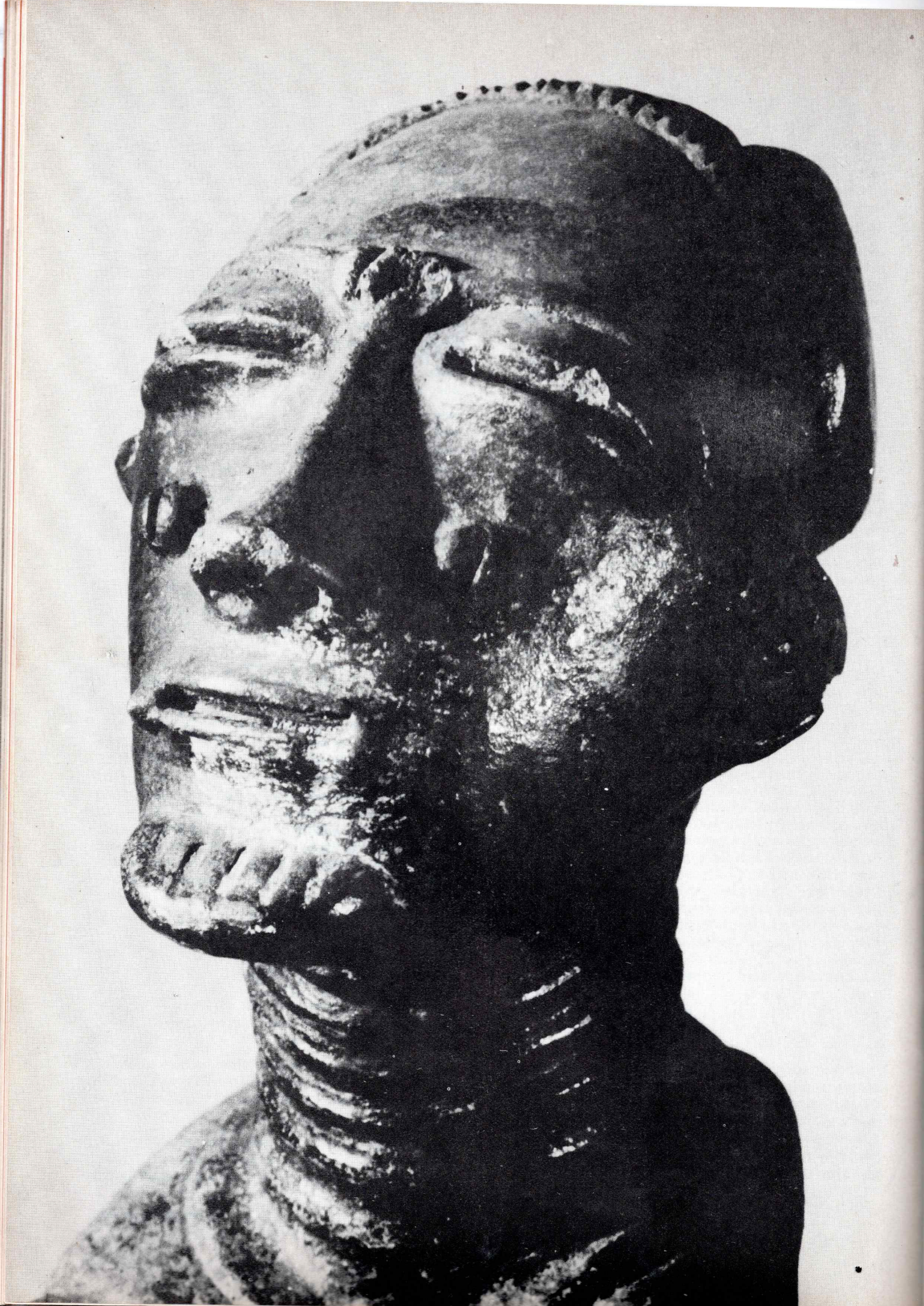




LE RÔLE DES ÉCOLES NORMALES SUPÉRIEURES DANS LE DÉVELOPPEMENT DES ÉTATS AFRICAINS

L'ambition de mon exposé n'est pas, hélas ! de donner les certitudes que je serais censé avoir acquises, mais de faire part de mes interrogations. L'expérience que j'ai à la direction de l'École normale supérieure de Dakar m'a appris qu'il n'y a pas de vérités premières en matière de formation, encore moins qu'ailleurs. Nos projets et plans de formation successifs ont été rectifiés sous la pression de l'expérience des formateurs et des stagiaires ; et sans doute le seront-ils encore dans l'avenir. Mais cette remise en cause n'a rien d'original : je suis persuadé que tous les établissements du même type ont été confrontés aux mêmes problèmes. Je voudrais simplement apporter témoignage de ce que nous avons vécu, de façon à confronter des réflexions venant d'horizons divers.

Nous sommes dans un pays pauvre, soumis à un ensemble de contraintes et d'urgences. Celles-ci ont au moins « l'avantage » de nous obliger à tenir d'abord compte des moyens dont nous disposons pour établir les fins que nous nous donnons : en toute rigueur nous n'aurions pas le droit de nous tromper, de faire des « expériences pour voir », de gaspiller.

Nous sommes condamnés à réussir.

Dans notre effort de développement, quel rôle les établissements de formation des enseignants du 2^e degré ont-ils à jouer ? A cette question de savoir à quoi servent ces établissements, il se pourrait que l'on doive répondre : à rien ! et même, à rien, au contraire ! Il n'est pas sûr en effet que toute formation, quelle qu'elle soit, contribue au développement ; encore faut-il que soient posées les questions de son adaptation quantitative et qualitative aux besoins.

Dans une première partie, je voudrais chercher à rendre plus claires certaines notions qui me paraissent obscures, ou même ambiguës. Même la notion de développement est loin d'être univoque, au point que parfois certains préféreraient abandonner la croissance économique plutôt que de sacrifier leur héritage culturel ; par ailleurs, à supposer que l'on veuille le développement, encore faut-il disposer des agents susceptibles de le mettre en œuvre : il ne va pas de soi que le type d'homme formé jusqu'à présent par l'école africaine puisse jouer ce rôle. On ne saurait par conséquent définir l'enseignant africain sans avoir préalablement réfléchi sur l'homme nouveau qu'il est appelé à former.

Dans une deuxième partie, je chercherai quelle stratégie et quelle tactique mettre en œuvre dans nos établissements pour répondre au défi que nous lance notre histoire. Il s'agit d'abord des activités de formation qui apparaissent plus immédiatement comme la vocation première des écoles normales supérieures ; mais vous avez sans doute été comme nous mis en demeure par ces activités de formation, d'ouvrir un second champ qui est celui de la recherche opérationnelle dans la double direction de la connaissance du milieu et de l'invention de procédures pédagogiques.

*formation et développement**

Après avoir provoqué un véritable enthousiasme, la notion de développement est devenue pour nous Afri-

* Les intertitres de cet article sont de la rédaction.

cains d'aujourd'hui l'objet d'une véritable méfiance. Peut-être soucieux d'imiter le modèle occidental, avons-nous l'ambition, au début des indépendances, de parvenir à une scolarisation totale en même temps que d'un niveau égal à celui de l'école européenne, ou à l'image que nous nous en faisons. Or, nous n'avons pas tardé à découvrir que nous étions prisonniers de l'alternative suivante : ou bien nous visions un enseignement de haut niveau, mais alors nous nous condamnions à le réserver à quelques rares privilégiés ; ou bien nous le voulions ouvert à tous les enfants, mais alors ce n'était plus qu'un enseignement « au rabais », tout aussi antidémocratique que le précédent.

Autre dilemme : la croissance technique et économique est pour nous une question de vie ou de mort, mais ne conduit-elle pas à renoncer à notre passé et donc à nous-mêmes ? Avec la société industrielle devons-nous accepter le système des valeurs et des modes de vie qui l'accompagne à l'Est comme à l'Ouest ? Inversement, au nom de l'authenticité culturelle, pouvons-nous refuser toute ouverture et toute transformation économique, acceptant ainsi de rester à la merci des sociétés dites développées ?

Troisième dilemme : la finalité du développement est-elle de permettre à chacun d'améliorer progressivement ses conditions d'existence, d'assurer sa promotion sociale ? Mais alors outre le coût que représente une telle promotion pour la collectivité, il est évident que seuls quelques privilégiés peuvent en bénéficier. Ou bien, faut-il considérer comme prioritaire l'économie nationale, et réserver la majeure partie des ressources aux seuls investissements collectifs ?

Mais alors on assujettit, on asservit l'homme concret à une raison d'État, ou, si l'on préfère, à un arbitraire d'État.

Nous ne pouvons bien entendu accepter d'être enfermés dans ces dilemmes, il nous faut prouver qu'il sont faux, il nous faut ouvrir une troisième voie.

Il se pourrait qu'à la racine de ces apparents dilemmes, il y ait un défaut d'analyse, un appauvrissement des notions mises en jeu, et d'abord celle du développement.

- En premier lieu, nous refusons de choisir entre enseignement élitiste et enseignement de masse au rabais. L'une et l'autre notion prennent comme critère de référence un modèle importé d'éducation, tant dans ses contenus que dans ses méthodes. Si la démocratisation de l'enseignement en Afrique s'est accompagnée d'une baisse de niveau unanimement reconnue, ce n'est pas par la défaillance de ceux auxquels cet enseignement s'adressait, mais c'est en raison de ce que le savoir qu'on leur offrait ne pouvait s'adresser qu'à leur mémoire et aucunement à leur réflexion. Au contraire, on peut attendre une réflexion de haut niveau si elle s'exerce à partir de l'expérience effective de ceux qui y sont appelés.

- En deuxième lieu, nous refusons également de choisir entre croissance purement économique et repli sur nos traditions. La notion de développement intègre

celle de croissance mais la dépasse dans la mesure où elle implique des aspects sociaux et culturels. Une croissance purement économique aboutirait fatalement à une désagrégation du tissu social. Inversement, une sacralisation intégriste de la tradition conduirait à la figer et, par là même, à la condamner à mort. Une tradition n'est vivante que si elle se transforme ; elle est elle-même une riposte aux provocations du milieu ; une adaptation du groupe à son environnement et simultanément une transformation de l'environnement en fonction des exigences du groupe. Notre société a une histoire ; cela veut dire à la fois qu'elle rompt avec son passé, tout autant qu'elle le continue.

- En dernier lieu sur ce point, le dilemme ne nous paraît pas recevable entre la satisfaction des ambitions privées et celle des exigences collectives. D'une part, l'individu ne trouve son plein accomplissement, et même son bonheur, que dans son intégration au groupe – même si une telle intégration n'est jamais totale ni immédiate. D'autre part, une société parfaitement homogène serait immobile et par là même condamnée à disparaître. Les tensions, les conflits, constituent certes une menace de désagrégation, mais aussi une condition indispensable de progrès et par conséquent de survie du groupe.

L'enseignement face à l'évaluation sociale

Ces problèmes généraux trouvent leur écho dans l'articulation de l'enseignement et du développement. On a coutume d'évaluer le système scolaire et universitaire en fonction de critères qui lui sont purement internes : taux de scolarisation, déperditions et redoublements, résultats aux examens. Tout se passe comme si l'institution scolaire n'avait d'autre fonction que d'assurer sa propre reproduction. L'entrepreneur est informé de la valeur de ses produits par le succès ou l'échec qu'ils rencontrent sur le marché ; l'enseignant ne court pas ce risque et n'a pas cette chance : il s'est soustrait au jugement de la collectivité – devant laquelle pourtant il devrait être responsable – en s'arrogeant le droit d'évaluer en dernier recours ses propres produits.

On a perdu de vue que la finalité de l'enseignement pourrait n'être pas l'enseignement lui-même. Les sociologues de l'éducation distinguent : enseignement-consommation et enseignement-investissement ; dans la première perspective, il s'agit d'offrir à la jouissance de l'enfant les biens culturels hérités du passé de l'humanité toute entière. L'image est certes séduisante, mais que cache-t-elle ?

Il y a quelques années de cela, une institution à la recherche de subventions pour la diffusion internationale de la langue française s'efforçait de séduire les industriels avec le slogan : « Investissez dans l'imparfait du subjonctif ». Comment avouer plus clairement qu'à travers la culture on veut développer des réflexes de consommateur ? A la limite le bénéficiaire d'une telle culture ne serait plus qu'un parasite.

Le poids de l'éducation est en effet supporté par la collectivité tout entière. Quand une nation consacre

jusqu'à 30 % de son budget aux dépenses de formation, n'est-elle pas fondée à considérer ces dépenses comme un investissement, à demander des comptes, à juger l'institution éducative à sa rentabilité ? J' imagine le scandale que peut provoquer cette notion chez ceux pour qui la culture n'a d'autre fin qu'elle-même. La notion de rendement met en rapport d'un côté, les résultats obtenus, de l'autre le coût des moyens.

Nous scolarisons par exemple jusqu'à 16 ans des jeunes gens : or le diplôme qu'ils obtiennent ne les prépare à aucune activité professionnelle ; pire encore, il crée chez eux des besoins et des désirs qu'ils ne pourront satisfaire et les condamne à la rancœur à l'égard de cette société même qui pourtant comptait sur eux. C'est dire qu'aussi bien en ce qui concerne les résultats qu'en ce qui concerne les coûts, les critères ne sauraient être purement internes à l'enseignement, mais doivent prendre en compte l'ensemble des paramètres sociaux. Il faudra bien qu'enfin on en vienne à définir avec rigueur les objectifs nationaux de l'éducation, et, en rapport avec eux, tout à la fois les moyens de les réaliser et les critères d'évaluation des résultats. Cette tâche ne saurait concerner les seuls enseignants, mais doit, au niveau de l'analyse, impliquer des économistes, des sociologues, des psychologues, etc., et, au niveau des options, la nation tout entière.

S'opposant à l'idée d'une culture gratuite, d'autant plus belle qu'elle est inutile et se complaisant dans l'archaïsme, nous renouons avec l'idée africaine **d'une culture instrumentale, c'est-à-dire permettant de maîtriser les forces naturelles et de se concilier les forces spirituelles**. La liberté ainsi conquise n'est plus évasion hors du monde, mais engagement dans ce monde.

N'est-ce pas à ce choix que nous, formateurs d'enseignants, sommes affrontés ? Notre tentation pourrait être de nous conformer au modèle prestigieux que constituent les grandes écoles françaises. Certes, ce ne serait pas un avantage négligeable que de pouvoir remplacer très vite les coopérants étrangers par nos propres ressortissants. Mais je crois savoir que la vocation et la structure traditionnelle des écoles normales supérieures sont d'ores et déjà remises en cause dans leur lieu de naissance : on a longtemps privilégié le haut niveau du savoir par rapport à la capacité de le transmettre. A la limite, ceux qui sortaient de ces écoles étaient plus aptes et plus enclins à la recherche qu'à l'enseignement, la pédagogie étant pratiquement laissée pour compte dans ces établissements.

Sans renoncer au haut niveau de formation, nous avons un besoin urgent avant toutes choses de praticiens de l'éducation. Nous avons été peu à peu conduits à refuser de redoubler l'enseignement académique dispensé par les universités, pour considérer notre établissement comme un institut de technologie de l'éducation. Nous ne voulons pas former une prétendue élite qui ne constituerait qu'une caste de clercs faisant valoir ses diplômes comme autant de droits et oubliant les obligations contractées à l'égard du peuple. On a pu distinguer celui qui fait faire et

celui qui fait, celui qui influence par la parole et celui qui transforme par l'instrument, celui qui manipule les symboles – et à travers eux les hommes – et celui qui manie les outils – et à travers eux les choses. Une telle distinction reflète un clivage social ; nous refusons que l'école l'entérine et le renforce.

articulations entre l'école élémentaire et l'enseignement secondaire

Le rapport actuel de l'école élémentaire et de l'enseignement secondaire risque fort de refléter et de perpétuer à la fois un tel clivage. Dans les pays développés, l'école élémentaire est considérée comme une simple préparation au second degré, au point que certains pays ont supprimé tout examen de sélection et prolongé la durée de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. C'est, en apparence tout au moins, affirmer la continuité de l'un et l'autre degré d'enseignement. Mais pour nous Africains, le problème ne se pose pas dans ces termes. Nous ne pouvons pas assurer à tous les enfants une scolarité longue. C'est pourquoi le premier degré devrait n'être qu'accidentellement une préparation au second ; il devrait être avant tout préparation à la vie active. Nous pourrions alors être tentés de privilégier l'enseignement élémentaire au détriment du secondaire. Et cependant, il n'est pas de pays qui puisse se passer de cadres, sous peine de perpétuer une dépendance néo-coloniale. Mais encore faut-il que ces cadres soient d'authentiques facteurs de développement. Sommes-nous certains que les jeunes gens issus de nos lycées sont prêts à jouer ce rôle ? On pourrait craindre qu'il n'en soit pas ainsi, à voir combien nombre d'entre eux s'attachent davantage aux signes extérieurs et prestigieux de leur autorité qu'aux moyens de faire face à leurs responsabilités. Notre tentation pourrait être de faire le procès de la jeunesse actuelle et de rejeter sur elle une culpabilité qui est peut-être d'abord la nôtre, à nous formateurs. Notre enseignement privilégie la facilité par rapport au travail, le brillant par rapport à la compétence et finalement l'apparence par rapport à la réalité. Nous proposons aux jeunes un modèle et nous conditionnons chez eux des réflexes où l'exhibitionnisme et le spectaculaire l'emportent sur l'efficacité. La solution, s'il y en a une, ne dépend sans doute pas des seuls enseignants ; mais, du moins pour ce qui nous concerne, ce n'est pas un discours sur l'efficacité qui pourra venir à bout de ces réflexes ; il faut changer les situations éducatives, et peut-être les structures.

Dans cette perspective, notre fonction à nous, établissements de formation de formateurs, serait alors de mettre au point ce type de situations et d'entraîner à les réaliser.

nécessité d'un projet original

Ce serait précisément l'un de ces vieux réflexes, que de chercher en Occident le modèle de l'homme

nouveau que nous avons à promouvoir. Le voudrions-nous que nous ne le pourrions plus, tant il est vrai que l'Occident n'est même plus pour lui-même un modèle acceptable. La crise qu'il traverse actuellement n'est pas seulement une crise de l'énergie, ni même une crise économique, c'est une crise de civilisation. Pour nous Africains, le modèle occidental, non seulement n'a plus les attraits qu'il a pu avoir à l'époque coloniale, mais encore, il tend à devenir un contre-modèle. La dernière leçon de l'Occident aura été qu'il est des voies sans issue. La société industrialisée a résolu partiellement le problème des rapports de l'homme à la nature, mais au prix d'une détérioration des rapports de l'homme avec l'homme.

La concentration industrielle pulvérise la communauté en une poussière d'individus solitaires et coupés de leurs racines. Même dans le domaine économique, où sa réussite est la plus grande, il n'est pas sûr que l'Occident puisse nous offrir le modèle que nous cherchons. La notion de sous-développement est souvent interprétée comme retard : cela signifierait que nous devons refaire pour notre propre compte le chemin entier suivi aux XVIII^e et XIX^e siècles par l'Europe, que nous devons attendre la constitution d'une classe d'entrepreneurs capitalistes, l'exploitation systématique d'une classe ouvrière et les violences qui l'accompagnent, pour assurer notre propre décollage économique. Dans un tel schéma, le fossé entre les pays développés et les pays sous-développés ne pourrait que s'accroître, avec les risques de conflit mondial que cela implique.

Or aucun économiste sérieux, quelle que soit l'école à laquelle il appartienne, n'accepte aujourd'hui ce type d'explication. Le sous-développement n'est pas un retard de développement, mais un blocage de développement : l'Europe des XVII^e-XVIII^e siècles n'était pas colonisée... C'est dire alors que nous avons à chercher notre propre chemin, que nous avons à inventer notre propre projet.

Nous ne saurions contempler d'avance notre propre avenir ; il nous reste à le faire.

En matière d'éducation, il est facile de dire quelles sont les finalités à poursuivre si l'on dispose d'une vision claire des structures sociales dans lesquelles doit s'insérer l'enfant, que ces structures soient celles de la société locale présente, ou celles dont on emprunte le modèle. On a longtemps défini l'éducation comme intégration de la jeune génération dans la société adulte, comme adaptation de l'individu au groupe. Mais la notion d'adaptation est bien ambiguë : s'agit-il de subir passivement les contraintes du milieu et d'aboutir au conformisme, ou bien de transformer les conditions d'existence ? **De l'une à l'autre adaptation, c'est par une désadaptation qu'il faut passer. Il est plus essentiel aujourd'hui d'apprendre à se désadapter, c'est-à-dire apprendre à découvrir des problèmes là même où personne n'en voyait jusqu'ici.** Autant dire qu'éduquer est une préparation d'abord à l'esprit critique, ensuite à la créativité et à l'innovation. La pédagogie jusqu'ici consiste à demander à l'élève de résoudre des problèmes déjà résolus : le maître emprunte à l'héritage des manuels

de vieux problèmes. Comme l'histoire hégélienne, il ne se pose jamais que les problèmes qu'il sait résoudre : situation aussi confortable que stérile. Le moment est venu d'amener les enfants à inventer aussi bien les problèmes que les solutions. Cela ne signifie pas une rupture totale avec la tradition : l'un des grands problèmes nouveaux qui se pose à nous est justement de **dépasser la tradition sans rompre avec elle.**

La contradiction n'est peut-être qu'apparente. L'un de mes collègues me rapportait l'anecdote suivante, vécue à Madagascar : pour prouver aux paysans que la culture du riz en ligne était plus rentable que la culture traditionnelle à laquelle présidait un apparent désordre, un jeune agronome fit cultiver un champ-témoin à proximité immédiate des cultures villageoises. Les paysans rirent beaucoup au moment d'une récolte bien décevante pour notre agronome. Les méthodes traditionnelles l'emportaient évidemment sur les derniers raffinements de la science et de la technique : les ancêtres avaient donc raison. Mais le jeune agronome ne se contenta pas d'enregistrer son échec ; il a voulu en avoir l'explication. Il découvrit alors que l'espacement des lignes qu'il avait fait respecter ne tenait pas compte des conditions locales. L'année suivante, il renouvela l'expérience de repiquage en ligne, mais cette fois en respectant l'espacement pratiqué par les villageois. Et cette fois, le succès fut si manifeste que les paysans furent convaincus et adoptèrent le procédé. L'intervalle entre les plants de riz varie en fonction de la richesse de la terre ; les ancêtres le savaient, mais ce savoir n'était plus que coutume d'autant plus scrupuleusement respectée qu'on en ignorait la raison. C'est cette raison que le jeune agronome redécouvre, redonnant sa valeur à la tradition en montrant qu'elle était déjà elle-même innovation.

Plus près de nous, les techniques thérapeutiques du pinth, pratiquées à l'hôpital de Fann, ou l'utilisation de la pharmacopée traditionnelle dans la médecine moderne, sont tout aussi suggestives.

La fidélité à la tradition, c'est donc la fidélité à cette capacité d'invention qui en est le véritable esprit.

un nouvel éducateur

Cet homme nouveau ne saurait s'édifier si le système éducatif demeure ce qu'il est : essentiellement fondé sur l'autorité, que ce soit sous la forme de la contrainte brutale ou de la séduction insidieuse, sans préjuger la mise en place d'un nouveau système éducatif, il nous faut chercher la définition d'un nouvel éducateur.

L'ambiguïté du métier du professeur est qu'il lui faut être non directif, et pourtant ne pas tomber dans

le laisser-faire, c'est-à-dire dans l'abandon pédagogique; qu'il lui faut avoir de l'autorité, et pourtant n'être pas autoritaire. Il est vrai que le professeur est investi par l'institution d'un certain pouvoir, et que d'ailleurs pour lui être responsable, c'est être comptable devant le pouvoir. Mais, s'il accepte un tel statut, il entre en contradiction avec l'exigence éducative qui consiste à appeler l'enfant à être libre. **Il reste alors à repenser la notion d'autorité, non plus comme pouvoir, mais comme compétence.** Précisons qu'il ne s'agit pas seulement ici du savoir académique, mais aussi, et peut-être surtout, d'une maîtrise des procédures pédagogiques. Par exemple il ne suffit pas d'être un bon mathématicien pour être un bon professeur de mathématiques. Le nouvel enseignant apparaît comme un médiateur entre l'enfant et le savoir. La vocation du médiateur est de s'effacer jusqu'à finalement devenir inutile dans la relation entre l'un et l'autre. L'originalité du professeur d'aujourd'hui est de refuser le pouvoir, et même le prestige, au bénéfice de la liberté d'autrui.

conscience

Mais ce n'est pas à dire que la relation éducative se réduit à une relation privée entre le maître et l'élève. C'est la collectivité nationale qui assigne au corps enseignant, et ses objectifs et ses responsabilités. La conscience professionnelle, c'est d'abord la conscience de cette obligation-là.

Et cela ne va pas sans conséquences. Je ne puis assumer une responsabilité que si j'en ai les moyens. La conscience professionnelle, c'est la conscience de la profession, c'est-à-dire pour nous la conscience de la valeur de notre métier, qui ne saurait aller sans la volonté de défendre et promouvoir cette valeur. Au cas où celle-ci ne serait pas reconnue, ou bien au cas où elle ne le serait qu'en apparence, il appartient au corps enseignant de la faire reconnaître effectivement. Il n'y a pas de conscience professionnelle sans engagement.

communauté

Mais l'enseignant n'appartient pas seulement à la société des enseignants, il appartient aussi à une communauté éducative, ou plutôt il devrait lui appartenir. Héritier en cela du système colonial, l'enseignant n'est qu'un individu qui revendique l'autarcie dans sa classe, qui prétend préserver jalousement l'exclusivité de son influence, qui considérerait comme une violation de ses droits toute ingérence étrangère dans le champ de son enseignement. Mais la contrepartie de cette indépendance, c'est la solitude. Peut-être faut-il voir là la cause véritable des défaillances que l'on observe si fréquemment : retards, absences, négligences professionnelles. Il y a contradiction entre, d'une part l'éducation familiale et sociale, essentiellement fondée sur l'intégration, et

d'autre part la situation d'abandon ou même de déréliction à laquelle est condamné l'enseignant lors de son affectation.

S'il existe une solution, elle consiste à retrouver la tradition où l'unité éducative est la communauté villageoise. Dans l'école d'aujourd'hui, la notion homologue serait celle d'équipe éducative. Au niveau de l'école élémentaire, il s'agit de l'ensemble de tous ceux qui concourent à la formation de l'enfant, pourvu que cette formation soit conçue et exercée collectivement. Quant à l'enseignement du second degré, il s'agit surtout d'équipes enseignantes. Ici les professeurs ne sont pas seulement solidairement responsables des interventions de chacun, mais ils conçoivent et pratiquent en commun, jusque dans la salle de classe. On voit par là qu'une telle notion suppose un bouleversement des structures : emplois du temps, organisation des locaux, affectations, notation.

reconversion

Cela ne va pas non plus sans reconversion des mentalités, c'est-à-dire sans un nouveau type de formation; puisque l'enseignement est un métier, il suppose un apprentissage. On a trop longtemps abusé de la notion de « don ». Cette hypothèse servait surtout à justifier l'absence de formation : ou bien le candidat à l'enseignement est doué, auquel cas il n'a pas besoin d'être formé; ou bien il n'est pas doué, auquel cas toute formation serait inutile. Une autre fonction commode de cette même hypothèse consistait à faire porter à l'enseignant l'entière responsabilité d'un échec imputable aux structures. Peut-être même peut-on craindre que le thème du don ait servi à perpétuer des pratiques répétitives, le jeune enseignant n'avait d'autre modèle de référence que ses anciens professeurs, et il était jugé sur sa facilité à les imiter. Autant dire qu'il y avait peu de chances pour la remise en cause et pour l'innovation.

On pourrait croire que l'acquisition de compétences professionnelles est justiciable du même grief, mais il ne faut pas confondre aptitude et routine. La routine s'épuise en gestes stéréotypés et qui ne peuvent que se répéter; l'acquisition d'une aptitude est exercice d'assouplissement qui donne l'aisance et la confiance en soi nécessaires à tous les renouvellements, ce qu'en d'autres termes on appelle présence d'esprit. Elle seule permet l'adaptation ou la réadaptation aux circonstances nouvelles. Mais, comme au gymnaste, au joueur de cor, au menuisier, il y faut un long entraînement. Les universités classiques ne peuvent assurer une telle formation, ou plus exactement, elles n'en donnent que les conditions lointaines : il faut certes, mais il ne suffit pas que l'on ait acquis le savoir académique le plus élevé, il faut encore trouver le langage qui en assurera la communication, compte tenu de l'interlocuteur auquel on a affaire : c'est aux E.n.s. que revient cette fonction.



des stratégies éducatives et de la recherche

formation initiale

Le premier rôle des E.n.s. est évidemment un rôle de formation professionnelle initiale. Il s'agit en premier lieu d'une reprise des contenus fixés par les programmes non plus par référence au système de savoir auquel ils appartiennent, mais par référence aux possibilités et besoins intellectuels des élèves d'un âge donné. L'enseignement de l'histoire, par exemple, se réduit à une série d'anecdotes s'il n'y a pas chez l'élève la conscience de la durée des sociétés humaines, faite de continuité et de discontinuité tout à la fois; à la limite, on pourrait presque dire que la fonction du professeur d'histoire n'est pas tant d'enseigner la suite des événements que plutôt de cultiver et de développer le sens historique chez l'élève. De même, le rôle du professeur de mathématique n'est pas tant de faire apprendre une liste de théorèmes, que plutôt de faire acquérir l'exigence et l'aptitude de la rigueur logique.

Cela suppose une appropriation des résultats avérés dans la double direction de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et des sciences de l'éducation. Encore faut-il que ce savoir ne soit pas un écran entre l'enseignant et ses tâches, mais un médiateur: il s'agit de connaître les enfants auxquels on a affaire, et non pas les enfants des autres. Ce n'est pas introduire une inégalité de valeur que de souligner combien les différences culturelles peuvent conditionner des différences de comportement. Rien ne prouve dès lors que le savoir établi concernant l'enfant suisse, belge, français ou américain est tel quel applicable à l'enfant africain... Au delà d'un ensemble de concepts récoltés dans des livres, il faudrait enfin apprendre à le regarder vivre. De même, les dispositifs pédagogiques mis en œuvre avec succès sur l'enfant américain ne sont peut-être pas utilisables ici.

Les deux formations précédentes ne prennent leur valeur que par l'exercice même du métier dans la classe. Celui-ci s'acquiert dans le cadre de leçons d'essai ou de séances de micro-enseignement. Dans la leçon d'essai le stagiaire est confronté aux situations réelles et amené par là à prendre conscience des aptitudes déjà acquises sur lesquelles il pourra s'appuyer et aussi des lacunes qu'il lui reste à combler. Le micro-enseignement lui permettra, dans des situations privilégiées, parce que simulées, de mieux maîtriser les comportements qui leur sont les plus difficiles. Dans les deux cas, le magnétoscope pourra lui apporter l'objectivité que donne l'autoscopie. Des sta-

ges en responsabilité prolongeront cet apprentissage et mettront le jeune enseignant devant la richesse complexe de sa future fonction.

Au-delà des pratiques traditionnelles d'enseignement où le professeur est, selon l'étymologie, celui qui parle **devant** les élèves, il convient d'entraîner à une fonction d'autant plus difficile qu'elle est plus nouvelle : celle d'animateur. En raison de l'importance de plus en plus grande accordée, dans le monde, à la pédagogie du travail par groupe, en raison aussi, et surtout, de sa particulière adaptation à la société africaine, il importe que le nouvel enseignant soit en mesure de percevoir et maîtriser les phénomènes de la dynamiques de groupe et de conduire efficacement une équipe vers ses objectifs.

Mais l'enseignant n'a pas de rapport qu'avec ses seuls élèves : il en a aussi avec l'institution. Il n'est que de nous rappeler les déboires du jeune enseignant dont nous avons pu être les témoins et peut-être les acteurs ; ainsi, ayant à remplir pour la première fois sa notice individuelle de notation, et rencontrant la rubrique : « vœux du fonctionnaire », un jeune professeur présenta à l'inspecteur général ses meilleurs souhaits. L'histoire ne dit pas si l'inspecteur général eut assez d'humour pour apprécier... Il arrive aussi que le jeune professeur conserve à l'égard de l'autorité administrative de son établissement l'attitude craintive qu'il avait quelques années auparavant comme élève. D'autre part, le personnel d'administration est recruté parmi les enseignants. Encore faut-il qu'ils y aient été préparés. Enfin l'action personnelle de l'enseignant s'insère dans un système global, système qui a ses contraintes et aussi ses pesanteurs. Il est important que ce qui lui apparaît d'abord comme un monstre soit ramené à de plus exactes dimensions, qu'il puisse comprendre et éventuellement juger. Ainsi se justifie une initiation non seulement à la législation, mais à l'étude des problèmes administratifs sous forme de cas concrets.

Un aspect du métier d'enseignant auquel on ne pense pas assez, c'est celui de ses relations avec l'environnement immédiat de l'école, c'est-à-dire avec la Cité. Particulièrement dans un pays en voie de développement, où l'on ne peut se permettre de gaspiller ni énergies, ni compétences, l'enseignant est aussi un agent culturel : formation des adultes, animation de groupes de théâtre ou de sport et autres activités péri-ou parascolaires relèvent de sa compétence. Encore faut-il que l'occasion lui soit donnée de s'y préparer. De telles activités peuvent en effet être organisées dans les établissements de formation ; il semble bon toutefois que les intéressés en aient l'entière initiative et la responsabilité.

formation continuée

Au-delà de la formation initiale, il y a, bien évidemment, la formation continuée. En fait, de l'une à l'au-

tre il n'y a pas rupture. D'une part, la formation continuée suppose qu'on a été préparé aux approfondissements ultérieurs ; d'autre part, la formation initiale elle-même est essentiellement auto-formation. De plus, les E.n.s. peuvent être le lieu de recyclage, aussi bien au niveau du savoir qu'à celui du savoir-faire, sous forme de stages, de séminaires, etc. Entre autres stages, il y a le retour à l'E.n.s. pour un nouveau cycle de formation dans un secteur différent ; le professeur de spécialité peut revenir comme inspecteur-stagiaire ; l'avantage ne serait pas seulement de promotion pour l'intéressé, mais de qualification professionnelle, ce qui rentabilise l'investissement. Quand l'ancien normalien ne revient pas à l'E.n.s., c'est à l'E.n.s. d'aller à lui. Jusqu'ici le suivi de la formation était le rôle de l'inspecteur ; mais, compte tenu des autres obligations qui étaient les siennes (contrôle, notation), était-il à même de l'assurer pleinement ? Certains théoriciens distinguent aujourd'hui la fonction normative de la fonction formative. L'inspecteur traditionnel disait la norme et en vérifiait la mise en application. Cette fonction tend à s'effacer aujourd'hui au bénéfice de la seconde, de sorte que l'inspecteur tend à perdre son statut de contrôleur pour prendre celui d'animateur et conseiller pédagogique. Il reste toutefois une fonction de contrôle à assurer, mais il ne s'agit plus de juger des personnes ; il s'agit d'évaluer un système éducatif. Mais, pour que les E.n.s. puissent assurer une telle responsabilité, encore faudrait-il que les moyens en matériel et en personnel leur soient donnés.

formation à la recherche

Une dimension essentielle de la formation est l'initiation à la recherche. Il ne s'agit pas ici d'une recherche fondamentale, qui a l'éternité devant elle, à la manière d'un département de Sciences de l'Éducation, mais d'une recherche appliquée, qui obéit à des urgences, ce qui suppose la **définition de priorités**. D'autre part, la recherche pour nous n'a pas sa fin en elle-même : elle est un **instrument pédagogique**. Elle est destinée à développer le goût et l'aptitude à l'innovation. Ces deux fonctions de la recherche – produire de la nouveauté et des novateurs – sont indissolublement liées : c'est par la création de nouveauté que l'on en acquiert le désir, mais c'est la volonté d'innovation qui seule inspire le renouvellement.

- D'un point de vue méthodologique, cela suppose la conception de projets, leur traduction en procès expérimentaux, la réalisation des expériences sur le terrain, la validation des résultats, et enfin, dans le cas de réussite, la généralisation.

- D'un point de vue structurel, cela suppose que les fonctions de chercheur et de formateur ne sont pas

dissociées. Même le chercheur spécialisé doit prendre en charge l'initiation des futurs professeurs à sa spécialité, et inversement l'enseignement donné par le formateur est lui-même fondé sur une dialectique de la théorie et de la pratique. Au surplus, une innovation n'a de chance de se généraliser que si ceux qui sont appelés à la mettre en œuvre ont été associés à sa conception, ce qui suppose le maintien permanent du contact entre l'école et les enseignants de second degré.

Ce contact peut être assuré, non seulement par la circulation des personnes, mais encore par la circulation des informations. De l'E.n.s. vers les enseignants, il s'agit de réunir, sélectionner, classer et diffuser la documentation pédagogique, principalement celle qu'elle a elle-même produite. Des enseignants vers l'E.n.s., il s'agit des suggestions, critiques, et participations effectives à des projets de recherche. On peut parfaitement imaginer une recherche décentralisée menée par des enseignants dans un établissement avec la collaboration régulière de membres de l'E.n.s.; se constituerait alors une pluralité de centres pilotes.

Ainsi envisagée dans tous ses aspects et implications, la formation exige un ensemble de moyens et infrastructures.

mise en œuvre d'une telle formation

- En premier lieu des **moyens financiers**, aussi bien en matière de crédits d'investissements que de crédits de fonctionnement (locaux, matériel, documents, bourses de voyages, etc.) : les technologies nouvelles de la formation sont plus efficaces, mais aussi plus onéreuses. C'est d'ailleurs ce qui impose une exploitation intensive des ressources disponibles. La meilleure façon d'exploiter un matériel audio-visuel n'est pas de le protéger contre d'éventuels utilisateurs, mais d'initier ceux-ci à son maniement. D'autre part, de la même façon que les techniques culturelles lourdes ont dû être abandonnées au profit d'équipements légers, de même, les techniques les plus sophistiquées et les plus chères ne sont pas nécessairement les mieux adaptées. Notre demande de crédits doit s'accompagner d'un engagement de rentabilité.

- En deuxième lieu des **moyens en personnels**, qu'il s'agisse du personnel enseignant, du personnel de recherche, du personnel de service ou du personnel administratif, tout membre de l'E.n.s. fait partie de l'équipe de formation. Pourquoi le chauffeur ne donnerait-il pas des leçons de conduite, pourquoi le menuisier n'entraînerait-il pas à la confection de petit matériel pédagogique, pourquoi les gestionnaires ne prépareraient-ils pas les stagiaires à certaines de leurs futures fonctions, pourquoi les opérateurs de télévision n'apprendraient-ils pas, au moins à certains stagiaires, la manipulation de leur matériel ? Par ail-

leurs, si les E.n.s. sont un instrument d'africanisation des personnels d'enseignement du second degré, il faudra bien qu'un jour cette africanisation soit étendue au personnel de formation. Certes, la coopération privilégie ce secteur, mais on peut s'attendre à un retrait progressif – ou même accéléré – de la participation étrangère. Encore faudra-t-il que le statut des formateurs africains soit clairement défini et qu'il constitue une motivation suffisante.

- En troisième lieu la formation exige des **moyens institutionnels**. S'il est vrai que les institutions sont seules garantes de la stabilité et de l'efficacité, il faut reconnaître aussi qu'elles sont souvent sources de blocage. Ainsi, une réforme pédagogique est condamnée à l'échec si elle n'est pas assortie d'une modification adéquate du système des examens : on aboutit aujourd'hui à ce paradoxe que les examens ne sont plus le simple moyen d'évaluer une formation, mais que la formation se réduit à la préparation des examens : fin et moyen sont ainsi permutés. Les E.n.s. sont en rapport avec des organismes utilisateurs ou de tutelle, ordinairement des ministères. Il faut prévoir des instances de concertation au sein desquelles les E.n.s. pourraient faire valoir et faire aboutir les exigences qui leur sont propres, de même que ces organismes pourraient exprimer leurs besoins ou leurs contraintes. Il faut que les textes réglementaires n'aient jamais qu'une valeur provisoire et qu'ils soient eux-mêmes assujettis, à titre de moyen, aux objectifs de formation, et non opposés comme obstacles à toute tentative de rénovation. Il faut aussi que le ministère utilisateur nous fournisse le champ d'expérimentation et d'application ainsi que les conseillers pédagogiques dont nous avons besoin. Outre la désignation d'établissements d'application, il est indispensable de promouvoir dans ceux-ci une mentalité de formateur.

relation des différents enseignements entre eux

Quant aux rapports des E.n.s. avec les universités, l'articulation est délicate en raison de la diversité des missions assignées à ces dernières. Elles n'ont pas en effet à former que des enseignants, mais aussi des cadres de toute nature. Dans leurs programmes, comme dans leurs méthodes, cela leur impose des contraintes différentes de celles que subissent les E.n.s. Et pourtant, si l'on tient compte du fait que la majorité des élèves de certaines au moins des facultés (lettres et sciences) est destinée, ou devrait être destinée, à l'enseignement, il faut en tirer la conséquence suivante : celle que la formation soit plus délibérément orientée vers l'étude des programmes du second degré. Ici aussi nous rencontrons, au moins pour le moment, l'impératif de rentabilité et d'urgence. En tout état de cause, il serait souhaitable que les contenus de l'enseignement universitaire fassent l'objet d'une réflexion commune aux facultés et aux E.n.s.

En ce qui concerne le cas aussi douloureux que particulier des scientifiques, la pénurie à laquelle sont affrontés les pays africains ne s'explique pas aussi facilement qu'on veut bien parfois le dire. Je ne peux pas accepter que l'échec de la majorité des élèves dans le domaine scientifique soit imputable à une quelconque incapacité naturelle. Un enseignant digne de ce nom assume la responsabilité aussi bien de ses échecs que de ses succès, et ne la rejette pas sur ses élèves. L'hypothèse me paraît plus féconde, selon laquelle l'échec des études scientifiques en Afrique s'explique avant tout par une inadaptation des méthodes ou des programmes. Il reste donc à les repenser.

Par ailleurs, l'enseignement du second degré n'est pas non plus isolable de l'enseignement élémentaire. Certes il est vrai que ce dernier débouche pour la plupart de ses élèves sur la vie active, mais il est vrai aussi qu'il prépare certains d'entre eux à l'entrée au lycée. Encore faut-il qu'il y ait cohérence de l'un à l'autre. L'école élémentaire est le lieu d'acquisition de mécanismes fondamentaux qui sont certes indispensables à la poursuite des études, mais, comme le mot l'indique, les mécanismes constituent un ensemble de conditionnements qui risquent, si l'on n'y prend garde de constituer plus des obstacles que des moyens pour la réflexion ultérieure que demandera l'enseignement du second degré. Ainsi en est-il de l'actuelle discordance qu'il y a dans l'enseignement mathématique ; ainsi encore les méthodes directives souvent pratiquées à l'école élémentaire, si elles ont l'avantage d'être sécurisantes pour le petit enfant, ont aussi l'inconvénient de compromettre l'autonomie et l'initiative qu'on exigera de l'adolescent. Il serait donc utile de définir une stratégie pédagogique cohérente de l'entrée à l'école jusqu'à la sortie de l'université ; cela exige une concertation systématique et permanente des E.n.s. régionales et supérieures.

Enfin, l'historien et l'Africain en moi s'interrogent sur la portée et la signification de cet événement. Il me semble que s'expriment tout à la fois la communauté de notre héritage et la communauté de notre destin. L'idée de l'unité africaine n'est peut-être pour l'instant qu'une idée, mais c'est une idée force et il n'y a pas d'Africain qui y soit insensible. Il n'y a d'avenir possible pour l'Afrique que si elle surmonte la balkanisation dans laquelle on tente de l'enfermer ; la nation africaine ne sera une puissance qu'à cette condition. Certes, il n'est pas question de surestimer le rôle de nos établissements dans une telle perspective, mais il ne faut pas non plus sous-estimer ni notre efficacité, ni notre responsabilité dans la formation de l'homme africain. C'est dire la nécessité de mettre en place une structure permanente d'échange au niveau de la conception, des finalités et des tactiques à mettre en œuvre, peut-être même une telle instance supranationale ne serait-elle pas d'un poids négligeable devant les pouvoirs politiques.

pour terminer...

Nous avons donc parcouru à grands traits certaines des dimensions du problème posé par l'insertion de nos établissements dans la perspective du développement. La complexité de cette dernière notion nous a conduit à nous interroger sur l'utilité de l'enseignement et des établissements de formation des enseignants de second degré, au regard des développements économiques, sociaux et culturels de nos pays. Au terme de ce travail, nous ne pouvons prétendre avoir répondu de façon catégorique ; nous ne pouvons que nous contenter d'une réponse hypothétique : à supposer que ces établissements soient rentables, ce n'est peut-être qu'à la condition de promouvoir l'homme nouveau capable d'affronter les incertitudes de l'avenir et de s'en rendre maître. Mais nous avons vu aussi qu'une telle obligation ne va pas sans exigences concernant les moyens matériels et intellectuels à mettre en œuvre. Dans les politiques éducationnelles, on a longtemps subi le poids de traditions et d'héritages que l'on ne songeait pas à remettre en question. Parmi les multiples crises que traverse notre monde, il y a celle des finalités et des objectifs de l'éducation. Il faut bien dire que nous souffrons d'un vide sur ce point. Les institutions responsables donnent trop souvent dans le bricolage ou la navigation à vue. Il ne nous appartient certes pas de décider, mais nous avons

voix consultative. Il nous appartient d'analyser et de définir les objectifs en matière d'éducation et, corrélativement, en matière de formation des personnels. Mais il nous appartient aussi d'obtenir que des décisions claires et nettes soient prises par les instances responsables concernant nos missions et que ces décisions soient suivies de la mise en place des moyens pour les accomplir.

Mais un projet politique n'a encore aucune chance d'aboutir s'il ne soulève pas un enthousiasme collectif. Ce dont nous souffrons peut-être le plus, c'est de scepticisme et de pessimisme. Un peuple atteint de ces maladies a probablement derrière lui un passé. Il n'a plus d'avenir. Un peuple sans idéologie n'a plus d'histoire, il ne lui reste plus que la perspective de la décadence. Toutefois, l'absence d'une grande doctrine a trop souvent servi d'alibi. Des cadres africains s'expatrient sous le prétexte que leur pays n'est pas conforme à leur désir et préfèrent rêver confortablement d'un monde chimérique. Or, l'enthousiasme n'est pas seulement la condition préalable de l'action ; il peut en être aussi la résultante. C'est dans la mesure où l'on travaille à un grand projet et où on le voit naître de ses mains que les espoirs sont permis.

Ibader Thiam,

*Directeur de l'École normale supérieure de Dakar,
Directeur de l'Université des Mutants.*