

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°5, Juin 2023

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

SOMMAIRE

Rapport au savoir en milieu scolaire rural au Gabon : cas des élèves issus de la communauté Ba-bongo	
Romarc Franck QUENTIN DE MONGARYAS et Guy Laroche MOMBO.....	1
L’enseignement des Travaux Pratiques (TP) en géographie dans les établissements du secondaire au Niger : états de lieux et stratégies d’actions	
Assagaye AGAISSA	15
Construction d’une séquence didactique pour une lecture méthodique des textes littéraires suivant la perspective actionnelle	
Armel NGUIMBI.....	27
Les facteurs déterminants d’une gestion autonome des établissements scolaires	
P. Marie Bernadin OUÉDRAOGO et Adeline TOUGMA.....	41
L’épistémologie de l’axiomatique et le progrès des sciences déductives	
Pancrace AKA.....	49
Analyse des pratiques de l’enseignement : les évaluations écrites journalières	
Tanga Casimir KABORE, Fatoumata Windemi Inès KOUTOU et Tinga KABORE.....	63
Les obstacles à l’enseignement des savoirs locaux au Burkina Faso	
Adama KÉRÉ.....	75
Analyses des déterminants de la qualité des apprentissages dans le contexte de l’enseignement bilingue du Mali	
Zakaria NOUNTA	87
Situation des infrastructures éducatives dans un contexte d’insécurité dans la région du sahel au Burkina Faso	
Seydou SERE	99
Politique d’éducation, éducation politique : vers un rôle émancipateur de l’éducation	
Olga Kochie AKOU.....	114
Niveau d’instruction des parents, taille de la classe et rendement scolaire des élèves du secondaire	
Zakari MAHAMADOU.....	124
La pertinence des styles d’enseignement de Mosston et Ashworth au regard des réalités de l’enseignement de l’éducation physique et sportive en République du Congo	
Ghislain Armand MOUDOUDOU LOUBOTA, Paulin MANDOUMOU et Georges KPAZAI.....	136

Politique d'éducation, éducation politique : vers un rôle émancipateur de l'éducation

Olga Kochie AKOU, Université de Bordeaux Montaigne (France)

E-mail : kochie.akou@u-bordeaux.fr

Résumé

Plusieurs indicateurs sociaux, aujourd'hui, questionnent le rôle, les objectifs et les finalités du système éducatif français qui est censé permettre à tous les citoyens d'apprendre tout ce qui est indispensable pour jouir pleinement de leurs droits, conserver une volonté indépendante de la raison d'autrui, et remplir toutes les fonctions communes de la société. C'est aussi ce rôle que motivent les instances internationales qui inspirent en partie les politiques éducatives nationales comme l'UNESCO, par exemple. Dans ce contexte, les textes internationaux associent le développement de l'éducation de qualité à des bienfaits politiques et individuels. Ainsi, tous reconnaissent la nécessité de produire des citoyens libres et émancipés. Pourtant, il semble y avoir parfois des contradictions entre cette idée de l'éducation et les orientations éducatives qui sont mises en œuvre. L'état économique et socio-politique actuel des nations nous pousse à y reconnaître des orientations et des engagements politiques qui influencent l'éducation, et à admettre que celles-ci ne servent pas « naturellement » des processus d'émancipation. En effet, il ne suffit pas seulement d'instruire ni de prétendre éduquer, encore faut-il que cette éducation libère vraiment de l'ignorance, de l'asservissement, et de toute domination intellectuelle. Ainsi, la politique éducative que l'on choisit n'est jamais neutre : l'éducation est politique.

Mots-clés : Politique, éducation, éducation bancaire, Freire, émancipation.

Abstract

Several social indicators today question the role, objectives and purposes of the French education system, which is supposed to enable all citizens to learn all that is indispensable for the full enjoyment of their rights, to maintain a will independent of the reason of others, and to fulfil all the common functions of society. It is also this role that motivates the international bodies that partly inspire national education policies, such as UNESCO, for example. Indeed, international texts associate the development of quality education to political and individual benefits. Thus, all recognise the need to produce free and emancipated citizens. However, there seem to be contradictions between this idea of education and the educational orientations that are implemented. The current economic and socio-political state of nations leads us to recognise political orientations and commitments that influence education, and to admit that these do not "naturally" serve emancipatory processes. Indeed, it is not enough to educate or to claim to educate, it is also necessary that this education really liberates from ignorance, from enslavement, and from all intellectual domination. Thus, the educational policy we choose is never neutral: education is political.

Keywords: Politics, education, banking education, Freire, emancipation.

Introduction : vous avez dit « éducation et politique » ?

Les réformes successives de l'école, la recrudescence de postures racistes dans la société française, l'inquiétude sur la « qualité » actuelle de l'engagement citoyen (taux d'abstentionnisme aux élections) sont autant d'éléments qui questionnent le rôle et les objectifs du système d'éducation et l'éducation citoyenne. Pourtant, un assez large consensus s'accorde

sur les deux objets de l'éducation que sont l'enfant, sujet autonome en devenir puis citoyen, et la société.

À ce propos, N. de Condorcet (*Cinq mémoires sur l'instruction publique, 1994*), revendiquait le fait que l'instruction doit être générale, et permettre à tous les citoyens d'apprendre tout ce qui est indispensable à savoir pour jouir de la plénitude de leurs droits, conserver une volonté indépendante de la raison d'autrui, et remplir toutes les fonctions communes de la société. Son idée converge avec les principaux textes internationaux qui associent le développement de l'éducation de qualité à des bienfaits politiques et individuels. On perçoit, malheureusement, des contradictions entre cette idée de l'éducation et certaines orientations éducatives qui sont mises en œuvre dans certaines nations. En effet, l'on observe de plus en plus la recherche d'uniformisation des systèmes éducatifs et des critères de qualité motivés à une échelle internationale, loin des difficultés et des réalités socio-économiques de la majorité des populations. C'est ce que nous constatons avec les enquêtes PISA ordonnées par l'OCDE, qui loin d'avoir des prérogatives éducatives est une institution à visée économique. Cela laisse interrogateur. C'est d'ailleurs ce que C. Laval et L. Weber (2002) décrivent à leur manière. Voilà une réalité qui pousse à admettre que les orientations et les engagements politiques qui influencent l'éducation ne servent pas « naturellement » des processus d'émancipation.

En posant politiquement le problème pédagogique de l'éducation, nous identifions à quoi correspond le système éducatif français ou du moins à quelle stratégie politique il répond aujourd'hui. À quelles fins est-il destiné ? Et en découvrant cela, nous sommes impérativement amenés à découvrir comment nous pourrions le ré-orienter s'il ne participe pas à un processus d'émancipation et d'humanisation.

C'est pourquoi nous exposerons deux concepts de l'éducation illustrés par le pédagogue brésilien Paulo Freire, initiateur des pédagogies critiques, pour pouvoir caractériser le système éducatif français. Puis, nous présenterons les alternatives existantes inspirées de pensées humanistes et empreintes d'universalisme, en osant même nous référer à une certaine philosophie africaine de l'éducation.

1. Éducation, école et instruction

Parler d'éducation dans cette réflexion, c'est parler de l'école et de l'instruction. C'est vrai que communément l'éducation dans les débats se résume à l'école. Or, nous devons résister à cette conception. Car, à notre sens, l'éducation est plus large que la simple instruction, et l'école n'est qu'une des voies de l'éducation. L'éducation de l'individu ou de l'enfant se fait par le biais de plusieurs acteurs : prioritairement la cellule ou l'environnement familial, puis l'école, et ensuite le « monde », c'est-à-dire la relation avec la société. Chacun de ces groupes contribue à l'apprentissage et à l'assimilation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Certains apprentissages pourraient être communs à ces trois voies de l'éducation, mais des apprentissages spécifiques seront le propre de chaque « éducateur » que sont l'environnement familial, l'école, la société dans sa globalité. C'est également ce que dit le pédagogue brésilien P. Freire (2021, p. 76), « Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque soi-même, les êtres humains s'éduquent entre eux, médiatisés par le monde ».

Pour parler plus spécifiquement de l'école, notons qu'en France, elle s'applique verticalement. C'est-à-dire qu'elle est le déversement du savoir par les uns sur les autres. Elle est l'exécution par certains de directives conçues par d'autres. Les enseignants instruisent les élèves et ceux-ci ne s'instruisent pas entre eux. D'une part, ces premiers déclarés comme sachants exercent une autorité, qui leur est conférée par les autorités politiques, sur les apprenants. Ces derniers sont supposés ignorants, et incompetents pour faire. Pour savoir être et savoir se comporter dans la société, ils ont besoin de l'intervention des autorités éducatives,

comme des maîtres, pour leur dicter ce qu'il faut faire et être dans un contexte et une situation donnée.

D'autre part, les enseignants et maîtres instruisent sur la base d'un programme et d'une liste de compétences et de savoirs pré-établis par les autorités politiques. Dès lors, ils se livrent à une course effrénée pour tenir le calendrier et l'agenda fixés par les autorités politiques : en trois mois, pour un trimestre, ils doivent avoir effectué en six semaines de cours tels et tels éléments du programme, avoir réalisé trois évaluations, avoir commencé les préparatifs aux futurs stages lorsqu'ils interviennent dans des parcours professionnalisants, etc. Les programmes à partir desquels ces « enseignants-maîtres » organisent leur travail éducatif sont constitués de connaissances relatives aux besoins en compétences du monde du travail, et de pré-requis pour d'autres cycles de formations complémentaires, même si nous savons que la société doit également une instruction publique relative aux réalités professionnelles (Nicolas de Concorcet, 1994).

En soit, cela n'est évidemment pas une mauvaise chose. Car, en réalité, l'instruction a la responsabilité de préparer les générations à venir aux mutations et évolutions en cours. N. de Condorcet concevait l'instruction de manière à ce qu'elle soit orientée non seulement sur le présent mais également vers les générations futures. Ainsi, la politique d'éducation qui inspire l'instruction publique doit permettre de « préparer les nations aux changements que le temps doit amener » (N. de Condorcet, 1994, p.72). C'est-à-dire que nous ne pouvons pas être gouvernés, *ad vitam æternam*, par les mêmes pensées, maximes, contenus éducatifs. La prospérité, à tous égards, de la nation ne serait qu'utopie, si nos politiques éducatives ne nous permettaient pas d'entrevoir, d'anticiper et d'être flexibles aux changements. Ne serait-il, donc, pas indispensable de reconsidérer le projet d'éducation émancipatrice, comme l'esquissait Condorcet, de l'actualiser à cette heure de la mondialisation et de la colonialité du pouvoir ?

Nos espérances, sur l'état à venir de l'espèce humaine, peuvent se réduire à ces trois points importants : la destruction de l'inégalité entre les nations, les progrès de l'égalité dans un même peuple ; enfin, le perfectionnement réel de l'homme (Nicolas de Condorcet, 1822, 263).

Car, en considérant de plus près, notre système éducatif français, nous pouvons confronter cette organisation de l'école et de l'enseignement à cette éducation que le pédagogue brésilien Paulo Freire qualifie de « bancaire ». En quoi est-ce qu'une politique d'éducation pourrait faire penser à du « bancaire » ? Qu'est-ce que cela veut dire réellement ?

Considérons ensemble les éléments caractéristiques de ce type d'éducation. Les concepts d'éducatifs bancaires et problématisatrice sont deux concepts forgés par le pédagogue brésilien Paulo Freire. Il en fait un exposé dans son célèbre ouvrage intitulé *Pédagogie des opprimés* (2021), qui vient être ré-édité en français, après l'édition de 1974, grâce à Irène Pereira, spécialiste des pédagogies critiques.

Il appelle éducation bancaire ou encore pédagogie non dialogique, un modèle d'« éducation systématique » ordonnée, organisée, verticale et imposée par le système politique qui ne peut être remanié que par la seule autorité de l'État (2021, p. 31). Pédagogie transmissive, catéchistique, ce que Tim Ingold (2018) assimile à un transvasement de contenus, d'aptitudes d'un individu, d'une génération à l'autre¹.

Dans ce modèle d'éducation, le contenu des programmes est pensé par une hiérarchie, la seule autorité de l'État qui le descend vers les acteurs éducatifs chargés de l'exécuter et de l'appliquer *stricto sensu*. Cette politique d'éducation organise les contenus des programmes éducatifs comme des éléments d'une réalité qu'on dissocie, toutefois, d'un ensemble, « de la totalité où ils sont engendrés, et qui gagneraient en signification grâce à une vision

¹ Tim Ingold soutient que l'anthropologie, comme l'éducation constituent des manières d'étudier la vie, et de la mener, avec les autres.

d'ensemble ». Dans ce contexte, on ne change rien aux objectifs et aux compétences visés. Les enseignants sont des savants et non seulement ils instruisent mais également ils éduquent les apprenants. Ces derniers ont l'obligation de se laisser éduquer. Ils sont les ignorants, donc ils sont obligés de se laisser remplir par les savoirs ou même les « informations » transmis par les savants. Tout cela, loin du principe d'éducabilité qui repose sur l'idée que tout sujet peut s'émanciper. Dans cette expérience éducative, l'enseignant ou l'autorité de l'État par son biais transmet son expérience que l'apprenant accueille comme universelle. Se faisant, l'individu-apprenant œuvre et lutte pour non seulement intégrer ce savoir qu'on lui impose mais également pour s'y adapter et s'y conformer alors qu'il ne saurait répondre et satisfaire à son contexte et à ses besoins.

Cela impose la docilité, la passivité intellectuelle, sinon une activité de mimétisme accrue. On ne réfléchit pas, on devrait se réjouir de ce que l'autorité de l'État mette tout le savoir à la disposition des apprenants. Ce modèle éducatif est opposé à ce que Paulo Freire appelle « éducation problématisatrice ».

Ici, l'éducation problématisatrice serait une éducation libératrice, émancipatrice, mise en œuvre par une pédagogie d'action dialogique. C'est-à-dire qu'il y a communication et dialogue entre apprenants et enseignants dans la manière d'aborder l'apprentissage au point où l'enseignant apprend lui également de ses apprenants/élèves, qui sont à la fois apprenants/élèves mais également enseignants-éducateurs car ils éduquent par ailleurs leurs enseignants-éducateurs. Dans ce contexte-là, il n'y a pas de relation de supériorité ; la relation pédagogique est horizontale. Le contenu des programmes est conçu de manière ascendante. On initie une concertation auprès des populations pour connaître les sujets et les thèmes (dits « thèmes générateurs ») à développer et qui dévoilent les besoins éducatifs des citoyens. Lorsqu'il y a des échanges, naissent des questions qui poussent à la réflexion.

Lorsqu'il y a réflexion, cette réelle réflexion pousse à une action concrète, à agir, a donc être force de proposition et acteur-sujet de transformation et de changement dans la société. Aussi, le défi de l'éducation est de ne pas empêcher les autres de réfléchir, car ils en ont besoin pour trouver leurs propres solutions. Et c'est en cela que l'éducation doit leur permettre, non seulement, de réfléchir, mais également de savoir réfléchir, c'est-à-dire de mener les bonnes interrogations et de questionner les bons sujets. L'éducation doit, donc, les former à l'esprit critique, à manier l'esprit critique, à en user. L'éducation doit leur apprendre à « dissenter », à « philosopher ». En somme, il s'agit ici, d'une éducation qui problématise les situations sociétales.

Nous pouvons constater ici que l'éducation elle-même est dialogue. Or qui parle de dialogue parle de relation humaine, c'est-à-dire tout simplement d'humanité. Par exemple, pour apprendre à lire, on peut puiser des sujets et introduire des textes qui parlent du quotidien et des réalités des apprenants, de leurs situations, de problèmes de société.

Voyons donc maintenant quel est le lien entre cette conception de l'éducation et la politique.

2. L'éducation et la notion de politique

Si le pédagogue brésilien arbore le « ne me libère, je m'en charge » ou encore sa célèbre maxime « Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque soi-même, les êtres humains s'éduquent entre eux, médiatisés par le monde » (P. Freire, 2021, p. 76), il nous ramène au cœur même de ce qui fait l'humanité d'un individu : un être libre, avec une capacité de création, d'être acteur potentiel de transformation. Pourtant, la politique éducative française semble être le reflet de cette éducation « bancaire », avec son organisation descendante, et de relation pédagogique hiérarchique.

Selon Paulo Freire, en niant à l'individu sa capacité à agir et sa propre liberté à penser, à réfléchir loin de tout mimétisme et fonction de réceptacle, on lui vole son humanité, on le

déshumanise au nom d'une volonté à « bien faire pour lui ». La société en fait, ainsi, un simple être endoctriné et d'adaptation face à des réalités qui seraient figées et autour desquelles il devra s'adapter sans cesse. « Ce serait détruire absolument l'intelligence humaine que de vouloir l'assujettir à ne marcher que d'idées précises en idées précises » (Nicolas de Condorcet, 1994, p. 119).

Tout modèle éducatif public est une orientation politique puisqu'il émane de l'organe de l'État. À cet effet, si asseoir une politique est toujours lié à des objectifs bien précis, alors l'éducation n'est jamais neutre comme l'indique Paulo Freire. On instruit et on éduque en vue de. Il y a bien un rôle que doivent jouer l'École et l'éducation. On n'instruit pas pour instruire, puisqu'une question logique se présente, on instruit quelque chose chez l'autre, on forme à quelque chose. On ne pourrait donc instituer un modèle éducatif sans au préalable penser au modèle de citoyen vers lequel on voudrait tendre.

Or, si l'enseignant est et reste le sachant pendant que les élèves sont les ignorants, comme c'est le cas dans notre système éducatif, alors, comme le confie Freire, ainsi, aliénés à leur tour, à l'instar de l'esclave, les élèves voient leur ignorance comme la raison d'exister de l'éducateur. Ainsi, cette politique d'éducation qu'est « l'éducation » « bancaire », serait l'expression même de la société et de son modèle de gouvernance, entretenant une « culture du silence ». C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Freire, avance que l'éducation est avant tout politique. Dans la mesure où toute orientation ou politique d'éducation est le choix de la structure politique d'une nation. L'éducation ne saurait donc être neutre. Elle est menée en fonction des orientations, de la volonté, des ambitions et des objectifs des autorités politiques.

C'est la raison pour laquelle notre propos se centre sur le fait que questionner une politique d'éducation c'est aussi et naturellement poser la question de l'éducation politique. En favorisant une naïveté chez les apprenants, ils sont endoctrinés pour s'adapter à tout ce qu'on leur propose comme modèle de vie et modèle professionnel. Ici, on use de l'éducation pour asseoir une certaine pratique de domination. L'on peut ainsi constater que les élèves finissent par être des « êtres d'adaptation » et d'ajustement. On les invite à une passivité et à un exercice naïf d'adaptation au monde, à la société, à la réalité qu'on voudrait leur faire percevoir, qu'elle soit partielle, vraie, ou fausse, leur occultant tout esprit critique et toute volonté de transformer leur milieu environnant, la société, leur situation et réalité sociale (P. Freire, 2021, p. 61). Et tout cela est un choix et une décision politique, une décision stratégique, même si elle peut parfois être inconsciente.

On pourrait donc s'apercevoir, ici, que l'ambition première de la politique d'éducation selon une éducation « bancaire » serait de nourrir un modèle de mentalité. En effet, on propose aux individus ce type d'éducation pour « lobotomiser le cerveau » au lieu d'instruire véritablement et rendre intelligent. Ainsi, au lieu de relever leur humanité et de l'entretenir, ce genre d'éducation semble même faire perdre aux individus leur humanité.

Malheureusement, bon nombre d'enseignants et d'éducateurs « l'exercent en toute bonne volonté et ne se doutent même pas qu'ils sont au service de la déshumanisation en pratiquant ce "bancharisme" » (P. Freire, 2021, *Ibid.*, p. 64). Ils contribuent à reproduire les inégalités sociales dans les classes dans leurs relations avec les élèves ; ils sont persuadés que l'enfant immigré est un ignorant – les préjugés et les biais prennent le dessus dans leur approche, leur appréhension et leur rapport à lui.

Nous pouvons citer en exemple un cas d'école. Il s'agit de plusieurs étudiants de 2^{ème} cycle universitaire (master 2). Lors d'une conversation sur l'actualité internationale, à tour de rôle, ces étudiants évoquaient la dictature dans tel pays d'Afrique, un président corrompu dans un autre pays, la mentalité absurde dans un autre pays. Nous les avons laissés s'exprimer librement. Puis, nous nous sommes permis de les interroger sur leurs sources respectives afférentes aux propos précédemment tenus. Nous avons également interrogé leurs références en matière d'actualité internationale. Leur seule réponse, à l'unanimité, était le simple fait que

c'était les informations indiquées par les médias dans notre pays. À premier abord, l'on peut considérer cela comme normal. Néanmoins, permettez-nous de considérer une telle posture intellectuelle comme dangereuse. En effet, lorsque nous considérons que ces étudiants sont à quelques mois d'être des « leaders », des responsables d'organisations, en responsabilité au sein de structures politiques, dans les cellules dirigeantes du pays, des parents pour certains d'entre eux, des enseignants, des acteurs éducatifs, nous pouvons appréhender la transmission intellectuelle et « culturelle » qu'ils légueront en héritage ; ici « culturelle » dans le sens des habitudes, mœurs et postures quel qu'elles soient.

Nos propos sont très souvent le reflet de contenus médiatiques, sans « jeu » intellectuel personnel. Et cela est le pur produit de notre société. Les savoirs, les informations sont transmises de manière verticale pour être ensuite propagés au sein de tout le peuple. Ils deviennent vérités et « doctrines ».

Nous pouvons constater que le but de l'école, ici, est d'instruire et non d'éduquer réellement. L'éducation englobe l'instruction mais l'éducation ne se résume pas à l'instruction. Sinon, elle produirait de meilleures « élites » politiques. Ou encore, elle ne produirait pas un désengagement citoyen, et bien plus, sur le plan professionnel, elle ne produirait pas des acteurs éducatifs épuisés et régulièrement en difficulté. Le « faire pour faire » de plusieurs enseignants dans une société en mutation constante face à des apprenants aux parcours de vies multiples fait, aujourd'hui, perdre le sens réel de l'éducation.

En effet, lorsque l'éducation se fait loin de rapports bilatéraux, d'adaptation aux réalités locales et quotidiennes de l'individu, elle se révèle un instrument d'asservissement, loin d'atteindre son but émancipateur, contributeur d'un développement quelconque. Or, si le but de notre éducation épouse les notions de *educare* (nourrir, élever) et *e-ducere* (faire sortir de, lever plus haut), et une des conceptions grecques de l'éducation selon laquelle, éduquer c'est aussi former des citoyens « capables » de bien servir la Cité, alors, l'autorité de l'État doit orienter sa politique éducative de sorte qu'elle restitue aux individus leur humanité en mettant en œuvre une politique éducative et un modèle pédagogique permettant d'être décideurs et acteurs de et dans la société, c'est-à-dire choisir une éducation libératrice, émancipatrice, humanisante.

3. Une vision humaniste et universaliste en vue d'une éducation émancipatrice

Si l'éducation n'est pas neutre et si elle est l'expression d'une volonté politique, elle participe soit à abrutir et déshumaniser soit à éclairer, émanciper et favoriser un bien vivre ensemble et l'engagement citoyen honorable. Nous ne pouvons, donc, pas nous contenter d'une méséducation, concept développé par P. Goodman (1964), dont la traduction littérale est « mauvaise, fausse éducation », avec ses principes et valeurs factices et nous attendre à ce que le quotidien de concitoyens soit fait de paix et d'optimisme. Car, en effet, « une fausse instruction produit la présomption ; une instruction raisonnable apprend à se défier de ses propres connaissances » (Nicolas de Condorcet, 1994, p. 223).

Car comment expliquer ce décalage entre la situation socio-politique actuelle de notre nation malgré les réformes successives de l'École qui est censée s'améliorer pour fournir des populations épanouies et des citoyens actifs et équilibrés ? Les programmes éducatifs changent pourtant ils sont toujours conçus et rédigés selon le même schéma descendant et vertical. Ce ne sont pas les « acteurs de terrain » en concertation avec les élèves, la population, qui expriment leurs besoins en contenu et méthodes éducatives et d'apprentissage. Ces derniers continuent à être des exécutants disciplinés, pensant ainsi être de bons citoyens.

Pourquoi notre société « fabrique-t-elle », implicitement, des citoyens violents, démissionnaires, ethnocentrés et non émancipés ? Parce que la perception qu'on leur impose de la société, de ses défis et de ses réalités est celle qui indique que les causes sont toujours à l'extérieur, chez l'autre, dans le monde et jamais ne proviennent d'elle-même, la dispensant d'une remise en question. Les populations, se découvrant ainsi incapables d'agir sur les

situations puisque leurs causes sont extérieures se retrouvent dans un certain pessimisme qui poussent à mettre en place des stratégies d'évitement face à nos responsabilités dans nos rapports au monde, des stratégies de défense alors qu'il n'y a pas forcément raison de se défendre d'une menace qui n'existerait même pas, des stratégies de protection. Entretenant ainsi peurs et une forme de nécessité de s'unir autour d'une mentalité commune qui devient une mentalité nationale, l'individu, l'éduqué se retrouve « déshumanisé » pour déshumaniser à son tour.

Quel rôle avons-nous attribué à notre instruction ? Nous avons choisi d'inculquer ce qui rend possible l'adhésion de toute la société à une même idée, une même « appartenance mentale ». Ainsi, nous pouvons ensuite entraîner des générations à perpétuer une même maxime, une même idée, une même posture, un même état d'esprit, devenant opprimant et imposant constamment une adaptation, sans jamais anticiper et mettre en œuvre de quoi évoluer face aux mutations sociales internes et internationales. Il s'agit là d'un « biopouvoir », un type de pouvoir qui s'exerce sur chacun et remplace même le pouvoir étatique (Michel Foucault, 1976). Foucault le définirait même par un gouvernement des hommes qui se renouvelle sans cesse et accapare l'humanité des individus.

Quels autres objectifs saurions-nous fixer à l'École et l'Éducation si ce n'est ceux de remplir leur vocation véritable : c'est-à-dire construire la paix sociale, la paix économique, la paix politique, non seulement dans l'esprit des hommes et des femmes mais également dans la praticité de leur quotidien et dans leur rapport à autrui ?

3.1. Notre société doit proposer aux individus tout ce qu'il faut savoir

Pour ce faire, tâchons d'organiser, désormais, l'école française selon une compréhension juste du monde, de nos interactions nécessaires avec le reste du monde, sans renoncer à nous ouvrir à l'actualité du monde, des autres, non pas en falsifiant la vérité ou en orientant ce qu'il y a à savoir, mais en donnant la possibilité et la liberté, aux concitoyens, de découvrir tout ce qui peut être découvert (non pas penser « ce qui est important de découvrir » mais TOUT découvrir pour un jugement individuel éclairé).

Cela veut dire que nos autorités politiques sont invitées à s'adapter aux besoins du peuple pour penser les programmes éducatifs et leur organisation. Il ne suffit pas de réfléchir seulement aux besoins des entreprises, au commerce international, à ce qui paraît essentiel pour l'économie de notre pays ; mais également de prendre en compte toutes les dimensions de l'humain en faveur d'une nation équilibrée, stable et valeureuse.

Pour apporter des préconisations « salutaires », nous nous devons un dialogue entre le passé et le présent, un dialogue « vivant » comme l'indiquait N. F. S. Grundtvig (1783-1872)² et faire appel non seulement au siècle des Lumières mais aux philosophies contemporaines, et aussi non occidentales. Car, l'on peut constater que, si les réflexions sur notre éducation datent déjà et reflètent aujourd'hui les difficultés accentuées de ce 21ème siècle, pourtant nos débats publics, aujourd'hui, semblent pauvres, les messages véhiculés par les médias résonnent comme vides et révélateurs d'une absence de culture pédagogique populaire. La société française doit enseigner aux individus à découvrir, connaître et comprendre par eux-mêmes, le monde qui les englobe, leurs évidentes interactions avec le reste du monde, en les ouvrant à l'actualité du monde, des autres. Non pas en falsifiant la vérité ou en orientant ce qu'il y a à savoir. Mais, il s'agit de donner la possibilité et la liberté de découvrir tout ce qui peut être découvert et non pas penser « ce qu'il est important de découvrir » mais tout découvrir pour un jugement individuel éclairé. Découvrir, que le politique ment au peuple pourrait être source de remous sociaux, tout comme le fait de réaliser que l'on n'a aucune marge de manœuvres

2 Historien et pédagogue danois, Nikolai Frederik Severin Grundtvig est l'initiateur des écoles populaires. Il est considéré comme le père de la formation tout au long de la vie ou formation continue. Il préconise une vision émancipatrice de l'éducation (populaire) et la perçoit comme l'instrument pour asseoir une identité nationale.

pourrait être oppressant et source de soulèvements populaires.

La société doit également enseigner à réfléchir et savoir réfléchir, former à l'esprit critique et comment en user. Il reviendrait, ici, de reconsidérer le projet d'éducation émancipatrice, comme l'esquissait Condorcet, de l'actualiser à cette heure de la mondialisation et de la colonialité du pouvoir. C'est, ici, apprendre à refuser d'être des réceptacles et des êtres d'adaptation, et être soi-même et ensemble force de proposition dans un monde en attente de solutions.

Ainsi, même si tout semble opposer Nicolas de Condorcet des auteurs de la pédagogie critique car elle date d'un autre siècle, une autre lecture des Lumières est possible dans la mesure où nous pouvons constater chez Condorcet, qui insiste sur la raison, cette nécessité à chercher, à critiquer, à questionner, qui sont des éléments qui rejoignent les idées de P. Freire et du philosophe danois N. F. S. Grundtvig, pourtant hostile à la philosophie française et celle des Lumières. Il y a, en effet, une interaction que revendique Paulo Freire, dans le processus d'éducation, qui peut renforcer l'usage de la raison tant prônée par Condorcet, même si tout semble les opposer.

Dans une dernière partie, voyons ensemble quelques perspectives en vue d'une éducation qui s'inspire à la fois de Paulo Freire, et du concept d'« *U B U N T U* ».

3.2. *Épouser un universalisme et un humanisme empruntés à la philosophie africaine*

Si « philosopher », c'est tout simplement se questionner, écouter, comparer, chercher à comprendre, sans avoir d'opinion figée, alors, le philosophe, que chacun de nous est censé être, n'est pas celui qui sait construire un raisonnement élaboré, ou répéter les raisonnements des autres, il est celui qui est capable d'avouer à lui-même ce qu'il pense, et de dépasser ses propres pensées. Il est celui qui ne s'arrête jamais de chercher. À ce sujet, dans notre contexte socio-politique, le concept « *ubuntu* », est un universalisme et un humanisme qui s'appliquent autant aux relations humaines au quotidien qu'à l'étude de la place de l'être humain dans le tout. Il s'agit d'un concept assez large qui touche aussi bien à la politique, à l'éthique, à la philosophie. Il diffère de l'humanisme occidental qui se fonde sur le respect et la préoccupation de ne pas empiéter sur le « territoire de l'autre », et de limiter l'exercice de sa propre liberté en fonction de celle des autres. Or, la philosophie de l'éducation ne nous apprend-elle pas que l'école est censée socialiser à une culture universelle ? Alors de quel universel parle-t-on ?

Ici, contre-pied de l'approche cartésienne *cogito ergo sum*, le terme « Ubuntu », à la fois zoulou et bantou illustré par le proverbe « *Umuntu, ngumuntu, ngabantu* », qui se traduirait par « l'individu n'est individu qu'à travers d'autres individus », ou encore « je suis parce que tu es », est un concept développé en Afrique du Sud par Nelson Mandela, ancien président et Desmond Tutu, Prix Nobel de la paix. Il s'agit de rompre l'illusion de la séparation pour se reconnaître en l'autre. Ce qui donne un autre sens et un autre but à l'éducation et donc aux orientations que nous lui donnons. Et c'est d'ailleurs ce que Tim Ingold signifie quand il affirme que l'école devrait être une attention portée au monde et aux autres, un processus infini de mise en correspondance avec le monde et les autres (2018). Car, nos personnalités sont le résultat de nos éducations qui, elles, sont le fruit de ce que nous avons reçu des autres, de nos rencontres, de ce qu'on nous a fait vivre dans la société.

Alors, il s'agit désormais, tout simplement, de « faire humanité ensemble » comme l'indique le philosophe sénégalais Souleymane Bachir Diagne. Parce que « mon humanité est entremêlée, inextricablement liée, à la tienne. Lorsque je te déshumanise, je m'inflige le même traitement inexorablement », comme le dit Mungi Ngomane (2019, p. 101), petite-fille de Desmond Tutu, pour expliquer la philosophie *ubuntu* de son grand-père. Ainsi, nous ne devons pas nous baser sur la perception de Levinas, pour qui il y aurait un caractère exceptionnel de la civilisation occidentale, qui se tiendrait, elle seule, à la verticale, dans la direction de l'universel, ce qui lui donnerait sa vocation anthropologique (comprendre les autres cultures) et

philosophique (guider les autres sociétés). Ainsi, pour Levinas, la mission de l'Europe serait de cultiver le reste du monde (Souleymane Bachir Diagne & J.-L. Amselle, 2018, p. 72-75).

D'ailleurs, Souleymane Bachir Diagne et J.-L. Amselle convergent tous deux vers l'idée d'une philosophie Africaine intégrée dans la philosophie occidentale. Souleymane Bachir Diagne en appelle à notre mémoire en rappelant que l'algèbre était venu aux Européens par le monde arabe, ce qui montrerait que d'autres traditions de pensée portent des exigences de rationalité. Il pense aussi qu'il existerait un « universel cognitif » qui dépasse les différences de culture et de langue, comme le montre la pensée liée aux écritures symboliques (tel l'algèbre). Contre l'idée enfermant l'Afrique dans une « tradition » de l'oralité, il insisterait sur l'ancienneté de traditions écrites (manuscris de Tombouctou) et sur la « fluidité » des langues et des cultures, qui s'interpénètrent et se traduisent. « À chercher l'originel, l'on serait toujours renvoyé à l'exploration de sa propre hybridité, à la découverte que l'on est légion » ; « toute civilisation humaine n'est telle que parce qu'elle est métisse. » Il y a un « syncrétisme originaire » (Souleymane Bachir Diagne & J.-L. Amselle, 2018, p. 1)³.

Conclusion

Si le but de l'éducation, de la science et de la culture, selon l'UNESCO, est de construire la paix dans l'esprit des hommes et des femmes⁴, alors, nous devons concevoir l'éducation afin qu'elle permette aux individus de transcender les circonstances et les dépendances de leur vie pour asseoir leur propre histoire. Ainsi donc, l'objectif de notre travail de recherche doit être à multifacettes : analyser les politiques actuelles d'éducation, et être force de proposition en matière d'alternatives éducatives en vue d'« une participation véritable et éclairée des hommes et des femmes de tous horizons à l'édification de leur humanité et de leur dignité ». Il s'agit, ici, de donner les moyens d'un développement de toute la personne humaine, et ainsi du développement de la Nation. La seule voie possible est la pratique d'une pédagogie qui humanise.

Pour finir nous pouvons conclure avec cette pensée tirée de *Pédagogie des opprimés* qui dit que le rôle de l'éducation pour être émancipatrice, ne doit pas être d'endoctriner les individus pour les adapter à une certaine réalité qui ne saurait être modifiée, mais de leur donner la possibilité d'inventer des réflexions nouvelles et des comportements nouveaux en solutions aux problèmes sociétaux et d'actualité (Paulo Freire, 2021, p. 101). La véritable éducation doit être ennemie de la méséducation, du mensonge, du complotisme et de la désinvolture envers la vérité (Michel Fabre, 2019).

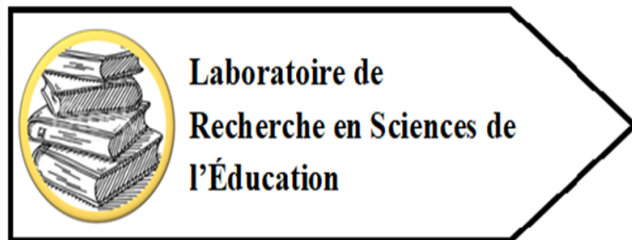
Bibliographie

- CONDORCET Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, 1994, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion.
- CONDORCET Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, 1822, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Paris, Masson.
- DIAGNE Souleymane Bachir & AMSELLE Jean-Loup, 2018, *En quête d'Afrique(s) : universalisme et pensée décoloniale*, Paris, Albin Michel.
- DIAGNE Souleymane Bachir, 2007, *Léopold Sédar Senghor : l'art africain comme philosophie*, Paris, Riveneuve Éditions.
- DUPEYRON Jean-François, MIQUEU Christophe & ROY France, 2018, *Nikolaj Grundtvig : L'école pour la vie*, Paris, Éditions philosophiques Vrin.
- FABRE Michel, 2019, *Éducation et [post] vérité. L'épreuve des faits*, Paris, Hermann.
- FOUCAULT Michel, 1976, *Histoire de la sexualité*, Paris, Gallimard.
- FREIRE Paulo, 2021, *La pédagogie des opprimés*, Marseille, Agone.

3 Référence est faite ici à Léopold Sédar Senghor (2007). *L'art africain comme philosophie*.

4 Lire à cet effet la présentation sur le site internet de l'UNESCO : [<https://fr.unesco.org/>].

- GOODMAN Paul, 1964, *Compulsory Miseducation*, New York, Horizon Press.
- INGOLD Tim, 2018, *L'anthropologie, comme éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LAVAL Christian & WEBER Louis, 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Nouveaux regards/Syllepse
- NGOMANE Mungi, 2019, *Ubuntu. Je suis car tu es. Leçons de sagesse africaine*, Paris, Harper Collins.
- UNESCO, 1997, *La Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*, Hambourg, 5ème Conférence internationale sur l'Éducation des Adultes.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo