

DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE, DE DÉAPPRENTISSAGE ET DE RÉAPPRENTISSAGE EN ÉTUDES AFRICAINES ET POSTCOLONIALES

Saliou DIONE

Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
salioudione@hotmail.com / saliou.dione@ucad.edu.sn

Résumé : Cet article montre la nécessité, pour l'enseignant comme pour l'apprenant africain en études africaines et postcoloniales, en tant que discipline académique multidisciplinaire et interdisciplinaire, de s'engager dans un processus « d'acquisition », de *dé-acquisition* » et « de réacquisition » de savoirs et de connaissances. Pour ce faire, le postcolonialisme et l'afrocentricité, deux théories qui se positionnent contre l'impérialisme et l'eurocentrisme, constituent des outils d'expression de subjectivité ou capacité d'agir. Ainsi, l'article met en relief leurs approches dénotative et connotative, et analyse les processus « d'apprentissage », « de désapprentissage » et « de réapprentissage » dans la discipline académique tels qu'édités par le processus de décolonisation des savoirs et de l'académie en Afrique, en particulier, et dans le Sud global, en général. L'étude renvoie aux schémas cognitifs et aux canevas discursifs qui concourent à la production sociale des deux théories et des processus avec l'apprenant africain qui fait face à des défis multiples et multifformes dans les domaines économique, politique, culturel, social, linguistique, entre autres.

Mots-clés: Afrique, apprentissage, postcolonialisme, afrocentricité, processus.

LEARNING, UNLEARNING AND RELEARNING PROCESSES IN AFRICAN AND POSTCOLONIAL STUDIES

Abstract : This article brings to light the need for both the African lecturer and the learner in African and Postcolonial Studies, as a multidisciplinary and interdisciplinary academic discipline, to engage in a process of knowledge "acquisition", "de-acquisition" and "reacquisition." To do this, postcolonialism and afrocentricity, two theories that position against imperialism and eurocentrism, constitute subjectivity expression tools or agencies. Therefore, the articles highlights their denotative and connotative approaches, and analyzes the "learning", "unlearning", and "relearning" processes in the academic discipline as edited by the decolonization process of knowledge and academia in Africa in particular and in the Global South in general. The study refers to the cognitive schemas and the discursive frameworks which contribute to the social production of the two theories and of the processes with the African learner who faces multiple and multifaceted challenges in the economic, political, cultural, social, linguistic fields, among others.

Keywords : Africa, learning, postcolonialism, Afrocentricity, processes.

Introduction

Le rapport particulier entretenu par les anciennes puissances coloniales et les pays anciennement colonisés ou issues de l'émigration qui les constituent, a toujours fait l'objet de réflexion et a, par la même occasion, favorisé l'émergence et l'épanouissement de disciplines académiques telles que les études africaines, les études postcoloniales, les études subalternes », les études sur le genre, les études sur le sexe et la sexualité, les études sur les minorités, entre autres champs disciplinaires. Les études africaines et postcoloniales se sont ainsi octroyées rapidement une place dans le champ académique du fait de leur caractère multidisciplinaire et interdisciplinaire englobant la sociologie, l'anthropologie, le

féminisme, l'économie, l'écologie, la musicologie, l'histoire, la géographie, pour ne citer que celles-là. Les réflexions qui portent sur les théories postcoloniales se sont imposées dans le milieu académique et ont dépassé les frontières universitaires pour prendre part aux débats de société qui avait déjà fait irruption dans les pays du Sud global dans les années 1970 et 1980. Celles-ci sont menées dans des pays anciennement sous domination coloniale, donc faisant partie de la 'postcolonialité africaine' et redonnant toute sa place à la praxie. Sous ce rapport, l'on ne peut étudier l'Afrique post-coloniale sans pour autant tenir compte de ses interactions politiques, économiques, culturelles, sociales et linguistiques avec les puissances coloniales et post-coloniales, composées essentiellement des pays européens tels que la France et la Grande Bretagne. Par conséquent, l'approche sur les études africaines et postcoloniales, ne peut être la même en Inde, en Asie, dans les Caraïbes, aux États-Unis, en Europe que celle en Afrique et pour des apprenants africains. D'où, donc, la nécessité, pour l'enseignant comme pour l'apprenant dans la discipline, de s'engager dans un processus « d'acquisition », de « dé-aquisition » et de « réacquisition » de connaissances.

Le processus d'apprentissage (Lieury, 2011, p. 1) (*learning*) étant le mode de fonctionnement de l'appareil psychique à l'œuvre lorsque l'individu acquiert une connaissance, celui du désapprentissage (*unlearning*) confronte celle qui est acquise avec une autre assimilée antérieurement, pour ensuite faire œuvre et figure de déconstruction et de subversion pour aboutir au réapprentissage (*relearning*). Ce dernier constitue donc la réacquisition d'une nouvelle connaissance émanant de celle confrontée avec celle reçue. Vu sous ce rapport, dans le contexte des études africaines et postcoloniales en Afrique, les trinômes apprentissage, désapprentissage et réapprentissage (Lieury 2011, p. 1) sont indissociables dès lors qu'on aborde la question de l'acquisition de connaissances. Quelle approche doit-on adopter chez des apprenants africains vivant en Afrique, en tant que peuples « subalternisés » faisant face à des défis multiples, tels que la mondialisation, l'impérialisme occidental, le néocolonialisme, le capitalisme, les problèmes identitaires nés de l'influence extérieure et de la migration?

Pour ce faire, cet article s'engage dans un exercice d'élucidation du postcolonialisme et de l'afrocentricité, deux théories tiraillées entre approche connotative et approche dénotative. Il analyse également les processus « d'apprentissage », « de désapprentissage » et « de réapprentissage » en études africaines et postcoloniales. Ceci permettra de voir comment les deux théories de la subalternité doivent être utilisées comme outils d'analyse et de réflexion par des sujets africains (enseignants/enseignants-chercheurs) et pour des sujets africains (apprenants/chercheurs juniors) afin que soit formé un « Africain postcolonial-afrocentrique » ou *afrocentré*.

1. De l'exercice d'élucidation théorique du postcolonialisme et de l'afrocentricité : entre approche connotative et approche dénotative

Les dénotations et les connotations sont le produit d'une culture, d'une expérience (historique, économique, culturelle et politique) et d'un caractère. Vu sous ce rapport, l'apprenant en études africaines et postcoloniales est animé par une envie de comprendre ses aspects marquant de sa vie et de son identité. L'apprentissage expérientiel, préconisé par David Kolb (1984) et constituant une synthèse entre la philosophie de l'éducation de Dewey (1949) et l'épistémologie génétique de Piaget (1957), devient, dès lors, une offre didactique importante pour le formateur et l'apprenant, respectivement exerçant et évoluant dans la discipline académique dans laquelle on note la présence de deux théories de la subalternité que sont le postcolonialisme et l'afrocentricité. C'est donc dans ce rapport

au savoir, qui repose sur trois fondements selon lequel apprendre c'est établir un rapport au monde, un rapport à soi-même et aux autres, sur lesquels doit reposer l'acquisition de savoirs dans la discipline et dans sa mise en perspective. Au début et au milieu des années 1990, le postcolonialisme et l'afrocentricité étaient fermement établis dans le discours académique et populaire.

En effet, le terme postcolonialisme est apparu pour la première fois dans des revues savantes au milieu des années 1980 et comme sous-titres dans des textes publiés par Bill Ashcroft, Gareth Griffiths et Helen intitulés *The Empire Writes Back : Theory and Practice in Postcolonial literature* (1989). Ian Adam et d'Helen Tiffin emprunte également le terme dans *Past the Last Post: Theorizing Post-Colonialism and Post-Modernism* (1990). À l'instar de la théorie de déconstruction de Jacques Derrida (1997) et d'autres approches postmodernes de l'analyse et de la « correction » textuelle, le postcolonialisme renvoie à un champ d'étude hétérogène dont l'orthographe même offre plusieurs alternatives: « postcolonialisme », un substantif, ou « postcolonial », un adjectif, qui renvoie aux théories et aux formes d'écriture qui, d'une manière ou d'une autre, sont consacrées pour résister aux perspectives colonialistes et eurocentriques, avant, durant et après la période coloniale. Cette forme adjectivale sans le trait-d'union ne doit pas être confondue avec le terme « post-colonial » qui désigne le passage d'un état colonial à un état post-colonial. Celle-ci s'intéresse aux conditions intriquées qui existent entre le colonialisme et le discours post/colonial et entre la colonialité et la postcolonialité (Dione, 2019, p. 66). Aujourd'hui, l'orthographe la plus courante des trois variantes est le « postcolonialisme » qui renvoie à la manière dont les voix postcoloniales ou de la « marge/périphérie » répondent au canon littéraire et au discours du « centre » colonial (Evan, 2009, p. 65) au-delà d'une écriture-réplique apparue avec les idéologies de ressentiment, tels que le panafricanisme, la négritude, l'*african personality*, le courant égyptologique animé par Cheikh Anta Diop, entre autres. Ceci se justifie par le fait que le postcolonialisme couvre toute la culture affectée par le processus impérialiste, de la colonisation à nos jours. L'approche, sous-tendue par la subjectivité, réside dans le fait que l'agression impérialiste européenne a obéi à la même logique hégémoniste, de la période de l'esclavage jusqu'à la mondialisation, en passant par la colonisation et les indépendances en trompe-l'œil. De ce fait, il fait, de son domaine de prédilection, l'étude des relations entre les pays du Sud global ou *Global South* et de l'Occident, connu sous le vocable Nord Global ou *Global North*, comme le décrit Ngugi wa Thiong'o dans *Moving the Center* (1993), qui sont souvent celles de « marge » et « centre ». Au-delà de vouloir faire du passé un référentiel exclusif pour fabriquer un modèle de pensée qui se veut scientifique et de dresser une uniformité de l'expérience partagée dans cette partie du monde, la théorie prend le soin de convoquer la fameuse règle de l'exception.

Quant à l'afrocentricité, un terme conçu par le Ghanéen Kwame Nrumah (afrocentrism) mais théorisé plus tard par Molefi Kete Asante (2003), il est né de l'esclavage et de la colonisation, deux faits historiques marquants ayant contribué à façonner la situation actuelle des Africains et des Africains-Américains à tous les niveaux. Ernest Messina Mvogo (2020), qui s'est embarqué dans un questionnement sur le rapport théorie-pratique de l'afrocentricité, avec une incidence sur l'Afrique, indique que la théorie, longtemps perçue sous le prisme exogène, occidental en l'occurrence, l'historiographie africaine, se trouve depuis plusieurs décennies au cœur d'un débat contradictoire permanent.

Après la colonisation de l'Amérique et l'expansion du colonialisme européen au reste du monde, l'Europe, en tant que nouvelle puissance, avait besoin de l'élaboration d'une

perspective eurocentrique sur la connaissance, d'une perspective théorique sur l'idée de race afin de naturaliser des relations coloniales avec ses régions sous-dominées. Par conséquent, « *it was necessary for the West to attack Africa at the very core in order to advance a curriculum of Western supremacy; else neither enslavement nor colonialism was possible* » (Asante, 2011, p. 10) – il était nécessaire pour l'Occident d'attaquer l'Afrique au cœur même pour faire progresser un programme de suprématie occidentale ; autrement ni l'asservissement ni le colonialisme ne seraient possibles.

Dès lors, l'afrocentricité devient un réquisitoire contre l'épistémologie eurocentriste hégémonique. Ce courant afrocentriste est renforcé par les *post-colonial/postcolonial studies*, en tant que discipline qui attribue la paternité de l'humanité et de la civilisation à l'Afrique à travers l'Égypte ancienne. Cela laisse entrevoir une véritable ligne de front entre les intellectuels dits eurocentristes et ceux d'allégeance afrocentristes. Cet état de fait pose également le problème lié à l'influence du complexe des origines sur l'historiographie africaine élaborée par ces derniers.

Ce faisant, l'afrocentricité vise à répondre à la question de savoir si la conscience historique se résume à celle de la recherche des origines au grand dam de l'objectivité scientifique. Ainsi, l'exigence afrocentriste place l'Afrique et les cultures humaines qui la composent au centre de toute démarche artistique ou intellectuelle, d'acquisition, de de-acquisition et de re-acquisition de connaissance et de savoirs. L'Afrique sera donc la référence essentielle et au centre des discours auxquels s'intéresse la théorie. À l'instar de l'écrivain John Edgar Wideman et sa littérature, celle-ci participe à la structuration de pratiques sociales dans le cadre desquelles les individus la mobilisent comme une catégorie possible d'entendement. Sans se déclarer forcément *afrocentrée* (2005), la critique littéraire de son œuvre révèle l'acculturation de ceux qui parlent ou écrivent aux principes de l'afrocentricité. L'analyse anthropologique du discours et de la démarche renvoie aux schémas cognitifs et aux canevas discursifs qui concourent à la production sociale de la théorie. Elle interroge les conditions de la formation et de la reproduction d'une orthodoxie littéraire et scientifique, et celles du privilège épistémologique de ses promoteurs.

En effet, selon les deux adeptes de l'afrocentricité, Asante et Mazama (2005), une démarche critique résolument *afrocentrée* répond aux impératifs théoriques suivants : « *Afrocentric criticism is an evaluative field that uses the position of African agency to determinate the location of a text or situation [...]. There are two dimensions to consider in determining centrality in a text: (1) the writing, that is written about, and (2) the writer, who is doing the writing. It is only in capturing both the writing and the writer that Afrocentric criticism can discover the total centrality of a text* » (2005, p. 62) – la critique afrocentrique est un champ évaluatif qui utilise la position de la subjectivité africaine pour déterminer la localisation d'un texte ou d'une situation [...]. Il y a deux dimensions à prendre en compte pour déterminer la centralité d'un texte: (1) l'écriture, qui est écrite, et (2) l'écrivain, qui fait l'écriture. Ce n'est donc qu'en captant à la fois ces deux éléments essentiels que la critique afrocentrique peut découvrir la centralité totale d'un texte. Dorothea Mbalia (1995), critique résolument afrocentriste, envisage ce changement d'état, d'un écrivain dominé par « l'histoire, la culture et le langage de l'Europe » à un écrivain qui « accepte et apprécie l'histoire, la culture et le langage africain », comme une conversion radicale (Mballia, 1995). En imaginant des identités exclusives, c'est-à-dire en entérinant l'existence de groupes sociaux sur la base d'une identité, ethnique ou raciale, définie une bonne fois pour toute, la critique afrocentriste substitue à l'impératif critique un impératif idéologique. Car, si les représentations qui pèsent sur l'identité du Noir aux États-Unis sont définies en référence à une double altérité

« du dehors » et « du dedans » (Formoso, 2001, p. 21), le corpus de catégories du « je » / « nous » et du « eux », auxquels l'écrivain a recours, témoigne du dynamisme et de la variabilité des relations d'opposition/identification qui sont au fondement des processus sociaux de négociation des identités (Monville de Cecco, 2009, p. 72).

Par-delà, les adeptes de l'afrocentricité récuse l'injonction qui leur est faite d'oublier leur passé et de se concentrer sur le destin promis par leur réussite académique. Une injonction propre à satisfaire le mythe américain, qui se nourrit de l'amnésie collective et que Toni Morrison décrit en ces termes : « *Nous vivons dans un pays où le passé est effacé en permanence et où l'Amérique est représentée comme l'avenir innocent dans lequel des immigrants peuvent arriver et tout recommencer, où les comptes sont constamment remis à zéro* » (Gilroy, 2003, p.290). L'afrocentricité s'intéresse donc aux composantes des études africaines, telles que l'histoire africaine, la philosophie africaine, la littérature orale africaine dans les langues non européennes, la civilisation africaine qui sont antérieures à la colonisation qui a produit la « post-colonie ». Ainsi, se conçoit, l'interstice théorique où l'entre deux de la dimension connotative renvoie aux éléments visuels et textuels tandis que la perception dénotative suggère le contraire. Le formateur et l'apprenant en études africaines et postcoloniales se préoccupent donc à la fois de la période avant et après le départ des puissances impériales des pays africains. La perception dénotative, qui fait également appel à l'afrocentricité, considère l'Afrique comme la mère patrie.

2. Étude analytique des processus *learning*, *unlearning* et *relearning* en études africaines et postcoloniales

Pour Alain Leury, le terme apprentissage (*learning*) est plutôt employé pour désigner la modification systématique du comportement en fonction de l'entraînement tandis que le terme mémoire désigne l'ensemble des structures qui permettent ces modifications (Leury, 2011, p.1). Jacky Beillerot (2004) et Bernard Charlot (2005) qui se sont, quant à eux, occupés du concept de rapport du savoir dans deux champs de recherche clinique en reprenant la pensée de Sigmund Freud (2006) estiment qu'apprendre c'est investir un désir dans un objet de savoir ; le rapport au savoir est lié au désir de savoir. Partant de l'influence de Roland Barthes et de Michelle Foucault dans la fabrique des formules, l'on peut donc indiquer que c'est un processus qui permet à un individu, à partir de connaissances acquises, de créer de nouveaux savoirs tout au long de sa vie (*unlearning* et *relearning*).

De ce fait, le rapport des apprenants aux savoirs réside dans la compréhension des enjeux disciplinaires qui leur sont enseignés tandis que celui des formateurs réside dans ceux qu'ils enseignent en relation avec leurs réalités respectives. C'est aussi une relation singulière au monde physique et social permettant d'acquérir ces savoirs. Dès lors, la question qu'il convient de se poser est de savoir : comment s'opèrent les processus d'apprentissage (*learning*), de désapprentissage (*unlearning*) et de réapprentissage (*relearning*) en études africaines et postcoloniales pour de nouvelles modifications, des changements de paradigme(s), d'épistème(s), d'épistémologie(s) et de perspective(s) ? Comment l'apprenant africain évoluant dans la discipline, qui vit dans un environnement aux enjeux multiples et multiformes aux niveaux politique, économique, culturel, militaire et social, peut-il avoir une meilleure et réelle compréhension du monde ? C'est dans cette perspective que Bernard Charlot (2005) indique que le rapport au savoir repose sur trois fondements complémentaires et que, donc pour lui, apprendre c'est établir un rapport au monde, un rapport à soi-même et aux autres. En effet, c'est donc, dans cette logique, également, que s'inscrivent l'enseignement et l'acquisition de savoirs dans la discipline en

Afrique, mais également dans leur mise en application. L'on sous-entend par-là que la discipline, enseignée dans un autre environnement autre qu'africain, peut connaître d'autres formes d'approches et d'adaptations pédagogiques. La théorie de l'apprentissage expérientiel de David Kolb (1984), qui constitue une synthèse entre la philosophie de l'éducation de Dewey (1949) et l'épistémologie génétique de Piaget (1957, p. 6), devient, à cet effet, un outil d'expérimentation et de mise en pratique pédagogiques réelles des savoirs enseignés et acquis dans la discipline au travers le postcolonialisme et l'afrocentricité.

Vu sous ce rapport, le formateur fera comprendre que « nos productions culturelles doivent être créées en réponse à nos besoins et nous avons beaucoup plus de besoins que de productions constamment créées en réponse à nos propres besoins et nous avons beaucoup plus de besoins que de « parodier » constamment les impérialistes [...] » (Mukherjee, p. 6). Ainsi, la discipline développe chez l'apprenant des modes de connaissances, de savoirs et de compétences relevant de deux types de temps articulés que sont la « réflexion dans l'action ou en cours d'action et la réflexion sur l'action, celle menée à *posteriori* sur leur propre action en tant que postcolonialiste et africaniste ou afrocentriste ou *afrocentré*. Cela entre en droite ligne avec ce que Perrenoud (1995) conçoit comme étant une réflexion conjointe d'une activité de haut niveau et non comme une discipline spécifique en ce sens qu'« elle n'est pas de l'ordre du savoir mais du *rapport au savoir*, du *regard sur l'action*, de la *posture critique* de la *compétence* » (Philippe, 2001, p. 13). Cette conception rappelle à l'apprenant les expériences vécues ou/et racontées et le met en contact direct avec celles-ci. Les études africaines et postcoloniales obéissent à cette logique de développement de compétences métacognitives. Celles-ci incluent l'influence de l'environnement dans la construction des savoirs. Puisque la connaissance est une construction qui ne saurait dépendre uniquement que de l'apprenant, elle inclue la dimension sociale et environnementale. Dans son mode de fonctionnement, les compétences métacognitives englobent donc une dimension sociale, culturelle, politique, économique, historique, linguistique, mémorielle et environnementale, ce qui met les processus d'apprentissage (*learning*), de désapprentissage (*unlearning*) et de réapprentissage (*relearning*) en phase, au-delà de la théorie de développement de l'enfant, chez Piaget, selon qui le développement et la maturation sont la condition nécessaire à tout apprentissage. Cela constitue donc un moyen qui s'offre à l'apprenant pour construire son appareil psychique et, dans ce cas de figure, la part donnée aux interactions est évidente (Joffre, 1997, p. 18).

L'apprenant devient actif et proactif au sens où il fait appel aux autres (apprenants, ressources et formateurs) dans la construction de ses connaissances et ses compétences. Ainsi, l'apprenant apprend et son formateur devient une ressource pour lui. Ce procédé pédagogique, qui a comme bases théoriques le postcolonialisme et l'afrocentricité, fait appel à la notion de conflit socio-cognitif qui désigne les interactions sociales qui provoquent une confrontation de points de vue sur des thématiques liées à l'Occident et à la post-colonie. De cette confrontation naissent une réorganisation des concepts antérieurs (apprentissage), une remise en question de ces derniers (désapprentissage) et l'intégration de nouveaux éléments conceptuels, paradigmatiques, épistémiques et épistémologiques (réapprentissage) dont le sujet africain postcolonial a besoin pour comprendre et analyser son environnement social, culturel, linguistique, éducationnel, économique et politique. Ce faisant, le processus s'opère comme du *looking glass self* - *soi miroir* ou *soi vitrine* - où l'apprenant, à partir du regard d'autrui sur lui, sa culture, son économie, sa politique, sa langue et sa société de manière globale va se faire une image de lui-même. Cette perspective

sociologique au *soi*, développée par Cooley, renvoie au concept social qui sous-tend l'idée d'un *soi réfléchi*. Vu sous ce rapport, le feedback du formateur sera aussi en quelque sorte ce regard extérieur, dont il va intégrer à ses réalisations et à ses aspirations pour se fixer une image de lui en tant que sujet « néocolonial », « post-colonial », « postcolonial », « afrocentriste », « afrocentrique » ou « *afrocentré* ». Cette approche, à travers la micro-sociologie, s'inscrit directement dans la ligne de pensée de George Herbert Mead (1963) et d'autres adeptes des interactionnistes symboliques tels que David Lebron, John Dewey, Howard S. Becker pour qui « *l'univers des significations émerge d'un processus de coopération et d'adaptation mutuelle au sein du groupe social* » (De Quieroz & Ziolkowski, 1994, p. 31). C'est également dans cette logique que s'inscrit l'apport des critiques qui cherchent à décoloniser la pensée africaine à travers des essais comme celui de Ngugi wa Thiong'o et d'œuvres romanesques telle que *Things Fall Apart* (1958) de Chinua Achebe, des productions artistiques, photographiques, cinématographiques et musicales, et à travers d'autres activités tels que le sport, la danse et la mode, qui abordent le rôle constructif de la culture nationale, de l'histoire et de l'identité.

C'est la raison pour laquelle, les études africaines et postcoloniales sollicitent et nécessitent, pour se constituer, tant de disciplines différentes qu'elles semblent n'avoir guère de contour pré/défini. Ceci qui prouve sa richesse, poussant certains comme Neil Lazarus (2004) de souligner que l'étude du postcolonialisme implique la plupart des disciplines littéraires et des sciences humaines - de l'anthropologie et aux sciences politique, à la sociologie, la philosophie, l'histoire, la muséologie, la musicologie, l'économie et la géographie. Aucun volume ne pourrait essayer plausiblement de survoler la vaste étendue de ce sujet (2004, p. 15), d'où sa multidisciplinarité et son interdisciplinarité dans le champ académique.

Il s'agira donc, pour l'apprenant, de relier ce que certains à l'instar de Jean-François Bayart dénoncent comme des « spéculations métacritiques » privilégiées par les études postcoloniales à des recherches sur les cadres politiques, économiques, linguistiques et culturellement réellement existants, qu'ils appartiennent au passé ou au présent » (Parry (2004, p. 156), faisant ressortir les éléments d'une critique matérialiste de la discipline et de la théorie. L'apprenant postcolonial-afrocentrique saisira également qu'exclure certaines sociétés du terme de fausses motivations du politiquement correct, c'est ignorer à la fois les effets matériels de la colonisation (eux-mêmes très différents dans des situations différentes) et l'énorme diversité des réponses ordinaires et parfois cachées à travers le monde, que c'est tomber dans une forme de catégorisation, qui est encore contrôlée par le discours impérial (Ashcroft, Griffiths & Tiffin (1989, p. 25). De ce fait, le mythe et l'histoire, la langue et le paysage, le soi et l'autre sont tous des ingrédients très importants pour le sujet africain apprenant.

Par conséquent, à travers les processus *learning*, *unlearning* et *returning*, l'apprenant saisira la nécessité de représenter, authentiquement, les gens, la conscience et la mentalité de sa société. Pour ce faire, il usera de terminologies comme « les opprimés », « les peuples colonisés » et « les indigènes », le vocabulaire de l'ethnologie coloniale et du discours administratif du colonisateur pour décrire les sociétés africaines postcoloniales. Il s'attèlera également à supprimer les hiérarchies internes et les divisions qui les caractérisent afin de se départir du post-colonial complice [...] toujours présent dans la colonisation elle-même » (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 1989, p. 23). En d'autres termes, la célébration désastreuse de l'indépendance, qui n'est d'autre que ce qu'on peut qualifier d'« *apartheidized in-dependence* » (Dione, 2017, p. 2))- dans la dépendance *apartheidisée*, masque ou éclipse la marche du néo-

colonialisme sous l'apparence de la modernisation, de la démocratie, des droits humains et du développement à une époque de mondialisation croissante et de transnationalisme, des vocables *recoloniaux*/néocoloniaux qui constituent de nouvelles pièges pour l'Afrique et les Africains . Pendant ce temps, il y a des pays colonisés qui sont toujours sous contrôle étranger. En outre, il s'agira aussi d'éviter de mettre trop l'accent sur les relations colonisés-colonisateurs, ce qui occulterait le fonctionnement de l'oppression interne actuelle dans les « *décolonies* » au détriment des luttes plus locales dans la post-colonie.

Conclusion

L'article a montré comment les études africaines et postcoloniales, en tant que discipline académique multidisciplinaire et interdisciplinaire, engage l'apprenant africain dans un processus d'apprentissage (*learning*), de désapprentissage (*unlearning*) et de réapprentissage (*relearning*). En outre, il a décliné, de quelle manière, le formateur, en se servant des deux théories que sont le postcolonialisme et l'afrocentricité, explore avec les apprenants évoluant dans la discipline comment les sujets colonisés réagissent aux changements de langue, aux problèmes de contenu, contenant et de concept dans le domaine de l'éducation (Commonwealth, francophonie, anglophone, francophone qui assujettissent l'Afrique à une langue ou à une aire géographique coloniales). Y sont également abordés, les questions relatives aux différences raciales, aux relations binaires, aux problèmes économiques et politiques, à la morale, à la sexualité, au genre entre autres préoccupations, y compris l'écriture. Comme « état de conscience », figure de *continuum* de [notre] processus culturel, politique et économique, et de notre « conscience de soi », la discipline trouve aussi sa pertinence dans l'affectation de coefficients de valeur à des points comme le mythe et l'histoire, la langue et le paysage, le soi et l'autre.

Cependant, la prédominance d'une perspective orientée Nord-Sud en matière d'apprentissage et de recherche en Afrique et sur l'Afrique génère un déséquilibre qui pose problème quant à la qualité et la pertinence du savoir scientifique relatif à l'Afrique (ou au « monde en développement » en général) que le postcolonialisme et l'afrocentricité comptent corriger. En même temps, il y a une valeur supposée d'un regard sur « l'autre » pour la compréhension de « soi » ; et qui plus est, une valeur d'un regard extérieur - par l'autre - pour la compréhension de « soi ». D'où la nécessité de promouvoir une réflexion plus poussée sur le rapport de la position de l'apprenant et du chercheur à sa zone géographique d'études et de recherches à identifier des approches qui autorisent une perspective « réciproque », « du Sud » vers « le Nord », pour que les deux théories ne soient que celles de réaction, mais militent en faveur du bien-être économique, politique, culturel, linguistique, psychologique et social du sujet africain dans sa globalité, et que soient développés des hypothèses constructionnistes et des postulats pragmatiques.

Références bibliographiques

- ACHEBE Chinua (1958), *Things Fall Apart*, London, Heinemann.
- ADAM Ian & TIFFIN Helen (1990), *Past the Last Post: Theorizing Post-Colonialism and Post-Modernism*, Calgary: University of Calgary Press.
- MBALIA Doreatha D. (1995), *John Edgar Wideman, Reclaiming the African Personality*. Selinsgrove: Susquehanna University Press; Londres et Toronto: Associated University Presses.
- ASANTE Molefi Kete (2003), *Afrocentricity: The Theory of Social Change* (African American Images/Africa World Press, NJ).
- ASANTE Molefi Kete & MAZAMA Ama (2005), *The Afrocentric Idea, Revised and Expanded Edition*, Temple University Press (Revised Edition, January 1998).
- (2011), "Decolonizing Our Universities" In *International Conference on Decolonizing Our Universities*, Penang (Malaysia).
- (éds), 2005. *Encyclopedia of Black Studies*. Thousand Oaks, Londres, New Dehli : Sage Publications.
- ASHCROFT Bill, GRIFFITHS Gareth & TIFFIN Helen (1989), *The Empire Writes Back : Theory and Practice in Postcolonial literature*, Routledge.
- BANTOCK G. H. (1960), "Freud and Education," *Reader in Education*, Universality of Leicester.
- BEILLEROT Jacky (2004), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- CHARLOT Bernard (2005), *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Anthropos.
- COOLEY Charles Horton (1902), *Human Nature and Social Order*, (Revised edition), New York: Charles Scribner's Sons (1922).
- DE CECCO Benedicte Monville (2009), « Afrocentrisme et littérature : Le cas de l'écrivain noir américain John Edgar Wideman, *Civilisations*, 55-72.
- DE QUIEROZ Jean-Manuek & ZIOLKOWSKI Marek, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1994.
- DERRIDA Jacques (1997), *Of Grammatology* (Baltimore & London: Johns Hopkins University Press, corrected edition, trans. Gayatri Chakravorty Spivak).
- DEWEY John & BENTLEY Arthur (1949). *Knowing and the Known*, Beacon Press, Boston, pp. 121-39.
- DIONE Saliou (2017), "Unearthing the Postcolonial and the Politics of Western Imperialism in Africa: Globalization and Epistemic Violence", *Vanguard: An Arbooriginal Publication*, New York, Issue N°. Vol. 1. 13-31.
- (2019), « De la pertinence des Études africaines et du postcolonialisme », *Liens Nouvelle Série, Revue francophone internationale de la Faculté des sciences et technologie de l'éducation et de la formation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar*, N° 27, Vol. 2, pp. 64-72.
- EVAN Mwandu (2009), *Africa Writes Back to Self: Metafiction, Gender, Sexuality*, SUNY Press, pp. 235-236.
- FORMOSO Bernard (2001), « L'éthnie en question, débats sur l'identité » in Martine Segalen Ed.
- GILROY Paul (2003), *L'Atlantique noire. Modernité et double conscience*, Paris, La Découverte.
- JOFFRE Dumazier (1997), « Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui. L'autoformation en chantiers », *Education permanente*, n°122.
- KOLB David A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Dewey John & Bentley Arthur (1949), *Knowing and the Known*, Beacon Press, Boston, pp. 121-39.
- LAZARUS Neil (2004), *The Cambridge Companion to Postcolonial Literary Studies*, Cambridge et New York, Cambridge University Press, p. 15.
- LEVY Pierre (2000), *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*, La Découverte.
- LIEURY Alain (2011) *Psychologie cognitive*, Paris, Dunod.

- MEAD Herbet George (1963), *L'esprit, le Soi et la Société*, Presses universitaires de France.
- MUKHERJEE Meenakshi, "Whose Postcolonialism?" 6-7.
- MVOGO Ernest Messina (2020), « L'historiographie afrocentriste et la question de l'origine : en finir avec la relation « fantomatique » théorie-pratique », *Revue Interventions économiques* [En ligne], 64 | 2020, mis en ligne le 01 mai 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/10751>.
- PARRY Benita (2004), *Postcolonial Studies. A Materialist Critique*, op. cit., p. 156.
- PERRENOUD Philippe (1995), *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF Editeur.
- (2001), « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers pédagogiques*.
- PIAGET Jean (1957), *Épistémologie génétique et recherche psychologique*, Paris, Presses universitaire de France.
- (1970), *Psychologie et épistémologie : pour une théorie de la connaissance*, Gonthier-Denoël.
- WA THIONG'O Ngugi (1993), *Moving the Center: The Struggle for Cultural Freedoms*, James Currey.
- (1986), *Decolonizing the Mind : The Politics of Language in African Literature*, London, Heinemann Educational.