

L'éducation de base en Afrique de l'Ouest : Quelles potentialités de l'approche de Freire ?

Thibaut Lauwerier, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2020.10-1.e368](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-1.e368)

Résumé

Dans cet article, nous souhaitons comprendre quelles sont les potentialités de l'œuvre de Paulo Freire en Afrique de l'Ouest francophone. Même s'il existe quelques expériences prometteuses que nous présenterons, nous pensons que l'approche de Freire dans ce contexte est surtout pertinente en termes de cadre d'analyse pour ensuite, et ce n'est pas vraiment d'actualité, repenser l'éducation. Nous commencerons par la présentation de la situation générale de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Nous allons ensuite partir de concepts clés de Freire qui nous permettront d'éclairer la situation de l'éducation de base dans ce contexte. Nous allons nous pencher en particulier sur la question des opprimé-es, de la conscientisation, de la lecture du monde et de l'éducation bancaire. Nous terminerons en présentant des actions utilisant – d'une certaine manière – des approches freiriennes dans ce contexte.

Abstract

In this paper, we aim to understand the potential of Freire's work in French-speaking West Africa. Despite there being some promising experiences that we will present in this paper, we believe that Freire's approach in this context proves most relevant as a framework for analysis and to rethink education (even though this does not currently apply). We will start by presenting the general situation of basic education in French-speaking West Africa. We will then introduce key concepts from Freire's work that will enable us to shed light about basic education in the West African context. More specifically, we will look at the issues of the oppressed, awareness raising, "reading the world" and the "banking" model of education. We will conclude by presenting relevant actions, using to a certain extent the Freirean approach.

Des auteur-es ont déjà mis en évidence l'écho retentissant de l'œuvre de Freire sur le continent africain (Assié-Lumumba, Cossa & Waghid, 2019 ; Mesquida, Peroza & Akkari, 2014). Nous souhaitons pour notre part comprendre quelles sont les potentialités des approches de Freire, particulièrement en Afrique de l'Ouest francophone : en quoi sa pensée est toujours pertinente pour comprendre la situation de l'éducation de base dans ce contexte où nous menons régulièrement des recherches ? Et au-delà de cela, est-il possible d'y observer des applications de son œuvre ? Même s'il existe quelques expériences prometteuses que nous présenterons,

nous pensons que l'approche de Freire dans ce contexte est surtout pertinente en termes de cadre d'analyse pour ensuite, et ce n'est pas vraiment d'actualité, repenser l'éducation.

1. CONTEXTE DE L'ÉDUCATION DE BASE EN AFRIQUE DE L'OUEST FRANCOPHONE

Avant d'analyser en profondeur des concepts que Paulo Freire a mis en évidence dans son œuvre, nous souhaitons poser le cadre de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone pour mieux comprendre les potentialités de la réflexion de Freire dans ce contexte.

Nous allons d'abord nous intéresser aux questions d'accès à l'éducation de base en partant des taux nets de scolarisation au primaire. Nous remarquons une forte progression de ces taux puisque dans les années 1970, contemporaines à Paulo Freire, l'Afrique subsaharienne en général se trouvait autour des 40%. En 2020, ils se situent à plus de 80% (ISU-UNESCO, 2020a). Née à l'époque coloniale, l'école de type occidental était à l'origine destinée à former les cadres administratifs coloniaux. Au moment des indépendances, la plupart des taux bruts de scolarisation en Afrique subsaharienne se situaient sous la barre des 10%. Les systèmes scolaires ont alors dû faire face à un fort accroissement de leurs effectifs, entre 1960 et 1980, de l'ordre de 9% en moyenne annuelle sur la période et auquel les structures existantes n'étaient pas préparées. Ce que d'autres contextes, dits industrialisés ou développés, ont fait en un siècle, voire un siècle et demi, cette région du monde l'a donc réalisé en quelques décennies (Lauwerier, 2013).

Voyons donc maintenant quelle est la situation actuelle de l'éducation de base, en nous focalisant sur le primaire¹. Si nous reprenons ces deux pays, les taux nets de scolarisation à ce niveau étaient de 47% en 2008 et de 65% en 2017 au Niger, et de 69% et 75% au Sénégal (ISU-UNESCO, 2020b ; 2020c). Nous voyons donc qu'en près de 10 ans, les pays ont fait des bonds importants en termes d'accès. Cependant, ces efforts cachent des défis majeurs en termes d'accès que nous expliciterons plus bas en ayant recours à l'œuvre de Freire.

Plus nous nous intéressons aux dimensions telles que la qualité de l'éducation de base, plus nous voyons que les enjeux sont importants. Les taux d'achèvement au primaire sont très faibles dans la région qui nous concerne, se situant autour des 20-30% (GEM Report-UNESCO, 2018). Si nous regardons également ce que les élèves ont appris, en mettant en évidence les compétences acquises en langue et en mathématiques, d'après les données du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) de 2014 concernant un ensemble de pays d'Afrique francophone, elles/ils ont des niveaux de compétences faibles aussi bien en début qu'en fin de scolarité primaire. Il ressort pour l'ensemble des pays évalués qu'en début de scolarité, 70% des élèves sont en dessous du

¹ Le choix du focus sur ce secteur se justifie par le fait qu'il accueille le plus grand nombre d'élèves et corresponde à la construction des compétences de base (en particulier l'alphabétisation) sur laquelle tout apprentissage ultérieur dépend. Par ailleurs, le taux de préscolarisation frôle à peine les 15% et l'enseignement secondaire, même s'il tend de plus en plus à se démocratiser, accueille moins de la moitié des enfants en âge d'y accéder. Enfin, l'espérance de vie scolaire est par exemple de 5,25 années au Niger et de 9 années au Sénégal (ISU-UNESCO, 2020a ; 2020b).

seuil « suffisant » en langue et 50% en mathématiques. En langue, « la grande majorité d'élèves scolarisés depuis deux ans éprouve de multiples difficultés pour comprendre ne serait-ce que des messages oraux courts et familiers dans la langue d'enseignement » (PASEC, 2015, p. 37). En mathématiques, pour les mêmes neuf pays, la plupart des élèves « ne maîtrise pas les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres (inférieurs à vingt). La proportion globale d'enfants en grande difficulté (sous le niveau 1) est relativement importante, soit 12,4% en langue et 16,2% en mathématiques, en moyenne » (PASEC, 2015, p. 37). Les résultats des évaluations ne sont guère plus encourageants pour la fin de scolarité primaire puisque 60% des élèves sont en dessous du seuil « suffisant » en lecture et mathématiques.

Mais cette situation de l'éducation est à regarder parallèlement avec des aspects plus larges de politiques de développement. Ces contextes connaissent une grande adversité avec une part importante de la population vivant dans la pauvreté et un taux de fécondité encore très élevé. La part des moins de 15 ans interpelle : 50% du total au Niger et 43% du total au Sénégal (PNUD, 2016). L'enjeu de la démographie concerne le développement en général, mais cela a des implications concrètes pour l'éducation de base puisqu'il faudra scolariser toujours plus d'enfants en espérant que cette scolarisation soit de qualité, et donc avoir notamment un nombre suffisant et accru d'enseignant-es qualifié-es. Au Burkina Faso, par exemple, l'école primaire comptait déjà en 2014 plus de 50 000 enseignant-es pour environ 2 200 000 élèves. Cela correspondait en moyenne à 44 élèves pour un enseignant (Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso, 2014).

Après avoir traité de la situation générale de l'éducation de base dans ce contexte, nous allons nous concentrer sur des concepts développés par Paulo Freire qui font sens pour nous aider à comprendre les défis actuels.

Afin de faire des parallèles entre la situation de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest et l'œuvre de Paulo Freire, nous avons eu recours à la littérature scientifique et à des données issues de recherches menées ces dernières années (2014-2018) dans la région. Plus spécifiquement, nous avons mobilisé des entretiens avec des enseignant-es du Bénin, du Burkina Faso et du Sénégal, ainsi que des observations d'enseignement dans les classes du primaire au Sénégal.

2. LES OPPRIMÉ-ES

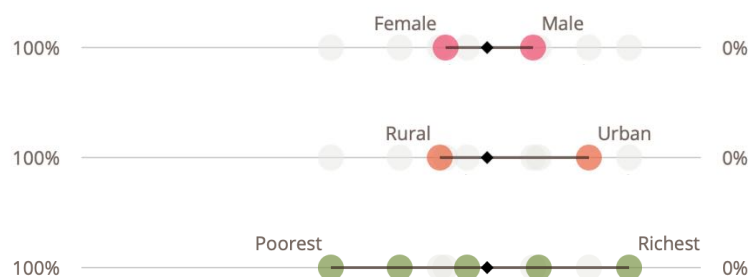
« Ceux qui oppriment, exploitent et exercent la violence ne peuvent trouver dans l'exercice de leur pouvoir la force de libérer les opprimés et de se libérer eux-mêmes » (Freire, 1974, p. 1).

2.1. Parmi les élèves

Nous allons partir de la question des opprimé-es qui correspond à une réalité généralisée dans ce contexte. Ells/ils sont considéré-es comme celles et ceux qui sont dans une situation de précarité, victimes d'inégalités, qui n'ont pas toutes les clés du pouvoir. Dans le contexte éducatif d'Afrique de l'Ouest, cela concerne particulièrement les filles, les populations économiquement pauvres, les populations des milieux ruraux.

Si nous regardons l'indicateur des moins de quatre années de scolarisation, en moyenne, 35% des enfants se trouvent dans cette situation, ce qui est déjà alarmant en tant que tel (GEMR-UNESCO, 2019). Si nous regardons dans le détail, ces chiffres cachent de grandes disparités comme le montre les graphiques ci-dessous.

Figure 1. Moins de quatre années de scolarisation selon le sexe, la localisation et le niveau socioéconomique



Source : GEMR-UNESCO (2019)

Si nous prenons l'aspect lié à la situation socio-économique des élèves, nous pouvons préciser, qu'au-delà des élèves qui ne sont pas scolarisé-es, même parmi celles/ceux qui sont à l'école, une forte proportion effectue en fin de scolarité des activités rémunératrices à côté de la vie en classe : 70,2% des élèves au Niger accomplissent des travaux agricoles et 48,9% au Sénégal ; 52,2% des élèves au Niger réalisent des travaux de petits commerces et 32,7% au Sénégal (PASEC, 2015). La récente recherche menée par Traoré et Lauwerier (2020) montre que beaucoup d'abandons scolaires au Mali sont liés à la présence d'élèves sur les sites d'orpaillage.

Nous avons constaté plus haut que, de manière générale, les niveaux de compétences des élèves en langue et mathématiques sont faibles dans la région. Mais si nous nous intéressons

de nouveau aux compétences en lecture au niveau du primaire en distinguant le niveau de richesse des parents, nous voyons qu'il y a des écarts qui peuvent être parfois extrêmement forts entre très riches et très pauvres (Graphique 2). Le Sénégal est un très bon exemple. Le niveau des très pauvres, en termes de résultats d'apprentissage, est très en deçà du seuil de compétences suffisant.

Figure 2. Résultats d'apprentissage en lecture selon le niveau de richesse des parents (primaire)



Source : GEMR-UNESCO (2018)

Toujours au Sénégal, d'après le *Jàngandoo*, une évaluation nationale menée en lecture, mathématiques et culture générale auprès d'une cohorte de 22 764 enfants de 6 à 14 ans, les inégalités à l'intérieur du pays sont flagrantes puisque les enfants vivant dans les zones rurales enregistrent les pires résultats quelle que soit la matière, avec 11% en lecture, 14% en mathématiques et 14% en culture générale. Sans surprise, ce sont les élèves de la capitale, Dakar, qui obtiennent les meilleurs résultats aux tests (LARTES-IFAN, 2016).

L'expression de ces inégalités va dans le même sens que le constat fait par le PASEC (2015) :

Les meilleurs élèves sont capables de lire des textes et de les interpréter, alors que les plus faibles en sont toujours au stade de décodage des mots. [...] Actuellement, les mesures d'accompagnement sont insuffisantes et ne permettent pas de remédier aux difficultés des élèves, qui se répercutent jusqu'en fin de primaire et continueront d'avoir des conséquences négatives dans la suite de leur parcours de formation et dans leur vie professionnelle et sociale d'adulte. Ce constat est alarmant, car en plus des enfants qui ne seront jamais scolarisés, une partie importante de ceux qui ont la chance d'accéder à l'école en sortira avec de très faibles compétences. (p. 130)

Traiter des inégalités dans les résultats d'apprentissage suppose de s'attaquer aux inégalités présentes en amont car dans les communautés plus défavorisées, les établissements d'enseignement ont tendance à avoir un taux d'encadrement (ratio élève/enseignant) plus

élevé, moins d'enseignant-es bien qualifié-es et expérimenté-es, de livres, de matériel didactique et d'équipements scolaires (Bashir, Lockheed, Ninan & Tan, 2018).

Ainsi, ces quelques données nous révèlent que la scolarisation dans ce contexte ne serait pas en mesure de sortir une grande partie de la population de leur situation d'opprimé-es.

2.2. Parmi les enseignant-es

Il y a une autre frange de la population à laquelle nous pouvons porter notre attention lorsque nous traitons de situation d'oppression en lien avec l'éducation de base, ce sont les enseignant-es.

Dans le contexte d'Afrique de l'Ouest francophone, les recherches ont insisté sur une précarité accrue des enseignant-es. Au lendemain des indépendances, des années 1960 jusqu'au début des années 1980, c'était une profession qui était relativement valorisée et reconnue par la société, avec un statut de fonctionnaire généralisé pour les enseignant-es. Cette profession a connu une certaine précarité notamment depuis la deuxième moitié des années 1980. Progressivement, une diversité de catégories d'enseignant-es est apparue. Il y a toujours celles et ceux qui sont dans la fonction publique et qui sont même majoritaires dans certains contextes. Mais dans d'autres contextes, nous avons vu l'émergence d'enseignant-es contractuel-les d'une part, c'est-à-dire recruté-es à un niveau décentralisé, avec des contrats à durée limitée et avec des salaires moindres que dans la fonction publique, et d'enseignant-es communautaires d'autre part. Ce sont des enseignant-es qui sont géré-es localement, recruté-es au niveau d'une communauté notamment par des parents et qui parfois n'ont même pas de salaire : elles/ils travaillent bénévolement en échange d'une petite parcelle de terre par exemple (Lauwerier & Akkari, 2015). Plus concrètement, Manion (2015) explique que pour le cas du Sénégal, à mesure que le système éducatif s'est développé au cours des 15 dernières années, le besoin en enseignant-es a considérablement augmenté, menant à la pratique d'embaucher des enseignant-es « volontaires », qui manquaient de qualifications d'enseignement nécessaires. Ces enseignant-es recevaient une formation initiale de six mois avant d'entrer en classe et touchaient des salaires inférieurs à ceux des enseignant-es certifié-es (fonctionnaires). Le Sénégal a été un pionnier dans la mise en place de cette nouvelle catégorie d'enseignant-es en 1995 (BREDA-UNESCO, 2009).

Ainsi, Bashir, Lockheed, Ninan & Tan (2018) rappellent qu'en Afrique subsaharienne, « les revenus des enseignants du primaire sont inférieurs d'environ 9% à ceux des autres travailleurs diplômés d'études supérieures » (p. 36). C'est pour cela également qu'elles/ils sont « plus susceptibles que d'autres professionnels et employés de bureau d'avoir un deuxième emploi » (p. 36). Ces auteurs ajoutent que « la régularité de ce paiement n'est pas toujours garantie. L'accumulation des arriérés est l'un des principaux motifs de grèves d'enseignants et de perte d'heures de cours » (p. 52). Salmon et Dramani (2015) révèlent que les taux d'absentéisme chez les enseignant-es du Sénégal est de 18%. Aussi, ceux-ci passent en moyenne 3 heures et 15 minutes par jour dans la classe. Au Bénin, une de nos recherches avait révélé que les conditions salariales dans le privé sont plus problématiques que dans le public. Cela s'expliquerait par le fait que les directeurs recrutent des enseignants moins qualifiés qui, par

conséquence, sollicitent un salaire moindre. Certains enseignants se trouveraient en dessous du salaire minimum (Lauwerier, Bruening & Akkari, 2013). De manière générale, les mauvaises conditions de travail des enseignant-es ont affecté la qualité de l'éducation, ayant notamment conduit à un manque de motivation et de perspectives de carrière (Pontefract, Bonnet & Vivekanandan, 2013). Donc cela constitue un réel enjeu. Et nous savons que l'une des clés pour apporter une certaine qualité de l'éducation, c'est la motivation et l'engagement des enseignant-es (Lauwerier, 2018). Face à cette précarité, il n'est vraiment pas rare de trouver par exemple des enseignant-es qui cumulent les emplois (à l'intérieur ou à l'extérieur du système éducatif) pour pouvoir justement survivre.

Nous avons donc souhaité les mettre dans cette catégorie des opprimé-es parce qu'elles/ils ont un rôle à jouer dans cette éducation de qualité dont nous verrons les exigences élevées de Paulo Freire dans les parties suivantes. Par ailleurs, nous rappelons les enjeux démographiques mentionnés plus tôt. Cette précarité des enseignant-es est d'autant plus un enjeu que le nombre d'élèves étant toujours en très forte croissance : les enseignant-es se retrouvent d'une part avec des effectifs pléthoriques, et pour ne pas sacrifier l'avenir de générations de jeunes, c'est une nécessité d'autre part d'avoir toujours de plus en plus d'enseignant-es qualifié-es.

2.3. Et les oppresseur-es

Nous avons traité des opprimé-es. Nous souhaitons à présent discuter des oppresseur-es. Si nous en faisons une lecture contemporaine, il y a (au moins) deux types d'acteurs/trices qui peuvent se retrouver dans cette catégorie en Afrique de l'Ouest francophone.

Il y a d'un côté la coopération internationale très présente dans la région, et en particulier, des institutions influentes comme la Banque mondiale qui ont pu à travers leurs actions perpétuer des formes d'oppression². Pour illustrer notre propos, nous pouvons reprendre la question des enseignant-es. Les défis évoqués plus haut résultent d'un processus double et parallèle, en œuvre en particulier dans les années 1980 et 1990 : 1- les Programmes d'ajustement structurel (PAS), et 2- l'initiative d'Éducation pour tous (EPT) qui a mis l'accent sur l'accès à l'école plutôt que la qualité, et cela au détriment des enseignant-es. Ainsi, la retraite anticipée des enseignant-es ainsi que la fermeture de centres de formation de ce corps font également partie des mesures prises dans le cadre des PAS (Lauwerier, 2013). De même, parmi les mesures qu'a dû prendre le Sénégal pour l'éducation, notons la fermeture de plus de 300 classes dans les zones rurales à cause du manque d'enseignant-es ou l'introduction de classes doubles et multigrades pour faire face à l'augmentation de la population scolaire (Salmon & Dramani, 2015). Ces conséquences se retrouvent dans des configurations similaires dans l'ensemble des pays d'Afrique de l'Ouest francophone. L'EPT a, elle, conduit à un recrutement massif d'enseignant-es sans contrat fixe et avec de faibles salaires (UNESCO-BREDA, 2009). En effet, Diop (2011) précise les conséquences de ces mesures : « Au début des années 1990, le Sénégal, à l'instar de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, était confronté à une baisse de sa couverture scolaire au primaire [...]. Pour renverser cette tendance à la baisse, les autorités

² Nous voulons en effet écarter toute généralisation étant donné que des acteurs/trices de la coopération internationale peuvent également mener des actions pertinentes en faveur des opprimé-es.

ont alors fait appel à des enseignants non-fonctionnaires (volontaires de l'éducation et maîtres contractuels) » (p. 6).

Un autre type d'acteurs/trices peut être considéré – sans doute davantage – comme oppresseur-es. Il s'agit de l'élite nationale globalisée que nous retrouvons notamment dans les administrations de gouvernance (ministères et autres). Elles/ils ont une responsabilité très forte de cette situation du fait de leur manque de volonté politique et sociale, et ne sont pas du tout dans la perspective de rendre prioritaire l'éducation, qui plus est de qualité et pertinente³, malgré les discours officiels souvent désincarnés des réalités locales. Elles/ils sont plutôt dans l'adhésion quasi-aveugle d'orientations qui proviennent de l'extérieur. Nous aurons l'occasion d'illustrer ce phénomène plus bas.

3. CONSCIENTISATION/TRANSFORMATION SOCIALE

« Une des questions centrales à laquelle nous devons nous confronter est celle de la transformation des postures rebelles en postures révolutionnaires qui nous engagent dans un processus radical de transformation du monde » (Freire, 2013, p. 93).

Nous rejoignons Tikly (2011) qui considère que, concernant la qualité dans les pays à faible revenu, il existe un consensus sur le fait que les élèves doivent acquérir au moins les compétences de base minimales en lecture, écriture et calcul, et qu'il est essentiel de disposer d'enseignant-es ayant les compétences nécessaires pour organiser et structurer des activités en classe permettant aux enfants d'atteindre les niveaux souhaités. Néanmoins, il est utile à la lumière de l'œuvre de Freire de s'intéresser aux finalités de l'éducation. Ainsi, dans l'approche freirienne, l'éducation, et notamment l'alphabétisation, n'est pas considérée prioritairement dans sa dimension instrumentale (lire, écrire et compter), mais surtout dans sa dimension sociopolitique d'outil de conscientisation et de libération des individu-es et surtout des groupes. Et nous allons voir que cela constitue également un enjeu très fort en Afrique de l'Ouest francophone.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la coopération internationale est très influente dans le contexte d'Afrique de l'Ouest francophone. Cette influence de la coopération internationale qui, au-delà des financements, va surtout se déployer autour de l'expertise qu'ils vont apporter dans les pays du Sud, et notamment par rapport aux orientations des politiques éducatives nationales. Et en particulier, si nous nous concentrons sur les visions d'organisations majeures qui agissent dans le secteur éducatif dans la région, il est intéressant d'analyser le discours sur les finalités de l'éducation. En effet, leur vision de l'éducation est très éloignée de celle de Paulo Freire, notamment en termes de transformation sociale. Le discours est très centré sur l'éducation en ce qu'elle permet d'améliorer la croissance économique et de s'adapter au monde du travail (Lauwerier, 2017). Ce discours des organisations internationales est peu

³ Voir Lauwerier (2015) pour comprendre l'enjeu de la pertinence dans ce contexte régional.

tourné vers des changements sociaux en profondeur tels qu'imaginés par Freire. Et même des organisations telles que l'UNESCO qui se réfèrent régulièrement au penseur sont beaucoup dans la contradiction quant aux finalités de l'éducation.

Cela se reflète également dans les priorités des apprentissages qui sont focalisées sur la mesure de leurs résultats. Les acquis des élèves, tels que mesurés par les enquêtes internationales à grande échelle, constituent une des principales dimensions et un des principaux indicateurs de la qualité de l'éducation. Au-delà de l'ampleur croissante du PASEC, des pays comme le Sénégal sont maintenant partie prenante de ce processus de mesure des résultats d'apprentissage avec notamment son implication dans des enquêtes telles que PISA-D. On ne saurait toutefois interpréter les résultats d'apprentissage isolément ou les considérer comme le seul critère valide de la qualité de l'éducation. Il convient de les apprécier au regard d'autres dimensions pertinentes, en ne négligeant pas par exemple des activités liées au vivre ensemble et à la participation citoyenne active telles que le suggérait Paulo Freire, en traitant notamment de manière critique des problématiques culturelles, écologiques, économiques et sociales auxquelles nous sommes confronté-es dans le contexte de la globalisation.

4. LECTURE DU MONDE ET ÉDUCATION BANCAIRE

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde »
(Freire, 1974, p. 62).

4.1. La lecture du monde

Selon Freire, l'éducation n'a pas seulement pour fonction d'apprendre à lire des mots, mais à lire le monde de manière critique. Cependant, il est incontournable d'analyser les médiums utilisés en classe pour se rendre compte que cette lecture du monde connaît de nombreux obstacles.

Dans un premier temps, nous souhaitons mettre en évidence l'enjeu des langues d'instruction. Car pour pouvoir lire le monde, il faudrait au moins pouvoir comprendre la langue dans laquelle se produisent l'apprentissage et l'enseignement.

L'Afrique « francophone » est une région multilingue, et 30% des langues mondiales sont parlées sur ce continent. Par ailleurs, les pays africains, anciennement colonisés, ont très souvent gardé une langue officielle européenne. Par exemple, le Mali possède plus de 30 langues. Et bien que 13 langues ont le statut de « langue nationale » (bambara, parlé par 80% de la population, bobo, bozo, dogon, peul, soninké, songhaï, sénoufo-minianka, tamasheq, hasanya, khashonké, madenkan et maninkakan), le Français reste la langue officielle d'instruction (Traoré, 2009).

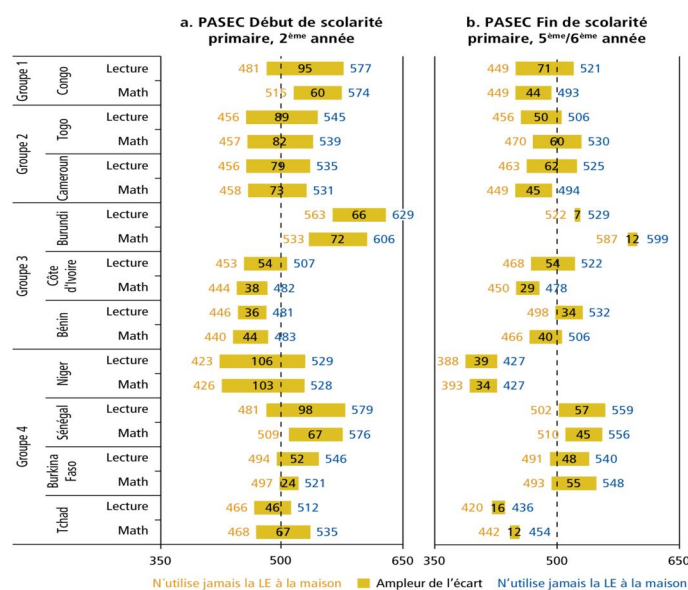
Une de nos recherches récentes menées au Sénégal montre que le français est la langue officielle d'enseignement, et que malgré des tentatives d'introduction de langues nationales,

cette langue est bien ancrée dans les systèmes d'éducation de base. Ce qui est frappant, c'est de voir que non seulement le français est une langue très mal maîtrisée par les élèves, mais que c'est également le cas pour les enseignant-es, et même des formateurs/trices d'enseignant-es. Que ce soit dans le cadre de la formation ou de la pratique en classe, nous avons constaté des difficultés d'expression et de compréhension du français chez les enseignant-es. De ce fait, les élèves ne réagissent pas positivement aux propos des enseignant-es dans la mesure où ce n'est pas leur langue maternelle. Par exemple, quand l'enseignant-e pose une question, peu d'élèves lèvent la main pour y répondre. Les élèves réagissent lorsqu'il s'agit de répéter des mots ou des phrases, mais sans que toutefois nous soyons assuré-es de la compréhension de ce qu'ils répètent (Lauwerier, 2018). Ainsi, allant dans le même sens que les conclusions d'un rapport de la CONFEMEN (2007), il est ressorti que les enseignant-es ont largement recours à la langue locale dans leurs pratiques pour contourner ce problème et se faire comprendre par les élèves, mais sans valoriser cette langue :

Justement, puisque par exemple, quand il faut résoudre un problème, quand tu transposes le problème dans leurs langues, il trouve le problème. Ça veut dire que quelque part, il y a un blocage. C'est la complexité de la langue qui fait que c'est comme ça. (Entretien – enseignant-e Sénégal)

Or, la prise en compte de l'enseignement en langues nationales dans les premières années d'apprentissage est un des facteurs de qualité de l'éducation sur lequel la recherche converge depuis au moins une décennie. De ce point de vue, les chiffres du graphique suivant sont sans appel. Ainsi, de meilleurs résultats dans l'enquête PASEC sont notamment liés à l'usage d'une langue familière (Graphique 6).

Figure 3. Langue d'enseignement/langue parlée à la maison et résultats d'apprentissage en deuxième et cinquième/sixième année de scolarisation en Afrique subsaharienne, par Groupes de pays, 2014



Source : Bashir, Lockheed, Ninan & Tan (2018)

Une recherche menée au Burkina Faso a démontré que l'enseignement de la langue maternelle a facilité l'utilisation de pratiques d'enseignement efficaces en classe et a encouragé les apprenant-es à être actifs/ves et à s'impliquer dans la leçon (Nikiema & Paré Kaboré, 2010). Au Niger, l'expérience de classe bilingue a permis aux élèves de s'exprimer et d'interagir correctement avec leurs enseignant-es (Chekaraou & Goza, 2013).

Mais cette question des langues reste taboue actuellement dans la plupart des contextes africains. Et d'ailleurs, Paulo Freire lui-même dans ses projets d'alphabétisation, notamment en Guinée-Bissau, a utilisé majoritairement la langue de l'ancienne colonie, à savoir le portugais (Mugrabi, dans ce même numéro).

Par ailleurs, toujours concernant les médiums utilisés par les enseignant-es, elles/ils font face à l'indisponibilité ou la non pertinence du matériel pédagogique. Une fois de plus, la coopération internationale ou les expert-es internationaux jouent également un rôle clé dans l'élaboration des contenus, et notamment dans la production de manuels scolaires. Par exemple, au Sénégal, ce sont des expert-es en éducation provenant de Belgique qui ont explicitement inspiré l'approche curriculaire décrite dans les manuels de l'enseignement primaire. Un des constats est la plupart des activités proposées pour les enseignant-es en classe sont déconnectées des réalités des apprenant-es. C'est davantage valide pour des contextes socio-économiquement plus favorables ou avec des modèles de consommation de type occidental (Lauwerier, 2016). Cela constitue donc une contrainte de plus dans la possibilité de « lire le monde » avec des situations d'apprentissage non appropriées.

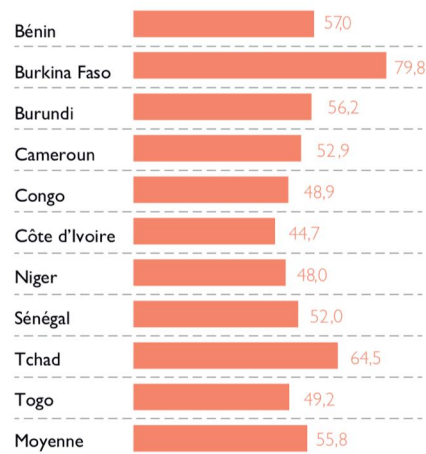
4.2. L'éducation bancaire

Les choix pédagogiques nous amènent finalement à traiter une autre problématique chère à Paulo Freire, à savoir l'éducation bancaire qu'il brandit comme un défaut majeur des systèmes éducatifs : « L'enseignement est considéré comme un dépôt de connaissance de l'enseignant qui est celui qui sait, éduque, choisit les contenus et évalue les apprenants. L'élève reçoit les savoirs, ne sait pas, est l'objet du processus d'enseignement » (Freire, 1973, p. 116).

L'éducation bancaire telle que décrite est une réalité contemporaine largement répandue dans le contexte d'Afrique de l'Ouest francophone. En effet, nous avons signalé plus tôt que les enseignant-es étaient dans une situation de plus en plus précaire. Mais au-delà de cette situation qui concerne leurs conditions de travail, se pose la question de la qualité de la formation des enseignant-es, aussi bien initiale que continue, qui s'est dégradée pour des enseignant-es au niveau déjà faible de scolarisation (pour une majorité, niveau de second cycle du secondaire). La durée de ces formations a fortement diminué, et les contenus sont souvent inadaptés. Finalement, « des lacunes dans les connaissances des enseignants concernant les contenus pédagogiques et dans les pratiques de classes portent atteinte à l'apprentissage et à la réussite des élèves » (Akyeampong, Pryor, Westbrook & Lussier, 2011, p. 7).

Autre enjeu de taille qui contribue au recours à la pédagogie bancaire : les effectifs pléthoriques dans les salles de classe. Le graphique ci-dessous est révélateur de cette situation, bien qu'il ne mette pas en évidence les grandes disparités nationales. Il n'est pas rare par exemple de retrouver 100 à 120 élèves par classe au primaire, principalement dans les périphéries des grandes villes de la sous-région. Ainsi, deux à trois élèves peuvent être assis-es sur une même chaise (PASEC, 2015).

Figure 4. Nombre d'élèves par classe en début de scolarité (%)



Source : PASEC (2015)

Dans ce contexte, nos recherches ont donc montré que les méthodes d'enseignement utilisées en Afrique de l'Ouest francophone restent fondamentalement frontales avec un usage excessif de la récitation et de la mémorisation (Lauwerier, 2018).

5. DES APPLICATIONS

Malgré cette situation de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest dont les concepts de Paulo Freire nous permettent d'éclairer de manière critique les enjeux, nous observons quelques bribes d'application de la pensée du pédagogue. A noter qu'en Afrique lusophone, et notamment en Guinée Bissau, Paulo Freire a pu lui-même expérimenté ses propres approches, notamment en matière d'alphabétisation (Pereira & Vittoria, 2012 ; Mugarib dans ce même numéro).

5.1. L'Approche par compétences

Bon nombre de nos recherches ont porté sur l'Approche par compétences (APC) en Afrique de l'Ouest francophone. Nous souhaitons montrer ici comment d'une certaine manière cette approche en vigueur dans de nombreux pays de la sous-région pourrait s'approcher de l'approche de Freire.

Pour définir l'APC, Roegiers (2008) met en évidence des caractéristiques clés, à savoir « la volonté de traiter d'autres contenus que les savoirs et les savoir-faire, la volonté d'aller au-delà de ces savoirs et ces savoir-faire pris comme une fin en soi, en proposant aux élèves des situations complexes de manière active » (p. 10). Par ailleurs, puisque nous nous intéressons aux enseignant-es, Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007) mettent l'accent sur le fait que le « maître est un médiateur entre l'enfant et la connaissance, celle-ci se construit par évolution de représentations successives, et ne constitue plus l'horizon indépassable de l'apprentissage » (p. 559). Il s'agit donc d'une « rupture avec la réforme précédente de la pédagogie par objectifs pour favoriser une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation » (Cros, *et al.*, 2010, p. 7). A la lumière de ces caractéristiques, nous définissons donc l'APC comme l'ensemble des orientations et des mesures prises par les politiques éducatives en Afrique de l'Ouest visant à réformer l'enseignement et l'apprentissage en donnant la primauté à l'activité de l'élève et à des savoirs construits en lien avec son contexte socioculturel. Les réformes basées sur l'APC se traduisent le plus souvent par des paramètres curriculaires, des programmes et des manuels scolaires basés sur une orientation psychopédagogique qui se réclame du socioconstructivisme pour lequel « les savoirs ne s'ingurgitent pas mais se construisent au sein d'interactions sociales » (Cros, *et al.*, 2010, p. 7), notamment par le biais de travaux de groupe.

Cette APC va donc dans le sens d'une remise en cause de l'éducation bancaire dans la mesure où l'enseignant-e devient un-e médiateur/trice. La lecture du monde peut se concrétiser grâce à des savoirs contextualisés. Et la conscientisation sera favorisée puisque les élèves sont au cœur des apprentissages, et ne sont plus passifs/ves dans cette situation :

Quand on forme quelqu'un, c'est pour lui donner les capacités de transformer qualitativement leur milieu. En réalité, l'observation, l'exploitation et la transformation du milieu sont des objectifs fondamentaux du système par les compétences. Les compétences jouent un rôle très important. Voulant dire par-là qu'à la sortie, nous devons former des gens compétents. L'entrée par les compétences qui prend en compte les fondamentaux de la psychopédagogie permettra à l'enfant de transformer le pays. Avant, on était capable de réciter les leçons sans être capable de faire quelque chose. Au Sénégal, on a des grands intellectuels, des grands penseurs, mais qu'est-ce qu'ils ont été capables de faire ? Rien. Pourquoi ? Parce qu'on a formé des techniciens. Avec les compétences, on forme le théoricien qui sera au service du praticien. Cette approche est donc extraordinaire. (Entretien – enseignant-e Sénégal)

Cependant, les défis que nous avons mis en évidence plus haut vont avoir des effets sur la mise en œuvre de cette approche. Par exemple, alors que l'APC valorise les travaux de groupe ou l'apprenant-e au cœur des apprentissages, nous avons constaté que la disposition des petites tables-bancs, les effectifs pléthoriques ou la récitation/mémorisation ne vont pas dans le sens de ce type d'approche. Ce qui fait que dans la plupart des cas, même si l'APC est bien inscrite dans les politiques éducatives, les enseignements-apprentissages ont peu évolué en ce sens.

5.2. REFLECT

Un autre exemple d'application de l'œuvre de Freire, plus explicitement encore que l'APC, correspond au *REgenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques (REFLECT)*. Il s'agit d'une approche d'alphabétisation pour adultes. Donc contrairement à l'APC qui est en vigueur dans le système formel, nous la retrouvons surtout dans l'éducation non formelle. Elle est née de la fusion entre la théorie de Paulo Freire et une méthodologie pratique inspirée des techniques d'évaluation rurale participative. Malgré les critiques que nous avons émises dans cet article à l'endroit de la coopération internationale, il est intéressant de noter qu'elle a été impulsée par des ONG progressistes des pays du Nord, et en particulier par l'ONG britannique ActionAid (Archer & Cottingham, 2012).

Trois principes clés caractérisent cette approche :

1. Le dialogue : à la base du co-apprentissage encouragé entre enseignant-e et élèves ;
2. La conscientisation : concept clé de Paulo Freire mentionné plus haut qui consiste donc amener les populations opprimées à prendre conscience de leur situation et à agir ;
3. L'encodage et le décodage : processus dans lequel les apprenant-es décodent et lisent leur univers (Gadio, 2011).

Et cette approche a été effectivement expérimentée en Afrique subsaharienne, y compris dans certains pays d'Afrique de l'Ouest francophone dont le Mali et le Burkina Faso. Par exemple, une ONG locale, Jeunesse et Développement, a accompagné la mise en place de REFLECT dans 40 villages maliens. Chaque village disposait de son propre cercle composé de 30 à 50 personnes avec un-e ou deux facilitateurs/trices. Il s'agissait de traiter des problèmes de développement identifiés par la communauté. C'est le cas avec la dimension « égalité hommes-femmes ». Des échanges ont émergé sur des sujets sensibles tels que la participation des femmes dans les organes de décision, l'excision ou encore la scolarisation des filles. Ainsi, des groupes de femmes se sont constitués autour d'un certain nombre d'activités générant des revenus, parmi lesquelles l'épargne et le crédit, les cultures potagères, la minoterie et des micro-entreprises, dans le but d'augmenter le pouvoir économique des femmes. Ces activités ont fourni aux femmes des ressources financières importantes qui, associées à la discussion et à la réflexion au sein des cercles *REFLECT*, ont contribué à leur accorder un rôle plus important dans le processus de prise de décisions au sein de la famille et de la communauté (Gadio, 2011).

Cependant, tout comme l'APC, un certain nombre de défis viennent entraver l'opérationnalisation et la qualité de cette démarche. Nous restons sur des expériences dans le secteur non formel, c'est-à-dire que cette approche est exclue pour l'instant du système formel dans la région, et n'est donc pas généralisée. Par ailleurs, *REFLECT* connaît les mêmes contraintes que le reste du secteur non formel, parmi elles des budgets limités et des formateurs/trices peu qualifiés-es. Enfin, alors que Paulo Freire envisageait des changements sociaux en profondeur, les projets de cette approche avaient une dimension surtout économique. Ainsi, pour reprendre l'expérience des femmes au Mali, le patriarcat n'était pas tellement remis en cause.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous souhaitons rappeler que dans cet article, nous avons montré en quoi l'œuvre de Paulo Freire fait sens en Afrique de l'Ouest francophone. Tout comme Nyirenda (1996), nous pensons que des décennies après ses premiers écrits et actions, ceux-ci peuvent encore constituer une réponse pertinente aux défis des sociétés africaines contemporaines. En effet, les concepts clés proposés par le penseur nous permettent d'avoir un cadre d'analyse pertinent pour saisir la situation de l'éducation de base dans la région. A travers les concepts d'opprimé-es, de conscientisation et transformation sociale, de lecture du monde et d'éducation bancaire, nous avons pu mettre en lumière les défis majeurs en Afrique de l'Ouest francophone. Parallèlement, nous avons mis en évidence des possibilités d'application de l'œuvre de Freire dans ce contexte en présentant deux expériences mais tout en notant également leurs limites.

Nous avons mis l'accent dans ce texte sur la scolarisation dans le cadre formel, voire non formel, mais nous nous demandons si l'apport de Freire n'est pas davantage valide dans des expériences d'éducation informelle. Et si tout se jouait en-dehors de l'école ? Des jeunes s'activent plus au sein de leur communauté en vue de la transformer plutôt qu'en classe qui semble éloignée de leur réalité. Evidemment, ce sont souvent des jeunes qui ont bien réussi à l'école telle que décriée par Freire. C'est pour cela que nous ne voulons pas non plus avoir une pensée binaire du type : l'école classique occidentale est contreproductive/l'école inspirée par Freire constitue la panacée. Tout est une question d'adaptation en commençant par lire le monde dans sa langue avec des thématiques du quotidien à même de nous faire prendre conscience d'enjeux sociétaux (nationaux et globaux). En ce sens, l'utilisation de médiums populaires chez les jeunes (smartphones, réseaux sociaux, etc.) peut se révéler une piste pour l'amélioration de la situation de l'éducation de base.

RÉFÉRENCES

- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J., & Lussier, K. (2011). *Teacher Preparation and Continuing Professional Development in Africa*. Brighton: University of Sussex.
- Archer, D., & Cottingham, S. (2012). *Manuel de conception de Reflect : alphabétisation freirienne régénérée à travers les techniques de renforcement des capacités et pouvoirs communautaires*. Québec : International Reflect Network.
- Assié-Lumumba, N. D. T., Cossa, J., & Waghid, Y. (2019). Freire and Africa: A Focus and Impact on Education. In C. A. Torres (Ed.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (pp. 149-166). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E., & Tan, J.-P. (2018). *L'école au service de l'apprentissage en Afrique*. Washington, DC : Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale.
- Bernard, J.-M., Nkengne Nkengne, A. P., & Robert, F. (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes et réalités. *International Review of Education*, 53(5-6), 555-575.

- BREDA-UNESCO. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar : BREDA-UNESCO.
- Chekaraou, I., & Goza, N. A. (2013). Teachers Implementing an Educational Policy and Implications for Pupils' (Especially Girls') Access, Performance and Retention. *Journal of International Cooperation in Education*, 15(3), 169-185.
- CONFEMEN (2007). *Evaluation PASEC Sénégal. 2007*. Dakar : CONFEMEN.
- Cros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N., . . . Tehio, V. (2010). Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Rapport final. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>
- Diop, A. (2011). *Politique de recrutement des enseignants non fonctionnaires et qualité de l'éducation de base au Sénégal : quels enseignements vers l'Education Pour Tous (EPT) ?* Dijon : Université de Bourgogne/Université Cheikh Anta Diop.
- Freire, P. (1973). *L'éducation : pratique de la liberté*. Paris : Editions du Cerf. Toulouse : Erès.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspero.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Erès.
- Gadio, M. (2011). L'approche Reflect et la transformation sociale au Mali. *Revue EAD*, 76 [En ligne]. Repéré à <https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-762011>
- GEMR-UNESCO. (2018). Résultats d'apprentissage en lecture selon le niveau de richesse des parents. Repéré à <https://www.education-inequalities.org/>
- GEMR-UNESCO. (2019). Moins de 4 années de scolarisation. Repéré à <https://www.education-inequalities.org/>
- ISU-UNESCO. (2020a). Taux net de scolarisation par niveau d'enseignement. Afrique subsaharienne. Repéré à <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>
- ISU-UNESCO. (2020b). Niger. Repéré à <http://uis.unesco.org/fr/country/ne>
- ISU-UNESCO. (2020c). Sénégal. Repéré à <http://uis.unesco.org/fr/country/sn>
- LARTES-IFAN. (2016). *Jàngandoo 2016*. Dakar : LARTES-IFAN.
- Lauwerier, T. (2013). *L'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone : les cas du Mali et du Sénégal de 1980 à 2010*. Université de Genève.
- Lauwerier, T. (2015). Relevance and basic education in Africa. *Revue Africaine de la Recherche en Education*, 7, 27-41.
- Lauwerier, T. (2016). La contribution des enseignants à la pertinence de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest : le cas du Sénégal. *McGill Journal of Education*, 51(2), 787-806.
- Lauwerier, T. (2017). L'éducation au service du développement. La vision de la Banque mondiale, de l'OCDE et de l'UNESCO. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 8, 43-58.
- Lauwerier, T. (2018). L'identification de facteurs d'amélioration des pratiques enseignantes dans des contextes d'adversité. Le cas du Burkina Faso et du Sénégal. In L. Puren & B. Maurer (Eds.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes* (p. 153-168). Bruxelles : Peter Lang.

- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. *Recherche et Prospective En Éducation UNESCO*, 11. Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232733>
- Lauwerier, T., Bruening, M., & Akkari, A. (2013). La qualité de l'éducation de base au Bénin : la voix des acteurs locaux. *Recherches En Education*, 15, 120-136.
- Manion, C. (2015). Senegal: Trends and Futures. In E. Takyi-Amoako (Ed.), *Education in West Africa* (pp. 421-434). London: Bloomsbury.
- Mesquida, P., Peroza, J., & Akkari, A. (2014). A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. *Educação & Sociedade*, 35(126), 95-110.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA) du Burkina Faso. (2014). *Annuaire statistique de l'éducation nationale 2013-2014*. Ouagadougou : DEP/ MENA.
- Mugrabi, E. (2020). La pédagogie de Freire, les sciences de l'éducation et la coopération internationale en éducation. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 10(1), 39-56.
- Nikiema, N., & Paré Kaboré, A. (2010). Burkina Faso. In B. Maurer (Ed.), *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action* (pp. 189-308). Paris : AUF.
- Nyirenda, J. E. (1996). The relevance of Paulo Freire's contributions to education and development in present day Africa. *Africa Media Review*, 10, 1-20.
- PASEC. (2015). PASEC 2014. *Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : CONFEMEN.
- Pereira, A. A., & Vittoria, P. (2012). A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. *Revista Estudos Históricos*, 25(50), 291-311.
- PNUD. (2016). *Rapport sur le développement humain 2016. Le développement humain pour tous*. New York, NY: PNUD.
- Pontefract, C., Bonnet, G., & Vivekanandan, R. (2013). UNESCO's teacher training initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA): A holistic response to the teacher challenge. In J. Kirk, M. Dembélé & S. Baxter (Eds.), *More and better teachers for quality education for all*.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances. Repéré à http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf
- Salmon, L., & Dramani, L. (2015). Senegal: An Overview. In E. Takyi-Amoako (Ed.), *Education in West Africa* (pp. 407-420). London: Bloomsbury.
- Tikly, L. (2011). Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. *Comparative Education*, 47(1), 1-23.
- Traoré, M. L. (2009). L'utilisation des langues nationales dans le système éducatif malien: historique, défis et perspectives. In B. Brock-Utne, & I. Skattum, *Languages and Education in Africa: a comparative and transdisciplinary analysis* (pp. 155-162). Bristol: Symposium Books Ltd.
- Traoré, I. S., & Lauwerier, T. (2020). Les écoliers sur les sites d'orpaillage au Mali : une des niches de la déperdition scolaire. *Mondes en Développement*, 3(191), 137-151.