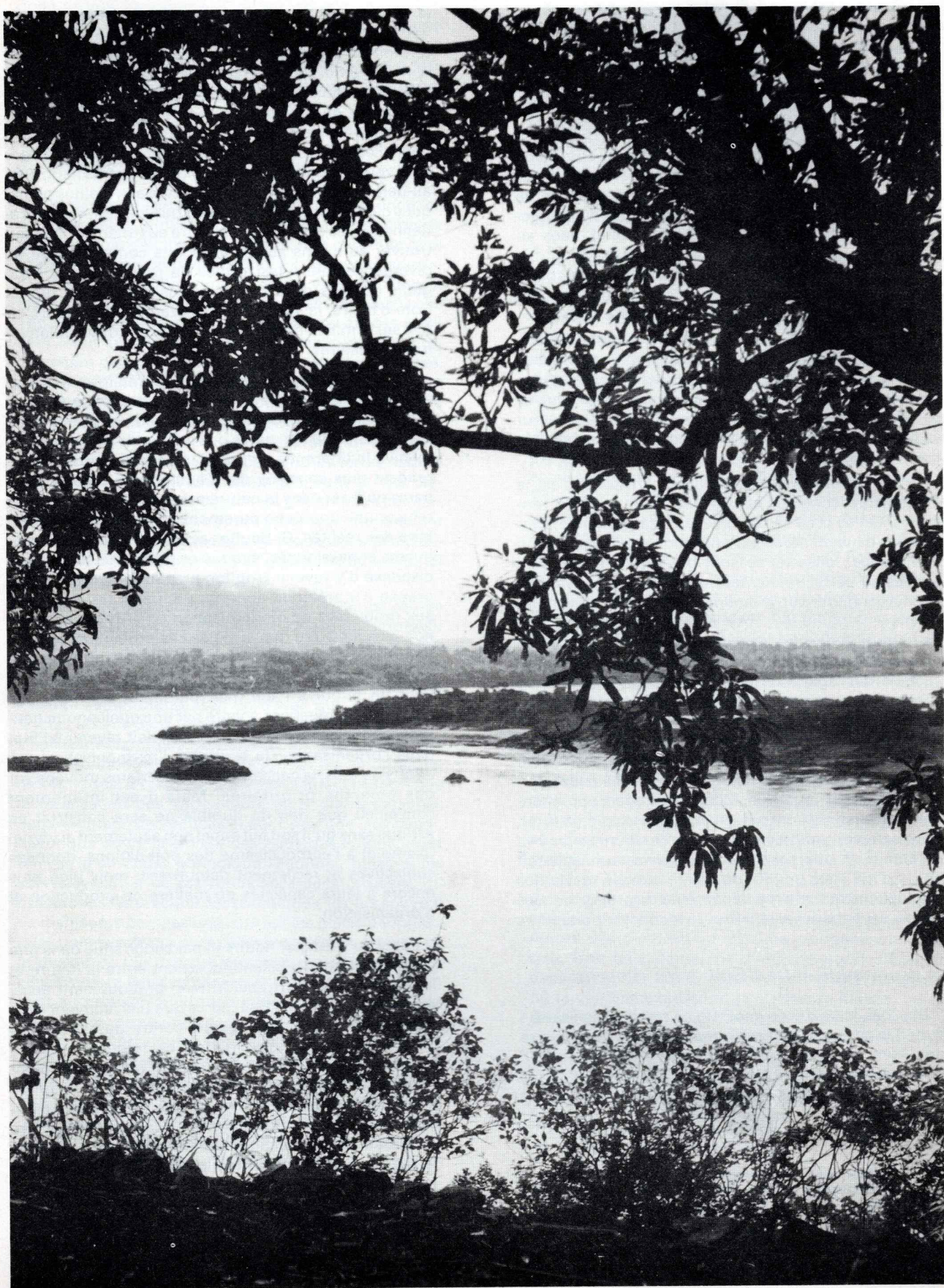




unité nationale et participation au développement

à quoi peut servir la géographie ?

« La géographie, ça sert, d'abord à faire la guerre », ai-je écrit, il y a quelques années, et ce titre a profondément choqué nombre de mes collègues, géographes universitaires. C'est qu'ils préfèrent oublier tout ce qu'a été la géographie (tout d'abord l'établissement des cartes) avant qu'elle devienne aussi une discipline scolaire et universitaire ; c'est qu'ils veulent ignorer qu'aujourd'hui, dans de nombreux Etats, les cartes à relativement grande échelle sont strictement réservées à l'usage de la police et de l'armée.

Mais là où j'ai écrit « la géographie, ça sert, d'abord... » on a voulu lire « ça sert, seulement, à faire la guerre », bien que j'aie insisté, dans l'ouvrage en question, sur le rôle de la géographie scolaire dans le développement de l'idée nationale et sur l'importance du savoir-penser l'espace pour une meilleure formation des citoyens. Ce sont des problèmes qui se posent particulièrement aujourd'hui dans les pays du Tiers-Monde.

L'idée de patrie et les représentations géographiques

On sait que, pour un grand nombre de pays « en voie de développement », se pose le problème de l'unité nationale. Ce sont en effet des Etats de formation récente, dont les frontières héritées des partages coloniaux ne correspondent pas toujours à celles qui auraient pû être tracées si l'évolution historique avait été moins déterminée par l'étranger. Au moment de la décolonisation, les dirigeants africains ont décidé — non sans sagesse — d'entériner ces frontières, même lorsqu'elles ne tenaient guère compte de la répartition spatiale des diverses ethnies. Par ailleurs, dans la plupart des Etats nouveaux, une grande partie de la population, celle des campagnes, vit encore dans une relative auto-subsistance, dans le cadre d'espaces de petite dimension, celui du village et celui du « canton » ; aussi chaque petit groupe conscient de son individualité tend-il à poser les problèmes qui lui importent au niveau local et pas tellement encore au niveau national, les échanges économiques, sociaux et culturels ne s'étant pas encore assez développés entre les diverses régions du pays. En revanche, pour une grande partie de la population des grandes villes, et surtout pour les dirigeants

du pays et pour les militants des mouvements politiques qui ont lutté pour l'indépendance, les idées de nation, de patrie sont des idées-forces, tout comme elles l'ont été en Europe. Bien sûr, les paysans, surtout les jeunes, ne les ignorent pas, mais ce sont souvent pour eux des notions trop abstraites, quelque peu magiques. Au moment de l'indépendance ou des grands changements politiques, elles ont suscité l'enthousiasme et l'espoir d'un mieux-être pour l'avenir immédiat ; mais les réalités ne changent pas si vite, et nombre d'espérances quelque peu naïves ont été déçues. Le nom de la patrie continue d'être invoqué et acclamé lors de la fête nationale, mais c'est trop souvent aux formes d'organisation traditionnelles et à leurs rivalités que l'on se réfère, surtout à la campagne, pour poser les problèmes concrets ; et les autorités administratives ne peuvent qu'en tenir compte.

Pourtant, dans la plupart des pays du Tiers Monde, et notamment dans un très grand nombre de pays africains, un énorme effort d'enseignement a été entrepris et il commence à porter ses fruits. En diffusant une même langue parmi des populations qui parlent des langues et des dialectes variés, l'école joue un rôle unificateur très important, mais elle pourrait contribuer beaucoup plus encore au développement de l'idée nationale. En effet, qu'un nombre de plus en plus grand de personnes comprenne la langue de l'instituteur ou du fonctionnaire, celle aussi de la radio est sans doute pour le renforcement de l'unité nationale une condition nécessaire, mais elle n'est pas suffisante. En Europe, des populations qui étaient linguistiquement beaucoup plus homogènes depuis longtemps, n'ont pris conscience qu'au XIX^e siècle de leur appartenance à une même patrie. Et c'est l'école primaire qui y a largement contribué. Mais ce fut moins la récitation de leçons d'histoire et de géographie que l'influence de lectures de type géographique et d'évocations de paysages qui ont suscité cet épanouissement du sentiment national et la transformation de la notion de patrie en une idée-force.

Ce n'est pas uniquement en France, ni seulement depuis l'avènement de la télévision, que les leçons de géographie avec leurs nomenclatures qu'il faut apprendre par cœur, l'énumération des altitudes des principaux sommets, la liste des fleuves et celle des circonscriptions administratives avec leurs subdivisions et leurs chef-lieux, laissent à la plupart des citoyens (y compris à ceux qui ont continué leurs études) les souvenirs les plus exécrables et pour eux, l'idée de patrie n'a rien à voir avec ces cuistreries qu'ils savent parfaitement inutiles. Malgré les dates qu'il faudrait connaître par cœur, les leçons d'histoire présentent, au moins, l'intérêt de raconter des histoires, des drames, la lutte du bien contre le mal, les hauts faits des héros et des personnages illustres. Toutefois, si le discours historien correspond, pour l'essentiel, au récit des malheurs et des victoires de la patrie, celle-ci correspond à un territoire et la carte de géographie qui le représente, avec sa capitale et

ses frontières, a une valeur symbolique presque aussi grande que celle du drapeau.

Il n'est pas sans intérêt de rappeler aujourd'hui comment, durant des décennies, dans un pays comme la France, l'école primaire a largement contribué à inculquer l'idée nationale à des millions et des millions de futurs citoyens, non pas par la récitation des leçons de géographie proprement dites, mais par la lecture et le commentaire de textes romancés, d'une histoire qui était, au fond, de la vraie géographie. Pendant presque soixante ans, les premiers livres de lecture courante utilisés dans toutes les écoles de France furent, pour le cours élémentaire, **Françinet** (1) et surtout pour le cours moyen, le très fameux **Tour de France de deux enfants**, du même auteur. Ce dernier ouvrage, paru en 1877 et utilisé jusqu'au début des années « trente », détient encore aujourd'hui un record d'édition en France pour le nombre d'éditions et d'exemplaires vendus. Or, ce livre est explicitement un livre de géographie, avec ses « 19 cartes géographiques » et ses « 212 gravures instructives » qui représentent surtout des paysages. Sa préface est tout à fait explicite ; citons-en les premières lignes : **« La connaissance de la patrie est le fondement de toute véritable instruction civique. On se plaint continuellement que nos enfants ne connaissent pas assez leur pays : s'ils le connaissent mieux, dit-on avec raison, ils l'aimeraient encore davantage et pourraient encore mieux le servir. Mais nos maîtres savent combien il est difficile de donner à l'enfant l'idée nette de la patrie ou même simplement de son territoire et de ses ressources. La patrie ne représente pour l'écolier qu'une chose abstraite... Pour frapper son esprit, il faut lui rendre la patrie visible et vivante... En leur racontant le voyage courageux de deux jeunes Lorrains à travers la France entière, nous avons voulu la leur faire, pour ainsi dire, voir et toucher... »**

Divisé en quelque 80 petits chapitres (car on lisait une page presque chaque jour de classe) ce livre a pour thème le voyage, les pérégrinations à travers la France de deux jeunes garçons obligés de fuir leur Lorraine natale qui vient d'être annexée (en 1871) par l'Allemagne et qui cherchent à retrouver un de leurs parents. Aujourd'hui, les petites illustrations de ce livre paraissent bien désuètes et les cartes, très petites elles aussi, sont difficiles à lire ; les propos des enfants paraissent un peu trop sentencieux. Mais la démarche générale de l'ouvrage reste très intéressante, et c'est ni plus ni moins de l'excellente géographie : **l'approche globale** des milieux et des conditions de vie des gens, la constatation des différences, qu'elles soient naturelles ou humaines, entre les diverses contrées que traversent les deux petits voyageurs, les contrastes entre les grands paysages qu'ils admirent, la diversité des façons de faire, selon les

(1) G. Bruno, librairie classique Eugène Belin.



Discussion autour du projet de la maquette.

régions, qu'il s'agisse des habitudes alimentaires, des costumes, des activités agricoles ou artisanales, de l'aspect des maisons, compte tenu des matériaux employés et des données climatiques. Et c'est l'aîné des deux frères qui attire l'attention du cadet sur les différents aspects de cette diversité régionale dont ils font l'inventaire et qui lui explique les raisons. Dans les villes où ils font étape, les enfants visitent, sous des prétextes divers, usines et grands entrepôts de commerce et l'aîné prend même le prétexte des statues qui ornent les places pour évoquer les hommes illustres de la cité et les grandes étapes de l'histoire de la région, et de la ville qui en est le centre. Une série d'incidents, d'accidents même, donne à cette succession de descriptions ce qu'il faut de tension dramatique, pour qu'elles restent captivantes.

Il est particulièrement significatif que ce livre de lecture où l'on apprend toute une série de termes abstraits et concrets, où se trouve la matière d'un très grand nombre de « leçons de choses », comme on disait autrefois (leçons de technologie dirait-on aujourd'hui), soit un récit qui relève fondamentalement d'une démarche géographique. Quel contraste avec les leçons dites « de géographie » que l'instituteur de l'époque faisait aussi à d'autres moments de la semaine, et que l'on continue de faire encore aujourd'hui, en énumérant successivement des bribes de connaissances (autant que possible chiffrées, car cela est jugé plus « scientifique ») relatives au relief, au climat, à l'hydrographie, à la répartition de la population et à quelques aspects de l'activité économique. Non seulement ces éléments de connaissance sont énoncés, sans lien les uns avec les autres, mais ils sont imposés, comme « ce qu'il faut savoir », sans le moindre rapport avec une action concrète qui devrait en tenir compte, en tant que facteurs favorables ou comme handicaps. Il n'est pas étonnant que de telles leçons ennuiant.

Or, épistémologiquement, la raison même de ce savoir qu'est la géographie est justement de rendre compte des **interactions** fort variées, selon les diverses parties de l'espace terrestre, entre ces différentes sortes de facteurs. En exposant de façon systématiquement séparée, sans doute par commodité pédagogique, relief, climat, hydrographie, végétation, population, etc..., le discours rituel de la géographie scolaire est l'inverse même du raisonnement géographique ; la leçon de géographie se caractérise trop souvent par l'absence de tout raisonnement ; les potaches ne disent-ils pas « qu'en géographie, il n'y a rien à comprendre » mais « qu'il faut apprendre ». Certes l'étude des interactions n'est pas « facile » et le véritable raisonnement géographique est particulièrement complexe, mais on apprend bien aux élèves l'arithmétique, ce qui n'est pas « facile » et des règles de grammaire qui sont particulièrement complexes. Certes le raisonnement géographique, s'il est considéré comme sans aucun rapport avec l'action concrète, peut sembler beaucoup moins important, beaucoup moins utile que le savoir compter ou le

savoir lire et écrire. Mais la plupart des actions des hommes se mènent par rapport à l'espace, impliquent des déplacements plus ou moins considérables, et c'est pour cette raison que le savoir-penser l'espace devrait avoir une importance beaucoup plus grande. C'est en fonction de l'action que le raisonnement géographique prend son sens, sa raison d'être ; il devient alors beaucoup plus facile et les descriptions géographiques cessent d'être fastidieuses. Et cela est possible dans le cadre scolaire, comme le démontre « le tour de France de deux enfants » pour reprendre l'exemple évoqué précédemment.

« **Pas de géographie sans drame** » a pu dire Jean Dresch, qui est un des plus grands géographes français, et il faut se souvenir qu'au sens premier, **drame** signifie **action**. L'évocation des actions des deux héros imaginaires auxquels les élèves peuvent s'identifier, le récit de leurs déplacements à travers les diverses régions du pays ont suffi à donner une description captivante de la diversité et à inculquer aux futurs citoyens une représentation très puissante de l'unité nationale. Ce livre est un exemple, ce n'est pas un modèle et il est possible de faire beaucoup mieux aujourd'hui sur ce thème du voyage, grâce aux photographies et pourquoi pas grâce aux techniques de la bande dessinée ? Les raisonnements géographiques peuvent être aussi plus élaborés. La réalisation de tels ouvrages est une tâche relativement simple, mais elle est pédagogiquement et politiquement de la plus grande importance.

Il est d'autant plus intéressant de rappeler ici cet exemple qu'un livre intitulé « Terre ivoirienne » (2) est paru en Côte d'Ivoire. Il raconte lui aussi le tour de la Côte d'Ivoire par un enfant, qui décrit les principaux types de paysages, les différentes ethnies en s'étonnant de leurs diverses façons de faire, de leurs coutumes ou de la façon dont elles cultivent la terre ou construisent leurs maisons. Pour mieux faire ressortir tout ce qui en fait l'unité, le scénario, l'intrigue peuvent même faire franchir aux enfants les frontières des Etats voisins afin qu'ils voient les différences existant avec leur pays et constatent les différentes formes que prennent la modernisation et le développement dans les diverses régions parcourues (3).

De tels livres peuvent servir de documents pluridisciplinaires : lecture, histoire, géographie sciences naturelles etc. Leur utilisation donne au maître un rôle considérable mais sa tâche devient beaucoup plus facile dès lors qu'il n'a plus à chercher à inculquer à ses élèves des notions relativement barbares. Le thème du voyage permet aussi à l'instituteur d'utiliser avec fruit différentes cartes thématiques, relief, climat, végétation, peuplement. Il pourra même organiser dans sa classe une série de jeux, un concours en demandant à ses élèves

de prévoir, au début de chaque séance de lecture, dans quelles conditions naturelles, chez quelle ethnie, les héros vont s'aventurer compte tenu de l'itinéraire qui est projeté sur la carte du pays. L'émotion, l'imagination doivent être suscitées. Ne s'agit-il pas en effet de contribuer au développement du sentiment national ?

pour une plus grande participation au développement

la construction de maquettes, de celle du village jusqu'à celle du territoire de l'Etat

L'idée nationale, celle de l'indépendance nationale comme celle des progrès que doit faire le pays, est un moteur capital aujourd'hui dans l'effort de développement. On sait que les conditions dans lesquelles les pays du Tiers Monde s'efforcent aujourd'hui de réaliser ce que l'on appelle leur développement, sont extrêmement différentes de celles qui existaient en Europe au XVIII^e ou au début du XIX^e siècle, lorsque l'industrie a commencé son essor. Le développement économique des Etats européens il y a plus d'un siècle fut certes un processus global dont on peut reconstituer rétrospectivement aujourd'hui les différents facteurs qui se sont combinés les uns aux autres (révolution agricole en Angleterre, changements culturels, innovations techniques etc.). Mais il importe de souligner qu'à cette époque, le développement ne résulte absolument pas d'une stratégie globale, mais de la somme d'actions menées séparément et contradictoirement par un très grand nombre de personnes privées qui avaient essentiellement le souci d'augmenter, au plus vite, leurs profits personnels. Ces entrepreneurs n'avaient guère l'idée qu'ils étaient en train de déclencher un phénomène capital, la révolution industrielle. En Angleterre, premier pays où cette « révolution » s'est produite, elle n'a pas été voulue, ni décidée par les dirigeants de l'Etat. Ce changement structurel majeur s'est produit peu à peu, très lentement, avec beaucoup d'échecs, de tâtonnements, d'erreurs, de retours en arrière, dans une grande « anarchie » économique, selon les lois de la concurrence et de la liberté des entreprises qui étaient pour la plupart de fort petite taille. Si les chefs d'entreprises ne se rendaient pas compte dans quelle voie le pays tout entier s'engageait peu à peu, à plus forte raison les travailleurs, pour la plupart écrasés de misère, sans cesse menacés par le chômage, en étaient encore moins conscients.

Le problème du développement se pose en termes radicalement différents aujourd'hui dans les pays du Tiers Monde. Pour les dirigeants, il s'agit d'atteindre un certain nombre d'objectifs (pas nécessairement ceux qui ont été involontairement atteints dans les diverses étapes du développement de l'Europe au XIX^e siècle), et de mettre en œuvre, pour cela, un certain nombre de moyens.

(2) *Terre ivoirienne*, Adidjan, Ceda Hatier, 1979.

(3) *A notre connaissance, le BER (Bureau d'Education Rurale du Burundi) a préparé un ouvrage de ce genre. Ces initiatives africaines très intéressantes peuvent fournir des éléments d'innovation à d'autres bureaux de réforme pédagogique. N.D.L.R.*



Les enfants construisent la maquette d'une case.

Dans ce phénomène de développement qui est conçu de façon volontariste et globale, l'Etat est le principal entrepreneur. Il recourt aux experts, économistes, financiers, pour établir les plans de cette stratégie globale.

Evidemment, dans les pays où le processus d'industrialisation s'est produit plus ou moins spontanément au XIX^e siècle, on conçoit aussi le développement d'aujourd'hui de façon globale et planifiée, mais en utilisant les considérables acquis des phases de croissance antérieures, les équipements de toutes sortes et surtout une population qui a été progressivement formée à des méthodes de production plus efficaces. En revanche, la plupart des pays du Tiers Monde, n'ont pas d'acquis aussi importants, alors que la considérable croissance démographique qu'ils connaissent depuis quelques décennies impose des rythmes de développement beaucoup plus rapides que ceux de l'Europe du XIX^e siècle (où d'ailleurs la population augmentait beaucoup moins vite que dans les pays du Tiers Monde aujourd'hui). Pour pallier cette faiblesse des acquis et pour obtenir une croissance économique rapide, il y a bien sûr l'aide extérieure, mais elle s'avère insuffisante et le moyen que les dirigeants cherchent à mettre en œuvre dans la plupart des pays est la participation consciente et active de la plus grande partie de la population à l'effort de développement.

Or, dans la plupart des pays du Tiers Monde, la population, surtout celle des campagnes, se rend très mal compte de ce que peut être ce développement dont on lui parle tellement dans les discours officiels. Les dirigeants font évidemment état des progrès économiques qui ont été réalisés depuis leur arrivée au pouvoir, ils inaugurent de grands ouvrages et des établissements industriels, mais, pour les habitants des villages, ces statistiques sont vides de sens et les réalisations que vantent les discours, se trouvent très loin de chez eux. Les dirigeants disent bien que le développement, surtout celui de l'agriculture, doit s'opérer « à la base », dans chaque village, sur chaque terroir, mais les villageois ne voient pas très bien de quoi il peut s'agir dans leur propre village. Des animateurs ruraux proposent ou imposent de nouveaux équipements, la mise en œuvre de nouvelles méthodes de production, mais, si on les consulte, les villageois ont souvent du mal à formuler de façon précise les projets dont ils souhaiteraient la concrétisation. En bref, les dirigeants raisonnent au niveau de l'ensemble du territoire de l'Etat ou de celui de vastes régions, et cette vision est nécessaire, même si elle est trop générale ; les paysans raisonnent au niveau local et leur point de vue est, lui aussi, nécessaire. Comment faire pour que les orientations définies au niveau national s'articulent efficacement sur les préoccupations locales ?

Depuis un certain temps et dans de nombreux pays du Tiers Monde, les dirigeants estiment, non sans justesse que l'école, l'instituteur et ses élèves peuvent contribuer, de façon très importante, à ce que les tâches du développement au niveau local soient prises en charge par une plus grande participation populaire et qu'elles soient mieux articulées sur les orientations nationales ou régionales. Les experts en matière d'éducation ont été invités à réfléchir sur le thème « Ecole et développement », puis sur le thème « Milieu et développement ». Des séminaires, des colloques ont été organisés, où il a été exposé que l'instituteur est, en puissance, agent de développement : la formation qu'il a reçue lui permet de comprendre, mieux que beaucoup d'autres, l'utilité, la nécessité des transformations économiques, sociales et culturelles qu'implique le développement global du pays. La présence de l'instituteur au sein d'un village ou d'une petite localité fait de lui un animateur dont le rôle est considérable, moins dans la mise en œuvre de nouvelles techniques de production (il y a des animateurs spécialisés pour cela) que pour favoriser au sein de la communauté qui l'entoure la prise de conscience d'un certain nombre de problèmes et la mise en œuvre de projets d'intérêt général.

Cependant pour l'instituteur il n'est pas facile de passer d'une conception générale et très abstraite du développement (telle qu'elle apparaît dans les discours qu'il entend où dans les cours qu'il a suivis pendant sa période de formation), à des propositions concrètes qui tiennent compte des particularités du village ou de la localité où il se trouve nommé. Dans la plupart des cas, l'instituteur doit enseigner hors de sa région d'origine, il ne comprend pas le dialecte ou la langue que parlent les gens et il est souvent, non sans raison, considéré comme un étranger au village. Il faudrait donc qu'il étudie le milieu social où il se trouve, pour faciliter son insertion et son rôle d'enseignant, à plus forte raison si l'on veut qu'il devienne un animateur du développement. Certes, dans sa période de formation, l'instituteur a suivi des cours dits d'« étude du milieu » et ce, d'autant plus que dans de nombreux pays, en Côte d'Ivoire notamment, ce que l'on appelle « l'étude du milieu » tient en principe une grande place dans les programmes de l'enseignement primaire. Mais, dans la plupart des cas, cette étude du milieu est conçue d'une façon beaucoup trop générale et abstraite (addition de leçons de biologie, d'histoire, de technologie, de géographie, d'économie, etc.) et l'instituteur, pas plus que les professeurs qui ont la charge de le former dans cette « matière », n'a l'expérience d'une véritable enquête sur le terrain. Lorsque des documents audio-visuels d'étude du milieu sont mis à la disposition de l'instituteur, ils sont soit beaucoup trop généraux, soit des exemples particuliers qui ne correspondent, le plus souvent, absolument pas aux caractéristiques du village concret (à la limite c'est un cas unique) où se trouve l'instituteur.

Plutôt que de se lancer d'abord dans une enquête de type sociologique, ethnologique ou économique, dont les questions risquent de gravement indisposer les villageois, je pense que l'instituteur peut, avec l'aide de ses élèves, mais sans déranger personne, grandement améliorer la connaissance globale du village où il se trouve, en commençant par en construire une représentation spatiale la plus précise possible, sous la forme d'une **maquette**.

Pourquoi une maquette et non pas un plan ? Parce que le plan ou la carte qui sont des représentations de l'espace à deux dimensions seulement sont des documents beaucoup plus abstraits beaucoup plus difficiles à comprendre que la maquette qui combine les trois dimensions. L'expérience prouve que les gens dans leur très grande majorité, quel que puisse être le niveau de leur formation intellectuelle, ne comprennent pas la carte et le plan (ils croient comprendre ce qui pour eux reste une image très abstraite, sans vrai rapport avec la réalité où ils se trouvent), alors que tout le monde, y compris les enfants et les analphabètes, comprend vraiment très vite la maquette et s'y repère très bien lorsqu'elle représente des lieux connus. La réalisation de la maquette du village où les inégalités du terrain seront rendues par le modelé d'un mélange de terre, de sable et d'un peu de ciment, où les diverses constructions seront représentées par de petits bouts de bois taillés et colorés, où les arbres seront remplacés par de petits morceaux de papier froissé ou d'éponge peints en vert etc... s'apparente à la réalisation progressive d'une sorte de grand jouet qui amuse puis intéresse les enfants comme les adultes. L'instituteur peut commencer à initier ses élèves à ce travail de précision (car la maquette doit être précise) par la réalisation de maquettes au 1/30^e par exemple de différents types de construction du village ; chaque élève peut même construire la maquette de sa propre maison.

La réalisation d'une maquette de village est une opération relativement longue et, pour la mener à bien, l'instituteur doit mobiliser ses élèves en utilisant pendant plusieurs mois, les heures prévues dans le programme pour l'étude du milieu. La réalisation de la maquette du village est par excellence une opération pluri-disciplinaire qui implique des opérations d'orientation, d'arpentage, de calcul pour la réduction des distances à l'échelle, etc...

Une fois la maquette du village réalisée (en totalité ou pour la plus grande partie), l'instituteur va pouvoir la présenter aux notables et aux villageois. L'expérience prouve que ceux-ci, après un premier moment d'incrédulité puis d'amusement, accordent très vite à cette représentation précise de l'espace où ils vivent, un intérêt considérable parfois même passionné. Certes les critiques ne manquent pas et il faut en tenir compte si elles sont fondées, mais généralement c'est l'admiration qui l'emporte. Il se passe en effet quelque chose d'extrêmement complexe et d'important : tous ces gens

connaissent évidemment très bien leur village, mais il s'agit d'une connaissance de type phénoménologique qui n'est pas explicitée, d'une représentation qui est dans la tête de chacun mais qui n'est jamais discutée en commun ou transmise. Par contre, la maquette est une représentation construite, une connaissance explicitée de type objectiviste pour reprendre les distinctions de Pierre Bourdieu (on mesurera la différence entre représentation implicite et intime de l'espace où l'on vit et sa représentation explicite, construite, transmissible, en se rappelant l'effort qu'il faut faire lorsqu'il s'agit de dresser le plan du quartier où l'on vit pour qu'un ami qui ne le connaît pas, s'y retrouve).

Quel rapport y a-t-il entre la construction d'une telle maquette et les problèmes de la participation populaire au développement ? Il est grand. En effet, l'expérience montre qu'autour de la maquette du village, les villageois vont discuter entre eux avec les animateurs et les représentants de l'autorité, des projets de développement qu'on leur propose et de ceux qu'ils estiment les plus souhaitables. Autant il est difficile aux paysans de formuler des projets et leur localisation dans l'abstrait, dans le vague, autant ils posent clairement toute une série de problèmes, dès lors qu'ils ont une représentation précise et matérialisée de leur espace commun : où va-t-on creuser tel puits ? à quel endroit précis ? ici et pas là, pour telle et telle raison. Où va-t-on construire la nouvelle école ? Là et pas ici. Et tout cela ne se fait évidemment pas sans palabre. L'expérience prouve aussi que les autorités locales, les sous-préfets, les préfets apprécient beaucoup de telles maquettes qui leur permettent de discuter clairement avec les administrés.

L'instituteur qui a été le réalisateur de maquettes jouit, dès lors, dans le village d'une appréciable notoriété, il le connaît beaucoup mieux, il n'y est plus considéré tout à fait comme un étranger et il peut s'engager avec ses élèves dans des enquêtes de type sociologique et économique (enquêtes simples évidemment), sans risquer de provoquer des réactions de défiance. La maquette du village servira à présenter les résultats de ces investigations : on peut par exemple utiliser des séries de graines ou de petits cailloux peints de couleurs différentes pour représenter de façon symbolique la localisation des éléments qui relèvent de différents ensembles.

Mais il y a encore d'autres maquettes à faire ; après celle du village, il faut représenter l'étendue de son terroir, le modelé du relief, les espaces boisés, les différents espaces cultivés, les divers campements, les routes, les pistes etc. Comme l'espace représenté est bien plus étendu que celui du village, l'échelle de la maquette sera plus petite (maquette au 1/1000° pour le village proprement dit ; maquette au 1/10 000° pour le terroir). La maquette du terroir sera évidemment utilisée par les paysans pour leurs discussions quant aux projets d'aménagement agricole.

Il faut aussi bâtir, en s'aidant des cartes disponibles à la sous-préfecture, la maquette du territoire de la sous-préfecture ou de la préfecture : les différents villages, les routes, les rivières et les formes du relief dont on n'hésitera pas à exagérer volontairement les contrastes pour que la représentation de cet espace soit encore d'évidence à trois dimensions, celles-ci facilitant très grandement la compréhension. Ces maquettes, à beaucoup plus petite échelle que les précédentes (la maquette du territoire de la sous-préfecture peut être à l'échelle du 1/50 000° ou même du 1/200 000°) sont beaucoup moins longues à réaliser que celle du village. Enfin, toujours en exagérant les formes du relief et en s'aidant des cartes murales scolaires, on établira la maquette du territoire de l'Etat (au 1/1 000 000° par exemple) avec la capitale, les grandes villes, les grands axes de circulation, les grands contrastes de végétation. On rejoindra ainsi par cette maquette du pays tout entier la représentation géographique de la patrie dont il a été longuement question ci-dessus.

Ces différentes maquettes réalisées par les élèves sous la direction de l'instituteur (elles peuvent être rassemblées sous quelque toit de paille) concrétisent pour eux-mêmes, comme pour tous ceux qui viendront les examiner, les différents niveaux de l'espace social, le niveau local, régional et national. C'est devant la maquette du village et de son terroir que l'on discutera des problèmes locaux et leur articulation avec les projets régionaux se fera bien plus aisément, dès lors que l'on pourra passer d'une maquette à l'autre. Les commentaires des orientations nationales du développement se feront évidemment devant la maquette de l'ensemble du pays ; ces maquettes, répétons-le, étant des représentations géographiques beaucoup plus compréhensibles que les cartes et les plans. Evidemment la réalisation de cette série de maquettes dans un grand nombre de villages implique que les instituteurs sachent mener avec précision ce genre d'ouvrages et d'abord que les formateurs d'instituteurs aient l'expérience personnelle de ce genre de travail et des résultats que l'on peut attendre, dans le domaine de l'animation et de la participation au développement. Un séminaire de formation a été organisé par le Centre national de formation pédagogique de la Côte d'Ivoire non seulement à Bouaké, mais surtout dans un village du nord du pays à Diawara (4). J'ai pu ainsi faire réaliser les différentes maquettes énumérées ci-dessus, en un laps de temps relativement bref, par un groupe d'enseignants chargés d'assurer la formation des futurs instituteurs pour ce qui est de « l'étude du milieu ». L'article de Marie-Claire Lejosne fait un compte rendu détaillé de cette intéressante expérience, qui est venue compléter et confirmer celles que j'avais pu précédemment mener dans d'autres pays et dans d'autres circonstances.

Yves LACOSTE

(4) Cf. plus loin, p. 30.