

D'UN LIVRE A L'AUTRE

pédagogie musulmane en afrique noire

Renaud Santerre, *les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1973.*

L'OUVRAGE de R. Santerre est une monographie de l'école coranique camerounaise. Elle s'appuie sur des recherches menées en 1965-66 et « constitue le premier volet d'un tryptique consacré à l'anthropologie de l'éducation ». Le but en est de déterminer les diverses modalités de la transmission du savoir « suivant qu'il s'agit de sociétés à tradition orale, à tradition écrite ou à tradition mixte, comme c'est le cas des sociétés musulmanes d'Afrique noire ».



« Le musulman ne met pas l'enfant à l'école coranique pour l'instruire, mais pour le former selon la tradition immuable qui fut celle de ses propres parents et de ses proches. » (1)

La tâche de l'anthropologie de l'éducation est de mettre en évidence les moyens utilisés dans une société donnée pour parvenir à cet objectif. Ces moyens sont de tous ordres encore qu'infiniment plus polarisés sur l'institution scolaire dans les sociétés à tradition écrite. On a beaucoup parlé de l'école européenne depuis l'indépendance et de la rupture créée par elle entre deux univers sociaux et mentaux. Qu'en est-il de l'école coranique ?

Le Cameroun est un excellent terrain d'enquête car il dispose, à côté d'un système moderne d'éducation, d'un réseau étendu d'institutions coraniques. L'école coranique du Cameroun a 22 ans et concerne la majorité des musulmans.

(1) Haut Comité méditerranéen et de l'Afrique du Nord, *l'Islam dans les colonies françaises.*

R. Santerre a focalisé son étude sur l'école coranique au sein de la société peule du Nord Cameroun parce que c'est l'endroit où elle est numériquement la plus florissante dans l'ethnie la plus importante de cette région. Les peuls sont islamisés et ont adopté l'institution éducative coranique. Le pivot de l'éducation est, comme on le sait, le Coran, ce qui entraîne pour la langue arabe une position privilégiée. Elle est considérée comme langue de culture et non comme langue véhiculaire.

Il existe deux niveaux dans l'enseignement coranique :

— « le niveau élémentaire, entièrement consacré à la lecture et à l'écriture de tout le Coran sans compréhension aucune et sans effort de mémorisation.

— « le niveau complémentaire consacré à l'apprentissage de l'arabe, à l'exégèse et à la compréhension du Coran ainsi qu'à l'étude des diverses sciences coraniques. » Il y a une forte déperdition entre l'élémentaire et le complémentaire. La durée des études est variable selon les individus et il n'existe pas d'âge fixe

pour le commencement ou la fin du cycle. Il s'agit d'un régime communautaire sans responsable d'orientation. Il n'y a pas non plus de contrôle pédagogique. La fin des études est marquée par des fêtes et l'attribution des titres en particulier celui de « moodibbo » s'acquiert grâce à la réputation croissante de sagesse et de connaissances auprès de la population.

L'instruction est en principe gratuite et les maîtres vivent des dons qui leur sont faits et qu'il leur arrive au besoin de réclamer à la communauté. En outre, en brousse, ils ont toujours vécu principalement du produit de leurs champs qu'ils cultivent seuls avec leurs familles. Il existe beaucoup plus d'écoles coraniques en milieu urbain qu'en milieu rural.

Une école moyenne au Nord-Cameroun comprend de 5 à 15 élèves pour une population allant de 100 à 300 individus. Le taux de scolarisation coranique atteint et dépasse souvent le tiers des enfants scolarisables. L'existence des statistiques actuelles ne permet pas d'atteindre une grande précision dans ce domaine. Jusqu'en 1956, les effectifs coraniques étaient supérieurs à ceux de l'école française. C'est à partir de 1966 que la situation s'est renversée et que cette dernière l'a emporté.

R. Santerre décrit ensuite les qualités que doit présenter un **maître coranique** en s'appuyant en particulier sur les « profils » exemplaires de certains d'entre eux. L'âge moyen des maîtres va de 43 ans dès l'élémentaire à 57 ans dans le complémentaire. Il est difficile, étant donné l'absence de diplômes de juger du degré de formation des maîtres. Le seul critère auquel on puisse recourir est celui du nombre des années d'étude. La proportion des maîtres parlant couramment arabe est réduite. Elle est de 15 %. Peu d'entre eux sont capables de comprendre et de parler le français.

A Maroua, il n'y a pas de maître qui ait fréquenté l'école française. Ils marquent en général un refus envers l'occidentalisation de la société. On va souvent d'une école coranique à une autre pour profiter des formations et des personnalités différentes des maîtres.

L'auteur estime que, d'une manière générale, les maîtres, gardiens stricts des traditions de l'ancien régime, s'opposent à l'ouverture au monde moderne et se trouvent dans une situation en porte-faux. Il nous entretient ensuite de la **clientèle coranique** : « Si dans tout système d'enseignement le maître est l'interprète de la société d'hier et d'aujourd'hui, l'élève est le représentant de la société de demain. »

Nous trouvons également dans ce chapitre une description détaillée des procédés d'enseignement de lecture, d'écriture, de transcription de l'arabe (de haut en bas et non de droite à gauche, en faisant faire un demi-tour à la planchette ce qui permet de lire normalement).

Pendant longtemps, les musulmans ont résisté à l'école française, les femmes restant souvent plus réfractaires. Puis il y a eu provisoirement la solution de la double fréquentation des enfants ce qui leur était, bien sûr, néfaste. Elle subsiste cependant dans certains cas. Par ailleurs, les garçons ont tendance à aller à l'école française, tandis que les filles continuent à fréquenter l'école coranique et ce facteur risque d'accroître la scission entre les univers masculins et féminins.

Il existe même un enseignement franco-arabe ou sont juxtaposés les deux types d'école ce qui n'est pas non plus une solution satisfaisante, étant donné les divergences des deux enseignements. R. Santerre souligne toutefois le fait que, inadapté aux exigences de la société moderne, l'enseignement coranique a tout de même formé de fort belles intelligences et continue de le faire. Il cite à de nombreuses reprises « L'aventure ambiguë » de Cheik Hamidou Kane.

Nous ne pouvons faire mieux pour terminer que de citer la conclusion de cet excellent ouvrage où l'auteur dégage les lignes de force des deux enseignements, leurs rapports et l'évolution actuelle de l'école coranique.

« On ne peut porter un jugement équitable sur le système coranique que si l'on se replace dans la perspective du type de société dont il est issu et des fonctions qu'il y a effectivement rem-

plies. L'organisation scolaire renvoie nécessairement à l'organisation générale de la société.

« L'école coranique peut constituer un mécanisme de formation totale dans une société de caractère pastoral, agricole et de nature aristocratique, dont le principe d'organisation réside dans la religion du Prophète. Formation totale parce que l'enseignement coranique ne distingue pas de secteurs dans la personnalité et vise à éduquer tout l'homme plutôt qu'à seulement l'instruire et à développer une seule de ses potentialités. Suggérant à son ancien maître coranique de modifier sa pédagogie dans le sens de l'école française, un élève peut de William Ponty s'attirer cette réponse significative : « A l'école coranique, l'instruction importe peu, c'est surtout l'éducation qu'on donne. » Et le même élève de commenter plus loin : « Le but de l'école est moins d'instruire l'enfant que de lui faire contracter de bonnes habitudes. »

« Les parents « donnent » l'enfant au maître pour qu'il le socialise totalement, qu'il en fasse un homme complet. « Les internes, écrit le même élève, sont donnés au marabout pour toute leur scolarité. Ils travaillent comme des bêtes de somme : ils sont de tous les travaux, c'est pour eux une préparation à la vie. »

« C'est sous la forme d'internat ou d'école itinérante que l'école coranique fonctionnait à l'optimum. Ce « don » de l'enfant représentait pour les parents un acte de confiance absolue au maître et c'est pourquoi ils n'intervenaient jamais dans le processus d'éducation pour s'opposer aux châtiments par exemple. **Le maître dans ce système est le représentant vénéré de la société.** Nul mieux que lui ne sait ce qu'il faut faire pour forger ce jeune caractère qu'on lui confie. Le début des études coraniques marque pour lui la rupture d'avec le monde de l'enfance vécue sans entraves au *saare* des parents et le commencement d'une phase intensive de socialisation au terme de laquelle l'élève sortira adulte, prêt à occuper sa place dans la société. C'est une forme d'initiation qui, en importance et en durée, n'a absolument rien à envier à celles que pratiquent les populations sans écriture.



premières pages du roman de Cheikh Hamidou Kane sont admirables à cet égard.

« Pour n'être pas orientée vers la seule formation intellectuelle, l'école coranique n'en initie pas moins à la lecture, à l'écriture, au calcul, à la littérature, à la grammaire et à la langue arabes ainsi qu'aux autres sciences coraniques. La nécessité des voyages, que ce soit les déplacements de l'école itinérante ou les véritables voyages d'études des élèves du complémentaire, ouvre l'esprit de ses adeptes et n'est pas sans rappeler l'itinérance des jeunes Romains allant se perfectionner en Grèce, des étudiants européens du Moyen Age ou, comme Rabelais, de la Renaissance, circulant d'une université à l'autre. A ces études et à ces contacts avec d'autres milieux, le *pukaraajo* acquiert une véritable formation et développe une réelle curiosité intellectuelle. On le constate actuellement dans les collèges et lycées nord-camerounais aux succès des élèves *fulbe*. De belles intelligences se sont formées uniquement grâce à l'enseignement coranique ou en ont reçu la principale impulsion. (...)

« Cette tradition intellectuelle, au Nord-Cameroun comme dans le reste de l'Afrique noire, met l'accent sur la connaissance plutôt que sur la science proprement dite, sur l'autorité des maîtres plus que sur l'esprit critique. C'est un aspect que souligne l'élève peul de William Ponty quand il trace un parallèle entre la formation reçue à l'école coranique et celle que dispense l'école française.

« Il s'agit d'une éducation de type préceptoral qui joint l'exemple à l'enseignement et dont l'effet doit se faire sentir dans tous les secteurs de la personnalité tant sur le plan religieux, intellectuel, physique et professionnel que sur le plan moral et social.

« Sur le plan religieux d'abord et avant tout. L'enfant apprend le Coran, la prière, la théologie et la vie du Prophète. On lui inculque surtout, au besoin par les coups, la soumission à Dieu et le respect dû à sa parole incréée. Les

« Le même appel à la soumission, qui caractérise le secteur religieux, se retrouve sur le plan intellectuel; tout l'univers mental de l'élève en est imprégné.

« L'école coranique traditionnelle, dans son fonctionnement normal, néglige moins que sa concurrente moderne la formation physique et professionnelle. Les *derke'en* sont initiés progressivement aux travaux des champs, aux techniques agricoles. Sous la direction des assistants du maître, ils s'occupent des cultures pendant la saison des pluies, réparent les cases en saison sèche, apprennent à tresser les *cekke* (sing. : *sekko*, grosse natte de paille qui sert de clôture), à élever les murs de boue séchée, etc., bref tout ce que comporte l'activité normale d'un *saare*. Cet apprentissage se fait en groupe, sous l'autorité des élèves plus avancés; ainsi se constituent des classes d'âge et à mesure que s'acquiert l'endurance à la fatigue, au froid ou à la chaleur, à la faim, se développe chez les jeunes cette déférence jugée nécessaire vis-à-vis des aînés.

« Ces derniers ne négligent jamais les punitions et font régner partout une sévère discipline. Dans cette forme d'éducation, la formation morale importe en effet autant que la formation intellectuelle. Les coups et les privations que signalent tous les anciens de l'école coranique ne se limitent pas à servir d'exutoire au sadisme de certains maîtres; ils ont pour but de développer l'endurance de l'enfant à la douleur, de lui inculquer une saine attitude d'humilité et de bien lui montrer sa place dans la société. C'est ainsi qu'un élève toucouleur de William Ponty s'était vu refuser le droit de s'asseoir sur une chaise par son maître coranique, qui s'adressa en ces termes caractéristiques à l'hôte chez qui ils étaient tous deux descendus : « Une chaise, (...) c'est trop moelleux pour un pauvre étudiant du Coran, trop de jouissance; or la jouissance ne va pas avec la bonne pratique. Laisse mon garçon s'asseoir par terre, ce dont il a l'habitude. Ne lui fais pas oublier sa place dans la société. »

« Cette éducation en effet, il faut y revenir, est avant tout sociale. Son principal but est d'initier l'enfant à la conduite de l'adulte dans la société ainsi qu'au respect qu'il doit à l'ordre social et aux autorités qui l'incarnent. L'enseignement du droit musulman, fondement de l'organisation sociopolitique traditionnelle, avec référence à la coutume *fulbe*, n'est pas négligeable dans cette perspective. L'enfant y apprend les règles à observer lors d'un mariage, d'un héritage et dans toutes les autres situations que présente la vie.

« L'étude et le travail en commun permettent aux enfants des diverses couches sociales de frayer ensemble et de se retrouver dans les mêmes classes d'âge, d'être circoncis en même temps et de participer ensemble aux diverses cérémonies d'études. Même la mendicité revêtirait un caractère communautaire, socialisant (1). Comme le service militaire en Europe, elle a pour effet, en mettant ensemble et sur le même pied fils de nobles et de roturiers, d'effectuer un véritable brassage social.

« Qu'elle soit morale, sociale, religieuse, intellectuelle ou professionnelle, la formation coranique est fondamentalement axée sur l'idée de soumission : à Dieu, au maître et à la société. Son effet global est de produire un homme soumis et parfaitement intégré à sa société.

« Système d'éducation à ambition globale et à fondement religieux, l'enseignement coranique s'avère particulière-

(1) Justifiant la mendicité des élèves dans une perspective d'initiation sociale à un comportement humble et soumis, l'élève peul de William Ponty affirme : « Ce n'est pas par nécessité que le marabout leur fait demander du mil de ci de là : non, il veut former leur éducation, faire d'eux des hommes qui obéiront à toutes les lois de la société quand ils seront grands » « Qui dit élève, ajoute-t-il plus loin, dit modestie. »

ment traditionaliste et débouche en fait sur une forme poussée de conservatisme sociopolitique. C'était inévitable, du fait même qu'il fonctionne sur le modèle de la tradition orale. Celle-ci en effet, contrairement à la tradition écrite, est naturellement conservatrice. La tradition orale transmet aux générations ultérieures un message qui a été préalablement désamorcé, filtré par ses interprètes au profit de l'état de société existant et des détenteurs actuels du pouvoir qui les subventionnent. Le fait que dans le cas présent le message soit constitué par le Coran, lui-même axé sur l'idée religieuse de soumission, agit dans le même sens. Ajoutez l'orientation naturelle des maîtres vers la société traditionnelle *fulbe*, dont ils restent, comme les poètes (1), les fidèles représentants, et personne ne s'étonnera de constater la parfaite adaptation de cet enseignement à un état traditionnel de société, mais état de société aujourd'hui dépassé.

« L'évolution actuelle, singulièrement accélérée depuis l'indépendance, a fait émerger au Nord-Cameroun de nouveaux pouvoirs qui relèguent dans l'ombre, en attendant sa disparition, l'organisation sociopolitique traditionnelle. Ce sont toujours des musulmans qui détiennent le pouvoir, mais des musulmans scolarisés et laïcisés à la française. L'unanimité musulmane d'antan, si elle a jamais existé, a vécu depuis l'apparition de nouvelles classes sociales, en particulier d'une bourgeoisie commerçante dynamique. On assiste à un changement considérable de valeurs : le Coran passe au second rang après la réussite professionnelle représentée par le travail salarié, spécialement le fonctionnarisme. Le nouveau nationalisme regroupe dans un même parti unique et sur un pied théoriquement égal les

(1) Lacroix, *Poésie peule de l'Adamawa*, t. I, p. 34 et 92.

animistes, les chrétiens et les musulmans, les anciens *maccube* et leurs maîtres d'hier. Comment pareils changements pourraient-ils ne pas avoir de répercussions aux divers paliers de la réalité sociale ?

« L'évolution socio-économique, qui a fait libérer les esclaves, facilité les voyages et l'essor de la radio, multiplié la population des villes, islamisé les animistes immigrant en milieu urbain et accru l'extension de la scolarisation moderne, n'a pas manqué par contrecoup d'affecter gravement la situation de l'école coranique. Son effet s'est fait sentir autant sur le statut des maîtres, de plus en plus dévalorisé, que sur le caractère total de la formation coranique. Réduite à ses aspects intellectuels et surtout religieux, cette dernière subit sur le plan pédagogique, du fait de l'école officielle, une remise en question fondamentale. L'école traditionnelle, qui privilégiait la formation globale, se découvre inadaptée à l'époque moderne qui met l'accent sur la formation sectorielle. La culture générale cède le pas devant la culture spécialisée. Il ne sert à rien de former un intellectuel pour remplir les fonctions de postier. La connaissance de mémoire du Coran et des classiques de l'islam ainsi que la maîtrise de l'arabe sont moins utiles pour accéder au statut désormais privilégié de fonctionnaire que l'aptitude à baragouiner le français.

« L'école coranique au Nord-Cameroun est en pleine crise. Adaptée par rapport à la société d'hier, elle est en porte-à-faux par rapport à celle de demain. Son histoire récente trahit une évolution complexe faite de tendances contradictoires : la croissance apparente de ses effectifs ne suffit pas à masquer sa dégénérescence effective. » ■

Denyse Oettinger

Histoire générale de l'Afrique noire

Joseph Ki-Zerbo, Hatier,
Paris, 1973.

Nous reproduisons ci-dessous avec l'autorisation de la revue Panafrica, qui paraîtra mensuellement à partir du mois de février 1974, l'interview de M. Ki-Zerbo. Ces propos ont été recueillis au mois de mai 1973, par M. Ibrahim Signaté.

« L'historien africain ne doit ni se singulariser ni se diluer dans l'universel ». (J. Ki-Zerbo).

*La critique,
en France,
est plutôt discrète
en ce qui concerne
votre ouvrage.
Quelle interprétation
en donnez-vous ?*

Je crois qu'en se plaçant dans l'optique la plus neutre possible, on peut avancer que ce manque d'intérêt s'explique par la débauche d'énergie que les Français ont dû déployer pendant la campagne électorale, campagne qui, il faut bien le reconnaître, a polarisé l'attention du monde de la presse.

A première vue c'est ainsi que je serais tenté d'expliquer ce manque de réaction. D'autre part, mon livre étant volumineux, un certain délai est donc nécessaire pour en prendre connaissance. Ceci dit, il n'est pas exclu que tel ou tel africaniste ait été gêné par la parution de mon ouvrage. Pensez donc : c'est la première fois qu'un Africain écrit une histoire de l'Afrique noire ! Jusque-là ce domaine était la chasse gardée des africanistes. Il est donc fort possible que, de leur point de vue, la parution de mon livre constitue un événement qu'ils apprécient peu.

Je crois aussi que les idées que j'y expose sont de nature à surprendre certains qui ont besoin d'un délai de réflexion pour reprendre leurs esprits. A toutes ces raisons s'ajoute ce fait désormais indéniable : le désintérêt que les pays développés manifestent à l'égard de l'Afrique.

*On a pu dire
qu'avec votre livre
« l'Afrique reprenait
possession
de son histoire ».
Qu'en pensez-vous ?*

Moi-même, j'ai parlé quelque part d'une récupération de notre histoire. Il y a eu aliénation et expropriation pendant des siècles, sinon des millénaires. Cette expropriation peut s'analyser à deux niveaux : influence arabe et influence des non-africains. Mais il y a eu également une expropriation beaucoup plus subtile : pendant trop longtemps la seule image qu'on a eue de l'Afrique a été celle qu'en donnaient des non-africains.

J'estime qu'à partir du moment où les Africains se proposent de donner une nouvelle image de leur continent, il y a reprise de possession. Comprenez-moi bien : je ne revendique nul monopole pour les Africains, en ce qui concerne l'étude de leur pays. Je pense que le

domaine de la science est un domaine sans rivage. Pour écrire notre histoire, nous avons besoin de la coopération de toutes les bonnes volontés. Et cela d'autant plus que notre manque de moyens est criant. Pour mettre au point mon ouvrage, j'ai eu recours à des monographies (partielles, certes), établies par des chercheurs non-africains. Il reste — là-dessus il faut être sans équivoque — que l'explication centrale de l'histoire d'un peuple appartient à ce peuple.

*A votre avis,
quels sont
les points faibles
de votre ouvrage ?*

J'ai écrit que mon livre était une caricature de mon rêve d'étudiant. Si j'avais disposé de plus de temps, mon livre se serait décomposé en deux volumes. Cela m'aurait permis d'embrasser plus à fond la teneur des événements et leur structure. J'aurais pu me livrer à une description plus avancée des civilisations. Je pense cependant avoir atteint le but principal que je visais dans les limites de ce livre : restituer le film des événements ; montrer par un découpage les grands moments, les grands tournants de l'histoire africaine. Certes, j'aurais pu accorder plus de place à la description des civilisations. Mais autant il est facile de collectionner les faits, autant il est difficile de décrire les civilisations. Cela suppose un séjour prolongé dans les pays dont on veut appréhender les civilisations. Cela n'a pas toujours été possible pour moi.

*Vous plaidez
le droit à la passion
de l'historien.
Par passion,
j'entends le contraire
de l'indifférence.
C'est bien ça ?*

Oui, c'est un élément qu'il fallait souligner. Des collègues non africains nous mettent souvent en garde contre ce qu'ils appellent la passion. Quand on connaît les affres subies par nos peuples au cours des siècles, les humiliations endurées, l'étonnant c'est que nous ne réagissions pas avec plus de « passion ».

En vérité notre disponibilité, nous négro-africains, à la fraternisation est permanente. Mais les monstruosité qui se sont déployées sur notre continent doivent inciter tout homme objectif à en rendre compte sur un ton qui remette clairement les choses en place par la dénonciation de tout ce qui va à l'encontre de l'humanité.

Car l'histoire est un témoignage sur le passé et en même temps un témoignage sur l'homme. D'autres encore nous disent : « Cessez donc de vous lamenter sur le passé ». A cela nous répondrons que l'immense majorité de nos compatriotes est encore victime des mensonges et des falsifications qui dénaturent notre histoire. Le rôle de l'historien africain est de rétablir fermement la vérité.

*L'historien
africain
doit-il posséder
des qualités
spécifiques ?*

Il doit s'adapter à sa matière. Le don de sympathie est nécessaire à l'historien, surtout africain. Il travaille dans un monde qui n'est pas encore pénétré par les valeurs de la civilisation mécanisée. Il lui faut donc faire preuve d'une plus grande intuition. Il doit être aussi mieux armé au point de vue des techniques pluridisciplinaires pour traquer la vérité historique. Il ne doit ni trop se singulariser ni trop se diluer dans l'universel. Il doit toujours faire la distinction entre la science qui est universelle et la conscience qui est spécifique.

*Vous écrivez
en substance
que l'histoire
doit être mise
au service
du développement.
Ne craignez-vous pas
l'accusation de faire
de l'histoire
en quelque sorte un « doping » ?*

Je ne dis pas que l'histoire assure le développement de nos pays. Je dis que la connaissance d'un passé collectif peut aider à un développement harmonieux. Si l'on veut opérer une transformation des mentalités, faire sauter certains blocages, briser les goulots d'étranglement, la conscience historique peut jouer comme un levier.

On parle quelquefois du manque d'imagination des populations anciennement colonisées. C'est que l'imagination s'atrophie. Rendre intelligible leur passé aux anciens colonisés est donc de nature à provoquer une révolution dans leur mentalité. Se sentant désormais responsables et maîtres de leur passé, ils se découvrent des raisons de se mobiliser, de travailler, de s'accomplir, de bâtir un avenir selon leur rêve.

*L'histoire
de l'Afrique
doit être placée
dans une perspective
globale, dites-vous.
Cette démarche
n'a-t-elle pas
quelque chose
d'artificiel ?*

Je sais bien que cette vue heurte un peu pour le moment. D'autres préfèrent se livrer à une histoire par tribus. Or la tribu est une réalité culturelle et non pas biologique. Les tribus ont entre elles plus de relations qu'on ne le dit, relations de toutes natures : sociales, politiques, culturelles. A ce point de vue, et quoi qu'on ait dit, l'Afrique

précoloniale était en avance sur l'Afrique actuelle. De sorte qu'une approche tribale de l'histoire africaine est impossible. C'est là où il y avait de l'artifice.

En étudiant l'histoire globale de l'Afrique par grandes aires politiques, on est ainsi amené à découvrir que l'Empire du Mali entretenait des relations très suivies avec le Maroc. D'une façon générale, les liens solides s'étaient noués entre l'Afrique Noire et le Maghreb. On voit ainsi que la perspective historique globale est plus opérationnelle pour le passé comme pour l'avenir du reste.

*Vous avez longuement
parlé de l'époque
contemporaine
pour laquelle
vous ne disposiez pourtant
pas d'un recul suffisant...*

Attention ! J'ai parlé de l'époque contemporaine pour ses problèmes. Quant aux événements élaborés par les hommes, j'en ai parlé brièvement pour la simple raison qu'on ne peut encore porter de jugement définitif à leur sujet.

*Vous êtes historien,
vous êtes aussi
homme politique.
Dans quelle mesure
votre connaissance
de l'histoire
vous est-elle utile
pour appréhender
la réalité politique
de votre pays
et de l'Afrique
en général ?*

Ça rejoint l'idée de la passion, de l'engagement, un engagement d'ordre général. Au départ, c'est par engagement politique qu'on s'attache à la reconstitution de l'histoire de nos pays.

Puis, au fur et à mesure qu'on avance dans la connaissance de cette histoire, l'engagement apparaît comme une nécessité inéluctable. Il y a là une sorte de relation dialectique. Pour cette raison, il est hautement souhaitable de donner une solide formation historique à nos dirigeants politiques. Ils se sentiront héritiers d'un passé, donc enracinés. Car, quand on est une épave, on est disponible à toutes les récupérations extérieures.

*Je crois savoir
que vous préparez
un autre ouvrage
sur l'histoire
du Maghreb ?*

Oui, j'ai pensé que cela était nécessaire. Il y a tellement de liens entre les deux Afriques de part et d'autre du Sahara... Au fond si nous avons été séparés géographiquement, c'est en raison d'un pur accident écologique qu'est le Sahara. Notre histoire commune est plus longue que nos périodes de division. Entre nous, les contacts positifs l'emportent sur les contacts antagonistes. Nos points communs sont nombreux : la religion (puisque aussi bien une bonne partie de l'Afrique noire est musulmane), les formes socio-politiques de nos sociétés. Certes, les Arabes pratiquèrent la traite surtout dans la partie orientale de l'Afrique. Certes, c'est le sultan Mansour qui détruisit l'empire de Gao. Mais n'oublions pas que certaines régions de l'Afrique noire étendaient aussi leur domination sur certaines parties de l'Afrique du Nord.

Ainsi par exemple, le Kanem dominait le Fezzan. C'est aussi d'Afrique noire que les Almoravides se lancèrent à l'assaut de l'Afrique du Nord. Vous voyez donc que les contacts entre les deux Afriques sont restés constants, même s'ils ne furent pas toujours pacifiques. Signalons aussi ce fait remarquable : au Moyen Age, les bases de l'économie mondiale reposaient sur l'or de l'Empire du Soudan qui transitait par l'Afrique du Nord... ■

Afrika, Bildungsprobleme eines kontinents

L'Afrique, problèmes d'éducation d'un continent.

*Hermann Röhrs, Stuttgart,
Kohlhammer, 1971.*

Le Dr. Hermann Röhrs, professeur de pédagogie à l'Université d'Heidelberg, a écrit cet ouvrage dans un double but : présentation des problèmes éducatifs qui se posent en Afrique aux futurs assistants techniques et essai d'éducation comparée. Bien qu'il soit difficile de dire avec lui que l'Afrique est « terra incognita » pour les sciences de l'éducation, il est vrai que jusqu'à présent la plupart des études ne sont que des monographies faites soit par pays, soit par groupes de pays tel que le Maghreb, l'Afrique francophone, l'Afrique occidentale anglophone, etc... Depuis la conférence d'Addis Abeba en 1961 sur la planification de l'éducation en Afrique, l'UNESCO a recueilli beaucoup d'informations sur les comparaisons des systèmes éducatifs. Cependant les auteurs sont en général désorientés devant la diversification des situations suivant les pays et le tourbillon de renseignements qu'il est difficile d'assembler à un moment donné. Aussi l'ouvrage du Dr Röhrs qui a entrepris de définir une vue d'ensemble des problèmes grâce aux techniques des sciences historiques et de l'enquête sociologique, vient-il combler une lacune.

Voici ses principaux termes de référence :

- mise en évidence des formes autochtones d'éducation qui subsistent,

- classification des systèmes éducatifs missionnaires et coloniaux qui s'y sont superposés et principes éducatifs qui les ont gouvernés,

- discussion des systèmes d'éducation modernes contemporains et de leurs principes directeurs, en particulier dans la mesure où ils aident les Africains à se comprendre et à se réaliser.

En faisant bravement face à des données si complexes, il prend le continent africain dans son ensemble, en ne se limitant pas aux pays au sud du Sahara comme c'est souvent le cas. Les sociétés qu'il a choisies d'étudier en détail l'ont été en fonction de leur histoire, de leur position géographique. Ce sont l'Algérie, le Libéria, le Togo, le Ghana, le Nigéria, l'Afrique du Sud, la Tanzanie et l'Ethiopie. Bien que cette sélection soit vaste, il y manque des pays comme le Dahomey, ou le Sénégal où l'effort français d'éducation a été particulièrement important, le Zaïre qui occupe une position centrale et un pays ayant subi l'influence éducative portugaise ou espagnole. On s'aperçoit ici rapidement du peu de documents qui existent.

D'après les notes bibliographiques de l'auteur, on constate que ses sources sont surtout allemandes, anglaises ou américaines. Elles sont peu nombreuses du côté français et inexistantes du côté espagnol ou portugais. On peut donc se demander si une entreprise globale de ce genre telle que « L'éducation en Afrique » peut être menée à bien par une seule personne et si cet ouvrage n'aurait pas dû être l'œuvre d'une équipe internationale, spécialiste en éducation comparée. Toutefois, l'unité de vue d'un seul auteur présente aussi des avantages.

Dans une première partie, le Dr Röhrs examine les problèmes généraux communs aux différents systèmes qu'il analyse, et dans une seconde partie il traite des huit pays choisis individuellement.

Certains des problèmes qui se retrouvent dans tous les pays d'Afrique étudiés sont :

- l'adaptation des programmes : à la culture traditionnelle, aux besoins du

pays, aux tendances scientifiques modernes, aux méthodes d'éducation modernes;

- la formation des maîtres;
- l'enseignement primaire;
- l'enseignement secondaire;
- l'enseignement supérieur;
- la formation des adultes;
- les organisations éducatives;
- le lien entre les problèmes éducatifs et le milieu.

Par éducation, l'auteur entend tout le processus d'adaptation à l'environnement social, avant et après l'école, par elle et en dehors d'elle. Discutant le travail de planification de l'éducation qui continue à s'accomplir depuis les conférences des ministres d'Addis Abeba, Paris et Tananarive, il fait remarquer que les modèles socio-économiques qui y sont développés devraient être plus adaptés aux conditions sociologiques propres à chaque pays, en accord avec leur fonds culturel traditionnel d'une part, et les contacts régionaux ou internationaux d'autre part. Pour qu'un programme éducatif général soit équilibré, il faut que les niveaux primaire, secondaire et supérieur, ainsi que celui de la formation des adultes soient soigneusement articulés entre eux, en accord avec les aspirations spécifiques de chaque société. Ces besoins sont variés et l'adaptation des niveaux d'enseignement à la société et vice-versa aiderait puissamment le développement d'une science de l'éducation spécifiquement africaine. Une vue aussi totale de la fonction de l'éducation dans une société qui se développe rapidement, présuppose une collaboration étroite entre sociologues, éducateurs, économistes et administrateurs (politiciens) dont on donne des exemples dans les études consacrées aux pays. Dans beaucoup de cas les chefs d'état se sont révélés être des éducateurs ou ont insisté sur l'importance capitale de l'éducation: Senghor, Nyéréré, Azikiwé. Toutefois il n'existe pas de recettes en cette matière et l'impact des chefs d'état sur le système d'enseignement semble surtout avoir été très important

lorsqu'ils ont été eux-mêmes enseignants comme ce fut souvent le cas avant l'indépendance. Les difficultés rencontrées actuellement par la planification en matière d'éducation sont fréquemment liées à la désaffectation des maîtres pour un métier difficile auquel ils ont été insuffisamment formés, ce qui a pour conséquence d'en faire un groupe souvent mal intégré à la vie du pays.

En passant en revue les activités éducatives des missions, puis celles des administrations coloniales, l'auteur montre que les premières ont réussi, tout en fournissant les rudiments nécessaires (langue, calcul), à enseigner des métiers servant la communauté villageoise, tandis que la tendance des autres a été de chercher à préparer des employés de bureaux séparés de la vie communautaire. C'est l'école livresque qui a conduit à des systèmes d'éducation mal adaptés à une société surtout rurale. L'un des principaux problèmes auxquels l'éducation en Afrique doit faire face aujourd'hui est celui de renverser le processus, ou plutôt d'intégrer le système éducatif à la société où il se trouve, qu'elle soit agricole ou industrielle. L'auteur semble toutefois penser que toutes les sociétés africaines sont agricoles, alors que, depuis quelques années, il y a de nettes différences entre les pays ou régions qui ont opté pour le développement industriel et les autres.

Il passe alors à l'examen de systèmes d'éducation typiquement africain (excepté les écoles coraniques également importées). Il est évident que ses informations se limitent aux écrits d'anthropologues comme Westerman, qui ont décrit en détail les divers rites d'initiation jouant un rôle dans la formation des enfants africains et leurs relations avec la communauté humaine et l'univers divin. L'auteur aurait eu avantage à consulter la vaste collection de travaux d'étudiants écrits pour le « certificat d'éducation » de l'Université d'Ibadan, sur les pratiques éducatives dans les communautés rurales africaines. Des recueils de travaux sem-

blables existent aux universités d'Ife et de Nsukka où de nombreux matériaux attendent d'être exploités. A l'aide des documents dont il dispose, le Dr Röhrs ouvre, cependant, des perspectives valables sur l'expérience totale que présente l'école de la brousse qui exerce une puissante influence physique et intellectuelle sur l'adolescent. Il voit dans les rites d'initiation un système bien ordonné pour assurer la succession des générations sans conflit et dans la continuité tribale. Ce système développe les qualités d'obéissance et de contrôle de soi — qui font notoirement défaut à l'éducation occidentale contemporaine. Cependant c'est le système magico-mystique très fermé d'éducation tribale qui a été le moins accueillant à l'esprit de recherche qui, comme l'a bien montré B. Fafunwa dans ses « Nouvelles perspectives sur l'éducation en Afrique », doit précéder le développement intellectuel des sociétés africaines. C'est dans la direction de l'observation et de la recherche qu'est la voie du développement en matière d'éducation, car elles développent les capacités de pensée logique et abstraite. Cette dichotomie créée par la sécurité psychologique émanant des formes traditionnelles d'éducation et par l'aliénation intellectuelle provoquée par le choc de puissantes forces extérieures, définit bien le problème éducatif en Afrique. L'auteur insiste sur l'importance d'une école centrée sur la communauté dans laquelle le maître joue le rôle de catalyseur du développement rural.

Le chapitre relatif à l'enseignement supérieur est quelque peu décevant par son information limitée et il ne s'attaque pas aux problèmes sous-jacents. En outre les renseignements sur les universités du Nigéria ne sont pas totalement exacts.

Dans la deuxième partie de son travail, le Dr Röhrs décrit, en huit chapitres les pays qui lui ont permis de formuler les généralisations exposées dans la première partie. On peut regretter, cependant, que pour l'Algérie, par exemple, l'auteur n'aborde pas les problèmes suffisamment à fond, ni assez en détail. Beaucoup de questions restent sans réponse.

Le Libéria

Le chapitre sur le Libéria est mieux documenté. On y décrit un pays indépendant qui a choisi de prendre un modèle étranger, celui des U.S.A. Cependant, on montre que l'éducation a longtemps souffert de la discrimination entre les « Libéro-américains » et la population autochtone, difficulté que le plan quinquennal de 1963-1967 et le plan de 1967-1970 commencent seulement à atténuer. Malgré les 14 % du budget accordés à l'éducation, il y a beaucoup de problèmes matériels. Il est difficile à la fois d'adapter les manuels aux besoins locaux et de les publier en nombre relativement restreint. La formation des professeurs doit être améliorée, l'enseignement supérieur est traditionnellement peu développé et beaucoup d'étudiants ne terminent pas leurs études. En plus des efforts des missions autrefois, du gouvernement aujourd'hui, l'auteur mentionne la part importante prise par les entreprises minières étrangères dans la formation technique et professionnelle. Cette troisième force pourrait jouer un rôle important dans l'éducation, surtout dans les pays à industrialisation rapide comme le Nigéria.

Le Togo

Le Togo a été ensuite choisi à cause de son triple héritage colonial français, anglais et allemand. Il est intéressant de noter que les Allemands désiraient que l'Ewé, le Twi, le Ga soient langues d'enseignement pendant tout le primaire, mais nous manquons de détails sur le contenu des cours ou sur les manuels utilisés. Citant les travaux de Becker, l'auteur nous apprend qu'en 1912 il y avait plus d'enfants qui fréquentaient l'école qu'en 1932 dans les territoires sous mandat anglais ou français. La période française, fortement centralisatrice, aboutit d'une part à une certaine uniformisation des élites en territoires francophones, mais d'autre part, à un manque d'adaptation des programmes à la réalité africaine. L'auteur ne mentionne pas le travail considérable accompli dans ce domaine par les conférences des ministres de l'Education nationale d'Afrique francophone (1).

Le Ghana

L'étude du Ghana est basée sur une documentation solide bien que l'ouvrage de C.K. Graham n'ait pas été disponible au moment de la publication de ce livre. Elle souligne l'influence relative des écoles de mission sur la côte et en pays Ashanti, suivie par un effort colonial considérable résumé dans les 16 principes de Guggisberg, le douzième étant : « On doit donner une éducation anglaise mais elle doit être solidement basée sur la langue vernaculaire ». Cette politique, assez semblable à celle préconisée au Togo par les Allemands, explique la forte tradition autochtone de l'éducation ghanéenne dans un cadre cependant très anglais. Mais tandis que depuis l'indépendance on a rapidement adapté les programmes aux besoins nationaux, le gouvernement ghanéen a pris le contrepied de la politique anglo-coloniale d'éducation primaire en langue locale, en y introduisant l'anglais. Les quatre langues principales du Ghana sont devenues matière d'enseignement au niveau secondaire. Le système scolaire lui-même est très influencé par le système anglais, avec une importance exagérée accordée aux examens. Une des caractéristiques de cette éducation, selon l'auteur, est l'attitude démocratique qui existe dans les écoles entre maîtres et élèves. Mais, comme au Nigéria, beaucoup d'enseignants considèrent leur emploi comme temporaire en attendant de trouver mieux, ce qui augure mal pour l'avenir de la profession et du système éducatif.

L'auteur souligne la bonne répartition des matières entre les universités : lettres et sciences humaines à Legon, technique à Kumasi et formation des maîtres à Cape Coast. D'après lui cette dernière pourrait former une section africaine de l'Association internationale d'éducation comparée. Malgré son caractère fortement anglophile, l'éducation au Ghana est très marquée par les influences nationales et joue ainsi un rôle important dans le développement économique et social du pays.

(1) Cf. actes de ces conférences publiés par son Secrétariat Technique permanent, et, antérieurement à l'existence de celui-ci, par l'AI DECAM.

Le Nigéria

En parlant du Nigéria, comme c'était le cas pour l'Algérie, l'auteur manque d'informations sur les éléments islamiques de l'éducation. Il reconnaît que ce pays a été le premier à mettre sur pied un plan d'éducation d'une valeur internationale qui est encore valable aujourd'hui. Il y a cependant un grand risque si l'on insiste trop sur le développement d'une éducation secondaire livresque au détriment d'autres formes d'éducation pratiques. Il est dommage qu'il manque de documentation sur le développement des « comprehensive schools », écoles générales intégrées au développement de la communauté (Aiyetoro, Ekitiparapo, Ijebu-Ode), écoles secondaires, collèges techniques ou centres d'apprentissage qui se créent dans chaque état. Depuis la fin de la guerre civile, de grands changements sont intervenus qu'il passe sous silence. Le pays a été divisé en douze états ayant chacun son propre système d'éducation, son université, son école normale, son école d'ingénieur, etc., ce qui donne au système sa force d'émulation.

L'Afrique du Sud

En abordant l'étude de l'Afrique du Sud, le Dr Röhrs souligne le sort réservé aux Africains, qui, dans un pays très industrialisé, sont coupés du contact avec leur culture traditionnelle et partant, de l'impulsion donnée par cette culture. Dans cet important chapitre, l'auteur a du mal à considérer objectivement le développement du système éducatif sud-africain et à créditer le gouvernement et les missions des efforts faits pour amorcer un développement indépendant et séparé, sans le consentement des Africains. Tandis que les premières missions mirent surtout l'accent sur l'éducation primaire en langue maternelle et la formation pratique, le Bantu Education Act, depuis 1953, a cherché à développer l'éducation secondaire, ce qui a permis en 1968, à 12 400 élèves de passer l'équivalent du « school certificate ». En ce qui concerne l'enseignement supérieur, on note une initiative intéressante : l'Université d'Afrique du Sud dispense une formation par correspondance aux étudiants, quelle que soit leur couleur, ce qui contraste avec le reste du pays où règne la ségrégation.

La Tanzanie

En **Tanzanie**, l'auteur décrit l'influence d'une conception socialiste centralisée sur le système d'éducation. Il fait remarquer que le nombre considérable d'écoles primaires solidement implantées par les Allemands en 1920 n'avait pas augmenté en 1938 sous l'administration anglaise. L'éducation primaire s'effectuait en langue locale pendant les quatre premières années, — c'est-à-dire en Swahili qui n'est pas la langue de la majorité — à l'école du village, et en anglais à l'école centrale. Pour les quatre années suivantes, le président Nyerere veut faire de l'éducation le principal moteur du développement dans son pays, une « éducation tournée vers la vie », une « éducation vers l'autonomie ». Le premier stade a été celui de la formation des adultes contrairement aux objectifs préconisés par le plan d'Addis Abeba qui donnait la priorité à l'éducation secondaire. Cette dernière, jusqu'à l'indépendance, n'était pas plus développée en Afrique occidentale qu'en Afrique orientale, et elle a pu s'intégrer directement au processus social et économique du développement. Elle est devenue une partie essentielle de la communauté qu'elle sert et la formation professionnelle a joué un rôle capital en aidant les ateliers agricoles et techniques. L'accent est particulièrement mis sur la responsabilité de l'individu envers la communauté, aspect souvent négligé dans la plupart des systèmes d'Afrique occidentale, en insistant sur le fait que l'existence d'un enseignement secondaire ne se justifie que si la minorité qui l'acquiert se met au service de la majorité. Le Dr Röhrs note que ces efforts sont couronnés de succès, mais qu'il faudrait attendre une dizaine d'années pour juger de leurs résultats.

L'Ethiopie

Dans le cas de l'**Ethiopie**, l'auteur examine le contexte historique et

géographique de cette culture ancienne et théocratique, et compare les formes d'éducation traditionnelle avec celles des systèmes coraniques ou juifs, qui tout comme au Moyen Age forment surtout la mémoire. Les écoles d'état datent de 1941 après le départ de l'occupation italienne. Comme dans d'autres pays islamiques, le problème est de savoir comment conserver les valeurs religieuses de l'éducation traditionnelle tout en créant des structures dominées par des valeurs scientifiques et techniques. Les efforts tendent surtout à établir des écoles pour les besoins agricoles du pays. Le premier cycle de l'éducation secondaire (6 + 2 ans) s'attache plus particulièrement à la formation professionnelle (artisanale, technique, commerciale). Ici, comme au Libéria, le gouvernement n'héritant d'aucun système colonial a pu choisir librement parmi les modèles offerts par d'autres pays.

Le plus grand problème reste, cependant, la fuite des maîtres vers l'industrie et l'administration. Pour pallier le manque d'enseignants, tous les étudiants de l'Université d'Addis-Abeba font, depuis 1961, un an de service rural. Ce type de « Peace corps interne » est à recommander à d'autres pays d'Afrique. Il peut aider à former une nation en mettant en contact les étudiants avec les populations différentes d'une société multilingue et à augmenter le sens de leurs responsabilités envers la communauté. Mais le problème de la fuite des enseignants vers d'autres secteurs où les salaires sont plus intéressants subsiste malgré les palliatifs apportés.

En conclusion, l'étude du Dr Röhrs, bien qu'insuffisamment documentée, fait preuve de réalisme et n'est, en aucun cas, superficielle. Un tel travail aurait gagné à être fait en équipe avec un « esprit directeur ». Cette approche par pays n'a pas permis de mettre en valeur la coopération internationale en matière

d'éducation. C'est en effet le cas, par exemple, en Afrique anglophone de l'Ouest et de l'Est, où des regroupements ont lieu entre les pays pour les problèmes d'examen, dans le cadre du « West and East African Examinations Councils », ou plus récemment au sein de l'« Association for Teacher Education in Africa » pour la formation des maîtres et la recherche en matière d'éducation. En Afrique francophone, il existe la Conférence des ministres de l'Education nationale des Etats africains et malgache d'expression française et ses différentes commissions d'experts. Cette collaboration régionale dans les pays où, soit le français, soit l'anglais, sont langues de communication, montre bien cependant le besoin de surmonter cette division. Le lieu privilégié d'une telle entreprise serait un **comité de recherche en matière d'éducation** qui pourrait s'adjoindre à la Commission de Recherche Scientifique et Technique de l'OUA (Organisation of African Unity) à Lagos. Il serait aussi nécessaire d'établir un **centre de documentation pédagogique pour l'Afrique** sans lequel aucun travail global d'éducation comparée ne pourra exister.

Malgré certaines limites dans son approche, sa méthode, sa documentation, le Dr Röhrs a entrepris un travail important, et si les sujets ne sont pas toujours traités de manière uniformément analytique, ils sont abordés avec l'objectivité et l'ouverture d'esprit nécessaires en ce domaine. Il est à souhaiter qu'une édition révisée puisse être traduite pour être mise à la portée d'un public international. ■

*Extrait de l'analyse de C.M. Brann
Institute of Education
University of Ibadan, Nigeria*