

Joseph KI-ZERBO

ÉDQUER OU PÉRIR



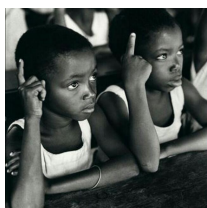
«On ne naît pas tout fait»





ÉDQUER OU PÉRIR

Sous la direction de
Joseph KI-ZERBO



UNICEF-UNESCO
1990

Édité par l'UNICEF
aux Éditions L'Harmattan
5-7, rue de L'École-Polytechnique
75005 Paris

ISBN : 2-7384-0644-0

“ On ne naît pas tout fait ”
proverbe Bambara

Publié par le Bureau Régional de
l'Unicef pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre
04 BP 443 Abidjan 04 Côte d'Ivoire

et le Bureau Régional d'Éducation pour l'Afrique
BP 3311, 12, avenue Roume, Dakar, Sénégal
© Mars 1990

AVANT-PROPOS

Pour relever les multiples défis, en cette fin de siècle, il importe de s'appuyer sur des leviers puissants capables de faire basculer les lourds obstacles qui barrent le chemin vers l'accomplissement de leur destin, des diverses communautés humaines. C'est le sens de l'appel lancé à tous les pays, à tous les peuples et tous les citoyens du monde, en faveur de l'Éducation pour Tous.

Quatre organismes des Nations-Unies (l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD et la BANQUE MONDIALE) ont pris l'initiative d'organiser un grand rendez-vous à Jomtien (Thaïlande), en mars 1990, pour sceller dans une charte mondiale, l'engagement des Organisations Inter-gouvernementales, des Organisations Non Gouvernementales, des personnes individuelles, à militer afin que le droit fondamental à l'éducation pour chaque personne se concrétise dans la décennie à venir.

La région Afrique fonde beaucoup d'espoirs sur une mobilisation Internationale en faveur de l'éducation pour tous. Elle souhaite que cette tension de toutes les énergies permette de donner une nouvelle et décisive impulsion à cette course contre la montre engagée pour approcher de l'éducation pour tous en l'an 2000.

À la vérité, il ne s'agit pas de compétition et il n'y a pas d'étape finale dans le processus éducatif de production et reproduction sociale. Il s'agit, chaque fois et pour chaque société, de faire des sauts qualitatifs vers des situations nouvelles. Ouvrir l'accès à l'éducation à un nombre toujours plus grand d'enfants, de jeunes et d'adultes, réduire les disparités et les exclusions de fait constatées au niveau des populations rurales et suburbaines, de la petite enfance, des femmes, des enfants en situation difficile,

intégrer l'éducation dans une dynamique de progrès économique, social et culturel, sont autant de domaines de mobilisation des énergies.

Le document "Éduquer ou Périr" se situe dans l'axe des réflexions nationales engagées, les prolonge et y ajoute une vision continentale. Les contributions nationales parvenues au Comité régional ad hoc UNESCO-UNICEF pour la Conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous ont été exploitées pour la rédaction du document.

Le Comité régional ad hoc UNESCO-UNICEF pour la Conférence mondiale a bénéficié, pour la préparation de ce document, du concours des personnalités suivantes :

- M. MOR MBAYE a contribué à sélectionner et à dépouiller la documentation ;
- M. Abdoulaye DIAGNE a contribué à traiter des questions relatives à la crise de l'économie et de l'éducation ;
- M. Boubacar LY a développé le thème sur la crise socio-culturelle et l'éducation ;
- M. Joseph KI-ZERBO a pris en charge la réalisation finale du document.

Le Comité les remercie vivement de leur contribution et de la grande disponibilité dont ils ont fait preuve.

Les bureaux régionaux de l'UNESCO et de l'UNICEF ont été très sensibles au très grand intérêt porté par tous les acteurs concernés par l'éducation pour tous dans les différents pays, à la préparation de la consultation régionale et de la Conférence Mondiale.

*

* *

Les auteurs sont responsables du choix et de la présentation des faits figurant dans cet ouvrage, ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles des Organisations.

PRÉFACE

Ce titre provocateur du Professeur Joseph Ki-Zerbo indique d'emblée le dilemme de l'Afrique contemporaine. Il n'y a pas d'autre choix que d' " éduquer ", et de le faire vite et bien. Dans des sociétés en crise où l'urgence criante et permanente frappe tous les domaines de la vie, les choix doivent être à la fois immédiats et radicaux. Éduquer ou Périr, c'est bien ainsi que se pose l'interrogation de l'avenir.

Or, les jeunes africains de cette dernière décennie du siècle vivent dans la vacuité éducative : le système traditionnel a été perdu sans qu'une relève ait été assurée. En reconduisant, même avec quelques aménagements, l'école conçue à l'origine pour la reproduction de la fonction publique du colonisateur, les pays africains pourraient faillir à leur mission d'édification d'une société d'initiative, de création, de développement.

L'ambition de cette publication est de lancer le débat sur le changement majeur d'attitudes et d'orientations qui devrait présider à l'engagement vers et dans l'éducation pour tous.

L'entrée dans le troisième millénaire est marquée par des bouleversements qui remettent en cause les certitudes d'hier et vont donc contraindre les sociétés, à réinventer le sens de la vie, à mettre en place les bases d'un *monde viabilisé*.

Poussée comme les autres continents dans l'aventure ô combien ambiguë et périlleuse de la mondialisation, l'Afrique, dans sa diversité, doit inévitablement, dans une démarche critique, se réenraciner afin de mieux asseoir sa personnalité sociale, de bien fonder sa modernité sur ses valeurs propres porteuses d'avenir et de revivifier son rôle créatif dans l'enfantement d'une nouvelle ère.

Cet investissement impératif de l'Afrique, des " Afriques ", dans l'histoire du monde exige la réhabilitation des processus éducatifs que les crises obligent à repenser au niveau tant familial que social.

Retrouver une place en rapport avec leur poids démographique dans l'épopée du monde exige des " Afriques " une option véritable, un engagement quasi obsessionnel " en éducation ".

Le continent, comme le montre l'auteur, connaît une grave panne sociétale. Les causes semblent résider dans deux facteurs essentiels :

— Les populations sont en état de choc, le " développement " importé ayant durablement anesthésié leur habileté à la reproduction de l'ancien et à la production d'une société novatrice ;

— Cette carence actuelle des sociétés à se définir a été considérablement favorisée par l'absence de système d'auto-reproduction collective autonome, autrement dit par l'*absence d'éducation endogène*. Et pourtant, l'Afrique bien avant les autres continents (cf. l'Égypte, les " Universités " du nord-sahélien, etc.) était productrice d'éducation et de systèmes d'enseignement.

De nombreuses personnalités s'accordent désormais à penser que la crise de la société et de l'économie est fondamentalement une *crise culturelle*. Les cultures doivent être évolutives préparant le changement dans les perceptions, les conceptions, les valeurs, les progrès scientifiques et technologiques que les sociétés doivent s'approprier et intégrer au point de devenir à leur tour créatrices dans ces domaines. Or, le système éducatif mis en place privilégie la consommation externe sans engendrer de culture à la fois compatible avec la civilisation originelle et résolument porteuse d'avenir.

On vient de vivre une époque où le postulat implicite était que les facteurs économiques déterminaient les facteurs culturels. L'histoire immédiate, en révélant la résistance des cultures aux déterminants exclusivement matériels, contredit ce dogme. Les structures de la sphère économique sont elles-mêmes en train d'intégrer cette dimension essentielle de l'action sociale humaine et favorisent l'émergence de " cultures de l'entreprise ".

Pour apporter une contribution originale et participer à l'avènement du troisième millénaire, les sociétés du continent doivent

devenir productrices de cultures appropriées à l'invention de systèmes de vie correspondant à la nouvelle ère.

Réhabiliter, réanimer l'inventivité de peuples que les chocs avec l'extérieur ont trop souvent conduits à sous-estimer leurs propres capacités créatrices, va demander que l'éducation soit réorientée et mieux distribuée, de façon à être *productrice de culture*. Cette fonction apparaît si fondamentale pour le devenir du continent, à cette étape historique particulière de l'humanité, qu'elle devrait constituer la priorité absolue.

S'il veut vivre, notre continent doit considérer qu'il doit entrer dans le " temps de l'éducation ". Un " temps " éducatif dont il faut redéfinir la finalité et le rythme en procédant à une réflexion permanente entièrement tendue vers la recherche d'un mieux-vivre pour le plus grand nombre.

Inadapté et élitiste, le système éducatif africain d'aujourd'hui alimente la crise en produisant des inadaptés économiques et sociaux et en dédaignant des pans entiers de la population active.

Chômage et sous-emploi peuvent avoir pour origine, aussi bien un manque de formation, qu'un surplus de formation, par rapport au marché du travail (comme c'est le cas pour les jeunes ruraux venant en ville chercher à rentabiliser leur scolarité).

Femmes, paysans, travailleurs de l'informel sont les grands oubliés de l'éducation, alors qu'ils constituent une écrasante majorité dans la production des biens et services.

Le progrès d'une société dépend du niveau général atteint par sa population ; c'est dire que le système éducatif devrait être assez souple pour être offert à tous, enfants, jeunes et adultes, femmes et hommes. Répondre à la demande des utilisateurs, particulièrement à celle de ceux engagés dans la vie active, est le défi désormais lancé aux éducateurs.

L'inter-disciplinarité, parce que susceptible de déclencher la synergie favorisant imagination et création, sera recherchée dans tout enseignement au service du développement, y compris dans les formations dites spécialisées de l'enseignement supérieur.

Une réflexion sur l'éducation apparaît donc comme primordiale. Elle doit être située dans une perspective positive qui prenne en compte toutes les dimensions des aspirations de l'homme considéré en tant que finalité et agent central du développement. Les buts de l'éducation ne doivent pas être définis uniquement à partir des exigences d'ordre économique : ils doivent aussi prendre en compte les valeurs culturelles et les aspirations spirituelles des individus, des communautés et, par-delà, de l'humanité. La

dimension éthique et culturelle de l'éducation doit accompagner sinon orienter celles qui se rapportent à la qualité de la vie et de l'environnement, mais les valeurs doivent être assumées librement et dans la conscience d'une solidarité nécessaire aujourd'hui comme demain. Dans cette perspective, les valeurs de solidarité des sociétés africaines devront être conservées et développées. À côté de ces valeurs, il s'agira — par une appropriation de l'espace de vie par l'enfant — de le faire passer de la responsabilité collective à la responsabilité individuelle. De la même façon, il y aura lieu de substituer la notion de bien commun à celle de bien clanique.

Pour résumer, l'éducation pour tous évoquée par Joseph Ki-Zerbo devrait s'efforcer de développer l'apprentissage de l'initiative, de la curiosité, du sens critique, de la responsabilité individuelle, du respect des règles collectives, du goût du travail manuel. Les apprentissages se feraient au moyen d'activités d'éveil dont les objectifs pédagogiques seraient aussi de donner le sens du respect de l'environnement et, d'une façon plus globale, de rendre " l'apprenant " acteur dans la démarche éducative en développant en lui la " fringale " de la connaissance. Il faudrait pour cela susciter le goût d'apprendre, de lire, de compter, d'écrire, de savoir se servir de ses mains, etc.

Avant d'entrer dans l'élaboration d'un système d'éducation pour tous, le professeur Ki-Zerbo nous propose une analyse vivifiante dont l'objectif est de permettre au lecteur une réflexion prospective portant sur les perspectives d'éducation dans des sociétés en crise. Après un rappel historique et statistique, il examine l'impact de la base économique et du cadre socio-culturel sur l'éducation et le rôle joué par celle-ci sur l'économie, avant d'envisager les perspectives, qui sont ensuite passées en revue à partir d'un questionnement : quelles alternatives avant qu'il ne soit trop tard ? À quelles conditions ? Quels contenus ? Quelles valeurs ?

Cette publication n'a pas bien sûr pour objet de présenter des solutions inédites, son ambition est seulement d'aider à poser la problématique.

Dans une période où la noble cause des droits de l'homme est constamment évoquée, il serait d'une importance capitale qu'un vaste mouvement de solidarité internationale puisse contribuer à garantir à toutes les communautés humaines, l'un des plus fondamentaux de ces droits, le droit à l'éducation.

Cette solidarité doit venir soutenir aussi bien l'action des politiques que l'effort des intellectuels, chercheurs, décideurs, populations d'Afrique, en faveur de l'éducation pour tous.

L'éducation pour la réhabilitation et l'émergence de l'Afrique moderne, doit évidemment être d'abord le problème des Africains. *Il est temps qu'ils se mobilisent vigoureusement pour prendre en mains leur destin.*

Baba Hakim Haïdara
Directeur du Bureau Régional
d'Éducation pour l'Afrique
(UNESCO)

Stanilas Spéro Adotevi
Directeur Régional de
l'UNICEF pour
l'Afrique de l'Ouest et
du Centre.

*Mama wolola, ani
mama tlala, té kélen yé*

Maman a accouché ne signifie
pas que maman en a terminé

Dicton bambara

INTRODUCTION

Après la mise au monde, il reste l'éducation. Vivre c'est persévérer dans son être. Et pour une société donnée, c'est par *l'éducation* qu'elle se perpétue dans son être physique et social. Il s'agit *d'un accouchement collectif qui prolonge l'enfantement biologique individuel.*

Une société qui renonce à prendre en charge sa jeunesse et à la doter des outils d'une promotion optimale, enterre son propre avenir. C'est une société suicidaire. Tel est le sort qui menace l'Afrique malgré les efforts considérables investis dans le secteur éducatif. Nombreux sont les qualificatifs péjoratifs ou alarmants accrochés à notre continent par les africanologues. Mais ces spécialistes ne décrivent souvent que tel ou tel symptôme du mal africain dont le fond véritable réside sans doute dans *la déconnection intérieure, par l'absence d'une reproduction autonome grâce à une éducation endogène.* L'Afrique est débranchée par rapport à elle-même.

Il s'agit là d'un *mal structurel et radical qui affecte le métabolisme de base de nos sociétés*, c'est-à-dire leur capacité à se défendre, à réparer, à choisir et assimiler, à reconstruire des

réserves et accumuler de façon créative et novatrice ; bref, leur capacité à se définir.

Telle est la face cachée de la crise dont on ne voit souvent que les " acteurs " qui s'agitent au devant de la scène, la vedette actuelle étant la dette, ne serait-ce que parce qu'elle intéresse directement les créanciers de l'Afrique, c'est-à-dire le système mondial dominant.

En réalité, presque tous les interfaces entre l'Afrique et le monde extérieur sont douloureux et présentent un solde négatif, du moins quand on tient compte de tous les coûts : l'agriculture, l'alimentation, le commerce, le tourisme, les technologies, le secteur sanitaire, la communication, etc. Mais de tous ces interfaces où se forge le visage africain de demain, celui de l'éducation scolaire et même non-scolaire, est aujourd'hui le plus douloureusement absurde. *L'Afrique est le seul continent qui ne dispose pas d'un système contrôlé d'auto-reproduction collective.* L'éducation scolaire apparaît comme un *kyste exogène*, une tumeur maligne dans le corps social.

Dans le secteur commercial et sanitaire par exemple, les Africains se sont taillé des espaces endogènes, " informels " qui s'affirment comme des lieux de la créativité autonome où l'on relève directement des défis. Même dans les bureaux administratifs où les Africains campent pour ainsi dire dans un système hérité des colonisateurs, la société globale prend sa revanche en imposant ses propres comportements. Par contre, l'espace de l'éducation scolaire est un domaine verrouillé et interdit, où *aucune réforme fondamentale n'a encore pu pénétrer dans presque aucun pays africain au sud du Sahara.* Et pour cause : c'est un bastion stratégique au cœur du réseau des facteurs qui maintiennent le statu quo. Il joue un rôle focal et catalytique dans cette réaction en chaîne négative du dépérissement africain. L'éducation, c'est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés.

Dans ces conditions, au milieu de la régression éducative en cours, où certains régimes africains risquent d'être déstabilisés par les contradictions d'un système scolaire devenu usine de chômeurs, poudrière sociale et braderie culturelle, le slogan : "*Éducation pour tous en l'an 2000* " n'apparaît-il pas comme un *appel indécent et même une provocation* ? Certes il a un aspect mobilisateur parce qu'il place d'emblée la barre à un niveau propre à galvaniser les énergies.

En mettant une fois de plus et exclusivement l'accent sur l'objectif quantitatif, ne risque-t-on pas de reprendre les sentiers battus des expériences et plans précédents dont les résultats ambigus nous ont conduits précisément dans le pétrin actuel ? En extrapolant un statu quo éducatif déplorable, pour englober tous les jeunes Africains, ne risque-t-on pas de *passer de l'épidémie à la pandémie* ? En effet, le système éducatif actuel des sociétés africaines n'est pas seulement *en retard* sur celui des pays industrialisés ; il est surtout *en contradiction* avec les besoins vitaux, alimentaires et élémentaires des dites sociétés.

La présente contribution ne se situe pas dans l'ordre de l'inventaire ni du diagnostic technique et exhaustif. Elle constitue encore moins une ordonnance ou une prescription ; car les pays africains, tout en souffrant de certains maux communs, présentent sur certains plans des profils éducatifs contrastés.

Il s'agit modestement de tenter de repérer *quelques problèmes et défis majeurs*, de les situer en corrélation et en perspective, avant de baliser quelques pistes *prospectives* visant à rendre aux peuples africains cette fonction vitale dont ils sont aujourd'hui largement frustrés : la reproduction sociale. Dans cette optique, *la première partie* présentera un *très bref rappel historique et statistique* du système éducatif.

La seconde partie esquissera un tableau des *sociétés africaines en crise*, en montrant successivement l'impact de la base économique, puis du cadre socio-culturel sur le système éducatif ; mais aussi l'incidence inverse, positive, maligne ou toxique du sous-système éducatif, sur ces mêmes sphères (économique et socio-culturelle).

Enfin, dans *une troisième partie* consacrée aux *perspectives*, nous poserons les questions suivantes : " En quoi l'Éducation pour tous peut constituer une réponse aux maux actuels ? Est-ce un slogan d'alibi ou un cri décisif de ralliement ? D'où vient ce cri ? Par qui et pour qui est-il articulé au moment même où l'on signale que des paysans, les premiers intéressés, commencent à retirer leurs enfants de l'école actuelle ? À quelles *conditions*, avec quel *contenu*, selon quels *axes majeurs*, au moyen et au service de quelles *valeurs* ce new deal éducatif africain intégré et intégral peut-il être concrètement mis en œuvre ?

Bref, ceci n'est pas un dossier documentaire et factuel. C'est un écho à l'appel pour une Éducation générale non seulement en Afrique mais sur toute la planète. C'est un effort d'identification des vrais vecteurs du mal éducatif en Afrique et du mal afri-

cain en général, en décryptant la combinatoire de leurs interactions.

④ C'est enfin un essai d'élaboration de quelques éléments pour aider à la *contre-offensive planétaire contre l'ignorance, les complexes et les préjugés*, afin d'endiguer et limiter les dégâts ; de jeter les fondements de quelques alternatives avant qu'il ne soit trop tard.

I

BALISES HISTORIQUES ET STATISTIQUES



DES ORIGINES AUX ANNÉES 1960

L'Afrique, on l'oublie très souvent, a été le premier continent dans l'Histoire où l'alphabétisation et la scolarisation furent mises en œuvre.

Des milliers d'années avant que ne fussent inventés les lettres grecques *alpha* et *beta* qui sont les racines du mot alphabétisation, et le mot latin *schola* qui a donné scolarisation, les scribes de l'Égypte antique ont écrit, lu, compté, géré, philosophé, ausculté l'au-delà et l'absolu, en se servant du *papyrus*, *premier support de l'écriture*. Certains paysans africains appellent d'ailleurs significativement les lettrés " les gens du papier, ceux qui connaissent le papier ". Jusqu'au xvii^e siècle, cette tradition s'est perpétuée dans de nombreux pays africains : le bassin nilotique, l'Afrique du Nord, Axum, puis l'Éthiopie où, grâce aux établissements de l'église orthodoxe, plusieurs négus furent des hommes de culture et des écrivains ; la Nubie et Méroé dont l'écriture reste à décoder, les pays du Soudan médiéval avec les centres d'enseignement supérieur de Tombouctou, Jenné, Gao, Kano,

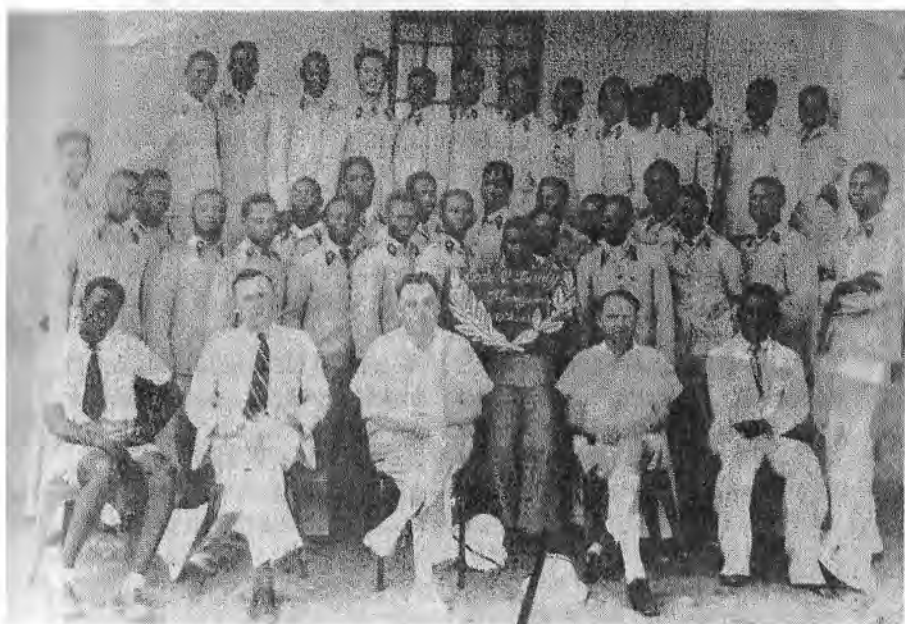
Katsina, Chinguetti, etc., sans compter ceux de l'Afrique orientale et méridionale et les îles de l'Océan Indien.

Tombouctou était plus scolarisée au XIV^e siècle que bien des métropoles médiévales d'Europe.

À partir du XVIII^e siècle, pour des raisons liées aux bouleversements internes et aux invasions et agressions dont la plus grave fut sans doute la Traite des Noirs, le système éducatif fondé sur l'école sera presque détruit. En effet, comme nous le verrons plus loin, dans la période pré-coloniale, l'institution éducative consistait en une école sans murs. C'était le village lui-même. Or, de plus en plus de villages africains seront traqués, déplacés par l'exode, et beaucoup d'enfants, s'ils n'étaient pas déracinés par l'esclavage intra-africain, étaient, soit éliminés, soit traînés vers les "hauts lieux de souffrance", outre-Atlantique ou dans le Proche et l'Extrême Orient. Parmi les esclaves expédiés aux Amériques, il y eut d'ailleurs des Africains scolarisés.

La cassure du système éducatif africain fut consommée par la domination coloniale qui lui substitua une structuration absolument différente dans le cadre de l'entreprise de subordination du continent aux intérêts européens. L'éducation n'était plus fonctionnelle pour les sociétés africaines ; par rapport à elles, l'école n'était plus un organe naturel vitalement articulé, mais une prothèse venue d'ailleurs. Cette école visait à l'instrumentalisation totale des ressources africaines ; malthusienne et élitiste, elle ne formera (après soixante à cent ans de présence) que quelques centaines, quelques dizaines et parfois moins d'une dizaine de cadres supérieurs selon le pays. Même si, comme au Congo Belge, la scolarisation atteignait 50 % des enfants dans les langues maternelles africaines, un taux qui est loin d'être réalisé par certains pays africains indépendants jusqu'à ce jour. En effet, l'un des défauts les plus pernicieux de certaines politiques scolaires coloniales (la déculturation linguistique) ne pouvait pas être reproché aux Belges, ni même aux Britanniques qui parleront d'une éducation africaine conservant "autant que possible tous les éléments sains de leur vie sociale, le développement d'industries indigènes... la formation des gens à la gestion de leurs propres affaires..." Certes les Français, quant à eux, enseignaient aux petits Africains, "nos ancêtres les Gaulois". Les Portugais aussi étaient assimilationnistes. Mais le dispositif scolaire colonial présentait là encore une qualité importante : la liaison avec la production, même si celle-ci était viciée par le cadre général du travail forcé. Par contre le caractère inter-africain des niveaux supérieurs

des systèmes scolaires coloniaux chez les Britanniques et les Français, est un élément incontestablement positif. À leur manière, l'École de Médecine de Dakar et l'École William Ponty étaient déjà, avant la lettre, des centres d'excellence. Il en allait de même pour Fourah Bay College (Sierra Leone) et l'Université de Makerere (Ouganda). Les écoles missionnaires religieuses apportèrent une contribution notable à cette œuvre scolaire. Au total, le taux brut de scolarisation était de 36 % en 1960, ce qui représentait à peu près la moitié des niveaux atteints en Asie et en Amérique latine, soit respectivement 67 % et 73 %. C'était néanmoins en soi une performance notable, d'autant plus que la plupart des leaders nationalistes les plus illustres sont sortis de ces écoles du temps colonial. Mais dans l'ensemble, cette école était



École Normale " William-Ponty " au Sénégal d'où sont sortis bon nombre des premiers cadres de l'Afrique francophone : F. Houphouët Boigny de Côte-d'Ivoire, Hamani Diori du Niger, Modibo Kéita du Mali, Jean Félix-Tchicaya du Congo, etc.

Sur la photo (promotion 1938-1941) au 1^{er} rang à gauche : M. Ouezzin Coulibaly du Burkina Faso (ex Haute Volta); au 2^{ème} rang : Professeur Assane Seck plusieurs fois ministre au Sénégal. (D.R.)

un *sous-système du système global* de domestication de l'Afrique. Le ministre français des colonies, Albert Sarraut, l'énonce clairement : " Instruire les indigènes est assurément notre devoir. Mais ce devoir s'accorde de surcroît avec nos intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques les plus évidents."¹



École des otages (1870). Sur la photo : 2^{ème} à partir de la droite, le fils du roi de Médine (province de l'ancien Soudan français devenu Mali) en compagnie de son gardien et d'autres enfants de chefs africains. (D.R.)

DEPUIS LES INDÉPENDANCES

Là encore, les disparités sont grandes entre les pays africains dont certains disposaient au départ d'un taux de scolarisation non négligeable (Ghana, Zaïre, Congo, Zimbabwe, etc.), alors que d'autres comme la Mauritanie, le Niger, le Mali, le Tchad, la République Centrafricaine, etc., partaient de zéro. *En 1960, vingt*

1. A. Sarraut, *La mise en valeur des colonies françaises*. Paris, Payot, 1923, p. 35.

pays africains avaient un taux de scolarisation inférieur à 23 %. D'autres, comme la Tanzanie, la Côte d'Ivoire et le Sénégal avaient un taux d'analphabétisme dépassant 90 %. Un groupe de 16 pays avaient un taux de scolarisation compris entre 28 et 44 % et dans 8 autres pays seulement, ce taux dépassait 50 %. Dans l'ensemble de l'Afrique sub-saharienne, il y avait vingt et un mille (21 000) étudiants et les trois pays enclavés du Sahel (Mali, Haute Volta, Niger) disposaient chacun, à l'époque, de deux ou trois diplômés d'Université et de quelques dizaines d'étudiants. Cette *indigence du point de départ* permet de mieux comprendre certains phénomènes ultérieurs comme les hausses spectaculaires des taux d'accroissement, et ces chiffres montrent aussi la situation unique de l'Afrique par rapport aux autres continents. À la fin du XVIII^e siècle, 150 diplômés étaient sortis de la vingtaine d'universités de l'Amérique latine. Cependant que les Britanniques ouvraient dès 1857 trois universités en Inde, un siècle avant l'University College d'Ibadan.

En tenant compte des facteurs quantitatifs (volume et flux des effectifs, hauteur des financements...) et qualitatifs (structures, orientations...), on peut déceler grosso modo *trois grandes périodes* dans l'évolution des systèmes éducatifs au sud du Sahara.

De 1960 à 1975

C'est une décennie et demi de croissance euphorique et d'illusions. Les objectifs assignés à l'éducation dans les plans nationaux sont significatifs à cet égard : il s'agit de procurer à l'État et à l'économie les cadres qualifiés indispensables, mais aussi de dispenser une éducation de base considérée comme un droit élémentaire de l'homme, de réduire les disparités régionales et sociales, de consolider l'identité nationale et culturelle, etc.

La conférence internationale de l'*UNESCO* à Addis Abeba en mai 1961 reflète bien cette approche volontariste et idéaliste, en dressant le scénario d'une éducation répondant aux exigences de l'indépendance politique, du développement scientifique et technique par une industrialisation rapide, et de la promotion du patrimoine culturel africain. En conséquence, la conférence recommandait la révision des contenus de l'enseignement et fixait des

objectifs quantitatifs ambitieux comme la scolarisation universelle en 1980 et la hausse des budgets de l'éducation d'une moyenne de 3,5 % du PNB entre 1970 et 1980.

Bref, le diagnostic était pertinent et l'ordonnance irréaliste pour un regard rétrospectif. Mais cela semblait beaucoup moins utopique alors, en cette période de haute conjoncture économique et de guerre froide au plan mondial, qui donnait aux pays africains une rente de situation politique très appréciable.

Résultats : malgré une décélération notable de 1965 à 1970 due à la réduction des ressources publiques du fait d'une détérioration des termes de l'échange, l'enseignement dans l'ensemble des pays sub-sahariens a enregistré des taux de croissance spectaculaires durant cette période (1960-75) : 6 % en moyenne dans le premier degré, 11 % dans le second degré et 12 % dans l'enseignement de troisième degré.

Les chiffres dont on dispose à partir de 1970 montrent aussi une *percée remarquable de l'alphabétisation qui passe de 42 % à 62 % pour les hommes et de 18 % à 40 % pour les femmes*. Le pourcentage des filles dans l'enseignement s'améliore aussi à partir de 1970 et, à partir de cette date, la proportion des étudiants en sciences et en ingénierie augmente par rapport aux inscriptions dans les autres disciplines.

Par ailleurs, des réformes parfois très audacieuses sont entreprises dans divers pays, en particulier aux plans suivants : liaisons avec la production, formation des maîtres, réforme des cycles et des statuts, réorganisation de la recherche scientifique et de l'enseignement technique, introduction des langues africaines, alphabétisation de masse et réforme du contenu des programmes dans certaines disciplines (histoire, géographie, sciences naturelles...).

De 1975 à 1980

C'est une phase de *piétinement et de marasme* économique, social et politique. La hausse des effectifs est freinée et bien des réformes abandonnées en chemin.

La décélération se confirme. L'accroissement des effectifs dans le primaire passe de 8,4 % par an entre 1970 et 1980 à 2,9 % entre 1980 et 1989, et dans nombre de pays une régression sinon quantitative, du moins dans la qualité des produits de l'éducation scolaire, s'amorce.

Au total donc, malgré des progrès exceptionnels qui classent l'Afrique en tête de toutes les régions du monde pour le taux global de croissance dans le secteur scolaire et l'alphabétisation, les résultats sont loin d'être décisifs ; ils s'avèrent au contraire même inquiétants. Certes, de 1961 à 1980, l'accroissement quantitatif de 6,2 % par an dans l'enseignement primaire dépasse même le niveau de 5,6 % recommandé par la conférence d'Addis Abeba. En matière de pourcentage du PNB investi dans l'enseignement, l'Afrique vient en tête des pays du Tiers Monde avec 3,8 % en 1970 et 4,8 % en 1980 contre 3,3 % et 4,1 % respectivement pour ces deux dates dans les autres secteurs du Tiers Monde.

Mais le bilan reste très décevant. Dans 19 pays sur 39 de l'Afrique sub-saharienne (soit environ 50 % de ces pays), le taux d'accroissement de la population scolaire est supérieur à celui des effectifs du primaire ; d'où une déscolarisation au premier degré. L'Afrique au sud du Sahara détient le triste record du pourcentage des analphabètes dont le nombre absolu s'accroît. La Guinée est un des nombreux cas de réduction du taux brut de scolarisation. Entre 1984 et 1988, ce taux a passé de 30,8 % à 23,3 %. Dans la même période, les écoles secondaires techniques et professionnelles ont perdu presque la moitié de leurs effectifs. Ce pays affiche encore en 1988, 74 % d'analphabètes dans la population active et l'éducation absorbe 5,9 % du budget d'investissement du pays et 13,4 % du budget national. On signale même dans certains pays africains des phénomènes de rejet par refus d'envoyer certains enfants à l'école ou volonté de les retenir à la maison durant certaines saisons. Cependant que, dans le monde paysan en particulier, s'exprime une demande pressante d'accès à l'éducation de base. La Commission Économique pour l'Afrique n'hésite pas à déclarer que " l'Afrique risque d'avoir un pourcentage d'illétrés et de main-d'œuvre non qualifiée plus élevé que dans les années 60 "

Devant une telle situation de rétrécissement de l'offre d'éducation, on comprend que la concurrence s'exacerbe et que les *inégalités s'accroissent* aux dépens des secteurs ruraux et des régions périphériques, aux dépens des femmes et du sous-prolétariat des grandes villes. Par exemple en Guinée, si 35 % seulement des enfants ont pu être accueillis dans les écoles primaires en 1987 (contre 50 % en 1984), le pourcentage en zone urbaine est de 54 % contre 17 % seulement en zone rurale. Par ailleurs, 51 % des écoles maternelles du pays sont situés à Conakry.

Au Togo, de 1981 à 1988, le pourcentage des filles par rapport aux garçons a baissé d'un point (de 39,5 à 38,5). La même tendance prévaut dans le cycle secondaire.

Face à une telle situation, entre *l'inflation démographique et la déflation économique*, l'école africaine est piégée. Certains enjoignent à l'État de se démettre, de se laver les mains comme Ponce Pilate, par une sorte de dépôt de bilan clandestin et honteux, en libéralisant au maximum et en transférant les charges de l'éducation sur les intéressés. D'autres, voyant le fond du problème dans le contenu structurel même du système, réclament des réformes plus radicales. Et aujourd'hui, les uns et les autres demandent à ces mêmes États de résoudre le problème par l'éducation de base universelle. Pour y voir plus clair, esquissons brièvement les rapports de l'économie et du secteur socio-culturel avec le sous-système de l'éducation dans les pays de l'Afrique sub-saharienne.

II

LES SOCIÉTÉS AFRICAINES EN CRISE

Notre propos n'est pas, bien entendu, d'analyser ici les structures économiques et socio-culturelles africaines en elles-mêmes, mais de repérer et de décrire succinctement ceux de leurs éléments qui les rendent solidaires avec l'éducation.

C'est le lieu de rappeler que le *sous-système de l'éducation* ne doit jamais être analysé comme un système clos et indépendant mais comme *un élément d'un ensemble complexe à l'intérieur et à l'extérieur* de l'Afrique. Ce sous-système, par sa dépendance, est beaucoup plus ouvert que le système éducatif des pays développés. Plus grave encore, par sa faible cohérence interne, ce sous-système n'est pas fortement individualisé face aux apports extérieurs ; d'où les risques de dissolution dans le macro-système ambiant. Mais ce n'est pas une raison pour considérer que les systèmes éducatifs africains ne sont que des périphéries lointaines d'un système dominant qui seul pourrait en fournir les clés d'explication. Par contre, la complexité du sous-système éducatif requiert une approche interdisciplinaire où l'histoire, la sociologie, la linguistique, la géographie, la pédagogie, l'économie, la psychologie, la politologie, etc., s'associent pour rendre compte de sa structure dynamique.

LA RUINE DU SYSTÈME ÉCONOMIQUE AFRICAIN

Les équations économiques des pays africains sont fort variées. Par exemple, la comparaison est difficile entre les pays pétroliers à population réduite comme le Gabon ou le Congo, et des pays surpeuplés et enclavés comme le Rwanda, ou encore les îles du Cap-Vert qui ne comptent presque uniquement que sur leurs ressources humaines.

Il y a une grande différence entre le Zimbabwe dont la structure économique présente un équilibre rare en Afrique entre le secteur agricole et le tissu industriel d'une part, et d'autre part, les pays sahéliens comme le Niger, le Burkina Faso et le Mali qui eux aussi sont enclavés. Tous ces pays sont néanmoins assujettis aux mêmes contraintes extérieures et parfois aux mêmes défis intérieurs.

Dans l'ensemble, *l'Afrique est un continent riche potentiellement*. Ses ressources naturelles sont énormes, malgré des siècles de sur-exploitation par les pays dominants, ou de mal-exploitation interne. Le continent dispose d'un énorme potentiel hydro-électrique (30 à 40 % du total mondial) sans compter l'immense gisement de l'énergie solaire que les technologies d'exploitation n'ont pas encore rendue très compétitive. Les réserves africaines (encore mal repérées) en pétrole et en gaz naturel sont considérables. Malgré cela, l'Afrique ne consomme que 0,5 % des énergies modernes. Les terres et les sols souvent assez fragiles sont abondants au point que chacun peut se procurer, au moins à titre d'usufruit, un lopin de terre : encore que d'ores et déjà une lutte âpre et sourde est entamée autour des périmètres irrigués et valorisés. On cite plusieurs pays qui, chacun, à lui seul, pourrait nourrir tout le continent.

Le continent possède 97 % du chrome mondial, 85 % du platine, environ 70 à 80 % de l'or et des diamants (hormis les pays communistes), 64 % du manganèse...

Avec plus de 9 milliards de tonnes de bauxite à haute teneur, *la Guinée à elle seule* détient plus de la moitié des réserves mondiales, et, grâce à elle, le continent assure 17 % de la production globale. Le Burkina Faso et la vallée du fleuve Sénégal ont d'importantes réserves de phosphates relativement solubles et directement utilisables.

La flore et la faune (y compris les ressources halieutiques) restent encore puissantes malgré les dévastations humaines et les aléas climatiques des dernières décennies.

Face à cette carte d'identité honorable, mais en grande partie virtuelle, les indicateurs actuels commandent une autre lecture de la réalité économique qui est très préoccupante, sinon désastreuse. Partout s'allument des clignotants et des voyants rouges qui annoncent des dysfonctionnements, des risques, des périls imminents, des désastres en cours. L'Afrique est riche ; mais beaucoup d'Africains sont pauvres, et un nombre de plus en plus grand sombre dans la misère.

La plupart des analystes mettent cette situation de coma économique sur le compte de " la crise ", c'est-à-dire d'une conjoncture négative, en somme, d'un mauvais moment à passer. Ils oublient ou ignorent que c'est dans ses structures les plus vitales que l'économie africaine est grabataire. Citons brièvement quelques exemples qui intéressent plus directement le sous-système éducationnel.

L'alimentation et le secteur rural

La question de la sécurité alimentaire s'impose ici ; de nombreux travaux scientifiques dont ceux du professeur Élie Shneour, ont démontré que la famine prolongée pouvait provoquer des lésions irréversibles du cerveau¹.

Il n'est que d'ouvrir les yeux sur les rues africaines où se multiplient les " lumpen fast-food " à grand renfort de pain blanc, de lait en boîte, de mayonnaise, de moutarde de Dijon et de viande congelée importée. L'un de ces établissements qui occupe quelques mètres carrés sur le trottoir affiche largement la raison sociale : " SANDWICHE (sic) du village. C'est le plus bon (sic) "... Chacun sait que le haricot africain arrive parfois en ville plus cher que le riz blanc importé de Thaïlande, de même que les œufs et la volaille d'Europe (croupions de dinde). En effet, non

1. Élie Shneour, *Le cerveau et la faim*, Paris, Ed. Stock, 1975.

seulement la production mais la productivité agricole a baissé en Afrique. En trente ans, les rendements ont baissé de 15 % à près de 30 %.

La production par habitant a diminué de 7 % pendant les années 60 et de 25 % pendant les années 70, pour atteindre son niveau le plus bas avec les récoltes désastreuses de 1980 et 1984... Les besoins énergétiques journaliers de la population du Congo ont tout juste pu être maintenus en augmentant le volume des importations alimentaires de 11 % par an dans les années 70, alors que la population augmente de 2,5 %...²

En effet, depuis 35 ans, *les importations de céréales*, négligeables au lendemain de la Seconde guerre mondiale, c'est-à-dire avant les indépendances, ont été *multipliées par dix* au cours des deux dernières décennies. Certains pays (Zaïre) importent 50 % de leur nourriture.

C'est le résultat d'un long processus et d'une interaction de facteurs structurels et conjoncturels : déficits pluviométriques, surpâturages, raccourcissement des jachères, éducation déracinante, exode rural..., mais surtout *politiques agricoles suicidaires des États* qui ont exploité le monde rural africain sans défense devant ses concurrents extérieurs. L'on a répercuté sur le paysan les incidences négatives de la danse macabre des cours mondiaux, sans le faire profiter des phases de hausses ; cela, afin de comprimer au niveau le plus bas pour le consommateur citadin, le prix des produits vivriers. L'on a préféré rendre aux paysans une maigre partie de l'argent ponctionné par les Offices étatiques de commercialisation et de stabilisation, sous forme de subventions aux intrants, plutôt que de leur payer le juste prix de leurs récoltes. L'on a préféré investir jusqu'à 84 % des engrais dans le café, le thé et la canne à sucre plutôt que dans le secteur vivrier. De même, on a trop tôt ou trop mal misé sur l'industrie lourde.

Les déficits alimentaires chroniques menacent non seulement la vie mais la dignité des Africains. Certes, cette carence relève de causes dont certaines remontent au temps colonial où les cultures de rente furent abusivement privilégiées en financements, recherches et "inputs" divers. Mais cette aberration aurait dû être immédiatement corrigée par les autorités africaines elles-mêmes. Ce fut le contraire, sauf rarissimes exceptions. Cette né-

2. Unicef. A portée de main, Un avenir pour les enfants d'Afrique, 1985, p. 23.

gligence désastreuse a été parfois aussi motivée par la rente pétrolière qui assurait, pensait-on, un pactole capable de financer les importations de vivres. D'où la fameuse réplique d'un "responsable" africain très irresponsable : "Pourquoi produire ce que nous pouvons acheter ?"

Enfin, *l'aide alimentaire extérieure elle-même*, qui reste très soutenue, peut-être parce qu'elle répond à la pression des surproductions du Nord, peut, par les réflexes et habitudes qu'elle installe, développer une mentalité d'assisté peu propice à la production africaine.

C'est pourquoi, les problèmes de prévision météorologique et de logistique des secours d'urgence intéressent de plus en plus les États concernés (ceux du CILSS par exemple). De même, dans le Programme Prioritaire de Redressement Économique de l'Afrique, les pays africains se sont engagés à réformer le secteur agricole.

L'industrialisation

Il n'y a pas de révolution agricole sans essor industriel. Or dans ce domaine, l'extraversion, la dépendance, et la misère africaine sont plus qu'accablantes. En 1983, la valeur ajoutée de l'industrie manufacturière africaine représentait 0,5 % de la production mondiale, c'est-à-dire 66 % seulement de l'industrie belge.

Au-delà de ce paramètre purement quantitatif, il faut dire que cette industrie africaine vise essentiellement la substitution aux importations ; ce n'est pas une industrie industrialisante productrice de biens d'équipement (sauf au Zimbabwe par exemple) et génératrice de mutations dans les autres secteurs de la société. D'ailleurs, dès les années 70, l'industrie africaine périclitait sous le poids de facteurs externes et internes (récession internationale, surestimation délirante de la demande dans des micro-marchés non rentables — surtout avec des pouvoirs d'achat qui annihilent presque la demande solvable —, surfacturations et surendettement encouragés par des bailleurs de fonds avides de profit et par des

affairistes du Nord soucieux de s'ouvrir des marchés pour leurs matériels et équipements).

Les recommandations du Plan d'Action de Lagos (1980) sont restées lettre morte. L'Afrique sans tissu industriel par intégration horizontale ou verticale s'installe dans l'ère pré-industrielle, alors que le Nord et certains pays du Sud entrent déjà dans l'ère post-industrielle dont une minorité d'Africains consomme avidement les produits de luxe, cependant que les masses africaines, elles, en absorbent les déchets.

Les financements

Le "secteur moderne" en Afrique dépend donc presque entièrement de l'extérieur pour les études, les technologies, les brevets, l'expertise, parfois les matières premières et surtout les financements, à un point tel que, par une mythologie africaine décadente, le financement extérieur est assimilé au développement lui-même³.

Il faudrait ici, dresser le tableau des systèmes monétaires et financiers africains face aux systèmes monétaires et financiers du Nord qui les enveloppent et les dominent.

En général, le système du marché est dominé par la course aux devises fortes qui seules ont cours dans les règlements internationaux⁴. Or, depuis les accords de Bretton Woods, ces monnaies ont beaucoup évolué et leurs *taux de change erratiques* par manipulations délibérées [comme la hausse des taux d'intérêt de l'argent prêté (de 5,5 en 1973 à 8,5 en 1982)] introduisent des facteurs d'incertitude grave et rendent dérisoire tout effort de planification dans les programmes des pays dépendants, sans compter le *boulet du service de la dette*. Ce n'est pas pour rien que dans certaines langues africaines, le mot pour désigner la dette si-

3. Un ministre africain, harcelé par des journalistes à propos d'un programme annoncé depuis des années, leur répliqua : " Il n'y a plus de problème pour ce programme, le financement extérieur est acquis."

4. Un président africain nous a confié que chaque fois que le dollar montait, par rapport au franc CFA, cela se soldait par des centaines de millions de dépenses supplémentaires dans son pays pour l'achat du riz payable en dollars.

gnifie aussi " corde ". Ne parlons pas des déficits budgétaires organisés dans les grands pays occidentaux au moment où l'austérité la plus stricte et la lutte contre l'inflation sont prescrites aux pays du Sud.

Bref, dans l'aide des pays occidentaux à l'Afrique, la part des dons a régressé de moitié en 10 ans, passant de 32 % en 1975 à 16 % en 1982. D'ailleurs la plupart des analystes, et même certains dirigeants des pays industrialisés, reconnaissent aujourd'hui que *le flux net de capitaux s'est inversé* et va du Sud vers le Nord. D'après le rapport de la Commission Sud, en 1989, 20 milliards de dollars ont été transférés par les " pays en voie de développement " vers le Nord. En 1987 déjà, le montant réglé des échéances de la dette s'est élevé à 146 milliards de dollars, c'est-à-dire à plus de trois fois le total de l'aide publique consentie au tiers monde la même année par l'ensemble des pays riches du monde occidental⁵.

Certes, en ce qui concerne l'Afrique, la rétraction du flux des capitaux privés au début des années 70 est mise sur le compte de l'interventionnisme étatique et des nationalisations. Mais, les résultats sont tels que certains États (qui ont pourtant appliqué le plus docilement les consignes libérales) sont à leur tour le dos au mur de la dette. Le Fonds Monétaire International et la Banque Mondiale en sont arrivés, par impossibilité de rééchelonner pour des raisons statutaires, à prêter de l'argent aux États pour permettre à ceux-ci de continuer à assurer le service de la dette, c'est-à-dire pour se rembourser eux-mêmes.

Des performances africaines lamentables

Malgré le redressement des pays du Sahel dans le secteur vifrier du fait de l'amélioration climatique récente, malgré quelques

5. A. Postel-Vinay, *Les drames du Tiers Monde et l'affairisme occidental*, *Le Monde diplomatique*, Mars 1989.

autres succès sporadiques dans les pays du continent⁶ et les nombreux exploits du secteur dit " informel ", *la tendance générale est plutôt sombre dans le secteur moderne*. Partout, ce sont les faillites en chaîne, *les déficits endémiques de la balance commerciale ou des paiements*. Au Burkina, entre 1976 et 1986, le taux de couverture des importations par les exportations est de l'ordre de 28,9 %. Le service de la dette dans les pays africains, entre 1981 et 1987 atteint en moyenne 23 % du total des recettes d'exportation, montant parfois à 34,8 % en 1985, ce qui implique des pourcentages beaucoup plus considérables dans des cas particuliers (56 % au Ghana en 1989) ; surtout quand les exportations portent essentiellement sur un ou deux produits comme c'est souvent le cas. En Tanzanie, le service de la dette par rapport au budget national est passé de 8,2 % en 1967 à 35 % en 1988. *Un chômage et un sous-emploi massifs* affligent tous les pays africains du fait de la non élasticité du marché de l'emploi (non industrialisation) ; 40 à 50 % de la main-d'œuvre est employée dans le " secteur informel ". *Au plan de la santé* enfin, l'espérance de vie a baissé dans neuf pays sub-sahariens entre 1979 et 1983.

En 1988, la mort de 500 000 enfants, dont les deux-tiers en Afrique, semble liée à la récession économique. À noter la recrudescence de certaines endémies (paludisme, maladies diarrhéiques). Au Ghana, à Madagascar et ailleurs, *le taux de mortalité infantile remonte*, atteignant parfois (Mozambique) le score d'un enfant sur quatre.

L'ajustement structurel

Une enquête de la CEA en 1987 sur la mise en œuvre du Programme Prioritaire de Redressement Économique de l'Afrique et du Programme d'Action des Nations Unies, révèle que *70 % des pays africains ont adopté un programme d'ajustement structu-*

6. Le Burundi affiche sa satisfaction de l'ajustement structurel avec un service de la dette qui pompe pourtant 36 à 38 % des recettes d'exportation. J.A. n° 1503 du 23 octobre 1989.

rel et 43 % un programme de stabilisation. Dans leur première conception, ces programmes partaient du postulat que la crise est purement conjoncturelle, qu'il suffisait d'appliquer certaines recettes éprouvées ailleurs pour rétablir les grands équilibres entre les agrégats macro-économiques, en réintégrant ces pays dans le marché mondial. La résistance remarquable du virus de la crise à la médication proposée par le Fonds Monétaire International et la Banque Mondiale a parfois amené ces institutions à estimer que la dose d'ajustement n'était pas suffisante, malgré les déflations drastiques de personnel, les dévaluations de monnaie, les politiques d'austérité budgétaire, les hausses de prix des denrées de grande consommation du fait de la liberté et de la "vérité des prix", le démantèlement des sociétés d'État, la privatisation, etc. Par contre, de nombreuses voix se sont élevées dont celle de l'UNICEF pour, à partir des effets sociaux ravageurs de l'ajustement, *demandeur qu'on lui conserve un "visage humain", car le remède pourrait finir par emporter le malade*. Qu'en est-il au juste ? Il est certain que personne ne saurait refuser le principe de l'ajustement qui est un processus naturel et vital de progrès. Cesser de s'ajuster, c'est cesser de vivre. Par ailleurs, l'ajustement actuel peut opportunément rappeler aux États africains les réalités de la jungle économique internationale où nul ne saurait vivre durablement au-dessus de ses moyens, consommer avant de produire, bref prétendre gérer la misère générale selon les normes (ou l'absence de normes) du gaspillage, de la concussion et de l'irresponsabilité.

Plus profondément encore, *l'ajustement structurel peut servir de révélateur* pour dévoiler la vraie nature de la crise en cours ; celle-ci n'est pas conjoncturelle mais bel et bien structurelle.

En effet, malgré quelques rares succès qui restent toujours à consolider — ou ne tiennent qu'à force d'injections, d'aides supplémentaires, de ballons d'oxygène et de perfusions financières diverses — beaucoup de pays, même s'ils arrivent à accroître les volumes des matières premières d'exportations, se heurtent à deux alternatives : soit consacrer une part plus importante de tels gains au service de la dette, ce qui les empêche pour longtemps de cueillir les fruits de l'austérité, soit subir la *détérioration des termes de l'échange* en raison de la baisse tendancielle des cours des matières premières (exemple de la Côte d'Ivoire).

Il semble d'ailleurs que la prescription générale d'accroître les volumes de production pour réaliser le maximum de recettes en devises fortes, ne peut qu'aboutir précisément à l'engorgement

des marchés, donc à la chute des prix. En d'autres termes, le ver est dans le fruit !

Or sur le marché, les produits manufacturés des pays du Nord connaissent par contre une hausse tendancielle ininterrompue. Un tel marché est donc un marché de dupes, où les achats comme les ventes sont contrôlés par le même partenaire du Nord en dehors de toute régulation équitable. Dès lors, on comprend que le paysan africain se détourne de ce marché et que la part de l'Afrique entre 1975 et 80 soit passée de 34 % à 24 % de la production mondiale pour le café, 11 % à 4 % pour la banane, 73 % (en 1965) à 27 % (1980) pour l'huile de palme, 17 % (1970) à 10 % (1980) pour le sucre. C'est là le fond du problème. Inviter les pays africains à intégrer un marché mondial où, sous le couvert du libéralisme et de la non intervention, ce sont les mêmes pays qui toujours gagnent et les mêmes qui perdent, c'est miser chez eux sur un masochisme à toute épreuve. Pourquoi jouer s'il n'y a pas de jeu ? Même les nouveaux pays industrialisés ne peuvent être donnés en exemple ici car ils ne vendent pas de matières premières, et ils ont bâti leurs industries d'exportation derrière des barrières protectionnistes ; c'est ce que pratiquent jusqu'à présent les pays industrialisés eux-mêmes. Les termes de l'échange se sont détériorés de plus de la moitié pour le Bénin, l'Éthiopie, le Libéria, le Zaïre et la Zambie en 50 ans ; et de plus de 33 % pour le Ghana, la Mauritanie, le Niger, la Sierra Léone. D'où les velléités de se soustraire d'une manière ou d'une autre au marché. Mais l'on sait que le désengagement partiel (*Partial Delinking*) préconisé par le Plan d'Action de Lagos est resté lettre morte. Bref, des déséquilibres structurels internes et externes qui affectent les économies africaines, seuls ceux qui sont à l'encontre du modèle dominant sont condamnés par les politiques d'ajustement. Par exemple, l'aggravation des inégalités et le dépérissement social n'ont suscité que tout récemment des déclarations encourageantes sur la nécessité de préserver et d'améliorer les acquis de l'éducation, même et surtout en période de crise. " Il convient de porter une attention particulière à la protection des groupes vulnérables pendant la période de l'ajustement, en veillant notamment à préserver le niveau des dépenses publiques affectées aux programmes sociaux. La création d'emplois doit aussi faire l'objet

d'une attention particulière⁷. Mais comment réaliser cette quadrature du cercle qui consiste à augmenter les ressources destinées à la formation et à la recherche, au moment même où les forces économiques des pays africains sont minées de tous côtés ? Pendant que les barrières protectionnistes s'opposent à l'exportation vers le Nord des maigres produits de leurs industries, la surproduction du Nord en biens d'équipement et en produits agricoles envahit le Sud, alors que la recherche en biotechnologie et dans la synthèse de nouveaux matériaux stérilisera à terme la part minable du marché jusqu'ici occupée par la production primaire des pays africains⁸. Déjà les fibres optiques ont nettement diminué la demande de cuivre sur le marché mondial. Ces tendances lourdes permettent de douter que la croissance économique puisse financer à moyen terme l'éducation pour tous en Afrique.

L'IMPACT DE LA CRISE ÉCONOMIQUE SUR L'ÉDUCATION EN AFRIQUE

Il s'agit là d'une estimation délicate compte tenu de la complexité des éléments en cause et de leur imbrication totale. Les chiffres ne peuvent que donner une idée lointaine de la réalité. En effet, dans cette crise fourre-tout, il faudrait pouvoir démêler les facteurs structurels des éléments purement conjoncturels ; il y aurait lieu aussi de dissocier les facteurs internes et externes dont les impacts respectifs font l'objet de débats passionnés. Dans tout ce tissu de facteurs, *quel est le rôle de l'ajustement structurel, en particulier à l'égard du développement social en Afrique ?* Certains gouvernements, après avoir sollicité des institutions internationales et négocié un ajustement structurel, ne s'en servent-ils pas d'une part comme ballon d'oxygène financier et, en cas de

7. Déclaration conjointe du 10 mai 1989 des dirigeants de nombreuses institutions panafricaines (OUA, CEA, BAD) et internationales (PNUD, UNICEF, FMI, BANQUE MONDIALE) réunis au Siège de la Banque Mondiale.

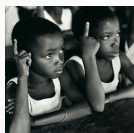
8. Alert Africa, vol. n° 1, Biotechnology and Africa's Future, p. 2, ARTC, Dakar, March 1986.

difficultés, comme bouc émissaire vis-à-vis de leur " opinion publique " ? Il est vrai que par certains aspects négatifs surtout dans le secteur social, l'ajustement imposé se situe dans le droit fil de la politique économique coloniale, en soumettant le pays-client au supplice d'une camisole de force, en dessinant par exemple le profil de la formation en fonction des besoins économiques des firmes étrangères. En attendant de formuler dans la troisième partie quelques suggestions relatives au développement alternatif qui doit conditionner et déterminer le système éducatif en Afrique, prenons acte ici des impacts ambigus, souvent négatifs, de l'économie sur l'éducation en Afrique. *Une économie qui s'effrite ne peut qu'accompagner le déclin de l'Éducation.* Les budgets de l'éducation, nous l'avons vu, ont atteint un maximum inextensible : par exemple 20 % du budget global en Éthiopie (soit 10 % du PIB) ; 30 % au Ghana (soit 4 % du PIB). Or l'aide extérieure ne considère pas l'éducation comme une priorité. Entre 1974 et 1979 au Sahel, elle est allée pour 40 % au développement rural, 38 % aux infrastructures, 18 % aux ressources humaines et 4 % à l'industrie. Tout se passe comme si l'on abandonnait à l'État africain la charge de former les jeunes, même de façon incohérente, quitte à trier dans les produits de cette (dé)formation, les quelques rares éléments dont on a besoin. Les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'impact de ces économies profondément anémiées sont très décevants.

Le problème du personnel

En principe, *la charge afférente aux personnels est difficilement compressible.* Or elle représente la quasi totalité du montant du budget (80 à 98 %). L'absence de syndicats indépendants au sein de régimes opérant ou non un ajustement structurel, peut aboutir à déflater massivement les effectifs d'enseignants, surtout au niveau primaire, afin de réduire les coûts, quitte à faire baisser du même coup la qualité de l'enseignement. Au Togo, à l'Université du Bénin, le nombre d'enseignants permanents a chuté de 372 en 1983 à 299 en 1988, alors que dans le même temps, les effectifs d'étudiants ont doublé. Dans le même pays, au niveau du premier degré, le nombre des enseignants est resté

stable (10 214 en 1982 ; 10 217 en 1988) en dépit de l'augmentation des effectifs surtout dans les villes. On atteint ainsi dans la capitale de 80 à 120 élèves par classe. Dans l'enseignement secondaire, on a pallié la baisse du nombre d'enseignants (4,6 %) par un recours à un personnel vacataire. *Le budget de la formation des formateurs (Écoles normales) est aussi notoirement insuffisant.* Or ces établissements constituent la pièce maîtresse de la productivité du système.



La logistique : bâtiments - salles de cours - laboratoires - équipements - fournitures scolaires

C'est la parente pauvre dans cette bataille pour le savoir moderne en Afrique. Or il s'agit d'un facteur décisif. Ainsi en Guinée, en 1988, si 98 % du budget de l'éducation va aux salaires du personnel, 2 % seulement va à l'entretien du matériel. Les documents du budget prévisionnel de l'Université Nationale de Côte d'Ivoire pour 1987 révèlent que les installations et les équipements datent pour la plupart de plus de 19 ans. D'où des coûts de maintenance et de réparation très élevés. Il s'ensuit des déficits par rapport aux besoins réels d'exploitation avec des arriérés à éponger rétroactivement pour l'eau, l'électricité, le gaz, ainsi que pour les impôts et les taxes dus au Trésor. La dotation de 368 millions de francs CFA pour entretiens et réparations y était présentée comme indispensable, sinon les équipements devraient être renouvelés pour la plupart en 1988. Or l'état des groupes électrogènes par exemple conditionne le travail dans les laboratoires de la Faculté des Sciences et de l'École de Pharmacie.

En Éthiopie, dans l'enseignement du premier degré, les écoles des zones rurales sont terriblement dépourvues d'équipement et de manuels, parfois le maître seul disposant d'un livre.

Cette grande misère des écoles africaines ne surprend pas, puisque la part des dépenses publiques d'éducation dans le budget global a décliné au sud du Sahara, passant de 17,6 % en 1970 à 15,3 % en 1983. Les décideurs en l'occurrence n'ont rien à décider, car ils n'ont pas le choix ; mais les responsables des di-

vers départements ministériels ne manquent pas de se disputer le peu de ressources disponibles entre l'eau, l'environnement, les routes, la santé, la culture, etc. Or dans tous les secteurs, l'éducation devrait bénéficier d'une priorité absolue selon le mot de Danton : " Après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un peuple ". En effet, l'éducation est nécessaire dans tous les autres domaines de la vie collective.

Mais à l'intérieur même du sous-système éducatif, des arbitrages s'imposent encore pour l'allocation des ressources entre les différents sous-secteurs. Au Burkina, en 1983, 38,7 % du budget de l'Éducation sont affectés à 88,7 % des effectifs scolaires (premier degré) et 28 % à 1,2 % (enseignement supérieur). En Tanzanie, la part de l'enseignement du premier degré est de 56,8 %.

De 1975 à 1983, en Afrique sub-saharienne, les dépenses d'infrastructures et d'équipement ont diminué de 50 %, alors que doubleraient les dépenses de fonctionnement.

On ne s'étonnera donc pas de constater qu'en Guinée, à l'École nationale de secrétariat on dispose d'une seule machine à écrire pour 10 élèves. De même, l'élève africain dispose annuellement de 0,6 dollar pour les fournitures scolaires, contre 200 dollars pour un élève des pays développés, soit un rapport de 1 à 400 environ. Bref, nous touchons du doigt ici l'un des points névralgiques du système scolaire africain.

L'alphabétisation

Jusqu'ici un préjugé tenace a fait de l'alphabétisation une tare fondamentale, et des gens à alphabétiser des sinistrés mentaux relevant de campagnes de sauvetage. La formule de l'alphabétisation de masse entreprise par l'Éthiopie, la Tanzanie, la Somalie, l'Angola, la Guinée, le Bénin, le Niger, le Kenya, etc. porte une charge idéologique considérable, alors que le modèle " fonctionnel " mis en œuvre au Mali, en RCA, au Togo, au Sénégal est plus sélectif et plus dépendant des groupements économiques et sociaux ; les firmes privées prenant d'ailleurs en charge une part plus ou moins considérable des frais. Des approches intermédiaires existent aussi.

Au Burkina, le taux d'analphabétisme des personnes de quinze ans et plus qui atteignait 92 % en 1975 a été réduit à 85,5 % en 1985, soit une réduction de 6,5 % en 10 ans. On voit l'ampleur de la tâche à accomplir.

Les laissés-pour-compte

Ainsi donc, *l'économie fournit de moins en moins de moyens* pour poursuivre l'œuvre éducative. Or elle est *la pompe aspirante et foulante* qui, par l'offre et la demande, anime en permanence ce secteur comme un cœur qui offre des intrants à la machine éducative et en attend des produits capables d'actionner à leur tour le secteur économique. Mais à ce jour, l'économie est comme frappée d'un infarctus, avec un P.I.B. réel par tête qui a baissé en Afrique sub-saharienne de 8 % de 1980 à 1987 ; elle n'offre presque rien dans certains sous-secteurs de l'éducation et ne lui demande presque rien non plus. Dans ces conditions, on comprend que, par une sorte d'*hémorragie cérébrale collective*, les produits de l'Université africaine aillent de plus en plus nombreux chercher à produire et à se réaliser ailleurs ; surtout quand les persécutions politiques ou l'absence d'environnement intellectuel "porteur" aggravent la situation. Beaucoup de pays ont plus de cadres qualifiés à l'extérieur que dans le pays même. On estime que 3 000 à 4 000 cadres africains émigrent chaque année aux États-Unis depuis 1980. En effet, le secteur informel n'est pas à même de régler ce problème alors que dans le domaine de la pharmacopée et des soins de santé, il emploie un nombre considérable de gens et répond, ne serait-ce qu'occasionnellement, aux demandes de services d'une majorité de la population.

En réalité, *l'essor économique et éducationnel* est sous l'emprise de *deux autres tendances qui s'imposent lourdement* : *la démographie* et *l'écologie* ; ce sont des variables si pesantes qu'à moyen terme elles sont des constantes. Il n'y a pas plus de 5 % des femmes kényanes qui appliquent les méthodes contraceptives. Avec la croissance actuelle (3 %) la population africaine doit doubler dans un peu plus de vingt ans. Ce phénomène qui a de nombreux aspects positifs pose à court et moyen terme des problèmes considérables, en particulier pour l'économie,

l'éducation, la santé et l'emploi. L'enfant est souvent le seul capital à transmettre, une caisse vivante de sécurité sociale. Une démographie non assise sur une économie et une éducation vigoureuses risque néanmoins de faire du continent africain un client permanent de la soupe populaire internationale, et d'augmenter le nombre des laissés-pour-compte.

Dans le cas de l'éducation, il est navrant que les *groupes sociaux qui comptent le plus dans la production de la valeur ajoutée en matière de biens et de services, à savoir les femmes et les paysans, soient justement les moins bien partagés* dans la sphère de l'éducation. Quand les personnes du sexe féminin produisent 60 à 80 % des denrées vivrières, et ne sont représentées qu'à 44 % dans l'enseignement du premier degré, qu'à 34 % parmi les élèves du secondaire et qu'à 21 % parmi les étudiants, c'est une injustice grave qui mérite réparation.

L'économie africaine et les limites du modèle

Cette brève évocation de l'économie politique de l'éducation africaine n'est qu'une esquisse d'analyse intégrée des éléments en cause. Le mal africain est largement induit de l'extérieur. Mais le modèle proposé aux pays africains est lui-même en mutation radicale. Il ne saurait être recopié à retardement pour résoudre les cercles vicieux qui se présentent entre tous les facteurs du puzzle éducationnel. La seule méthode correcte de recherche et d'action, c'est de n'exclure aucun de ces facteurs par un réductionnisme facile mais stérile.

En effet, la crise qui affecte les économies des pays du Nord n'est pas le fait d'une conjoncture fugace : par le chômage des diplômés comme par le bouleversement du mode même de production, il annonce une mutation civilisationnelle substantielle. Le fordisme triomphant de l'après-guerre, fondé sur la production de masse d'articles standard, basée elle-même sur une forte consommation de matières premières, est en voie d'extinction.

En témoignage d'abord, la structure en mutation du PIB des pays industrialisés où, en 1989, l'agriculture et l'industrie ne figuraient plus que pour 38 % alors que 62 % de ce produit consistaient en services. La réduction de la part des matières premières dans la production de la valeur ajoutée globale, scelle définitivement la fin

du règne des matières premières naturelles et le crépuscule de la révolution industrielle antérieure. L'Afrique ferait bien de s'en aviser. *En réalité, le vrai rival des matières premières qui sort vainqueur de cette lente régression c'est l'intelligence humaine elle-même*, et donc l'éducation qui se substitue de plus en plus aux matériaux ou " produits de base ". Et si l'actuelle Division Internationale du Travail, en excluant l'Afrique de l'industrialisation, la confine à des tâches ancillaires, la réponse correcte à ce défi n'est pas purement quantitative et mimétique par rapport à l'expérience éducative du Nord ; ce serait se faire l'adepte d'une nouvelle tradition : celle des autres. Ce serait, comme sont tentés de le faire tant de dirigeants aujourd'hui, s'installer dans la consommation parasitaire et somptuaire des inventions d'autrui. Si l'économie africaine doit être restaurée, ce ne peut être pour construire une éducation mimétique à l'égard de l'extérieur, discriminatoire et de plus en plus exclusive à l'intérieur.

Certes, la marge de manœuvre est quasi inexistante. Elle consiste la plupart du temps à choisir entre le mauvais et le pire, à évoluer entre les limites assignées par les forces extérieures et nos propres limites. C'est ainsi que l'agriculture pluviale extensive atteint les limites physiques au-delà desquelles elle ne pourra pas contribuer à l'accumulation d'un surplus, mais à une exploitation abusive du patrimoine foncier et du capital écologique. En somme, par la reproduction sociale grâce au processus éducatif, il s'agit de savoir quels groupes sociaux ou quelles valeurs doivent passer à la guillotine, et quels autres doivent passer à la postérité. C'est pourquoi il faut examiner maintenant l'incidence du bloc socio-culturel africain sur le système éducatif.

L'ÉCLATEMENT DU CADRE SOCIO-CULTUREL DÉTRUIT LE SYSTÈME ÉDUCATIF ACTUEL

Si l'économie africaine telle qu'elle fonctionne étouffe l'éducation, le bloc socio-culturel la désintègre. De ce point de

vue, il est intéressant de commencer par comparer l'insertion de *l'éducation africaine pré-coloniale* dans la société, avec le système en vigueur de nos jours.

L'éducation originelle

Le statut de l'enfant africain s'ordonnait généralement par rapport à *deux axes référentiels* dont l'un est vertical, orienté de l'amont chronologique vers l'aval du temps, et où se situent des réalités aussi déterminantes que l'ascendance génétique et parentale, l'âge, etc. Quant à l'axe horizontal, il réfère aux alliances et associations avec d'autres lignages, d'autres jeunes (classes d'âge, etc.). Le biologique et le socio-culturel interfèrent toujours pour créer les droits et devoirs de l'enfant à l'égard des autres.

À partir de ces deux axes, les statuts et les conditions de vie des enfants africains évoluent sur la base du *paradigme de l'intégration sociale*. Certes, toute éducation est en principe socialisation. Mais bien qu'on rencontre dans les sociétés africaines de nombreuses personnalités d'exception, historiquement connues pour les ruptures parfois violentes qu'elles ont déclenchées, le modèle ordinaire demeurerait plutôt l'osmose sociale.

L'enfant qui, dans ce système de production, est toujours désiré, parce que maillon indispensable pour la survie du groupe, est accueilli comme un garant du triomphe sur l'anéantissement. C'est par les enfants que nous sommes immortels, disait-on.

La première intégration du bébé est biophysique (jusqu'à 4 ans). C'est l'intimité corporelle avec la mère dont le sein n'est jamais refusé, constituant pour l'enfant africain une sorte de gestation extra-utérine, un univers chaud, doux et plaisant qui, d'après certains chercheurs, moulerait la psychologie de base de l'Africain dans le sens du pacifisme et de l'altérité non-agressive⁹. *Mais ce moment est déjà social*, en ce sens que l'enfant n'est pas monopolisé : il circule de mains en mains, peut être allaité par des parentes de sa mère et trouve dans toutes les personnes qui le

9. Cf. Pierre Emy, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris, L'Harmattan, 1987.

manipulent autant de jouets vivants, même si lui-même ne dispose pas de jouets mécaniques.

Cet élément était une des constantes de l'enfance africaine : la multiplicité des choix et des recours, non seulement entre les deux parents, mais par exemple avec l'oncle maternel, qui est parfois le père social ou classificatoire en régime matrilineaire, avec les tantes, avec les grands-parents qui entretiennent à son endroit, dans maints pays, une "parenté à plaisanterie" fort caractéristique.

L'attribution du nom est une *seconde étape* importante. Ce nom est avant tout un vocable de reconnaissance d'une personnalité déterminée qu'on augure à partir de signes visibles ou occultes ; c'est une référence opératoire qui doit aider à exorciser le mal éventuel et à réaliser les vœux.

Le sevrage est un moment très important aussi qui intervient très tard, à deux, trois ou quatre ans. C'est la première grande rupture qui projette l'enfant hors du sein maternel comme dans une nouvelle naissance, au monde cette fois-ci. En effet, c'est dans l'antithèse de groupes sociaux divers (compagnons de jeux, de gardiennage des troupeaux, de causerie, etc.) que l'enfant trouve la compensation et le substitut nécessaires. L'enfant est placé sous la tutelle de tous les aînés du groupe familial, du quartier ou même du village ; chacun d'entre eux peut le reprendre et le corriger... D'où les discussions sur la pertinence du "complexe d'Œdipe" en Afrique, dans la mesure où l'enfant n'est pas confronté à un père qui l'empêcherait de se réaliser. C'est en tout cas là que se situent, dans les milieux africains non déracinés, les fondations de l'attachement caractéristique au groupe.

L'intégration dans une société spécialisée comme le Ndoma souligne *l'une des caractéristiques de l'éducation africaine : l'auto-formation*. Il y a relativement peu de châtimements corporels. L'enfant est regardé d'emblée comme un partenaire à sa propre mesure, sujet d'un dialogue permanent. D'où les tâches de travail, de production, de services puis de biens, qui lui sont très tôt confiées. Plutôt que d'intervenir par un enseignement verbaliste et formel, on l'invite à regarder et on le regarde. Même *les apprentissages spéciaux* liés par exemple aux castes professionnelles, comme ces écoles de griots si rigoureusement organisées du

Mandeng, n'empêchent personne d'accéder à l'excellence, au statut de maître dans sa voie s'il montre les dispositions pertinentes¹⁰. S'il sait s'asseoir près des anciens, écouter et méditer, s'il est sensible à l'humour, au ridicule, à la notion de honte, qui comptent tant comme arguments pédagogiques, s'il sait nommer correctement tous ses interlocuteurs et comment se tenir et se comporter à leur égard : comment manger, comment passer devant un adulte, comment recevoir, et avec quelle main, (tout cela selon la personne à qui l'on a affaire), la parole ou le silence (le non-dit, l'allusion, l'euphémisme), le proverbe, le geste juste, voilà des choses qui révèlent une personnalité qu'on ne force pas mais qui, tout en étant conformiste, saura affirmer cependant son propre caractère. En quelques séances et sur le vif, un petit Africain peut reproduire le rythme général et les gestes élémentaires d'une danse, mais il a toute la vie pour la maîtriser et l'exécuter à sa manière car la liberté et le conformisme coexistent bel et bien. De même qu'au plan de l'exploitation agricole, l'existence du "grand champ" pour la grande famille s'accompagnait de la présence de "petits champs" individuels que chacun pouvait travailler dans l'après-midi à partir de la fin du travail commun.

Troisième temps fort, c'est l'initiation qui fusionne les axes (vertical et horizontal) de référence, et qui n'est qu'une des multiples initiations d'une vie humaine, la mort elle-même constituant la dernière.

L'initiation introduit un groupe de jeunes dans la maturité et la responsabilité sociale. On a présenté sans nuance la société africaine comme étant gérontocratique. Or l'âge n'est qu'un élément parmi d'autres. On compte sur l'expérience qu'il implique pour dire comme en san : "... Min gulé ndagwan lea " ou en moore : " Niñ kyem y a tiim " : (le vieillard est un remède) ; en bambara : " Koroya dé yé famaya ye " : (c'est la vieillesse qui est la royauté). Et pourtant, *les jeunes ont leur mot à dire*. La seniorité ne s'impose pas automatiquement, par exemple pour la succession royale. De même un thérapeute africain observe ses enfants pendant des décennies avant de choisir celui à qui il transmettra les secrets de son art de guérir. En effet, certains remèdes peuvent devenir des poisons. Le principe sélectif et électif

10. A. Hampaté Bâ, in *Histoire générale de l'Afrique*, volume 1, chapitre 8 : La tradition vivante, Présence africaine, Edicef-Unesco, 1986, pp. 89 et 55.

est donc bel et bien présent dans l'éducation et la vie africaines. Ce type de formation africaine précoloniale ne saurait être qualifiée simplement de " traditionnelle " comme si la tradition n'était pas pérenne et omniprésente dans toutes les cultures. Il n'existe pas de jour où l'on quitte le bateau de la tradition pour entrer dans celui de la modernité.

D'ailleurs, la scolarisation africaine précoloniale s'est développée parallèlement à l'éducation originelle. Cette scolarisation se faisait souvent à travers la langue arabe et parfois à travers les caractères arabes dans les langues autochtones (ajami).



Système d'enseignement " traditionnel " et contemporain dans le Nord-Sahélien : école coranique et médersa. (Unicef/Murray Lee)

Les tarikh nous disent que les " écoles de Tombouctou où l'on enseignait aux jeunes garçons à lire le Coran étaient au nombre de 150 à 180 selon le Cheikh Mohamed Ben Ahmed. Ce dernier a raconté qu'au cours d'une visite qu'il fit à l'école du professeur Ali Takaria, un mercredi après la prière du milieu du jour, les élèves de ce maître apportèrent à celui-ci, les uns cinq cauris, et les autres dix cauris, selon la coutume dite du mercredi et le professeur arriva ainsi à recevoir un total de 1 725 cauris ". L'auteur du tarikh fait d'ailleurs état d'une enquête de recensement à Gao par les jeunes de cette ville et par ceux de Tombouctou :

“ En prenant du papier, de l'encre et des plumes, ils entrèrent à Gao et se mirent à compter les pâtés de maisons en commençant par la première habitation à l'Ouest de la ville et à les inscrire l'une après l'autre ' maison d'un tel, maison d'un tel ', jusqu'à ce qu'ils fussent arrivés aux derniers bâtiments de la cité de l'est ”.

On sait que, jusqu'au XVII^e siècle au moins, la diffusion de l'enseignement dans les zones rurales a été un phénomène rarissime dans le monde entier. Et les petites écoles coraniques implantées dans les villages africains par les marabouts peuvent se comparer aux établissements monastiques dans les provinces européennes. L'éducation scolaire y demeurera jusqu'au XIX^e siècle l'affaire des milieux privés jusqu'à ce que le relais soit pris par le mouvement laïc et l'État républicain.

L'enseignement africain originel avait ses avantages et ses inconvénients.

Parmi les lacunes, il faut citer :

- Un faible niveau d'abstraction et de généralisation, d'où un empirisme qui semble avoir constitué l'un des freins à l'essor de la science.

- Un faible coefficient d'accumulation et de diffusion. En effet, l'ésotérisme du haut savoir et le caractère initiatique de l'éducation comportaient des risques importants de déperdition, cependant que l'oralité très fréquente impliquait des freins (non absolus) en matière de diffusion des connaissances à partir de textes fixés.

- Cette éducation présentait aussi une ouverture assez faible en dehors de chaque groupe ethnique ou même villageois.

- Enfin, les épreuves de l'initiation étaient parfois excessives (mutilation), voire fatales.

De nombreux avantages sont par contre à récupérer dans cette éducation ; on peut les résumer en disant que le savoir inculqué était un savoir lié.

- Liaison des connaissances générales à la pratique loin de toute dichotomie ; c'est par le truchement des exercices pratiques que les savoirs étaient inculqués.

- Liaison de l'éducation à la production : cela est particulièrement vrai pour les savoirs intégrés aux métiers et qui avaient parfois un contenu symbolique et idéologique fort sophistiqué.

- Liaison de l'éducation à la société par son caractère fonctionnel, par le temps fort de l'initiation et l'apprentissage de l'identité personnelle et collective, par la maîtrise de soi devant l'épreuve, le compagnonnage dans l'initiation créant aussi des solidarités inviolables pour la vie ; enfin le caractère immanent à la communauté du système éducatif le rendait, malgré la distinction en savoir caché et savoir commun ou profane, particulièrement démocratique. D'ailleurs, les grands maîtres de tous les savoirs (manuels ou non) étaient également honorés.

- Liaison à la culture, aussi, par le truchement de la langue maternelle et par l'immersion des éléments du savoir dans les pratiques culturelles (jeux, masques et rites religieux, danses, musique, sports, etc. ; certains jeux comme le wari ont un fort contenu mathématique).

- Enfin, la liaison de cet enseignement avec les valeurs ethniques reconnues est absolument évidente. Ces valeurs reproduites dans le processus éducatif passent d'une génération, ou plutôt d'une classe d'âge à l'autre, non sans que, ici ou là, des contradictions non contrôlées entre les groupes sociaux n'entraînent des déchirements historiques notables. En effet les sociétés précoloniales africaines n'étaient pas des ensembles idylliques dénués de heurts. Les conflits internes et les guerres alimentaient souvent la dynamique sociale. Et il est même arrivé que, dans les régimes prédateurs comme celui de Chaka, les jeunes gens zoulou reçoivent une éducation essentiellement militaire programmée pour la conquête. Mais dans l'ensemble, le mode de production précapitaliste qui a prévalu en Afrique au sud du Sahara, sans jamais devenir esclavagiste ou féodal comme en Europe, a suscité des sociétés lignagères ou tributaires dont le système éducatif s'est perpétué dans les villages jusqu'à nos jours, démontrant par là sa force interne et sa pertinence. Mais en réalité, le système éducatif ancien n'existe plus que comme un dispositif en sursis. Il se meurt sans être véritablement remplacé.

La nouvelle socio-culture mine le système éducatif

Aspects internes

Si nous analysons les comportements respectifs des acteurs en cause dans l'évolution des systèmes éducatifs (l'État, la fa-

mille, les groupes non gouvernementaux, les maîtres, les élèves et le cadre de vie), nous constatons qu'entre eux, au plan socio-culturel, *il existe une désagrégation sourde qui explique en grande partie les misères et les naufrages actuels dans l'institution scolaire*. En ce qui concerne les pouvoirs publics, nous avons déjà noté les efforts qu'ils ont déployés dans l'allocation des ressources au secteur scolaire, sans dissimuler aussi les orientations calamiteuses et les gaspillages.

L'éducation est la fille d'une société globale donnée et s'adapte aux mutations de ladite société. Le fait que l'école n'ait pas fondamentalement changé en Afrique depuis la fin de la période coloniale, est ainsi un indice que de vraies mutations sociales ne se sont pas produites. *La société globale coloniale s'est retirée en laissant derrière elle son école* comme une bombe à retardement qui n'a pas été désamorcée et adaptée en fusée porteuse d'une société nouvelle. En effet, la société africaine originelle n'a pas été non plus délibérément et systématiquement restructurée pour un développement autocentré. Entre les conservatismes mimétiques soumis à la domination néo-coloniale et les aventures pseudo-révolutionnaires tributaires d'idéologies gauchistes mal assimilées, entre l'endogène en friche, délaissé comme une terre vacante et sans maître d'une part, et d'autre part la course aveugle vers une "modernisation" toujours hors d'atteinte pour la plupart, les pays africains ont traîné le système éducatif scolaire comme un boulet et un mal nécessaire, sans imaginer et mettre en œuvre aucun modèle alternatif.

Trop de dirigeants ont considéré le secteur éducatif comme un simple "département" budgétivore, un trou sans fond et non rentable, en oubliant que la plus-value dont ils bénéficient eux-mêmes leur revient du fait qu'ils sont sortis de ce même système.

Par ailleurs, rappelons que le concept de rentabilité qui doit s'entendre dans ce secteur en référence au long terme, contrairement à la rentabilité immédiate d'un apport en engrais par exemple, n'a pas été assez souligné. Enfin, l'idée que seules les ressources humaines peuvent rompre les cercles vicieux qui emprisonnent les pays africains est loin d'avoir prévalu au niveau des pouvoirs publics africains dont certains sont restés complexés par rapport à l'expertise étrangère, au point de n'accorder leur confiance qu'aux conseillers "techniques" expatriés. Allant plus loin encore, certains dirigeants ont sombré dans la politique suicidaire de persécution des enseignants et des cadres.

Quant aux *familles africaines* qui constituaient naguère le socle social, elles sont soumises généralement à des ruptures multiples, au niveau des parents d'abord. Le cas limite est celui des hommes d'Afrique du Sud et des pays de la Ligne de Front qui sont happés par le dispositif des mines, des usines, des champs et des chantiers du pays de l'Apartheid ; là, les femmes, après avoir fait les enfants, doivent les élever seules et préparer de leurs propres mains le bois d'ébène contemporain. Or ce " modèle " se répand de plus en plus dans les brousses africaines où il prévalait déjà depuis le temps colonial dans les pays exportateurs de main-d'œuvre vers les chantiers du secteur moderne. Mais il faut assimiler à ce type de démantèlement familial le cas des couples dissociés par les guerres civiles ou inter-étatiques, les éruptions politiques et révolutions de palais, etc. Dans l'Afrique, qui compte 50 % des réfugiés du monde, les familles sujettes à ces déplacements dramatiques sont souvent des familles mutilées où les mères ne sont plus sources de vie, ni même de survie.

En général, en ce qui concerne l'espace familial, *le choix éducatif de l'enfant africain se rétrécit à certains égards* par rapport au temps précolonial. Les familles africaines, paysannes en particulier, répondant parfois aux injonctions des Pouvoirs publics, ont apporté plus que leur part en matière d'infrastructures sociales (éducation, santé, etc.) et d'équipements (fournitures scolaires, meubles, etc.). Mais en période de paupérisation, les préoccupations éducatives cèdent de plus en plus le pas à des réflexes de reproduction purement végétative. Par ailleurs, *la dichotomie entre l'appareil éducatif officiel et la société civile s'accroît encore, dans la mesure où, dès le premier degré, les enfants scolarisés sont obligés de parcourir chaque jour de grandes distances* pour suivre les cours ou même de quitter le village natal pour l'année scolaire. La carte scolaire est ainsi un outil d'ébranlement social ; il est clair aussi que plus l'enfant avance dans le cursus scolaire, plus il rompt avec ses parents... Or le système des associations de parents d'élèves capables de défendre les droits de ceux-ci et de préserver leur capacité de négocier dans le cadre de leurs droits et de leurs devoirs, est souvent inexistant ou inopérant dans le secteur rural. Les rapports des familles et des enfants sont donc atomisés.

Cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne le rapport des enfants africains avec leurs grands-parents et le monde des anciens en général. Avec les multiples transferts et déplacements, la sagesse et les savoirs des anciens se trouvent marginalisés, voire stérilisés comme des gisements de diamants et d'or qui disparaî-

traient sous une chape de plomb. En effet, les parents directs des enfants d'aujourd'hui sont déjà déracinés culturellement ; le lien avec les grands-parents constitue donc le seul cordon ombilical avec le monde foisonnant des contes, des proverbes, des paroles et symboles, des mythes et des légendes, des histoires et de l'Histoire, des principes éthiques et de vie qui constituent l'identité culturelle. C'est là que le " Things Fall Apart " de Chinua Achebe et " L'aventure ambiguë " de Cheikh Hamidou Kane se vérifient littéralement. Car il s'agit non seulement d'une accélération de rythme dans l'axe d'une même civilisation, comme il arrive aujourd'hui aux enfants des pays du Nord, mais de l'aiguillage d'une voie culturelle à une autre et parfois d'un exode définitif sans souvenirs, ni bagages.

A. Hampaté Ba a raison de dire que " lorsqu'un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle ". Mais la situation est encore plus dramatique, car lorsqu'une bibliothèque brûle, les livres qui sont généralement publiés à plusieurs exemplaires peuvent être retrouvés ailleurs. En Afrique, avec le cloisonnement géographique, linguistique et historique, avec l'oralité prédominante jusqu'à nos jours, on peut dire que lorsqu'un vieillard meurt, c'est un manuscrit vivant, un manuscrit unique qui brûle. Or de tels manuscrits vivants disparaissent chaque jour, privant l'école africaine des racines de sa vérité culturelle.

Le groupe social des maîtres s'est peu à peu, dans bien des cas, débranché psychologiquement par rapport au système éducatif en vigueur pour une série de raisons qui sont bien connues. D'abord, les syndicats enseignants ont perdu de leur vigueur sous le harcèlement de la plupart des États qui ont peur de leur propre école, sans compter que les préoccupations de survie ne sont pas propices à l'activisme syndical. Par ailleurs, la considération sociale qui prévalait au début des années soixante à l'égard de la fonction enseignante, profession noble par excellence et quasi sacerdotale, a presque disparu. Les gains faciles d'une économie parasitaire ont généré des castes de parvenus qui polarisent l'intérêt social et relèguent dans l'ombre ceux qui capitalisent le savoir... *La science ne nourrit pas son homme* ; or la société africaine est telle que la visibilité et la crédibilité de quelqu'un se mesurent à sa surface sociale. L'impossibilité de s'affirmer socialement équivaut à un arrêt de mort. C'est pourquoi toute revalorisation de l'éducation devra tenir compte de la réanimation du corps des maîtres, non point en tant que caste de scribes ou de mandarins,

mais en tant que noyau moteur d'un " new deal " éducatif, en tant que nouveaux manuscrits d'une nouvelle bibliothèque.

S'agissant *des jeunes élèves et étudiants eux-mêmes*, ils ont subi *une véritable mutation psychologique et socio-culturelle* depuis les années soixante. Juste avant et après les indépendances, les étudiants africains figuraient parmi les corps d'élite des combattants de la liberté. Rappelons seulement le rôle de la Fédération des Étudiants d'Afrique Noire en France (FEANF) et de la West African Students Association (W.A.S.U.) en Grande-Bretagne. C'était le temps où les élèves et étudiants ne songeaient même pas à leur avenir professionnel, peut-être parce qu'il était assuré, mais surtout parce que les enjeux majeurs de la société globale apparaissaient comme un préalable déterminant : l'indépendance et l'unité africaine s'imposaient non pas comme de simples slogans articulés par des agitateurs, mais comme des exigences mettant en branle les larges masses, y compris dans les combats armés soutenus d'ailleurs par le bloc oriental d'un monde alors bipolaire.

Aujourd'hui, la fièvre vitale est tombée : il reste la fièvre de la survie. Chaque jeune sait que seul un métier bien rétribué lui assure la clé d'accès au vaste supermarché du monde. Or, l'Afrique produit des enfants à un rythme unique au monde et elle les pousse dans les établissements scolaires à une cadence inconnue ailleurs ; mais les pays africains ne prennent pas les mesures nécessaires pour assurer à la jeunesse le travail qui est, après la vie en bonne santé, la première dignité de l'homme. *Qu'est-ce qu'une formation sans travail*, sinon une déformation ou même une non formation ? C'est là un des dysfonctionnements fondamentaux qui bouleverse le profil socio-culturel des pays africains ; cette distorsion du système éducatif par rapport à la vie substitue la schizophrénie sociale à l'idéal de cohérence absolue poursuivi naguère par l'éducation originelle. Dans la pyramide des âges des pays africains, le poids relatif des cohortes d'âge scolaire est considérable : 50 à 57 % ont moins de 20 ans ! Cette donnée qui pourrait susciter l'optimisme collectif est la source des désarrois individuels. Les petits Africains de l'école primaire rient encore. Mais dès le second cycle du second degré, ils se renfrognent et les étudiants sont souvent maussades. Ils semblent souvent écrasés par des frustrations anticipées : comme s'ils étaient assurés que par le chenal de l'Université ils sont engagés dans le vestibule d'un abattoir : le chômage qui les attend.

Comme le dit l'un d'eux : " Plus vous êtes diplômé et plus vos chances sont faibles de trouver du travail."

Quant au *facteur urbain*, les villes africaines ont aujourd'hui un taux de croissance souvent double du taux général d'accroissement démographique : 6 % et plus. Ces villes sont en réalité des pseudo-villes. En effet, elles ne remplissent pas les fonctions de courroies de transmission dynamique vers le mode de production industriel, (comme les villes du XIX^e siècle européen et américain). Là en effet, les villes et leurs usines aspiraient la main-d'œuvre des campagnes pour en faire des ouvriers, mais elles fournissaient au secteur rural les équipements et intrants produits par les usines, ce qui relançait la révolution agricole et la productivité, justifiant le départ d'un nombre croissant de paysans vers les villes. C'était un système à la fois complémentaire et intégré, mais ouvert sur le progrès. *Les villes africaines sont souvent non pas des moteurs pour les campagnes africaines, mais de piètres vitrines et des dépotoirs* d'un centre lointain dont elles sont structurellement incapables de rééditer les exploits. Ce sont des villes-banlieues où la société et les cultures africaines se clochardisent par broyage, atomisation et perte de sens. C'est le lieu d'un accouchement socio-culturel difficile et non contrôlé, où les valeurs originales cessent d'avoir cours. Il y a vingt ans encore, même dans ces villes, l'hospitalité africaine prévalait et un villageois de passage trouvait toujours le vivre et le couvert chez un parent ou même un compatriote du village ou d'un village voisin. Aujourd'hui les " entrez coucher " et les restaurants de trottoir se sont multipliés et les règlements cash se substituent de plus en plus à l'échange de dons.

La famille africaine, de groupe biologique et social aux frontières non strictement délimitées, fait sa mutation vers le modèle de la famille nucléaire, le fameux " triangle œdipien ". Ce dernier est même dépassé par les familles monoparentales livrées à la fragilité croissante des mariages ou au nomadisme d'un mari itinérant. Les hommes et pères africains manquent de plus en plus à leurs enfants, avec tout ce que cela comporte de dérèglement psychologique pour les jeunes et de perte d'autorité pour les parents eux-mêmes. Les orphelins, qui n'existaient pas dans la société africaine d'hier, se multiplient.

Dans ces conditions, la grande rivale de l'école officielle, c'est la ville elle-même. La ville-école est ouverte vingt-quatre heures sur vingt-quatre. Ses leçons semblent gratuites et il n'y a pas la sanction d'un examen. Et pourtant le coût social est

extrêmement lourd. La nouvelle initiation à la vie “moderne” à travers la pseudo-ville africaine coûte beaucoup plus cher en vies humaines que l’initiation des forêts sacrées. Les villes font victorieusement concurrence à l’école et, par leurs messages immédiats et pratiques, elles arrivent à effacer les leçons du tableau noir. C’est ce qu’exprime la réponse suivante d’un adolescent lors d’une enquête sur les enfants de la rue : “Je fais ce travail (lavage de voiture) parce que ne je peux retourner vers mes parents sans leur apporter quelque chose. Aujourd’hui, quand on n’a rien, on n’a pas de parents.” Remarquons l’accent mis sur le mot *avoir* qui nous renvoie à la définition de l’argent comme “équivalent général”, ici, entre le gain monétaire et le rapport existentiel de la parenté. Dure leçon de la vie qui englobe le système éducatif lui-même ; car, celui qui, après quinze ans dans ce système, en sort sans *avoir* de diplôme, sans avoir un job et donc, sans avoir d’argent, *n’est* rien non plus. Dans le système originel, on aurait plutôt dit : “Quand on n’a pas de parents, on n’est rien...” Or, l’enfant ne pouvait pas en principe manquer de parents. Et même aujourd’hui, ce sont les puissantes survivances du système lignager africain qui assument les responsabilités premières en faveur des enfants malades, sans ressources pour leurs études, sans nourriture, etc... Cela démontre la complexité des mutations socio-culturelles et économiques en cours.



École dans l’informel : enfants du quartier spontané “de Zoé Bruno” (Abidjan) (Unicef/Murray Lee).

Par ailleurs, *c'est au sein de ces villes que se déploie, sous la prégnance des contraintes*, une créativité africaine dans le secteur dit "informel". En réalité, on peut distinguer *deux pôles culturels en Afrique* : l'un à dominante patrimoniale dans les campagnes, l'autre dans les centres urbains. Les deux pôles s'incarnent dans deux personnages typiques : d'une part, le paysan (encore qu'il y ait de nombreuses variétés de paysans), de l'autre, le citadin, homme d'affaires, intellectuel, commerçant, cadre, ouvrier, manœuvre, prostituée, restaurateur, étudiant, etc. Il est clair que tous sans exception sont des artisans de notre identité culturelle en gestation, mais pas de la même manière. Les paysans s'exercent surtout dans l'amont de notre identité culturelle sur le versant originel (c'est celui qui influe le moins sur le système éducatif actuel), alors que les villes sont installées plutôt sur le versant le plus exposé à l'extérieur, élaborant de ce fait des hybrides de néo-culture africaine : des hybrides qui "bégaient" pour ainsi dire et compromettent notre avenir. Par exemple, petit à petit, les formes et expressions corporelles de politesse extrêmement raffinées qui existaient en Afrique se raréfient : certaines demeureront-elles, comme cela se passe au Japon ou en Thaïlande ? Le fait est que, dans certains endroits, en Afrique, on ne peut toujours pas passer devant une personne âgée sans s'excuser. Mais dans les villes, ces obligations ne sont pas ressenties et elles ne sont pas enseignées dans les écoles. Entre le pôle paysan et le pôle citadin en croissance rapide (on prévoit 50 % de la population africaine dans les villes en l'an 2000), il y a un va-et-vient permanent ; mais ce sont les citadins qui profitent le plus de ces échanges et c'est la culture originelle qui en souffre le plus. Certes, les cadres rendent des services économiques et sociaux, par exemple en hébergeant chez eux en ville les enfants de parents paysans pour permettre leur scolarisation ; mais généralement, ces services sont largement payés en retour par les paysans, et les jeunes élèves sont témoins de tels échanges. Par ailleurs, s'il y a une créativité citadine remarquable, il est clair pourtant que les citadins sont, par l'effet de démonstration des classes privilégiées, les virus et les vecteurs d'une méga-culture servante d'intérêts qui les dépassent. Ils sont objectivement les agents de structures globales qui orientent l'avenir et téléguident *un certain crépuscule des cultures originelles*. Là comme ailleurs, ce qui se passe sur la scène n'est pas le principal. Comme dans la caverne de Platon mais avec une interprétation inverse, ce ne sont pas les formes qu'on voit

gesticuler sur le fond de la caverne qui sont les personnages réels. Dans la permanence têtue des identités culturelles à travers les crises, les vrais opérateurs, ce sont certains groupes citoyens et certains cadres paysans qui incarnent " l'intellectuel collectif ", pas nécessairement celui qui sort du moule de l'usine scolaire. C'est ainsi que les enfants des villes, à travers leurs jeux, leurs sports sur les terrains vagues, leurs stratégies de survie et leurs comportements déviants, transforment les rues en laboratoires et les marchés en salles de travaux pratiques.

Les facteurs externes

Parmi ceux-ci nous retiendrons seulement les médias, les technologies et les politiques culturelles des pays du Nord.

Les médias

Si la ville tire sa puissance de subversion et d'édification culturelles du fait qu'elle est à l'interface de deux mondes, il faut ajouter aussitôt que la puissance technologique des télécommunications en particulier par satellites, la mondialisation des firmes transnationales et les empires planétaires de la nouvelle et des images établissent le supermarché à l'échelle même de la planète. Le supermarché planétaire est plus réel que le village du même nom, dont on parle tant. Le développement de la biologie a montré que déjà au niveau du microcosme de la cellule, il y a entre les éléments complémentaires, une intercommunication supervisée par le cerveau. Il n'y a pas de vie sans médium, sans médias, sans circulation de l'information, et cela dès les origines de la vie : le code génétique n'est-il pas un programme, un schéma directeur de l'histoire individuelle ? C'est pourquoi un système, *un pays sous-développé, est celui où la communication est pauvre*. Étouffer la communication dans un pays entre les divers groupes, en particulier les générations, c'est provoquer un étouffement fa-

tal. La communication est un paradigme universel du moins dans la sphère des systèmes vivants.

Si cela est vrai, on peut se demander quelle est la portée profonde de la dépendance croissante des jeunes africains à l'égard de la marée des messages audiovisuels qui déferlent sur eux en provenance des pays industrialisés. Comme aucune frontière ni aucune souveraineté n'est opposable à la circulation de tels messages (radio, télévision par câble), il apparaît que la fonction de reproduction sociale va être de plus en plus contrôlée par l'espace et par les messages du petit écran où la part de l'Afrique est infinitésimale. L'enjeu, c'est ni plus ni moins la jeunesse des pays africains, pour laquelle il sera de plus en plus vrai de dire : " Dis-moi sur quelle chaîne tu es branché, et je te dirai qui tu es ". En face du grand écran de la ville, il y a désormais *le petit écran qui est une grande école dans la mesure où la télé-dépendance est un processus socio-culturel massif et silencieux* : drogue combien douce mais combien subversive. Il est vrai que, comme la langue d'ESOPE, la télé est à la fois ce qu'il y a de meilleur et ce qu'il y a de pire. Comme pour beaucoup d'autres services et produits, le fait que les messages aient été confectionnés dans d'autres contextes culturels en fait des ambassadeurs plénipotentiaires, voire des commandos culturels parachutés dans nos pays. L'Europe, y compris l'URSS, la Hongrie et la Pologne, vient de se prémunir contre l'invasion télévisuelle, par le programme " EUREKA " audio-visuel (octobre 1989).

Par ailleurs, quand on se met à la place d'un écolier qui a des devoirs à faire pour le lendemain et qui doit travailler dans des conditions de lumière, d'équipement, d'installation et même d'alimentation non convenables, face à la présence d'un poste de télévision dans le voisinage et de feuilletons à la mode, le choix semble fait d'avance. Nous avons vu un jour un enfant de trois ans bondir vers le poste de télévision à une heure programmée en criant à la ronde : " Je vais regarder *ma* bande dessinée ! " L'Afrique risque donc de passer sans transition de l'audio-visuel originel à l'audio-visuel électronique en court-circuitant la lecture et l'écriture, dont la maîtrise est un élément capital dans le contrôle efficace des démarches de l'esprit. Sans compter qu'à force de nous voir nous-mêmes à travers l'image qu'on donne de nous, nous aurons tendance à devenir l'image de notre image dans la ré-tine des autres.

Voilà des terrains auxquels la sphère socio-culturelle peut être propice ou non. Nous savons que ni la science ni le développement technologique ne sont des domaines magiques ou des chasses gardées réservées à tel peuple ou tel continent. Ils ont été maîtrisés au plus haut point successivement dans tous les continents à travers l'Histoire. C'est dire que leur épanouissement est lié à des conditions historiques et non à des conditions statutaires. Ainsi, en Europe même, la révolution industrielle ne s'est pas produite partout en même temps, certains pays n'y ayant accédé qu'un siècle environ après l'Angleterre.

Pourquoi la science et la technologie ne "mordent-elles" pas vraiment en Afrique ? L'école y est certainement pour quelque chose, surtout en ce qui concerne les sciences où le système éducatif détient plus de responsabilité. Mais si, contrairement à la recommandation de CASTAFRICA I qui incitait les pays à consacrer, avant 1981, 1 % de leur PNB à la Recherche/Développement, seulement 0,3 % l'a été en 1980 ; si le nombre de scientifiques et ingénieurs africains par rapport au total mondial n'est que de 0,4 % ; si dans les appels d'offres, les bureaux d'études étrangers sont préférés la plupart du temps aux bureaux africains ; si l'environnement de recherche n'est pas incitatif et "porteur" pour les spécialistes africains, la faute n'est pas uniquement à l'université ni à l'école en général. Certains font reproche par exemple aux entreprises de ne recruter leurs cadres moyens que "sur le tas" afin d'éviter les produits des cycles universitaires estimés exigeants et coûteux. Mais surtout, l'environnement général ne favorise pas l'essor d'une culture scientifique et technologique endogène ; par exemple, quand on continue à importer en bloc des "usines clés en mains" ou "produits en mains", quand la maîtrise du progrès technique ne se fait pas sur place à travers la production autochtone des outils de production, quand les découvertes ne peuvent pas s'exprimer sur le marché faute de soutien officiel ou de marché.

En réalité, l'essor d'une dynamique autonome dans le progrès scientifique et technique implique de nombreuses conditions non réalisées dans l'Afrique aujourd'hui et dont la plupart ne sont pas d'ordre scolaire : il s'agit de la synergie active entre un bloc in-

dustriel autocentré et coopératif, une recherche de développement, une formation branchée sur les deux précédents secteurs, une stratégie politique résolue et constante, un climat général de curiosité scientifique et un engouement pour le changement technologique.

Les politiques culturelles

Ce qui précède suffit à montrer l'importance capitale de la coopération extérieure dans les méthodes éducatives africaines elles-mêmes, et dans l'incitation à chercher et à se former. Les bureaux d'étude étrangers dont les moyens logistiques et d'exécution, ainsi que l'expérience, leur assurent la mainmise sur les marchés en Afrique, aident objectivement les pays concernés mais contribuent objectivement aussi à étouffer l'essor d'une expertise et même d'une éducation africaine en la matière.

D'autres interventions d'aide extérieure sont moins ambiguës. — Par exemple, quand le Fonds International pour la Coopération Universitaire (FICU-AUPELF), dans son budget de 1986, fait une place très large au co-développement (39,1 %) en particulier en Afrique.

— De même dans le système de partenariat et de jumelage mis en œuvre au titre des coopérations bilatérales : c'est ainsi que les Universités de Tours et de Dakar ont co-produit un vaccin contre une forme d'hépatite virale.

— De même, avec l'aide d'une coopération suisse, l'Université de Madagascar a réussi une vaste enquête qui lui a fait découvrir soixante inventeurs et cent quarante inventions.

Mais le sponsoring extérieur peut aussi biaiser, selon ses propres priorités et paramètres, le sens des recherches entreprises. Or cette tendance est encouragée par le fait que les plans de développement africains s'adaptent mal à des plans de recherche endogène organiquement structurés ; car il s'agit le plus souvent de plans par projets financés par des bailleurs variés qui ont chacun leur conception. D'où la difficulté d'élaborer une stratégie cohérente de recherche et de formation à long terme puisque les budgets d'investissement sont souvent constitués à 80 % au moins par des projets de ce genre.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF ACTUEL ACCÉLÈRE CETTE DÉSAGRÉGATION SOCIO-ÉCONOMIQUE ET CULTURELLE

Par rétroaction ou interaction en effet, le système éducatif contribue à saper les structures économiques et socio-culturelles qui doivent le sustenter.

L'impact sur l'économie

L'incidence du système scolaire sur l'économie est largement positive à bien des égards ; mais elle présente aussi des carences graves qui retiendront plus particulièrement notre attention.

Un gouffre budgétaire

En termes purement statistiques, l'éducation pèse très lourd dans l'effort des peuples africains : souvent 20 à 33 % des budgets nationaux pour scolariser 12 à 40 % de la population scolarisable. En somme, pour assurer la scolarisation totale dans un bon nombre de pays sur la base actuelle, il faudrait y consacrer la totalité du budget¹¹ ; ce qui n'est qu'une vue de l'esprit puisque l'expérience s'arrêterait dès le premier jour. Par contre, dans les pays où la scolarisation est totale, on ne perçoit pas de changements positifs fondamentaux dans leur économie et leur développement socio-culturel par rapport au premier groupe de pays. On touche là à deux blocages du système éducatif actuel dans les pays africains : d'une part, une sous-scolarisation sans espoir immédiat ; d'autre part, une mal-scolarisation qui met en

11. Et même davantage du fait que, dans nombre de pays, le taux de scolarisation est surestimé si l'on tient compte, par exemple, des déperditions précoces.

cause à la fois la crédibilité de l'école africaine et les systèmes globaux actuels qui la sous-tendent. Mais il faut préciser aussitôt que le premier groupe de pays souffre *aussi* de mal-scolarisation et on peut formuler l'hypothèse que c'est peut-être à cause de la mal-scolarisation qu'il y a sous-scolarisation, celle-ci n'étant alors qu'un symptôme. Auquel cas, tous les pays en cause ne souffriraient en réalité que d'une seule chose : la mal-scolarisation. Encore faudra-t-il définir correctement cette dernière.

Inefficience et inefficacité

Il faudrait faire au préalable ici deux mises au point concernant la rentabilité pour éviter qu'elle ne soit conçue selon une approche purement comptable, comme un équilibre mécanique dans un système supposé clos. Un diplômé de l'enseignement supérieur par exemple, rend par ses consultations, ses contributions à l'extérieur, ses prestations " informelles " (qui relèvent d'une sorte de poste des " invisibles "), des services sans commune mesure avec ceux qu'indique le seul énoncé de son diplôme. Par ailleurs, la satisfaction d'un besoin vital, même si elle n'est pas exprimée en termes d'échange chiffrables, n'en contribue pas moins à la réalisation de l'équilibre global positif dans une société donnée. L'on sait que l'efficience interne du système éducatif scolaire en Afrique est médiocre pour une multitude de raisons qui opèrent par réaction en chaîne négative : pléthore des effectifs au premier degré, malformation des maîtres, absentéisme des élèves, langue d'enseignement, misère des fournitures et équipements, ambiance familiale contre-productive, etc . Pour l'enseignement supérieur, on retrouve les déperditions dramatiques dans les effectifs en début et fin de cycle, la pauvreté des bibliothèques et la misère des équipements, la médiocrité des rendements sociaux en raison de la lourdeur des charges assumées par l'État (bourses, allocations, services divers). En Côte d'Ivoire, de 1982 à 1985, l'effort financier pour les bourses et les aides (33,9 milliards CFA) équivaut à un peu plus de 50 % du budget global de fonctionnement de l'enseignement supérieur durant la même période (63 milliards) ; or, le budget de cette université a triplé en 10 ans de 1973 à 1983.

Plus de 50 % des élèves échouent au Certificat de fin d'études primaires au Burkina Faso de 1976 à 1988. En 1982, à l'Université de Dakar, les taux d'échecs ont été les suivants en fin de première année : Faculté de Droit, 68 % ; Sciences économiques, 60 % ; Lettres et Sciences humaines, 66 % ; Médecine, 56 % ; Sciences, 67 %. Au Burundi, les taux d'échecs en fin de première année varient entre 40 et 60 % avec 25 à 50 % d'abandons à ce stade. Le léger avantage des étudiants burundais est sans doute dû au dispositif de sélection sévère à l'entrée du campus, avec un examen terminal du second degré et un test national d'accès à l'Université. Certes, il importe de ne pas transférer mécaniquement les paramètres de la rentabilité scolaire depuis les pays industrialisés jusqu'en Afrique en considérant l'usine scolaire comme une unité de production abstraite de son milieu, et en appliquant les mêmes méthodes de calcul des coûts unitaires. Une approche sociologique révélerait que le nombre d'étudiants issus de milieux modestes ou pauvres ont, en raison de l'impératif africain de solidarité, des charges sociales sans commune mesure avec celles de leurs homologues du Nord ou même de certains pays du Sud. Et si l'on observe que le coût unitaire d'un étudiant est dix ou vingt fois supérieur au P.N.B. par tête, il est clair que l'étudiant, lui, comparera ses revenus plutôt à ceux des classes supérieures.

Par ailleurs, la question du rapport enseignants/étudiants qui varie beaucoup d'une faculté à l'autre et qui est en moyenne de 1/17,6 à l'Université d'Abidjan et de 1/7 à Bujumbura, confine au cercle vicieux à partir d'un certain seuil. Utiliser un nombre relativement plus élevé de maîtres détériore le ratio enseignants/étudiants et abaisse l'efficacité interne du système, mais la renforce aussi en réalisant chez les étudiants un niveau qui leur serait inaccessible autrement, compte tenu du milieu de vie souvent intellectuellement contre-productif. Un certain taux d'encadrement n'est pas un luxe en Afrique.

Au demeurant, l'efficacité interne du système (son rendement exprimé en nombre et en qualité de ses diplômés) n'est pas responsable de son efficacité externe, de sa rentabilité en relation avec les utilisateurs éventuels de ses produits et les services rendus ou les charges infligées à la société globale. Une médiocre efficacité interne signifie le renvoi prématuré de ceux qu'on qualifie abusivement de " déchets ", et donc l'engorgement prématuré du marché du travail avec des cadres non-formés, ce qui détériore l'efficacité externe.

La machine éducative africaine est très peu efficace, et par son caractère élitiste, elle semble ne tourner que pour les " happy few " qui successivement surnagent à la tempête des examens et des concours. On a calculé que le coût moyen d'un admis au Certificat d'Études Primaires dans un bon nombre de pays africains est de 24 années-élèves pour un garçon et 30 années-élèves pour une fille. En d'autres termes, un garçon sur quatre et une fille sur cinq survivent au premier cycle scolaire. Et sur mille de ces survivants, une vingtaine peut-être réussiront aux épreuves du baccalauréat, soit 2 % des 20 % qui étaient rescapés à l'entrée de l'enseignement secondaire. Commence alors la troisième phase du marathon qui, comme nous venons de le dire, se solde dès la première année par plus de 50 % d'abandons. Ici encore, 20 % seulement des partants seront à la ligne d'arrivée. Aucune usine ne fonctionnerait à ce coût de production ou plutôt de gaspillage. Encore si les finalistes ultimes étaient des produits parfaitement adaptés aux besoins des sociétés africaines... Mais justement, la non-pertinence du système s'aggrave au fur et à mesure que sont gravis les échelons du cursus, (sauf rares exceptions, que nous évoquerons ultérieurement) à un point tel qu'au Bénin, on a supprimé une série de filières universitaires dont les diplômés étaient inadaptés au marché. De 1986 à 1988, le total de ces diplômés recalés au dernier examen (le plus décisif, celui du travail) s'élève à 2 471 en deux ans, dont 161 médecins, 121 ingénieurs agronomes et plus de 600 techniciens supérieurs de toutes spécialités. Au Mali, on a estimé leur nombre total actuel à 15 000.

Le système éducatif africain qui manufacture les chômeurs tient, parce qu'il est impensable qu'un État n'assure pas la formation de ses citoyens, et aussi parce qu'au niveau des familles et des élèves, chacune et chacun a l'espoir d'être dans le peloton des survivants, même si ces derniers sont voués au chômage. Dans certains pays, en effet, des promotions entières de diplômés sortent des écoles nationales sans qu'un seul d'entre eux soit recruté ; surtout depuis que les pays ont adhéré à la politique de déflation de la Fonction publique liée à l'ajustement structurel. Des diplômés d'enseignement supérieur fabriquent des briques en terre à vendre pour survivre...

Cela montre cruellement la dichotomie schizophrénique qui sépare l'école africaine actuelle des structures économiques et sociales réelles. Bref, cette école est un appareil de déracinement et non d'accumulation.

D'aucuns diront que l'éducation est un bien en soi, que rien n'est définitivement perdu, car les diplômés finiront par créer leur propre emploi, surtout ceux qui ont une formation technique. Ce qui est perdu, c'est peut-être la confiance d'une génération, qui est en soi un capital sans prix. Par ailleurs, si l'on exclut l'option pour le secteur rural qui est le fait d'une infime minorité de cadres, il faut dire que les rigidités structurelles du marché de l'emploi, dans des pays dépendants, constituent un défi redoutable pour des diplômés rompus seulement à l'art de manier les idées.

L'anémie de l'éducation de base

À défaut de pertinence et de cohérence au sommet du système scolaire, on pouvait escompter que la base du dispositif serait solidement enracinée. Il n'en est rien. Au niveau de l'enseignement primaire, des formules nombreuses ont été tentées pour greffer l'école sur le milieu : africanisation, ruralisation, villagisation, etc. L'école est restée réfractaire à toute dissolution dans le milieu et même à toute imprégnation profonde par ce dernier.

Les Nations Unies ayant déclaré 1990 année de l'alphabétisation, le problème de l'éducation de base se trouve reposé dans toute son ampleur.

Il faut d'abord dépouiller le terme d'alphabétisation de toute ambiguïté perverse : le simple fait de savoir seulement lire, écrire et compter n'implique en soi aucune supériorité juridique ou même culturelle.

Les non alphabétisés ne peuvent pas être définis uniquement par cette carence. Ils disposent de savoirs insoupçonnés par les "gens du papier". "L'éradication" de l'analphabétisme considérée comme une épidémie implique souvent aussi l'éradication de savoirs et cultures autochtones. Certes, la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul élémentaire augmente les rendements, mais l'alphabétisation ne signifie pas ipso facto la mise en branle d'un processus général d'accumulation des progrès. La décision d'avancer qui est la matrice du développement, est un mouvement plus vaste auquel l'alphabétisation doit être intégrée afin de contribuer à accélérer le rythme de la libération des énergies positives d'une communauté. Bref, alphabétiser réellement, c'est poser, comme l'Unesco l'a bien compris, la question de

l'éducation participée à la base, ce qui implique un minimum de liberté d'expression. C'est donc un problème de pouvoir à partager. Répandre l'éducation de base, c'est faire campagne pour libérer les esprits en liquidant " la résignation " tant dénoncée par le mwalimu J.K. Nyerere. L'expérience de certains pays africains peut être utile pour illustrer les handicaps fondamentaux auxquels se heurte le continent dans ce domaine.

1. Au Zimbabwe

En 1983, était lancée la campagne pour une alphabétisation intégrale du pays, en cinq ans, en passant de 200 000 élèves la première année à 1 million en fin de programme. Et pourtant, ce dernier subit très vite une perte d'élan et finit par être paralysé. Pourquoi ? L'évaluation est difficile, car certains événements survenus le jour du test de contrôle ne permirent qu'à 11 % des nouveaux alphabétisés de s'y soumettre. Du moins 77 % réussirent-ils au test. Les femmes avaient été plus assidues que les hommes ; mais la motivation n'était pas puissante car le programme, mi " fonctionnel ", mi académique, visait à une initiation aux rudiments de l'économie moderne ; cependant que le personnel enseignant, parce qu'il manquait du prestige académique, ne suscitait pas un intérêt particulier.

Pourquoi donc cette chute de tension ? Certains observateurs¹² lient cela au glissement idéologique du régime (qui au départ était dynamisé par la lutte armée de libération, dans le cadre d'un socialisme égalitaire impliquant l'exigence de l'éducation comme un droit) vers un réformisme planifié en équilibre entre l'impératif de la croissance et celui de l'équité. Dans le premier temps, l'alphabétisation encadrée par les combattants pour l'indépendance, se déployait comme un prolongement de la lutte de libération, dans une atmosphère de croisade où les encadreurs jouissaient de l'autorité nécessaire ; par la suite, au contraire, les instructeurs volontaires d'alphabétisation (V.L.T.) insistèrent pour

12. Cf. Harbans S. Bholá, in *Éducation des Adultes et Développement*, n° 31, septembre 1988 ; Association allemande pour l'éducation des adultes : *L'Alphabétisation des adultes pour le développement au Zimbabwe*, pp. 37 et 55.

recevoir des honoraires. Survint alors le nouveau plan quinquennal qui laissait deviner la réorientation politique, où l'alphabétisation recevait des objectifs nouveaux : à savoir, développer les qualités de la main-d'œuvre dans les secteurs " modernes " prioritaires.

Il est certain que seule la mobilisation du parti, des 320 000 élèves du second degré et des 100 000 instituteurs, pouvait venir à bout de cette immense tâche ; sans compter la nécessité de confectionner des documents pédagogiques qui puissent couvrir à la fois les secteurs éducatifs formel et informel pour que ce dernier ne soit pas dévalorisé. Sinon, le risque est grand de vouloir opérer une mobilisation éducative au moment d'une démobilisation politique. Seuls l'intelligence et l'engagement des dirigeants peuvent permettre de résoudre ce délicat problème.

2. Au Nigeria

Les campagnes d'alphabétisation réapparaissent sporadiquement comme un leitmotiv, cependant que le nombre absolu des non lettrés ne cesse d'augmenter. En mai 1988 était lancé, par le Conseil de mobilisation sociale, le quatrième programme, après ceux de 1944, 1974 et 1984. Entre-temps, en 1971, étaient créés l'Institut Africain d'Éducation des Adultes à l'Université d'Ibadan et le Conseil National pour l'Éducation des Adultes. Des séminaires annuels d'éducation fonctionnelle furent organisés et en 1974 était lancée la campagne décennale.

En effet, l'idée s'était imposée, devant le fait que l'indépendance politique n'avait rien changé de substantiel à la condition des illettrés, que ceux-ci avaient droit à l'information et à leur part du pouvoir par le truchement du savoir. La campagne échoua.

C'est après cela que l'idée s'imposa plus fortement encore que l'alphabétisation était un antidote contre le tribalisme, l'intolérance religieuse et les manipulations électorales, en même temps qu'un outil majeur pour transformer les attitudes et les valeurs. D'où le lancement des deux campagnes ultérieures en émulation avec les prototypes africains en la matière : la Tanzanie, l'Éthiopie, la Somalie. Or, si la réticence du gouvernement colonial avait bloqué le premier programme, et si le second avait périclité faute de moyens, en 1984, quelques ressources en personnel

et équipement furent mobilisées ; mais les pesanteurs de la bureaucratie furent une lourde hypothèque pour le mouvement... Or la campagne de 1988 semble démarrer à son tour avec un sérieux handicap, à savoir, l'absence de données fiables sur la carte exacte de l'analphabétisme dans le pays. Par ailleurs, un facteur est non suffisamment maîtrisé : c'est le ralliement de tous les alliés potentiels internes et externes pour cette tâche complexe, ingrate et de longue haleine¹³.

En matière d'alphabétisation, presque tous les pays africains connaissent des problèmes similaires à ceux du Nigeria. En réalité, le manque de volonté politique pour donner la priorité qu'elle mérite à l'éducation fondamentale pour tous, est motivé par le caractère diffus, peu identifiable à court et même à moyen termes de cette entreprise ; et c'est pourquoi des remèdes d'occasion sont périodiquement appliqués à ce syndrome : feu de paille des campagnes de masse ou " fonctionnalisme " des programmes réduits au soutien de quelques filières du secteur moderne. Résultat : des statistiques maigres et incertaines qui ne mettent pas en question la racine du mal. Raison de plus pour célébrer le travail obscur et parfois héroïque poursuivi à travers des décennies par ceux qui veulent élargir coûte que coûte les espaces de liberté dans l'esprit des humains.

3. En Mauritanie

Contentons-nous de noter que dans ce pays, l'Association pour la renaissance du pulaar en République Islamique de Mauritanie (ARPRIU) a plus de douze ans d'expérience et dispose d'une revue, *Foore Gantaare* (Lumière du développement).

4. Au Mali et au Sénégal

Le Mali a développé dans les années soixante-dix un grand programme d'alphabétisation soutenu par l'Unesco, et la Revue

13. M. Omelewa, in *Éducation des Adultes et Développement*, n° 31, septembre 1988 ; Association allemande pour l'éducation des adultes : l'Alphabétisation des adultes pour le développement.

Kibaru (Nouvelles) a publié de très nombreux articles écrits par des paysans. Au Sénégal où une longue tradition de lutte contre l'analphabétisme existe, les ONG, dans le cadre du CONGAD, ont décidé de renforcer leurs contributions à la lutte contre l'analphabétisme, en suggérant d'homogénéiser les outils pédagogiques pour en rabaisser les coûts, en proposant au Comité national un encadrement conjoint pour la formation des formateurs, en se chargeant éventuellement d'un secteur particulier. L'Année internationale de l'alphabétisation proclamée par les Nations Unies devrait être l'occasion d'une rénovation des objectifs stratégiques, des problématiques et des méthodes théoriques ou pratiques de l'éducation fondamentale, comme nous le montrons plus bas.

Éducation et travail productif

Ce terrain est encore plus difficile à appréhender que le précédent ; car il pose des problèmes épineux qui mettent en cause la crédibilité même du système éducatif officiel dans les pays africains.

Ici aussi, il ne s'agit pas pour nous de faire un bilan même approximatif¹⁴, mais de se poser des questions à partir d'un bref constat.

L'éducation sans production de biens et de services d'aujourd'hui, est une réalité monstrueuse qui a ses racines dans l'école coloniale. En effet, comme nous l'avons rappelé, l'éducation précoloniale lisait la réalité, l'écrivait et la comptait à sa manière, par le truchement des activités concrètes. Il n'y avait pas de théorie prestigieuse opposée à une pratique dégradante, parce que l'une n'existait pas sans l'autre¹⁵.

14. Cf. *Éducation et travail productif*, Dakar, NEIDA, UNESCO-BREDA, 1983.

15. Il est vrai qu'il existait souvent dans la société africaine une différenciation et une division du travail par corporations analogues aux castes dans certains cas. Mais cela n'existait pas au niveau de l'initiation et aucun travail ne faisait l'objet d'une discrimination systématique partout en Afrique. Les hommes de forge qui étaient redoutés et méprisés dans certaines parties du Sahel, étaient au contraire considérés comme s'adonnant à un métier royal, dans nombre de pays d'Afrique centrale, cependant que le travail rural était partout respecté. Les principales professions ont été exercées au départ par des rois — chasseurs, forgerons, éleveurs, etc. —.

Même si l'école coloniale obligeait les écoliers noirs à travailler manuellement, il n'empêche qu'elle les préparait à devenir des collaborateurs du Blanc. Or, depuis la Traite des Noirs, seul le Noir travaille manuellement et produit certains services réputés inférieurs. Le Blanc lui, commande, dirige, supervise, du moins partout où il y a des Noirs en nombre suffisant. Les produits africains de l'école coloniale ont donc été piégés dans le modèle de division du travail proprement esclavagiste, qui n'était pas prépondérant en Afrique, comme par exemple dans le cas de l'esclavage de case.

Bref, le travail forcé colonial par exemple ne pouvait toucher les Africains sortis de l'école coloniale. Celle-ci qui pratiquait un minimum d'activités pratiques, a donné naissance à une école des indépendances africaines rapidement allergique au travail. L'éducation sans production est aussi contre-productive. Elle installa l'Afrique dans le sous-développement. En effet, si les analphabètes sont sous-productifs parce qu'analphabètes, beaucoup de diplômés aussi le sont... parce qu'ils sont allés à l'école. Cela d'autant plus que si l'école désapprend à produire, elle surconsomme relativement et apprend à consommer. D'abord par les bâtiments scolaires mêmes, qui consacrent la mise à part de l'école par rapport à son milieu ; par la qualité des services fournis à l'école et indispensables à sa rentabilité interne, même s'ils compromettent du même coup sa rentabilité externe ; par les matières enseignées et les méthodes d'enseignement qui désapprennent l'esprit créatif et entrepreneur. Parce qu'elle n'est pas fondée sur le concret et le vivant, l'école privilégie les facultés de mémorisation et de répétition. Même quand l'étude du milieu est encouragée (méthodes des CEMEA par exemple), l'école débouche trop souvent sur des problèmes insolubles du fait du système global. D'où la nécessité d'orienter de telles approches vers des projets de développement qui marchent, vers un avenir crédible. En rétablissant des filières autonomes, par exemple, depuis la production de fourrages jusqu'à l'association de l'élevage à l'agriculture. Bref, il s'agit non pas tant d'une étude *du* milieu que d'une étude *par* le milieu et *pour* le milieu¹⁶.

16. La formule même "Éducation et travail productif" nous semble mal venue par son caractère ambigu et dichotomique, mettant face à face l'éducation et le travail productif. Il ne s'agit pas non plus seulement, d'une éducation *pour* le travail productif. La formule la moins mauvaise semble être "l'éducation par le travail productif", ou encore "l'éducation liée au travail".



La participation des enfants à la construction de leur école au Rwanda (Coopération/photo Clavreul).

Enfin, l'école n'apprend pas à produire parce que ses produits sont comme des extra-terrestres débarquant sur le marché. Mais sur ce point précis, le secteur industriel est aussi peu adapté que l'école. En somme, l'école participe à un non-ajustement structurel généralisé, dans le cadre d'un ajustement par rapport au statu quo interne et international.

Notre but n'est pas de nous livrer à une évaluation supplémentaire des multiples activités déployées par les pays africains dans ce domaine. D'autant plus que les données sont souvent parcellaires ou peu fiables, et que le peu d'évaluations systématiques disponibles ont été réalisées pour le compte des agences extérieures soucieuses de savoir si elles doivent poursuivre ou non leur soutien à tel ou tel projet.

Il s'agit de répondre à la question vitale suivante : " l'école africaine va-t-elle continuer à créer plus de problèmes qu'elle n'en résoud ? " On a calculé qu'après trois ans de scolarisation, le seuil de non-retour au travail rural est généralement franchi. Or le système du marché capitaliste exige des produits scolaires qui ne soient ni trop chers, ni mal adaptés. Cependant que les options socialistes insistent sur la non discrimination et la non ségrégation

entre le travail manuel et le travail des cadres. Si l'on y ajoute les exigences de l'éducation originelle, on aboutit à l'impératif d'une école africaine non pas tant pour *un* travail mais pour *le* travail.

Seule cette option peut résoudre la contradiction et ouvrir l'impasse financière actuelle : à savoir qu'il faudrait 100 % du budget dans beaucoup de pays pour la scolarisation totale, etc. Seul le travail créateur qui assure la reproduction physique et spirituelle de la société grâce à la reproduction sociale par l'éducation, peut résoudre ce dilemme en introduisant l'éducation dans le système productif et vice versa.

Notons que sur ce terrain, les établissements privés sont plus libres de mettre en œuvre des formules novatrices. Tels sont l'École Mayflower de Tai Solarin au Nigeria, les villages polytechniques du Kenya, les " Brigades " du Botswana lancées à Serowe par Patrick Van Rensburg en 1965, qui ont une charge technologique, sociologique, économique, pédagogique et idéologique considérable : il s'agit de combiner la production avec l'éducation professionnelle et générale, en découvrant par la pratique les principes technologiques et scientifiques cristallisés dans les outils et les machines ; il s'agit aussi de découvrir la logique et la dialectique du processus de production dans un secteur donné, et enfin de restituer la place du champ productif dans le cadre social en général... Ainsi, tout le contexte du milieu de vie : exploitations rurales, ateliers, bibliothèques, clubs, doit servir dans un cadre coopératif à un auto-contrôle des travailleurs sur leurs activités et à une auto-défense en vue de la promotion dans l'ensemble de la société. C'est ainsi que maîtres et apprentis doivent inter-agir dans un esprit égalitaire. Il ne s'agit donc pas seulement de gérer des institutions, mais de stimuler l'éveil des consciences. Les goulots d'étranglements de ce système doivent être éliminés selon la même méthode : c'est ainsi que des coopératives de consommation ont été créées pour assurer des débouchés aux coopératives de production.

Le succès des " Brigades " qui accordent une priorité aux programmes visant à satisfaire les besoins des femmes, de la jeunesse extra-scolaire et des chômeurs a été tel que le mouvement a vite couvert le territoire du Botswana. En 1979, seize centres de brigades formaient 1 282 stagiaires dans une gamme de métiers couvrant la construction, la plomberie, la menuiserie, la mécanique, la topographie, les métiers du textile, l'agriculture, la bijouterie, l'imprimerie et la gravure. Un service du ministère de l'Éducation dénommé BRIDEC a pris en main le contrôle des Bri-

gades. En 1980 a été lancée la Fondation pour l'éducation liée à la production. Elle a des comités nationaux dans un certain nombre de pays. Au total, la dynamique d'ensemble rappelle nettement la pédagogie de la libération de P. Freire.

1. Au Zimbabwe

La politique officielle est de passer d'une société d'employés et de bureaucrates à un pays de producteurs coopératifs et créatifs, aptes à intégrer la culture technologique et les pratiques positives du milieu.

Les carences détectées dans le programme d'introduction du travail productif dans les écoles, sont similaires à celles des autres expériences en cours : pénurie de matières premières et d'équipements, de moyens financiers, de personnel qualifié et motivé, problèmes d'organisation, etc. Par exemple, en matière d'emploi du temps, les quarante minutes consacrées aux "matières" liées à la production, sont notoirement trop courtes pour inculquer des connaissances sérieuses ; d'autant plus qu'elles se situent après 17 h en fin de journée ou le samedi matin seulement.

Par ailleurs, l'objectif n'est pas seulement l'apprentissage pratique, mais d'enseigner de manière académique et concrète des activités productives. Ainsi, la laiterie ne servira pas seulement à approvisionner la cantine scolaire, mais comme point de départ pour toute une chaîne de connaissances en zoologie, physiologie, nutrition, technique vétérinaire, économie, etc. Et cela, par la méthodologie de la recherche logique, de la réflexion critique, de la découverte active et de la création. De même, en ce qui concerne la reforestation. Il s'agit ici d'une pédagogie nouvelle à construire et à mettre en œuvre.

2. En Zambie

Le projet de l'éducation liée à la production est à mettre en rapport avec les secousses économiques survenues dans le pays

depuis 1974 : chute du prix du cuivre, inflation, récession du budget de l'éducation, chômage accru des diplômés.

Certaines écoles, en particulier les internats, ont atteint l'auto-suffisance pour les œufs, le lait, la viande, les légumes. Mais la majorité rencontre des difficultés graves : défaut de terres, de management de matières premières. Il est vrai que l'évaluation, en l'occurrence, ne doit pas mesurer seulement le volume physique des productions, mais les gains pédagogiques et comportementaux. Par exemple, l'une des ambitions de ce programme devrait être la recherche de technologies appropriées au pays ; mais l'on peut rencontrer aussitôt la contradiction avec le bloc de technologies mises en œuvre par le secteur productif ambiant, et qui consistent presque toujours en systèmes à haute intensité de capital réalisant la productivité optimale mais aussi le chômage, au lieu des dispositifs grands consommateurs de main-d'œuvre qui conviendraient à la situation africaine. Au plan pédagogique, le paradoxe réside par exemple dans le fait que les thèmes pratiques mis au point pour la production n'interviennent pas pour les examens ; alors que certaines matières premières soumises à l'examen n'interviennent pas dans le cycle productif. Il y a aussi le manque de formation pratique des maîtres, le fait que les classes d'examen sont dispensées des activités de production, si bien que le statut de celles-ci s'en trouve rabaissé. Le fait que l'autorité centrale de supervision de tous ces programmes soit un inspecteur agronome montre leur conception trop étroitement productiviste. Il s'agit enfin de faire sortir ces programmes du cadre étroit des écoles, pour les ouvrir sur les chantiers-mêmes et les exploitations du secteur économique¹⁷.

Au total, marier l'éducation et la production ne va pas sans toucher à tous les terrains de la vie sociale. Ainsi, les anciens élèves des Centres d'éducation rurale en Haute-Volta, quand ils se constituaient en pré-coopératives, avaient souvent du mal à trouver des terres d'exploitation convenables.

Dans l'ensemble, les résultats sont loin du seuil critique de mutation de l'école africaine. La dose est infra-homéopathique. Elle contient cependant un risque sérieux de dichotomie du

17. Henri Kaluba, Education with Production in Zambia : what lessons from the experience of the first decade (1975-1985) ? in *Education with production*, vol. 5, n° 1, Dec. 1986, p. 29.

système sous le couvert de la professionnalisation, de la ruralisation, etc. De même que l'alphabétisation serait développée pour ceux qui n'ont pas eu accès au temple de l'école, de même l'éducation liée à la production serait réservée à ceux qui, refoulés de l'usine scolaire, seraient des produits à peine dégrossis, récupérés pour être recyclés dans la périphérie du système. Ce dernier sera donc jugé à la solution concrète de ce problème fondamental qui pose la question du mode de production démocratique ou aristocratique, auto-centré ou néo-colonisé. En effet, une éducation africaine qui produirait des consommateurs uniquement pour la production étrangère serait une éducation pour la dépendance. Dans une Afrique qui opte pour la sécurité alimentaire et où la formation des cadres de l'économie informelle constituera une demande de plus en plus grande, la combinaison de l'éducation avec la production sera un défi majeur pour l'éducation africaine.



Kenya/Nairobi : Centres de jeunesse : classe de dessinateurs lettristes.
(Unicef/Georges Holton).

La pédagogie africaine originelle était fondée essentiellement sur la nature : depuis les proverbes jusqu'aux textes oraux les plus profonds, en passant par les mythes et les épopées comme celle de Sunjata, chasseur émérite avant de devenir roi du Mali, les jeunes bergers vivaient en symbiose de découverte permanente avec la brousse. Tous les métiers étaient directement branchés sur le milieu ; et l'initiation consacrait ce partenariat avec les éléments.

C'est par cette osmose profonde avec la nature que les paysans africains ont réalisé des taux de productivité importants sur sol banal, voire répulsif, suivant des "logiques" qui ont souvent fait bonne figure face aux "rationalités" de la modernisation (par exemple, la polyculture vivrière au lieu de l'assolement, l'agriculture pluviale au lieu des grands périmètres irrigués, les outils légers au lieu des équipements lourds). Certes, de tels équilibres étaient fragiles et ne résistèrent pas longtemps aux mutations climatiques graves, aux bouleversements démographiques, aux conquêtes étrangères, ou encore, aux politiques agraires aberrantes des pouvoirs publics. Sans vouloir faire du passéisme sentimental, il est clair que l'éducation doit préparer les jeunes Africains à transformer non pas la Nature en général mais bien celle qu'ils traversent en allant à l'école. Or, on ne peut transformer cette nature en lui tournant le dos. Ce serait tragique que les cadres et décideurs africains n'aient qu'une vue livresque de leur continent. Les connaissances acquises dans les années d'enfance sont à cet égard irremplaçables. À ce niveau, presque toutes les disciplines peuvent être greffées sur l'étude du milieu : histoire, langue (grammaire et littérature), géographie, sciences naturelles, calcul, instruction civique, etc. Ce problème est directement lié à la production des manuels scolaires en nombre suffisant, mais surtout pertinents en matière de rapports avec la nature.

Trop souvent l'école arrache les jeunes à leur milieu social

En Afrique plus qu'ailleurs, l'engrenage de l'école retient les élèves relativement plus longtemps qu'ailleurs, car les conditions

d'études sont plus difficiles, et le désir d'aller de l'avant est plus fort. En effet, il s'agit d'échapper à la honte de revenir au foyer sans le " papier " (le diplôme) pour lequel on est inscrit. La pression sociale est telle que " la fuite en avant " dans le cursus scolaire est encouragée ; mais, du même coup, s'aggravent les risques de scission par rapport au tissu social originel. Chacun sait par exemple que l'une des caractéristiques remarquables des peuples africains, c'est l'associationisme et le communalisme. Or, l'école africaine a été produite par un système global individualiste... Dès qu'on entre à l'école, c'est " ma place ", " mon sac ", " mon devoir ", " ma note ", " mon rang ",... jusqu'au diplôme qui est regardé comme un capital privé ; à un point tel qu'il est difficile d'amener les titulaires à se subordonner à un plan national. Ce système a certes des vertus, ne serait-ce que pour l'émulation et la compétition, mais il est discordant avec le profil psycho-sociologique ambiant. De retour au village après dix ou quinze ans (parfois même trois ans seulement) d'une telle " formation ", un bon nombre de jeunes ne se reconnaissent plus dans la société globale qui, elle aussi, ne se reconnaît pas en eux. Des complexes réciproques de supériorité ou d'infériorité se développent. Certains diplômés ayant presque oublié leur langue maternelle ne peuvent plus entrer en dialogue direct et profond avec leur famille. Ce sont des fractures et des démantèlements socio-culturels qui se préparent. Le développement ne peut qu'en pâtir. Cela d'autant plus que le contenu des manuels est souvent en distorsion avec l'environnement. Jusqu'à ce jour, on trouve dans les ouvrages d'histoire usités en Afrique des contre-vérités graves pour toutes les périodes : Préhistoire, Nubie et Égypte antique, Royaumes précoloniaux, Période coloniale, etc. Beaucoup de diplômés manquent d'axes de références, par exemple, pour y brancher solidement les éléments de l'éducation civique.

L'école aggrave trop souvent les inégalités sociales

Il n'y a pas de société sans inégalités. Mais quand la misère générale s'accroît, les inégalités sont plus injustes et plus profondément ressenties.

Certes l'école amplifie en termes absolus les chances des faibles de se hisser eux aussi au sommet des hiérarchies. À la fin de la Seconde guerre mondiale, il n'y avait que huit cents filles dans les écoles du second degré au sud du Sahara ; aujourd'hui, l'école a bouleversé de façon spectaculaire le statut des femmes scolarisées.

Néanmoins, l'école demeure très souvent une denrée rare ; à ce titre elle a tendance à être accaparée par une minorité ou par des régions privilégiées dans des processus évidents de discrimination. En effet, comme savoir c'est avoir et pouvoir, faire savoir devient un enjeu de pouvoir et de conflits qui ne sont pas arbitrés par une sorte de méritocratie ; car la base de l'édifice scolaire, dans la plupart des cas, demeure trop étroite : trop de bons cerveaux sont perdus avant ou dès le départ.

Les villes sont souvent avantagées dans ce processus, en particulier les capitales, qui polarisent parfois 40 à 50 % des élèves accédant à l'enseignement secondaire. Quand l'enseignement du second degré est concentré à 75 % dans les deux principaux centres et le système universitaire à 100 % dans la capitale, comme il arrive souvent, la carte scolaire est une projection d'une structure sociale à venir. La conséquence, c'est que certains groupes ethniques ou professionnels peuvent se trouver privilégiés. Cela peut accélérer un processus de constitution de classe. Les paysans, qui comptent pour 75 % à 80 % de la population et interviennent à 77 % dans la production intérieure, sont parfois scolarisés à 10 % seulement, et leurs fils constituent 25 % seulement des élèves au début du cycle secondaire.

L'aggravation des inégalités économiques et sociales liée souvent aux politiques d'austérité et d'ajustement, ne peut que compromettre l'égalité des chances dans l'éducation au sud du Sahara. Bien entendu, c'est sous le régime odieux de l'Apartheid en Afrique du Sud, que le caractère anti-démocratique du système éducatif apparaît le plus crûment et le plus cruellement.

L'école contribue à l'effacement des cultures autochtones

En principe, l'éducation doit promouvoir la culture du pays dans lequel elle se déploie. Elle ne doit pas aboutir à répéter le

passé, mais à construire à partir de cette base¹⁸. Les jeunes Africains partent de quelque part ; les conduire sans s'inquiéter de saisir d'où ils viennent, c'est faire non point de l'éducation, mais de l'élevage. Si éduquer c'est apprendre à être ou à devenir, il s'agit de l'être social et non purement individuel. Or, la société africaine aujourd'hui est mixte. C'est ce mixte inextricable qu'il s'agit d'assumer dans sa totalité et non pas dans une de ses composantes seulement, en particulier dans sa partie contemporaine. C'est en procédant ainsi qu'on aboutit à l'école unijambiste que nous connaissons ; école borgne et bancale parce qu'elle ne prend en compte qu'une portion de la réalité. Dans le secteur sanitaire, agricole, dans le domaine de l'habitat, des technologies, des langues, du sport, des jeux, etc., l'expérience et le patrimoine africains n'ont pas la place qu'ils méritent. Pourtant, les élèves viennent de cette société mixte ; ils apprennent leurs leçons dans cette société qui parfois vit essentiellement sur le versant africain de notre identité.

On comprend mieux alors que l'école soit le meilleur fournisseur de l'exode rural. Nous avons pu constater qu'après trois ans d'école rurale, beaucoup d'enfants partaient en ville. Pour nous, le bagage d'instruction qu'ils venaient d'acquérir était trop modeste pour prétendre à une carrière ; mais certains d'entre eux savaient qu'avec le français qu'ils avaient appris, ils pouvaient convoiter un poste de planton qui leur rapporterait chaque mois l'équivalent du revenu annuel du paysan. Ainsi donc, même une école qui avait été programmée pour attacher les enfants à leur terroir se transformait en structure d'accélération du déracinement¹⁹. Ce n'est que lorsque l'enfant échoue aussi dans la grande école de la ville, que commencent la marginalisation, la crise profonde d'adaptation, et parfois la résistance active à l'ordre établi.



18. Étymologiquement, le mot éducation vient du latin e-deucere : conduire à partir de, c'est-à-dire, tirer d'un état pour conduire à un autre.

19. C'est à partir de cette expérience qu'une autre forme d'éducation pour les jeunes paysans a été mise en place : les centres de formation de jeunes agriculteurs (CFJA) qui s'occupent des adolescents de 14 à 17 ans.

III

L'ÉDUCATION POUR TOUS, UN ALIBI UTOPIQUE POUR L'AFRIQUE OU UNE CLÉ NOUVELLE POUR UN RENOUVEAU ?

CLARIFIER LES CONCEPTS

Comment passer de l'école insulaire et presque stérile d'aujourd'hui à un espace éducatif total ? D'abord il faut souligner avec force que toutes les analyses qui précèdent concernant les crises sociétales et scolaires en Afrique au sud du Sahara ne doivent pas faire croire que nous minimisons *le rôle positif fondamental que joue l'institution scolaire* dans ces pays. Elle a produit une très grande partie des dirigeants africains depuis les indépendances et même avant. Par les cadres qu'elle produit, elle met l'Afrique à même de communiquer à égalité de compétences sur le forum international avec le reste du monde ; enfin, elle génère des valeurs que la civilisation africaine avait non pas ignorées, mais peu développées : l'initiative individuelle, l'esprit de compétition, la gestion volontariste du temps et de l'espace, etc.

Si l'école africaine n'existait pas, il faudrait l'inventer.

Mais ces acquis indéniables doivent être appréciés dans un *bilan d'ensemble*. Pour qui fonctionne le sous-système éducatif en Afrique ? Pour quoi ? Si le savoir est un remède éminent, comment se fait-il que plus on développe l'école, plus nos sociétés sont sous-développées ? Alors on réalise que sans doute les réussites qui font la gloire de l'école africaine représentent le sommet d'un iceberg dont toute la base est enfouie dans les plus graves désordres. Trop de matériaux humains sont concassés et broyés pour obtenir quelques pépites d'or et quelques diamants adaptés aux systèmes locaux et mondiaux en vigueur. C'est pourquoi, trente ans après les indépendances de la plupart des pays africains, *il est temps de penser, de parler et d'agir en termes d'éducation pour tous*. Mais ce slogan lui-même peut être ambigu. Car, dès qu'on parle d'éducation, pour beaucoup et surtout pour les parents africains, il s'agit de généraliser le système scolaire tel qu'il fonctionne aujourd'hui. Or, d'une part, cela est physiquement impossible ; d'autre part, ce serait sans doute une catastrophe. La scolarisation totale qui prévaut dans certains pays africains tient à des facteurs très spécifiques et non reproductibles : faiblesse de la population, ressources considérables (pétrolières en particulier), acquis de la période coloniale, etc. Or, cette scolarisation totale, parce qu'elle n'est pas partie intégrante d'un développement général, ne met en branle aucun processus de progrès qualitatif et structurel. Ces pays africains sont, dans l'ensemble et pour l'essentiel, aussi dépendants et sous-développés que les autres. Quant à ces derniers, *il est illusoire pour eux d'espérer réaliser la scolarisation totale et l'alphabétisation générale par les voies et moyens employés jusqu'ici*. Or, même la sous-scolarisation qu'ils ont, de façon très méritoire, déjà réalisée, bute dans les impasses que nous venons de décrire : aggravation du chômage, déchirement social, dérive culturelle. Si "l'éducation pour tous" consiste simplement à projeter mécaniquement en l'amplifiant cette situation déplorable, mieux vaudrait s'en passer pour prévenir l'aggravation de ces maux. Ainsi donc, il est évident qu'il s'agit non pas de pousser tous les enfants africains entre les quatre murs de l'école actuelle, mais de mettre celle-ci au service de la société civile africaine.

Par ailleurs (autre ambiguïté à clarifier), *que signifie le "minimum éducatif" ?* Faut-il l'assimiler à une sorte de minimum calorique et protéique contre la faim de savoir ? S'agit-il de l'équivalent d'un salaire minimum interprofessionnel garanti (SMIG) éducatif ? Consiste-t-il en un *paquet minimal*, un

bagage indispensable pour le safari de la vie ? Il importe de résister ici à la tentation du taylorisme intellectuel. L'éducation n'est ni un bagage, ni un simple outil, si prestigieux soit-il. C'est plutôt une semence qui doit être adaptée à chaque terroir particulier. C'est pourquoi, si " minimum éducatif " il y a, ce sont les intéressés de chaque région qui doivent en définir la substance.

Alors surgissent toutes les *contraintes* qui s'opposent à une réforme fondamentale. D'abord, il est évident qu'on ne peut réformer l'institution scolaire et éducative sans refaire largement la société qui l'englobe et l'assume, et vice-versa. Tâche écrasante ! En effet, les structures présentes couvrent et légitiment trop d'intérêts et d'avantages acquis. L'école est sans doute la principale voie de l'excellence dans la vie sociale, en particulier dans les secteurs de la bureaucratie d'État, des milieux d'affaires, des professions libérales et du secteur des sciences, des lettres, et des arts. Par définition, il n'y a pas de Prix Nobel analphabète. Et si l'on comptabilise la proportion des non-scolarisés dans les assemblées nationales africaines, on verra qu'elle ne dépasse sans doute pas beaucoup 1 %. Bref, les analphabètes n'existent pas socialement. Et cette image est gravée si profondément dans le conscient et l'inconscient collectif, que toucher à l'école, c'est presque oser un geste iconoclaste et sacrilège.

En plus de cette contrainte intrinsèque au système lui-même, il y a des variables indépendantes qu'il faut sinon contrôler (cela est impossible), du moins surveiller étroitement si l'on veut réaliser le programme d'éducation pour tous : il s'agit de la croissance économique, de la croissance démographique et de l'impact du système mondial dominant.

QUELQUES APPROCHES STÉRILES

Il ne faut pas céder au mirage statistique ; les chiffres et les pourcentages de scolarisation, qui se réfèrent d'ailleurs souvent à des moyennes, ne peuvent être que des indicateurs, des repères, entre autres paramètres, pour comprendre la situation d'un pays. Il n'y a pas de lien de causalité entre l'alphabétisation et le développement au point que réaliser l'une induirait l'autre automati-

quement. Dans l'expérience historique des autres continents, l'alphabétisation a accompagné le développement général, et la scolarisation universelle fut un des fruits des révolutions agricole, industrielle, politique et idéologique.

Cette constatation souligne cruellement l'incohérence du système scolaire africain qui produit en gros des articles non cotés sur le marché, comme un gigantesque abattoir installé dans un pays de végétariens. Dans ce cas, l'accroissement du nombre d'animaux abattus ne fera qu'aggraver l'absurdité de la situation. Certes, il faut ajouter aussitôt qu'il y a des incohérences dynamiques, des distorsions par rapport au marché actuel, qui anticipent le marché à créer.

Néanmoins, ce n'est pas une raison non plus pour considérer qu'aucune limite ne doit être mise à l'admission dans les classes supérieures en faisant fi des "lois du marché". Ainsi plaide le Professeur Marcel Ettié : "L'entrée à l'Université ne doit absolument pas être conditionnée par le nombre d'emplois disponibles dans le pays. L'orientation à l'Université n'a pas de sens."¹

Au contraire, G. Belloncle prétend qu'il faudrait "planifier" de façon rigoureuse les enseignements secondaire et supérieur en fonction des capacités d'emploi existantes, et rompre ainsi avec la logique absurde qui conduit à consacrer la quasi totalité des possibilités nationales d'investissements (pourtant déjà faibles) à la formation de diplômés condamnés au chômage parce que l'on n'a pas commencé par créer les emplois nécessaires². Problème mal posé en réalité. Si bien qu'aucun de ces deux points de vue n'est acceptable. Dans le premier, il suffit de dire que si l'on supprimait les examens (un moindre mal), le système s'auto-détruirait ipso facto. Et puis, augmenter les coûts sans recettes afférentes ? À quel coût pour la qualité de l'enseignement ?

Dans le second cas en particulier, subordonner la production de cadres aux débouchés constatés aboutirait à fermer les écoles africaines au cas où aucune offre d'emploi ne se manifesterait, ce qui n'est pas une vue de l'esprit. Par ailleurs, cela suppose qu'on puisse appréhender avec précision les offres d'emploi, comme si le système des États africains était clos. Or, chaque année, nombre de nationaux non contrôlés dans leur propre pays, y reviennent

1. Ivoire-Dimanche, I.D., n° 827, 14 décembre 1986.

2. G. Belloncle, *La question éducative en Afrique Noire*, Paris, Karthala, 1984, p. 38.

après avoir conclu leurs études ailleurs. Enfin et surtout, la "planification" des ressources humaines dans les pays africains est presque un exercice divinatoire, quand on n'a pratiquement pas de prise sur des données fiables, sur les financements à court et à moyen terme, sur les aléas climatiques, sur les décisions des partenaires industriels, sur les cours mondiaux et la tendance des taux d'intérêts, sur les exigences des créanciers et les changements ministériels dans les pays...

Planifier dans la dépendance totale, c'est oublier que "le crapaud et tout ce qu'il a dans son ventre appartiennent au calao". Mais il ne faut pas oublier que dans l'amont du système, les élèves du primaire sont déjà engagés dans le pipe-line... En d'autres termes, ni le malthusianisme planifié ou "conseillé" par l'ajustement structurel, ni l'inflation inconsidérée des effectifs, ne peuvent résoudre les problèmes réels du sous-système éducatif, encore moins de la société globale.

En réalité, une approche féconde consisterait plutôt à poser la question essentielle : "Qui paye réellement l'éducation et qui la reçoit ?" Cela a été tenté en Amérique du Sud, où il fut constaté que pour le niveau primaire, le transfert se faisait des plus riches (13 %) aux plus pauvres (87 %). Au niveau secondaire, le transfert s'effectuait des 40 % les plus pauvres et des 13 % les plus riches à la classe moyenne urbaine ; alors que dans le supérieur, les subventions de l'État profitaient aux 20 % des plus riches. Une telle question permettait aussi de replacer correctement le problème du financement dans le cadre plus général de la politique d'allocations de nouvelles dotations budgétaires, exercice qui ne saurait être purement technique, mais qui renvoie à la reproduction d'un type de société. À qui profiterait la réduction des frais sociaux de l'État au niveau de l'enseignement supérieur ? Quelle couche sociale paierait les frais en dernière instance ? On ne peut partir de simples rapports du coût d'un étudiant au PNB par tête, pour résoudre ce problème.

Il ne s'agit pas ici de la seule approche sous-systémique consistant à référer les "outputs" aux "inputs". En réalité, la contradiction de base qui explique même le déséquilibre de la rentabilité interne et surtout externe du sous-système de l'enseignement supérieur se situe entre les contraintes et les limites objectives du système de production d'une part, et les demandes subjectives illimitées créées par le système lui-même chez les détenteurs ou non d'un pouvoir d'achat. À côté des (fausses) batailles autour des quantités, des effectifs, il y a aussi les (faux)

débats autour de la " qualité " et du " niveau " de l'enseignement. On ne peut parler de niveau que par rapport à un objectif pré-déterminé et autant que possible auto-déterminé, par rapport à des priorités, à des options données dans une société donnée. Le niveau est donc foncièrement relatif, sous réserve de certaines constantes planétaires.

On ne peut, bien sûr, dissocier de façon manichéenne quantité et qualité, en décrétant par exemple comme on l'a fait : " On ne peut avoir à la fois la quantité et la qualité." Or, parfois, c'est la quantité (d'argent) qui permet d'accéder à la qualité (de vie). Les pédagogues, qui privilégient l'approche qualitative, expriment pourtant le " niveau " des performances en chiffres (docimologie). D'ailleurs, *dans une civilisation technolâtre, on a eu trop tendance à abuser de l'approche quantitative*. On connaît la définition du professeur Binet : " L'intelligence, c'est ce que mes tests testent." Les pédagogues africains doivent approfondir les études relatives au problème du " niveau " sur une double base : d'abord au plan individuel et psycho-cognitif ; car les tests viennent de quelque part et ont une destination, ils ne sauraient donc prétendre à l'objectivité absolue³. Mais surtout, il faut approfondir cette notion sur la base générale et collective des options africaines en fonction de notre situation concrète et de nos projets. En effet, dès qu'on veut réformer l'éducation en Afrique, certains s'écrient " Attention ! Prenez garde de ne pas donner un enseignement au rabais ! " Et très souvent, les parents d'élèves, les maîtres et les élèves se retrouvent alors pour faire chorus contre le réformateur. Mais le paradigme du niveau est-il opposable à la volonté de rendre compatible le sous-système éducatif avec la réalité actuelle et celle à venir de la société ? Surtout quand le " niveau " de référence est celui qui a été défini par et pour les sociétés du Nord ? Même en Afrique, le profil d'un ingénieur agronome pour les villages KIRDI (Nord Cameroun) et celui d'un ingénieur pour les périmètres irrigués du bas Sénégal ne peut être absolument le même. Ce qui est commun dans l'un et l'autre cas, c'est la mesure de l'intelligence, c'est-à-dire la capacité à reculer les limites, à mouvoir ce qui semblait immuable, à transformer les constantes en variables.

3. Au CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur), nous avons élaboré un référentiel africain pour servir de norme archétype pour les pays africains francophones dans la Convention interafricaine d'équivalence des diplômes.

LES CONDITIONS

Pour réaliser un “ new deal ” éducatif en Afrique, il faut emprunter quelques passages incontournables.

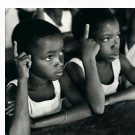
Intégrer l'espace physique et économique

Cela devrait s'effectuer surtout à un double niveau, aujourd'hui négligé : le micro-espace de base et le macro-espace interafricain. En effet aujourd'hui, trop souvent, on ne connaît que l'espace de l'État.

Le micro-espace de base

Celui-ci ne doit pas être considéré seulement comme un récipient pour les savoirs modernes qui lui seraient généreusement et gratuitement transférés, parfois en provenance d'un donateur étranger et transitant par un gouvernement africain. Le système éducatif, loin d'être un secteur de la bureaucratie, doit être hautement participatif dans tous ses éléments. Il s'agit de responsabiliser les élèves, leurs parents et leurs maîtres, jusqu'à l'autogestion dans le cadre de communautés naturelles ou contractuelles. Cette responsabilisation doit nécessairement impliquer trois dimensions indispensables : la participation à la conception et à la décision, l'intégration au processus structurel de gestion et d'évaluation et enfin la responsabilité financière dans les charges comme dans les pouvoirs. Ainsi conçue, l'éducation peut devenir ou redevenir une auto-éducation par auto-mobilisation des énergies, en particulier dans le cadre d'un village ou d'un groupe de villages, d'un quartier ou d'un groupe de quartiers dans les villes. Cette option auto-gestionnaire peut être facilitée par l'élan immense qui s'est emparé

des femmes et des hommes en Afrique depuis des décennies, les poussant à construire eux-mêmes les écoles et les logements des maîtres, à faire face aux dépenses d'équipements et de fournitures et même à prendre en charge les enfants des villages voisins. En réalité, l'enthousiasme des Africains n'a été freiné que par les goulots d'étranglements actuels d'une école qui ne réussit ni selon ses propres normes ni par rapport aux exigences de la société. Pour que l'école soit comme le sel dans la sauce, il faut qu'elle soit réellement immanente au milieu.



L'espace de l'État

C'est celui qui est dominant, écrasant et même parfois monopoliste comme actuellement. Cet espace est important car c'est à son niveau que se situe la décision, aussi bien en direction de la base qu'à l'égard des autres États, des ONG et des organisations internationales. Nous y reviendrons à propos de la volonté politique. Qu'il suffise de dire ici que l'État africain a trop accaparé le secteur éducatif qui est un domaine extrêmement complexe, et qui supporte mal le dirigisme ou la caporalisation. Or, face à un monde scolaire qui, surtout aux niveaux des second et troisième degrés, constitue une force de frappe susceptible d'ébranler le pouvoir et même de le déstabiliser, les États ont pris le parti du contrôle étroit et de l'accaparement. L'État est donc surchargé par les secteurs les plus sensibles, c'est-à-dire les tranches les plus élevées de la pyramide scolaire. La seule issue, c'est de déléguer certaines de ses responsabilités à la base et au niveau interafricain.

Le macro-espace interafricain

Pour J. Giri, " le marché de la CEDEAO... n'est un marché de 200 millions d'hommes que sur le papier ; dans les faits, il reste cloisonné en marchés nationaux... et le processus d'effacement des

barrières entre les États semble plutôt en panne⁴⁹. Plus que le cloisonnement, il estime que la faiblesse des marchés est l'obstacle majeur à l'industrialisation.

Nous savons que l'école est une industrie importante qui emploie généralement la majeure partie des fonctionnaires de l'État et qui fait "tourner" une multitude d'industries afférentes comme l'imprimerie, l'édition, la gravure, l'audiovisuel, les équipements de laboratoires et de salles de classe, le bâtiment, etc. Or, à aucun point de vue, l'espace étatique n'est optimal pour l'éducation.

Au plan économique, s'impose la mise en commun des maigres ressources disponibles en vue d'assurer la rentabilité interne et externe. Par les économies d'échelles qu'elle implique automatiquement, par l'utilisation optimale des ressources physiques et humaines, par le climat d'innovation qu'elle suscite avec le brassage des idées, l'intégration est en elle-même un financement et un investissement majeurs. Certains problèmes de maintenance et d'obsolescence des équipements dans tel pays, de sous-utilisation des moyens dans un autre, de ratio inadéquat maîtres/élèves, de lutte contre la fuite des cerveaux, etc., n'ont de solution qu'à travers cette stratégie. C'est seulement ainsi qu'on peut concilier l'impératif des filières spécialisées et "pointues" avec le ratio maîtres/élèves le plus pertinent, ainsi que l'obtention de la masse critique minimale de cerveaux, au-dessous de laquelle aucune percée inventive majeure ne se produit.

De même, au plan culturel, l'espace interafricain est de loin le plus scientifique et le plus pertinent. Il n'est pas pensable qu'on essaie de fixer la graphie d'une grande langue interafricaine comme le peul ou le mandingue dans le cadre de la souveraineté nationale. Les approches culturelles micro-nationales en Afrique aujourd'hui sont difficilement scientifiques ; en géographie, en histoire, en sociologie, en écologie, en études religieuses, et dans bien d'autres domaines, l'on est contraint de sortir du cadre micro-national pour mieux comprendre. Or, les structures qui devraient sous-tendre cette exigence scientifique restent embryonnaires. Certes, les universitaires africains se rencontrent par le biais des associations de spécialistes (mathématiciens, philosophes, physiciens, sociologues, historiens, architectes, etc.) et aussi à la faveur des réunions de l'Association des Universités Africaines (AUA) ou du Bureau régional d'éducation pour

4. J. Giri, *L'Afrique en panne*, Paris, Karthala, 1986, p. 101.

l'Afrique (BREDA-UNESCO). Il y a encore l'Académie des Sciences basée à Nairobi, la récente Association des hommes de sciences africains, le Centre de recherches pour le développement endogène (Dakar), les nombreuses écoles inter-États. Sans compter que dans des pays comme le Nigeria, le Zaïre, le Zimbabwe, entre autres, le tissu scientifique est assez étoffé pour susciter une certaine interaction à l'intérieur d'un seul pays. Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) réunit une quinzaine de pays pour la sélection et la promotion de carrière des professeurs d'université, pour la gestion d'une Convention interafricaine d'équivalence des diplômés⁵ et pour un programme conjoint de recherche sur la pharmacopée africaine et la médecine traditionnelle. Par ce pool de programmes, le CAMES opère un brassage permanent de chercheurs, de professeurs et de dirigeants administratifs. Le CAMES a même atteint le stade du supra-national dans le cadre des franchises universitaires, puisque ses décisions prises à la majorité, sont exécutoires au niveau des pays membres. Malgré tout, les liens verticaux entre pays africains et pays du Nord, à titre bilatéral ou multilatéral, tendent à être prépondérants⁶. C'est pourquoi l'AUA, comme la Commission économique pour l'Afrique, a préconisé des regroupements sous-régionaux d'établissements d'enseignement supérieur.

C'est la question périodiquement reposée mais jamais résolue des Centres d'excellence pour édifier sur le continent quelques hauts lieux qui, sans être des himalayes du savoir, pourraient être des sommets mondialement visibles et reconnus. Devant l'allergie des États à cette formule, l'on s'est replié sur des positions plus modestes consistant à proposer une géographie volontaire du dispositif de la recherche lourde et de la formation de très haut niveau, par exemple, en organisant une division et une distribution du travail scientifique au niveau des troisièmes cycles de l'enseignement supérieur entre les États, ou bien en mettant sur pied des programmes d'excellence exécutés par un réseau de chercheurs réputés dans plusieurs pays. Mais même cette intégration douce par réseaux ou programmes qui ne touche pourtant pas à la sacro-sainte souveraineté des États, a du mal à prendre corps. Et

5. Ce texte est antérieur à la Convention panafricaine en la matière.

6. L'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF) soutient de nombreux programmes de coopération.

cela au moment où l'Europe de la recherche et de la formation avance à grands pas avec les programmes HERMES, ARIANE, etc.⁷

Il est vrai qu'en matière d'échanges d'étudiants, la situation semble s'améliorer puisqu'en 1982, à Dakar, les étudiants africains non-sénégalais représentaient 19 % des effectifs globaux contre 38 % du total en 1986. Les pourcentages des non-Ivoiriens à l'Université d'Abidjan pour les années 1981 et 1982 étaient respectivement de 16,7 % et 14,5 %. Par contre, le nombre des élèves ivoiriens de l'enseignement secondaire s'est accru au Burkina Faso pour atteindre aujourd'hui plusieurs milliers.

Il y a des terrains sur lesquels le caractère impératif de l'intégration sous-régionale, voire régionale est particulièrement évident ; c'est par exemple le problème des manuels et des presses scolaires en général. Le morcellement actuel du marché favorise en réalité les maisons d'édition européennes qui continuent à dominer ce marché en réalisant à leur niveau et pour leur propre compte l'intégration africaine comme le font aussi les transnationales en matière économique. Le résultat, c'est que, indépendamment de la pertinence ou non des contenus, la présentation des livres est conforme aux normes et au "niveau" européen qui mettent les ouvrages à des prix peu accessibles à la majorité des familles en Afrique. Si chaque pays africain veut garder jalousement ses propres programmes et les livres afférents, la dépendance ne fera que se perpétuer. C'est ce qui paralyse aussi le Plan d'action de Lagos. L'on voit que l'attachement viscéral à une micro-souveraineté pose implicitement la question de l'espace mondial, la dépendance des États nationaux se soldant pour leurs nationaux par une chute de leur niveau de vie. Il est vrai que l'aide vient par ailleurs compenser cette domination par des dons. Mais il y a aussi le service accablant de la dette. Bref, les États africains devraient méditer le proverbe mossi qui dit : " Coucher habituellement sur la natte d'autrui, c'est autant dire qu'on couche par terre."

La " nouvelle frontière " pour abaisser les coûts aussi bien sociaux que pédagogiques, de façon massive et structurelle, c'est bien l'intégration horizontale au niveau interafricain. Seul cet

7. L'Université des Nations Unies (UNU-Tokyo) a décidé en 1987 la création de l'Institut (panafricain) des ressources naturelles (IRNA) dont le siège principal est à Yamoussoukro et le siège pour les ressources minières à Lusaka. Mais des difficultés de financement retardent le lancement opérationnel de ce programme.

aménagement rationnel de l'espace universitaire africain peut induire des économies significatives et réaliser des rendements suffisants pour transformer l'ensemble du système.

Intégrer le temps

Le temps d'hier et d'aujourd'hui

L'école ne peut tourner le dos au patrimoine africain ; ce serait l'école en Afrique et non l'école africaine. L'éducation fondamentale est condamnée, pour être efficace, à s'enraciner dans le milieu, car tout déracinement implique une aggravation de la dépendance. Bref, les Africains disent justement : " Si tu as perdu ton chemin, il ne faut pas courir en avant, mais revenir jusqu'au point que tu reconnais." Le grand mal de l'Afrique, ce n'est pas que ses peuples manquent de fondations, mais que, depuis la colonisation, ils en ont été amputés.

Le patrimoine, dans la mesure où il existe encore n'est pas situé en arrière par rapport à un axe unilatéral sur lequel nous avons été transférés ; il vit au milieu de nous dans nos contemporains. Il n'est pas demandé non plus aux Africains d'entrer dans la prospective et l'avenir en marchant à reculons, mais de réaliser que l'expérience vécue, passée au crible de la réflexion critique, devient un tremplin incomparable. On ne peut projeter un point vers l'avenir sans partir de quelque part.

Il s'agit donc de récupérer tous les savoirs utiles encore disponibles dans l'héritage africain. Innombrables sont les terrains où la créativité historique africaine a accumulé les données ou connaissances encore utiles aujourd'hui.

Dans le secteur alimentaire, beaucoup de problèmes ont été ou sont ingénieusement résolus par les gens à la base : les semences les plus fiables compte tenu de tous les facteurs, la lutte contre les déprédateurs, les méthodes de stockage et de conservation, la transformation et la préparation des mets. Des organismes comme

l'Institut des Technologies Alimentaires de Dakar déploient, depuis des décennies, une activité remarquable dans ce secteur, mais la vulgarisation de leurs produits par la voie de l'éducation et des médias constitue une sorte de goulot d'étranglement (par exemple, un aliment de sevrage, le FERELIN, a été mis au point avec l'appui de spécialistes de l'Université).

Le domaine de la santé est un secteur qui touche de près aussi l'éducation fondamentale. Par bonheur, le capital africain y révèle un dynamisme puissant. Des milliers de plantes sont utilisées et des percées intéressantes peuvent y être réalisées. Mais la communication entre le secteur originel et les spécialistes de formation "moderne" se fait mal, contrairement à la pratique des pays asiatiques. La science "moderne" reconnaît aux thérapeutiques et aux remèdes africains tout juste un statut marginal et subordonné, alors que ses propres produits, tirés parfois des plantes africaines, apparaissent sur le marché à des prix prohibitifs pour la masse des gens. Tout en gardant une approche critique à l'égard des deux médecines, il s'agit de lever l'ostracisme de fait qui pèse sur la médecine africaine originelle qui prend en charge parfois la majorité de la population, mais n'est pas reconnue officiellement. Cependant, les savants africains accomplissent des exploits dans ce secteur, et réalisent des inventions qui parfois, après les analyses chimiques, les tests pharmacologiques et toxicologiques, la mise en forme galénique et les dosages analytiques précis, n'arrivent pas à passer à la phase de synthèse et à la production industrielle, par manque d'équipements adéquats. De nombreux pays, comme le Rwanda (CUPHAMETRA de BUTARE), le Cameroun, le Zimbabwe, le Nigeria, Le Sénégal, le Togo, le Ghana, le Bénin, le Mali, le Burkina Faso, la Côte-d'Ivoire, le Zaïre, etc. accomplissent des progrès importants sur ce terrain. Mais il manque le catalyseur et la puissance de décollage.

Les secteurs de l'habitat, de la construction, de l'architecture ainsi que ceux des artisanats divers en pleine phase de transformation, sont des terrains où le patrimoine pourrait apporter beaucoup plus encore, comme offre d'emploi et création de biens et de services. C'est d'ailleurs là que "l'informel" se déploie avec une exceptionnelle vigueur.

Notons, bien sûr, aussi tout le champ culturel africain et la communication : les langues, la musique, les arts corporels, la danse, le sport, le théâtre, le cinéma. L'éducation de base peut très bien révéler des génies artistiques qui s'imposent sur le plan mondial.

Mais l'on aurait tort de limiter le patrimoine africain disponible aujourd'hui, aux seuls espaces qui viennent d'être hâtivement signalés. Les structures sociales et religieuses, les modes de production et d'organisation, les méthodes de transmission des savoirs, etc... sont des trésors qui peuvent à chaque période de l'Histoire des peuples resurgir sous d'autres formes pour jouer un nouveau rôle. C'est le cas des associations qui réussissent si bien en milieu rural africain, justement parce que les gens s'y reconnaissent sans difficulté : parce que ce sont des structures sur mesure et non des prêts-à-porter. Tels sont les " ton " en pays bambara ou dyula et les " kombi-naam " du Yatenga (Burkina Faso). L'éducation pour tous dispose là d'un capital immense qui peut servir à la fois d'objet d'étude, mais aussi de vecteur pour l'analyse et pour l'action, de structures pour mieux apprendre et mieux vivre aujourd'hui.

Sur ce plan, il y aurait lieu de revoir le problème des titres à la fonction, non plus d'enseignant mais d'initiateur, afin de ne pas en faire une chapelle. Tous sont maîtres et tous sont élèves. Il s'agit, en particulier, d'investir les anciens dans la fonction d'initiateurs pour leur redonner l'occasion d'assurer leur responsabilité intergénérationnelle. Il y a aussi les guérisseurs confirmés, les artisans d'élite, les paysans-chercheurs et inventeurs qui, comme le suggère justement le professeur Odhiambo, doivent être intégrés dans les équipes de recherche.

Le temps de demain

La planification de l'éducation, même si elle ne peut pas être " rigoureuse ", demeure néanmoins un outil nécessaire de gestion de l'avenir, surtout dans des pays où les ressources sont rares. Dans ce domaine, il est bien évident qu'aucun terrain n'est interdit à l'Afrique. Par exemple, le domaine de l'espace et de la télécommunication n'est pas si éloigné de l'éducation fondamentale, puisque la télédétection permet d'identifier des réservoirs potentiels d'eau souterraine au Sahel et de faire des prévisions météorologiques. De même, un satellite géo-stationnaire peut servir de vecteur puissant pour émettre des messages audio-visuels de grande portée... à condition que les Africains soient en mesure de

produire des éléments de valeur pour de tels programmes éducatifs. En effet, quand il s'agit de formation pour demain, il faut bien s'assurer qu'il s'agit de *notre* demain à nous. Nul ne saurait par une sorte de bond paranoïaque par-dessus nos réalités, rejoindre par des phantasmes l'avenir des autres. Des slogans comme : " l'Afrique ne doit pas manquer le rendez-vous informatique du *XXI^e* siècle ! " sont fort beaux en eux-mêmes. Mais ne servent-ils pas surtout à vendre des équipements, ce fameux " *hardware* ? " L'informatique peut aider puissamment à la mise en place de la logistique d'une éducation pour tous. Elle peut être aussi la source d'une extraversion dépendante supplémentaire, si l'on ne peut pas assurer la maintenance nécessaire, si l'on ne dispose pas des ingénieurs capables de produire les didacticiels conformes aux besoins spécifiques (en particulier socio-culturels) des Africains. Nul ne peut tirer un chèque sur le patrimoine d'autrui ; ce serait un chèque sans provision. Seule une éducation authentique peut nous autoriser à nous approprier le capital de savoir et de valeurs de toute l'humanité, et à mettre en valeur même le temps à venir. Mais la maîtrise de l'informatique par quelques centaines ou quelques milliers de spécialistes sera sans effet sur l'éducation pour tous, si tous les secteurs de la vie nationale, et en particulier ceux des technologies de pointe, ne sont pas résolument branchés sur les besoins reconnus des groupes majoritaires les plus dépouillés des savoirs anciens, et les plus exclus des savoirs contemporains et à venir.

Et les moyens ?

Qui paiera l'éducation pour tous en Afrique ? Déjà certains dirigeants ou technocrates estiment qu'on fait la part trop belle au " département " de l'Éducation. Il s'agit justement de prouver que le but du New Deal éducatif n'est pas de financer la même école qu'aujourd'hui, mais d'en sortir, pour assainir du même coup tous les autres " départements " de la vie nationale.

En effet, les crises en cours ne sont pas une simple convulsion cyclique du système africain, mais une déstabilisation structurelle dans laquelle l'éducation joue un rôle amplificateur et cataly-

seur considérable. Il est vain de croire qu'un simple redressement économique va entraîner une cure des problèmes éducatifs. Le boom pétrolier dans nombre de pays africains n'a pas changé leur situation éducationnelle. Par contre, la crise économique subsaharienne est telle qu'il sera impossible d'en sortir, sans une mobilisation totale et permanente des ressources humaines et des compétences à tous les niveaux et dans tous les domaines, pour reformer la base matérielle de production et d'échanges dans un cadre écologique préservé ; pour développer des institutions sociales et politiques porteuses de progrès. Dans cette optique, il faut considérer le développement des compétences comme une des composantes cruciales de la stratégie de dépassement des crises actuelles.

Par ailleurs, si un effort supplémentaire n'est pas consenti pour l'éducation, même les acquis fragiles d'aujourd'hui risquent, compte-tenu de la montée démographique, de s'effriter et de créer une situation de catastrophe et de naufrage culturel.

Enfin, la régression éducative et même le seul piétinement ne pourront que rallumer la compétition sociale pour le peu de places disponibles, cependant que la foule des diplômés chômeurs peut être tentée de s'occuper à orchestrer des convulsions sociales majeures sans espoir de changements positifs profonds, sauf si certains éléments structurels (dont le système éducatif) sont vraiment transformés.

C'est justement l'objectif que doit se donner la nouvelle éducation pour l'Afrique. Elle doit viser à briser le cercle vicieux selon lequel : " Tout est prioritaire ", en intégrant *toutes* les grandes priorités dans un projet éducatif.

Un tel projet devrait bénéficier au départ d'un financement public de 20 % au moins du budget, et se développer annuellement à un taux égal ou supérieur au taux de croissance démographique.

En effet, l'apport des financements extérieurs par la coopération internationale devrait entrer en ligne de compte uniquement quand il est garanti sur un long terme. Mais il est clair que l'éducation africaine telle qu'elle est ne motivera aucun soutien de ce genre.

Néanmoins, il faut élargir aussi la notion de moyens, de ressources et d'investissements. Il n'y a pas que les apports en devises (fortes de préférence) qui constituent des financements. Il y a aussi l'organisation, l'innovation et donc la recherche. L'organisation ou la réorganisation sont en elles-mêmes des formes de

financement. Un bon centre d'excellence au lieu de dix instituts nationaux moribonds permet d'écraser les coûts et de hausser la productivité encore plus que des financements supplémentaires aux dix instituts qui sont structurellement non rentables et que les supports extérieurs peuvent tout juste maintenir comme des béquilles. Or, en matière de réorganisation du système éducatif africain, il y a des champs considérables à exploiter encore et qui sont des apports potentiels de moyens : par exemple, par la restructuration du dispositif éducationnel entre pays, entre les régions de chaque pays, entre les villes et le secteur rural, entre les différents cycles scolaires, entre le scolaire et l'extrascolaire, entre les différents secteurs de l'activité nationale, etc.

Paradoxalement, l'objectif fondamental de l'école n'est pas seulement d'apprendre à lire, à écrire et à compter à des degrés de plus en plus élevés, sans référence à quoi que ce soit, et même sans référence à l'étudiant lui-même, comme s'il était un support anonyme de connaissances sans but. En réalité, l'éducation doit produire et organiser des profils humains variés par rapport à des objectifs humains individuels et collectifs eux-mêmes organisés et hiérarchisés. La tâche de réorganisation générale de tous les dispositifs éducatifs étatiques et non gouvernementaux est donc primordiale. Elle ne doit pas être téléguidée par une impulsion dirigiste, mais motivée par la volonté de restaurer le système. On ne réorganise pas pour conserver le statu quo. Chacun sait que seule l'imagination est créatrice et que l'investissement dans l'innovation est le plus rentable puisque c'est lui qui distingue les entreprises occupant une position de leadership. C'est aussi le manque d'innovation qui plonge les structures bureaucratiques dans la somnolence de la médiocrité.

À partir d'une évaluation sans complaisance des différentes réformes mises en œuvre en Afrique, dans les différents sous-secteurs du système éducatif, et des rapports entre celui-ci et le système global, il doit être possible de définir objectivement les créneaux qui restent ouverts à des innovations pour demain : pour un avenir non seulement souhaitable mais possible, le rôle de l'innovation consistant à rendre possible ce qui est souhaitable.

La recherche intervient ici comme un préalable à toute rénovation éducative en Afrique. Pendant longtemps, on a accusé l'École africaine et en particulier les Universités africaines de faire de la recherche sans rapport avec les problèmes du milieu en se réfugiant dans une recherche fondamentale, fondamentalement sans objet. Ce reproche est de moins en moins fondé. Même si toutes

les Universités ne sont pas encore des Universités de développement, la résolution existe (comme à Dakar). Bien des Centres d'enseignement supérieur ont fait de grands progrès dans la liaison avec les grands (sinon les principaux) acteurs de la production nationale (par exemple en Côte-d'Ivoire, au Ghana, au Cameroun, au Nigeria, au Zimbabwe, en Éthiopie).

L'urgence de la recherche pour le système éducatif africain dépasse même de loin cette exigence étroite de la fonctionnalité par rapport à la société globale. La recherche prioritaire qui s'impose à l'école africaine, c'est celle qui concerne sa propre mutation. De ce point de vue, la responsabilité des universités a été très lourde, car par une sorte de repli narcissique sur soi, elles ont pour ainsi dire accepté et consacré le tronçonnement de la pyramide éducative entre plusieurs ministères. Les universités ont souvent ignoré les deux étages précédents de la fusée éducative : le primaire et le secondaire qui leur fournissent pourtant les matières premières de leur propre usine. Certes, beaucoup de professeurs enseignent dans des " universités populaires " en donnant des cours du soir ; mais c'est essentiellement pour préparer à des examens et diplômes qui ouvrent finalement la voie à l'Université. Ne parlons pas bien sûr des secteurs extra-scolaires de l'éducation de base qui sont souvent ignorés des cadres citadins ou considérés comme relevant de l'assistance sociale aux sinistrés de l'ignorance. Il est temps que la recherche soit un regard introspectif sans complaisance. Que du haut de la tour de contrôle universitaire, un regard lucide acéré porte sur la remise en cause de tout le système grâce à une réforme radicale. Car, c'est de cela qu'il s'agit. La grande innovation de l'Éducation Nouvelle en Afrique sera d'en faire un monde intégré " dont le centre est partout " et la périphérie nulle part.

PISTES ET STRATÉGIES

D'abord, où aller ; ensuite, que faire ?

C'est par les finalités qu'il importe de commencer. Nous l'avons dit : *l'éducation pour tous*, ce n'est pas l'école pour tous.

Ce n'est pas *non plus un paquet de recettes éprouvées* qu'on fait enregistrer par chacun et par tous, comme ces réflexes conditionnés et presque pavloviens inculqués par les vulgarisateurs aux paysans engagés dans les filières des cultures de rente.

L'éducation pour tous ne doit pas poser uniquement la question du comment sans avoir traité du pourquoi. *Deux grands acteurs* apparaissent aussitôt : d'une part, *chaque personne humaine* et d'autre part, la *Communauté sociale*. Du point de vue personnel, l'éducation est un droit et elle présente un intérêt parce qu'elle confère le minimum d'outils, d'aptitudes et d'attitudes sans lesquels un individu ne peut pas se réaliser en tant qu'être humain. *L'Éducation met l'homme debout* et lui donne sa vraie stature. C'est pourquoi, la Convention Universelle des Droits de l'Enfant affirme le droit de celui-ci à l'éducation⁸.

Du point de vue de la collectivité, l'éducation de ses membres est un devoir qui correspond au droit des individus, mais aussi un intérêt, car, les membres valorisés par l'éducation valorisent aussi la communauté.

À côté de ces deux acteurs principaux de l'univers éducationnel, apparaissent deux autres catégories : les communautés de la société civile (famille, communautés religieuses, professionnelles, etc.) qui jouent un rôle décisif dans l'éducation ; *la communauté internationale*, qui comporte plusieurs niveaux culturels et institutionnels, est partie prenante aussi à l'éducation de chaque personne humaine, car " les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes..." , l'éducation s'impose pour mieux produire, mieux échanger, mieux communiquer, mieux fraterniser.

L'éducation ne doit pas être réservée à une minorité comme un bien de luxe, mais mise à la portée de tous comme un aliment quotidien, sans lequel l'Humanité dans l'être humain est menacée. L'éducation pour tous est nécessaire parce que vivre sans un minimum de savoir, de savoir-faire et de savoir être, c'est vivre en sursis, et pour ainsi dire, c'est sous-vivre... C'est donc une question de dignité.

Cela signifie aussi que *celui à qui l'on donne cette éducation de base ne reçoit que son bien*. En réalité, il ne reçoit pas et n'a pas à nourrir un complexe d'infériorité. Les dispensateurs de l'éducation fondamentale doivent regarder leurs étudiants comme des compagnons de recherche qui ne viennent pas les mains

8. Cette convention a été adoptée le 20 novembre 1989 par l'Assemblée des Nations-Unies.

vides, et qui attendent d'apprendre le langage du savoir minimal pour contribuer au discours du monde et à son édification.

Ainsi donc, assurer l'Éducation pour tous, c'est *rendre à des pans entiers de l'Humanité, la visibilité*, non pas en les traînant comme des boulets ou en les extrayant du trou de l'ignorance, mais simplement en leur permettant de se tenir debout.



Femmes en formation :
Cours d'alphabétisation s'inscrivant dans un programme de Sécurité alimentaire.
Diré (Mali).
(Unicef/Murray-Lee)

Pour l'Afrique qui est la plus atteinte par toutes les formes d'exclusion du savoir, l'éducation pour tous, c'est aussi *rendre l'école à l'Afrique* ; car telle qu'elle est, elle ne fonctionne pas pour l'Afrique réellement, ni pour la majorité des jeunes qui y sont engagés, ni pour la promotion de l'économie, des sociétés et des cultures africaines.

Stratégies

Le scénario de cette rénovation du système éducatif africain devrait comporter *trois grands moments* qui ne sont pas forcément des séquences chronologiques : *africaniser, rendre plus performants et généraliser.*

Dans cette problématique, la refonte de l'école doit servir la généralisation du savoir minimal, et dialectiquement, celle-ci doit en retour effectuer la rénovation de l'école. En effet, il faut *éviter les stratégies suivantes* :

a) *partir de l'école* et par rayonnement concentrique, répandre les savoirs. L'expérience a montré que l'école fonctionne sur le modèle de la cheminée qui aspire tout vers le haut dans un mouvement ascensionnel qui laisse peu de place à la propagation horizontale ;

b) *développer deux systèmes clos et parallèles* : l'un qui est l'école classique et l'autre, le sous-système des rescapés de l'ignorance, concentrés à 90 % dans le Sud de la planète.

Seule la stratégie d'un système éducatif unique mais polynucléaire permet de répondre aux exigences de dignité des uns et d'efficacité pour l'ensemble du système.

Africaniser

Une fois admis les objectifs généraux et universels de l'éducation pour tous évoqués ci-dessus, il est certain que chaque État voudra mettre l'accent sur des visées particulières et irréductibles. Nous n'avons pas qualité pour traiter de celles-là. Par contre l'africanisation s'impose pour rendre à l'éducation son rôle d'organe reproducteur des sociétés africaines, rôle qu'elle ne remplit presque pas actuellement. Zahi, un ouvrier retraité père de douze enfants, interviewé récemment à Abidjan déclarait : " À l'école, on ne parle jamais de notre vraie façon, nous les Africains ; *on leur apprend seulement la façon des Blancs...* À l'école on doit apprendre aux enfants tout pour développer notre pays ; mais faut pas qu'ils vont oublier notre coutume." Tout est dans cette formule qui résume bien la stratégie à suivre. Même les religions se sont adaptées aux " coutumes ", c'est-à-dire aux cultures africaines. Seule l'école les ignore ou les nie. Dans ces

conditions, il faut non seulement réformer mais transformer l'école en l'ouvrant largement sur la partie extra-scolaire du dispositif éducatif et en changeant les contenus des enseignements, ainsi que la structuration du travail éducatif, mais aussi les méthodes d'apprentissage. C'est là qu'interviennent *l'étude du milieu et la production*, par lesquelles l'école extra-muros devient la vraie école dont l'Afrique a besoin. Par là aussi, l'école primaire peut être associée largement à l'éducation fondamentale pour produire l'Africain de base, celui qui sert de soubassement aux patries africaines, éléments d'une grande nation à bâtir. Une pédagogie nouvelle doit unifier les démarches dans le sens de l'africanisation en particulier par l'irruption de la nature et des cultures ambiantes, ainsi que par le travail productif conçu comme un prodigieux moniteur. *L'un des facteurs-clés de cette rénovation, c'est l'introduction des langues africaines* dans le dispositif éducatif. S'il est bien évident que cette politique linguistique présente des difficultés énormes pour sa mise en œuvre, celle-ci, par les succès éclatants qu'elle a démontrés et par l'expérience positive des pays "anglophones", s'impose comme la voie du bon sens. Mais les freins politiques internes et la force d'inertie face au changement, font que rien n'a varié véritablement depuis les indépendances, malgré les écoles, expérimentales ou pilotes... qui ne pilotent rien⁹. Chacun a conscience qu'il faut aux Africains une ou deux grandes langues de communication mondiale et d'abord intra-étatique et interafricaine. Ce sont les langues européennes. Mais l'exigence de vivre sa culture en termes "modernes" par le truchement de sa propre langue est au moins aussi impérative. L'aspect technique du problème a été assez approfondi, bien qu'il y ait encore de nombreuses langues non décrites scientifiquement. Les études socio-linguistiques et démographiques ont permis d'identifier des langues d'intercommunication que la dynamique de l'Histoire est en train de dégager ou d'affirmer. La "modernisation" de ces langues est plutôt un faux problème, si l'on veut mettre par là en cause leur aptitude intrinsèque à exprimer le monde contemporain, car il s'agit d'un processus histo-

9. Les seuls pays africains qui ont des langues africaines officielles sont l'Éthiopie (amharic), la Somalie (somali), la Tanzanie (kiswahili), le Burundi (kirundi), le Rwanda (kinyarwanda), La Centrafrique (sango).

rique d'enrichissement qui est commandé par la praxis et qui a joué pour toutes les langues des pays aujourd'hui industrialisés¹⁰.

Les langues africaines ne devraient être ni confinées aux deux ou trois premières années de l'enseignement primaire, malgré l'importance de cette période (car elles risquent alors d'être réduites à un statut de minorité), ni être reportées à la quatrième année, comme le propose Guy Belloncle, malgré les arguments considérables qu'il avance à l'appui de cette position, pour des raisons politiques et sociologiques. En effet, l'auteur lui-même signale quelques pages plus haut " les déperditions scolaires massives qui interviennent au cours des quatre premières années et qui peuvent atteindre jusqu'à 50 % des effectifs ". Autrement dit, presque la moitié des enfants quitteraient l'école sans avoir atteint le stade des langues africaines. L'expérience des pays comme la Tanzanie est ici très importante à étudier. Elle démontre que l'introduction de la langue africaine dans l'enseignement n'est pas " une simple substitution d'un véhicule linguistique à un autre, mais un bouleversement psychologique et culturel majeur fondé sur les exigences fondamentales des gens ". L'introduction des langues africaines suffit à elle seule pour transformer le système de l'éducation de base ; car ce sont ces mêmes langues qui sont utilisées dans le domaine extra-scolaire de l'éducation, par exemple, dans les Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (CFJA) du Burkina Faso, où huit langues sont déjà utilisées, ce qui permet d'opérer dans la langue maternelle des intéressés dans 80 % des centres¹¹. Les deux secteurs de l'éducation de base se trouveraient ainsi interconnectés grâce à l'introduction des langues africaines dans le domaine proprement scolaire. Le travail productif constitue le second pied grâce auquel le système éducatif marcherait enfin sur ses deux pieds dans tous ses compartiments. En matière de contenus, tous les terrains que nous avons cités précédemment concernant le déploiement des savoirs africains dans l'école, comme exprimant une partie de la société africaine conçue comme réalité mixte, doivent intervenir ici : écologie et science des sols et des semences, pharmacopée et médecine, alimentation

10. Cf. Mme Arama Fall Diop, *Les langues africaines, langues de développement*. Consultation sur le rôle de l'Enseignement supérieur dans le Développement culturel. Conakry, 26-29 septembre 1988. Elle y évoque le rôle pionnier de Cheikh Anta Diop.

11. Cf. Botfi, M. ; Carelli D. ; Saliba M., *L'Éducation de base dans les pays du Sahel*. Institut de l'Unesco pour l'Éducation, Hambourg, p. 59 : " Pour que l'éducation de base puisse être réellement une éducation de masse, elle ne peut être dispensée que dans les langues nationales."

et nutrition, technologie, artisanat, arts, textes oraux, etc. Mais il est bien entendu qu'il ne s'agit pas d'une Afrique de musée, fossilisée, folklorisée ou clochardisée ; il s'agit de l'Afrique vivante qui se débat, qui lutte, qui perd ou qui gagne, qui invente pour se libérer. Tout ce qui est invention et création (comme cette cave à pomme de terre de Abdou Sawadogo et sa méthode de séchage des tomates), tout ce qui change les données d'un problème en variables contrôlées, doit être pris en compte. En somme, l'africanisation, c'est la lutte permanente pour faire de l'éducation un terrain auto-centré, contrôlé par la communauté qui paie pour que le système éducatif soit à la fois un de ses moyens de vivre et une de ses raisons de vivre.

Plus précisément, l'éducation fondamentale, ou si l'on veut, *la rampe de lancement de tout citoyen africain*, devrait comprendre les six éléments suivants :

1. initiation à la santé ;
2. alimentation et nutrition ;
3. éléments de technologie scientifique ;
4. environnement-écologie ;
5. lecture, écriture, comptabilité ;
6. éléments d'éducation civique (Histoire, Géographie, Institutions, Valeurs).



L'enseignement de la nutrition en Sierra Leone (Unicef/photo Larsen).

Cette formule est préférable à celle de la "modernisation" qui, dans sa mise en pratique sinon dans sa conception, est liée au développementalisme. Elle équivaut souvent à une acculturation pure et simple. La modernité par contre est un concept exprimant la dimension de logique "rationnelle" et autre, de quête d'une meilleure performance qui habite tout être humain et toute société. L'amélioration des performances n'est pas dissociable mais complémentaire de l'africanisation. En effet, l'africanisation rehausse de façon spectaculaire la rentabilité externe, c'est-à-dire la conformité avec les besoins du milieu ; elle a un impact évident aussi sur la rentabilité interne par exemple, quand l'introduction des langues maternelles accélère la maîtrise des instruments de lecture, d'écriture et de comptabilité, et stimule la créativité de l'esprit. On peut améliorer les performances internes du système éducatif par compression des coûts ou en majorant les rendements.

La compression qui est la méthode la plus tentante, parce que la plus facile et la plus mécanique, se heurte à des limites et des marges de manœuvres très étroites quand les systèmes éducatifs fonctionnent déjà sur les frontières de la survie. On l'a vu dans l'enseignement primaire ; le poste des fournitures scolaires et des équipements est pratiquement incompressible, il exige même des investissements. Si l'on veut améliorer le rapport maîtres/élèves, il faudrait recruter, et donc compromettre des équilibres budgétaires déjà mal en point à l'heure des politiques de déflation des personnels. Il est vrai qu'à l'Université de Khartoum en 1976, on signalait 5 892 employés pour 7 600 étudiants, et en 1981, dans les universités du Nigeria, 52 000 employés pour 77 000 étudiants.

Les dépenses sociales sont souvent regardées aussi comme excessives, du moins au niveau universitaire. Ainsi, on fait remarquer que les étudiants africains absorbent 20 à 30 % du budget de l'Éducation. On observe aussi que (par exemple à l'Université de Côte-d'Ivoire) dans le coût unitaire de l'étudiant, les coûts pédagogiques interviennent pour 39,64 % alors que les coûts sociaux s'élèvent à 60,35 %. Aussi bien, le premier poste visé par les analystes et les bailleurs de fonds pour rentabiliser ce sous-secteur, concerne les subventions indirectes pour la scolarité et pour les services sociaux. Mais encore une fois, réduire les

coûts, à quel coût ? En particulier, à quel coût pédagogique ? L'on ne saurait séparer artificiellement les coûts sociaux (par exemple les frais médicaux, le transport et le restaurant) des frais purement pédagogiques. La guerre pour le rendement comptable peut donc faire chuter les rendements pédagogiques. Sans compter qu'il ne faut pas négliger l'aspect sociologique et politique du problème, à savoir les revendications — par critique des pratiques ambiantes de gaspillage — et la sensibilité des sphères politiques à ces revendications.

L'amélioration des rendements semble donc constituer une approche plus positive, en attendant de transformer tout le système à long terme. Au-delà des équilibres financiers quantitatifs, elle embrasse les aspects qualitatifs et structurels de la rentabilité, à travers les politiques suivantes :

- renoncer à la spécialisation trop poussée par des troncs communs qui améliorent le ratio enseignants/étudiants ;
- augmenter le taux d'occupation des locaux par le système de double flux ou d'utilisation des locaux pendant les quatre trimestres de l'année au lieu de trois ;
- automatiser et informatiser la gestion ;
- optimiser la proportion d'enseignants de divers degrés ;
- décentraliser le dispositif scolaire ;
- développer les écoles normales et instituts pédagogiques au profit de tous les ordres d'éducation, à commencer par l'éducation fondamentale ;
- injecter une plus forte dose de sciences, de technologie et de pratiques productives qui doivent assurer une partie des financements.

Ce dernier point touche à la *rentabilité externe* qui préoccupe déjà beaucoup de responsables africains des enseignements. Par exemple, à l'Université de Côte-d'Ivoire, le Centre universitaire de formation permanente (CUFOP) assure des prestations de services sous forme de stages inter-entreprises pour des professionnels de divers secteurs intéressés à un même problème, ainsi que des stages intra-entreprises pour des besoins spécifiques, en vue d'augmenter les rendements. Mais si l'on ne veut pas que les réformes demeurent au stade de l'intervention cosmétique, il faut bien reconnaître que la rentabilisation décisive consiste à refaire le système éducatif dans son ensemble.

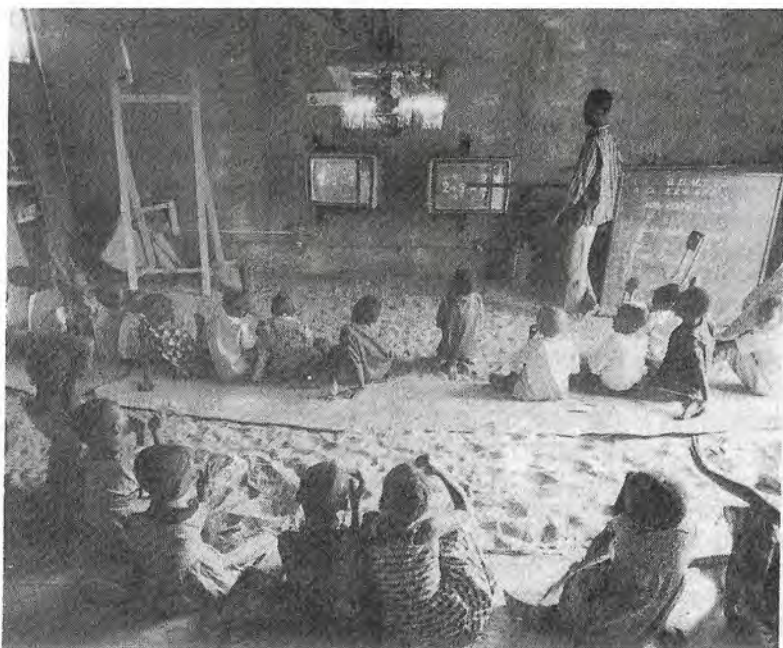
La cité éducative

En plus des deux exigences précédentes qui sont incontournables, il y a l'impératif catégorique de *l'Éducation nouvelle, éducation pour tous*. Il faut d'abord rappeler que l'éducation des jeunes est une affaire trop importante pour être laissée uniquement aux pédagogues et aux États. C'est ainsi que le comprennent les communautés religieuses, les hommes d'affaires, les partis, les familles, etc. L'éducation est un terrain stratégique que l'État seul ne peut contrôler. Sinon, les groupes "informels" risquent, après avoir élaboré leurs systèmes financiers, commerciaux, alimentaires, sanitaires, systèmes de transport, de recherche, de production artisanale et artistique, de communication, de droit privé (etc.), de déborder de plus en plus sur le terrain éducationnel en vue de répondre à un certain nombre de besoins dont la satisfaction leur semble vitale. Les stratégies paysannes de résistance passive ou active, de coopération, de déconnection radicale ou limitée, de contournement ou de débordement auront leur contrepartie de plus en plus marquée dans les villes et sur les terrains de l'éducation. Elles doivent être prises en compte dans les stratégies globales du développement endogène.

Certes, le concept de "besoins essentiels" est discutable, au moins à deux niveaux :

a) d'une part, parce que l'essentiel n'est pas situé partout au même endroit et que même l'idéologie d'un État suffit pour bouleverser les priorités dans ce domaine. (Mais en réponse à cela, il faut invoquer *l'universalité des droits de la personne humaine*, proclamés dans des instruments juridiques multiples, y compris la Convention des Droits de l'Enfant et la Déclaration africaine des Droits de l'Homme et des Peuples. Aucune souveraineté ou culture nationale ne peut prévaloir contre de tels droits qui définissent un des seuils au-dessous desquels il ne faut pas descendre) ;

b) d'autre part, à cause des profils économiques et culturels singuliers des pays concernés. Par contre, le problème plus délicat réside dans le cadre général de mise en œuvre : s'agit-il d'une médication sectorielle et limitée de soins d'éducation primaire à prodiguer à des déshérités ? S'agit-il d'un colis-cadeau de je ne sais quel Père Noël ? Ou bien s'agit-il d'un processus d'auto-libération de toute une société, dont le premier moment est *l'acquisition des connaissances de base indispensables* pour la



L'expérience de la télévision scolaire au Niger. (Coopération : Almasy).



Une forme d'éducation à la base efficace : les radio-clubs au Niger. (Coopération : Almasy).

mise en branle du dit processus ? *Secours d'urgence ou auto-libération ?* Transfert de connaissance ou développement endogène ? Durant les guerres civiles et autres qui ont meurtri *le Tchad, de 1979 à 1982, un phénomène capital s'est produit* : le système éducatif officiel s'est effondré. La plupart des familles, contraintes de quitter les centres urbains, se sont retrouvées dans leurs villages sans école. Les enseignants étaient dispersés et l'appareil d'État s'était désintégré. C'est alors que la société civile a pris le relais, par l'établissement d'écoles spontanées pour les enfants de six à quatorze ans, sur l'initiative d'associations de parents d'élèves fondées pour les besoins de la cause. Au début de chaque rentrée scolaire, le président de l'Association des parents d'élèves convoquait une réunion pour évaluer les besoins de l'école et fixer les cotisations à verser par les membres de l'Association. Le directeur de l'école exposait son programme annuel soumis à l'appréciation des membres de l'Association, dont le Bureau gère le budget : les dépenses étant engagées par le trésorier général en fonction des besoins exprimés par le directeur après approbation du président de l'Association. Ces associations ont permis de construire environ 3 500 salles de classes (soit le tiers environ du patrimoine actuel) et de maintenir en activité 2 500 enseignants, soit environ 40 % des effectifs actuels ; enfin, elles ont doté ces écoles en matériel et fournitures, qu'il a fallu gérer. Aujourd'hui, l'Association des parents d'élèves est une institution étendue au plan national et elle fournit 90 % du budget de fonctionnement des écoles, soit 370 millions de francs CFA. (Le taux moyen de cotisation étant de 500 francs CFA pour les écoles primaires et de 3 500 francs CFA pour les lycées et collèges).

Le cas du Tchad est une preuve éclatante de la capacité pour la société civile de se prendre elle-même en main, quand la nécessité s'en fait sentir. Il démontre que, dans le cadre de l'auto-gestion et de la responsabilisation des intéressés, des réalisations majeures sont à portée de la main. Il faudrait que chacun en Afrique prenne conscience que la situation réelle de nos pays équivaut à une situation de guerre qui requiert l'initiative de tous.

C'est une question de survie. Or, *il n'y a aucun espoir de répondre aux besoins vitaux des populations uniquement par la projection linéaire des tendances prévalant actuellement*, même dans le sens d'une universalisation de l'enseignement primaire, celle-ci étant, de toute façon, physiquement impossible pour nombre de pays.

Guy Belloncle a raison de dire que l'Unesco fait fausse route quand elle parle d'une scolarisation universelle sur le modèle actuel, et de campagnes d'alphabétisation de masse des adultes, en espérant parvenir à enrayer l'analphabétisme par cette voie. Nous l'avons dit au début de ce texte : sans vouloir adhérer au slogan " À bas la scolarisation ", il n'est pas question non plus de développer l'école du sous-développement. Sans vouloir détruire le système scolaire actuel, il s'agit de le dépasser, de l'intégrer et de l'absorber dans un autre système, afin de lui donner un sens nouveau.

En effet, *les deux stratégies à éviter* sont les suivantes :

a) *Adjoindre au système d'éducation de base actuel (premier degré) une " éducation pour tous "* fonctionnant sur d'autres critères ; l'expérience risque d'être de courte durée, soit parce que tous les États n'étant pas unanimes, des failles et des fuites vont affaiblir le secteur réformé... soit parce que la cohabitation entre les deux n'étant pas pacifique, par une sorte de loi de GRESHAM pédagogique, la mauvaise éducation chassera la bonne. Que de réformes éducatives audacieuses ont été tuées en Afrique par leurs auteurs mêmes, les dirigeants envoyant leurs fils poursuivre des études à l'extérieur, après avoir signé les décrets imposant la réforme au peuple, au nom de ce même peuple.

b) La seconde formule à éviter consiste à *vouloir partir du secteur éducationnel de base (premier degré)* d'aujourd'hui pour en faire le noyau d'un enseignement de masse. Les coûts, souvent prohibitifs, et le problème de la langue limiteraient fortement l'effet de rayonnement de cette entreprise. La solution qui s'impose donc consiste à créer à terme *un vaste espace éducatif osmosé comprenant trois pôles verticaux*, lesquels comportent eux-mêmes, à la base et au sommet, deux espaces intimement associés.

Le premier pôle serait constitué par la sphère de l'Éducation pour tous relevant d'un " Ministère de l'Éducation pour tous." Ce pôle rassemblerait le secteur de l'enseignement primaire transformé ou en transformation, et l'espace de " l'éducation de base ". Leur intégration sauvegardant l'autonomie de chacun reposerait sur l'utilisation des mêmes locaux (à des heures différentes) et partiellement, du même personnel, des mêmes pro-

grammes, dans certaines matières (étude du milieu, histoire, géographie, etc.) avec les fournitures scolaires afférentes.

Ils utiliseraient aussi les langues africaines comme langues d'enseignement et s'adonneraient à des exercices de travail productif. Chaque secteur de ce pôle aurait cependant son autonomie. Par exemple, le secteur Éducation de base devrait ne comprendre que trois ans, avec un cycle annuel de vacances différent de celui du secteur de l'école primaire. Le dispositif d'ensemble serait conforme aux modèles assez positifs en cours actuellement. (Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs — CFJA du Burkina Faso, schéma du type malien, etc.)¹².

Le secteur Enseignement primaire serait réformé dans la langue d'enseignement, les programmes, les structures, le personnel, pour se fondre au maximum avec le secteur précédent, et à la fin de chaque année, il y aurait des transferts d'un secteur à l'autre, selon les résultats, en vue de démocratiser au maximum le système. L'objectif à terme est en effet de fusionner les deux secteurs en un pôle organique qui serait dans chaque pays, "l'affaire" la plus décisive pour le progrès africain : le Ministère de l'Éducation pour tous.

Il en va de même pour le *pôle supérieur avec un espace national et un espace interafricain très développé* pour intégrer les problèmes de Centres d'excellence, d'échanges d'étudiants et de stagiaires, de réseaux de chercheurs, de production des manuels, de diffusion des fournitures, etc. y compris pour les autres pôles et secteurs du système. Ce pôle serait africanisé et rendu plus performant, selon les lignes suggérées plus haut.

Il en va de même du *pôle intermédiaire* (second degré), qui se consacrerait essentiellement au *développement des métiers*.

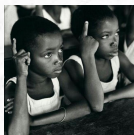
Il va sans dire que les *difficultés* de "contagion" par le système en vigueur, les problèmes liés au recrutement, à la formation et la rémunération des maîtres, ne sont pas à négliger.

D'une part, dans tous ces domaines, des *formules originales, même si elles sont informelles, sont déjà en cours un peu partout en Afrique*. La question des financements doit être traitée selon une approche nouvelle plus vaste, intégrant par exemple l'auto-financement comme dans le cas du Tchad, et impliquant, non seulement les acquittements en monnaie, mais aussi en nature et en investissements humains divers, singulièrement par l'engagement

12. G. Belloncle, *La question éducative en Afrique Noire*. Paris, Karthala, 1984, pp. 17-23.

actif des personnels des pôles II et III dans le pôle I de l'éducation pour tous.

D'autre part, *en dehors d'une stratégie de ce type*, consistant à intégrer les sous-systèmes, en particulier au niveau de l'éducation pour tous, et à assurer une intercommunication totale à l'intérieur de l'ensemble du système, *des ruptures graves sont prévisibles*.



La sphère politique

Il est bien évident *qu'une telle transformation du système éducatif ne peut s'opérer sans un sursaut politique décisif* et sans un recours à des valeurs fondamentales d'inspiration et de soutien. Les pouvoirs publics ont toujours protégé l'œuvre éducationnelle depuis l'Égypte jusqu'aux empereurs mécènes de Gao (XV-XVIII^e siècle), dont certains avaient des bibliothèques imposantes... " Que nous soyons préservés du mauvais prince ! " Telle était l'une des invocations lors du sacrifice des Bambara au Komo.

En effet, l'éducation n'est pas un simple exercice technique de vases communicants consistant à transvaser des connaissances, comme on transfère les technologies du Nord. C'est un processus d'accouchement d'une nouvelle société à partir de l'ancienne.

Par la Loi cadre de 1956, les pouvoirs publics français octroyaient l'autonomie interne aux territoires coloniaux d'Afrique, mais ils réservaient au pouvoir central métropolitain certains domaines de souveraineté : la diplomatie, la défense... et les programmes de l'enseignement. On réalise l'importance politique de ce secteur.

L'impact énorme de l'économie et du bloc socio-culturel sur l'éducation signale suffisamment la lourde responsabilité des choix politiques dans ces domaines. Cet impact saute aux yeux au moment des options structurelles majeures, des choix de systèmes éducatifs et donc de société, des arbitrages entre l'éducation et d'autres " départements " mais aussi à l'intérieur même du système. Ces arbitrages mettent en cause l'attachement ou non du pouvoir à la justice sociale, c'est-à-dire, à la démocratie. Plus généralement, *la démocratie est un ingrédient incontournable de toute rénovation éducative* : d'abord, par exemple, en matière

de choix des langues d'enseignement, de libertés et franchises académiques, de participation des intéressés par l'autogestion aux structures du système ; faute de quoi, le pouvoir s'engage dans des planifications ou prospectives hasardeuses, à caractère abstrait, bureaucratique et déconnecté du réel, sans réappropriation de leur avenir par les acteurs et producteurs directement concernés.

Mais la démocratie peut aller plus loin encore dans la construction d'un ordre général de liberté qui favorise le travail intellectuel *dans le cadre d'un État de Droit*. Par contre, que dire des régimes qui favorisent ou même organisent l'exportation des capitaux, stérilisant l'épargne nationale, aggravant la pénurie des devises et l'endettement extérieur, tout en compromettant la formation brute de capital fixe ?

Les dépenses militaires qui continuent sans cesse leur progression pèsent lourd aussi dans les budgets nationaux et dans le service de la dette. Le poste des armements compte pour 20 à 25 % en moyenne dans l'endettement du Tiers Monde. Par rapport aux chiffres repérés dans d'autres continents (7 à 8 % des importations d'armes du Tiers Monde), le poids des armements africains semble léger ; mais par rapport au poids économique des pays, il s'agit d'un handicap très pesant. Dans de nombreux pays, les dépenses militaires constituent la moitié, voire les 2/3 ou les 3/4 des dépenses d'éducation, et le double ou le triple des dépenses de santé. Dans quelques pays, la dette militaire dépasse le montant de la dette civile. Enfin, la politique d'agression de l'Afrique du Sud contre les pays de la Ligne de Front a obligé (par exemple l'Angola) à opérer des achats militaires équivalant à 30 % des recettes d'exportation et 30 % de la valeur des importations. L'insécurité créée par les guerres civiles, fomentées parfois de l'extérieur sur une base tribaliste, est un facteur éminemment anti-culturel. D'autant plus que les armes "modernes" bouleversent aussi le rapport à la violence et au respect de la vie ; par ailleurs, les tortures "scientifiques" détruisent des valeurs éminentes du patrimoine culturel, et sont pour quelque chose dans l'hypertrophie du phénomène des réfugiés sur ce continent (50 % du total mondial). Une réduction des dépenses militaires africaines libérerait des ressources précieuses pour le développement éducatif.

LES VALEURS MOTRICES

L'éducation nouvelle repose sur un corps de principes et d'idéaux qui sont ancrés dans des valeurs, lesquelles sont stimulées à leur tour par une éducation génératrice d'attitudes, de comportements, mais surtout d'une conscience d'être. Or, la conscience de nombreux Africains, pris dans la tempête d'une transition trop dure, est en panne sèche. Quel carburant relancera ce moteur ? Tel ou tel intellectuel ironise sur les valeurs. Au nom de quelles autres valeurs ? En réalité, on critique les valeurs parce qu'on s'en fait une idée étroite et déformée, comme si elles étaient des entités métaphysiques. Mais les valeurs sont les moteurs des motivations les plus diverses : depuis la décision de concevoir ou d'avorter, jusqu'au détournement des fonds publics, au dévouement d'un maître à l'alphabétisation, à la conscience professionnelle d'un ouvrier, à l'intégrité d'une vendeuse de légumes au marché. *Il n'y a pas de vie sociale sans valeurs sous-jacentes, généralement inculquées par l'éducation au sens large du terme.*

Faut-il forger la personnalité des jeunes avant d'en attendre des habitudes et des comportements, ou bien faut-il inculquer d'abord des attitudes qui vont induire à la longue la personnalité souhaitée ? Le modèle africain originel d'éducation combinait habilement les deux.

Il est plus expédient, par-delà les méthodes de développement des valeurs, de voir la nature de celles qui s'imposent le plus dans la phase actuelle du processus africain.

L'homme

En premier lieu vient *l'homme lui-même, la valeur des valeurs*, celle qui donne sens à toutes les autres, comme source et ressource suprêmes, comme ingénieur des moyens et des fins...

Il est dit : “ Le vieillard vaut mieux que son prix.” C’est cette idée de l’homme qui donne toute sa portée éminente au travail éducationnel. Celle-ci réalise l’humain dans l’être humain.

Mais contrairement à une idée reçue, nous avons vu que *les Africains n’ignoraient pas la valeur irréductible de chaque individu*. C’est pourquoi ils disaient que “ pour conduire cent moutons, il suffit d’un bâton ; pour conduire cent êtres humains, il faut autant de bâtons que de personnes ”.

La solidarité

Pour l’organisation même de la pédagogie dans les classes africaines, il faudrait tenir compte de *ce trait fondamental de la socio-culture africaine* qui résiste aux influences extérieures les plus puissantes et qui explique les refus implicites des modèles exogènes. Cette solidarité multiforme, des parents, des villageois, des promotionnaires d’école et compagnons d’initiation, des voisins de quartier, etc. est une des grandes raisons de vivre fournissant des moyens de vivre ; mais aussi hélas, une des sources des “ gaspillages ” selon d’autres logiques. En effet, “ l’homme naît *nous* et pas seulement *moi*¹³. Nous avons vu comment cette valeur est combattue par l’école actuelle. L’interdépendance qu’on invoque très souvent aujourd’hui couvre le terrain de la “ coopération ” internationale où les intérêts sont rois. C’est pourquoi l’école africaine doit préparer les jeunes à ce monde là aussi, sans renoncer à ses propres bases qui impliquent d’ailleurs la solidarité avec le monde naturel, compagnon de l’homme et qu’il s’agit de ménager.

La responsabilité

Chacun doit rendre compte devant la communauté, car les tâches sont strictement réparties ; c’est un principe de la société

13. Sotigi Penda Mori Sidibé.

précoloniale qui souffre terriblement des conduites d'un individualisme sauvage, quand il n'est pas réglé comme en Europe par un État de Droit. Les responsables doivent répondre de leur gestion (accountability). Cela s'apprend dès les bancs de l'école. En cas de nécessité, c'est l'autonomie (self-reliance) collective qui doit prendre le relais. Mais dans tous les cas, *la vertu de responsabilité doit demeurer l'une des pierres fondatrices de l'édifice africain*. Cette idée apparaît bien dans l'expression *harambe* (autonomie) pour désigner l'indépendance. De même, les Maliens accédant à l'indépendance, se sont écriés : " An yan yere ta ! — Nous nous sommes pris (en charge) nous-mêmes ! "

La créativité

Les Africains ne sont pas crédités de beaucoup d'esprit d'initiative. Or, l'irresponsabilisation dans laquelle ils ont été plongés depuis la Traite, la mémorisation psittacique du fait de l'expression dans une langue non originelle y sont pour quelque chose, sans compter le désarroi provenant d'un univers socio-culturel en déroute. Justement, c'est une éducation nouvelle bien enracinée qui peut rendre le *sens d'une confiance en soi productrice d'imagination*.

L'initiation permanente

Les Bambara disent que " l'être humain ne naît pas tout fait ", contrairement aux animaux qui sont à peu près entièrement équipés dès le départ. C'est pourquoi, l'espace de l'éducation, c'est l'espace spécifique de l'homme : un espace aux étapes sans fin.

Ainsi il n'y a pas de vraie éducation pour tous si elle n'est pas permanente. *L'éducation pour tous, en Afrique et ailleurs, doit être immanente.*

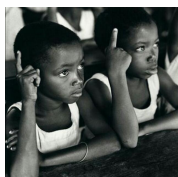


Éducation pour l'avenir dès la prime enfance :
centre d'éveil et de stimulation de l'enfant au Bénin. (Unicef, Murray/
Lee).

BIBLIOGRAPHIE

- BA, A.H. A Living Tradition. In : Methodology and African Pre-History. Volume I of General History of Africa, Chapter 8, UNESCO, 1980.
- BANQUE MONDIALE. *L'Afrique sub-saharienne. De la crise à une croissance durable*. New York, 1989.
- BANQUE MONDIALE. L'éducation en Afrique sub-saharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion.
- BELLONCLE, G. *La question éducative en Afrique noire*. Paris, Karthala, 1984.
- COMELIAU C. Une seule politique : l'ajustement structurel. *Le Monde diplomatique* (Paris), février 1989.
- Educafrica* (Dakar, BREDIA) n° 8, June 1982. " Cultural Identities and Education "
- ELA, M. *L'Afrique des villages*. Paris, Karthala, 1983.
- ELA, M. *La ville en Afrique*. Paris, Karthala, 1984.
- EMMERIJ, L. One or Several Worlds. Paris, OCDE, 1989.
- ERNY, P. *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris, L'Harmattan, 1987.
- GIRI, J. *L'Afrique en panne, vingt-cinq ans de développement*. Paris, Karthala, 1986.
- de GRAFT-JOHNSON, J.C. *African Traditional Education*. Paris, Présence africaine, 1956.
- HAZOUME, A.T. *Afrique, un avenir en sursis*. Paris, L'Harmattan, 1988.
- KANE, C.H. *L'aventure ambiguë*. Paris, Julliard, 1961.
- KAYE, B. *Bringing un Children in Ghana*. London, Allen et Unwin, 1962.

- KENYATTA, J. *Facing Mount Kenya*. London, 1938.
- MOUMOUNI, A. *L'éducation en Afrique*. Paris, Maspéro, 1964. *Muntu. L'homme africain et la culture néo-africaine*. Paris, Seuil, 1961.
- NDESHYO RURIHOSE. *L'anti-déterminisme de l'Afrique en désarroi*. Kinshasa, Presses universitaires du Zaïre, 1985.
- NDIONE, E. ; SAGNA, M. ; BUGNICOURT, J. *Pauvreté ambiguë : enfants et jeunes au Sénégal. Environnement africain* (Dakar, ENDA et UNICEF), 1987.
- NEIDA. *Éducation et travail productif*. Dakar, BREDa, 1983.
- NGOMA, F. *L'initiation bakongo et sa signification*. Elisabethville, C.E.P.S.I., 1963.
- NTANDOU, J.B. *L'Afrique mystifiée*. Paris, L'Harmattan, 1986.
- OMINDE, S.H. *The Luo Girl from Infancy to Marriage*. London, Macmillan, 1952.
- POSTEL-VINAY, A. *Les drames du tiers-monde et l'affairisme occidental. Le Monde diplomatique* (Paris), mars 1989.
- SARRAUT, A. *La mise en valeur des colonies françaises*. Paris, Payot, 1923.
- SHINEOUR, E. *Le cerveau et la faim*. Paris, Stock, 1975.
- TETE-ADJALOGO, T.G. *La question du Plan Marshall et l'Afrique*. Paris, L'Harmattan, 1989.
- UNESCO. *Introduction to African Culture*. Paris, 1979.
- UNESCO. *Culture : The Key to Development*. Paris, 1983.
- UNESCO. *Young People and African Cultural Values, Regional Meeting*. Abomey, 1974.
- UNESCO. *Endogenous Development, Qualitative Aspects and Strategic Factors*. Paris, 1988.
- UNESCO-UNICEF. *BREDA-STAT Special*. Dakar, 1980.
- UNESCO. *Les politiques de l'éducation et de la formation en Afrique subsaharienne*. Paris, 1987.
- UNICEF. *Within Human Reach : A Future for Africa's Children*. New York, 1985.
- UNICEF. *Adjustment with a Human Face*. Oxford University Press, 1987.
- UNICEF. *Children on the Front Line*. New York, 1989.
- UNICEF. *The State of the World's Children*. New York, 1990.
- UNICEF. *Enfants et Femmes d'Afrique Occidentale et Centrale — Documents et Réflexions*, 5-6 mars 1988, Pour une Stratégie en Faveur de la Petite Enfance. (Abidjan. WCARO, n° 5/6, . African Children and Women. Documents and Reflexions, n° 8. February 1989, Child Environment and Urbanization.
- VERHELST, T. *Des racines pour vivre*. Bruxelles, Duculot, 1987.



Sommaire

INTRODUCTION	15
I. BALISES HISTORIQUES	19
<i>Des origines aux années 1960</i>	19
<i>Depuis les indépendances</i>	22
• De 1960 à 1975	23
• De 1975 à 1980	24
• De 1980 à 1989	25
II. LES SOCIÉTÉS AFRICAINES EN CRISE	27
<i>La ruine du système économique africain</i>	28
• L'alimentation et le secteur rural.....	29
• L'industrialisation.....	31
• Les financements	32
• Des performances africaines lamentables.....	33
• L'ajustement structurel.....	34
<i>L'impact de la crise économique sur l'éducation en Afrique</i>	37
• Le problème des personnels.....	38
• La logistique	39
• L'alphabétisation	40

• Les laissés-pour-compte.....	41
• L'économie africaine et les limites du modèle...	42

L'éclatement du cadre socio-culturel..... 43

• L'éducation originelle	44
- Les lacunes.....	48
- Les nombreux avantages.....	48

La nouvelle socio-culture mine le système éducatif..... 49

• Aspects internes	49
• Les facteurs externes.....	57

Le système éducatif actuel accélère cette désagrégation socio-économique et culturelle..... 61

• L'impact sur l'économie	61
- Un gouffre budgétaire	61
- Inefficience et inefficacité.....	62
• Impact de l'éducation et la culture	76

**III. L'ÉDUCATION POUR TOUS,
ALIBI UTOPIQUE POUR L'AFRIQUE
OU CLÉ NOUVELLE
POUR UN RENOUVEAU**..... 81

Clarifier les concepts..... 81

Quelques approches stériles..... 83

Les conditions..... 87

• Intégrer l'espace physique et économique	87
- Le micro-espace de base	87
- L'espace de l'État.....	88
- Le macro-espace interafricain.....	88
• Intégrer le temps	92
- Le temps d'hier et d'aujourd'hui	92
- Le temps de demain	94
• Et les moyens ?	95

<i>Pistes et stratégies</i>	98
• D'abord où aller, ensuite, que faire ?.....	98
• Stratégies.....	101
- Africaniser.....	101
- Améliorer les performances.....	105
• La cité éducative	107
• La sphère politique.....	112
<i>Les valeurs motrices</i>	114
• L'homme	114
• La solidarité	115
• La responsabilité	115
• La créativité permanente.....	116
• L'initiation permanente	116

ÉDQUER OU PÉRIR

L'éducation est une fonction de reproduction et de dépassement social indispensable au progrès de tout pays. Quand cette fonction est abolie, il se produit un dépérissement profond dans le métabolisme de base de la société. C'est le cas en Afrique, où l'école, au lieu de reproduire les sociétés à un niveau supérieur, contribue à les mettre en pièces détachées. L'appareil éducatif, au lieu d'être un moteur, est une bombe à retardement qui, compte tenu de la flambée démographique, épuise les ressources économiques sans contrepartie suffisante, désintègre les structures sociales et stérilise les cultures.

L'école africaine peut-elle offrir des diplômés adaptés au marché de l'emploi quand ce dernier est inélastique ou inexistant ? « L'Éducation pour Tous » est-elle, dans ce contexte, une solution possible ou un slogan sans lendemain ?

L'éducation est un droit, mais surtout un devoir pour tous. Elle est indispensable à toutes les opérations de développement. Mais elle ne sera à la hauteur des enjeux de demain, qu'en assumant tout le patrimoine historique et en occupant tout l'espace géographique et social, grâce à une stratégie de démocratisation et d'africanisation ouverte aux apports positifs du monde.

Plus qu'un défi, c'est une ardente obligation.



Ancien Directeur général de l'enseignement dans son pays (Burkina Faso), ancien membre du Conseil Exécutif de l'UNESCO, membre du Conseil de l'Université des Nations Unies, Joseph Ki-Zerbo est un historien de renommée mondiale. Il a notamment participé à la rédaction de l'Histoire générale de l'Afrique.

Photo de couverture : Murray-Lee.