

le portique

Le Portique

Revue de philosophie et de sciences humaines

4 | 1999

Eduquer : un métier impossible ?

Éduquer aujourd'hui en Afrique ?

Modèle, pratiques et enjeux

Henri Vieille-Grosjean



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/267>

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1999

ISSN : 1283-8594

Référence électronique

Henri Vieille-Grosjean, « Éduquer aujourd'hui en Afrique ? », *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999, mis en ligne le 11 mars 2005, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/267>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tous droits réservés

Éduquer aujourd'hui en Afrique ?

Modèle, pratiques et enjeux

Henri Vieille-Grosjean

« Les sociétés du Tiers Monde ne peuvent être répétitives du modèle qui les ont engagées dans l'actuel processus de modernisation ; si elles veulent "réussir", elles sont contraintes à l'innovation »¹.

- 1 Il sera fait état dans les pages qui vont suivre de quelques aspects de la pratique d'éducation en Afrique Centrale, tels que nous avons pu les entrevoir et les interpréter pendant cinq années d'une mission effectuée dans la région. Cette perception, aussi partielle fût-elle, nous a renvoyé à un constat et à quelques interrogations. Les principes et pratiques éducatives, dans les lieux officiels de leur application, semblent bien être les reproductions, peu différenciées dans la plupart des pays, d'un modèle unique, national, installé depuis de longues années. Voici pour le constat ; quant aux interrogations, elles alimenteront la suite de notre propos.
- 2 Pour garantir quelque pertinence et un possible intérêt à cette entreprise, et dans la mesure où nos observations vont porter sur un des territoires de la francophonie, il nous a semblé intéressant de décrire dans une première partie, le modèle éducatif français à travers les questions qu'il suscite aujourd'hui dans les lieux mêmes de son émergence.
- 3 Ceci devrait en effet nous permettre d'interroger ensuite l'utilisation de ce modèle, et les raisons de sa permanence, en des lieux qui lui sont tout à fait étrangers. Pour ce faire, il sera nécessaire de décrire les modes et fonctionnements éducatifs, en mettant en évidence leur conformité à des références importées et imposées dans d'autres temps, mais toujours présentes et prégnantes. Nous serons plus à même de mesurer ensuite l'inadéquation attachée à leur application continuée dans des contextes autres que ceux qui les ont produites, et les conséquences des résultats obtenus.
- 4 Nous décrirons enfin dans une troisième partie quelques processus éducatifs mis en place par les populations comme réponses substitutives ou réactionnelles. Nouvelles pratiques et recrudescences d'anciennes stratégies éducatives, ces réponses sont peut-être à

regarder comme la participation populaire à la mise en chantier de nouveaux modèles et à la définition de nouveaux enjeux sur le terrain mouvant de l'éducation.

- 5 Parler d'éducation aujourd'hui dans notre contrée, est probablement la chose la plus banale et la mieux partagée ; éduquer, l'entreprise la plus risquée et la plus contestée. Aux esquisses et essais proposés par chacune des équipes se succédant aux directions et aux mandats, viennent s'ajouter de multiples versions d'acteurs et de témoins, qui alimentent ou empoisonnent les débats et les interventions.
- 6 On assiste ainsi depuis quelques années à la récurrence de différents appels à la pensée et à l'action, qui sont sollicitées et interrogées à la fois par les gestionnaires de l'éducation nationale et de la vie publique en général. Or ces appels, et les réflexions qu'ils produisent en retour, ont les mêmes intentions et les mêmes objets : actualiser les principes et les modes éducatifs pour les rendre plus adaptés, c'est-à-dire plus consensuels et plus pertinents.
- 7 Se charger d'éducation, en faire, suppose en effet aujourd'hui que l'on inscrive, dans les projets et les dispositions prises, l'ensemble d'une catégorie d'âge devant faire face à la double exigence de la qualification sociale et de l'intégration à l'économie. Or l'école de la république n'est plus le seul lieu de la transmission des connaissances et des savoirs. Elle est pourtant interpellée sur sa capacité à s'affirmer comme LE temps et L'espace de la socialisation. Enseigner devient donc également réguler et adapter les potentiels individuels et les stratégies familiales aux exigences des lieux d'intégration occupés par les professions et les industries.
- 8 Dans le même temps, un constat général, repris sous différentes formes par l'ensemble des discours spécialisés ou s'y essayant, dénonce soit une impossibilité malade de l'école à satisfaire les demandes en question, soit une irresponsabilité flagrante des partenaires sociaux, à commencer par la famille, à soutenir l'acte éducatif dans son entreprise. L'histoire de l'école et les histoires scolaires sont ainsi réinterprétées au profit d'un modèle économique qui oblige à un effort collectif pour se défaire de visées déclarées passéistes ou obsolètes, et se convaincre de la pertinence d'un parti pris où le pragmatisme et l'élitisme font un heureux ménage.
- 9 L'éducation subit donc une double contrainte et peine à ne pas s'enfermer dans une double contradiction. Il s'agit d'une part d'instruire pendant de longues et qualifiantes années le plus grand nombre d'enfants – qui le restent aussi longtemps que dure leur scolarité –, tout en exigeant d'eux qu'ils mesurent le plus vite possible leur capacité à exciper des dispositions attendues par l'indispensable projection « professionnelle ». L'école protectrice et refuge d'antan se réapproprie curieusement son histoire, et soustrait, « maternelle », des élèves-enfants à l'appétit ogresque du Travail pour mieux les lui rendre, toujours « *infantes* », mais mieux préparés, après sélection des plus robustes puis des mieux adaptés.
- 10 Tout se passe d'autre part comme si « l'entreprise éducative » était amenée à s'inscrire davantage dans la redistribution égalitaire des savoirs, des connaissances et des progrès, et dans le même temps, se devait d'accomplir une mission contraire, celle d'aligner par étages successifs une population prête à se glisser dans les arcanes de l'emploi ou sous les fourches impérieuses de l'assujettissement et de la « qualification ». Les équipes pédagogiques sont ainsi attendues et jugées sur leur résultat et leur conformisme, et les finalités éducatives se définissent désormais en terme d'accès à un métier en accord presque parfait avec le modèle de la reproduction sociale.

« Monsieur le président, les sao sont vos gaulois »²

- 11 Cette soumission du projet éducatif à un ordre économique a des conséquences diverses, dont il ne nous appartient pas ici de décrire les manifestations. *Ce qui nous intéresse en revanche*, c'est de questionner, à travers cette remarque introductive, le fonctionnement du système scolaire qui semble ne pouvoir s'organiser et s'imaginer qu'en référence aux besoins les plus prégnants du collectif sociétal dans lequel il naît et auquel il est destiné. Congruence et synchronie, sont dans notre pays les éléments matriciels de la construction sociale la plus indispensable et la plus fragile, le processus éducatif. Ces deux qualités si recherchées rendent encore plus flagrant et délirant le caractère prégnant et récurrent du transfert des modèles dont nous venons d'entr'apercevoir la dépendance à certaines contingences. Transferts continus et continués, donc, qui ont aussi permis d'élever des pré-supposés au rang de paradigmes, et mobilisé des générations d'enseignants et de décideurs qui les ont appliqués sans grand discernement sur des territoires dominés et occupés, comme les données de base d'une instruction publique intangible et inaliénable.
- 12 Sans prétendre à un retour historique, il faut bien rappeler que comme d'autres principes, appliqués pendant des décennies de mainmise européenne sur l'Afrique, le projet civilisateur participa de façon très efficace à la justification des idées expansionnistes et à l'exaltation de l'aventure coloniale. On relira avec un profit certain le célèbre discours de Jules Ferry, prononcé devant la chambre des députés le 28-7-1885, ceux de Disraeli et Chamberlain en Grande-Bretagne, de Crispi en Italie, ou de Bismark et Guillaume II en Allemagne.
- 13 D'expéditions militaires en traités de protectorat, les guerres étaient suivies d'installations administratives et d'exploitations commerciales. De plus, si l'organisation variait selon le génie colonisateur, on confia pratiquement partout aux missions chrétiennes un rôle d'encadrement social et de diffusion des valeurs culturelles européennes.
- 14 Ainsi, le « rôle initiateur » des missionnaires – je reprends ici la démonstration tout à fait pertinente de H. Almeida Topor –, assorti de moyens plus ou moins importants selon l'assise sociale qu'ils avaient pu développer au Nord, facilita grandement la tâche des gouvernements coloniaux. Les deux partenaires s'inscrivirent de fait dans une mutuelle acceptation de leur interdépendance : l'extension du christianisme permettait aux premiers de faire travailler une population plus soumise ou mieux disposée ; quant aux seconds, leurs desseins prosélytes se voyaient soutenus ou renforcés par des appuis et des cautions instrumentales qui facilitaient et légitimaient de nombreuses entreprises.
- 15 Cette alliance objective fut très largement respectée dans le contexte éducatif. Dans certains territoires colonisés, les écoles étaient exclusivement confessionnelles, et les maîtres, des étrangers – venus d'ailleurs et déjà « évangélisés » –. Les bâtiments scolaires, accolés aux lieux de culte, servaient également de lieux de formation des catéchistes (précieux auxiliaires laïcs dont l'application dévouée contribuait pour une grande part à la survivance des quelques rituels enseignés par un pasteur trop peu sédentaire et pas toujours compris).
- 16 *Ce qui nous intéresse par ailleurs*, c'est de percevoir en quoi le transfert de ces conceptions éducatives sur des populations colonisées, puis sous influence, a pu desservir les projets qu'elles se destinaient à promouvoir et organiser. La parenté très étroite existant entre le

projet de convertir et celui d'éduquer participait d'une même analyse, à savoir l'inexistence de valeurs religieuses et culturelles, ou leur impertinence, chez les indigènes à disposition.

- 17 Le projet économique sous-tendant les entreprises coloniales avait lui entière confiance en des gisements et ressources humaines à exploiter ! Il n'en fut pas de même pour les perspectives éducatives qui furent envisagées par l'ensemble des collectifs expatriés comme devant s'organiser sur du vide et se servir des méthodes et moyens employés sous les cieux d'origine. Les écoles se développèrent donc selon des systèmes et des tendances toujours référés à ceux des pays et nations exerçant hégémonie ou protectorat. Les contenus d'enseignement, sortis de livres « réchappés », issus de collectes dominicales, reproduisaient parcours obligés et connaissances imposées selon des méthodes d'autant plus volontaristes qu'elles étaient censées s'exercer sur un terrain vague et dénudé, et devant pourtant être habillé. Les modèles furent appliqués, en différences fondées sur leurs origines géographiques, et jamais en regard d'éventuelles, mais tellement improbables, irrecevables spécificités culturelles, pratiques éducatives ou langagières par exemple.

« L'Occident aujourd'hui n'est plus guère en Europe, il se déplace, à droite, à gauche certes, et particulièrement en Afrique »³

- 18 Les Indépendances amenèrent – ou ne purent se défaire ou se soustraire – au néocolonialisme. Ce processus fut largement facilité par l'existence d'un nombre important d'auxiliaires, formés pendant la colonisation, et dont les services et la compétence avaient largement été utilisés dans les différents secteurs sociaux (interprète, infirmier, auxiliaire médical, catéchiste, instituteur...). Les sujets-objets de ces pratiques très intentionnées avaient été en priorité les fils des membres influents des groupes et des communautés. Instruits, ils furent projetés dans d'autres lieux de pouvoir, avertis qu'ils étaient des enjeux et valeurs importées, et soumis, croyait-on, à leurs anciens maîtres qui les avaient conquis, puis admis à partager l'excellence confortable de la satiété.
- 19 D'autres avaient pu se glisser dans les pas des premiers pour goûter eux aussi aux récompenses promises à leurs performances et à leur loyauté. Ils ne firent donc que reproduire pour leurs cadets les mêmes injonctions et les mêmes dispositions ; la course aux diplômes fut donc la course au pouvoir. Les lauréats, revenus de séjours boursiers, trouvèrent à leur retour postes et carrières disponibles et devinrent des élites, attentives et reconnaissantes.
- 20 Cette mise sur orbite d'une minorité très éduquée et bien tempérée connut les temps creux de son renouvellement. Les impositions drastiques des nouveaux partenaires financiers (F.M.I., B.M., B.A.D.), rendaient impossibles d'autres grossissements du fonctionnariat. Se présentait alors une seconde opportunité, la présence d'un partenariat plus souple et non aligné, les organisations non gouvernementales (O.N.G.).
- 21 Après avoir renoncé aux espérances indues des pratiques coloniales, les gouvernements européens s'engagent à mettre en acte des politiques plus respectueuses des libertés et des humanités. Ils reçoivent pour les y aider, l'appui de programmes et d'organisations qui s'installent sur les lieux des anciennes exactions et, une fois un nouveau partage

territorial décidé, s'exercent à une coopération de proximité. On appelle ainsi à des postes de responsabilité ceux et celles des nationaux capables d'expertise ou d'imitation.

- 22 Contractuels pour une durée limitée, ils connaissent néanmoins le double vertige d'un salaire à l'épreuve des aléas événementiels, et d'un statut social au capital symbolique non négligeable. Ils bénéficient par ailleurs souvent de formations spécialisées à l'étranger. L'arrêt du projet ou du programme, décidé par d'autres et en extranéité, les renvoient sur le sol moins confortable des attentes et des réalités.

« Le développeur, tout comme l'amoureux selon Lacan, propose quelque chose qu'il n'a pas à quelqu'un qui n'en veut pas »⁴.

23

Partenariat

- 24 Ces politiques de coopération par délégation ou substitution prenant de plus en plus d'envergure, nous nous arrêterons un instant sur des pratiques qui paraissent à première vue plus contextualisées et plus en lien avec les projets des collectivités au service desquelles elles sont menées. Il semblerait pourtant bien qu'à travers elles, puissent être mises en évidence si ce n'est des mises en question, pour le moins quelques difficultés.
- 25 Les visées participatives des différents collectifs associatifs (O.N.G. par exemple), mises en œuvre à partir des années 60, avaient en premier lieu pour objet l'installation spécifiée et sur une région choisie par elles, d'organisations spécialisées se légitimant elles-mêmes comme projet de développement. Elles eurent pour conséquence une *nouvelle captation d'une partie des élites locales*, repérées pour leur vivacité et leur pugnacité, et embarquées sur un navire au gouvernail d'un projet à conduire à bon port, sans en connaître souvent les tenants et aboutissants, et sans forcément se réclamer de l'idée conductrice ou créatrice (de l'idéologie ?) dont participait l'association en question. Cette captation pouvant également se réaliser au détriment des missions de service public dont les cadres se détournaient pour la garantie d'un statut social plus assuré et d'une rémunération plus avantageuse. Sans reproduire les dispositions prises par les conférences du type de celle de Berlin lors du partage de l'Afrique, les conférences de Lomé prirent une part non négligeable à la légitimation de cette pratique.
- 26 Appropriation des terrains à développer, dans le respect des découpages coloniaux puis nationaux, et logique d'aspiration des cadres scolarisés, investis de stratégies exogènes et néanmoins désignés acteurs du développement. Nous sommes à l'évidence en présence d'une stratégie efficace et peu contestée d'installation d'autres modèles éducatifs dont les chantres cachent avec succès parfois leurs premières et ultimes raisons. Dans le même temps fleurissent les discours vouant aux gémonies l'inefficacité mortifère d'un État prédateur et sous qualifié.
- 27 La relation rapide et grossière de ces trente dernières années de « partenariat » entre l'Europe et certains pays africains n'a aucunement prétention à l'exhaustivité. Elle nous permet seulement d'avancer dans une compréhension partielle des incidences actuelles de l'application d'un système éducatif étranger et hétéronormé à un milieu réduit à l'état d'objet.
- 28 Les personnels d'encadrement et décisionnaires, qu'ils travaillent au service de l'État ou d'un groupement privé, ont été et sont encore à de rares exceptions près, issus d'une histoire éducative qui peut se résumer en un mot : imposition. Modèle exporté et qui

bénéficie d'une légitimité permanente et d'une survivance toujours active alors même qu'il est depuis longtemps questionné voire rejeté dans le contexte qui l'a produit.

« Il faudrait d'abord désintoxiquer les mentalités,
remettre les pendules à l'heure, et surtout placer
les individus face à leurs incontournables
responsabilités »⁵.

- 29 Corrélativement à la mise en évidence d'éléments descriptifs diachroniques, un regard quelque peu attentif et rapproché des conditions actuelles de l'enseignement officiel en Afrique, apercevra des situations dont la conjonction et le regroupement surprennent parfois l'entendement. Aux espoirs individuels et collectifs fondés sur l'école, les apprentissages et les savoirs, et dont témoignent les cohortes imposantes qui cheminent vers les établissements scolaires, et les attentions recueillies qui écoutent les enseignements, il est répondu de deux manières.
- 30 Les coopérations, bilatérales ou multi-latérales, envoient sur les capitales des experts auxquels sont confiés des missions d'analyse et de reformulation (programmes et pédagogies). En quelques semaines, ceux-ci vont se donner les moyens d'une rédaction d'un rapport dont l'armature est généralement pré-construite (cf. pays précédemment visité).
- 31 Les conclusions seront fonction des quelques entretiens obtenus avec des responsables nationaux. Ces derniers n'auront ni le temps ni l'envie d'introduire leur hôte à des perspectives étrangères à celles déjà entr'aperçues lors de la lecture du « pré-texte » d'opportunité, qui annonçait sa venue et qui dessinait également perspectives et engagements. En conséquence, peu de retour et peu d'effet, si ce n'est quelques cartons échangés et un secret espoir pour l'accueillant de n'avoir pas déçu et de pouvoir être à son tour, un jour, sollicité en partenariat pour intégrer un possible projet.
- 32 Il est par ailleurs organisé des rencontres, colloques et séminaires qui réunissent ceux des permanents, – résidents étrangers dont les carrières ont commencé expatriées (et se sont poursuivies dans les mêmes conditions), ou responsables nationaux revenus d'ailleurs après un passage de diplôme – qui ont en charge la gestion éducative et son animation au quotidien. De la pertinence des constats à la faiblesse des moyens, seule reste l'impression du déjà entendu et peut-être celle d'un sentiment d'impuissance partagé.
- 33 Les gouvernements, soucieux qu'ils sont bien souvent d'organiser et de défendre d'abord leur propre survie, convaincus par leurs amis étrangers de « prioriser » les efforts sur l'économique, attendus sur leur capacité à faire de la démocratie, assiégés par les financiers internationaux, n'ont pas jusqu'à présent investi sur un système éducatif adapté qui pourrait se libérer progressivement d'un passé contraignant et sclérosant.
- 34 Classes et bâtiments scolaires sous-équipés, accueillent un nombre d'élèves qui interdit à ces derniers une autre position que l'immobilité silencieuse. Personnel peu préparé et mal reconnu, dans son salaire et dans son statut, dont l'absentéisme (personnel ou pour fait de grève) condamnent certaines années à être « blanches » et leurs élèves à recommencer.
- 35 Redoublements et abandons laissent de côté des pans entiers de classes d'âge effectivement scolarisables mais qui, sortant de l'inachevé, n'auront plus pour l'école d'intentions aussi bien éclairées ; ils ne seront plus les grands frères ou les parents sur lesquels s'appuyer. Ainsi, dans certains pays d'Afrique centrale, les quotas d'enfants

scolarisés n'ont pas progressé depuis 10 ans ; ce phénomène est, entre autres, expliqué par le déficit récurrent de l'image de l'école dans la population, adultes et jeunes confondus.

- 36 Quant aux réussites, elles sont celles obtenues après de nombreux franchissements qui vont de la distance physique à la distance symbolique entre l'école et la maison ; elles sont bien sûr récompensées par un gonflement ponctuel de la position au sein de la famille, du quartier et du village. Elles sont suivies par la déception, l'inappétence et l'ennui. Diplôme sans travail, instruction sans fonction, éducation sans emploi. Le jeu social participe également de cet échec, dans la mesure où bien souvent c'est toute une famille qui s'était investie dans le parcours et qui en attendait des résultats. Patienter sans exclure devient l'enjeu premier de la morale familiale, réduite aux acquêts.
- 37 D'autres indicateurs mériteraient d'être proposés à la réflexion, par exemple l'inégalité des chances existant entre les élèves du « public » et ceux du « privé » (confessionnel ou étranger), la corrélation entre la durée du parcours scolaire et la région d'origine (résistance ethnique ou ancienneté de la pénétration étrangère ?), entre cette même durée et l'identité sexuelle... Au risque de perdre en pertinence et en approfondissement, nous nous contenterons en première approche de ces trois éléments interrogatifs :
- 38 – trop peu d'investissement, budgétaire et éthique,
- 39 – des conditions de travail peu acceptables
- 40 – et une image de l'école ternie.
- 41 Ce questionnement participe d'un deuxième constat : l'inadéquation du modèle scolaire et l'incohérence parfois très lourde de son fonctionnement. En effet, les faibles moyens consacrés à l'éducation nationale dans les pays qui nous occupent ont deux incidences majeures :
- 42 – des infrastructures trop peu nombreuses, mal distribuées et peu fonctionnelles
- 43 – le développement peu contrôlé par l'État de structures privées gérées par des églises, des associations ou des communautés villageoises.
- 44 Avant de poursuivre, une double remarque s'impose. Parler de faibles moyens mis à disposition de l'éducation en Afrique n'implique pas de refuser de tenir compte des progrès très importants de la part « Éducation » dans les budgets nationaux pendant les deux dernières décennies. Certains pays, suivant par exemple le modèle tunisien des années 60-70, réussirent un effort très conséquent même s'il ne fut pas toujours suivi de succès.
- 45 Ce qu'il convient en revanche de souligner, ce sont les critères mis en avant pour permettre et orchestrer la mise en application de ces dispositions budgétaires : augmentation de l'existant, pérennisation des modèles d'enseignement et de fonctionnement, substitution progressive des acteurs entre eux – remplacement des enseignants étrangers – et accès des nationaux aux postes de responsabilité.
- 46 D'autre part, les moyens mis à disposition, tout augmentés qu'ils soient, se glissent dans les mêmes modèles et les mêmes pratiques, sans participer à quelque mise en question que ce soit dans les différents niveaux d'enseignement ou les filières, leurs contenus, les approches et les évaluations.
- 47 C'est pourquoi, en face d'un système qui ne sert qu'une faible partie de son public potentiel, et qui le sert bien mal, se met en place un autre fonctionnement éducatif,

marginal celui-là, mais dont les acteurs et le public s'appliquent à apprendre et jouer des rôles qui nous paraissent plus en adéquation avec les histoires qui sont les leurs et les géographies qu'ils habitent.

- 48 Les services rendus par les moyens éducatifs mis à disposition n'étant ni suffisants ni satisfaisants, les communautés villageoises se réapproprient le principe de la scolarisation en y adaptant leurs modes de fonctionnement et en l'utilisant à la mesure des objectifs qu'elles se sont fixés. Lutter tout d'abord contre l'hémorragie des départs d'une jeunesse attirée et aveuglée par les lumières de la ville. Réduire la distance grandissante entre les transmissions traditionnelles des héritages et les modernes exigences des lectures polymorphes du quotidien. Apprendre et faire apprendre le minimum requis pour ne plus se perdre dans la complexité des messages utiles à la survie, économique par exemple.
- 49 Les constats et objectifs cités plus haut font suite à des discussions pendant lesquelles les opinions sont largement débattues et les idées longuement discutées, sur un espace ritualisé et identifié souvent par « l'arbre à palabre ».
- 50 La décision est prise, collective et négociée, de construire un local sur un terrain mis à disposition par le chef de terre, autorité traditionnelle qui gère l'occupation des sols. Le terrain peut aussi être arraché à la friche, à la savane ou la forêt, et tous les individus valides sont mis à contribution, chacun selon leurs capacités ou leur fonction dans le village. Un appel est alors lancé à l'un ou l'autre des jeunes hommes, natifs du lieu, puis l'ayant quitté pour l'école, et dont on connaît le manque actuel de ressources ou d'occupation.
- 51 Le ou les nouveaux instituteurs sont logés et retrouvent à la fois un terrain à cultiver et un territoire à occuper en reprenant une place honorable dans un groupe qu'ils réintègrent à qualité.
- 52 Les contenus d'enseignement s'inspirent des contextes dans lesquels ils sont dispensés, et l'apprentissage respecte les critères de la proximité. Les horaires s'adaptent aux contraintes familiales de travail et de la vie du groupe, le maître a lui aussi à les exécuter. Les traces écrites sur les cahiers de la veille, et scandées en reprise de journée, montrent à l'évidence une évolution qui de mois en mois efface les souvenirs des programmes livresques pour laisser place aux inspirations guidées par les situations rencontrées, les relations à gérer et les informations à utiliser.
- 53 Le passage semble donc se faire, du virtuel au réel, en successives incorporations mutuelles.
- 54 Ces pratiques éducatives respectent en effet tradition et modernité. L'encadrement des enfants et des jeunes reste limité à un territoire occupé sur des bases ethniques et lignagères ; la scolarisation intègre les paramètres traditionnels de l'éducation : conscience d'appartenir à un groupe, acceptation de la collectivité et de ses exigences, apprentissage continu et précoce du métier et du statut social, connaissance de l'histoire, des légendes et des mythes, de la géographie mais aussi des techniques, de combat par exemple, ou de séduction. Cependant, l'école apprend autrement et utilise d'autres moyens, ceux mis à sa disposition par le progrès ; et tout en respectant les éléments dont l'importance lui est signifiée, elle introduit progressivement les enfants à des découvertes et des perspectives qu'ils auront eux-mêmes à entériner ou à revisiter.
- 55 Sans avoir jamais rencontré Paolo Freire, ou lu Yvan Illich, les villageois initiateurs et producteurs de ces pratiques, s'inscrivent tout à fait à notre avis dans une représentation

très moderne de l'école, et très adaptée, en donnant sens aux termes si galvaudés et tant connotés de socialisation et d'éducation.

Quoique tu dises, quoique tu fasses, c'est ton fils
qui aura raison. ⁶

- 56 Le système scolaire, nous l'avons évoqué, ne satisfait pas à toutes les attentes et oublie de nombreux enfants sur les berges et sur les trottoirs. Les villes et leurs rues sont ainsi très fréquentées par une population nombreuse, ayant les mêmes caractéristiques identitaires que celle destinée à l'école, et quantitativement plus importante. C'est donc à l'école de la rue que ces enfants et ces jeunes suivent leurs classes et font leurs apprentissages. Situations diverses et confuses vécues par des marginaux qui sont soumis très tôt aux lois du marché et de la survie : la rue impose la mobilité et la transgression, et toute légitimité s'acquiert dans des espaces à conquérir et dans une temporalité qui ne se décline qu'au présent.
- 57 Pour faire face à la double violence, violence subie dans un milieu pathogène, aliénation et automutilation, et violence comportementale de la dangerosité sociale, de nombreuses associations de quartiers sont apparues ces dix dernières années. Sans s'inscrire *ipso facto* dans une dynamique éducative, elles sont néanmoins agents et témoins d'un processus de resocialisation et donc d'éducation.
- 58 Les premières et les plus connues, accrochées parfois à une O.N.G. de passage, revendiquent au nom d'un projet global, trois niveaux d'intervention. Tout d'abord *la prise en charge* d'individus en danger et/ou dangereux, pour les extirper d'un contexte mortifère, d'une bande par exemple, la première rencontre étant souvent au départ un contact de soin (de maladies, blessures et infections). Par *l'accueil* et l'hébergement, puis l'écoute, dans un lieu de repos, les personnes qui le désirent peuvent s'engager ensuite dans un parcours plus construit et moins aléatoire. Ainsi est privilégié le rattrapage scolaire ou l'amélioration technique d'une pratique entrevue comme possible ou déjà essayée. Enfin *une insertion* est trouvée, plus légitime et plus qualifiante, dans un milieu adulte, artisanal ou commerçant.
- 59 D'autres associations, disposant d'une visibilité sociale moins éclairée, et souvent animées par des jeunes, s'orientent en priorité vers l'action et l'animation socioculturelle. Le contexte aidant, certaines activités ludiques ou de représentation théâtrale et musicale sont axées sur la prévention, sanitaire en particulier. Il est intéressant de noter ici une évolution, manifeste ces dernières années, dans ce type de regroupement de jeunes la plupart scolarisés, et qui dessine un parcours de réflexion et une orientation vers *des actions de solidarité*. Les projets qui sont menés renvoient en effet à une préoccupation sociale, tournée vers leurs cogénérationnaires en difficulté : jeunes non scolarisés ou exclus de l'école, jeunes prostituées, jeunes mères célibataires, enfants subissant des violences, et orphelins.
- 60 Sans avoir toujours la compétence certifiée et les moyens d'une réalisation instituée et à long terme, ces associations modifient progressivement leur vision du modèle associatif, qui passe d'un exercice de la convivialité auto-centrée à un intérêt grandissant pour le dehors, et les améliorations possibles de situations vécues par d'autres, mais auxquelles leur avenir est lié. La maturité évidente de ces entreprises de ralliement à une identité culturelle et générationnelle, bien que peu étudiée pour l'heure, renvoie elle aussi sans doute à des perceptions fortes et originales d'autres formes d'éducation.

- 61 Autres dynamiques sociales, celles des regroupements casuels, temporaires et informels, de jeunes et d'enfants qui tout en luttant pour leur survie dans la rue, et leur insertion dans un métier, assurent la maintenance d'une partie du fonctionnement socio-économique de nombreuses villes et capitales. Le caractère apparemment résiduel de leurs activités ne saurait faire oublier la place importante du rôle qu'ils jouent dans le commerce, local, national et frontalier, l'artisanat de transformation et de réparation, et les substitutions périodiques à certains services grippés (pharmaciens, coursiers, gardiens, piroguiers, convoyeurs ou indicateurs). Pris en tutelle individuellement par des « oncles » qu'ils servent et qui les utilisent, ils échappent pour l'instant aux mainmises instituées ou philanthropiques.
- 62 Ceci étant, les activités qui sont les leur, et que nous classerons arbitrairement comme « *petits métiers* » dans la rubrique « économie informelle », sont un objet d'étude très en vogue aujourd'hui dans les discours sur le développement⁷. Elles commencent par ailleurs à intéresser certaines des associations citées plus haut, notamment celles s'occupant de prévention, qui se proposent de leur donner une visibilité plus organisée et un statut social mieux maîtrisé.
- 63 Enfin, d'autres regroupements témoignent d'une seconde dynamique d'insertion professionnelle. Apparentée à la précédente par le phénomène substitutionnel dans lequel elle s'inscrit, elle s'en éloigne considérablement par le type d'acteurs qui en sont les agents. Jeunes scolarisés et diplômés sans emploi, jeunes adultes pris en charge par leur famille, ils se retrouvent, par affinité de pensée et d'opinions, pour *monter des projets* qu'ils espèrent voir financés dans des créneaux traditionnellement occupés par les institutions nationales, les collectivités locales ou la coopération étrangère. Sont ainsi présentés des programmes parfois ambitieux, d'assainissement, de scolarisation et de formation pour adultes, mais aussi d'installation de bureaux d'étude ou d'expertise. Les différentes propositions qu'ils font, aboutissent parfois, après de nombreux mois et de tumultueux rapports avec les tenants de l'autorité et de la légalité. Elles dénotent une vision fine et décapante d'un système éducatif mal géré par une autre génération qui ne semble pas avoir pris la mesure des effets dévastateurs de ses ambitions passéistes et obsolètes.
- 64 Cet essai rapide de typologie demanderait à être affiné. Les quatre groupes précités se partagent de façon très inégale les accès à la visibilité et à la légitimité sociale. Il est donc très difficile de prétendre à une analyse qui rendrait compte de leurs multiples facettes comportementales et stratégiques, dont la plupart reste encore à questionner. Deux remarques cependant peuvent être formulées.
- 65 Le premier ensemble associatif, dont nous avons dit les prétentions à une démarche de promotion sociale, est pour une large part composé de jeunes fonctionnaires, employés à des tâches et sur des missions de développement économique ou d'assistance médicale et socio-éducative. Les difficultés récurrentes à exercer leur fonction (lourdeur administrative, manque de moyens, pénibilité des conditions de travail...) peuvent les amener à investir leurs énergies dans une organisation plus souple et moins taylorisée.
- 66 Ce qui est donc appelé *société civile* en Afrique, et présenté souvent comme une alternative souhaitable et très désirée à l'incurie du fonctionnariat, est souvent la recomposition en après-midi, sur un mode actif et participatif, de la même catégorie sociale que celle dont on a pu constater l'inappétence ou la désinvolture le matin.

67

- 68 Les trois autres regroupements représentent globalement une *marginalité majoritaire*⁸ dans l'ensemble des individus et des classes d'âge scolarisables ; ne pouvant utiliser les instruments et les contenus de l'apprentissage scolaire ou ses effets attendus, ils s'approprient d'autres outils et d'autres espaces en mobilisant d'une part une solidarité de proximité, d'autre part, une communauté d'intérêt co-générationnelle. Il semblerait qu'ils initient enfin un nouveau (ou premier ?) contrat social fondé sur l'affirmation de la survie nécessaire, et rendue possible par la débrouillardise et la revendication de l'appartenance à une identité collective : pour une école de la rue et du quartier ou comment utiliser les complémentarités éducatives du quotidien.
- 69 Un autre mode éducatif doit être rapporté ici, intéressant une partie non négligeable de la population mâle scolarisable, il se présente sous des formes assez particulières souvent mal interprétées et qui questionnent fortement l'observateur non averti.
- 70
- 71 De nombreux enfants sont aperçus quotidiennement dans les rues des capitales africaines, sans autre occupation que l'exercice de la mendicité qu'ils pratiquent avec beaucoup de constance, voire un certain acharnement. Les étrangers arrivent difficilement à échapper à leurs mains tendues, leurs rondes incessantes et leur supplices. Enfants des rues, ils disparaissent généralement avant le crépuscule pour rejoindre un hypothétique foyer ou un quelconque abri. Il s'agit en fait de jeunes élèves d'écoles coraniques animées par des *marabouts*, et ceci selon deux modes de fonctionnement.
- 72 Les premiers, rattachés à un quartier, alphabétisent et catéchisent, pour une rémunération symbolique, un groupe d'enfants auxquels ils apprennent la lecture et l'écriture de la langue arabe du Coran. Ces enfants sont ou non scolarisés dans une école publique et se retrouvent une à deux fois dans la journée sous la férule du maître.
- 73
- 74 Les seconds, plus âgés, nomadisent – parfois très loin de leur région d'origine – accompagnés d'enfants, confiés à eux par leur parents pour une longue période, souvent plusieurs années, afin de leur enseigner les lettres arabes et l'esprit musulman. L'homme vivant aussi de pain, les élèves vont réclamer aux aînés de la grande famille musulmane le versement de la « *zakat* », *exercice légal et imposé de la solidarité*. La sébille qu'ils présentent à la porte des concessions ou à l'attention du passant leur permet à la fois de se situer à l'intérieur d'un rituel religieux et donc d'une communauté, mais aussi d'assurer la collecte nécessaire à leur alimentation et à celle de leur maître.
- 75 Les années passées en compagnie d'un **taleb**⁹, exigeant et souvent sévère, sont vécues par les **talibés**¹⁰ ou les **mouhajirines**¹¹ comme un passage nécessaire dont dépend leur future vie sociale, et qui leur garantit un statut d'adulte une fois l'apprentissage moral et religieux terminé. Éloignés de leurs parents, ils se retrouvent dans des conditions de grande faiblesse – dépendance et obéissance totale – et dans le même temps mobilisent énergie, courage et vivacité, obligés qu'ils sont de survivre ensemble et de s'entraider.
- 76 Ce dernier groupe, sans présenter les mêmes caractéristiques que les précédents, en particulier par leur appartenance à une scolarité traditionnelle, devaient néanmoins leur être associés : L'école fréquentée ne garantit ni métier ni protection. Elle inscrit le voyage et la rue en complémentarités éducatives, elle fait appel à d'autres savoirs que ceux dispensés, et permet la pratique des vertus enseignées.

- 77 Les différentes pratiques éducatives présentées dans ces quelques lignes dessinent un paysage humain complexe qui échappe aux effets d'homogénéisation, et dont le rapport à la scolarisation est fortement déterminé par sa position géographique.
- 78 Ce sont en effet tout d'abord les contextes d'apparition et d'effectuation de ces entreprises qui en sont les éléments déterminants. Ils peuvent également servir d'indicateur pour évaluer l'innovation qu'elles représentent dans le domaine étudié, l'éducation. De plus, au-delà du contexte et tout en l'intégrant comme légitimant, ce sont les pratiques, et les stratégies qu'elles laissent percevoir, qui dessinent de nouvelles traces, de nouvelles pédagogies voire de nouveaux modèles (?).
- 79 Nous nous trouvons ainsi en face d'une population jeune à laquelle l'école échappe ou ne peut plus s'adresser puisque les schémas et les contenus enseignés manquent de pertinence et n'accèdent qu'à un très faible niveau de faisabilité. Ainsi, outre la fragilité de sa capacité de rassemblement et l'impossibilité dans laquelle elle se trouve de s'intéresser à l'ensemble du public visé, elle ne répond pratiquement plus/pas à la dynamique sociale et culturelle qui surgit et régit le temps présent. De plus, cette population « scolarisable » appartient à deux contextes et vit dans deux espaces, le village et la ville¹². La gestion des apprentissages va donc se réaliser en fonction de deux logiques : celle du monde rural intéressera en priorité ceux des jeunes et des enfants que le village élève et a pu garder ; celle du monde de la ville mobilisera ceux que leur naissance ou le hasard auront placés aux alentours des ports, des gares et des grands marchés.
- 80 *Le monde rural* ne représente plus un monde auto-centré dont les héritages et les messages pourraient encore être transmis sur le mode de la reproduction et de l'enfermement. L'éducation traditionnelle, quand elle n'a pas été balayée du champ social par une implantation ancienne et musclée de l'école « moderne », ou par la sortie précoce du grand nombre de ses enfants vers la ville, arrive parfois à resurgir là où on ne l'attendait plus, et à utiliser de nouveaux moyens pour arriver à ses fins. Il importe en effet avant tout d'insérer l'enfant dans son milieu par l'apprentissage de savoirs faire et de savoirs être indispensables à une survie réciproque, et de transmettre les valeurs fondatrices et nourricières de l'identité collective. L'école, refusée autrefois par certains villages et certaines régions, pour le côté abrupt et visiblement destructeur de son fonctionnement et de ses contenus d'enseignement, est aujourd'hui attendue et espérée. L'inégalité de son implantation géographique, peut donc être appréciée comme une chance par les collectifs villageois qui se donnent les moyens de l'appriivoiser et de se l'approprier dans des lieux et des rythmes à leur mesure.
- 81 *Quand aux groupes et associations de la ville*, ils s'inscrivent dans leur grande majorité dans un autre rapport à l'éducation, exception faite des écoles coraniques qui fonctionnent en projetant sur l'espace urbain le modèle précédent¹³. S'il s'agit bien toujours de la transmission de messages et de techniques, de langages et de normes, il se dégage de ces pédagogies de nouvelles perspectives, tant dans le rapport au savoir qu'à l'autorité. Tout se passe comme si s'organisaient depuis quelques années une transmission et un accompagnement, fondés sur la réponse à une demande, située et appréhendée par la pertinence que donne la proximité socioculturelle, la parité co-générationnelle et l'intelligence tirée de l'adhésion volontaire à une cause commune.
- 82 Cette transmission pédagogique se fait le plus souvent dans l'urgence et la pénurie. Elle prend sa force et son intérêt dans le lien de complémentarité et de similarité dont elle

témoigne et qu'elle fait surgir, dans un contexte mono-générationnel et non plus dans un rapport attentiste à une paternité mythique ou symbolique absente ou devenue inutilisable.

- 83 Dans un autre domaine et depuis quelques années, on observe, parfois avec une certaine componction, la mise en chantier d'une *économie seconde*, appelée aussi parallèle, comme réponse aux exigences d'un développement au quotidien et mieux partagé. Ce sont la plupart du temps des jeunes qui essaient, se mobilisent et produisent. Il semble que nous assistions au même phénomène dans le secteur de l'éducation. Au nom d'une solidarité générationnelle, et d'une identité collective à défendre, les exclus et les déçus de l'école se regroupent, alliance objective oblige, pour inventer d'autres formes et d'autres environnements d'apprentissage et de socialisation. Ce que nous appelions transmission ne s'organise plus sur un mode didactique uni-directionnel mais à partir d'un échange mutuel et réciproque, d'un transfert de compétences dans lequel chaque partenaire est identifié comme responsable et chacun des savoirs, comme enjeu ¹⁴.

NOTES

- 1.. BALANDIER G., *in Sens et puissance. Sociologie du développement*, PUF, 1986.
- 2.. Phrase prononcée par A. Malraux le jour de l'indépendance, à N'Djaména.
- 3.. JAULIN R., *La Mort sara*, Terre humaine/Poche, 1992.
- 4.. DE NÉGRONI F., *Afrique fantasme*, Plon, 1992.
- 5.. KABOU A., *Et si l'Afrique refusait le développement ?*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- 6.. Proverbe Malien.
- 7.. Cf. COPPIETERS' T R., *Jeunesse marginalisée. Espoir de l'Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1992.
VIEILLE-GROSJEAN H., *Je fais dans le débrouillard*, Éd. Min. C. D., N'Djaména, 1994.
- 8.. Expression paradoxale qui rend compte de deux caractéristiques d'une population dont l'existence invalide un système, sa logique et ses stratégies.
- 9.. Enseignant.
- 10.. Élèves. En Afrique, ce terme désigne les étudiants d'une école coranique (*medersa*).
- 11.. Voyageurs-migrants : élèves d'une *medersa* nomade et dont le périple dans le pays a une fonction initiatique.
- 12.. Appartenance qui peut prendre des formes variables selon le degré de mobilité ville-campagne, et qui dépend du rythme des départs et retours rituels ou forcés, de la distance à la parenté et de l'insertion occupationnelle dans un lieu spécifique.
- 13.. Projection qui mériterait sans doute un plus long détour et dont l'originalité et la légitimité s'originent du caractère migratoire de cette forme de scolarisation.
- 14.. Nous conseillons la lecture de BALANDIER G., *Afrique ambiguë*, Paris, Plon, coll. « Terre humaine », 1969 ; BARLEY N., *Un anthropologue en déroute*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1994 ; COPPIETERS' T R., *Jeunesse marginalisée. Espoir de l'Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1992 ; CULTURES ET SOCIÉTÉS, *Migrations, coopérations et développement*, C.E.M.R.I.C., n° 10, 1997 ; D'ALMEIDA-TOPOR H., *L'Afrique au XX^e siècle*, Paris, Armand Colin, 1994 ; ERNY P., *L'Enseignement dans les pays pauvres. Modèle et proposition*, Paris, L'Harmattan ; JAULIN R., *La*

Mort sara, Paris, Plon, coll. « Terre humaine/poche », 1981 ; KABOU AXELLE, *Et si l'Afrique refusait le développement ?*, Paris, L'Harmattan, 1992 ; DE NEGRONI F., *Afrique fantasme*, Paris, Plon, 1992 ; *revue politique africaine*, « Besoin d'État », n° 61, Khartala, 1996 ; TOURAINE A. et alii, *Quel emploi pour les jeunes ?*, UNESCO, 1988 ; VIEILLE-GROSJEAN H., *Je fais dans le débrouillard*, Éd. Min. C. D., N'Djaména, 1994 ; ZIEGLER J., *Main basse sur l'Afrique*, Paris, Seuil, 1978.

RÉSUMÉS

L'Éducation nationale cherche à réaliser, avec difficultés, instruction et insertion socio-professionnelle. Ce modèle est transféré sur les pays colonisés ou aidés (colloqués), sans adaptation. Les élites formées de ces pays perpétuent ce mouvement. Il convient de rajouter les difficultés matérielles ou géographiques qui rendent difficile la scolarité des jeunes.

Cette situation conduit néanmoins à des formes originales d'éducation qui sont le fruit d'initiatives populaires fondées sur des notions d'utilité collective, de solidarité, de survie... Il y a là réellement une démarche innovante, pragmatique, qui a l'avantage d'entraîner tous les enfants et de les motiver.