

L'enseignement supérieur et l'idée de renouvellement permanent des connaissances
par
N'Dri Thérèse Assié-Lumumba
Directeur, Institut pour le développement africain (IAD)
Université de Cornell

Première version

Introduction

Une analyse critique et approfondie des établissements d'enseignement supérieur au début de la troisième décennie du 21^{ème} siècle et de l'expansion des frontières des technologies de l'information et de la communication, montre que sur de nombreux fronts, les établissements d'enseignement supérieur, en particulier les universités, sont encore le reflet de l'essence des réalités historiques européennes médiévales et modernes. Dans leur mission, leurs programmes et leurs critères d'éligibilité, ils ont été conçus pour servir une élite sélectionnée dans tous les aspects du paradigme éducatif occidental. Par le système qui reconnaissait et célébrait l'étape finale du processus d'apprentissage, elles étaient aussi principalement conçues pour reconnaître et accorder des qualifications de manière cloisonnée. Ceux qui, en raison de leur origine sociale ou de leur progression dans le système, ne pouvaient pas s'intégrer dans un compartiment étaient éjectés.

Dans le cas de l'Afrique, les établissements d'enseignement supérieur ont des racines historiques et culturelles profondes qui étaient endogènes (Ajayi et Al. 1996, Lulat 2005) ou étaient le produit de la convergence des traditions islamiques africaines et externes d'où sont nées les institutions afro-islamiques (Mazrui 2013, Kane 2011), toutes antérieures à l'époque médiévale en Europe et à son travail embryonnaire avec l'enseignement supérieur et certainement à la présence coloniale européenne en Afrique. Cependant, avec l'expansion coloniale européenne et la création ultérieure d'unités modelées sur les systèmes métropolitains, y compris après la fin de la colonisation officielle et la diffusion plus large du système européen/occidental, la composante culturelle contemporaine de la mondialisation a alimenté cette expansion. Cette note conceptuelle est un essai de réflexion avec des idées qui, du point de vue des bénéficiaires réels et potentiels du système, y compris ceux qui ont été

exclus. L'essai entend aborder un élément de rigidité institutionnelle qui favorise la reproduction d'une structure centenaire des institutions d'enseignement supérieur qui ne sont pas adaptées pour répondre aux défis et aux besoins des populations dans les moments historiques actuels et futurs. Il aborde également la question de l'exploitation des potentiels des individus et des groupes dans leur parcours de vie en relation avec ces institutions.

La première partie se concentre sur l'ADN (DNA) institutionnel qui a servi une certaine structure sociale qui, bien que ses principaux bénéficiaires considèrent le caractère inévitable du système hérité dès sa création. La deuxième partie vise à discuter des idées sur les individus et les groupes dans leur parcours de vie et leur relation avec les systèmes d'éducation. La troisième partie soutient la considération d'un changement fondamental dans le caractère institutionnel et les possibilités d'une relation ouverte, flexible et constructive entre les individus et les groupes au sein et entre les différents niveaux des institutions éducatives.

1. Examen critique de l'essence des établissements d'enseignement supérieur contemporains

Malgré la création de divers types d'établissements d'enseignement supérieur tels que les community colleges aux États-Unis, par exemple, et qui communiquent et soutiennent la perception du changement structurel, en réalité, l'ancien système d'établissements d'enseignement supérieur, en particulier les universités, avec l'université médiévale ou classique comme modèle, a été autorisé ou soutenu pour persister. La réponse aux institutions parallèles qui sont créées pour répondre à une demande croissante, suggère que ces dernières sont "tolérées" ou peut-être qu'elles sont nécessaires pour contribuer à légitimer les universités classiques.

Malgré certains changements importants qui ont été apportés au cours des dernières décennies, ces changements ne sont pas suffisamment fondamentaux pour ébranler les fondements du système qui s'est répandu dans le monde entier et continue d'attirer les jeunes du monde entier et qui est de facto défendu par le corps enseignant et l'administration. Dans

son livre *Différents types d'enseignement supérieur* (Abdalla 1977), l'Association internationale des universités (AIU) qualifie les universités de gardiennes de "l'héritage du passé ... qui consacrent à la fois l'espoir et la nostalgie" et "sont liées à des modes de vie peut-être dépassés mais qui, étant des stéréotypes collectifs, continuent à faire appel à l'imagination des jeunes et à guider nombre de leurs choix (1977 : 8). En observant les universités aujourd'hui, il est assez frappant de constater que l'analyse d'Eric Ashby (1966:3) est toujours très pertinente puisqu'il a affirmé qu'"une institution est l'incarnation d'un idéal. Pour survivre, une institution doit remplir deux conditions : elle doit être suffisamment stable pour soutenir l'idéal qui lui a donné naissance et suffisamment réactive pour rester pertinente pour la société qui la soutient". En appliquant cette observation aux universités, il a fait valoir que l'université en tant qu'"institution médiévale ... remplit ces deux conditions". (Ashby:3).

Ce qui est présenté comme la reproduction et la survie naturelles d'un système est le résultat de l'imposition délibérée d'un système protégé contre le pouvoir corrosif du temps et de l'espace. Il reste la référence et règne partout en maître. La reproduction de l'université médiévale européenne est délibérée et assure la préservation d'un système qui contribue à maintenir les vestiges de la puissance et du contrôle coloniaux. Elle a été artificiellement considérée comme un phénomène naturel constitué par un moteur puissant et incontrôlable.

L'attrait mondial dans le contexte des transferts coloniaux et de la mondialisation libérale, avec comme indicateur la publicité de facto ou l'imposition pure et simple des anciennes traditions et des systèmes européens, a conduit à un processus d'homogénéisation mondiale, laissant peu de place à des entreprises de transformation sérieuses, car le processus d'éducation lui-même travaille à faire accepter le système comme étant uniquement indispensable.

Dans une publication conjointe intitulée *Guide de l'enseignement supérieur en Afrique*, l'Association des universités africaines (AUA), l'Association internationale des universités (AIU) et l'UNESCO (2002) fournissent quelques informations utiles sur les différents types d'établissements d'enseignement supérieur dans chaque pays africain. Malgré quelques efforts

pour présenter ces établissements en fonction de certaines spécificités régionales et des traditions et de l'histoire culturelles ou éducatives, un élément ressort : Les universités africaines reflètent les traditions des puissances coloniales respectives et, ensemble, elles reflètent les traditions européennes.

Ce n'est pas l'université en soi qui a le caractère inné et immuable. C'est plutôt l'université européenne/occidentale et les valeurs ancrées dans l'université au sens large et le droit autoproclamé de dominer et de façonner le reste du monde qui expliquent ce qui peut être considéré comme l'essence éternelle apparente de ces institutions. L'évolution est faite pour trouver de nouveaux moyens de préserver l'ancien système (Carnoy 1974) de la même manière que le modèle post-westphalien d'Etats-nations s'est répandu dans le monde entier par le biais d'un régime colonial intransigeant.

2. Permettre le parcours individuel d'apprentissage, de développement et de contribution plus complète à la société

Le système d'éducation dont nous avons hérité comprenait l'ensemble du paquet transféré avec la conception philosophique et métaphysique de l'organisation sociale dans laquelle il a été créé et a évolué. L'une des caractéristiques durables est que le système d'éducation a été conçu selon un ethos individualiste et une trajectoire linéaire pour que les individus le naviguent dans une progression unidirectionnelle et ascendante visant à célébrer la distinction individuelle sur l'échelle de la mobilité sociale.

Dans ce processus, les capacités des apprenants, en tant qu'individus et en tant que groupes, ne sont pas développées et entretenues. Cela fait un certain temps que la notion d'intelligences multiples a été reconnue (Michelle Marenus 2020). En outre, une personne peut développer des intelligences multiples. Certains individus ou groupes dotés d'intelligences multiples peuvent se développer plus rapidement et devenir plus aiguisés à différentes périodes du parcours de vie. Par conséquent, il ne suffit pas de reconnaître que chaque personne a des

points forts différents qui lui permettent d'être sélectionnée et promue à des niveaux supérieurs du système éducatif ou d'être écartée sous de nombreux déguisements de procédures de licenciement et d'expulsion forcée.

Trop de talents sont étouffés dans l'oubli parce qu'on ne leur permet pas de bénéficier des avantages et du soutien d'espaces et de moments propices à l'éclosion. Quelle perte pour les individus, les familles, les communautés, les sociétés, les nations et le monde ! L'ensemble du système éducatif et son organisation unidirectionnelle vers le haut sont inadaptés pour permettre à de tels développements d'émerger et de prospérer, car on enseigne aux gens à laisser le passé derrière eux et à continuer d'avancer, de monter ou de sortir. À certains moments, le système et l'ensemble de son appareil, y compris le programme d'études, la langue d'apprentissage et les critères d'évaluation et de sélection, portent un jugement sur toute une vie. L'intégration de tous les niveaux d'éducation permettrait à chacun de développer son potentiel et de s'épanouir dans un système circulaire et régénérateur.

3. Changement institutionnel et caractère d'agilité corrective permanente

Les idées de possibilités futures nécessitent de situer la discussion sur la manière de restructurer la société et ses valeurs dans un espace qui suppose que le changement est possible et nécessaire. La création d'une agence pour exprimer la quête d'un changement réel est une étape majeure. L'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier, sont dialectiquement liés aux différents systèmes socio-historiques, politiques et sociétaux au sens large et à ses diverses institutions non éducatives qui, à leur tour, contribuent à définir et à redéfinir directement ou indirectement l'université. Les facteurs historiques expliquent pourquoi, comment et quoi ont jusqu'à présent permis à certaines traditions de prévaloir et de se transmettre de génération en génération et à travers le monde. Ils constituent le garant de la permanence de la culture qui les a modelées dans un cadre et une manière rigides à leur création et dans les moments historiques ultérieurs, malgré la nécessité de s'adapter au moins à certains changements de l'environnement social.

Si les sociétés africaines, dans leurs complexités à travers le continent, ont mis en place "un enseignement supérieur indigène produisant et transmettant les nouvelles connaissances nécessaires à la compréhension du monde, de la nature de l'homme (sic), de la société, de Dieu et des diverses divinités, à la promotion de l'agriculture et de la santé, de la littérature et de la philosophie", (Ajayi et al., 1996, p. 5), il convient de les reconnaître dès à présent de manière prospective. Les Africains eux-mêmes ont affirmé le transfert malsain (Assie-Lumumba 2016) et doivent prendre la responsabilité de promouvoir les changements nécessaires dans la structure et l'idée du voyage de la vie, en embrassant les possibilités d'apprendre délibérément de n'importe lequel de leurs aspects de la philosophie qui les a guidés vers leur organisation pratique.

L'ethos collectif doit être affirmé comme pertinent ou comme un signe de civilisation pour l'avenir. La pandémie actuelle a clairement démontré que l'un des aspects de la survie/sauvetage consiste à considérer le bien-être collectif comme subordonné à l'interdépendance et à ouvrir les portes d'un nouveau cadre institutionnel pour le développement des capacités humaines à l'avenir. L'affirmation cartésienne de la suprématie de l'individu sur le groupe, qui se reflétait dans les institutions éducatives, en particulier les universités de l'ethos européen et de l'époque médiévale, doit céder la place et accorder plus d'importance à un système fondé sur l'ethos collectif de l'uBuntu (Goduka 2000, Letseka 2000) et utiliser l'éducation comme un bien global à cultiver chez chacun en vue de l'intérêt collectif.

Remarques finales

La dynamique mondiale de protestation contre les systèmes d'oppression et d'exclusion légitimée des individus et des groupes enracinés laisse entrevoir des possibilités pour l'avenir. La rigidité et l'exclusion actuelles dans les établissements d'enseignement supérieur doivent céder la place à des systèmes éducatifs plus inclusifs, plus souples et plus diversifiés, exploitant le potentiel des technologies de l'information et de la communication. Des choix plus

nombreux, en termes de développement pluridisciplinaire de la création de connaissances et de la croissance intellectuelle, contribueraient à mieux atténuer les incertitudes du présent et du futur imaginé du monde.

Bibliographie

AAU/International Association of Universities/UNESCO, 2002, *Guide to Higher Education in Africa*, New York: Palgrave.

Abdalla, A., 1977, *Differing Types of Higher Education*, Paris: International Association of Universities.

Ajayi, J. F. A., Goma, L. K. H., & Johnson, G. A. (1996). *The African experience with higher education*. Accra/London/Athens, OH: The Association of African Universities/James Currey/Ohio University Press

Ashby, E. in association with Mary Anderson, 1966, *Universities: British, Indian, African: A Study in the Ecology of Higher Education*, Cambridge: Harvard University Press.

Assié-Lumumba, N T. 62,11-27 (2016) “Evolving African attitudes to European education: Resistance, pervert effects of the single system paradox, and the *ubuntu* framework for renewal. *International Review of Education*

Assié-Lumumba, N. (2005). African higher education: From compulsory juxtaposition to fusion by choice-forging a new philosophy of education for social progress. In Y. Waghid, B. van Wyk, F. Adams, & I. November (Eds.), *African(a) philosophy of education: Reconstructions and deconstructions* (pp. 19–53). Matieland: Stellenbosch University.

Carnoy, M. (1974). *Education as cultural imperialism*. New York: David McKay.

Goduka, I. N. (2000). African/indigenous philosophies: Legitimising spiritually centred wisdoms within the academy. In P. Higgs, N. C. G. Vakalisa, T. V. Mda, & N. T. Assie-Lumumba (Eds.), *African voices in education* (pp. 63–83). Landsdowne: Juta.

Kane, O. (2011). *Non-Europhone intellectuals*. Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa.

Letseka, M. (2000). African philosophy and educational discourse. In P. Higgs, N. C. G. Vakalisa, T. V. Mda, & N. T. Assié-Lumumba (Eds.), *African voices in education* (pp. 179–193). Landsdowne: Juta.

Marens, M. (2020, June 09). *Gardner's theory of multiple intelligences*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html>

Mazrui, A. A. (2013). Cultural amnesia, cultural nostalgia and false memory: Africa's identity crisis revisited. In N. T. Assié-Lumumba, A. A. Mazrui & M. Dembélé (Guest Eds.), *The owl of Minerva on a baobab tree, schooling, and African awakening: Half a century of post-colonial education for development in sub-Saharan Africa* (pp. 13–29). [Special issue] *African and Asian Studies*, 12(1–2).

Wiredu, K. (1998). The moral foundation of an African culture. In P. H. Coetzee & A. P. J. Rioux (Eds.), *The African philosophy reader* (pp. 306–316). London: Routledge.

Yesufu, T. M. (Ed.). (1973). *Creating the African university: Emerging issues of the 1970s*. Ibadan: Oxford University Press.