

EN DIRECT...

... d'Amsterdam

Colloque « Anthropologie de l'éducation » L'éducation dans les sociétés sans écoles

On a trop souvent tendance, dans les sociétés hyperscolarisées du monde occidental, à identifier éducation et scolarisation, à réduire l'éducation au seul savoir transmis par l'école. N'est considéré dans le champ éducatif que ce qui transite par l'école. Nos pompeux **ministères de l'éducation** sont-ils autre chose que de simples **offices de la scolarisation** ? Le qualificatif de « bien éduqué » (well educated) n'est-il pas réservé à celui qui est passé à l'université ou les grandes écoles ?

Pourtant, à travers le monde et l'histoire, la majorité des sociétés humaines n'ont connu ni l'écriture, ni l'école qui en est résultée et s'en sont remises à d'autres mécanismes éducatifs, moins formalisés et plus diffus, pour transmettre de génération en génération la totalité du savoir nécessaire à leur développement et à leur survie.

Même dans les sociétés scolarisées, tout le savoir nécessaire à un individu

pour y vivre (savoir dire, savoir faire, savoir être) et dont l'école ne véhicule explicitement qu'une faible partie, à peine 15 %, dirais-je, tout ce savoir s'acquiert et se transmet par des voies antérieures, extérieures et postérieures à l'école.

Qu'on songe à tout ce que l'enfant apprend dans sa famille, dans la rue avec ses amis, à la radio, à la télévision, dans les journaux, lors des grands événements de la vie familiale et so-

ciale (naissance, mariage, décès, élections, fêtes, etc.) et lorsqu'il entreprend sa vie active dans une profession ou un métier dont rarement plus que les rudiments, et encore, lui sont enseignés à l'école. Le fils qui prend la relève de son père dans un commerce ou un métier apprend tout au contact de ce dernier ou sur le tas. La fille s'initie à son rôle de femme, de future épouse et mère à la maison, au contact de sa propre mère et des membres de sa famille et de son voisinage. Ce leur sera beaucoup plus utile dans la vie que le mince bagage de connaissances théoriques et littéraires acquis à l'école.

Sans négliger les divers savoirs transmis à l'école et par l'école, ouvertement (1) ou plus subtilement (2), l'anthropologie de l'éducation s'est par tradition, depuis Margaret Mead (3) en passant par l'équipe des Six Cultures Series (4), plutôt intéressée à l'éducation entendue dans son sens le plus large, à la transmission de la totalité de ces savoirs nécessaires à la vie en société et qui n'ont pas besoin de l'école pour se diffuser, ou qui se diffusent en dehors ou en marge de l'école dans les sociétés scolarisées.

C'est dans cette tradition que se situe le présent exposé qui puise ses observations dans les travaux africanistes d'un Pierre Erny (5) et surtout dans un ensemble de recherches menées au Cameroun qui ont donné bientôt lieu à la publication d'un imposant ouvrage collectif sur les trois principaux types d'éducation dans ce pays (6) d'Afrique noire.

Le but de l'exposé, c'est, à partir d'une réflexion sur la véritable nature de l'éducation et sur les caractères de cette éducation qu'on appelle coutumière, non scolaire, d'attirer l'attention des anthropologues, puisqu'ils sont encore les mieux armés pour le faire, sur la totalité du phénomène éducatif dans les sociétés scolarisées, qu'on ne peut inconsidérément réduire à la seule scolarisation.

(*) Organisé par l'Intercongrès de l'Union internationale des sciences anthropologiques et ethnologiques, Amsterdam (22-25 avril 1981). Ce colloque est déjà ancien, mais étant donné son intérêt toujours actuel, nous tenons à le mentionner. N.D.L.R.

(1) Dans son article « Anthropological Approaches to the Study of Education » (*Review of educational Research*, XXXIX, 5, pp. 593-605) Peter S. Sindell passe en revue la plupart des études américaines récentes dans le domaine de ce qu'on pourrait appeler une « anthropology of schooling ».

(2) Vandra Masemann a bien fait ressortir tout le savoir « extra-curriculaire » que de jeunes Africaines peuvent inconsciemment acquérir dans un pensionnat ghanéen : « The Hidden Curriculum of a West African Girls' Boarding School », *Rcea*, VIII, 3, 1974, pp. 479-494.

(3) Margaret Mead, « Growing up in New Guinea », New York, William Morrow and Co. 1930.

(4) Beatrice Whiting (ed), *Six Cultures ; Studies of Child Rearing*, New York, John Wiley and Sons, 1963.

(5) Pierre Erny, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, Payot, 1972, 310 p.

(6) R. Santerre et C. Mercier-Tremblay (ed), *Savoir traditionnel et moderne au Cameroun. Essais pour une anthropologie de l'éducation*. Paru en automne 1981 aux Presses de l'Université de Montréal. Ce recueil de 31 articles par 24 auteurs différents couvre à la fois l'éducation coutumière dans dix groupes ethniques différents, l'école coranique et la scolarisation dite « moderne ».

nature de l'éducation : une définition compréhensive

La meilleure définition de l'éducation, la plus compréhensive, reste encore aujourd'hui celle que donnait au tournant du siècle le grand sociologue français Emile Durkheim quand il présentait l'éducation comme une « socialisation méthodique de la jeune génération par la génération adulte » (7).

Par socialisation, Durkheim n'entend pas seulement ce que des spécialistes aujourd'hui distinguent de l'instruction (8) et ont tôt fait de rejeter hors du champ éducatif (9).

Durkheim fait de l'éducation le **fait social** (10) par excellence, le processus par lequel le jeune individu, qui n'est encore qu'une *tabula rasa* (11), devient un être **social**, l'homme d'un temps et d'un pays. Être un homme pour lui, c'est être l'homme d'une époque et d'une société données. L'acquisition de cet être social déterminé, de cette culture particulière, diront les anthropologues, sans laquelle il ne saurait y avoir d'humanité, voilà, d'après Durkheim, ce qui constitue l'éducation. On est ici à cent lieues de la considération de la seule école.

Durkheim a longuement insisté, et Henri-Irénée Marrou encore plus à sa suite, sur le fait que « chaque société se fait un certain idéal de l'homme » (12) et c'est cet idéal d'homme, propre à chaque société, que les pratiques éducatives ont pour mission d'inculquer à ses enfants.

Sans doute Durkheim partageait-il avec son époque une conception étreinte de la personnalité qui n'est pas, loin de là, une table rase, comme l'ont montré les travaux de Freud et Piaget. Il faisait certes indûment des adultes les éducateurs exclusifs de la jeunesse, sans pouvoir imaginer la réversibilité du processus ni le rôle éducatif des pairs. Certains peuvent même lui reprocher d'avoir restreint lui-même sa recherche éducative au champ scolaire (13) à l'intérieur d'une même société.

Il n'en reste pas moins que l'anthropologue d'aujourd'hui ne fait que raffiner sur la position de Durkheim en définissant l'éducation comme un **processus, variable dans le temps et l'espace** (i.e. suivant les sociétés), **d'enculturation de la personnalité**.

Une telle définition n'exclut pas, bien au contraire, les éléments scolaires

de l'enculturation qu'on retrouve dans certaines sociétés à écriture, les plus nombreuses et imposantes aujourd'hui, mais évite d'ignorer les éléments non-scolaires de cette enculturation, et permet ainsi d'attirer l'attention sur les caractères originaux de l'éducation dite coutumière.

caractères de l'éducation coutumière

De quelque point de vue qu'on la considère, l'éducation coutumière ou traditionnelle se présente sous de multiples facettes. A la suite de Pierre Erny et des auteurs de l'ouvrage collectif déjà mentionné, il est possible de dégager quelques-uns de ses principaux caractères en insistant en particulier sur le premier.

A) éducation totale ou globale

Le caractère global de cette éducation se comprend facilement du fait qu'il s'agit de l'acquisition ou de la transmission par un groupe de la totalité de sa culture.

Comme la culture, l'éducation coutumière est englobante, et comprend une multiplicité de secteurs qui vont du social au technique en passant par l'intellectuel et le religieux. La commodité de l'exposition les fait regrouper sous quatre titres : savoir dire, savoir-faire, savoir-vivre et savoir être.

a) savoir dire

L'apprentissage de la langue du groupe est sans doute le premier et le plus fondamental apprentissage de la vie en société. La langue est signe d'appartenance et moyen d'apprentis-

sage, en même temps que de communication. N'est Beti ou Gbaya que celui qui peut maîtriser l'une ou l'autre de ces langues, et évoluer à l'aise au milieu de ces groupes camerounais.

La langue maternelle s'apprend plus ou moins inconsciemment sur les genoux des parents dès les premiers mois de l'existence de l'enfant, bien avant que n'intervienne l'école dans les sociétés scolarisées. L'école d'ailleurs, quand elle existe, ne fait que formaliser un acquis linguistique par l'apprentissage d'une grammaire consciente, et insiste plus sur la langue écrite que sur la langue parlée.

En l'absence d'école ou en marge de cette dernière quand elle est peu répandue comme au Nord-Cameroun, l'apprentissage linguistique n'est pas laissé complètement au hasard et à la seule responsabilité de la mère ou du père. Il existe souvent dans les sociétés sans école une pédagogie traditionnelle de la langue qui n'a rien à envier à la pédagogie scolaire. Dans une thèse de doctorat (14) et un article (15) parus dans l'ouvrage collectif déjà mentionné, le père Dominique Noye montre bien comment les jeunes Peuls du Diamaré, par une série de devinettes et jeux verbaux pratiqués en groupe, souvent avec la participation des adultes, acquièrent une maîtrise étonnante de cette langue complexe, à classificateurs et à alternances, qu'est le **fulfulde**.

Une fois la langue commune acquise, il existe des degrés de savoir dire auxquels n'accèdent que certains membres du groupe, passés maîtres dans l'art de la parole et reconnus comme tels, et auxquels on parvient parfois après certaines expériences de type initiatique.

Il en sera question à propos du caractère rituel de l'éducation coutumière.

Les sociétés traditionnellement sans écriture, comme les sociétés africaines, sont réputées avoir développé une culture du verbe, une civilisation de l'oralité, qui se compare avantageusement à la civilisation de l'écrit. A l'ère des média électroniques et de l'audio-visuel, qui prime de l'oral ou de l'écrit ? Il importe moins à mon propos de décider entre les deux que de souligner le fait que l'un et l'autre ne sont pas innés, mais appris, donc relèvent d'une forme particulière d'éducation.

(7) Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, Puf, 1966, p. 41.

(8) Serge Genest, *La transmission des connaissances chez les forgerons mafa (Nord-Cameroun)*, p. 211.

(9) v.g. La définition restrictive de l'éducation proposée par les organisateurs même de ce symposium : cf. lettre circulaire des Drs Kater et Epskamp 64/14.36.

(10) Emile Durkheim, *Education et sociologie*, p. 82.

(11) Ibidem, p. 42.

(12) Ibidem, p. 40.

(13) Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Puf, 1969, 403 p.

(14) R.P. Dominique Noye, *Un cas d'apprentissage linguistique : l'acquisition de la langue par les jeunes Peuls du Diamaré (Nord-Cameroun)*, Paris, Librairie orientaliste P. Geuthner, 1971, 206 p.

(15) R.P. Dominique Noye, « Pédagogie traditionnelle d'une langue africaine », paru dans l'ouvrage collectif.

b) savoir-faire

Parler est déjà un savoir-faire. Il en existe des milliers d'autres, qu'on désigne habituellement sous le qualificatif de techniques, et dont l'apprentissage s'avère aussi nécessaire à la vie en société. Certains sont généraux, acquis très tôt par tout le monde, comme marcher chez nous, ou nager chez les Manus de Margaret Mead ; d'autres sont plus spécialisés et plus ou moins réservés à une catégorie de la population, comme la mécanique-auto ou l'artisanat.

Louis Mallart Guimera (16), à propos de la médecine chez les Evuzok, et Serge Genest (17) dans l'étude approfondie de la « caste » des forgerons mafa, examinent certains de ces savoirs mafa, ou moins réservés à des spécialistes, et illustrent les conditions et méthodes formelles ou informelles en usage dans le milieu pour acquérir et enseigner les techniques en cause.

Le forgeron mafa par exemple, qui en plus de la fonte et de la forge du fer monopolise les techniques de l'enterrement, de la divination et de la médecine, instruira par la parole et l'exemple, le fils à qui il léguera à terme ses connaissances botaniques, médicales et magiques ; ce dernier s'initiera sous les yeux de son père au travail du marteau et de l'enclume, mais ne pourra impunément ouvrir sa propre forge avant la permission ou le départ de son père. De même la femme du forgeron enseignera à sa fille comment fabriquer les poteries et accoucher les femmes enceintes, mais cette dernière ne pourra pratiquer la technique de l'accouchement du vivant de sa mère et avant d'avoir elle-même accouché d'un enfant vivant.

Les conditions d'apprentissage dans certains cas sont particulièrement claires et explicites. Dans d'autres cas le vécu quotidien et l'exemple comportent un enseignement muet, souvent inconscient de la part du bénéficiaire, mais non moins efficace. Les tenants de l'antique théorie de l'imitation seraient ici à l'aise.

c) savoir vivre

Le savoir vivre réfère à l'acquisition des valeurs morales et sociales, au développement d'attitudes et de comportements admis dans le groupe. La formation du caractère est particu-

lièrement soignée. Des épreuves physiques pénibles, comme les scarifications frontales chez les Nuer et le soro chez les Peuls, sont parfois imposées aux jeunes pour les endurcir à la souffrance et étaler devant tous leur courage.

L'éducation coutumière développera un caractère doux et paisible chez les uns, tels les Amérindiens Cuiva de Bolivie, et accentuera le caractère belliqueux et agressif chez d'autres, tels les Yanomamo du Vénézuéla. Ces traits de caractère ne sont pas innés, mais acquis. Dans *Sex and Temperament in Male and Female*, Margaret Mead a abondamment documenté ces différences de tempérament suivant les groupes ethniques et les sexes, et les fait dépendre de l'éducation morale différente reçue par chacun dans son groupe.

Très tôt, certaines sociétés savent discerner le caractère d'un enfant, lire en quelque sorte son « destin » et le développer en conséquence. C'est le cas, entre autres, au Cameroun des Bamileke (18) et des Guidar (19).

Dès la tendre enfance, les Bamileke distinguent parmi les enfants de la famille ceux qui sont des aînés et ceux qui resteront d'éternels mineurs, des cadets. Très tôt, par divers moyens et institutions comme celle du *ndimon*, on donne aux premiers des responsabilités, on développe leur initiative ; ils sont appelés à devenir des chefs, à diriger l'entreprise, à posséder femmes et richesses. Les autres travailleront pour les aînés, en recevront vivre et couvert, n'auront pas accès à certaines fonctions ni même « officiellement » aux femmes puisqu'on leur refusera le droit de se marier. Ce traitement différentiel est à ce point accusé et enraciné dans l'éducation traditionnelle que Warnier y voit un des facteurs du dynamisme bamileke.

(16) Louis Mallart Guimera, « Savoir et pouvoir des médecins Evuzok ». Paru dans l'ouvrage collectif.

Louis Mallart Guimera, *Médecine et pharmacopée Evuzok*, Nanterre, laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative, 1977, 261 p.

(17) Serge Genest, « Savoir traditionnel chez les forgerons mafa », *Rcea*, VIII, 3, 1974, pp. 495-516.

Serge Genest, *La transmission des connaissances chez les forgerons mafa (Nord Cameroun)*, Québec, laboratoire d'anthropologie, Université Laval, 1976, 228 p.

(18) Jean-Pierre Warnier, « Education traditionnelle et dynamisme bamileke ». Paru dans l'ouvrage collectif sur l'éducation au Cameroun.

(19) Chantal Collard, « Destin et éducation traditionnelle chez les enfants guidar ». *Ibidem*.

(20) Rigobert Mbala Owono, « L'éducation beti ». *Ibidem*.

Les Guidar vont encore plus loin dans ce sens puisque leurs pratiques éducatives ne visent en réalité qu'à expliciter le destin de chaque enfant selon le nom qui lui est imposé à la naissance, en vertu du système décimal de noms-numéros en vigueur chez eux. Ainsi un *Tizi* (1^{er} né garçon) ne peut être que dangereux, un *Zurmba* (2^e garçon) malin, un *Tumba* (3^e garçon) idiot, etc. L'imposition du nom, élément marquant de l'éducation coutumière, devient alors une « sorte d'épiphanie », pour employer l'expression de Rigobert Mbala Owono (20) à propos des Beti, une « révélation » de ce que l'enfant est appelé à devenir, de ce qu'il est en réalité puisqu'en lui se réincarne un ancêtre. On se trouve ici à la frontière de l'inné et de l'acquis.

Le savoir-vivre comporte un apprentissage hâtif de la parenté, pour lequel les fêtes, les sacrifices, le partage de la viande sont des occasions privilégiées. Les règles de la politesse s'acquièrent aussi empiriquement ; très tôt le garçonnet apprend à se découvrir (la fille ne le fait pas) devant un personnage important chez nous, alors qu'au Nord-Cameroun il gardera son bonnet, mais enlèvera ses sandales en entrant chez le chef ou le maître coranique.

Pierre Erny insiste sur la double intégration sociale que l'éducation permet à l'individu de réaliser dans sa société : intégration horizontale parmi ses pairs et intégration verticale parmi ses aînés et ses cadets. L'individu bien éduqué à ce chapitre est celui qui sait la place exacte qu'il occupe dans la société et qui la respecte. Sans peine on peut dire qu'il sait vivre.

d) savoir être

Pour coiffer un ouvrage majeur sur l'éducation, le groupe consultatif de l'Unesco présidé par Edgar Favre a choisi le remarquable titre : **Apprendre à être**. Ces trois mots résument admirablement le programme d'une véritable éducation, qui ne se limite pas à la seule transmission d'un savoir étriqué et sectoriel.

Appliquée à l'éducation coutumière, cette expression recouvre tout ce qui n'a pas déjà été examiné aux chapitres du savoir dire, du savoir faire et du savoir vivre. Elle recouvre en particulier ce qui relève du développement physique et mental.

L'éducation physique constitue un élément, plus ou moins important sui-

vant les sociétés, de tout le processus éducatif. Parfois le gymnase prime sur l'académie. Dans sa monumentale *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Henri-Irénée Marrou montre comment, pour des fins militaires sans doute, Sparte axait l'essentiel de son éducation sur le développement physique de sa jeunesse, tandis que sa rivale athénienne cultivait les arts et la philosophie. Montaigne valorisait la « teste bien faite » plutôt que « bien pleine ». Par là, il visait le développement harmonieux de l'esprit plutôt que l'accumulation des connaissances.

Apprendre à être, c'est chercher à se situer non seulement dans sa société, mais dans l'ensemble de l'univers. Comment « être au monde » est tout un programme éducatif, au moins autant qu'existentialiste.

La philosophie, la religion, la mythologie sont autant de mises en rapport de l'homme avec l'univers qui n'ont pas besoin de l'école pour s'épanouir et se transmettre (21).

L'ensemble de ces savoirs se retrouvent à des degrés divers dans toutes les sociétés, qui les agencent et les diffusent chacune à sa façon, ce qui constitue l'originalité de sa culture. Transmettre la totalité de cette culture originale de génération en génération, voilà le lot de l'éducation et c'est pourquoi l'on trouve autant de formes d'éducation coutumière qu'il y a de cultures particulières.

B) éducation continue ou permanente

Le deuxième caractère de l'éducation traditionnelle, qui découle en réalité du premier, est d'être continue ou permanente.

L'acquisition ou la transmission de la totalité de la culture ne peut être achevée en une seule période de l'existence. Elle s'étale sur toute la vie. Bien plus, l'expérience africaine incite à prétendre que l'éducation traditionnelle commence avant la naissance et se poursuit jusqu'à la mort. Il n'est pas nécessaire d'être freudien pour constater, au vu d'africaines enceintes en train de danser ou de pilonner le mil en cadence, que le sens africain du rythme puisse s'acquérir dès le sein de la mère, avant la naissance. Et le vieillard qui décède n'a pas fini de s'instruire, puisqu'en changeant d'état il doit apprendre à se comporter comme un esprit, un bon ancêtre.

Tout au long de l'existence, sous forme d'embryon, d'enfant, d'adulte ou d'ancêtre, l'individu a quelque chose à apprendre. L'apprentissage peut être plus intense à certains moments que d'autres, lors de l'initiation d'un jeune garçon ou de l'intronisation d'un chef et d'un prêtre, mais le processus ne s'arrête jamais, même s'il se ralentit parfois.

La soi-disant éducation permanente qu'ont cru inventer nos sociétés hyper-scolarisées (22) n'est qu'un mythe. La véritable éducation est de soi permanente. Elle ne sépare pas vie active et vie inactive, période éducative et période non-éducative. Elle ne distingue pas entre les heures réservées à l'étude, et celles consacrées au travail, au jeu ou au repos. C'est toute la vie, toute la société qui sont éducatives.

C) éducation progressive, adoptée et intégrée

Contrairement à l'éducation scolaire, l'éducation traditionnelle s'adapte parfaitement aux circonstances non seulement de temps, mais aussi de lieu et de personne. Point de local défini, comme une école, pour s'y épanouir ; point de classe spécialisée d'éducateurs. Chacun est tour à tour maître et élève, là où il se trouve, au moment où s'exerce son activité.

Partout et toujours présente, elle est en rapport étroit avec le milieu. Nomade avec les nomades, elle suit les hommes à la chasse, les femmes au champ, à la cuisine, à la cueillette dans les bois. Ce n'est pas elle, comme

l'école, qui force les Inuit et les Cree à se sédentariser.

Progressive, elle s'adapte au développement de la personne et respecte le cycle de la vie. Les informatrices Venda de Mme Jacqueline Roumeguère ne lui ont révélé la signification des lignes concentriques sur un pendentif qu'elles lui avaient remis en cadeau, qu'après son retour à Paris et la naissance de son premier enfant. « Maintenant tu peux savoir », lui ont-elles écrit.

Un fils de chef s'initie progressivement à la politique en participant aux palabres, en siégeant à la cour ou à des conseils, en exerçant des commandements inférieurs ou exécutant des missions spéciales. L'intronisation, le moment venu, ne fera que compléter l'acquis de plusieurs années d'expérience. Les connaissances accessibles à chaque étape sont intégrées progressivement.

D) éducation concrète, active, visuelle et orale

L'abstraction des livres ne hante pas l'éducation coutumière. C'est au contact des choses que se fait l'apprentissage. Tous les sens, la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher y participent activement (23). A prendre soin du troupeau avec ses compagnons d'âge, le jeune Nuer découvre progressivement toutes les techniques des pasteurs, de même que le fils du forgeron mafa apprend à marteler le fer dans la forge de son père. Dans le désert du Kalahari, des fillettes bochimanes aux bras solides savent déjà, pour avoir suivi leur mère, où donner de leur bâton à fouir pour dégager une grosse souche juteuse. Elles savent percevoir des indices subtils qui échappent à l'observateur non averti, « mal éduqué ».

L'absence de classe spécialisée d'éducateurs fait de chacun le dépositaire de l'un ou l'autre savoir qu'il est habilité à transmettre. L'ainé enseigne au cadet, le pair aux pairs et le cadet à l'ainé. Durkheim se leurrait en pensant que seuls les adultes pouvaient éduquer la jeune génération. On n'a qu'à examiner dans notre propre société ce que les parents apprennent de leurs adolescents pour s'en rendre compte.

C'est par l'action concrète dans son cadre familial au contact de ses semblables, aînés, pairs ou cadets, que l'individu améliore sa connaissance et

(21) Cf. Marcel Griaule, *Dieu d'eau*, Paris. Editions du Chêne, 1948. « Le savoir des Dogon, *Journal de la société des Africanistes*, XXII, 1 et 2, 1952, pp. 27-42.

et Placide Tempels, *La philosophie bantoue*, Paris, Présence africaine, 1949, 123 p.

(22) Cf. R. Santerre, *Pédagogie musulmane d'Afrique noire*, Montréal, PUM, 1979, 179 p. « La pédagogie coranique ». *Recherche, pédagogie et culture*, 20, novembre-décembre 1975, pp. 12-17. Contrairement à l'école occidentale, l'école coranique a déjà résolu, avant de le poser, le problème de l'éducation continue puisqu'il n'existe pratiquement pas d'âge pour commencer ni surtout pour abandonner l'étude du Coran et des sciences coraniques. J'ai vu au Nord-Cameroun de tout jeunes enfants et des vieillards de 77 ans fréquenter, à leurs heures et rythmes, la même école coranique.

(23) Marguerite Dupine enclôt toute la matière de son ouvrage *Peuls nomades* entre deux photos extraordinairement suggestives de l'éducation coutumière et de l'éducation scolaire : d'un côté un bambin peul assis se gratte l'oreille devant le spectacle d'une vache qu'on dépèce ; de l'autre un écolier nu, debout devant un tableau noir, cherche à déchiffrer l'alphabet français. Dans quel sens le progrès éducatif ?

se situe progressivement dans le monde.

E) éducation sexuée

L'éducation coutumière est sexuée : il est tenu compte du sexe de l'individu dans l'apprentissage. Progressivement garçons et filles, parfois ensemble, parfois séparés, s'initient aux futurs rôles d'hommes et de femmes que leur assigne leur société. Qu'elles favorisent la promiscuité ou, au contraire, encouragent la ségrégation des sexes, toutes les sociétés ont à cœur de marquer, chacune à sa façon, la différence et de veiller très tôt à ce que les enfants de l'un et l'autre sexe adoptent les comportements requis.

Dans *Male and Female* (24), Margaret Mead documente abondamment le long et hâtif processus par lequel un enfant devient un homme ou une femme de sa « tribu » et apprend à se comporter suivant les prescriptions de cette dernière à l'endroit de son sexe. La variété des processus et des différences suivant les groupes humains ne remet pas en cause cette exigence commune à toutes les sociétés.

L'ouverture à la réalité sexuelle semble plus nette et plus générale dans les sociétés sans écriture que dans nos sociétés hyperscolarisées, qui se demandent encore si et quand il est opportun d'introduire en classe un cours d'initiation sexuelle. Peut-être le processus plus « naturel » de l'éducation coutumière qui fait flèche de tout bois en profitant des événements de la vie familiale (naissances, mariages), et du contact avec la nature (présence du troupeau), s'avère-t-il à ce chapitre plus apte à dégager des leçons moins formelles, mais plus effectives. Sans être passés par l'école normale, les membres de l'entourage et les événements de la vie sont souvent de bons maîtres !

F) éducation rituelle

Ce fut une erreur, longtemps entretenue, de prétendre que l'éducation coutumière se résumait aux seuls rites d'initiation.

Tout d'abord parce que ces rites d'initiation, du moins sous une forme assez marquée au tournant de l'adolescence, ne se retrouvent pas partout. Certaines sociétés ne connaissent que l'initiation masculine, v.g. le *Yondo* chez les Sara du Tchad. D'autres ne

pratiquent que l'initiation des filles. Ailleurs l'une et l'autre sont absentes.

De plus l'examen attentif de ces initiations, qui sont en réalité des rites de passage, révèle, suivant Pierre Erny, la pauvreté relative de leur contenu éducatif. Sans doute les adolescents, au cours de cette période plus ou moins longue de ségrégation, y font-ils, sous la direction des « maîtres » de l'initiation, un certain apprentissage social, religieux (25) et linguistique (26), y subissent-ils des épreuves d'endurance et de courage, comme la scarification et la circoncision ou excision, y changent-ils de nom, pour acquérir le nouveau statut d'adulte, et obtenir désormais le droit de se marier. La liturgie, dans ce cas comme ailleurs, comporte aussi une sorte d'enseignement sous forme dramatique.

Mais tout ceci représente bien peu de connaissances nouvelles par rapport à ce qui est déjà acquis et ce qui reste à apprendre. Il est à peine exagéré d'y voir une analogie avec nos bals de graduation ou avec l'ancienne institution québécoise qui obligeait pendant un mois les enfants de sixième primaire à « marcher au catéchisme ». L'initiation existe plutôt pour conférer un statut que pour fournir des connaissances. En ce sens elle n'est pas si différente de notre école. Ne dit-on pas justement : l'éducation, c'est ce qui reste quand on a tout oublié ?

L'éducation coutumière peut donc être rituelle, mais si elle l'est, ce n'est que partiellement. Le rite ne subsume pas la totalité du phénomène éducatif.

G) conservatisme de l'éducation traditionnelle

Limitée à l'intérieur d'un groupe dont elle épouse les particularités et reproduit, en la transmettant, la

culture, l'éducation coutumière, qui emprunte la langue du groupe quand c'est nécessaire pour s'exprimer, s'avère particulièrement conservatrice. C'est un caractère qu'on ne peut manquer de souligner. L'éducation coutumière introduit l'enfant, mais aussi l'enferme dans sa société.

C'est particulièrement visible au Cameroun, pays composé de quelque 150 groupes ethniques différents totalisant environ 7 000 000 d'habitants et indépendant depuis 1960. Une nation camerounaise ne parviendra à émerger que si l'on parvient à mettre au point une forme nouvelle et révolutionnaire d'éducation, vraiment camerounaise, qui puisse transcender les 150 éducations traditionnelles, propres à chacun des groupes, qui ont tendance à se maintenir en dehors du système officiel anglo-français.

Le caractère conservateur, traditionaliste, de l'éducation coutumière ne doit pas faire perdre de vue que la plupart des systèmes scolaires (27), comme l'ont bien montré Bourdieu et Passeron (28), sont aussi conservateurs. N'entre-t-il pas d'ailleurs dans la nature même de l'éducation, quelle qu'elle soit, de tirer (latin : *educere*) le meilleur d'une société et de chercher à le perpétuer.

conclusion

Centrer l'exposé sur l'éducation traditionnelle dans les sociétés sans école, et dégager longuement les caractères de l'éducation coutumière en les comparant parfois à l'éducation scolaire, ce n'est pas tenter de discréditer l'école pour mieux valoriser, pour survaloriser, l'éducation traditionnelle, dont les limites particularistes sont assez évidentes.

C'est plutôt attirer l'attention des anthropologues comme nous, travaillant en milieu scolarisé, sur l'entière du phénomène éducatif, qui dépasse largement la seule école, et ne devrait pas être complètement obnubilé par cette dernière.

Si, d'après mon estimation, l'école ne représente pas plus de 15 % du phénomène éducatif, ne serait-il pas temps qu'on s'occupe un peu du reste ?

Renaud Santerre
Département d'anthropologie
Université Laval
Québec (Canada)

(24) Margaret Mead, *Male and Female*, New York, William Morrow and Co., 1948.

(25) C'est souvent l'occasion d'expliquer aux jeunes les mythes d'origine, et de les revivre sous forme de liturgies complexes comme les a décrites Jacqueline Roumeguère chez les Venda.

(26) Certains groupes enseignent à leurs jeunes initiés une langue spéciale, dite initiatique, qu'ils n'utiliseront qu'entre eux, cf. Michel Leiris, *La langue secrète des Dogon de Sanga*, Paris, Institut d'ethnologie, 1948.

(27) Le caractère essentiellement conservateur de l'école coranique a déjà été souligné. Renaud Santerre, « Aspects conflictuels de deux systèmes d'enseignement au Nord-Cameroun », *Revue canadienne des études africaines*, n° 2, 1971, pp. 157-169.

(28) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964, 189 p. La reproduction, Paris, Minuit, 1970, 281 p.

... de Côte-d'Ivoire

dessinez votre école

L'école est au centre des préoccupations de la plupart des pays africains depuis leur indépendance.

Comment mettre en place une école adaptée aux réalités et aux besoins des pays, une école pour tous, ouverte sur le monde extérieur ?

Adaptation, ruralisation, promotion collective expriment le souci de plus en plus impératif de réinventer une école capable d'enraciner les jeunes dans leur milieu, et d'en faire des agents du développement national.

Partout, l'école a été l'objet d'études, de recherches, d'expérimentations et d'investissements financiers très importants.

La Côte-d'Ivoire, en particulier, d'où provient cet article, est le cadre depuis 1972 d'une expérience d'enseignement télévisuel qui prend fin actuellement.

Mais, il n'est que très rarement fait mention, dans l'avalanche de réformes proposées, du cadre dans lequel se déroule cet enseignement : le bâtiment-école.

Dans tout autre domaine de la vie, chacun s'accorde à reconnaître l'importance du cadre dans lequel se déroule une activité, sur le moral des individus qui la pratiquent.

Et voici qu'en ce qui concerne l'école, lieu qui abrite une étape de la vie, primordiale pour l'avenir de l'individu, on « oublie » l'importance du cadre, on néglige l'influence que le « construit » et l'atmosphère qui s'en dégage, ne peuvent manquer d'avoir sur le développement psychologique de l'enfant et ses relations futures avec le savoir.

Sans doute serait-il temps de nous interroger sur la façon dont les enfants

voient et « vivent » ce cadre dans lequel ils passent la plus grande partie de leur vie.

Leur faire dessiner leur école peut être un bon moyen d'obtenir des informations en ce domaine.

Claude Jessua, psychosociologue au S.C.A.C.S. (*), a, dans ce but, réuni et analysé 400 dessins d'enfants citadins et ruraux de toutes les régions de la Côte-d'Ivoire. Elle nous livre ici ses observations (**).

comment les enfants représentent-ils leur école ?

... un mode de représentation schématique de l'espace scolaire

Ce qui frappe d'abord, en effet, est le caractère schématique de la plupart des dessins.

Les bâtiments sont vus en géométrie plane; le plus souvent, un seul bâtiment de six classes alignées, quelquefois, même, un simple rectangle strié dans le sens de la longueur portant sur chacune des cases ainsi formées, le numéro de la classe correspondante.

(*) Service central d'architecture des constructions scolaires, ministère de l'Enseignement primaire et télévisuel, Abidjan, Côte-d'Ivoire.

(**) Les dessins qui illustrent cet article ont été fournis par la « Chaîne-Avion » (Chaîne de magasins représentée dans toute la Côte-d'Ivoire) qui avait organisé, à l'occasion de la rentrée scolaire, un concours sur le thème : « dessinez votre école ». Deux mille enfants de 5 à 10 ans, originaires de toutes les régions de la Côte-d'Ivoire, ont ainsi remis des dessins aux magasins « Chaîne-Avion » de leur quartier.

L'école n'a pas de personnalité propre, 10 % seulement des enfants écrivent leur nom sur une pancarte ou sur un de ses murs... C'est « l'école » et non pas « mon école ».

La couleur est assez peu utilisée (dans 30 % des dessins seulement) et, quand elle l'est, elle l'est de manière raisonnable, limitée, conventionnelle : on colorie les portes, les fenêtres, à la rigueur le toit, presque jamais les murs...

La vie est absente de ces dessins. L'école est inhabitée, 2 % seulement des enfants y placent des écoliers, quelques-uns, un animal...

L'école ne semble donc pas perçue par les enfants comme un cadre de vie, un lieu habité, vivant, mais bien plutôt comme un concept, une institution... Elle est réduite à sa fonction, ce qui explique, sans doute, ce mode de représentation abstrait, schématique, stéréotypé, énumération morne d'espaces décousus définis par leur fonction : classes de CP, CE, CM, bureau du directeur, magasin, W.c., etc.

... une « école-îlot », coupée du monde extérieur

Pour 30 % des enfants, l'école se limite à leur classe, vue de l'extérieur, sans aucun lien avec d'autres bâtiments ou un environnement;

38 % dessinent un ou plusieurs bâtiments sans évocation d'un espace extérieur;

32 %, enfin, situent le ou les bâtiments scolaires dans un espace extérieur, qu'ils évoquent avec plus ou moins de précision, mais cet espace s'arrête toujours à la clôture.

Le monde extérieur n'a rien à voir avec cette école-là; 2 % des enfants seulement dessinent la route qui relie leur école à un « ailleurs » imprécis occupant le reste de la page.

que voient-ils de leur école ?

La plupart des enfants (68 %), nous l'avons dit, ne dessinent que le bâtiment-école sans évocation d'un environnement.

Le tiers de ceux-ci environ dépassent le simple schéma et produisent un

INFORMATION

dessin d'une certaine précision où apparaissent :

- **le toit**, d'abord, qui semble être considéré comme l'élément le plus important du bâtiment. Il est dessiné avec force détails concernant sa forme, sa composition, son accrochage. Il est même quelquefois accompagné d'un commentaire soulignant son importance : « mon école est bonne parce que son toit est bien accroché ». Dans nos pays, en effet, le toit « existe » : il « fuit », il « s'envole », il « chauffe », il est plus ou moins sonore... Il est donc normal que les enfants le considèrent comme le critère le plus évident d'une bonne construction ;

- **les portes et fenêtres**, ensuite, que l'on pourrait appeler ici les fermetures plutôt que les ouvertures, car elles sont presque toujours représentées fermées. Certes, ce mode de représentation est le plus aisé pour un enfant mais, ici, l'intonation de fermeture semble clairement marquée : fenêtres barrées, grillagées, aveugles, descriptions minutieuses des grilles, des poignées, des serrures et même des gonds de portes...

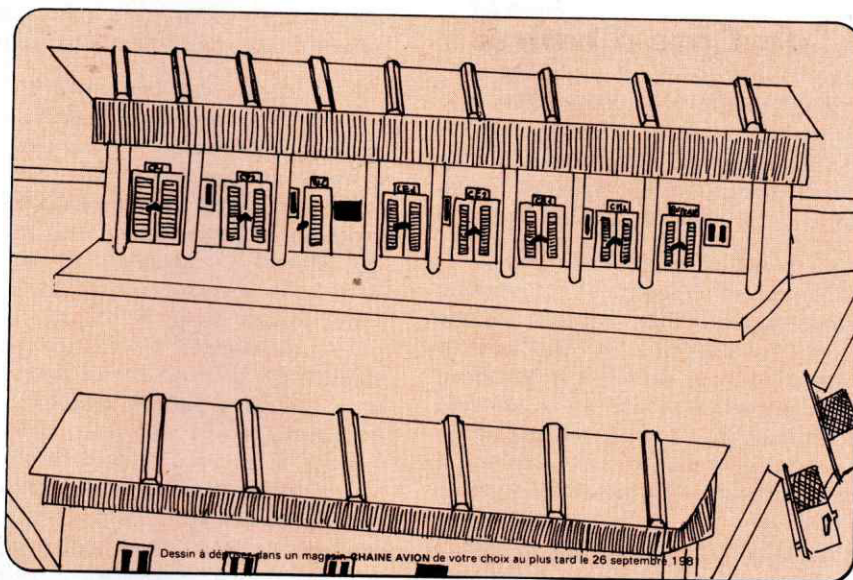
Nous avons déjà constaté, en d'autres circonstances, l'importance accordée par les enfants aux fermetures, à la protection de leur école contre les agressions du monde extérieur : intempéries, mais surtout passage d'animaux, de personnes, vols, incursions d'« étrangers »...

L'école est un monde « à part », la fréquenter implique une distanciation morale vis-à-vis de l'univers de la famille, du quartier, ou du village, qui demande à être concrétisée dans les faits. En effet, lorsqu'ils évoquent « une école idéale » les enfants insistent sur la nécessité d'un bâtiment différent des autres maisons du quartier ou du village, à l'écart des passages, et surtout, clôturé et gardé.

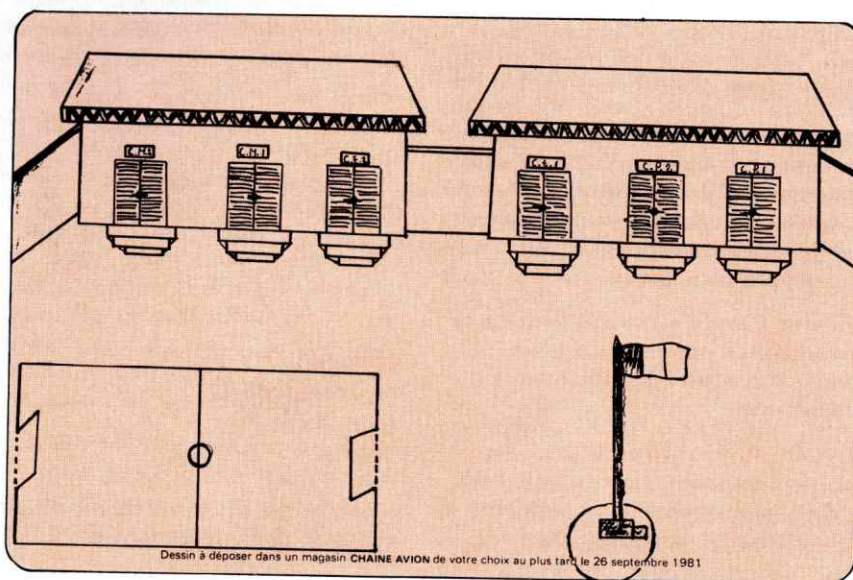
Le « dehors », bien qu'attirant pour jouer, retrouver la famille, les amis, est dangereux par ses aspects rétrogrades, son énergie contraire à celle déployée au-dedans.

En Europe, pour bon nombre d'enfants, l'école est une prison qui retient les enfants à l'intérieur alors qu'au dehors se passent des choses beaucoup plus intéressantes ; ici, elle serait plutôt un bastion où l'on se défend contre les influences négatives du dehors.

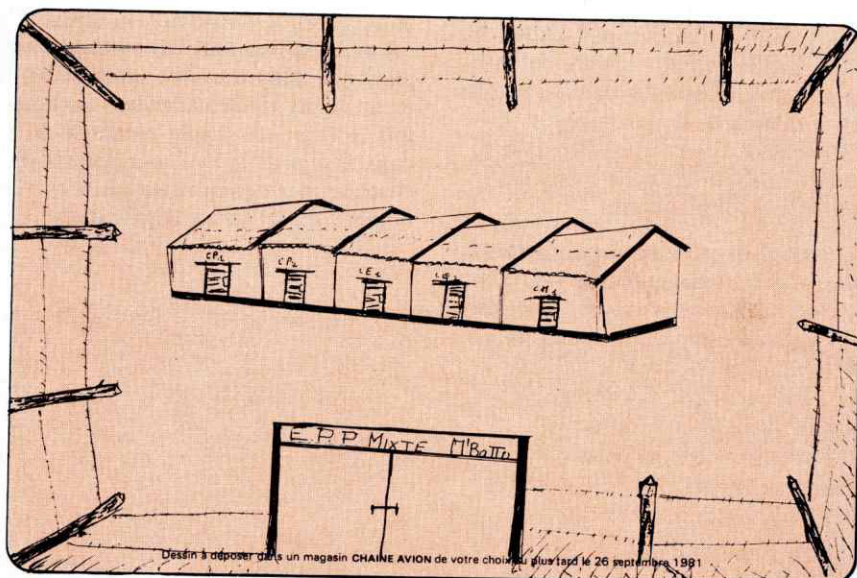
L'accent mis sur les fermetures va dans le sens de cette image de « l'école-bastion », premier et essentiel instru-



Dessin à déposer dans un magasin CHAÎNE AVION de votre choix au plus tard le 26 septembre 1981



Dessin à déposer dans un magasin CHAÎNE AVION de votre choix au plus tard le 26 septembre 1981



Dessin à déposer dans un magasin CHAÎNE AVION de votre choix au plus tard le 26 septembre 1981

ment de coupure d'avec le monde des « non-scolarisés », des « non-modernes », dont la présence alentour ne peut être ressentie que comme inutile ou même menaçante pour le jeune écolier...

• **la galerie**, enfin, importante parce qu'elle permet de s'abriter du soleil et de la pluie pendant les récréations et aux heures de rentrée mais, elle aussi, symbole de cette volonté de mise à distance de l'environnement. Enfants, parents et enseignants se montrent très attachés à sa présence, sans doute parce qu'elle confère au bâtiment l'aspect solennel et imposant dont il doit, à leur yeux, être revêtu.

Certains enfants évoquent un espace extérieur mais cette évocation reste, elle aussi, très stéréotypée.

Dans la moitié des cas, elle se limite à la présence, dans l'environnement immédiat de la classe, d'une bande de gazon, de quelques fleurs, d'un arbre, sortes de satellites du bâtiment.

Cependant, quelques enfants représentent un espace plus construit, plus dense; le bâtiment et son environnement semblent former un tout dans leur esprit.

Ils représentent (dans l'ordre d'importance) :

- les arbres,
- le terrain de sport,
- le drapeau,
- la clôture,
- la cloche,
- les W.c.

Mais ils restent toujours étroitement collés à la réalité, aucun élément tiré de leur imagination ne vient agrémenter cette représentation stéréotypée, sage, conventionnelle d'une école qui n'est pas pour susciter la rêverie.

que disent-ils de leur école ?

Ils disent un espace froid, monotone, répétitif...

Ils disent un espace inhabité, impersonnel, institutionnalisé...

Ils disent « l'école », lieu de passage devant mener à une vie meilleure, plus tard, « ailleurs » et non pas « mon école », lieu de vie approprié, habité, dans le présent.

Ils évoquent un bâtiment-école, « enfant bâtard du couvent et de la caserne », résidu d'un type d'éducation que l'on veut maintenant révolu en Côte-d'Ivoire, comme dans les autres pays africains.

La pédagogie traditionnelle à base de contrainte, de rapports de force avait besoin d'un cadre rigide où les enfants pouvaient être « dressés », disciplinés...

Il y avait cohérence entre ce type d'enseignement et le bâtiment qui l'abritait.

Actuellement, la priorité en pédagogie est à l'éveil, à l'épanouissement par des méthodes actives. Bâtiment et espaces extérieurs devraient en être le terrain d'action et le témoignage...

alors, comment faire éclater l'« école-caserne » ?

Il s'agit sans doute de concevoir et de construire dès maintenant, et chaque fois que possible, des bâtiments plus conformes aux nouveaux objectifs de l'école, des bâtiments qui, non seulement ne contrarient pas la mise en œuvre de ces objectifs mais qui, par leur position dans le quartier, la disposition des classes, leur type architectural, la favorisent et même la suggèrent... Des espaces souples, aptes à des utilisations très diverses, à l'image de la vie... Des espaces ouverts sur le monde extérieur, prêts à en accueillir les leçons, prêts aux échanges de tous ordres avec l'environnement.

Mais il s'agit aussi, et surtout en Côte-d'Ivoire, où 80 % des écoles primaires sont construites par les parents d'élèves, d'amener les populations à adopter un nouveau type de bâtiment, et donc de changer l'image de l'école qu'elles ont en tête.

Pour les parents, l'école est une sorte d'initiation qui doit faire passer leur enfant de l'état de jeune villageois à celui d'homme moderne. Dans une initiation, tous les détails du rituel, et particulièrement le cadre, sont importants; si on abandonne certaines apparences, tout risque de s'écrouler, tout peut être remis en cause. Si on enlève à l'école sa raideur, sa solennité, qui garantit que le « passage » se déroulera dans les règles ?

Du côté des pédagogues, on veut bien s'intéresser au nouveau matériel, à

l'audio-visuel, éventuellement au mobilier, mais le bâtiment, d'un côté, la cour de l'autre restent des données inamovibles. Les bâtiments traditionnels rassurent au lieu de gêner, ils sont le corollaire d'un type d'enseignement, d'un mode d'utilisation de l'espace qu'ils connaissent bien pour l'avoir eux-mêmes subi.

Ils sont l'instrument et la garantie de la perpétuation d'une école où le statut de l'instituteur est clairement marqué par sa position dans l'espace, où les rôles de chacun sont une fois pour toutes distribués : d'un côté le formateur, en face les formés, au dehors les non-scolarisés...

Pour les parents, comme pour les enseignants, cette modification de l'image du bâtiment-école ne peut s'inscrire que dans un changement global des mentalités à l'égard de l'école.

Tant que l'école, quels que soient les objectifs déclarés, conduira dans les faits à couper les enfants de leur milieu, tant qu'elle sera perçue comme un espace clos où se déroule dans l'isolement et le mystère le rite d'initiation à la connaissance, les parents réclameront pour leurs enfants le bâtiment, seul susceptible dans leur esprit de garantir le bon déroulement et l'« authenticité » du rite. Bâtiment qui, d'ailleurs, par son aspect comme par le système de valeurs qu'il exprime, est sans doute une excellente préparation à ces bureaux où les enfants rêvent d'enfermer leur vie d'adultes...

Par contre, si tout est mis en œuvre pour faire effectivement et clairement de l'école une « école de la vie », une école « de promotion collective », une école « moteur de développement » pour le quartier ou le village, les réticences à l'égard d'un bâtiment « différent » tomberont peu à peu.

Il deviendra évident alors que cette école, pôle de développement, lieu d'échanges, préparation à la vie, ne peut se dérouler dans un espace rigide, clos, à l'écart de toute intervention de la communauté.

Construire un bâtiment différent ne sera plus pour les parents prendre le risque de donner une école « au rabais », « non conforme », à leurs enfants mais contribuer à préparer leur avenir d'agents de développement de leur propre milieu.

Claude Jessua.

... du Maroc

milieu scolaire des élèves de Marrakech approche psychopédagogique ()*

Dans cette approche, nous avons voulu cerner de près la réalité psychopédagogique du milieu scolaire du lycéen marocain de Marrakech et des environs, à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ou tout au début de l'enseignement supérieur, et de l'idée des relations qu'il a ou souhaiterait avoir avec ses professeurs. Nous avons entrepris cette approche, compte tenu de l'expérience acquise dans l'enseignement tant primaire que secondaire et supérieur au Burundi, au Rwanda et au Maroc, sans oublier celle acquise au Cameroun en tant que consultant Unesco en recherche et expérimentation pédagogiques des programmes élaborés pour la réforme de l'enseignement, ou encore notre séjour au Bureau international d'Education (Bie) à Genève, où nous avons participé au choix et à l'analyse des documents africains relatifs à l'éducation.

Ainsi, nous savions que la connaissance concrète du milieu scolaire des élèves-professeurs et de leurs aspirations professionnelles, étaient un préalable important à la définition de toute relation maître-élève ou professeur-élève. C'est au moyen d'un questionnaire, que nous avons recueilli un grand nombre d'informations sur la situation pédagogique au Maroc, en général, et à Marrakech en particulier. Le questionnaire (1) comportait cinq rubriques : état-civil, enfance et milieu familial, scolarité, relations entre élèves et professeurs, loisirs et informations diverses.

échantillon et administration du questionnaire

Comme il ne nous était pas possible d'administrer le questionnaire dans toutes les classes où nous assurons le cours de psychopédagogie, nous avons limité notre échantillon à deux classes : 1^{re} Sciences II et 1^{re} Sciences III du Centre pédagogique régional (Cpr) de Marrakech. Les deux classes totalisaient un effectif de 75 élèves-professeurs sur les 194 que nous rencontrions dans notre cours de psychopédagogie. Ils venaient de 18 provinces différentes du Maroc, dont 40 % de la province de Marrakech.

En ce qui concerne l'administration du questionnaire, chaque élève-professeur disposait d'un exemplaire, et répondait librement par écrit. Il nous le ramenait aussitôt qu'il pensait avoir terminé. Nous les avions prévenus qu'ils auraient des précisions supplémentaires à nous apporter ultérieurement, cette fois-ci oralement.

Pour mieux saisir la portée de cette approche, nous attirons votre attention sur le fait qu'il n'y a pas de méthode et de technique propre de la recherche en Sciences de l'Education, étant donné l'originalité de la situation éducative et de la spécificité de leur objet. Lors des divers congrès internationaux des Sciences de l'Education auxquels nous avons assisté, les membres des commissions dont nous faisons partie, ont constaté qu'on ne peut pas affirmer qu'il y a une quelconque spécificité des méthodes de recherche en Sciences de

l'Education et que, tantôt, c'est à l'arsenal des méthodes de la psychologie expérimentale qu'il faudra avoir recours, tantôt aux outils statistiques mis au point pour les Sciences économiques, tantôt aux méthodes élaborées pour les Sciences sociales. Précisons avec G. Mialaret (8-164) (2), ce que nous voulons faire ressortir dans cette approche psychopédagogique du milieu scolaire des élèves-professeurs : « Le plus important est de recueillir un très grand nombre d'informations objectives sur la situation pédagogique, afin de pouvoir essayer de donner une interprétation valable des résultats numériques obtenus. Nous verrons qu'il ne faut pas se contenter des résultats bruts d'une recherche et qu'il faut apprendre à « faire parler les statistiques » ; mais, dans certains cas, une interprétation qualitative en rapport avec les données observées reste la seule possible. »

dépouillement

Une fois le questionnaire administré, le dépouillement s'est effectué en plusieurs temps, ce qui nous a conduit à élaborer un tableau général des résultats. D'aucuns savent que ce genre de travail est long et fastidieux, et exige une vigilante et continuelle attention. Ce tableau nous a permis de sélectionner les réponses caractéristiques en les enregistrant sous une forme codée que nous avons choisie. Ici et là, nous avons essayé de donner une interprétation qualitative en rapport avec les informations recueillies. Nous n'avons pas jugé nécessaire d'analyser toutes les questions posées, mais uniquement celles qui nous ont paru importantes pour notre approche.

analyse

L'analyse qualitative du tableau de dépouillement et des précisions supplémentaires apportées par les élèves-professeurs nous ont permis de faire quelques observations, dont les plus caractéristiques se résument ainsi :

- Notre échantillon a une moyenne d'âge de 22 ans. La grande majorité des élèves-professeurs est issue d'une famille de 7 à 8 enfants en moyenne, dont le père occupe le plus souvent une place socialement défavorisée.

- La formation professionnelle et la culture dispensée au Centre pédagogique régional (Cpr) sont vues par les élèves-professeurs et leurs parents comme un instrument de promotion sociale.

- Lors des différentes observations menées dans notre groupe, certains affirmaient que, le fait d'être d'une famille nombreuse est rarement un facteur de réussite scolaire.

- Le tableau général de dépouillement nous montre que l'âge d'entrée à l'école primaire n'est pas uniforme. La majorité a commencé vers 7 ans ; 31 % d'entre eux n'ont pas redoublé l'école primaire ; 48 % ont redoublé une fois, 16 % deux fois et 4 % trois fois. Un élève nous a même dit : « avoir redoublé l'école primaire cinq fois ».

- Le milieu familial de la plupart des élèves ignore souvent la réalité scolaire. Certains parents sont déroutés par ce système scolaire qu'ils ne comprennent pas, et parfois rejettent leurs griefs sur l'administration scolaire qui n'oblige pas les élèves à travailler, ou qui n'est pas assez sévère.

Dans la société marocaine traditionnelle, les droits et les obligations étaient spéculés par les parents et les adultes de la famille, et visaient à l'obéissance et à la soumission de l'enfant. Aujourd'hui, cette situation est devenue complexe à cause des changements multiples que connaît la société, dus essentiellement à l'école, à l'apport étranger et aux moyens d'information.

Les enfants ne retrouvent plus en leurs aînés l'exemple dont ils ont besoin. Certains parents ne savent plus comment se comporter avec leurs enfants, et quel modèle de relation leur permettrait de se comprendre. Ils ne sont pas tranquilles devant toutes ces modifications d'ordre social, surtout lorsqu'ils se rappellent ce qu'a été leur propre éducation (tradition, religion, autorité, obéissance...), d'où une communication difficile entre parents et enfants.

Une autre catégorie de parents se veut progressiste et a une confiance aveugle dans leurs rejetons, et ne fait pas de distinction entre les vœux, les nécessités et la réalité, ce qui entraîne des conséquences dangereuses. Certains abandonnent leur responsabilité et n'exercent aucune autorité éducative, aucun contrôle de ce que fait l'enfant. On constate, d'après le centre de redressement du Maroc, que la cause principale de la délinquance



juvénile, qui était autrefois la pauvreté, est actuellement le manque d'éducation et de protection familiale :

- 60 % des élèves-professeurs répondent avoir éprouvé des difficultés au cours de la 1^{re} année de leur scolarité. Les plus citées sont : la distance, les difficultés d'expression, la timidité, et hélas ! c'est vrai, la brutalité du maître.

- L'âge moyen d'entrée en 1^{re} année de l'enseignement secondaire des élèves de notre échantillon est de 12-13 ans. Ils étaient tous dans un établissement officiel et 84 % d'entre eux effectuaient leurs études dans un établissement mixte. Pléthore, déperdition massive, rendement médiocre, voilà les trois principales caractéristiques de la scolarisation actuelle au Maroc. Cette situation est presque la même que celle observée dans d'autres pays en développement (2. 9 et sq.).

- D'une façon générale, ils voient d'un bon œil la mixité dans un collège ou lycée, car disent-ils : « C'est un bon

moyen sur le plan éducatif, il permet aux élèves des deux sexes de s'exprimer loin des frontières causées par les coutumes. »

- En ce qui concerne l'autorité au lycée, 58,6 % des élèves-professeurs sont pour. Ils sont convaincus que sans autorité, il ne peut y avoir de l'ordre au lycée et que les élèves ne peuvent pas étudier convenablement, vu que certains d'entre eux n'ont pas encore atteint « la maturité physique et psychique », disent-ils.

- Pour ce qui est des relations avec les professeurs, les élèves souhaitent celles qui sont basées sur le respect mutuel, surtout des relations d'études, qui ne dépassent pas les limites de la scolarité. Il existe plusieurs raisons qui poussent les élèves à ne souhaiter que des relations d'études avec leurs professeurs, qui ne dépassent pas les limites de l'établissement. Prêtons l'oreille à l'auteur aux deux initiales G.A. (5. 40) : « En général, les rapports entre les étudiants et les professeurs ne dépassent pas le cadre de l'Université. Je peux donner l'exemple d'un professeur femme qui ne pouvait pas discuter ou même parler à ses étudiants en dehors de la Faculté, parce que son mari ne tolère pas ce genre de relation... Et même si un professeur essaie d'établir un contact avec les étudiants en dehors du cours, cela suscite des commentaires qui obligent le professeur à réviser son comportement... Il suffit de voir une étudiante avec un professeur pour dire qu'ils vont se marier et qu'il va lui donner une bonne note, surtout s'il y a des coïncidences. »

- Certains nous ont donné l'impression d'avoir « introjecté l'image paternelle » d'une façon ambiguë. Précisons en passant, que les conditions actuelles de la vie économique marocaine font que, le plus souvent, le père est absent de la maison ; dans l'esprit de l'enfant, son image est souvent floue. M. Hannoun (7. 55) nous l'explique bien : « Cette identification au maître n'est pourtant pas sans ambiguïté. Le maître que l'on désire imiter, que l'on désire suivre, est, par d'autres côtés, craint, voire rejeté inconsciemment. En effet, on sait que l'identification au maître est le plus souvent, un transfert de l'identification au père ou à la mère. »

- Nous avons souvent remarqué que les élèves ne comprennent pas toujours la nuance entre être bon et bonasse.

(*) Professeurs du Centre pédagogique régional de Marrakech (année scolaire 1980-1981).

(1) Voir annexe n° 1.

(2) Le premier chiffre entre parenthèses renvoie au numéro de l'ouvrage dans la notice bibliographique figurant à la fin de ce travail et le deuxième indique la page dans l'œuvre en question.

Combien de fois ne prennent-ils pas leur professeur pour un faible, du fait qu'il a tout simplement compati à telle misère ou à tel malheur vu autour de lui. C'est là une donnée qu'il ne faudrait pas négliger, surtout pour tout enseignant exerçant ou appelé à exercer dans un pays en développement. Qu'il médite surtout les paroles de M. Bassis (4. 30) : « La coopération, comme son nom l'indique, n'a de sens que dans un échange égalitaire. L'aide unilatérale qu'apporte (ou devrait apporter) l'ex-puissance coloniale n'a donc de sens que si elle se fixe pour but de devenir inutile, c'est-à-dire d'avoir créé les conditions d'autonomie qui permettraient à la nation assistée de se passer enfin de son assistance. Tel est dans le domaine de l'école, le sens même de l'éducation nouvelle, comme absolument antinomique à l'école traditionnelle : former les enfants à l'autonomie, c'est contribuer à permettre au pays de construire les moyens de sa propre autonomie. »

- Seuls 18,6 % des élèves constituant notre échantillon adhèrent à un mouvement de jeunesse, vaguement précisé ; 28 % nous disent appartenir à une association culturelle. Parmi ces derniers, 17 % fréquentent le Centre culturel français. Ceux qui appartiennent à un groupe sportif s'élèvent à 28 %.

- Les plus citées des activités principales en dehors des cours sont : études, promenades, lectures, sports, visites. Quant aux loisirs, les plus souhaités sont : voyager à travers le monde ; faire du tennis, de l'équitation, de la peinture, et écouter de la musique douce.

- Nous avons remarqué que, lorsqu'on leur parle d'activités culturelles, nos élèves sont nostalgiques, ou plutôt réagissent avec envie. Il peut y avoir plusieurs explications. D'aucuns savent qu'avec les difficultés économiques du monde actuel, les pauvres, spécialement ceux des pays en développement sont devenus plus pauvres qu'avant la crise de 1974. Pour décider et innover en connaissance de cause, que les responsables de ces pays élargissent leurs horizons et réfléchissent sur ces paroles de M. Avanzini (I. 198 et sq.) : « Dans l'ignorance où les sociétés sont de leur avenir et de celui des modèles socio-politiques selon lesquels elles s'organiseront, les Sciences de l'Éducation ont à explorer les modèles éducationnels correspondants, c'est-à-dire à

élaborer et à éprouver des modèles mutationnels expérimentaux. »

- Les réponses obtenues au dernier item intitulé : « vous êtes libres de nous apporter ici toutes les informations qui vous paraîtraient intéressantes » constituent un condensé des problèmes que l'on rencontre dans tout milieu scolaire d'un pays en développement. Les élèves nous font part de leurs propres préoccupations. Ici et là, ils font un décrochement pour critiquer les maîtres, les professeurs, les programmes et les méthodes, sans oublier l'administration des établissements scolaires, où ils ont effectué leurs études.

conclusion

Dans cette approche psychopédagogique du milieu scolaire des élèves-professeurs du Centre pédagogique régional (Cpr) de Marrakech, l'idée maîtresse qui en ressort peut être synthétisée par ces mots : ils sont tous avides d'apprendre ; préfèrent l'autorité à la permissivité ; respectent beaucoup les professeurs possédant une grande compétence et expérience dans leur spécialité ; souhaitent que les professeurs considèrent leurs élèves comme leurs fils ou camarades, sans toutefois dépasser les limites de la scolarité.

En définitive, la réalité scolaire observée dans ce centre de formation

nous rappelle, en quelque sorte, celle que nous avions déjà vue dans d'autres établissements de formation d'enseignants, en Afrique noire. Nombreux sont ceux qui font semblant d'oublier le but d'une formation dans les établissements de ce genre. Ceux qui veulent plus de précisions à ce sujet peuvent se référer à notre thèse (3. 257 et sq.). Ce but est de ne pas donner aux élèves des connaissances encyclopédiques, mais de les former réellement, c'est-à-dire de leur apprendre à réfléchir et à utiliser leurs connaissances. Souvent, des motivations plutôt individualistes brisent presque toutes les innovations, et les efforts visant à modifier les structures fondamentales d'un établissement de formation d'enseignants. Les raisons qui nous poussent à ne pas nous étendre sur la prévarication, les rapports passionnels et ambivalents entre pays assistants et assistés sous le vocable de coopération culturelle ou technique, qu'elle soit bilatérale, multilatérale ou internationale, peuvent être expliquées par ces paroles de Carl Gustav Jung (Psychologie et Éducation, Paris, Buchet-Chastel, 1963) : « Je n'ai jamais refusé la boisson douce-amère de la critique philosophique, mais je l'ai prise avec prudence, peu à la fois. Trop peu, diront mes adversaires ; presque trop, me dit mon sentiment. »

B. Bararufise

Lycée technique d'Etat

NOTES ET REFERENCES

1. AVANZINI (Guy). — *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Privat, collection nouvelle recherche, Toulouse, 1975, 319 p.
2. BARARUFISE (Bernard). — Milieu scolaire de l'écolier Burundais (Niveau primaire). *Communication adressée à l'Assemblée générale lors du colloque de l'Association internationale des psychologues d'Afrique*, tenue à Yaoundé (Cameroun) du 17 au 24 juillet 1975, 17 p.
3. BARARUFISE (Bernard). — *Contribution à l'étude des problèmes posés par l'éducation et la scolarisation au Burundi*. Thèse présentée en vue du doctorat de 3^e cycle, Université Lyon II, 1974, 370 p.
4. BASSIS (Henri). — *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?* Casterman, 1978, 171 p.
5. G.A. — Des étudiants accusent. In : *Lamalif*, n° 94, janvier-février 1978, pp. 38-40.
6. JUNG (Carl Gustav). — *Psychologie et Éducation*. Paris, Buchet-Chastel, 1963.
7. HANNOUN (Hubert). — *Les conflits de l'Éducation*. Les Éditions Esf, collection Science de l'Éducation, 1975, 224 p.
8. MIALARET (Gaston). — *Traité des Sciences pédagogiques, tome I*. Paris, Puf, 1977, 336 p.