

école et développement rural en Afrique noire



... savoir lire et savoir planter un arbre...

* Extrait de *Recherche Pédagogie et Culture. Vol. III* n° 15.

(1) Est-il besoin de préciser que ce procès ne concerne pas la seule Afrique Noire d'expression française, mais touche l'ensemble des pays du Tiers-Monde qui ont en commun d'avoir un modèle d'enseignement « importé ». Cf. « Apprendre à être » (p. 11). « Rien n'apparaît, avec le recul du temps, plus lourd de conséquences que l'empreinte et l'orientation imposées à l'éducation moderne en Amérique latine, en Afrique et dans de vastes contrées de l'Asie par les colonisateurs européens. » UNESCO - Fayard, 1973. 368 p.

Le procès de l'école primaire telle qu'elle fonctionne aujourd'hui en Afrique Noire (1) n'est plus à faire. Que l'on se place du simple point de vue **quantitatif** (comparaison entre le pourcentage du budget national et le pourcentage de scolarisés, comparaison entre le nombre d'enfants admis en première année et le nombre d'enfants terminant le cycle primaire d'une part et ayant accès au cycle secondaire d'autre part) ou que l'on examine les résultats sur le plan **qualitatif** (déculturation, coupure avec le milieu, exode rural, délinquance) l'échec est patent. De plus en plus nombreux sont donc ceux qui pensent qu'il faut « changer l'école » et un certain nombre d'initiatives — bien timides encore il est vrai — ont déjà été prises dans ce sens au cours des dernières années ou sont sur le point de l'être.

On peut regrouper ces initiatives autour de trois grands axes :

- l'introduction, à partir de la troisième année, de **l'étude du milieu** environnant;
- l'introduction à l'école primaire de travaux manuels et notamment de travaux agricoles;
- l'adoption des langues nationales comme langues d'enseignement dans les premières années.

Nous essaierons dans un premier temps de montrer à la fois **l'intérêt** de ces trois types d'innovation avant de souligner dans une seconde partie, non seulement les **limites**, mais également les **dangers** d'une action qui ne prendrait en considération que la **seule** transformation de l'école. Une nouvelle illusion guette en effet les pédagogues. Après avoir posé l'équation : alphabétisation = développement, le risque est grand d'imaginer que ce même développement va découler **ipso facto** de la réforme de l'enseignement. Ce dont l'école africaine a le plus besoin en effet c'est de ne plus se penser **isolément** mais de rechercher comment elle peut **s'intégrer** à un effort global de développement. D'ailleurs, une telle intégration nous paraît de plus en plus comme une condition sine qua non de la réussite de la réforme de l'école elle-même.

Ce qui frappe dans les trois grandes innovations dont nous avons fait état c'est qu'elles répondent toutes les trois à la même finalité : **adapter** enfin l'école au contexte africain et **substituer** à un modèle scolaire plaqué de l'extérieur et ayant pour objectif premier, l'accès à un enseignement secondaire dispensé dans une langue étrangère, un **type d'école** qui se préoccupe d'abord de la majorité des élèves qui ne poursuivront pas leurs études et qui estime que sa vocation première est de



contribuer à la transformation du milieu environnant. Cependant force est de reconnaître que l'on en est encore le plus souvent au stade des expérimentations limitées — et même quelquefois au stade des seules déclarations d'intention. Qui plus est, il n'existe encore à notre connaissance aucun pays qui ait, **même au stade expérimental**, mis en œuvre ces trois innovations de façon coordonnée. Or, elles nous paraissent tellement liées que l'omission d'une seule d'entre elles aurait pour résultat de compromettre le résultat d'ensemble. Prenons les deux premiers points. Il est bien évident que l'**étude** du milieu ne trouve sa signification que si elle débouche sur une **transformation** réelle du milieu étudié, ce qui implique la possibilité concrète pour les élèves de **mettre en application** et de vérifier par la pratique l'enseignement du maître sur les possibilités de modification de la situation analysée. Notons que ce passage à la pratique constitue également la seule possibilité existante d'initier les enfants de façon concrète à la rigueur de la démarche expérimentale. Toute **étude du milieu** devrait donc nécessairement déboucher sur des possibilités de travaux pratiques dans les principaux domaines étudiés : agriculture, élevage, santé, reboisement, etc. Or, cela reste encore malheureusement trop rarement le cas. On étudie dans les livres la multiplication des plantes ou la reproduction animale mais aucun travail concret ne vient ensuite donner la possibilité aux élèves de tester la validité de ces nouvelles connaissances. Sans doute, objectera-t-on, n'est-il pas si simple de disposer d'un jardin ou d'un champ scolaire, voire d'un poulailler. Nous en sommes bien conscients et nous y reviendrons dans notre seconde partie, mais il s'agit de savoir ce que l'on veut et de bien comprendre que chacune des innovations proposées répond à une logique interne et qu'il est essentiel de ne pas s'arrêter en chemin. Au demeurant, certaines actions ne demanderaient souvent qu'un peu d'esprit d'initiative de la part du maître. Ainsi, nous avons souvenir dans la région de Maradi, au Niger, d'une classe où le maître venait de faire une leçon sur l'hygiène des yeux, devant des élèves dont un tiers était atteint de trachome sans que cela ne se traduise par une visite au dispensaire pourtant situé à deux pas.

Si le lien entre les deux premières innovations apparaît évident, par contre la liaison avec la troisième réforme (l'introduction des langues nationales) paraît peut-être moins nette. On a en effet souvent invoqué pour justifier cette innovation des raisons **linguistiques** et **pédagogiques** (difficultés pour les enfants d'ap-

prendre à lire et à écrire **dans une langue étrangère** qui seraient notamment à l'origine des énormes déperditions enregistrées au cours des trois premières années du primaire). On a moins mis en évidence les liens existant entre **l'étude du milieu et l'utilisation de la langue parlée par ce milieu**. Or, ces liens sont essentiels. En effet, si l'on ne veut pas que l'étude du milieu reste une simple recette pédagogique, mais au contraire si l'on en fait un instrument essentiel de **réhabilitation** d'un milieu de vie pour lequel l'école n'avait trop souvent que mépris, alors il est fondamental que dans l'étude de ce milieu, les enfants utilisent la langue qui leur permettra de communiquer avec les adultes et de comprendre la logique et la cohérence de leurs façons d'agir. La finalité de l'étude du milieu devrait en effet être de faire découvrir par les enfants ce que Lévi-Strauss appelle dans « la Pensée sauvage », « la science du concret » de la société « traditionnelle » et la façon dont cette science a permis à la communauté de survivre. Plus encore, si l'on pense avec Lévi-Strauss que l'on n'est pas en présence de deux savoirs, l'un qui serait « scientifique » et l'autre qui serait « primitif » mais de deux **modes de connaissance**, le problème central de l'étude du milieu n'est-il pas de faire comprendre aux enfants comment l'on peut passer d'un mode de connaissance **empirique** fondé sur la seule observation et la seule intuition à un mode de connaissance **expérimental** passant de l'observation du réel à l'élaboration d'un certain nombre d'hypothèses et à leur vérification ? Mais encore une fois un tel **passage** ne peut se faire que si les enfants ont réellement été en mesure d'explorer le premier terme, c'est-à-dire de découvrir dans un dialogue confiant avec les adultes l'origine et la logique de leur mode de connaissance et la façon dont ce dernier constitue en quelque sorte une **préfiguration de la science** (2). Ceci suppose bien sûr que l'étude du milieu se fasse **dans la langue dans laquelle ce savoir traditionnel s'est constitué et qui seule peut le rendre communicable**. L'utilisation des langues nationales dans l'enseignement apparaît ainsi, bien plus que comme une facilitation du processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, comme un élément fondamental dans la nouvelle orientation de l'école comme instrument de transformation du milieu de vie.

Etude du milieu, transformation du milieu étudié par des travaux pratiques, adoption des langues nationales comme langues d'enseignement dans les premières années et dans les enquêtes apparaissent donc comme trois éléments nécessairement liés. Toute réforme qui ne

porterait que sur l'un ou l'autre de ces éléments serait donc tronquée dès l'origine et ne serait pas en mesure de répondre à sa nouvelle vocation. Mais s'ils sont **nécessaires**, ces trois éléments sont-ils à eux seuls **suffisants** ? Ou en d'autres termes, l'école, même totalement transformée, est-elle en mesure de transformer **seule** le milieu environnant ? C'est parce que nous ne le croyons pas que nous voudrions dans une seconde partie indiquer quelles sont, selon nous, les conditions **externes** à réunir pour que la transformation de l'école porte réellement tous ses fruits.

Si l'école nouvelle a pour ambition légitime de contribuer à la transformation du milieu environnant, la première condition à réunir c'est tout d'abord d'obtenir **l'adhésion des parents** et au-delà des parents de l'ensemble des adultes du ou des villages concernés, et ceci pour deux raisons. D'une part, il faut susciter dans l'esprit des adultes, à l'image de l'école débouchant sur la fonction publique, l'image nouvelle d'une école préparant les jeunes à une insertion active dans la vie des villages. D'autre part, il est bien évident que la transformation du milieu de vie ne peut se faire contre la volonté des adultes. Les jeunes ne pourront **innover** qu'avec le consentement des adultes et celui-ci ne sera acquis que s'ils sont informés sur les objectifs de l'école nouvelle et s'ils y adhèrent : comment cela est-il pratiquement possible ? Nous dirions volontiers qu'il est indispensable de commencer à procéder avec les adultes eux-mêmes à une **étude de leur milieu**, de son évolution passée et de son avenir prévisible, qui leur fera prendre conscience de la nécessité d'y apporter des **changements fondamentaux**. L'expérience montre qu'il ne s'agit d'ailleurs pas là d'une prise de conscience difficile : la situation en Afrique sahélienne est en effet tellement dégradée que nombreux sont les adultes qui sont aujourd'hui convaincus de la nécessité de transformations profondes. Dans la mesure où l'école elle-même transformée apparaît comme l'un des instruments — et un instrument essentiel — capables de provoquer les changements nécessaires, elle sera non seulement acceptée, mais soutenue. Il sera alors possible au maître d'obtenir le consentement des parents pour que les enfants procèdent chez eux à un certain nombre d'innovations testées à l'école. Or, ceci est fondamental : en effet, si toute possibilité d'innovation était refusée aux enfants — ce qui risque d'être le cas si le milieu adulte n'est pas préparé à l'accepter — ceux-ci auraient vite fait de conclure à l'impossibilité de changer la situation et donc à ne voir d'amélioration possible que dans l'exode. Dans ce cas, l'école

(2) Chacune des techniques (traditionnelles), écrit Lévi-Strauss, suppose des siècles d'observation active et méthodique, des hypothèses hardies et contrôlées, pour les rejeter ou pour les avérer au moyen d'expériences inlassablement répétées ». *La pensée sauvage*, Plon 1962. A ce propos, quand verra-t-on cet ouvrage essentiel remplacer Montaigne ou Alain dans les textes pédagogiques au programme des C.A.P. ?

aurait à nouveau échoué. Voilà donc une première condition. Elle n'est pas la seule.

La seconde concerne le **calendrier scolaire** et l'**âge d'entrée** à l'école.

Sur le premier point, l'accord — au moins au niveau des idées — ne devrait pas être trop difficile à obtenir. Si l'école se fixe comme objectif d'apprendre aux enfants à transformer leur milieu de vie, il apparaîtra en effet de plus en plus absurde de maintenir le calendrier scolaire actuel qui met les enfants en vacances pendant **la saison des pluies, c'est-à-dire au seul moment où les cultures sont possibles**. Les écoles maliennes qui se sont lancées dans une expérience de ruralisation, se sont d'ailleurs très vite aperçues de la nécessité d'une telle modification et elles ont adopté le principe d'une rotation des élèves des grandes classes et des instituteurs pendant la durée de la saison des pluies.

A une telle modification du calendrier, on objecte quelquefois que les enfants constituent pendant l'hivernage une main-d'œuvre agricole appréciée. Ceci est souvent vrai — pas toujours malheureusement — et il faut s'en réjouir car ce peut justement être l'amorce d'une transformation des méthodes culturelles, à condition que l'école puisse être sur ce point facteur d'innovation. Or comment le pourrait-elle si les enfants lui échappent totalement à l'époque des cultures ? La solution à cet apparent dilemme ne passe-t-elle pas par l'adoption de formules **d'alternance**, les enfants passant une partie de leur temps sur le champ de l'école et une partie sur les champs de leurs parents (et leurs champs **personnels**, bien privilégiés d'innovation, si les parents y consentent).

Sur le deuxième point, par contre, l'opposition est beaucoup plus forte. L'entrée à l'école à six ans paraît en effet à beaucoup comme une donnée « naturelle » intangible et la seule idée de modifier une telle pratique paraît sacrilège. Et pourtant, une telle modification ne s'inscrit-elle pas également dans la logique de la nouvelle orientation que l'on veut donner à l'école ? Deux arguments majeurs nous semblent aller dans ce sens.

D'abord, si l'école nouvelle fait une large place aux **travaux pratiques**, il est bien évident que l'âge devient ici un facteur **décisif**. Le passage à la culture attelée par exemple (voir plus loin) nécessite de toute évidence une force physique que ne peuvent avoir des enfants de 11-12 ans. Encore une fois, si l'objectif premier de l'école n'est plus l'entrée en 6^e mais la réinsertion de

90 % des enfants dans leurs communautés d'origine, alors il faut tirer toutes les conséquences. Et nous retrouverons ici le second argument. Dans la société traditionnelle en effet, c'est vers 7-8 ans que l'enfant (fille ou garçon) **est initié par ses parents au travail qui sera par la suite le sien**. Dans la perspective où nous nous situons d'une école qui vise à faire des enfants les éléments novateurs aptes à changer les conditions de vie du village, n'est-il pas essentiel de laisser ceux-ci s'initier d'abord aux savoir-faire traditionnels, afin qu'ils les connaissent — ce qui sera l'objet notamment de l'étude du milieu — avant d'apprendre à les transformer ? Et sur le plan psychologique qui ne voit l'importance de cette première « intégration sociale » ? Sans doute les psychologues qui préconisaient la scolarisation **précoce** avaient-ils raison dans la perspective qui était la leur : celle d'une **rupture** avec le milieu d'origine. Mais si la perspective est aujourd'hui celle d'une réinsertion, ou mieux encore si l'objectif de l'école est d'éviter la **dé-insertion**, ne faut-il pas alors reconsidérer complètement l'âge d'entrée à l'école ?

La troisième condition concerne le type d'innovations introduit par l'école. Notre conviction profonde est que la cause fondamentale de l'exode est aujourd'hui l'absence totale de **crédibilité** du monde rural aux yeux des enfants. Or seule une profonde transformation peut lui redonner une telle crédibilité et cette transformation profonde est à son tour conditionnée par l'adoption de technologies nouvelles à la fois suffisamment novatrices pour créer un réel changement qualitatif et suffisamment simple pour rester maîtrisables. Or l'école ne constitue-t-elle pas un lieu privilégié d'expérimentation de telles technologies ?

Prenons quelques exemples. Sans aucun doute le semis en ligne et l'emploi de fongicides constituent des innovations importantes en agriculture mais qui ne voit qu'elles sont bien insuffisantes pour apporter une solution au problème fondamental de l'agriculture sahélienne : le maintien de la fertilité du sol malgré le passage à la culture continue imposé par l'accroissement démographique.

Celui-ci passe nécessairement par l'association de l'agriculture et de l'élevage, qui implique à son tour la production de fourrages, laquelle suppose à son tour l'adoption d'un certain type d'assolement, etc. Nous pensons qu'il est indispensable que pendant leur scolarité, les enfants aient été en contact avec ce type d'innovations techniques, afin qu'ils découvrent concrètement qu'il existe dans la zone **un avenir agricole possible**. De même au niveau

de l'utilisation de l'énergie (pour l'exhaure (3) de l'eau, pour la mouture des céréales), l'école devrait être à même d'expérimenter toutes les formules nouvelles que la science est en mesure de proposer (énergie solaire, énergie éolienne, énergie animale), de façon là encore, que les enfants découvrent des possibilités de transformation radicale des conditions de vie. Ou encore, pense-t-on, qu'il y ait un avenir dans une région où, pendant huit mois de l'année, il n'y a aucune activité économique possible ? D'où l'importance à accorder à l'introduction à l'école de tous les types d'activité capables de « rentabiliser » la saison sèche (jardins là où la nappe phréatique le permet, petit élevage, artisanat, travaux de défense et restauration des sols, etc.).

Bref, l'école doit devenir un pôle d'expérimentation de toutes les technologies susceptibles de présenter un intérêt dans la transformation du milieu rural environnant, démontrant ainsi concrètement aux jeunes qu'il encore un avenir possible.

Mais l'école ne risque-t-elle pas alors de se transformer en un microcosme artificiel créateur d'une nouvelle coupure et provoquant une nouvelle frustration lors de l'inévitable réinsertion ? Sans doute le danger est réel et l'équilibre est difficile à trouver entre un double écueil : une absence de **crédibilité** d'une part et le **découragement** devant l'impossibilité où l'on pense être de faire adopter par le milieu traditionnel les innovations qui lui redonneraient une reconnaissance qu'il a perdue.

Et c'est pour tenir ce pari difficile qu'une **liaison étroite entre les efforts de transformation de l'école et les efforts de transformation du milieu est indispensable**, afin qu'ils s'épaulent constamment et qu'à aucun moment ne se crée la coupure ou le fossé dont nous signalions le danger.

Cela implique concrètement que réforme de l'école et projet de développement soient menés simultanément et que notamment, s'il y a expérimentation, la réforme soit expérimentée **là où les efforts de transformation du milieu adulte sont les plus avancés**. Que se passerait-il en effet si l'on orientait les enfants vers l'étude d'un milieu où il ne se passe rien ? Prenons un exemple concret. Supposons que l'on ait demandé aux élèves d'enquêter sur la situation de l'agriculture et qu'ils en aient conclu que la disparition des jachères a entraîné une diminution régulière de la fertilité d'un sol désormais soumis à la culture continue sans aucun apport d'éléments minéraux nouveaux.

Si les enfants constatent que rien n'est fait pour remédier à une telle situation, que vont-ils en conclure ? Même chose si on leur demande d'étudier la situation sanitaire et qu'ils découvrent là encore que le seul dispensaire existant se trouve à une journée de marche et qu'il est le plus souvent dépourvu de médicaments ? Il y a selon nous — et ceci est le fruit de notre expérience — un terrible danger à orienter l'école vers l'étude du milieu si cette étude doit aboutir à un constat entièrement négatif, c'est-à-dire s'il est impossible de faire étudier par les enfants des efforts sérieux de modification de ce milieu. Mais nous dira-t-on, n'est-ce pas à l'école de provoquer ces modifications ? C'est là ce que pensent en effet assez souvent les pédagogues.

Dans l'introduction à l'étude du milieu en cours moyen, préparé par le Centre Pédagogique de Niamey, l'auteur recommande par exemple aux maîtres de « privilégier les thèmes d'étude qui soulèvent des problèmes, problèmes que l'on s'efforcera de résoudre avec les moyens locaux de façon à dégager des solutions pratiques, premier pas dans la marche vers le développement ».

Ambition respectable en effet mais **totale** **ment irréaliste**. Pour reprendre notre exemple, ce n'est pas l'école qui va apporter une solution au problème de l'appauvrissement du sol ou à l'amélioration de la situation sanitaire. L'école nouvelle peut contribuer puissamment à transformer le milieu où elle s'insère, à la fois en redonnant aux adultes l'assurance que la relève se prépare et en préparant effectivement cette relève, mais elle peut y parvenir seule. Les meilleures chances de réussite résident au contraire dans l'existence de projets de développement solidement structurés, qui amorceront **sous les yeux des enfants** les transformations nécessaires et prépareront les adultes à accepter demain de leurs enfants des innovations encore plus décisives.

Mais — et c'est là-dessus que nous terminerons — ceci suppose que s'instaure entre l'école et les organismes chargés du développement, une collaboration continue et confiante. Ceci suppose également qu'à l'image du maître d'école omniscient (et dont on voudrait quelquefois faire un maître Jacques du développement villageois), on substitue celle d'un **médiateur pédagogique** entre les enfants et le monde des adultes : celui de leurs parents et celui des différents agents de changement présents dans la zone. Ce n'est qu'à condition de devenir cette école **ouverte** que l'école pourra devenir effectivement l'école du développement.

(3) Exhaure de l'eau : épuisement des eaux d'infiltration.