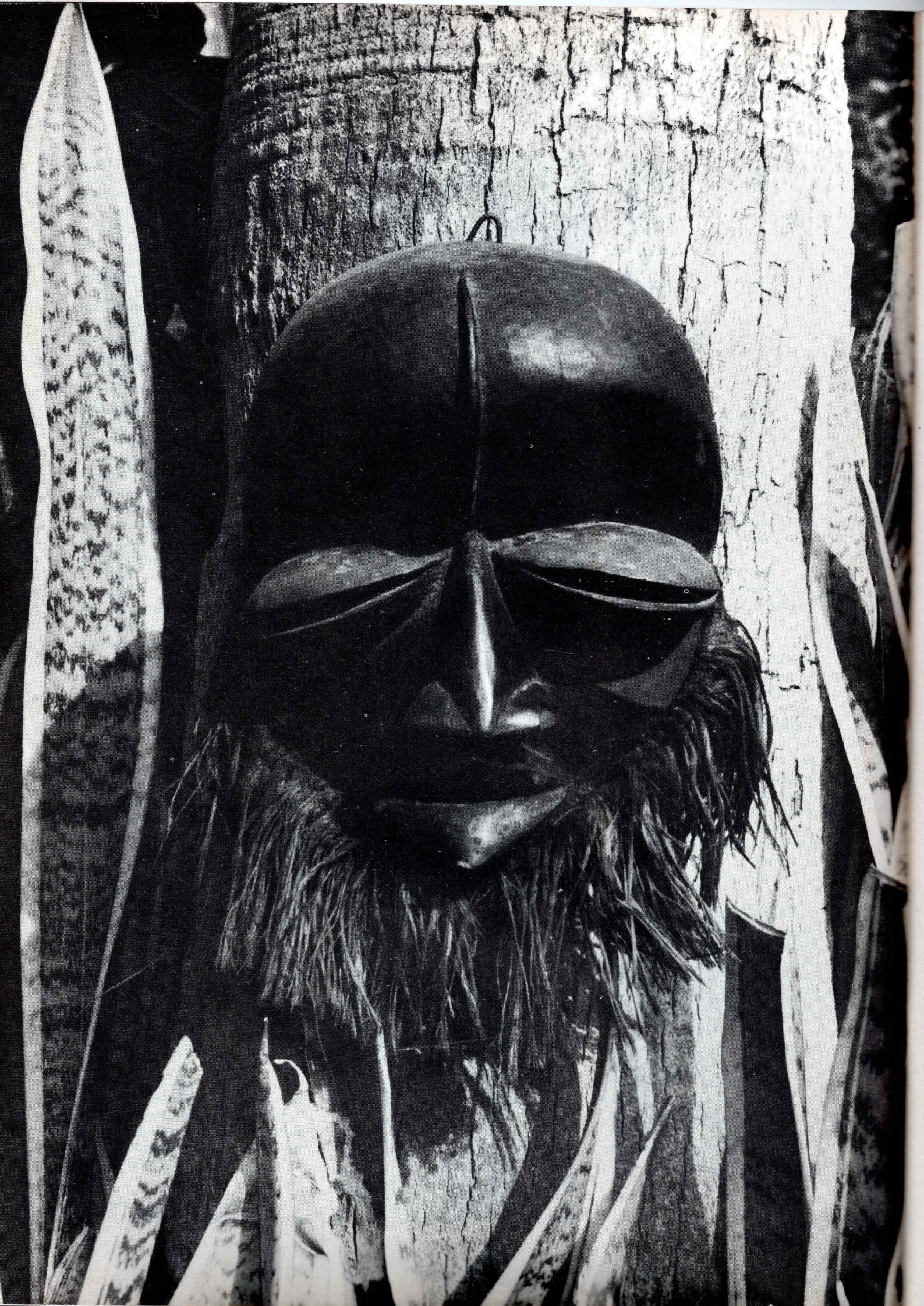




HEURS ET MALHEURS DE L'EDUCATION SOLIDAIRE

introduction à une problématique des contrats de solidarité éducative

Les contrats de solidarité doivent trouver un champ d'application essentiel dans le domaine de l'éducation. D'abord construites selon leur logique propre, les éducations africaines précoloniales ont rempli leur vocation de constituer la solidarité interne des sociétés africaines. La colonisation est venue dissocier ces constructions harmoniques en y plantant le coin d'une culture étrangère. L'éducation coloniale sépare. La problématique de libération et de développement commande de retrouver les voies de solidarités nouvelles où l'apport extérieur ne serait plus marque de division, mais outil d'une nécessaire solidarité élargie à la dimension du monde. Tel est le problème auquel le texte qui suit, s'appuyant essentiellement sur une illustration tirée de l'histoire culturelle et sociale sénégalaise, apporte une analyse introductive dont la portée semble pouvoir s'étendre aux autres États africains pris dans la trame d'une même histoire *.

L'analyse de la dialectique de la socioculture et du pouvoir social et politique révèle successivement des stratégies de renforcement, de recherche d'équilibre dynamique, puis de domination, enfin de résistance, correspondant aux périodes de l'Afrique seule, de l'Afrique colonisée, de l'Afrique luttant pour se libérer. L'éducation est apparue, avec force, au long de cet itinéraire, comme un moyen et un enjeu de première importance.

En cherchant à comprendre sa place, son rôle, sa force, nous devons constater, tout d'abord, que les efforts d'analyse et de théorisation de l'éducation africaine à travers ces différentes étapes, en dehors des images idéologiques que chaque période nous renvoie, n'ont pas été poussés au même niveau que les débats sur les modes de production et les systèmes de pouvoir. On est resté, pour une bonne part, dans le registre descriptif et spécialisé, sans faire appel à la dynamique sociale globale (1). Le contraste est frappant.

* Ce texte est un fragment de la conclusion de la thèse de R. Colin : **Systèmes d'éducation et mutations sociales. Continuité et discontinuité dans les dynamiques socio-éducatives. Le cas du Sénégal**, 2 tomes, Université René-Descartes, Paris V, 1977.

(1) Pour parler de quelques travaux conséquents, malgré leur mérite indéniable, c'est la remarque qu'appellent la thèse de D. Bouche, déjà citée, et aussi les études de P. Erny sur l'éducation traditionnelle (voir bibliographie) et Abdou Moumouni.

pant avec l'essor des sciences de l'éducation appliquées à la société européenne ou nord-américaine (2). De plus, la théorie de l'éducation transculturelle est encore balbutiante. C'est dans cette voie que notre recherche nous incite tout particulièrement à progresser.

Après une brève clarification conceptuelle, nous tracerons un tableau d'ensemble des dynamiques éducatives, pour en référer ensuite au travail d'élaboration théorique.

Dans la sémantique (3) de la socioculture occidentale, l'éducation apparaît, spontanément, comme prise dans le jeu d'un système de valeurs, idéologisée, image et mesure de la conformité à la représentation normative de la société. Il s'agit d'un de ces concepts entourés d'une « aura (4) » protectrice, et protecteur lui-même de l'ordre social, que le discours social n'accepte pas volontiers de définir. L'éducation va de soi, derrière le rempart du non-dit. La définition qu'en donne le « Robert », dans l'acception courante, est, à cet égard, significative : « ensemble des moyens à l'aide desquels on dirige le développement, la formation d'un être humain ». On passe sous silence l'objectif de cette action directive : formation en vue de remplir une place déterminée dans le système des rapports sociaux, développement pour correspondre au modèle que cette assignation (5) sociale à résidence suppose. Le même « Robert » définira le concept voisin d'instruction comme « l'action d'apprendre ce qu'il est utile ou indispensable de savoir ». Là encore, il reste en pointillé à répondre à la question : « utile ou indispensable » sur le fondement de quels critères, par référence à quels objectifs ?

Pour les Wolof, le concept d'éducation était rattaché à la racine **yar**. Le **Dictionnaire wolof-français** de Mgr Kobès, qui fut Vicaire apostolique de la Sénégambie entre 1847 et 1872, donne la définition suivante de **yar** :

« *Éduquer, élever, faire l'éducation, corriger, apprivoiser, civiliser, radoucir les mœurs, donner la verge. Verge, férule, cravache, éducation qu'on donne...* » (6).

Nous sommes là dans un champ sémantique où la signification prend corps, non pas par l'occultation du non-dit, mais par le mouvement dialectique entre le symbole et l'objet concret : la mise en forme par la force du fouet. La violence est clairement exprimée, violence symbolique et violence pratiquée. L'éducation est une « épreuve de force », dans un système social qui assume et valorise le jeu de forces pour l'ordonner à ses fins.

Nous pouvons, alors, analyser les enchaînements et les affrontements entre ces éducations différentes.

les dynamiques éducatives

Si l'on s'attache à comprendre le jeu des stratégies éducatives à travers les trois grandes périodes de l'histoire africaine, on peut figurer les objectifs de l'éducation, ou des éducations successives, par trois idées-forces : unir, séparer, réunir.

unir, ou la dynamique éducative du système précolonial

Elle ne peut s'expliquer sans que l'on prenne comme point de départ le système socio-culturel global, à travers ses trois versions, dans une illustration sénégalaise par exemple : sérère, wolof, toucouleur.

Le monde sénégalais procède d'un fond culturel commun constitué dans des temps très anciens que l'on peut prendre le risque de qualifier de paléo-sérère. La persistance, à travers les chocs de l'histoire, d'un certain « noyau éducationnel » assez largement partagé est l'un des arguments qui vient d'étayer cette hypothèse. Les caractéristiques et les fonctions du noyau éducationnel peuvent être établies comme une logique profonde de l'ensemble social, non pas immuable, tout au contraire confortant le plan de la continuité dans la dynamique sociale, tout en se nourrissant des événements, des influences culturelles venues des systèmes proches, en maintenant, à travers la différenciation des poussées et des affrontements politiques, une sorte de méta-langage (7) établi entre des hommes et des groupes sociaux qui plongent leurs racines dans le même sol profond.

L'éducation rétablit la continuité à travers les discontinuités que les affrontements sociaux provoquent dans le courant de cette histoire précoloniale, dans la dialectique incessante du sens et du pouvoir.

Pour saisir le mouvement de l'éducation « de l'intérieur », il faut se reporter aux fondements mêmes de la socio-culture sénégalaise en recherchant les composantes de l'identité culturelle.

L'enfant, issu d'un germe, porteur de la force générative de la société indissociable dans l'arc de force tendu entre le passé, le présent, l'avenir, doit pousser (au sens génératif : comme un être vivant) au sein de l'ensemble écologique et social lié (éco-socio-système). Comme la terre, on doit le labourer. Les générations plus anciennes doivent pratiquer ces « façons culturelles ». Le proverbe toucouleur dit :

Le savoir est un champ, mais s'il n'est ni labouré, ni surveillé, il ne sera pas récolté (gandal ko ngesa, soko noon, so remaaka reena, sonyetaake) (8).

(2) Voir le bon panorama et recueil de textes donné par Alain Gras : **Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux**. - Paris, Larousse, 1974, 384 p.

Et aussi : Sumpf (Joseph). - **Aperçu sur la sociologie de l'éducation aux États-Unis. L'étude des effets**. In Revue française de sociologie. - VI, 2, avril-juin 1965. - pp. 203-215.

(3) Sémantique : étude des éléments du langage, considérés dans leur signification.

(4) Aura : sorte d'auréole visible aux seuls initiés.

(5) Assignation à résidence : maintien dans un endroit donné.

(6) Kobès (Mgr). - **Dictionnaire wolof-français**. - Nouvelle édition revue et considérablement augmentée par le R.P. O. Abiven. - Mission catholique de Dakar, 1923. - 385 p. - p. 371.

(7) Méta-langage : au sens large, langage qui porte sur le langage lui-même ; au sens restreint, langue uniquement destinée à la description des langues naturelles, ethniques (conduite comme en algèbre).

(8) Gaden (H.). - **Proverbes et maximes peuls et toucouleurs**. - op. cit., p. 208.

La mère pratique les massages corporels sur son enfant, qui l'amèneront à la forme attendue, stimulant sa force vitale. Et l'enfant apprendra, dès l'univers de sa prime enfance, les rapports de forces du système de parenté auquel il appartient. Sérèr, toucouleur ou wolof, cette phase d'identification première de l'être humain est très comparable. En France, depuis la fin de l'Ancien Régime, comme l'a montré Philippe Ariès, l'enfant est éduqué dans un univers restreint, séparé, et, dans toute la mesure du possible, protégé du choc des rapports sociaux (sauf dans les classes les plus lourdement exploitées) (9). Par contre, l'enfant africain est de plain-pied au sein de la société globale, même si l'on met des limites à ce qu'il peut voir, savoir ou faire. Il n'y a pas coexistence d'un univers infantile et d'un univers adulte comme deux totalités séparées.

Toute la démarche éducative, les pratiques par lesquelles elle se traduit, tendent à développer le capital de forces de l'enfant dans le concert de l'ensemble des forces constitutives de la dynamique sociale. Ce courant porteur est rythmé par les épreuves qui indiquent, dans la pratique sociale, que l'être en développement a acquis tel savoir lié à tel pouvoir. Ces épreuves de force sont sous le contrôle social, constamment, et impliquent une véritable sélection. Celui qui ne peut pas franchir le seuil de l'acquisition d'un pouvoir peut, dans les cas extrêmes, être exclu du champ social, payer de sa vie. En ce sens, dans la pratique ancienne, où le contrôle social fonctionnait dans toute sa rigueur et sa vigueur, les circoncis, au retour des épreuves d'initiation, étaient véritablement des rescapés – même si c'était le plus grand nombre – et pas seulement au sens symbolique. L'intégration dans le groupe suppose que l'on puisse se plier à la violence collective qui oriente les désirs individuels (ou les réprime) dans le sens de l'objectif commun : la permanence et le développement du capital génératif. La violence symbolique n'est pas séparée de la violence physique. C'est là que **yar** prend tout son sens. Les rapports sociaux sont fondés sur la domestication de la violence, la violence brute devenant force sociale s'articulant à d'autres forces sociales.

Mais la violence subie sera rendue et la règle du jeu n'est pas dissimulée. La vie dans le **mbar** (10) initiatique l'illustre abondamment. Le groupe des circoncis n'est pas une collection d'individus interchangeables que l'on soumet à des épreuves normalisées. C'est un groupe structuré au sein duquel s'établissent de nouveaux rapports sociaux qui sont en relation avec la totalité des rapports sociaux, pas seulement par l'intermédiaire de la relation avec les **selbé** (parrain d'initiation) et le maître du **mbar**, mais en articulation avec les parents, les gens du lignage, groupe des hommes, groupe des femmes, que scandent les rapports de génération. Avant, pendant, après l'initiation, l'éducation met en jeu l'ensemble du système socio-culturel, toutes ses instances, idéologiques, politiques,

économiques. L'éducation est co-extensive à la société, co-extensive à la culture. En ce sens, les fonctions d'éducateur n'entrent pas et ne peuvent pas entrer dans la division du travail socio-professionnel. Ce ne peut pas être un métier spécifique, comme celui du forgeron (même si le forgeron-circonciseur y joue un rôle spécifique). Tout le monde est éducateur, tout le monde est éduqué, mais à travers un scénario global bien ordonné.

Cela révèle la complexité d'un processus à la fois égalitaire et inégalitaire, dont les catégories de l'analyse occidentale ne peuvent aisément rendre compte sans risque de le segmenter, et donc de le dénaturer.

D'une part, en effet, la société se présente comme un système d'inégalité, particulièrement sous l'angle de la répartition du pouvoir, ou des pouvoirs. La puissance s'accroît au long du chemin des générations. De plus, au-delà du modèle théorique idéal d'une société lignagère politique indifférenciée, le clivage entre les ordres et les castes introduit un second type de distribution inégale du pouvoir. Enfin, la division des sexes vient fortement moduler l'exercice des différents pouvoirs par son irréductible coupure.

Mais la vision cosmologique totalisante interdit que se créent des espaces de pouvoir séparés, non soumis à la régulation globale, excluant ainsi les mécanismes de pouvoir cumulatif, tout comme l'accumulation privative des biens (donc le capitalisme). Nous précisons à nouveau que le système que nous analysons ici est celui qui tire sa logique du monde étranger et antérieur à l'économie marchande née du contact avec le système des Blancs.

Inégalités solidaires, pourrait-on dire, appelant, en contrepartie, une **égalité différenciée**. L'égalité, qui introduit la cohésion et la cohérence du système, se trouve au niveau du sens. En d'autres termes, les différents groupes et sous-groupes en situation de pouvoir inégalitaire qui composent l'ensemble social ne peuvent tenir ensemble qu'en accédant de façon égalitaire au noyau culturel qui donne le sens. L'éducation, comme apprentissage et conquête du sens, éclairera la place de chacun (en lui donnant les savoirs et savoir-faire différenciés qui correspondent à sa place), explicitera l'utilité sociale des écarts et permettra le recours à des contre-pouvoirs si le jeu social est faussé ; la communauté de langage fondera la capacité d'analyse critique nécessaire à la régulation. Ainsi l'éducation **unit**, scelle le pacte social, en donnant réponse à la finalité des différences. Le danger de la différence est alors conjuré, ou, plus exactement, les moyens de faire face à ce danger lui donnent droit de cité ; et l'on peut lutter ainsi contre l'entropie, car les forces génératives, à ce jeu inégalitaire, également signifiant, se stimulent au lieu de se dégrader. Cette vision des choses, corroborée par l'expérience concrète de la vie quotidienne dans cet univers des villages, fait justice des stéréotypes qui présentent la société dite « traditionnelle » comme un monde morne et figé. La production culturelle esthétique, par la musique, la danse, la parure, la sculpture, toutes rythmées, accordées au jeu des forces vécues, atteste et exprime constamment le partage du sens.

(9) Ariès (Philippe). – *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. – Paris, Seuil, nouvelle édition, 1973. – 503 p.

(10) *Enclos initiatique où les circoncis vivent leur retraite d'initiation.*

Si l'éducation a la fonction de contribuer à produire le sens, elle doit aussi reproduire les rapports sociaux. Mais il faut se garder des confusions que peut faire naître l'interprétation de cette fonction de reproduction. Il ne s'agit pas d'enrouler l'histoire sur elle-même, donc d'en arrêter le cours et de l'abolir, mais d'**enraciner**. « L'idéal de l'éducation », dans un mémoire d'élève de l'École William-Ponty, se cristallise dans la formule « sois un second ton père ». Il ne faut pas l'entendre comme « sois ton père », mais « un **second** ton père », c'est-à-dire, dans les générations auxquelles tu accèderas, réinvestir les valeurs de ton père. Le message culturel toucouleur explicite par ailleurs l'utilité sociale de la tradition, en marquant qu'il ne s'agit pas de reproduire pour reproduire – le changement n'étant pas un tabou – mais de reproduire pour tirer l'utilité, le bénéfice de l'expérience. Le proverbe toucouleur dit, en ce sens :

Même si un singe n'est pas tel que son père pour ce qui est de pouvoir grimper, que pourtant sa queue ne soit pas rongée à terre par les termites (Hai so waandu 'artaani baammum waaude nabbude ne, woto laatyi mum kam moo'dy e leidi) (11).

Cheikh Hamidou Kane dira, dans une interprétation plus large :

Les gens de chez moi ne sont hostiles au changement que parce qu'ils ont compris que le changement, revêtu des oripeaux de la modernité, qu'on leur proposait de l'extérieur, consisterait précisément à renoncer à leur caractère, (...) à leur personnalité et donc à leur dignité d'homme. On les conviait à devenir esclaves de modèles étrangers qu'ils ne maîtrisaient pas. Il n'y a pas de tradition chez nous : ce qui prime, c'est l'intelligible de la raison et de la sensibilité étroitement unies. Les comportements sociaux et personnels traduisent la façon la meilleure, la plus digne, la plus efficace d'être un homme. L'exemple des anciens est une donnée fondamentale – mais les anciens, les aînés, ont le devoir strict de rechercher la meilleure réponse aux besoins de tous dans le moment présent (12).

Cette création continue d'une tradition vivante (qui doit faire évacuer le concept de « tradition sclérosante » récusé par Cheikh Hamidou Kane) a comme contrepoin, dans le discours culturel, la création continue des proverbes, dans le fil de développement de l'expérience humaine. En Sénégambie, on les voit surgir, génération après génération, de la bouche des Sages, et venir peupler les rapports sociaux vécus, parlés, comme autant de références surgies de l'expérience historique des peuples, complétant de leur légitimation pratique la légitimation idéologique née de la référence à l'ordre du monde (la religion comme lien de l'homme avec toutes les forces). L'éducation inscrit dans la conscience et la pratique de chaque

être humain les marques de cette double légitimation, dont l'acceptation caractérise aussi son identité culturelle.

Dans sa forme musulmane, spécialement chez les Toucouleur (l'islamisation des Wolof étant, pour une très grande part, postérieure à la colonisation, donc influencée par elle), l'éducation joue un rôle très comparable, dans la dynamique sociale, à celui que nous venons d'analyser. Il n'y a pas de véritable rupture dans la logique socio-culturelle, mais davantage enrichissement des pratiques, concordances, capture, métissage. Ainsi, l'école coranique entre dans la forme de l'initiation : la violence y est présente de la même manière, l'apprentissage n'est pas seulement religieux, mais social, et même économique. L'éducation coranique s'articule aisément avec l'éducation familiale.

La novation importante est l'irruption de l'écriture. Mais cette écriture, pour le plus grand nombre, est avant tout sacrée et n'entre pas dans les rapports de production. La dimension religieuse est aussi forte et pénétrante que dans la société lignagère pré-islamique. L'école musulmane produit, reproduit, légitime au même titre que l'éducation qui la précédait et souvent s'allie à elle.

séparer, ou la dialectique éducative du système colonial

« Économie et Culture », dit encore Cheikh Hamidou Kane, sont les deux versants indissociables de la vie. Alors nous sont venus les armées, les navires, les maîtres, les banquiers, les entrepreneurs de l'Occident. Ils se sont armés d'autres concepts. L'économie marchande, dès l'aube de la colonisation, nous introduisait, par sa rationalité traumatisante, dans l'inintelligible au regard du Vivant. Le travail n'avait plus comme objet de satisfaire les besoins du travailleur au sein d'un concert de forces s'égalisant. Le producteur et son produit étaient séparés, la production vivante et signifiante se décomposait en objets morts. Le commerce de la force de travail séparait les rapports sociaux des rapports interpersonnels et des rapports avec le monde.

Ce texte propose une clé en désignant le lieu de la rupture et l'instrument qui l'opère : le travail social est transformé en travail « économique », c'est-à-dire que la force de travail est contrainte par la violence coloniale de produire pour concourir aux objectifs du système socio-culturel du colonisateur. La force de travail est ainsi, pour une part, détachée de la totalité socio-culturelle où elle trouvait son sens et déployait sa stratégie. Dans le modèle originel, le travail n'avait pas, au premier chef, une finalité économique. Plus exactement, l'économie ne pouvait pas être enfermée dans le concept occidental qui nous est familier. Les biens n'étaient pas anonymes, quelle qu'en soit la nature : ils participaient à l'identité sociale. Ils ne deviennent interchangeable, comptabilisables, que par le jeu de l'économie marchande. L'argent sera le prin-

(11) Gaden (H.). – Op. cit., p. 281.

(12) Kane (Cheikh Hamidou). – **Économie et culture africaine, rapports entre tradition et modernité. Rapport à l'Assemblée générale de l'Internationale africaine des Forces pour le développement.** – Dakar, 13 avril 1975.

cial outil de cette rupture sociale, agent de pénétration du modèle étranger dans les circuits les plus intimes du modèle originel.

L'éducation liée au modèle occidental, débarque du navire, avec les soldats blancs, en la personne de Jean Dard, maître d'école à Saint-Louis du Sénégal en 1817.

Dès l'origine, cette petite école, aux prises pourtant avec les tempêtes de ce verre d'eau qu'était le microcosme saint-louisien, ouvre une brèche mortelle dans la dialectique éducative négro-africaine à laquelle elle s'oppose comme génératrice d'un modèle civilisateur **autre**, et d'une entreprise d'exploitation sans limite. L'introduction, temporaire et combattue, du wolof à l'école mutuelle est une légère infraction – commise, d'ailleurs, au nom du simple détour pédagogique utilitaire – au triomphalisme de la culture étrangère agissante et dominatrice. Les frères de Ploërmel font rentrer les choses dans la logique coloniale.

L'école introduite par les Blancs aura d'abord comme fonction de produire la classe des auxiliaires noirs ou métis dont les maîtres de l'exploitation ont besoin. Les instituteurs blancs, à la différence des maîtres d'initiation noirs, vont pratiquer la violence symbolique. En effet, la violence physique dévoilerait en clair la nature des rapports sociaux nouvellement institués, si on la mettait en relation avec le discours civilisateur. Dans le système européen d'Europe, les frères de Ploërmel sont déjà très expérimentés dans la manipulation de la violence symbolique. Il est capital, dans ce processus, d'effacer la mémoire culturelle des origines, car elle permettrait de mesurer le décalage et la contradiction entre les nouveaux objectifs sociaux et les anciens, et donc d'évaluer la façon dont ces objectifs sont remplis et vécus, leurs effets sur les hommes auxquels ils s'appliquent. La lutte contre la langue maternelle permet de couper les communications avec les bases arrière dans cette impitoyable campagne d'asservissement.

Jusqu'à la Première Guerre mondiale, on limite la fonction effective de l'éducation à cette production de petits et moyens auxiliaires étroitement contrôlés par le pouvoir colonial. Blaise Diagne, premier député noir du Sénégal, est une exception annonciatrice des problèmes et perturbations que produira la croissance des élites que l'on s'efforcera, par la suite, de contenir dans les limites compatibles avec l'optimum d'exploitation. Georges Hardy attache son nom à une réforme qui marque un important changement de phase dans la stratégie de production et reproduction sociales. On ira jusqu'à étendre l'appareil éducatif colonial en direction des masses paysannes, dont il faut élever légèrement le niveau de capacité technique pour correspondre au développement des forces productives appelé par la croissance de l'économie métropolitaine. C'est aussi l'ouverture d'une nouvelle contradiction, l'école de masse se distinguant de l'école de cadres et d'auxiliaires, s'opposant à elle par les modèles qu'elle doit véhiculer, par la modulation nécessaire du discours de légitimation qu'elle répand. On voit

alors se créer deux filières scolaires aboutissant à la création de deux classes sociales, qui s'articulent en rapport d'exploitation. Elles produisent des producteurs dont la production s'évalue en argent, et l'argent devient un pouvoir de contrôle, de différenciation, d'établissement et de maintien de l'écart. L'école, ainsi, **sépare**. Elle sépare doublement. Elle crée un écart entre la masse non scolarisée et le groupe des scolarisés. A l'intérieur du groupe des scolarisés, elle crée un écart entre la filière supérieure, qui produit des encadreurs auxiliaires, des courroies de transmission avec le pouvoir blanc, et la filière inférieure, qui produit les producteurs modernisés (dans la limite assignée), courroie de transmission avec les masses de l'univers « traditionnel » qui doivent accepter et appliquer les consignes de production nouvelles, sur le modèle des « petits scolarisés ». Parfois, le discours des autorités coloniales exprime en termes très clairs la stratégie de domination culturelle, avec la sécurité créée par l'écart, né de l'existence d'une autre filière d'éducation (établie de l'autre côté des mers), entre les plus « évolués » des Noirs et la classe dirigeante du pouvoir blanc. La préface rédigée par le gouverneur général Clozel, au livre de Georges Hardy **Une conquête morale, l'enseignement en AOF**, en 1917, explicite le rôle de l'éducation dans un texte d'une précision et d'une concision remarquables :

... de la formation intellectuelle et morale de nos indigènes dépend en majeure partie l'avenir de notre œuvre coloniale. Je pense que le premier résultat à obtenir de l'enseignement que nous donnons dans nos colonies doit être un résultat d'utilité pratique, pour nous d'abord, pour nos indigènes ensuite. En distribuant notre enseignement aux primitifs, nous sommes arrivés trop souvent à développer chez eux un verbalisme pompeux et ridicule, à meubler leur mémoire de formules qu'ils emploient sans les entendre comme les conjurations magiques d'un fétichisme nouveau : à faire trop souvent, en somme, des niais vaniteux, incapables et mécontents.

Il fallait donc qu'à son premier degré notre enseignement, aussi largement répandu que possible, fût tout à fait simple. Il peut se borner à une connaissance pratique de notre langue permettant de multiplier les contacts directs et de contrôler nos interprètes, qui, par la force des choses, tirent trop souvent parti de leur situation pour exploiter l'indigène; à des notions élémentaires d'hygiène et d'enseignement professionnel, d'un usage immédiat et facile.

A un degré au-dessus se formeront les petits employés et les ouvriers d'art dont nous avons besoin. Plus haut, une instruction plus forte nous fournira des collaborateurs d'un rang plus élevé. Enfin, pour une élite, notre enseignement dans sa plénitude. Qu'à chacun de ces degrés, une porte fût ouverte donnant aux plus capables d'en profiter l'accès de l'étage supérieur.

Le projet social ainsi dévoilé marque bien les clivages de classes et les moyens choisis pour les réaliser. Le « premier degré » ne comporte pas de véritable acculturation. C'est dans les catégories supérieures que l'on envisage le changement de modèle.

En France, l'État et la nation s'articulent par un certain jeu démocratique, à travers les institutions de la société bourgeoise, distinguant la société politique et la société civile. Dans la conception ethnocentrique du système français, on ne peut reconnaître une pluralité de nations, ou même de nationalités, dans la même enveloppe institutionnelle d'une république unitaire. Dans l'espace colonial soumis au pouvoir français, la stratégie du colonisateur le conduit à créer, par l'école dans sa filière supérieure, une classe de fonctionnaires noirs qui vient s'agréger, dans un rapport de dépendance, à la société politique française par l'intermédiaire de l'appareil d'administration coloniale. Face à cette fraction de la classe politique française implantée outre-mer, il n'y a pas de société civile, mais une masse de sujets qui n'a pas la qualité reconnue de nation.

La masse n'a ni pouvoir, ni culture reconnue. Elle est même définie, par le colonisateur, comme absence de pouvoir et absence de culture. La filière « école rurale » ne débouche ni sur le pouvoir ni sur la culture reconnue.

Après le choc de la Seconde Guerre mondiale, lorsque les poussées extérieures et les revendications de la nouvelle classe politique africaine conduisent à abolir le type de distinction entre les anciennes filières éducatives « masses africaines » et « élites africaines », la généralisation du système français vient plaquer brutalement un autre système éducatif générateur de classes. L'enseignement secondaire débouchant sur le supérieur, l'enseignement technique comme point d'aboutissement, l'enseignement primaire à la française ouvrant les aspirations à un changement de modèle, tendent à couper la société scolarisée en trois courants, eux-mêmes séparés du grand courant majoritaire marginalisé lié à la seule éducation dite « traditionnelle ».

Les droits politiques généralisés dans le dernier bief de la période coloniale, entre 1946 et 1956, séparés par la grande coupure entre les deux ensembles liés aux éducations différentes : de modèle blanc assimilationniste et de modèle noir frappé de ségrégation, ne créent pas, pour autant, une véritable société civile. L'État, la société politique « s'africanisant » progressivement, légitimés et produits à la fois par un appareil éducatif « à la française » (par la langue, le support social et le modèle de rapports sociaux dont il est porteur et générateur, la philosophie et l'idéologie qui le sous-tendent), se trouvent en face du même « vide national ». C'est dans ce contexte que surviennent l'autonomie, puis l'indépendance.

réunir, ou la dialectique de la stratégie éducative liée à la lutte pour l'indépendance

Les États autonomes africains nés en 1958, ouvrent la voie à la création, la reconnaissance, la légitimation de nations africaines. Le pouvoir d'État autonome, dès qu'il est en place, s'adresse à la « nation »,

comme si la proclamation de l'autonomie (puis de l'indépendance) avait fait surgir la *nation* des limbes d'une constitutionnalité neuve. Cependant, le *peuple* existe. Le peuple, possédant sa culture originelle rescapée de trois siècles d'oppression coloniale, participe, d'une certaine façon, au pouvoir politique, et même, en théorie, contrôle la société politique. Mais l'instrument de légitimation et de contrôle, et aussi de production/reproduction des rapports sociaux reconnu par le pouvoir politique, articulé à la société politique, reste l'école « à la française ». L'éducation « traditionnelle » continue d'être exclue de la dialectique État/nation. Comme l'école « à la française » forme quasi exclusivement les membres de la société politique (fonctionnariat – et nous pouvons constater que le salariat dans son ensemble était largement constitué par référence au fonctionnariat) ou des candidats à la société politique (les exclus de l'école, marginalisés non réintégrés dans la société de modèle originelle dominant), la société civile continue de ne pas exister dans la réalité sociale. La réalité sociale dominante est celle de l'État-nation, confondu dans la société politique, face à la réalité sociale dominée, celle qui tire son identité culturelle de l'appartenance au modèle de la socio-culture originelle. Mais ce sous-ensemble dominé reste exploité par l'économie de traité rénovée. La pénétration du capitalisme dans le système agraire altère profondément le système de régulation ancien, en même temps que l'identité culturelle, sans que soient accessibles aux groupes dominés les moyens de production d'une régulation nouvelle et d'une nouvelle identité culturelle. Cet état de crise correspond à l'aggravation de la domination extérieure. Continuité dans la croissance de l'exploitation externe s'accompagnant de discontinuité dans la capacité de résistance interne à cette exploitation.

On mesure assez clairement le jeu conjoint de l'appareil éducatif, de l'appareil de pouvoir et de l'identification culturelle dans cette situation. L'identification reste voilée d'un rideau d'ambiguïté, marquée par la discontinuité entre la citoyenneté politique et l'identité culturelle. Telle est la problématique du temps de l'indépendance.

De nouvelles stratégies se cherchent pour réunir les éléments disjoints du système social et les recentrer sur un projet commun, lié à une nouvelle régulation en rapport avec l'indispensable identité culturelle se redéfinissant.

Ainsi le gouvernement sénégalais dès la première étape de l'autonomie va porter ses efforts vers la masse marginalisée, pour tenter de créer avec elle et pour elle l'appareil éducatif dont elle a besoin pour exister culturellement, politiquement, économiquement dans la situation nouvelle, face à la société politique en place, se posant et s'affirmant comme société civile, transformant les rapports sociaux. Tel était le dessein de la politique d'animation liée à la politique coopérative. Ce projet contestataire de la légitimité en place déclencha toute les forces de réaction. La société politique entraînait, dans ce premier

mouvement de défense, en connivence avec les puissances extérieures. Le gouvernement sénégalais n'avait pas choisi de s'attaquer dès l'abord au système d'éducation en place. Il n'eut pas le temps d'en venir là.

Après la chute du premier gouvernement, le pouvoir qui prit la relève, dans l'ère du régime présidentiel simple, puis du régime présidentiel décentralisé, s'est mis en devoir de transformer l'appareil éducatif en place, comme point de départ significatif d'une transformation des rapports sociaux. Sur le plan des principes, la distinction entre les trois filières du système d'enseignement établie dans le domaine des enseignements moyen, secondaire, technique, pratique, se présente comme une première étape de reconditionnement de la division sociale du travail, cependant que l'ouverture progressive de ce système à la culture et aux langues sénégalaises devrait permettre d'articuler, de réunir et de réunifier les deux modèles porteurs des socio-cultures séparées. On trace alors la perspective d'un régime qui engendrerait la société socialiste sénégalaise, dans le même temps que le Sénégal entrerait dans la société industrielle, aux environs de l'an 2000. Pour que ce projet traverse victorieusement les contradictions présentes et à venir, il sera nécessaire que des forces sociales puissantes se mobilisent autour d'une volonté politique aussi rigoureuse et ferme dans l'action que dans l'analyse. Il faut aussi sortir du piège qui tend à proposer le développement comme résultant d'une dialectique entre « tradition » et « modernité ». En fait, il s'agit de concepts falsifiés. La dialectique du développement autocentré et autogéré exige un renforcement de l'identité pour résister à l'altérité et sortir de la domination culturelle, définition, en s'appuyant sur l'identité culturelle, d'une stratégie de résistance à la domination marchande et l'asservissement politique. En somme, un nouveau système de culture-pouvoir, de sens-puissance, où l'apport de la socio-culture négro-africaine devrait être important.

perspectives et prospectives

L'analyse précédente met l'accent sur la nécessité d'une compréhension des rapports sociaux, en relation avec la logique culturelle et en faisant droit, dans cette démarche, autant aux flux d'influence extérieure qu'aux mécanismes et aux dynamiques internes, si l'on veut poser la problématique du développement dans toute son extension.

Mais le « développement » n'est pas neutre. Il sort du champ de la science et nous conduit vers l'horizon du projet. Il ne repose sur aucun déterminisme pré-établi. Il implique et exprime un « choix de société » considéré comme un « optimum » pour l'ensemble social qu'il concerne. Ce choix de société optimal comporte une définition des rapports sociaux et du système ayant la charge de les produire ou de les reproduire, en d'autres termes de l'éducation.

Si l'on accepte, comme le propose Albert Tévoédjrè, de prendre comme ressort fondamental du développement ainsi compris le **contrat de solidarité**, on peut alors tirer les conséquences de l'analyse sociale pour mesurer les voies du possible et les conditions qu'elles nous posent.

La réalité sociale des pays dépendants à la recherche de leur développement laisse apparaître la marque profonde des systèmes socio-culturels dominants étrangers, gravée dans la plupart des cas au fil de l'histoire coloniale et survivant à l'histoire d'une difficile décolonisation. Le développement exige que l'influence abusive aliénante soit éliminée. En effet, elle vient dénaturer le projet social, en brisant les régulations orientées vers les finalités intérieures. La production dans tous les domaines tend, dans cette situation, à répondre prioritairement aux exigences et aux injonctions du système étranger dominant. Le sous-développement n'est autre, dans la ligne indiquée par Tévoédjrè, que l'inverse de la solidarité : la contrainte d'un lien inégalitaire.

A quel prix peut-on obtenir que le rapport de force devienne coopération ?

On ne peut répondre à cette question sans faire référence à la dimension culturelle du système social. La domination impliquant négation de l'identité du dominé, de sa culture comme fondement de cette identité. La solidarité ne peut se nouer qu'entre deux pôles non pas identiques, mais **identifiés**. Il n'y a pas de contrat solidaire sans reconnaissance de la capacité réciproque des partenaires à définir leurs projets propres pour expliciter leurs intérêts communs à travers un langage intelligible permettant de construire un projet conjoint.

Chaque contrat de solidarité bâti autour d'un « projet de développement » doit donc satisfaire à ces exigences; que chacun puisse apprendre et comprendre la culture de l'autre pour respecter son projet.

En matière d'éducation, tout particulièrement, la coopération éducative, se voulant contrat de solidarité, devrait tendre à renforcer et enrichir l'identité culturelle de chaque partenaire. S'agissant des relations entre l'Europe et l'Afrique, pour rester dans la gamme de nos exemples initiaux, il serait essentiel que la coopération permette non seulement à la culture africaine, reconnue et respectée, y compris dans ses langues et langages, de s'enrichir des apports de la socio-culture européenne, mais tout autant à la culture européenne de s'enrichir des apports de la socio-culture africaine.

Le « développement réciproque », pour reprendre une belle formule, trop oubliée, de François Perroux, ne peut progresser sans une éducation réciproque devenant éducation solidaire. L'élucidation en commun de l'histoire très longue qui nous a séparés dans le temps de la domination coloniale, et qui continue encore de nous opposer dans le jeu d'un système mondial inégalitaire, est la condition initiale du nouvel ordre international, qui ne peut cesser d'être un mythe qu'à ce prix.

Roland Colin.