant accueillir jusqu'à 70 enfants. En même temps, l'institution s'attache à **créer un sentiment de responsabilité chez ses pensionnaires et à favoriser l'intégration de ce qui était devenu une véritable petite entreprise**. Installé à proximité de la plus grande décharge urbaine de Dakar, il avait cherché à éviter de vivre dans un ghetto et offrait son cadre de vie et son équipement (poste de santé, bibliothèque, etc.) aux garçons et filles condamnés à vivre dans un milieu hostile. Il a ainsi contribué à favoriser la scolarisation des filles vivant dans son environnement et soutenu la campagne contre la mendicité et la délinquance juvénile.

Il a ainsi contribué à favoriser la scolarisation des filles vivant dans son environnement et soutenu la campagne contre la mendicité et la délinquance juvénile.

Le *Daara* de Malika est fondé sur l'éducation globale de l'enfant dans le respect des traditions sénégalaises. Les enseignements qui y sont dispensés comprennent le français, l'arabe, le coran, le wolof, les mathématiques et les sciences naturelles afin de permettre aux élèves d'atteindre le niveau de l'enseignement public menant aux concours et examens officiels.

Le *Daara* de Malika a fourni déjà trois générations de jeunes dont la réinsertion sociale a souvent été facile. Beaucoup parmi eux ont pu poursuivre de bonnes études ou mener à bien des projets d'entreprise dans les secteurs artisanaux ou agricoles. Pendant longtemps, les résultats du *Daara* ont été souvent supérieurs à la moyenne nationale.

3.3.2 L'école de la seconde chance (Éthiopie)

Le Fonds *Luminos* a développé depuis 2011 en Éthiopie un Réseau d'écoles de la seconde chance. Les élèves accueillis dans ces écoles ont entre 9 et 14 ans. Ils sont choisis parmi les enfants les plus pauvres dans chaque localité. **La pédagogie à l'œuvre dans ces écoles met particulièrement l'accent sur la maîtrise des règles de calcul et sur la capacité à s'exprimer en public**. Les écoliers vivent une scolarité accélérée, étalée sur sept heures de cours par jour, six jours sur sept. L'enseignement se fait (en partie) dans les langues locales. A la fin de chaque séance, les maîtres sont tenus de vérifier que la leçon a bien été comprise, et notamment de demander aux élèves une appréciation. S'ils ne sont pas satisfaits, le cours devra être repris pendant le temps libre.

Convaincre les parents de l'utilité des apprentissages est la première mission de *Geneva Global*, qui a mis en place des groupes destinées à sensibiliser les mères. A cet effet, *Geneva Global* a mis en place un programme qui permet à plusieurs centaines d'entre ces mères à apprendre à mieux gérer leur budget ou à améliorer leurs compétences en anglais. Une façon détournée de les amener à comprendre le bien-fondé des apprentissages de leurs enfants en leur montrant que l'éducation les aide, elles aussi, à augmenter leurs économies mensuelles.

Les taux de réussite et de réintégration dans le système scolaire classique sont très élevés. 75% des jeunes issus de ces cours étaient toujours scolarisés cinq ans après la sortie du dispositif, contre 66% dans le parcours classique. Au total, le fonds *Luminos* a permis à 113.000 enfants de lire, écrire et compter grâce à son programme Seconde Chance en Éthiopie.

3.3.3 Kabakoo, l'école qui complète les cursus classiques (Mali)

Kabakoo (qui signifie « étonnement » en bambara, la langue de la capitale malienne) n'est ni une école ni un centre de formation, mais une structure éducative hybride, sans cours magistral, sans emploi du temps. Volontairement hybride, la structure installée à Bamako enseigne à ses « apprenants » un autre métier que celui pour lequel ils étudient. *Kabakoo*, qui est dans sa phase de test, n'a en effet pas vocation à remplacer les structures éducatives conventionnelles, mais arrive en complément. Ainsi, 80% des 479 « apprenants » âgés de 15 ans à 35 ans qui sont déjà passés entre juillet 2018 et octobre 2019 sont inscrits dans un cursus scolaire ou universitaire classique.

A l'école *Kabakoo*, **les élèves vont et viennent à leur guise** au gré d'ateliers thématiques animés en visioconférence par des intervenants en direct d'Italie, de Chine ou des États-Unis. Pour ceux qu'on n'appelle pas « élèves » mais « apprenants », *Kabakoo* est un lieu de vie où l'on reste volontiers jusqu'à 23 heures, voire toute la nuit.

3.3.4 Sésame, le programme qui ouvre les portes de l'université (Madagascar)

Une année de préparation et trois de licence, tous frais payés : c'est l'offre dont bénéficie, chaque année, 72 bacheliers du pays.

Dans cette école, **les élèves ne découvrent pas en cours les notions étudiées. Ils ont travaillé seuls, avant, pour intégrer le concept et mieux mettre à profit, ensuite, la présence des enseignants. C'est la pédagogie inversée.** On met à disposition des élèves les cours en amont, sur une plateforme informatique. A eux de les assimiler et de venir voir les enseignants s'ils ont des questions. Cette pédagogie, appliquée à chacune des matières enseignées, développe l'autonomie des adolescents et les oblige à être actifs dans leurs apprentissages.

Ici, pas d'apprentissage par cœur mais des travaux d'analyse, de réflexion et de présentation orale. Les jeunes sélectionnés partent de loin. Mais ils ont un potentiel que l'école doit les aider à développer. Les élèves vivent en internat cette année préparatoire, encadrés par une douzaine d'éducateurs et d'enseignants.

Aux cours dits « classiques » **se greffent des séances de développement personnel : spiritualité, éducation à la sexualité, orientation professionnelle, etc.** La liste est longue de ces compétences qui servent de boussole et permettent de créer des citoyens complets. Au programme, visionnage de courts-métrages et débats. Il est en effet important que les élèves développent leur confiance en eux afin de sortir du lot lorsqu'il s'agira de trouver un emploi.

Ici, pas d'apprentissage par cœur mais des travaux d'analyse, de réflexion et de présentation orale.



PARTIE 4

DISCUSSIONS & RECOMMANDATIONS



4.1 DISCUSSIONS : REQUESTIONNER, À PARTIR DE L'ÉMANCIPATION, L'ÉDUCATION ET SES RÉFORMES EN AFRIQUE ?

4.1.1 L'école en Afrique : des tensions permanentes entre transmettre et émanciper ?

Transmettre, c'est faire apprendre des réponses, des savoirs préexistants à l'élève. Un rapport d'autorité est inhérent à cette transmission. Par contre, émanciper, c'est apprendre à remettre en question, au travers d'une expérimentation tout aussi valable que d'autres formes de représentations. L'École africaine est depuis longtemps confrontée à une tension permanente entre transmettre et émanciper.

Cette tension remonte en fait depuis l'École coloniale, qui n'avait vocation ni à accueillir tous ceux qui étaient censés être en âge d'y entrer, ni à forger les esprits, ni à former des hommes émancipés (bien au contraire, elle visait plutôt à les assimiler, voire à les aliéner).

4.1.2 Succès de la scolarisation qui n'est pas nécessairement celui de l'école

En Afrique, si la scolarisation tend à devenir socialement universelle, c'est cependant sa **massification sociale qui prédomine**. Or le succès de la scolarisation

La masificación no equivale a la democratización ni a la emancipación.

n'est pas nécessairement celui de l'école, puisque **la massification n'équivaut ni à la démocratisation, ni à l'émancipation**. Le succès de la scolarisation n'est en effet pas nécessairement le succès de l'école, si on entend par ce terme le fait de s'instruire à distance des assujettissements sociaux, de former des individus critiques, capables de remettre en question l'ordre des choses, de réfléchir aux dysfonctionnements rencontrés, d'imaginer des alternatives, de se mobiliser, avec d'autres, pour mettre en œuvre ces dernières, etc.

Par ailleurs, **l'extension de la longue scolarisation à l'ensemble de la population** peut correspondre à l'âge d'une plus grande instrumentalisation de l'école par des finalités économiques et professionnelles. Une telle extension de la scolarisation et du nombre de diplômés est également loin d'avoir réduit en Afrique les inégalités culturelles et sociales, puisque la mobilité et la promotion sociales grâce aux diplômes acquis profitent toujours assez peu aux enfants issus des classes populaires.

Les progrès (quantitatifs) du point de vue de l'éducation pour tous, qui constituent désormais (sous l'influence, voire l'injonction, des partenaires au développement) les critères dominants d'évaluation des systèmes éducatifs africains, ne rendent malheureusement pas compte des effets de la mal-éducation. On mesure l'accès à l'éducation, sans le corrélérer nécessairement au devenir (post-éducation) des apprenants, **on mesure également les acquis d'apprentissage, sans toujours conduire une réflexion critique sur les programmes scolaires et les contenus d'apprentissage.** Éducation pour tous ou mal-éducation pour tous ?

4.1.3 Renouer avec l'approche des capacités ?

Une capacité (ou « capacité » ou « liberté substantielle ») est, suivant la définition qu'en propose A. Sen, la possibilité effective qu'un individu a de choisir diverses combinaisons de «

L'éducation est une capacité basique indispensable pour promouvoir le développement et échapper à la pauvreté.

modes de fonctionnements » (par exemple se nourrir, se déplacer, avoir une éducation, participer à la vie politique, etc.). **La « capacité » est donc « la possibilité pour les individus de faire des choix parmi les biens qu'ils jugent estimables et de les atteindre effectivement ».** Pour Sen, l'éducation est une capacité basique indispensable pour promouvoir le développement et échapper à la pauvreté. Elle joue un **rôle majeur dans le renforcement d'autres capacités vu l'interconnexion qui existe entre les différentes dimensions du développement.** De ce point de vue, il ne suffit plus d'apprendre aux gens à lire et écrire, il s'agit avant tout de développer en eux la capacité de compréhension et d'action. **L'éducation en Afrique, développe-t-elle pour le plus grand nombre une telle capacité ?**

Les deux rôles majeurs de l'éducation dans l'approche par les capacités (Saito, 2003) doivent donc être questionnés. D'abord, **l'éducation favorise-t-elle en Afrique l'expansion d'autres capacités** et élargit-elle ainsi l'ensemble des opportunités auquel les individus font face ? Ensuite, **l'éducation permet-elle aussi de transmettre les valeurs morales** que les gens doivent respecter en exerçant leurs actions ? Dans cette direction, se fixe-t-elle comme objectif le **renforcement de l'autonomie** des individus, leur sens de responsabilité ainsi que leur intégration au sein de la société ? L'éducation par les compétences de vie (*life skills education*) occupe-t-elle une place importante au sein des systèmes éducatifs africains ?

Tant que l'éducation en Afrique privilégiera la transmission des savoirs ou simplement l'augmentation de la qualification des travailleurs, tant qu'elle ne visera pas le renforcement des compétences de vie des et donc l'élargissement de l'ensemble des choix auxquels les apprenants font face, **il sera vain d'espérer un changement social.**

4.1.4 L'émancipation : un projet politique pour l'École africaine ?

Visé-t-on en priorité, au sein des systèmes éducatifs en Afrique, à façonner un individu qui s'adapte, accepte l'ordre des choses, adopte les modes de pensée dominants, tient une place dans la société telle qu'elle se voit définie par le rapport de pouvoir en place ? Ou tente-t-on avant tout de former des individus critiques, capables de remettre en question l'ordre des choses, de réfléchir aux dysfonctionnements rencontrés, d'imaginer des alternatives, de se mobiliser, avec d'autres, pour mettre en œuvre ces dernières ? Entre les deux pôles de ce choix, les pouvoirs politiques africains doivent se (re)prononcer.

La première pierre de la refondation politique de l'école en Afrique doit être de redonner un cap clair au **service public de l'éducation**. En effet, la marchandisation a fortement gangrené les systèmes éducatifs, y compris en Afrique, sous la forme soit d'une privatisation de l'école (et donc d'une cannibalisation du système public par les écoles privées), soit d'une constante inféodation de l'institution scolaire à la logique marchande et/ou à l'idéologie libérale. Or l'éducation est, et doit demeurer un bien public, et à cet effet, **son accès doit être garanti à tous par l'État, dans des conditions respectueuses des principes d'égalité et d'équité.**

Pour tenir ce cap, les missions de l'éducation en Afrique doivent être clarifiées et ramenées à un petit nombre d'objectifs très clairs et très précis, qui ont été progressivement négligés voire abandonnés par les pouvoirs politiques. Il est donc particulièrement important de sortir des grandes messes, et de revenir à des choses très concrètes: accroître les capacités de tous les enfants (ce qui ne se limite pas à la transmission des savoirs); fournir à tous les compétences de vie dont ils ont besoin pour bien s'intégrer dans la société; former des citoyens critiques, capables de se lier à des mouvements qui revendiquent une transformation de l'ordre social, en vue de plus de justice, d'équité, et de démocratie; etc.

La refondation politique de l'école en Afrique implique un grand engagement pour une éducation essentiellement émancipatrice, capable d'ouvrir des chemins vers une société libre de tout type d'oppression, qui transforme la vie des enfants, des adolescents, des

jeunes adultes et des adultes, autour de la réflexion, du dialogue, de la pensée critique ; de la capacité d'interroger, de questionner, de discerner, d'imaginer et d'agir pour d'autres mondes possibles. Comme l'affirmait Paulo Freire, « *l'éducation en soi ne change pas le monde, mais sans elle, il est impossible de le changer* ».

A l'heure d'ailleurs des plans dits d'émergence qui visent la transformation des sociétés et des économies africaines, l'éducation émancipatrice apparaît comme un préalable.

On ne peut pas non plus attendre de changer le monde pour commencer à changer l'école. Sans éducation émancipatrice, la transformation tant attendue de l'Afrique restera un vœux pieux. A l'heure d'ailleurs des plans dits d'émergence qui visent la transformation des sociétés et des économies africaines, l'éducation émancipatrice apparaît comme un préalable.

La refondation politique de l'école en Afrique ne sera certainement pas aisée, puisqu'on ne peut pas non plus imaginer changer l'école sans faire bouger toute la société et, en particulier, lutter contre toutes les dominations, toutes les exploitations, toutes les violences. La résistance des forces conservatrices sera donc forte, mais l'Afrique n'a guère le choix : le « développement clef en tête » passe par une telle refondation. Les crises (politiques, économiques, sociales, etc.) en Afrique sont aussi une crise de l'éducation (sous entendue comme l'éducation tout au long de la vie), de son contenu et son sens, car elle a été progressivement dépouillée de sa dimension politique et, en particulier, de sa mission de formation de citoyens capables de penser un ordre économique et social différent, aptes à surmonter les crises profondes et complexes que traverse le continent.

4.2 RECOMMANDATIONS

Au terme de ce travail, et tenant en compte les développements antérieurs, les recommandations suivantes sont énoncées.

1

DU POINT DE VUE DES POLITIQUES ET DES PRATIQUES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE

- Accorder davantage à l'École en Afrique une mission émancipatrice. En particulier, veiller à ce que l'École en Afrique soit un facteur d'émancipation sociale, de préparation à la vie en société, de justice sociale, de cohésion sociale et de transformation sociale.

- Accorder la priorité au traitement des inégalités de genre.
- Allouer à l'École en Afrique un rôle plus important à jouer dans l'autonomisation (*empowerment*) des individus, ou dans la lutte contre les inégalités ou la pauvreté.
- Achever le processus de décolonisation de l'École en Afrique.
- Accorder un plus grand soutien aux initiatives et expériences en Afrique qui font la promotion de l'éducation émancipatrice.

2

DU POINT DES POLITIQUES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

- Dans les projets de réforme de l'éducation en Afrique, accorder une place plus importante d'une part à l'héritage de l'éducation traditionnelle, et d'autre part aux travaux des penseurs contemporains africains de l'éducation (Joseph Ki-Zerbo, Julius Nyerere, Amadou Makhtar Mbow, etc.).
- Veiller à ce que l'éducation en Afrique soit mieux adaptée aux fins visées par les sociétés africaines.
- Procéder en Afrique à une évaluation de l'éducation sous le filtre de l'émancipation, et non plus seulement selon des critères de mesure de la performance définis de façon exogène, et énoncés en termes d'indicateurs chiffrés, mesurables et comparables.
- Considérer les réformes de l'éducation en Afrique comme des questions également politiques, nécessitant donc des réponses politiques.
- Redonner à l'École publique en Afrique ses lettres de noblesse.
- Encourager la diversification des modèles ou des structures d'éducation, et plus particulièrement, encourager la mise en place d'un réseau distribué d'écoles émancipatrices et populaires.
- Admettre que l'École en Afrique peut avoir des formes (institutionnelles, organisationnelles, pédagogiques, etc.) diverses, et donc ne plus assimiler systématiquement éducation et scolarisation et/ou questionner le monopole qu'exerce l'école en matière d'instruction.
- Établir la distinction entre la massification sociale de l'École en Afrique et sa démocratisation. En particulier, reconnaître que l'éducation en Afrique a fait plus de progrès en matière de massification que de démocratisation.

3

DU POINT DE VUE INSTITUTIONNEL OU ORGANISATIONNEL

- Encourager et soutenir la mise en place d'un réseau africain en faveur de l'éducation émancipatrice.

- Promouvoir des modèles de gouvernance de l'éducation plus inclusifs, qui intègrent toutes les parties prenantes, et pas uniquement les professionnels de l'éducation (enseignants, pédagogues, administrateurs de l'éducation, etc.).

4

DU POINT DE VUE SCIENTIFIQUE

- Encourager (au moyen d'incitations financières et non-financières) les recherches et les travaux sur l'éducation émancipatrice en Afrique.
- Organiser des espaces de rencontre scientifiques dédiés à l'éducation émancipatrice
- Mettre en place une revue scientifique consacrée à l'éducation émancipatrice en Afrique.
- Publier un rapport annuel sur l'état de l'éducation émancipatrice en Afrique.

5

DU POINT DE VUE DES PARTIES PRENANTES DE L'ÉCOLE

- Accorder une place plus importante à l'éducation émancipatrice dans la formation des personnels de l'éducation (enseignants, pédagogues, administrateurs, etc.).



CONCLUSIÓN

L'esprit qui présida (notamment en Europe) aux revendications en vue de « l'école pour tous », au XIXe siècle, mettait en avant l'idée **que l'accès aux savoirs devait permettre aux élèves de penser par eux-mêmes et de développer un esprit critique**. L'introduction de l'École (telle que nous la connaissons aujourd'hui) en Afrique coïncidera avec cette période. Néanmoins, compte tenu de la situation historique de l'Afrique (colonisation), de telles revendications ne furent pas étendues au continent. En Afrique, le rôle et les missions de l'école coloniale ont plutôt évolué jusqu'aux indépendances formelles selon les intérêts des puissances coloniales.

Le rôle et les missions de l'école coloniale ont plutôt évolué jusqu'aux indépendances formelles selon les intérêts des puissances coloniales.

Les indépendances n'ont malheureusement pas été l'occasion de profondes remises en question quant au rôle ou au fonctionnement de l'école. Longtemps encore après les indépendances, l'école africaine est restée une pâle copie de l'école coloniale. Par ailleurs, en Afrique, les politiques éducatives post-indépendance ont surtout été téléguidées par l'objectif de la **scolarisation universelle, entendue essentiellement dans le sens de la massification sociale**. De ce fait, la performance de ces systèmes éducatifs africains a été essentiellement mesurée à travers des indicateurs quantitatifs, définis d'ailleurs souvent de façon exogène. Or, le succès de la scolarisation n'est pas nécessairement celui de l'école. L'arbre de la massification sociale a donc longtemps masqué la forêt des autres dimensions du succès de l'école.

Le moment est peut-être venu de changer de paradigme, en ce qui concerne l'évaluation de la performance des systèmes éducatifs africains, et plus particulièrement de procéder à une telle évaluation en prenant en compte la demande sociale, ou encore un certain nombre d'objectifs éducatifs ou transformationnels, tels que notamment la démocratisation ou l'émancipation.

« Éduquer ou périr », proclamait l'UNESCO au début des années 80. Aujourd'hui, parlant de l'École en Afrique, il doit plutôt être question de « muer ou périr ». La première pierre de la refondation politique de l'école en Afrique doit être de redonner un cap clair au service public de l'éducation. L'un des axes clefs de la refondation politique de l'école en Afrique pourrait être de lui faire jouer un rôle plus important dans l'émancipation des hommes, à travers notamment la promotion **d'une éducation émancipatrice**, capable d'ouvrir des chemins vers une société libre de tout type d'oppression, **qui transforme la vie des jeunes** (et également des adultes), autour non seulement de la réflexion, du dialogue, de la pensée critique, mais aussi de la capacité d'interroger, de questionner, de discerner, d'imaginer, d'agir, de s'instruire à distance des assujettissements sociaux, de former des individus critiques, capables de remettre en question l'ordre des choses, de réfléchir aux dysfonctionnements rencontrés, d'imaginer des alternatives, de se mobiliser, avec d'autres, pour mettre en œuvre ces dernières, etc.

Si l'émancipation offre de réelles perspectives pour refonder l'École en Afrique, il ne faudrait néanmoins pas se tromper. L'émancipation est un tout, et elle ne peut donc être saucissonnée, ou réduite à une seule dimension. Autrement dit, **l'émancipation en éducation n'aura de sens véritable ou de grande portée que si elle s'inscrit dans une dynamique d'émancipation globale, prenant également en compte ses dimensions sociales, politiques, économiques, culturelles, etc. Mais l'émancipation en éducation peut être un premier pas pouvant, compte tenu de la place centrale de l'École, faciliter ou entraîner toutes les autres formes d'émancipation.**

La reproduction totale ou partielle de cet ouvrage, par quelque moyen ou procédé que ce soit, est autorisée à condition de citer la source et de ne pas l'utiliser à des fins commerciales.

Pour plus d'informations sur les sujets traités dans ce document, prière de contacter :

Campagne Mondiale pour l'Éducation en Euskadi : cme.euskadi@gmail.com

Campagne Mondiale pour l'Éducation en Afrique : ancefacom@gmail.com

Le soutien d'eLankidetzeta-Agence Basque de Coopération pour le Développement à son élaboration n'implique pas l'acceptation de ses contenus, qui relèvent de la responsabilité exclusive des auteurs. Par conséquent, l'Agence Basque de Coopération pour le Développement n'est pas responsable de l'utilisation qui pourra être faite des informations ainsi diffusées.



Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
Educational Research Network for West And Central Africa

Campagne Mondiale pour
l'EDUCATION

www.campaignforeducation.org



L'ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE EN AFRIQUE

ABDOUL ALPHA DIA

FÉVRIER 2021