

UNIVERSITE DE LYON II

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE, DE SOCIOLOGIE ET

DE PEDAGOGIE

UNIVERSITE
DE LYON
INSTITUT
DE PSYCHOLOGIE,
DE SOCIOLOGIE
ET DE PEDAGOGIE

K.95

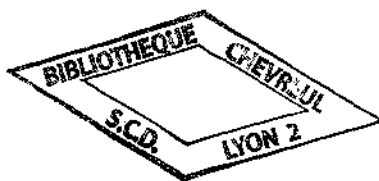
Thèse de doctorat de 3^e cycle

L'EVOLUTION DE LA SOCIETE SENOULO (COTE D'IVOIRE)

LES EFFETS DE LA TRANSFORMATION DES LIGNAGES SUR LA SCOLARISATION

Responsable de la formation : Guy AVANZINI

Directeur de recherche : Maurice MANIFICAT



632M2

Par Reoul KONE

ANNEE : 1984

SOMMAIRE

	Pages
Introduction:	1
I° PARTIE	
Géographie humaine, hypothèses et méthode: les préambules du travail:	10
1° Chapitre: Les habitants du Niéné, dans le Nord de la Côte d'Ivoire: rapports (ethniques) de production et historique (bref) de la scolarisation:	10
2° Chapitre: Similitude des concepts et fécondité de la rencontre: l'hypothèse et les variables du travail	33
3° Chapitre: Produire du sens: questions de méthode.	57
II° PARTIE	
De l'individu-citoyen au devoir d'éduquer: l'adoption d'un concept :	81
4° Chapitre : De la Réforme à l'Ecole coloniale : l'implantation du concept en Afrique :	84
5° Chapitre: Entre le village et la Nation: le P.E.T.V., le développement et l'Ecole individualisante :	108
6° Chapitre: Les carences et les aléas d'une telle approche:	131
III° PARTIE	
Individus de la société traditionnelle: les groupes humains, dans le village	150
7° Chapitre: Pratiques religieuses et entités villageoises: le lignage est le modèle des rapports villageois:	153
8° Chapitre: Les places de la personne dans la société traditionnelle ou le lignage-roi:	173
9° Chapitre: Production et consommation collectives: de l'initiation (Poro) et de la dot comme facteurs de cohésion :	198
IV° PARTIE	
L'individu de la société actuelle: la désagrégation des anciens lignages:	220
10° Chapitre: L'érosion des objets-signes traditionnels: cessation du Poro et migration des jeunes:	220
11° Chapitre: De nombreux individus dans le lignage: cas des lignages <u>Kogo</u> et <u>Zovè</u> à Tindara:	242
12° Chapitre: Individualisation généralisée ou simple modification des rapports de production: l'exemple des cultivateurs de coton:	269

II ° PARTIE.

De l'individu-citoyen au devoir d'éduquer : l'adoption d'un concept.

Après avoir défini le sens accordé à la notion d'individu , nous allons maintenant en proposer une représentation plus dynamique, dans le but de mettre en lumière le jeu des variables qui recourent à cette notion, dans cette étude.

De façon générale, nous proposons de se représenter les processus de l'individualisation dans les sociétés, sous l'aspect quelque peu naïf d'un jeu de poupées russes. L'on sait que ces "jeux" sont constitués ainsi: une grande figurine de terre en contient une autre plus petite (d'une échelle), qui en contient une autre, plus petite elle aussi (d'une échelle), et qui en contient une autre, plus petite etc... Si l'on se met à déchausser les figurines en partant des plus grandes vers les plus petites, on parvient finalement à une poupée construite à une échelle tellement réduite, que l'artisan n'a pas songer à en séparer la tête du corps. On est donc parvenu jusqu'à la taille la plus réduite du jeu. Cette dernière taille possible, est l'individu, "l'a-tome", en quelque sorte absolu. Pour les besoins de notre travail, nous proposons de "croire" que l'on peut stopper le "déboitage" à n'importe quel moment de la série. On considèrera alors, que la figurine suivante, celle qui donc est encore entière, non déboitée, comme étant l'individu, l'"atome" relatif.

Suivant les sociétés, cet individu relatif est donc plus ou moins grand dans la série des figurines. Selon nos hypothèses, l'individu des sociétés traditionnelles est dégagé bien plus tôt, dans le processus de déboitage, que celui de la société occidentale. En Occident, l'individu serait la

personne (1) alors que dans le Niéné Nord, un consensus similaire a désigné les lignages pour servir d'unités minimales intervenant dans les interactions sociales (2).

Dans cette partie du travail, il s'agit d'abord de se poser la question suivante: comment (et non pas pourquoi) il s'est opéré, que l'élément minimal agissant au cours des interactions sociales en occident -l'individu donc- est la personne. L'intérêt de cette interrogation est surtout au niveau de l'utilisation de ce concept-tel qu'il s'est dégagé en Occident- par l'Etat africain d'après les Indépendances, et comment il se reflète notamment sur le champ particulier de la scolarisation.

La notion d'individu-citoyen mérite en effet d'être revisitée en cas d'utilisation dans le contexte de l'éducation parce qu'elle se trouve directement en opposition avec les représentations idéelles usitées dans la vie des villages. Dans le cadre éducatif de l'occident, l'activité d'enseignement est axée sur la seule personne, que l'on va tâcher de distinguer, de classer et de trier parmi ses pairs, tout au long du cursus. Au total, l'éducation scolaire a constitué ~~à constituer~~ un véritable "schéma corporel" sociologique du singulier, à force de confrontations entre l'enfant et ses pairs. Guy AVANZINI situe la participation de l'école à cette individualisation à au moins deux niveaux. Il y a d'une part, l'attitude induite de recul par rapport à la chose à appréhender: c'est le sens critique, le raisonnement. L'école

1) Cet individu est relatif, car après tout, dans la personne il y a encore ... la tête, le tronc, les jambes, les bras, et encore les doigts, les phalanges, les ongles etc...

2) Cet autre individu est lui aussi relatif, car s'il comprend bien les couples, les frères etc. -en un mot les personnes-, il a encore au dessus de lui, le quartier, le village et, d'une manière certes moins évidente, le canton.

contribue à individualiser en second lieu en "prenant appui sur l'émulation et en procédant à de fréquents classements, ce qui amène chacun à se différencier des autres (...)" (4).

A l'inverse, les pratiques éducatives des sociétés traditionnelles pratiquant l'initiation, conduisent plutôt à conformer la personne aux idéaux des groupes, c'est-à-dire à l'anonymiser dans la masse. En somme, l'initiation "vise l'intégration au groupe et | l'école |, l'individualisation du sujet" (4).

Nous nous proposons de "marquer" le cheminement historique de la formation du concept de l'individu-citoyen, qui se confond par la suite dans l'organisation institutionnelle de l'Etat. Ensuite, nous montrerons la perversion induite par l'adoption unanime du concept de l'Etat -tel qu'il existait déjà au moment des Indépendances africaines- dans le fonctionnement du "contrat social" et dans le domaine singulier de l'école, à travers le projet pédagogique de la Côte-d'Ivoire. Cette pédagogie a selon nous, toute latitude pour se trouver en contradiction (sinon en opposition) avec le vécu villageois de l'enfant -en tant que celui-ci est un projet-, parce que les outils d'appréhension utilisés de part et d'autre (pour l'Etat et pour les villageois), sont issus :

1) Extraits de l'exposé-synthèse de Mr. Guy AVANZINI à la Table Ronde organisée par le Centre Thoma MORE, sur le thème de l'initiation. Il s'agit notamment du second volet de cette discussion-débat intitulé: Education et Initiation. Le texte dont nous citons des extraits étant intitulé : De l'initiation à l'éducation et de l'éducation à l'initiation (p. 2).

2) ibid. p 1. Ces propos ont été tenus il est vrai dans le contexte d'une problématique différente de la nôtre. Il s'agissait de réfléchir sur les "relations entre éducation et initiation et leur évolution dans les sociétés contemporaines". L'initiation y a été abordée aussi bien sous l'aspect des bizutages dans les écoles que sous celui des sociétés plus traditionnelles.

de processus historiques qui s'ignorent superbement.

Soulignons dès à présent, que le "jalonnage" historique produit ici, n'a aucune prétention d'érudition. Il s'est surtout agi pour nous, de signifier des moments dans l'histoire de l'Occident. Les moments retenus ont toujours été ceux des "explosions" ou de l'institutionnalisation de comportements ou de représentations réservés peu de temps avant, à une certaine marge de la société. En somme, c'est le processus de la "démocratisation" du concept d'individu-citoyen-personne que nous avons souhaité repérer. Trois moments émergent donc ici: la Réforme, que nous interprétons comme ayant aboutit à dire: "chaque être humain est une entité devant Dieu". Le second moment est celui de la Révolution française (1789) qui elle dit: "Chaque être humain est une entité sociale à part entière" et qui aboutit à l'établissement du contrat social entre la personne (i.e. le citoyen-individu) et l'Etat. Enfin, le troisième moment correspond à l'après guerre (la seconde) et donc à la décolonisation; chaque ancienne colonie d'Afrique noire a émergé en disant: "coucou ! Je suis un Etat souverain". Il ne restait donc plus qu'à constituer la Nation, avec des personnes devenues individus et un contrat social théorique entre ces personnes et l'Etat.

4° Chapitre.

De la Réforme à l'Ecole coloniale: l'implantation du concept en Afrique .

Mais avant que d'aborder l'étude historique de "l'individualisation de la personne", repérons d'abord l'existence du lien entre éducation et individualisation dans la pédagogie de l'Occident. C'est une relation dont la présence sera attestée en Côte-d'Ivoire dans la suite du travail, même s'il est avéré par ailleurs, qu'elle relève uniquement des "choix" de société de l'Occident.

Méthodes d'enseignement et individualisation.

Il y a déjà longtemps que les différentes pédagogies scolaires prennent la personne pour objet de discours en même temps que point d'application de leurs stratégies d'éducation. A propos de la disciplinarisation, M. Foucault a montré comment au XVIII^e siècle, la classe fonctionnait déjà sur le principe de classements visant à la rendre intelligible, mais aussi à accroître l'efficacité de l'enseignement. Dans Surveiller et punir, on peut lire que:

" l'espace scolaire | est | une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser." La classe opérait une distribution spatiale "selon le degré d'avancement des élèves, selon la valeur de chacun, selon leur plus ou moins bon caractère, selon leur plus ou moins grande application, selon leur propreté et selon la fortune de leurs parents" (1).

Chaque élève était ainsi défini personnellement suivant des critères variés, en partant d'indicateurs directement en rapport avec l'inculcation des connaissances -on ne peut pas dire uniquement didactiques- , jusqu'aux origines sociales des écoliers - ce qui, inscrit dans une pédagogie, peut induire aussi une certaine didactique (2).

Plus près de nous, on peut voir que les didactiques scolaires sont devenues progressivement plus individualisantes. Il est remarquable qu'elles aient été justifiées à chaque fois par la nécessité d'une efficacité accrue de la relation d'enseignement. L'exemple le plus marquant est le pas-

1) FOUCAULT (M.). Surveiller et punir, naissance de la prison. Paris, N.R.F. Gallimard, 1976, 318 p. (p. 149)

2) Qu'il s'agisse du dégré d'avancement, de l'application ou même du bon caractère.

sage de l'enseignement collectif aux systèmes semi-individualisés, dont l'enseignement programmé, qui est en vogue dans les écoles de Côte-d'Ivoire, avec l'enseignement télévisuel, et l'utilisation des écrans vidéo à l'école . C'est, dit R. GILBERT (1), pour pallier aux inconvénients de l'enseignement collectif, qui sont " l'insuffisance de la participation des élèves aux cours, la monotonie, l'absence d'éducation de l'esprit d'initiative" - autrement dit l'épanouissement-, mais peut-être surtout, "l'inadaptation aux rythmes et aux cas particuliers"

Soit encore les "apports de la psychologie et de la psychanalyse aux conceptions de l'éducation scolaire". G. PIATON souligne qu'ils ont été largement le fruit d'une:

"nouvelle conception de l'enfance qui introduit, selon le mot de Claparède , "une révolution copernicienne", puisqu'elle défend l'idée (...) que l'Ecole doit être centrée sur l'élève et qu'il importe donc de le mieux connaître pour le mieux éduquer".

L'auteur ajoute encore que:

"Pour banale que semble aujourd'hui cette proposition (...) son impact, alors, fut considérable car, pour la première fois, ces "droits" de l'enfant", que reconnut la Révolution française, furent admis par l'institution scolaire, (...) frayant ainsi la voie à une "décolonisation" future" (2).

A l'opposé des didactiques ouvertement axées sur la personne de l'écolier, les didactiques de groupe ne peuvent pas a priori être accusées d'individualiser. DURKHEIM, dont

1) R. GILBERT in La pédagogie au 20^e siècle (sous la direction de Guy AVANZINI); édit. Privat coll. Histoire contemporaine des sciences humaines; Toulouse 1975, 411 pp. (p. 213).

2) Georges PIATON *ibid.* p. 101 (chap. 2, 2^e partie -Pédagogie et Sciences humaines - Le chapitre est intitulé : " L'apport de la psychologie et de la psychanalyse ...etc.).

la pédagogie a largement inspiré les promoteurs du "groupe-classe", situait d'après D. GINET,

"le recours au groupe classe non pas seulement comme vecteur didactique mais comme moyen primordial d'atteindre la finalité qu'il assignait à l'éducation de son temps" (1); à savoir la "socialisation méthodique des jeunes générations" (2).

Mais l'on sait aussi la fortune qu'ont connue par la suite, des notions comme celle de la "coopération", quand dans le même temps, celle de l'épanouissement (dont Mr. AVANZINI dit qu'elle "implique bien la notion d'essor des personnes"), n'avait pas perdu une once de son prestige. (3).

Mais si elles trouvent leur finalité dans "l'économie du temps d'apprentissage", ces individualisations ne trouvent certainement pas la totalité de leurs justifications en elles-mêmes. Pourquoi aurait-on trouvé régulièrement cette représentation qui fait contenir l'individu dans le corps de la seule personne, à chaque remaniement de l'appareil éducatif ? Et si la fragmentation constatée à l'école n'était, somme toute, que le pendant de l'individualisme régnant hors de l'école ?

1) Dominique GINET in La pédagogie au 20^e siècle (op. cit. p. 86 p. 190 chap. 3 " Le groupe en pédagogie".

2) ibid. D'après E. DURKHEIM in Education et sociologie p. 49.

3) Dans la même perspective de mise en parallèle de l'initiation avec l'éducation (thème de la Table Ronde organisé par le Centre Thomas More à l'Arbresle - couvent des Tourettes), Mr. AVANZINI montre encore que , des "pratiques de groupe ou de coopération, censées aptes à estomper les concurrences, chacun sait bien qu'en réalité, leur vrai rôle est de donner aux leaders l'occasion de s'y révéler et d'y exercer un pouvoir volontiers plus tyrannique que celui de l'adulte" (p. 3 De l'initiation à l'éducation et de l'éducation à l'initiation; exposé du débat).

L'Eglise, la personne et l'Etat

L'organisation de la salle de cours rendait la classe intelligible. C'est-à-dire qu'en l'occurrence, elle la soumettait à une logique extérieure, plus en rapport avec le temps de dehors. En fait, l'individualisation (des personnes) dans les sociétés occidentales d'aujourd'hui est le fruit d'une histoire. Si elle est aussi intimement liée à l'enseignement scolaire, c'est tout simplement parce que l'Ecole en est le lieu de reproduction. Tant directement (par les didactiques) qu'indirectement, par le bain social dans lequel elle trempe.

Les historiens rattachent volontiers l'individualisation - ou la constitution de la personne en une entité sociologique distincte, voire auto-suffisante - à l'avènement des religions protestantes. Autrement dit, la Réforme.

La principale raison avancée -qui par ailleurs vaut tant pour la scolarisation que pour l'individualisation- est l'immédiateté du rapport entre Dieu et le croyant, rapport que vont instaurer les religions réformistes. Analysant les doctrines scolaires d'inspiration protestante, M. DENIS a montré le cheminement de ce que nous n'hésitons pas à considérer comme étant l'origine de l'individualité en Occident. Selon elle, l'une de ces sources serait le néoplatonicisme qui a nourri mysticismes et hérésies dès la fin du moyen âge.

"Et c'est dans les doctrines mystiques que germe l'idée de la divination de l'homme (...) à partir de laquelle l'individualisme humanisme, fondé sur la valeur et le sens de la personne humaine, est désormais lié: au progrès de la libre pensée optimiste, à l'ébauche, à la con-

duite et au succès du matérialisme, à l'idée de la place et de la responsabilité de l'homme dans et envers la société(...)" (1)

Le mysticisme a engendré la Réforme, qui veut supprimer l'intermédiaire entre Dieu et le fidèle: le prêtre. On a égalisé en quelque sorte par le haut: les fidèles accéderont directement à la parole sacrée, exactement comme les prêtres, c'est-à-dire par le déchiffrement personnel des textes bibliques. Ce qui a l'effet que l'on sait sur l'alphabétisation, en France, entre Réforme et contre Réforme.

Là encore, individualisation et scolarisation se recourent. Sans doute est-ce là que se trouve le commencement de leur cheminement parallèle, qui se poursuit aujourd'hui encore, même dans la brousse du Niéné Nord ? Le texte cité de M. DENIS a l'avantage de synthétiser dans un même principe, ce qui apparaîtra par la suite, comme deux orientations plus ou moins distinctes, à savoir l'humanisme et la religion, dans leur rapport avec l'individualisme (qui n'est pour l'instant que la valorisation de la personne).

Au total, cette "deificatio ou theïsis" (2) de l'homme se présente comme une redistribution du pouvoir religieux, entre les clercs et les laïcs. Les clercs perdent -ou du moins la voient-ils controversée- leur autorité qui était basée sur leur position d'intermédiaires exclusifs entre les textes sacrés et les fidèles. L'Eglise romaine du moyen-âge avait en effet réussi à s'approprier les différents cultes païens de la Gaule, s'arrogeant dans le même mouvement, leurs pouvoirs spécifiques. Tant d'autorité temporelle en avait sans doute éloigné les prêtres du message évangélique de piété et surtout

1) DENIS (Marcelle) : "Les doctrines d'inspiration protestantes" p. 24, in Histoire de la pédagogie, du 17^e siècle à nos jours, (chap. 1^o). Sous la direction de Guy AVANZINI (op. cit. p. 86).

2) Ibid. p. 24.

d'humilité. De plus, -disent F. FURET et J. OZOUF:

"Le christianisme médiéval avait associé sans malaise l'élaboration théologique des clercs et les croyances paniques d'un peuple paysan de tradition orale" (1).

Or le problème que pose la Réforme est celui d'une responsabilité de la personne face à (son) Dieu. Les prêtres sont accusés de déformer le message du Christ. L'homme, que Dieu a fait à son image, doit pouvoir accéder directement à la parole sacrée, ainsi pourra-t-il trouver de lui-même le droit chemin. Il faut donc apprendre à lire à chaque fidèle. C'est d'abord le nouveau rapport instauré entre Dieu et la personne qu'il est important de souligner ici; car il se trouve en complémentarité (s'il n'en est le principe), avec les idéaux d'autonomisation puis de l'individualité de la personne, toutes pensées qu'on trouve chez les Humanistes des Lumières. Le message évangélique d'égalité entre les chrétiens, qui avait été vécu déjà par les premiers chrétiens de Rome, retrouvait sa vérité, au niveau de l'Eglise. Mais en même temps, il se laïcisait, au moins par le biais des protestants. Car ce sont les protestants qui introduisirent :

"la suréminence de la culture écrite, l'intériorisation d'une rationalité nouvelle et la nécessité de l'éducation comme double voie du salut et de la réussite" ().

A l'accusation de paganisme que signifie la Réforme, l'Eglise catholique, à travers la Contre-Réforme va répondre par l'alphabétisation accrue des régions catholiques. Une manière de confirmer cette même accusation et d'étendre aussi

1) FURET (F.) et OZOUF (J.). Lire et écrire, de l'alphabétisation des français de Calvin à Jules FERRY. Paris, éd. de Minuit, 390 p. (Coll. "le sens commun") (p. 70).

2) Ibid. p 72.

la "suréminence de la culture écrite", ainsi que le nouveau rapport de l'homme à Dieu. Le troupeau des moutons du pasteur (le prêtre) peut se transformer en troupeau ... de pasteurs. Chacun voit Dieu à sa porte. On peut donc dire que d'une certaine façon, l'individualisation est déjà liée avec l'école.

Quant aux laïcs, ils produiront par un long cheminement, un ensemble philosophique mettant par dessus toutes les valeurs, "l'autonomie de la personne", ce qui introduit par là-même, la constitution de la personne en individu.

Selon P. VIAU, c'est au XVII^e siècle que l'humanisme va privilégier en l'homme, les valeurs de l'esprit. Il évoque aussi le mythe de "l'honnête homme" qui n'a pour ainsi dire pas de corps -cette guenille- et qui

" parle, raisonne et brille", "engoncé dans ses lourds vêtements" (1)

De cet humanisme rationnel, la suite logique devait être "l'autonomie individuelle". Car "le propre de la raison n'est-il pas de ne trouver qu'en elle-même le fondement de ses convictions et la justification de ses actes ? "

C'est pourtant le siècle des Lumières qui va donner les bases juridiques en même temps qu'il accentuera les substrats philosophiques de l'individu-roi: égalité fondamentale de tous et liberté individuelle. Le discours des laïcs rejoignait celui des textes religieux (2). On sait (par M. FOUCAULT), l'attrait qu'a exercé le modèle romain sur ce siècle des Lumières. Et, Liberté, Egalité et Fraternité, peuvent s'entendre comme étant l'extension à tous les français, du "droit de cité", soit une autre égalisation par

1) VIAU (P.). In Options Humanistes. Paris, éd. Economie et Humanisme, les Editions Ouvrières, 1968, 215 p. (pp. 18 et 19).

2) Il suffira pour s'en convaincre, de songer au message du Christ, quelques 18 siècles plus tôt.

le haut. Tous les hommes du pays sont des citoyens. Il n'y a plus de roi, mais il reste l'Etat. Il n'y a pas de Cité, mais il y a un pays, élevé au rang de "patrie". L'autonomie de la personne prend sa vigueur en tant que valeur philosophique positive, à travers les procès et les débats qui ont fait la gloire d'un Voltaire. Elle prend sa signification dans la lutte antagonique entre le sujet et les autorités centrales -et c'est ce qui fait sa popularité.

Mais le principe philosophique trouve un humus dans l'économie au quotidien. Autonomie de la personne et propriété individuelle vont s'affirmer de pair. On a pu dire par la suite que la bourgeoisie avait "récupéré" la Révolution, comme si la bourgeoisie ne faisait pas partie de la société. Pourtant, théoriquement -ou juridiquement-, la Révolution Française de 1789 aura été une fois de plus, une égalisation par le haut, même si dans les faits, ce sont les possédants qui en ont le mieux perçu les bénéfices matériels.

A propos de l'intériorisation et de l'extension des idéaux, il semble bien que le processus se déroule comme suit: une petite frange, généralement la plus élevée dans la hiérarchie sociale (ou en tout cas suffisamment valorisée), adopte un certain nombre d'idées nouvelles, en se gardant de les étendre au reste de la société, pour une raison ou pour une autre. Arrive une crise sociale, et les idéaux précédemment limités à cette minorité se répandent à toutes les autres parties constitutives de la société. Ainsi semblait-il, a commencé la marche du protestantisme, depuis les franges mystiques jusqu'à l'Eglise tout entière. De même la constitution et l'extension des idéaux humanistes, dont on peut dire qu'ils ont été largement engendrés par l'avènement de la Réforme.

P. VIAU nous dit encore:

" En effet, élaborés par les penseurs et les hommes de science de l'époque qui a précédé la révolution industrielle, vécu au même moment par l'aristocratie et la couche supérieure de la bourgeoisie, l'humanisme classique va se trouver adopté, non sans graves déformations, par la bourgeoisie triomphante du XIX^e siècle, et à travers elle par la presque totalité du pays " (4).

Mais ces séries de constitutions et d'explosions ont à chaque fois nécessité l'existence d'un cadre institutionnel pour se réaliser. Dans le cas du protestantisme et de l'école, il avait d'abord fallu l'existence de l'Eglise Romaine, toute à réformer qu'elle fût. Pour le cheminement des idéaux humanistes, c'est paradoxalement l'Etat, centralisateur et hérité de "l'Ancien Régime" qui allait servir de contexte matériel. Un paradoxe, parce que l'idéal de liberté ou celui d'égalité supposent le primat de la personne. Or les intérêts de la personne entrent directement en conflit avec ceux de l'ensemble et encore plus avec la suprématie de la personne du Roi (dont l'empreinte marque durablement la constitution de l'Etat).

C'est pourtant encore l'Etat qui est sorti renforcé de la crise Révolutionnaire en France, puisqu'il a pris en charge les fonctions laïques que la Réforme avait plus ou moins réussi à imposer à l'Eglise, à travers la contre-réforme (par exemple l'École). L'Etat Républicain reprend jusques aux arguments de l'Eglise (en les ajustant bien évidemment à ses propres fins) à propos de l'éducation des jeunes générations, puisqu'il dit en substance que pour le bon fonctionnement de la démocratie républicaine, il faut des citoyens sachant lire et écrire, capables de détecter le vrai du faux dans les ar-

4) P. VIAU in Options humanistes op. cit. p. 20.

gumentations électoralistes, afin de pouvoir choisir. Au fond, les termes de l'équation éducation = mieux-être étaient déjà posés. La Réforme avait dit : Education = salut dans l'au-delà. La Contre-Réforme rétorqua : non, car l'Education = salut dans l'au-delà ... Puis la République balaie tout cela, en disant que le but de l'Ecole est la promotion humaine (le développement). Simple laïcisation de l'Evangile ou mise en exergue du discours réformiste qui proclamait "la nécessité de l'éducation comme double voie du salut et de la réussite" ?

Pour nous résumer quelque peu, posons que le cheminement historique de l'individualisation (de la personne) peut se sourcer en Occident, dans la dimension mystique de la divination de l'Homme. Cette dimension devient religieuse, puis sociale, pour se confondre finalement dans une gestion politique de l'ensemble (que l'on nommera l'Etat, dans sa forme Républicaine). Si le contrat social s'établissait bien autrefois entre le Roi et ses sujets, ces derniers se distinguaient encore, dans une hiérarchisation qui aboutissait à l'émergence de "plus" sujets du roi et de sujets très périphériques. Et les roturiers étaient rassemblés sous la férule des nobles avec lesquels l'autorité centrale traitait. Toutefois, aux derniers jours de l'Ancien Régime, les choses avaient déjà évolué quelque peu. De fait, selon J. DONZELOT, l'élément de gestion politique (1) -l'individu en somme-, était assez proche de celui que nous attribuons à la société villageoise traditionnelle du Niéné Nord, puisque la famille :

"était à la fois sujet et objet de gouvernement. Sujet par la distribution interne de ses pouvoirs : la femme, les enfants et les person-

1) J. DONZELOT dit exactement : "la plus petite organisation politique possible", p. 49. La police des familles. Paris, éd. de Minuit, 1977, 221 p. (Coll. "Critique").

nes associées (parentèle, domestiques, apprentis) sont les obligés du chef de famille. Objet en ce sens que le chef de famille se situe lui aussi dans des relations de dépendance. Par lui, la famille se trouve inscrite dans des groupes d'appartenance qui peuvent être des réseaux de solidarité comme les corporations et les communautés villageoises ou des blocs de dépendance du type féodal ou religieux, ou le plus souvent les deux à la fois." (1) .

Le chef de famille est le partenaire social privilégié de l'autorité centrale qui elle, n'a donc pas de communication directe avec les autres membres de la famille. Si l'on veut réduire à tout prix le contrat social à un accord entre l'autorité centrale (i.e. l'Etat) et un individu, il faut convenir que seul le chef de la famille (qui regroupait donc aussi les domestiques et les apprentis) pouvait être considéré comme l'individu. C'est lui qui répondait des autres membres de la famille.

A partir de la Révolution, il en va tout autrement. Soit la prise de la Bastille. Selon J. DONZELOT, elle est menée par le petit peuple et les indigents de Paris, tous déclassés que l'Etat ne pouvait (ou ne voulait) percevoir ni donc aider, puisqu'ils étaient "sans feu ni lieu", c'est-à-dire sans famille. La prise de la Bastille est donc à cet égard; "l'aboutissement d'une sourde interpellation qui somme l'Etat de prendre en charge les citoyens, de devenir l'instance responsable de la satisfaction de leurs besoins." (2)

Le nouvel Etat (Républicain depuis lors) en dépit de l'épisode impérial (3) se trouve saisi entre un désir et une

1) *ibid.* p. 49.

2) *ibid.* p. 52.

3) F. FURET nous apprend que, l'empire datant de 1804, "les pièces de monnaie conserveront encore pendant quelques années

crainte. Le désir, c'est celui d'organiser le "bonheur des citoyens (en) dispensant assistance, travail, éducation et santé à tous, indépendamment des appartenances familiales vouées à la désuétude" (1). La crainte elle, n'a pas encore cessé de nos jours, de fabriquer des électeurs. C'est celle de l'Etat totalitaire, égalisant par le bas, en écrétant les fortunes. Mais c'est un autre débat.

Toujours est-il, qu'avec la République, le contrat social s'établit désormais entre l'Etat -qui devient une entité totalement inhabitée - et chacune des personnes vivant dans la nation. A ce moment-là, la liaison entre société institutionnalisée et culture vécue n'est pas encore rompue. La "perte du sens" n'a pas encore eu lieu. Mais on peut se demander déjà, si ce n'est plus que virtuellement, c'est-à-dire seulement sur le papier, que la culture vécue peut agir sur la société institutionnalisée, dans la mesure où le prolétariat et les ruraux n'ont plus la possibilité d'infléchir les institutions, bien qu'ils aient été les acteurs ensanglantés de la Révolution.

Toutes ces étapes historiques (2) ont constitué l'Etat tel qu'il apparaît aujourd'hui en Occident. Un Etat qui fonctionne avec des individus tels que les citoyens (i.e. les personnes), et qui, s'inscrivant dans l'Histoire (autrement dit l'évolutionnisme positiviste), postule que l'école est le moyen de transformer et de pérenniser la société.

* cette inscription singulière: République française, Napoléon Empereur " in Le Nouvel Observateur -présentation de l'ouvrage de Cl. NICOLET: L'idée républicaine en France - (op. cit. p.45

1) La police des Familles p. 52.

2) Et forcément bien d'autres mais l'on n'a retenu que ce qui pouvait éclairer quelque peu, le sujet de cette étude.

La colonisation et surtout la décolonisation vont apporter cette pensée (1) en Afrique, sous l'aspect de l'Etat. Un Etat africain préformé, ayant déjà ses propres logiques de l'action sociale et de la transformation, tout cela étant doublé par une forte propension au mimétisme. La décolonisation n'aura été que l'institutionnalisation de l'existence des territoires périphériques. Tous les Etats francophones (et bien d'autres) de l'Afrique Noire se sont proclamés Républiques, en se parant de l'épithète de Démocratique. De même, ils ont tous opté pour l'alphabétisation à 100 %, parce qu'il était déjà -et qu'il reste encore- évident, qu'alphabétiser, entraîne le développement, avec toute la magie d'une relation de cause à effet. Pareillement, dès que ces bureaucraties -trop fières d'occuper la place toute chaude du Blanc (le Bwana)- se sont mises à rêver développement, on ^{à vu} _{vsurgir} alors, les buildings climatisés, ~~et les trop larges avenues~~ illuminant la brousse, pour abriter ces penseurs. (2).

(1) Ou agencement particulier des concepts.

(2) On prétend généralement que la Négritude et ses Chantres ont beaucoup aidé à la valorisation de l'Afrique et des Africains. Cela a sans doute été utile à un moment donné, mais aujourd'hui, il y a comme un meurtre à accomplir. Il faut tuer ceux que nous ne pouvons pas ne plus considérer comme nos pères (après tout ils ont parfois servi à accomplir quelques changements intéressants -alors c'est très symboliquement qu'il faut nous entendre ici), parce qu'ils ne se sont exprimé qu'avec le seul langage qu'il leur était possible d'emprunter. La Négritude et les Négrologues ne pouvaient en effet se définir que par rapport au Blanc. Pour reprendre P. FREIRE, le Blanc était leur seul exemple d'Humanité. L'alternative était donc shakespearienne: être ou ne pas être Blanc. Et ils y ont été de leur lamento. Un poète Noir a parlé de son nez plat Seigneur! écrasé par le poids de la Terre, qu'il portait en tant que Noir, depuis la nuit des temps. Dans les villages Sénoufo, quand vient à passer un Peul ou un Blanc, on dit qu'il "a le nez droit".

Un Etat comme celui de la Côte-d'Ivoire est accessible à au moins deux types de messages: celui des instances internationales (l'ONU notamment) et celui, bilatéral, de sa coopération avec la France (ex-métropole), qui est plus ponctuel, plus effectif sur le terrain aussi sans doute.

Alors que les notions véhiculées par l'interculture sont en Europe, comme déjà là, connues et admises par la base sociale, à l'inverse, pour les villages africains, tout se passe comme s'il s'agissait de faire rentrer le réel dans une grille du langage qui serait préformée. Au lieu que le réel africain provoque la création et l'utilisation de ses propres concepts pour se dire. Guy BELLONCLE ne signifie sans doute pas autre chose quand il nous invite à prendre le Chemin des villages; une marche salutaire vers nos sources, pour tâcher de rattacher les bonnes volontés avec la base vitale.

La décolonisation, l'Ecole et l'Etat.

On peut jalonner l'acceptation des concepts occidentaux et des méthodes pratiques qu'ils induisent en Afrique, en prenant appui sur la seconde guerre mondiale. Elle constitue en effet l'événement-clef de la dispersion des idéaux occidentaux vers les périphéries (le tiers-monde).

Le principe de l'autodétermination était déjà posé, depuis les assises de la S.D.N., à la fin de la première guerre mondiale. La Charte de San Francisco n'avait donc fait que le ranimer. Dans les propos, on avait invoqué le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. Mais si Français et Anglais avaient fait semblant de croire que cela ne concernait pas leurs colonies, Roosevelt et même Wilson en 1917-1919, insistaient justement sur le caractère universel de ce principe. Certes, ce n'était pas excessivement gratuit de la part des Etats-unis; on dit que les matières premières qu'ils utili-

saient dans leur industrie, provenaient pour 25 à 75% des territoires colonisés par leurs alliés de guerre.

Si les principes étaient posés depuis la première guerre mondiale, c'est la seconde qui en a rendu l'application possible. Car la fin de la guerre est bien une période d'anomie; une saison du rêve et du changement. Un moment où s'affirme le désir de réaliser les idéaux longtemps restés pieux. On se met à y croire, de part et d'autre. Pour notre part, nous ne connaissons pas de texte qui souligne mieux cet état d'esprit que cet extrait de discours du Général (déjà ?) Charles de GAULLE à Brazzaville. C'était en 1944 -en Janvier-, devant une assemblée constituée essentiellement de représentants des intérêts coloniaux en Afrique. Il dit:

"Comme toujours, la guerre elle-même précipite l'évolution. D'abord par le fait qu'elle fut jusqu'à ce jour pour une bonne part une guerre africaine (...). Mais ensuite et surtout par ce que cette guerre a pour enjeu ni plus ni moins que la condition de l'homme et que, sous l'action des forces psychiques qu'elle a partout déclenchés, chaque population, chaque individu, lève la tête, regarde au delà du jour et s'interroge sur son destin" (1).

L'exemple d'humanité (2) de la France et des Français

1) Extrait de La conférence de Brazzaville, cité par J. SURET-CANALE. L'Afrique Noire, T 2: l'Ere coloniale (1900-1945). Paris, éd. Sociales, 1977, 600 p (p.497).

2) Paulo FREIRE dit des opprimés que "leur idéal est vraiment d'être des hommes, mais cela signifie pour eux, à cause de la contradiction qu'ils ont toujours connue et dont le dépassement ne leur apparait pas clairement, être des oppresseurs. C'est cela leur seul modèle d'humanité". In Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution. Paris, éd. Maspéro, 1977, 202 p. (p.23 - c'est nous qui soulignons).



s'est donc trouvé adopté par les élites des territoires colonisés, même si, dans le même temps, ces mêmes élites réclamaient (déjà) une espèce de droit à la différence. Le Rassemblement Démocratique Africain (R.D.A. né en 1946) réclamera pour sa part, dans le domaine de la santé, la création dans chaque territoire, d'un laboratoire et d'une école d'herboristerie, pour favoriser une exploitation (rationnelle ? !) de la pharmacopée "indigène". Dès la première réunion, ils avaient déjà réclamé (par le biais d'une commission de l'enseignement) :

- Une école préparatoire par village ou groupe de villages.
- ~~Une école élémentaire par canton.~~
- Une école régionale par subdivision.
- Une école primaire supérieure -suivant les programmes des collèges modernes de la métropole- par région.
- Une école Normale et un lycée par territoire.
- L'ouverture effective de l'université de Dakar en novembre 1947, comprenant outre les quatre facultés classiques, une école de vétérinaire et une école des beaux-arts africains.
- Et enfin l'octroi de bourses d'enseignement en France, par les territoires, aux meilleurs élèves, "jusqu'à ce que l'enseignement général de l'Afrique ait atteint son plein développement" (1).

C'est à ce moment-là que la greffe a pris. La colonisation avait apporté le découpage du réel avec lequel on administrerait le village. Des ensembles politiques tels que les cantons étaient apparus là où il n'y avait que des villages, qui n'avaient parfois pas d'autres liens que ceux des éventuels lignages maternels. Avec les Indépendances et donc la naissance des Etats africains, on s'est découverts citoyens,

1) Jean SURET-CANALE op. cit. t.III intitulé: De la colonisation aux Indépendances 1945-1960. Paris, Les Editions Sociales, 1977; 394 pp.

avec des droits, et même des devoirs. De l'adoption des concepts servant à dire le réel, ont découlé les méthodes de gestion humaine. La vieille équation européenne de la scolarisation et du mieux-être a été adoptée aussi sec, et même décuplée avec l'Indépendance, puisque ce sont les "indigènes" qui l'ont prise à leur compte. Ils l'ont tellement bien adoptée que tous les efforts de scolarisation de l'ancienne colonie, même s'ils n'avaient pas atteint la totalité des enfants, tous ces efforts ont été systématiquement niés, au regard de la scolarité considérée comme un droit inaliénable.

Mais dans la réalité politique d'aujourd'hui, les discours, même les plus sincères, n'ont aucune portée sur les personnes, puisque leur cible sont des concepts sans corps, réellement vides de toute présence. Le conflit actuel du Tchad n'est qu'une illustration de l'Etat tel qu'il est apparu et tel qu'il fonctionne dans l'Afrique Noire décolonisée. Un "Etat néant" dit-on du Tchad. Mais le cas du Tchad n'est que la crise qui permet, en tant que crise, de lire plus aisément, une réalité occultée ou plus difficilement lisible habituellement sous les artifices bureaucratiques. Le concept d'Etat recouvre historiquement celui de la Nation dans les entités politiques européennes. En Afrique où, selon T. MICHALON,

"tout l'édifice post-colonial repose sur le dogme selon lequel l'imitation du modèle d'Etat qui paraît avoir réussi à l'ex-colonisateur est la clef de son propre progrès",

l'on a d'abord admis l'Etat. Ensuite devait venir la constitution de la Nation. D'ici là, l'Etat utilise les outils conceptuels qui l'ont fait naître, c'est-à-dire ceux de l'Europe. Du fait de ces "choix" , T. MICHALON remarque que:

"L'Etat africain n'existe guère en tant que structure d'expression et d'organisation de la nation: il se borne à être à la fois un mécanisme de prélèvement et de redistribution, et l'interlocuteur des intérêts économiques étrangers" (1).

L'Ecole coloniale : entre enseignement de masse et formation d'une élite.

On pourrait, de façon sommaire, se représenter la scolarisation de l'époque coloniale, comme ayant réussi à fabriquer une couche tampon. Une sorte de classe moyenne entre les colons, socialement supérieurs, par principe, et la masse "inculte" des indigènes. Les scolarisés étaient considérés comme des "évolués", auxquels on a fait luire - dans les derniers jours de la colonisation - l'espoir d'une promotion au rang d'assimilés, voire de citoyens français.

L'école d'aujourd'hui se ressent encore de cette polarisation. Les Blancs sont partis mais les écoliers sont toujours des "évolués". Il faut "moderniser", autant que possible en suivant la voie tracée par l'Histoire, Universelle... des Occidentaux. Dans ce schéma, gouverner ne peut se concevoir qu'avec des citoyens. Il faut donc alphabétiser, scolariser, jusqu'à ce que le matériau rentre dans le moule. Autrement dit, jusqu'à ce qu'ait disparu toute référence traditionnelle. De ce fait, scolariser est un acte qui entre en

1) MICHALON (T.). "L'impuissance d'un Etat fictif". Le Monde diplomatique n° 354 (sept. 1983), p. 9. L'auteur propose par ailleurs, une analyse du placage Etat-Nation en Afrique, dans la revue Projet n° 182 de février 1984 (pp. 135 à 146). Dans ce second article, il propose (dans le cas du Tchad), de "repenser un Etat entièrement régionalisé"; ce qui n'a pas - on s'en doute - la faveur des "Jacobins" de N'djaména.

opposition avec le monde villageois. Vue sous cet angle, la scolarisation ne consiste ni plus ni moins qu'en un agrandissement de l'ancienne couche tampon des "évolués", comme si la fabrication de la Nation était antithétique des modes de représentation villageois. L'école est donc l'enzyme glouton "façon" Omo, pour laver les systèmes villageois, en limant les différences culturelles. C'est aussi l'un des effets (pervers ?) de l'éducation de masse dont il est clair que la Côte-d'Ivoire (entre d'autres pays d'Afrique) est en passe de réussir la réalisation progressive.

Pourtant, il serait probablement malhonnête de croire que l'école, même coloniale, n'a jamais éprouvé d'hésitations entre éducation de la masse et la formation d'une élite. La perspective d'une école de masse est perceptible dès 1924, dans les textes officiels, mais aussi dans des expressions plus mondaines, comme certaine "communication à l'Académie des Sciences Morales et Politiques" de Eugène Louis GUERNIER en 1936.

En 1924, le "système" CARDE se proposait d'introduire l'agriculture dans les programmes scolaires. Mais à la vérité, il est resté lettre morte. Et c'est Jules BREVIE qui lancera -en 1931- l'enseignement rural:

"Des champs, des plantations, des troupeaux -dit l'historien J.SURET-CANALE- sont annexés à l'école et leur entretien est la préoccupation essentielle. C'est d'après leur état et leur rendement que l'on note les instituteurs"(1).

Si ces élans réformistes soulignent bien qu'il s'agit d'une formation de masse, on peut aussi juger qu'ils témoignent d'une crainte. Celle de former des élèves, incapables

1) Jean SURET-CANALE L'Afrique Noire t2 l'ère coloniale (op. cit) p.479

en cas de non-embauche dans le système social colonial, de retourner vivre au village (4). Mais il y a aussi, très nettement, sauf la vocation, du moins la justification proprement Républicaine de l'école (notamment le concept institutionnel de l'école primaire élémentaire): l'obligation d'éducation qui ressortit à l'Etat.

E.L. GUERNIER proposait quant à lui, de faire une école qui serait l'âme du village. D'abord, il faudrait :

"consolider la famille par la restauration de l'autorité, (une tâche d'autant plus facile que le noir a le sens du bien et de la famille. Celle-ci consolidée, il deviendrait possible de songer à la création d'un deuxième stade social: le village)" (2).

C'est de ce second stade social que l'école serait "l'âme".

" Mais on ne crée pas l'âme d'une agrégation humaine en lui apprenant le système métrique ou la table de multiplication pas plus qu'en la soumettant à (...) "ce petit tyran maléfique, le certificat d'études primaires". (...) Il faut avant tout donner aux primitifs, comme aux êtres plus évolués d'ailleurs, le respect fondamental des cadres et des armatures existants (...). Ensuite, s'appuyant sur le cadre ainsi consolidé, il faudra orienter l'homme vers le travail, lui montrer, par l'exem-

4) En somme se posait déjà l'épineux problème de savoir "où c'est qu'on met la "crasse propre". En 1917 déjà, Georges HARDY disait aussi: "éviter que l'enseignement des indigènes ne devienne un instrument de perturbation sociale". (cité par J.SURET-CANALE)

2) Eugène Louis GUERNIER. Civilisations et doctrines d'enseignement, communication à l'académie des Sciences Morales et politiques - séance du 17 octobre 1936. Librairie F. Alcan Paris 1936 38pp. (p. 25)

ple et la pratique, les satisfactions personnelles que l'on tire de l'entretien d'un jardin cultivé autour de la case familiale en vue d'obtenir des produits vivriers" (1).

On perçoit malgré tout, la générosité républicaine dans la volonté de changement, même si elle est basée sur une grande généralisation et une méconnaissance de la diversité des cultures non-occidentales. "Consolider l'autorité de la famille" dénote d'une terrible appréhension des structures familiales traditionnelles, à moins qu'il s'agisse d'une projection ethnocentrique. Par exemple de la représentation que se donne le milieu social d'origine de l'auteur de ces mots, au sujet des milieux prolétaires de son pays. D'ailleurs on retrouve dans les dernières lignes citées, toute la mystique -toute occidentale (voire petite-bourgeoise)- du jardin, en tant qu'il est le signe du calme et de la paix sociale. Ce qui tend à prouver par contre, que l'école coloniale était problématisée véritablement comme un moyen d'éducation de la "masse", ce que certains refusent d'accorder à l'administration coloniale (2). Pourtant, entre la tentation de faire "comme en France" (i.e. l'éducation du plus grand nombre) et les restrictions stratégiques locales, ce sont les dernières qui ont gagné, tout au moins jusqu'à la seconde guerre mondiale. Et c'est en veillant autant que possible à une correspondance entre les diplômes distribués et les besoins d'embauche, que l'école d'avant 1940 était servie avec parcimonie. Mais il est grand temps de corriger certaines thèses comme celle

1) E. L. GUERNIER; p.26 (op. cit. p.104)

2) Même si le texte de E. L. GUERNIER n'a pas eu d'effet direct sur l'institution scolaire, on peut le considérer assurément comme étant un indicateur des idées que l'on pouvait alors émettre sur la question.

-défendue avec d'autres par Abdou MOUMOUNI (1)- qui consiste d'abord à poser l'éducation scolaire comme un droit de naissance pour tous les êtres humains. Ensuite, il est aisé de présenter la période coloniale comme n'ayant jamais eu d'autre intention que d'entraver la réalisation de ce droit. La réalité est plus simple et peut-être plus triviale: les colonisateurs sont parvenus en terre d'Afrique avec leurs propres idéaux, leurs propres contradictions aussi. Aussi bien, l'idéal humanitaire coexistait-il avec la volonté réelle et féroce de s'enrichir autant que possible.

La guerre, en "mobilisant les esprits", donne à partir de la conférence de Brazzaville, l'occasion à l'idéal humanitaire -longtemps limité aux seuls discours-, de s'étendre quelque peu, à une plus grande frange de la population colonisée. L'effort a été ^{le} plus sensible au niveau de l'enseignement secondaire. Ch. de GAULLE n'avait-il pas indiqué à Brazzaville, qu'il :

"n'y aurait aucun progrès qui soit un progrès si les hommes sur leur terre natale ne pouvaient s'élever peu à peu jusqu'au niveau où ils seront capables de participer chez eux à la gestion de leurs propres affaires " ? (2)

Dans le même temps, un "geste" était fait en direction des villages. C'est ainsi que l'école de Kolia fut ouverte, en décembre de 1944. (3). Durant les années qui ont suivi la

1) MOUMOUNI (A.). L'éducation en Afrique. Paris, éd. F. Maspéro, 1964, 387 p.

2) La Conférence de Brazzaville (op. cit., 99)

3) Au total, sept écoles ont été ouvertes pour la division administrative de Korhogo après cette conférence: à Kolia, Bako (près d'Odienné), Kanoroba, M'bingué, Napiéolédougou, Tafiré, Ouangolodougou.

fin de la guerre, on a pu constater une assez importante augmentation du nombre des écoles pour l'ensemble de l'A.O.F. Entre 1948 et 1957, elles passent de 915 à 2339 (1). Le nombre des élèves inscrits passe lui, de 94 470 en 1945 à 356 800 en 1957 (1).

Dans la période qui va de 1956 (date de la Loi-cadre ou Loi Defferre) à 1960, l'embauche de scolarisés a été très importante, pour fournir à l'administration toute neuve, ses commis et ses agents. Le moindre C.E.P.E. ouvrait des horizons jusque là insoupçonnés, puisqu'il fallait constituer une bureaucratie, pratiquement "au pied levé". Le personnel enseignant -entre d'autres personnels- est constitué aujourd'hui encore, pour partie, des anciens moniteurs recrutés autrefois pour suppléer au besoin en maîtres, avec le seul CEPE. C'est aussi de ce temps, que scolariser est apparu pour les familles, comme un investissement "intéressant"; du moins pour les plus "occidentalisées" d'entre elles. C'est-à-dire celles des régions du Sud du pays ainsi que des plus grands centres urbains. Après quelques années d'école, on pouvait prétendre au beau titre de "commis". Par conséquent, l'équation était donc vraie: scolariser=mieux-être (mais de qui ?). C'est à cette période authentique d'anomie entre le diplôme et les emplois que se situe l'origine de ce que les Etats africains se trouvent aujourd'hui encore dans l'obligation d'embaucher tous les diplômés, et dans une large mesure, tous les scolarisés. C'est encore de cette époque que la distinction institutionnelle observée entre éducation de masse (2) et la série

1) Ces données sont extraites de l'ouvrage de A. MOUMOUNI L'éducation en Afrique (op. cit.) p. 52.

2) Dans ce que ce terme comprend de "naturel", d'obligatoire pour tous les enfants d'une même entité nationale, comme dans l'expression "enseignement primaire élémentaire".

sélection et formation d'une élite, a perdu pour longtemps en Afrique (et à coup sûr en Côte-d'Ivoire), les maigres chances qu'elles pouvait avoir de s'imposer. Le seuil minimal de rentabilité de l'école ayant été assez bas à cette époque, cela a eu tôt fait de minimiser les risques encourus. Mais à un niveau plus collectif, c'est la naissance d'un droit: celui de trouver un emploi, sinon dans un bureau, au moins à la ville, après le moindre séjour à l'école. Et ce droit est reconnu implicitement par les gouvernants. Au Niger, Guy BELLONCLE a expliqué (1) comment l'Etat est amené à augmenter ses impôts sur les populations paysannes, afin d'assouvir sa bureaucratie. En Côte-d'Ivoire, un service d'aide aux chômeurs ... scolarisés et diplômés (uniquement) a été mis en place, et qui verse mensuellement 100 000cfa à chaque chômeur (2).

5° Chapitre:

Entre le village et la Nation : Le P.E.T.V., développement rural et Ecole individualisante.

L'on vient de retracer les grands traits historiques de l'adoption du complexe conceptuel des occidentaux par les nouveaux Etats africains. Mais il reste maintenant à montrer plus précisément, sur un terrain particulier -ici ce sera celui de la Côte-d'Ivoire-, que l'abouchement présumé entre le nouvel Etat et les métropoles occidentales est bien réel. C'est-à-dire qu'on peut en percevoir les effets au niveau des discours du nouvel Etat. Autrement dit, et en rapport

1) cf. La question paysanne, Chap. 4: Pourquoi les Etats sont-ils devenus les grands ponctionneurs (p.65-66).

2) Le smic est d'environ 30 000 cfa tandis que les salaires mensuels des ouvriers agricoles des plantations de café et de cacao ne dépassent guère les 5000 cfa.

avec les interrogations formulées au début de ce travail, il s'agit de montrer, d'abord au niveau de l'école, que celle-ci vise à "reproduire" un individu-personne. Ensuite, à un niveau plus global, que le changement escompté n'est rien d'autre qu'un développement de type exogène. La relation entre ces deux orientations relève elle, de la liaison existant par ailleurs, entre l'individu-personne et le type de société qui produit le développement servant de modèle.

En somme, nous allons travailler les deux hypothèses suivantes:

- 1/ Il existe une thématique de l'Etat-nation, telle que l'Occident l'a produite, et dont le fonctionnement implique l'existence d'un individu tel que la personne. Dans la mesure où l'Etat Ivoirien fait sienne cette thématique-là, on doit s'attendre à ce que son projet pédagogique passe aussi par la reproduction de cet individu-personne; qu'en somme, l'école va servir à opérer cette individualisation de la personne.

- 2/ Le développement préconisé (ou escompté), et que l'école contribue à mettre en œuvre est de type exogène. D'abord parce qu'il puise les concepts qui lui servent à se dire, en partant de modèles étrangers aux contextes villageois. Ensuite parce qu'il exclut la participation des villageois à l'élaboration des discours pédagogiques. Enfin, le développement visé est de type exogène parce que, non content de ne pas inviter les représentations villageoises à sa conceptualisation, il les tient pour infécondes, non-pertinentes. Aussi bien, l'éducation scolaire va-t-elle viser à induire une approche très "critique" du monde villageois. Une approche tellement critique que les écoliers ne pourront, au sortir du cursus, que rejeter ce monde dont pourtant ils sont issus.

Ce travail a été effectué sur la base du tome premier des fascicules de la série "programme d'éducation télévisuelle" édité par le Ministère de l'Education Nationale. Nous tentons ce document, pour expressif du projet pédagogique de l'Etat Ivoirien, sinon l'époque actuelle, au moins pour une période suffisamment récente, pour que les effets n'en aient pas disparu au plan de l'école. Le tome I du programme d'enseignement télévisuel est en effet l'occasion d'exprimer et de recentrer les objectifs de l'école, dans un pays sous-développé, quelques années après qu'il soit devenu Indépendant -soient huit années après la décolonisation. Manifestement, il pêche du côté de la croyance -dénoncée par G. BELLONCLE- que "le développement (...) découle ipso facto de la réforme de l'enseignement" (1). Par conséquent, la mise en place de l'enseignement télévisuel apparaît comme une crise qui met en lumière les failles et les défaillances du système scolaire. Mais elle est aussi, dans le même mouvement, une reformulation des finalités de l'école, par rapport au développement.

En tant que projet pédagogique, nous analyserons ce document, à l'aide des "cinq niveaux d'analyse de l'acte éducatif" dont Mr. AVANZINI expose les éléments dans l'introduction de Histoire de la pédagogie du 17^e siècle à nos jours. (2).

Ces niveaux se répartissent en "trois composantes", elles-mêmes articulées à "deux niveaux":

- La première composante est le système des finalités:

"C'est-à-dire (...) la culture, la philosophie, la morale, la religion, le type de société, dont elle [l'éducation] se propose de provoquer l'intériorisation; il définit, en même temps qu'il l'anime, l'objectif d'une institution éducative ou d'une société globale donnée et est réfracté notamment par les programmes com-

1) P. 255, Le chemin des villages (cf. Bibliographie).

2) Sous la direction de Guy AVANZINI. pp 7 à 9. (op. cit.)

me par le climat relationnel ordonné à induire en vue du profil d'adulte souhaité, les habitudes mentales et morales de l'enfant et de l'adolescent" (1).

- La seconde correspond aux contenus programmés dans l'enseignement.

Elle "procède des connaissances acquises à une époque déterminée sur leur structure intrinsèque et les exigences internes de la transmission. Cela amène en effet les spécialistes à prescrire une progression des exercices et des démarches qui à la limite leur apparaissent comme nécessaires. Ainsi, la lecture, la grammaire ou la mathématique sont-elles partiellement enseignées selon l'idée que l'on nourrit de leur structure, dont on dégage des conséquences d'ordre didactique (1).

- La troisième composante est constituée par la représentation de la psychologie du sujet:

"par exemple, selon qu'on le croit disposé ou non au travail scolaire, porté ou non à l'effort, doué plutôt d'une nature indigente dont l'essor est suspendu à la qualité d'apports exogènes ou, au contraire, fort d'une richesse native qu'on doit se contenter d'exploiter, on adopte vis-à-vis de lui des styles inégalement pressifs ou confiants, interventionnistes ou attentistes (1).

Les deux niveaux d'articulation sont d'une part, l'institution, et de l'autre, la méthode (ou didactique).

- C'est par l'institution que le pouvoir politique:

"décide d'un type d'organisation, par exemple il stipule une durée de la scolarisation obligatoire, de plus, il estime -à tort ou à raison- que la classe hétérogène ou, au contraire, les groupes de niveau homogènes, des filières diversifiées en 6°, ou, au contraire, l'absence de filières permettront mieux de parvenir aux buts fixés, etc. (1)

Quant à la méthode, Mr. AVANZINI dit qu'elle est:

une manière générale ou appropriée à une discipline déterminée, d'organiser le travail de d'une façon qui intègre et articule aussi ces trois facteurs: qu'elle émane d'une élaboration théorique ou se forme empiriquement au terme de longs tâtonnements, elle est construite sur cette triangulation en vue de satisfaire simultanément aux trois séries d'exigences". (1)

Notre objectif n'est certes pas seulement de restituer l'organisation du système éducatif du gouvernement Ivoirien. Aussi bien, nous nous sommes servi de ces cinq éléments, comme de repères, pour découper et donc centrer le texte retenu. Ensuite, comme on va le voir, l'on a accolé les hypothèses aux éléments constitutifs du discours pédagogique (2).

Le système des finalités devrait à lui seul, permettre de cerner la thématique de l'Etat-Nation héritée de l'inter-culture. Mais il permettra aussi de cerner l'individualisation que l'école va produire au niveau des profils d'adulte souhaités, en même temps que d'étayer l'opposition entre le monde scolaire et celui des villages -notamment à travers les habitudes mentales à induire chez l'enfant. L'institution elle, va servir plus précisément à "matérialiser" la coupure établie entre le monde des scolaires (c'est-à-dire aussi ceux qui "pensent" le développement) et celui des villageois. Mais c'est au niveau de la méthode (ou didactique) qu'on percevra le mieux, la mise en œuvre d'une individualisation, tout

1) Ibidem p. 9

2) Plus particulièrement au système des finalités, à la méthode et à l'institution. En effet, si la représentation de l'éduqué est bien l'appréhension en tant qu'objet psychologique sur lequel porte une action éducative, il convient alors de dire qu'elle n'apparaît guère dans cet opuscule, ce qui est un signe en soi (mais l'on y reviendra dans le cours du texte).

autant que -si elle avait été plus explicite- la représentation psychologique. Il reste les contenus qui n'ont pas de rapport immédiat avec les hypothèses. Ils ont été repris toutefois, pour la continuité dans laquelle ils se trouvent avec les quatre autres éléments. Les contenus serviront donc d'illustration.

Des sept chapitres que contient le tome premier de la série consacrée au programme d'enseignement télévisuel, seulement six nous ont intéressés, pour ce qu'ils ont de rapport direct avec notre propos (1).

Les résultats sont présentés sous trois rubriques d'inégale longueur:

D'abord, on résumera le système des finalités autour de la thématique de l'Etat-Nation puis du processus de l'individualisation.

Ensuite, méthodes, contenus et représentation ont été regroupés. Ils répondront d'abord à l'impératif de l'individualisation du sujet, dans la suite du système des finalités. En second lieu, ils serviront aussi à esquisser la rupture instaurée au niveau-même du sujet, entre le monde villageois et l'apprentissage scolaire. Si la méthode vise à faciliter l'apprentissage scolaire, elle veut aussi induire l'appréhension du réel proche, c'est-à-dire l'environnement. Cela s'opère à l'aide de démarches mentales et donc de représentations "idéelles" qui sont différentes de celles du milieu villageois.

L'analyse des institutions vient en dernière position, pour entériner -à l'aide des organigrammes- la coupure qui aura été mise en évidence dans l'analyse précédente (méthode, contenus et représentation de l'éduqué).

1) Soit un total de 172 pages sur les 333 que contient le fascicule n° 1 : Principes et modalités d'application des nouvelles techniques et méthodes pour l'enseignement du premier degré, l'éducation post-primaire et la formation des maîtres.

Les finalités:

Les finalités ont été regroupées en deux groupes, correspondant à deux des objets retenus pour nos hypothèses. A savoir:

- D'une part, celles qui ont rapport à la thématique de l'Etat-Nation, qui constituent en somme "la culture, la philosophie (...) [et] le type de société" dont le projet pédagogique "se propose de provoquer l'intériorisation" (1).

- D'autre part, ce sont celles qui définissent de façon plus précise, le profil d'adulte attendu au terme du cursus. Elles ont rapport aux "habitudes mentales et morales" et permettront d'illustrer le projet d'individualisation de l'élève que contient ce système d'éducation.

A/ Thématique de l'Etat-Nation

Dans ce premier groupe, l'on a relevé deux thèmes:

A.a) -Le développement en tant que finalité pour ainsi dire extrême de l'école.

A.b) - L'intégration des personnes dans une même entité qui est la nation, en même temps que l'accession de la Nation (et des individus qui la composent) à une aire plus vaste, de l'ordre de la planète.

A.a) Le développement est défini ici comme un processus d'évolution de la société. Il vise la domination de la nature et permet d'infléchir le cours de l'histoire. Les attributs qui lui sont le plus rattachés sont économique puis social. Très résolument, le développement, -auquel l'école est subordonnée- sera "une stimulation socio-économique favorisant la productivité et incitant à la consommation" (2). Autrement

1) AVANZINI G. Histoire de la pédagogie du 17^e siècle à nos jours

2) Chapitre III p. 79.

dit, ce développement est du type-même de celui des anciennes métropoles occidentales (4). Son caractère exogène est encore plus marqué dans cette citation extraite d'un discours du Chef de l'Etat Ivoirien. Il dit:

" Partout dans le monde, des hommes et des peuples entiers sont arrivés ... à dominer la nature, à infléchir le cours de l'histoire, à se rendre pleinement libres et maîtres de leur destinée" (2).

On lira bien entendu que ces quelques hommes et ces quelques peuples sont les Occidentaux. C'est donc vers eux qu'il faudra trouver le modèle. D'ailleurs, il faut que l'école produise des individus ouverts sur l'extérieur (le texte parle "d'intégrer à la vie moderne), puisque le développement économique le sera.

A.b) Mais le préalable à cette ouverture sur l'extérieur c'est l'intégration de l'ensemble des habitants du pays au sein de la nation. L'école va contribuer grandement à cela. La suite de la citation explique que cette maîtrise de la Nature leur provient de leur système d'éducation et:

"d'enseignement foncièrement efficace, des méthodes réalistes de sélection des élites et de formation des cadres, des techniques d'information et de diffusion permettant à l'ensemble de la population de se sentir intégrée et de participer activement aux efforts des responsables politiques" (3).

4) Et très nettement capitaliste; de ce capitalisme que l'on dit tellement sain, pour l'économie -ce concept dont on veut faire croire qu'il est matière.

2) Discours du Président F. Houphouët Boigny à la Conférence des ministres francophones africains et malgaches de l'Education Nationale, Abidjan, janvier 1967. Cité à la page 17 du tome I de la série "programme d'éducation télévisuelle" (c'est nous qui soulignons).

3) Ibid. p 17 (souligné par nous). On remarquera aussi que l'effort est fait par les responsables politiques.

Il s'agit donc de fabriquer la nation, à la place des pays multiples qui occupent le pays. De ce point de vue, l'école aura donc pour but:

- De créer une culture commune. Ainsi de l'enseignement fondamental - les quatre premières années du cursus- qui visera à "définir et diffuser les moyens, les attitudes et les notions élémentaires qui permettront à une nation de communiquer pour construire et partager une culture" (1).

- De développer la conscience civique et les aptitudes indispensables à la vie collective.

- D'effacer la coupure entre le village et l'école, afin de lutter contre l'exode rural, mais aussi pour développer les valeurs fondamentales du groupe national.

Ces finalités sont elles-mêmes de deux ordres. D'une part, c'est le thème de la culture qui sert d'amarre. Les diverses cultures locales seront intégrées pour constituer la culture nationale. L'autre objectif est politique: l'école devra rendre possible la gestion (rationnelle enfin ?) de l'ensemble national, en favorisant l'émergence de citoyens, qui soient au fait du civisme; autrement dit, qui se répartissent d'eux-mêmes dans les cases préfigurées du réel occidental. Ainsi, l'effort des responsables politiques pourrait-il parvenir jusqu'au réel.

B/ Le profil d'adulte souhaité

Là encore, il faudrait distinguer deux groupes d'évocation: les qualités mentales requises et les qualités morales. Les qualités morales ayant en somme déjà été évoquées sous l'aspect du civisme, il ne reste plus que les attitudes mentales. Celles-ci sont toutes subordonnées à la "démarche scientifique", dans un schème qui va de la connaissance vers

1) p. 84 ibid.

l'action sur le milieu. L'école servira certes à transmettre du savoir, mais il s'agit d'un savoir plus rationnel que celui des parents, tout en réalisant chez l'enfant, une "ouverture sur la réalité du milieu proche et élargi".

Au sortir de l'école primaire, l'enfant devra avoir:

- Une attitude analytique et concrète (grâce à la méthode) du milieu.

- Un esprit d'innovation et d'entreprise.

- Une approche rationnelle de l'environnement naturel et humain.

- Avoir le goût de la recherche des meilleures techniques agricoles.

- Une attitude expérimentatrice et conceptualisante renforcée (seulement puisque ce sont là des attitudes qui existent "naturellement" chez l'enfant et que peut-être, la société villageoise a tendance à inhiber).

Voici in extenso, les profils tels qu'ils sont visés au sortir de la sixième année de scolarité. Le jeune ivoirien doit:

I "Atteindre un développement physique harmonisé et faire preuve d'une maîtrise relativement sûre de son corps. Il sait justifier à l'aide des notions élémentaires les habitudes d'hygiène corporelle et alimentaire qu'il a intégrées.

II Parler, lire et écrire le français et pouvoir en faire son mode habituel d'expression. (...) Il sait exprimer par écrit, dans un français correct, des rapports entre deux situations connues, ainsi que des réactions subjectives à ces situations; il sait formuler des projets, traduire des créations imaginatives.

III Utiliser ses aptitudes logiques et ses connaissances mathématiques à la formalisation des situations courantes (situation de jeu, de travail, d'échange etc...) et à la résolution des problèmes posés par ces situations.

- IV Etre capable d'exécuter et de mener à bonne fin une tâche simple de façon rationnelle dans le domaine artisanal ou dans le domaine agricole. Il sait choisir et utiliser les outils simples, traditionnels et modernes, et connaît leur pouvoir de modeler le milieu (1).
- V Savoir établir des rapports entre les éléments ou aspects des situations connues, et entreprendre la recherche des causes de ce qu'il voit. Il ne se laisse pas prendre au dépourvu par des situations nouvelles.
- VI Pouvoir prendre des initiatives dans l'organisation du travail collectif, et manifester la conscience d'appartenir à une communauté non seulement locale mais nationale. Ses relations avec les autres doivent exprimer solidarité et participation (1).

Si ces profils sont généraux et correspondent à tous les écoliers, le planificateur a pris le soin de souligner la nécessité d'une diversification suivant les individus. Les uns

"développeront surtout des aptitudes intellectuelles de type verbal, combinatoire et abstraites, les autres, des aptitudes intellectuelles de type pratique et instrumental" (2).

D'une façon générale, à en croire cette description des profils, ce qui manque le plus à l'adulte actuel -et dont il convient de doter l'enfant i.e. le futur adulte- c'est la démarche scientifique, la conceptualisation du réel, en vue d'une action prochaine (le plus immédiatement possible) sur

1) Un premier profil est donné un peu plus tôt dans le texte, qui est relatif à la fin de la quatrième année de scolarité. L'enfant devrait être "apte -dès cette quatrième année- à s'orienter dans le monde familier, dont il sait situer et décrire les divers éléments; il est particulièrement apte à rep dans ce milieu les éléments de novation" p. 81.

2) *ibid.* ↑ 81 et 82

l'environnement. Le projet d'individualisation de la personne, déjà implicitement dit dans l'option de l'Etat-Nation, devient plus manifeste, à travers les attitudes souhaitées. La fabrication du "schéma corporel" sociologique de l'un est largement amorcée dans le fait-même de l'induction du savoir "plus rationnel que celui des parents".

Méthode, représentation et contenus.

La télévision est la grande innovation dans ce programme éducatif. Elle est aussi, forcément, un facteur important dans la didactique (1). Sa fonction est certes illustrative. Mais dans le même mouvement, elle vient perturber (ou autoriser à le faire) la relation séculairement établie entre le maître et les élèves. Le savoir vient de l'extérieur. Le maître n'en est plus que l'animateur. Il devient en quelque sorte un pair privilégié, avec lequel on peut discuter, qu'on peut critiquer même. L'ambiance de la classe s'en ressent.

A un niveau plus théorique, l'utilisation de la télévision a été justifiée à l'école, par l'efficacité reconnue par ailleurs à l'enseignement programmé. Le texte fait état des expériences menées au Tchad dans le cadre de l'opération dite de "ruralisation de l'enseignement primaire". La méthode pratiquée dans cette circonstance:

1) Même s'il faut rattacher son utilisation au rêve de tous les politiciens, de saisir leurs "sujets" par le biais de l'image. A ce titre, l'intervention de la télévision dans la sphère nationale réunit deux buts apparemment différents. Il s'agit de la création de la nation civique (celle qui fonctionne avec les citoyens de la démocratie), que desservent les "techniques d'information et de diffusion etc.". (passage déjà cité). Mais il y a aussi la transmission du savoir scolaire. En réalité, il s'agit d'une seule et même chose, au moins au niveau de l'individualisation.

"s'inspire des principes du CREDIF (apprentissage de la lecture retardé -exercices de graphie précédant l'écriture- utilisation de jeux sensori-moteurs et d'exercices gestuels -travaux pratiques). La méthode utilise des moyens audio-visuels sommaires (déroulant attention à un support de bois) et se fonde sur une pédagogie globale des matières (essentiellement français et calcul) (1).

L'enseignement était de type programmé, le maître utilisant des fiches préparées à l'avance. Si cette opération est évoquée dans le texte, c'est visiblement pour montrer son efficacité (2), mais aussi pour justifier l'utilisation de la télévision. D'accord pour un enseignement programmé (c'est en cela qu'on le dira "renové"), mais avec la télévision, l'on peut en démultiplier indéfiniment les bénéficiaires. C'est ce que ne pouvait pas se permettre l'expérience menée au Tchad, par la faiblesse des moyens humains mis en œuvre (3). Utiliser la télévision à l'école, permet donc de mieux intégrer l'éducation aux objectifs culturels et politiques nationaux - soit la nécessité d'un enseignement national identique pour tous les élèves du territoire- mais aussi d'accentuer la programmation de l'enseignement (4), tout en maintenant un "bon niveau" par la centralité des enseignants

1) page 48.

2) Une efficacité reconnue par ailleurs, puisque cette opération "dite de ruralisation de l'enseignement primaire" est assez fameuse.

3) Les maîtres et les conseillers pédagogiques n'y étaient "que" des soldats du contingent français, effectuant leur service militaire en coopération. Il ne s'agissait donc pas d'hommes de "l'art".

4) C'est ainsi que les maîtres reçoivent au début de chaque semestre, des fascicules pour guider l'exploitation des émissions qu'ils recevront dans leurs classes.

de qualité, présents dans le studio d'émission.

A) Les contenus.

Tous les contenus sont assez fortement intégrés les uns aux autres. Seules deux des disciplines traditionnellement reconnues dans l'enseignement primaire subsistent, même fortement réformées. Il s'agit des mathématiques et du langage oral et écrit (le français). L'instance organisatrice a sciemment voulu constituer des enseignements peu différenciés pour les quatre premières années du cycle primaire et cela se ressentira au travers des items qui suivent. De plus, les matières sont toutes subordonnées à l'étude du milieu, en tant que finalité immédiate et matériau de travail. Ceci est fait - nous dit-on - dans le but immédiat de produire (ou d'induire) un enseignement utilisable par les enfants. Associée à la volonté d'agir sur le milieu pour le transformer, cette méthode vise donc au total à raccourcir autant que possible la relation entre connaissance et action. Cela constitue donc (au moins au niveau du "dit") une révolution par rapport à l'ancienne didactique, accusée de favoriser l'exode rural des jeunes "déscolarisés" par la coupure induite d'avec le monde rural d'origine.

C'est donc autour du langage et des mathématiques que s'agencent les autres activités.

A.a) Le langage.

Son premier abordage sera oral. C'est ensuite que viendront les apprentissages des mécanismes de la lecture et de l'écriture; le stade supérieur étant l'expression écrite. Mais le langage écrit est subordonné au langage oral. On fera en sorte que l'enfant ne soit jamais amené à lire ce qu'il ne sait pas dire, ni à écrire ce qu'il ne sait pas lire. La lecture et l'écriture interviennent donc après que le langage parlé soit déjà devenu la langue pratique. Et ce n'est

qu'une fois que le langage -ou plus exactement la langue- aura été maîtrisé que l'on passera aux autres enseignements (4).

Le choix du français comme langue d'enseignement n'est pas posé ici en tant que problème méthodologique de premier ordre. Ce qui importe, c'est d'en faire l'équivalent d'une langue maternelle, déjà maîtrisée oralement, avant de commencer les autres apprentissages. Une part de la représentation de l'éduqué transparait ici, dans le sens d'une virginité (ou plus exactement d'une virginisation virtuelle) du petit villageois en face de la langue et des systèmes de représentation du réel. Le texte précise aussi que le fait de procéder de la sorte -le français devenu langage pratique, avant l'enseignement des autres disciplines- , permet de fixer les "bons usages" que sont "une phonétique stable et correcte" (2).

1) Cela a -nous le savons pour l'avoir entendu très souvent en Côte-d'Ivoire- nuit à la réputation de l'enseignement télévisuel, dans la mesure où des enseignements comme le calcul étaient retardés au profit du langage. Les parents d'élèves et même parfois les maîtres, se désolent encore de voir que leurs enfants ne savent pas compter $1 + 1$ au sortir du premier trimestre.

2) Dans la mesure où le texte est dû dans sa plus grande partie à des consultants français, on a l'impression qu'ils nous prêtent leur langue, à la condition qu'on en fasse un bon usage. Qu'en somme, il s'agit d'une langue morte, puisqu'on n'a pas le droit de la faire vivre à notre propre rythme. Par ailleurs, le choix du français comme langue d'enseignement est aussi la résultante d'une configuration de problèmes. D'abord, il y a la volonté politique d'une intégration nationale (qui passe donc par la communauté du langage). Il y a aussi la problématique de la communication avec les autres nations (qui elles sont déjà ... réelles). Ces deux problèmes trouvent leur solution dans l'option simplificatrice pour le français, d'autant plus facilement que se pose le problème d'un consensus sur l'une des 80 langues (on dit alors "dialectes" n'est-ce pas ?) utilisées dans les régions. Régulièrement, la polémique revient à la mode et raffermi davantage l'usage du français, faute d'avoir réussi à susciter les actions nécessaires à la mise

A.5) Les mathématiques.

Elles interviennent après le langage. Leur enseignement obéira aux savoirs produits par les psychologues de l'enfant, tels que "(Piaget, Cattegno, Dienes, Gréco etc.)" (1). Il convient d'introduire une nouvelle didactique, en rapport avec les progrès en mathématique ainsi que les didactiques utilisées de par le monde (mathématiques modernes).

A l'école primaire, les mathématiques permettront la formation de l'esprit ("organiser, ordonner, utiliser les connaissances reçues") plutôt qu'elles ne se consacreront à l'apprentissage de techniques. Le calcul tel qu'il était enseigné par le passé (les quatre opérations) devrait céder du terrain à la mise en valeur (2) "des facultés d'invention, d'abstraction, de construction qui sont si aisément développables à ces âges".

Les mathématiques sont donc asservies aux finalités, d'une part, en ce qui concerne le profil "scientifique" de l'adolescent à la fin du cycle primaire, par le biais de l'inventivité, de la conceptualisation et de la réalisation. D'autre part, en obéissant à la règle de l'ouverture sur l'extérieur, par l'identité des enseignements avec les didactiques -disons-

* en œuvre d'un autre type d'enseignement. L'on se contente donc de s'inspirer de certains aspects des travaux de P. FREIRE tout en sachant bien qu'on ne peut pas les mettre réellement sur le chantier, dans la mesure où cette alphabétisation devrait se faire en Français. Pourtant, le texte souligne par ailleurs -p. 102- que "le langage oral et écrit conditionne l'interaction constante et nécessaire que l'enfant et le milieu socio-culturel entretiennent entre eux". On est alors amené à se demander de quel milieu socio-culturel il est question, puisque même les concepts de son appréhension sont générés par une source autre que ... le milieu concerné.

1) Cités "en vrac" p.104.

2) La mise en valeur est le contraire de "laisser en jachère".

internationales. Mais, par le biais de leur structure propre, le planificateur prévoir aussi qu'elles concourront -avec d'autres disciplines- "à une certaine initiation civique et sociale"(p.105), grâce à une exploitation des concepts mathématiques tels que la théorie des ensembles (qui en somme n'est rien d'autre qu'une expérimentation conceptuelle des appartenances/exclusions, si l'on remplace les traditionnelles "patates" par des concepts tels que la nation, le pays, le village etc.).

A.1) Les activités d'observation.

Elles sont la matière première (au sens physique) des deux précédents enseignements; fournissant le matériau pour le langage et servant de base de manipulation pour la mise en évidence des relations logiques (i.e. les mathématiques). C'est là qu'il faut chercher (si l'on y tient) ces matières traditionnelles que sont l'histoire et la géographie. Dans la suite du cursus, elles deviennent le point de départ pour les activités de découverte. L'on compte sur elles pour développer les attitudes favorables aux changements, notamment auprès des écoliers du Post-primaire (promis à un "retour" au village). Elles serviront à agencer les attitudes mentales de la description et de la comparaison, puis de la classification et de la définition. Au niveau du cycle d'orientation (4° et 5° année), elles seront asservies à l'induction globale d'une attitude analytique. Et ce n'est que dans le "post-primaire" qu'elles seront tournées vers l'explication (par les enseignants) des choses observées.

Les activités manuelles.

La seule activité vraiment soulignée dans le texte est

celle du jardin scolaire . Il permettra "l'enseignement gestuel, l'expérimentation et la démonstration d'acquisitions théoriques. (...) Son but (...) est de donner à l'enfant rural, le gout de la recherche de meilleures techniques agricoles" . On y expérimentera "les engrais, l'amélioration des plantes peu ou pas répandues dans la région"(p.109) . Terrain de démonstration par excellence, le jardin scolaire permettra de convaincre les parents d'élèves, par le biais de leurs enfants, en faisant de la sorte, d'une pierre deux coups. Quant au goût de la recherche, l'on y parviendra aisément en faisant du jardin scolaire un laboratoire où s'opère la liaison efficace entre la connaissance et le milieu. Enfin, les activités manuelles iront de pair avec les activités d'observation, afin de se subordonner à l'enseignement de la technologie . Par ce biais, il s'agit d'induire chez les jeunes ivoiriens, les "schémas intentionnels" qui sous-tendent la réalité des objets et des choses. C'est une démarche qui rappelle étrangement à notre sens, l'alphabétisation révolutionnaire de P. FREIRE, qui est basée sur la conscientisation. A cette différence près, que tout laisse à penser ici, que la dimension politique et militante de l'affaire est soigneusement évacuée. Après tout comment peut-on attendre d'un pouvoir qu'il provoque intentionnellement son propre discrédit en secouant les concepts et les représentations qui sont à son fondement ? Le conflit qui se manifeste chez les paysans du Nordeste brésilien à la lecture/écriture du mot tijolo (la brigue) entre propriétaires et locataires ne peut pas apparaître ici, puisqu'il s'agira davantage d'expliquer le choix des briques en ciment (que l'on importe) au lieu des briques de terre traditionnellement utilisées ici. Cette même didactique sera utilisée aussi pour

l'induction des conduites d'hygiène alimentaire et corporelle, afin de mieux fixer les nouvelles habitudes, par le biais de la comparaison, en facilitant donc une intégration plus raisonnée. L'on tachera donc de provoquer la confrontation/comparaison "des conduites spontanées ou coutumières à d'autres conduites plus rationnelles et procédant d'autres raisons" (p. 106).

A.d) Les activités esthétiques et corporelles.

Elles sont tournées vers les pratiques "esthétiques" villageoises: art, artisanat local, contes et légendes, mythes et coutumes, chants et danses; ce que l'on peut assimiler - de façon lapidaire- à une folklorisation des pratiques "culturelles locales, car il est évident que ces pratiques seront nécessairement expurgées de leur signification rituelle et symbolique. A-t-on jamais vu initier un enfant dans la cour d'une école ?

Pourtant, le but avoué de cette utilisation des matériaux coutumiers est encore une fois de favoriser l'émergence de la culture nationale, en même temps que, comme pour le jardin scolaire, d'empêcher une trop grande séparation de l'enfant scolarisé d'avec son univers d'origine. Ainsi l'école se propose-t-elle de revaloriser aux yeux de l'enfant scolarisé, "tel objet, telle coutume, telle légende" dont il ne comprend généralement pas l'importance. Et cela, la télévision, véritable boîte magique, va le réparer, simplement en montrant aux enfants leurs propres coutumes.

Les activités esthétiques et corporelles sont tournées d'autre part, vers les "activités libres" d'expression, graphique, picturale, gestuelles et corporelles, vocales, mimiques et dramatique. Il s'agit par ce biais, d'éperonner la créativité et l'imagination des élèves. L'ordonnancement de

ces activités prévoit l'introduction de "nouveaux modèles d'expression".

Les représentations sont bien entendu perceptibles à travers les contenus enseignés, tout autant que par la didactique préconisée. Mais nous n'avons^{pas} trouvé grand chose dans le document retenu, qui concerne exclusivement la représentation psychologique de l'enfant. De fait, cela n'est guère surprenant, car l'enfant apparaît ici, comme une aire vierge ou à considérer comme telle, suivant les représentations occidentales, qui sont aussi celles des sciences de la génétique (qu'il s'agisse de biologie, de physiologie ou de psychologie de l'enfant). La représentation de l'enfant est donc directement inspirée de ce que nous désignons un peu plus tôt par "l'interculture". Et l'enfant sera perçu comme un projet de développement à part entière, à épanouir, dont il faut guider la croissance, suivant la connaissance scientifique que l'on a de lui. Les méthodes seront donc plus confiantes que pressives. Le rapport entre le maître et l'élève cessera d'être coercitif pour permettre cet épanouissement ainsi que le développement de l'esprit critique.

Par conséquent, on prendra l'enfant à l'école, le plus tôt possible, afin de procéder à son "épanouissement", car ainsi, sa virginité est en somme préservée. Cela fait que l'éducation pourra "développer l'attitude à la fois expérimentale et conceptuelle des jeunes devant le monde" ou encore, se préoccuper de "ne pas tuer chez l'élève, son imagination et sa créativité" (4).

4) Somme toute, la représentation que l'on se donne de l'enfant se trouve être -un certain positivisme aidant- celle-là même qu'on trouve dans les pays occidentaux. Un peu comme si le fait d'avoir choisi l'école telle que l'occident se l'a taillée sur mesure, avait entraîné de se représenter l'enfant de façon "supranationale". Cela s'est vu récemment (en 1982)

L'institution.

L'organisation de l'enseignement reflète d'une part, l'option technologique que constitue la télévision en tant que véhicule des contenus programmés, d'autre part, elle correspond nécessairement aux finalités, sous l'aspect de la hiérarchie des cycles et de leur orientation en aval de l'école primaire. Pour l'enseignement primaire et les suites immédiates, le système s'organise comme suit:

A) Enseignement primaire.

Sur la base de la scolarisation à 100 % on recrutera autant que possible tous les enfants du pays à partir de six ans d'âge. La scolarité est bien évidemment obligatoire (jusqu'à l'âge de 12 ans) et gratuite. La structure interne des enseignements primaires fait apparaître deux cycles:

- L'enseignement élémentaire dure quatre années, soient les quatre classes anciennement dénommées CP1, CP2, CE1 et

* avec l'avènement de l'année de l'enfance. L'un des thèmes à succès a été celui de l'enfance au travail (lire à ce propos, le dossier paru dans le n° 253 de septembre 1983 de la revue Croissance des Jeunes Nations: "Des millions d'enfants au travail" (pp. 19 à 26). Un Etat qui "tolère" le travail des enfants est un Etat criminel. Parce qu'il ne faut pas "voler leur enfance" aux êtres jeunes, et qu'il faut consacrer ce temps à la scolarisation (on assimile même le travail des enfants à l'esclavage). L'enfant est donc défini comme un "devenir", à protéger afin de lui permettre d'atteindre le plus complet développement physique et mental. C'est une "historicité" de l'existence de la personne qui tient trop - on ne le voit pas assez - des représentations singulières de l'Europe ... industrialisée, même si elle jouit (est-ce vraiment surprenant ?) de l'aura de la scientificité. Avec le concept de l'Etat, c'est celui de l'école qu'on a exporté. Avec celui de l'école, c'est le concept de l'enfant qui s'est trouvé imposé. Et il est très risqué aujourd'hui - nous en avons conscience en écrivant ces lignes - de vouloir remettre en question ce complexe de représentations, sans être soupçonné de cynisme.

CE2. Mais les enseignements respectifs de chaque niveau sont fortement intégrés, grâce à la centralité de la télévision (1).

- L'enseignement d'orientation dure lui deux années, avec les dénominations classiques de cours moyen 1° et 2° année. A ce niveau, l'on a déjà éliminé les retardataires (plus de deux ans dans une même classe), ainsi que les éventuels abandons intervenus entre temps.

B) Après le CM2.

Aux niveaux suivants les classes d'orientation, il s'agit d'opérer des diversifications, suivant les valeurs recon- nues à chaque élève. Ils ne sont abordés ici qu'à titre indi- catif dans la mesure où notre travail concerne le seul ensei- gnement primaire.

La première issue des études primaires est constituée par les enseignements secondaires classiques, en vue de la formation des cadres moyens et supérieurs dont l'économie a besoin. La proportion de 24 % des effectifs des CM2 (généra- lement admise dès 1967 en sixième) devra être abaissée de quel- ques points, et seule une élite pourra donc passer le cap des classes d'orientation.

L'autre issue est constituée par l'enseignement post- primaire. Il recrute (ou récupère ?) la plus grande partie des adolescents sortant des classes d'orientation. Le rôle de ce cycle est de "manager" cette masse en vue d'une réin- tégration immédiate dans le tissu social, et pour cela, il est tourné soit vers l'agriculture (en milieu rural), soit vers l'artisanat et l'enseignement technique en milieu urbain.

1) Le souci d'intégration des enseignements a été accentué par la permanence des maîtres, depuis le CP1 jusqu'à la clas- se terminale du primaire. Un même maître suivait les mêmes élèves toute leur scolarité -primaire- durant.

L'instauration de la télévision en tant qu'instrument technologique d'éducation est proprement révolutionnaire, dans un pays comme la Côte-d'Ivoire. Elle a, on le sait, fini par perdre de son importance dans le contexte éducatif (tout au moins à l'école), depuis 1981 au moins. Pourtant, son introduction avait correspondu à de nombreux espoirs, notamment de la part des planificateurs, sans que l'on puisse dire nettement si ce sont les problèmes rencontrés par l'éducation qui avaient motivé ce choix, ou si c'était la représentation quelque peu magique de l'objet qui avait focalisé ces espoirs. Ainsi, on peut lire dans l'introduction du document de travail une citation de Mr. Mc NAMARA -alors président de la Banque Mondiale- en octobre 1968. Il a dit:

" L'enseignement qui est normalement l'un des plus gros employeurs dans chaque pays est l'une des seules industries qui n'ait pas subi de révolution technologique. Nous devons contribuer à la sortir du stade artisanal" (p.23)

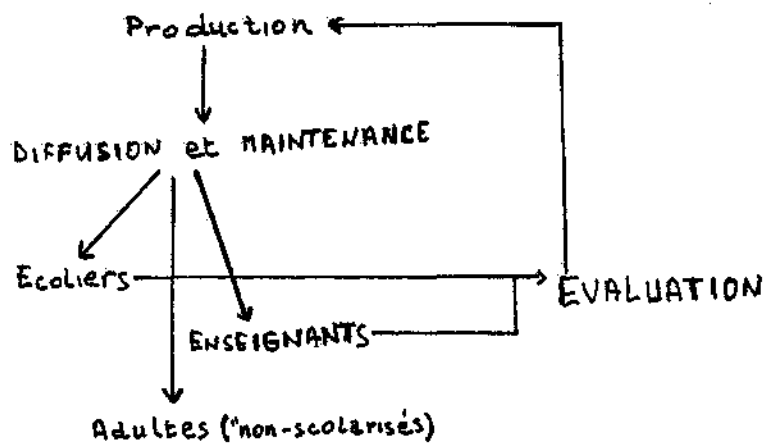
De fait, les ivoiriens des villes ont assez facilement -et il faut le dire , avec une pointe de "résistance au changement"- identifié l'utilisation de la télévision à l'école à une prétendue surproduction de postes de téléviseurs dans les pays occidentaux. En somme, une histoire de création de marchés.

La télévision et les finalités affirmées pour l'éducation sont très étroitement reliées dans le texte. Ainsi, la volonté politique d'une intégration nationale (culturelle) trouve-t-elle son pendant à travers l'ubiquité de la diffusion télévisuelle, tant vers les écoles que vers les populations non scolarisées . A ce titre, ces dernières sont invitées à venir à l'école, un soir par semaine, afin de regarder une émission qui leur est destinée.

6° Chapitre:

Les carences et les aléas d'une telle approche.

Sans vouloir entrer dans les détails techniques de la production et de la diffusion des messages scolaires, nous nous proposons maintenant d'interroger l'organisation de la télévision, quant à la part des modèles villageois dans l'élaboration des messages enseignés. L'organigramme (ou "fonctionnigramme") déduit de la description officielle se présente ainsi:



" A l'enterrement de ma grand-mère

J'étais devant (1)."

La fonction de production se double de celle de programmation, et réunit des équipes de conception et de réalisation des messages télévisés. Une section de recherche pédagogique étudie la méthodologie en investissant "autant que possible, les plus récentes découvertes psycho-pédagogiques concernant la perception, les théories et les techniques de l'apprentissage" tout en cherchant à "s'adapter au milieu dans lequel cet apprentissage se déroulera" (p169). Un responsable de l'intégration travaillera avec un responsable de chaque matière afin de coordonner parfaitement les divers paramètres relatifs

1) Sur l'air de: "Ils ont des chapeaux ronds" -de cuir.

aux contenus eux-mêmes, ainsi qu'aux contraintes didactiques et matérielles (1). Au bout de toutes ces opérations, on a de la sorte, "fractionné l'ensemble des contenus à apprendre en une succession de phases d'apprentissages programmés dans un calendrier précis" (p.169). Commence alors la production proprement dite; d'une part, c'est la rédaction des fiches à l'usage du maître, ainsi que, le cas échéant, des livrets d'accompagnement pour les élèves; d'autre part, avec un réalisateur, c'est l'élaboration d'une série d'émissions. Il va de soi que, pour la bonne marche du système, ces travaux se doivent d'être effectués longtemps à l'avance - au moins un an avant la diffusion- afin de permettre une première évaluation dans des écoles-pilote, avant la diffusion terminale sur le réseau national.

Les services de diffusion et de maintenance "n'ont guère de portée pédagogique". Indiquons simplement que le service de maintenance se doit de réparer à temps tous les téléviseurs tombés en panne, ainsi que d'assurer l'alimentation des batteries dans les écoles de "brousse" qui sont généralement dépourvues d'électricité. La qualité de l'enseignement dépend donc largement de l'efficacité d'action du service de maintenance (2).

Aux maîtres, il reste l'exploitation des documents (fiches et émissions) reçus du haut de la pyramide. Parallèlement

1) A savoir, les parts de la télévision^{et} de l'enseignant dans la leçon dite, la rédaction et l'acheminement des documents d'accompagnement, ainsi que l'intégration des matières à l'intérieur de chaque cours.

2) Or nous avons pu constater à plusieurs reprises (en 1980, 1981 et 1982), que bon nombre des écoles de la région d'étude étaient en panne de batterie depuis longtemps, alors que le précédent passage de l'équipe de maintenance ne remontait parfois qu'à deux mois. C'est le cas à Tindara, Womon, Sanhala et Mahalé.

aux diffusions immédiatement scolaires, les maîtres reçoivent un complément documentaire, chaque semaine, sous l'aspect d'émissions de recyclage professionnel à caractère de formation continue.

Le Feed-back:

" A l'enterrement de ma grand-mère,
..... J'étais derrière."

Les premiers acteurs de feed-back sont ici les maîtres. Ils sont secondés par les inspecteurs d'écoles primaires et par les conseillers pédagogiques dont certains sont spécialisés dans l'évaluation. L'information remonte ainsi, jusqu'aux responsables nationaux de l'évaluation, pour parvenir aux services de recherche et de production. A côté de ce circuit, le service d'évaluation vient directement sur le terrain, afin de tester l'efficacité didactique du système (contrôle des connaissances et réalité des conduites induites selon les profils souhaités). Par ailleurs, il a bien entendu le pouvoir de réguler l'institution. Par ses critiques, il est susceptible de transformer les structures-mêmes du système scolaire total (en fonction des gains de productivité escomptés et au vu des investissements consentis...). Voici résumées, à partir du chapitre consacré à l'évaluation, les questions que devait se poser le service d'évaluation, au début de l'enseignement télévisuel.

-1/ Quels sont les avantages de l'enseignement télévisuel par rapport à d'autres systèmes ? Quels sont les avantages de l'enseignement programmé ? etc.

- 2/ Quel est le coût unitaire réel?

- 3/ L'accroissement du coût unitaire provoqué par l'utilisation de la télévision est-il compensé par le rendement et la productivité du système ?

- 4 / Peut-on augmenter le nombre des élèves par classe du fait de l'utilisation de la télévision ?

"... J'étais tout seul

A l'enterrement de ma grand-mère"

Le système d'évaluation dans son ensemble -qu'il s'agisse des maîtres, des équipes d'encadrement ou des évaluateurs-, part bien des finalités prescrites par l'instance organisatrice, pour s'achever à l'endroit-même d'où il a procédé. Les contrôles de connaissance ne peuvent être que la vérification de l'efficacité des moyens mis en œuvre. De même, les incidences institutionnelles de l'évaluation ne concernent pas spécifiquement l'apport éventuel des systèmes de représentation locaux dans le système d'éducation. Au total, le "feedback" mis en œuvre ici, ne régulera dans le système, que ce qu'on a bien voulu y mettre au départ. C'est donc au départ, -au niveau de la production et de la programmation- que doivent être cherchées, les éventuelles prises en compte des systèmes villageois. Or la production et la programmation sont étroitement asservies d'une part aux contraintes didactiques (cf. la nécessité d'intégrer les différents enseignements, la recherche des moyens psycho-pédagogiques de transmission des contenus etc.), et d'autre part, aux finalités préalablement fixées et qui donc se retrouvent diffractées et repercutees par le choix des contenus, ainsi que la méthode choisie etc. Le village n'intervient ici qu'en tant que matériau susceptible de provoquer la réflexion. A ce titre, sa prise en compte dans le système des enseignements est donc asservie à la fonction éducative; c'est-à-dire que sa réalité est recu-rée, recupérée, stérilisée, aseptisée et ajustée par les responsables du système, suivant les nécessités pédagogiques et les options politiques (il faut bien le dire). La réflexion

suscitée chez les écoliers par cette conceptualisation de la réalité villageoise est donc tributaire des a priori (voire des préjugés) qui ont été au principe de son élaboration. Nous avons regroupé ci-dessous, les évocations du monde non-scolaire (1), à seule fin de montrer qu'en même temps que les discours de développement et d'intégration des cultures nationales, d'autres discours viennent indiquer au besoin, le sort effectif qui est réservé à ces mêmes cultures.

On trouve d'abord, une série de "nécessités" générales. Ce sont celles de:

- Stabiliser les jeunes prétendants à l'exode rural.
- D'adapter l'enseignement au contexte sociologique des élèves.
- De sensibiliser les jeunes aux valeurs nationales et en général africaines.
- De ménager une transition entre le village et l'école, tant à l'entrée qu'à la sortie de l'école.
- De favoriser l'essor et la diffusion d'une culture commune.

Voici pour ce qu'on peut appeler la "philosophie" de l'enseignement en fonction de la perception globale de l'environnement. On y retrouve bien entendu, l'obsédante "nécessité" de produire de l'Etat-nation, gouvernable enfin, intérieurement vécu et extérieurement réel. Mais il y a aussi des volontés plus éducationnelles, telle celle de réaliser le développement à travers l'école.

Par contre, on trouve des rapprochements plus tendancieux ou franchement suspects à l'égard des communautés vil-

1) Autrement dit, ces évocations sont celles du monde rural villageois, étant donné sa forte proportion, ^(sur le plan national) au moins à l'époque de la rédaction de ce document.

lageoises, dans leurs représentations du réel. Ainsi, l'école doit-elle amener à:

- La prise de conscience claire que l'homme a de transformer son environnement.
- (Induire) des attitudes favorables aux changements.
- Plus directement, l'école servira à provoquer chez l'enfant, une "approche plus rationnelle de l'environnement naturel et humain.
- Le jardin scolaire permettre une "initiation aux techniques rationalisées de l'agriculture". Le jardin scolaire visera aussi à "atteindre les ruraux et leur faire admettre certaines techniques indispensables au bon rendement de la terre".
- L'hygiène corporelle et alimentaire sera menée didactiquement par le biais de la comparaison que les élèves effectueront entre leurs "conduites spontanées ou coutumières" et "d'autres conduites, plus rationnelles et procédant d'autres raisons".

L'on aura compris que la rationalité est Occidentale, en situant les représentations issues des villages, au rang de pratiques illogiques, peut-être même non motivées. C'est la même argumentation que l'on déployait à propos de musulmans et de leur fatalisme. Or l'existence d'un savoir pratique n'est plus à démontrer dans les univers villageois.

Quant à la revalorisation des valeurs villageoises au sein des programmes scolaires, leur description-même laisse sceptique au vu de ce qui précède. Elles sont représentées par l'art, l'artisanat local, les contes et légendes, les mythes et les coutumes, les chants et les danses. La télévision limite, par le fait de sa centralité, l'application d'un tel programme, dans la mesure où toutes ces pratiques ne peuvent

correspondre -à juste titre- qu'à un espace géographique restreint. C'est pourtant sur elle que compte le planificateur pour mener à bien la fonction revalorisatrice, uniquement -semble-t-il- par la magie de l'image télévisée (son côté la-veur" aussi sans doute). A la vérité, cette revalorisation est identique à une invitation touristique à visiter les pratiques villageoises. Cela ne peut que les folkloriser davantage; en tout cas plus que ne ^{le} peuvent les "tour operators", puisqu'il s'agit en l'occurrence, non pas de voyageurs étrangers, mais bien des fils des joueurs de tam-tam et des initiateurs du Poro. On comprendra donc que la culture nationale dont le système scolaire vise l'élaboration ne sera que l'accumulation des différents folklores du pays. Ce ne sera que la mort des sens vitaux, au profit de manifestations rigolotes. Abdou TOURE, un chercheur ivoirien de l'Université d'Abidjan a mis cette "folklorisation" en lumière, de façon excellente, dans un ouvrage consacré à la "civilisation" en Côte-d'Ivoire (1). Dans le cadre de leurs messes initiatiques à l'Hôtel Ivoire - le plus haut lieu de consommation de la "culture civilisée" en Côte-d'Ivoire -, les "civilisés" d'Abidjan invitent toujours quelque groupe de danse traditionnelle, qui fait du "bruit" et que personne n'entend. Ici, la tradition ne sert que de faire-valoir, de repoussoir contre lequel on se sent plus "civilisé". Dans le domaine scolaire, le même sociologue a fait une analyse des manuels. Cette analyse lui permet de soutenir les deux thèses suivantes:

- "1) que le fait de concevoir et de fabriquer des manuels sur place en Côte-d'Ivoire n'est pas une garantie suffisante quant au caractère national de leur contenu: les séquelles de la colonisation se manifestent encore chez les nationaux concep-

1) TOURE (A). La civilisation quotidienne en Côte d'Ivoire, procès d'occidentalisation. Paris, édit. Karthala, coll. Les Afriques, 1982, 276pp.

teurs de ces manuels, et l'ombre de l'Occident demeure omniprésente dans leurs structures mentales;

2) que le discours du pouvoir sur la naissance d'un Ivoirien nouveau reste nié dans les faits, c'est-à-dire au niveau des modèles culturels véhiculés. Dès lors, ce discours devient pur souhait et la naissance de l'homme nouveau ajournée (1) ".

Nous retiendrons seulement la "curieuse coïncidence" relevée par l'auteur, entre les prénoms (français ou africains) des personnages et le rôle qu'ils tiennent, dans les manuels.

A. TOURE dit avoir été frappé, dans un des manuels⁽²⁾ par le fait:

"que tous les personnages portant des prénoms français (Jean, René, Lucie etc.) étaient particulièrement valorisés dans leurs activités et dans le choix des objets qui leur appartenaient, tandis que ceux portant des prénoms africains (Moussa, Salifou, Mariam etc) exécutaient des tâches subalternes et possédaient des objets **artisansaux**, de fabrication locale ou de piètre valeur" (3).

La seule exception relevée par l'auteur est très ambiguë: "Jean prend Moussa par l'épaule et lui montre une daba. "Regarde" dit-il. Moussa demande: "qu'est-ce que c'est ?" Et Jean de répondre: "c'est une daba" (cf. p.10)". Effectivement, l'ensemble des exemples relevés par A. TOURE nous montrent le partage très net des rôles (4). Un Ivoirien des nôtres n'a-t-il pas déclaré

1) Ibid. p. 120;

2) Celui du CPl, Langage, Livre du maître I.

3) Ibid. p. 121.

4) Abdou TOURE a recueilli "une série de six petites phrases, où apparaissent dans un dosage bien équilibré trois prénoms africains et trois prénoms français /q i/nous confirmera l'avantage des uns sur les autres. C'est le maître qui interroge: "Montre-moi le canari de Yao". (...) "montre-moi l'outil de René". (...) "montre-moi le crayon de Lucie" (...) "montre-moi l'ananas de

haut et fort à Paris (c'était en 1976) que les Occidentaux^{avaient} La matière grise alors que nous autres avons la matière première ? On ne saurait être plus clair. Alors, dans ce jeu des manuels scolaires, même le savoir technique des ruraux a besoin d'être blanchi, en passant par la bouche de Jean

A vrai dire, le discours pédagogique contenu dans le fascicule du Programme d'éducation télévisuelle peut se lire comme étant la mise en œuvre d'une méthode nationale de développement endogène. Ainsi le passage déjà évoqué du discours du chef de l'Etat fait-il penser qu'il s'agit de promouvoir la culture nationale. De même les contenus enseignés, dont l'axe général est l'étude du milieu, font-ils songer : qu'il ne saurait s'agir d'autre chose que de partir de ce qui existe, là sur le terrain. Ce texte peut tout-à-fait se lire comme étant le projet ambitieux, avec l'aide de l'école, d'effectuer un développement endogène, qui prendrait dans le même temps, le soin de s'ouvrir à la communauté internationale.

Mais, dans le même mouvement, comme par un effet pervers, l'institution scolaire écarte totalement l'intervention des représentations villageoises, par sa centralité et sa hiérarchisation propre. Les discours qui y ont le plus de chances de "passer", sont ceux qui émanent de lieux haut-placés dans la pyramide, et non pas ceux qui proviendraient de bases villageoises. C'est ainsi que les savoirs villageois sont a priori taxés d'irrationalité (ou bien quand on les utilise -généralement sans les avoir compris-, c'est pour

* Fatou". (...) "montre-moi le ballon de Jean" (...) "montre-moi l'oiseau de Moussa". Dans ces exemples, on conviendra que "canari (port de terre) ananas et oiseau sont des objets de piètre valeur si on les compare à outil, crayon, et ballon qui sont des productions de l'industrie européenne, donc des objets de valeur appartenant à des individus valorisés par leurs prénoms français" (Ibid. p. 124).

accélérer leur "folklorisation"). Ce qui les dévalorise nécessairement dans la comparaison avec la rationalité produite à l'école. Cela aboutit aussi, à couper plus radicalement les cohortes prélevées dans les villages (à travers la scolarisation), d'avec leur univers d'origine.

Il y a donc deux discours. Ou plutôt une tentation, et une volonté. La volonté de réaliser le concept de nation, gouvernable parce qu'elle a la transparence de l'Etat-nation occidental; et la tentation -peut-être même la nécessité avérée à force de périmètres catastrophés et de projets sucriers-, de laisser parler et agir les multiples que sont la nation réelle. La volonté a les moyens et la tentation demeure fiction. Aussi bien, le discours pédagogique peut s'identifier à un discours de psychanalysé, réparti entre manifeste et latent. Le manifeste, c'est le souci d'une culture nationale, qui serait l'intégration des différentes cultures locales. Le latent, c'est la conviction qu'il existe une culture internationale, qui a fait ses preuves, seule rationnelle à l'exclusion de toutes les autres, source de mimétisme et cause de dominance

Alors, la démarche éducative va se situer dans cette apparente dualité. Apparente seulement, car les actions mises en œuvre ont déjà effectué le choix: celui du laminage des représentations villageoises. En partant des représentations psychologiques de l'enfant -pris comme une virginité à préserver de l'emprise irrationnelle des villages, le plus tôt est le mieux - l'acte éducatif va consister à lui donner les moyens d'analyser rationnellement (1) son environnement. Il ne s'agit ni plus ni moins que de se construire contre le village; non pas de le construire.

1) Au sens cartésien et purgatif de ce terme. C'est bien une affaire de constipation.

Une pareille école est donc doublement opposée à la réalisation d'une culture villageoise. D'abord, par ce qu'il faut bien appeler le "lavage de cerveau" qu'elle va opérer six années durant, par son hermétisme -voire son opposition- aux savoirs villageois. Ensuite, par le biais de l'institution qui prévoit que la scolarisation devra concerner 100 % des enfants du pays. L'école est donc bien l'enzyme glouton façon OMO qui nettoiera le pays au bout de quelques décennies, de sa gangrène irrationnelle villageoise.

Conséquences pour l'individualisation.

L'abouchement des finalités de l'école -à travers l'Etat-nation- avec les représentations occidentales -l'interculture en somme- ne laisse que peu d'illusion quant à la dimension de l'individu de base; le citoyen, celui qui contracte avec l'Etat. Cela était déjà virtuel au moment des Indépendances, au plan politique (1). Le projet pédagogique va donc prendre en charge, tout naturellement, de concrétiser l'existence de l'individu-citoyen, sans même en formuler la problématique. Car cela fait partie intégrante, de la thématique de l'Etat-nation. Le processus historique -que nous avons tenté d'illustrer dans le contexte français- qui a mené au choix de la personne (comme taille de l'individu), sert ici, implicitement, de cadre de référence et de justification.

L'individualisation de la personne apparaît donc, dès le confinement des savoirs et des représentations villageoises au rang de folklore, par la primauté accordée aux principes occidentaux de gestion politique. Elle apparaît aussi à l'école, à travers la volonté d'induire des comportements ration-

1) Même si la gestion réelle et quotidienne se heurtait déjà aux communautés telles que les villages. C'est ainsi que les chefs de village continuent à diriger le village à côté des "secrétaires du parti" élus dans chaque village.

nels, nécessitant chez l'élève, un esprit critique, un cogito ergo sum à l'échelle nationale, dans le face à face de l'écolier et du maître. Elle est aussi déjà là dans la classe, par les contrôles et les classements qui s'ensuivent. Elle est enfin présumée (donc aussi induite) par la didactique des travaux collectifs censés développer le sens civique, car la référence n'est plus le lignage mais la classe, en tant que celle-ci est un moyen asservi à la finalité de constituer le groupe national. Chaque élève se définit alors comme une entité à part entière.

Réussi ou échouer par l'Ecole (écoliers du Niéné Nord).

Les représentations déduites des discours officiels ou même de l'analyse des manuels scolaires sont d'accord au moins sur la séparation de l'école d'avec les préoccupations proprement villageoises. Encore fallait-il percevoir cette séparation dans l'arène de l'école, auprès des élèves eux-mêmes. C'est ce que nous avons tenté de faire, deux années de suite, avec des écoliers du Niéné Nord. Le premier entretien avait eu lieu au mois d'avril de 1981 à Tindara, avec la première promotion des élèves de cette école. Les autres ont eu lieu en 1982, avec la seconde promotion de Tindara, puis à Zaguinasso, avec les deux classes de CM2 de cette année-là.

Ces entretiens permettent d'en savoir plus, sur le vécu (ou la réalité) de la séparation présumée plus haut, entre l'univers scolaire et monde rural. Cette séparation qui rend fortement improbable le développement du monde villageois par les écoliers, dans l'état actuel des représentations. Dans le but affirmé de produire la vision que les enfants ont des enjeux de leur propre scolarisation (représentation du monde villageois mais aussi de celui auquel ils sont promis), nous avons posé les questions suivantes, dans cet ordre, au fil des conversations:

- A quoi cela vous sert-il d'aller à l'école ?
- Qu'est-ce que réussir dans la vie ?
- Quels sont les emplois que vous souhaiteriez exercer ?
- Qu'est-ce que c'est qu'échouer dans la vie ?
- Retourneriez-vous vivre au village si vos études s'arrêtaient au CM2 ? (que feriez-vous dans ce cas ?).

Pour terminer nous avons proposé à chaque fois un jeu de simulation qui supposait une scolarisation de tous les enfants du village (scolarisation à 100 %) en demandant de dire ce que deviendrait alors le monde villageois. Mais comme généralement la quasi-totalité des écoliers venaient de dire qu'ils habiteraient à la ville, ce jeu a tourné court, dès que les règles en ont été comprises.

L'utilisation de ces questions est double. Dans un premier temps, on montrera comment la séparation entre le monde de l'école et celui du village se manifeste ici. Ce sont les questions relatives au choix du métier et la définition de la réussite et de l'échec qui nous y aideront. A cela, nous ajouterons quelques unes des allusions faites aux non scolarisés. En second lieu, les propos de ces écoliers permettront de voir clairement que l'école n'a pas encore abouti en dépit des réformes à éviter de former des prétendants à l'exode rural. Autrement dit, elle n'est toujours pas problématisée par ses usagers (ou bénéficiaires) dans le sens d'un développement rural. C'est du moins ce qui devrait apparaître dans les réponses aux questions relatives à un échec scolaire. Il est en de même avec l'hypothèse d'une scolarisation à 100 %. Elle pose aussi le problème de la contribution de l'école au développement rural.

- A quoi cela sert-il d'aller à l'école ?

Nous avons relevé deux types de réponses . Le premier relève de la fonction de reproduction de l'école ou, comme dit Ivan Illich, de la confusion entre méthode d'acquisition du

savoir et matière enseignée ; laquelle confusion aboutit par exemple à penser que l'alphabétisation ne peut résulter que d'une plus grande scolarisation. On va donc à l'école pour apprendre à lire et à écrire ("s'instruire" et "travailler"), mais aussi pour être bien élevé et connaître la vie plus tard.

Le second type de réponse est plus réaliste. On voudrait gagner son pain et aider ses parents. Ensuite, on peut constater l'absorption des consignes enseignées à l'école, quant à l'appartenance à un ensemble national. On va donc à l'école pour aider le pays, être capable d'ajouter à l'humanité et être un bon citoyen (4). Le message sur l'Etat-Nation est donc bien passé, si l'on se rappelle les jeunes villageois à qui on racontait l'histoire de la "butte de la dent de l'éléphant".

- Réussir dans la vie

Aucune référence n'a été faite au monde villageois. C'est une question qui a été posée au début de l'entretien. On considérera donc que les réponses en sont brutes.

Gagner (quand même) son pain est la définition la plus neutre, la plus modeste aussi. Avoir quelque chose est aussi de la même veine. Mais, tant qu'à faire, les élèves ont préféré "devenir une grande personne" (i.e. ministre ou député), avoir un grand travail, être riche pendant toute sa vie, avoir des diplômes, vivre confortablement et avoir ce que tu veux. Le rêve n'est-il pas alors d'être "fonctionnaire" ? (8 professions sur les 11 qui ont été souhaitées).

Le seul trait relevé à propos du village concerne la place publique. Encore qu'elle se manifeste ici dans son aspect le plus vaniteux. Certes, il importe de "réussir dans la vie", mais il est mieux que tout le monde le sache. Les gens disent: il a fait l'école. La meilleure formulation de cet état de chose est

4) D'après le même, "être un bon citoyen, c'est riche et à la ville".

sans doute la suivante: "réussir dans la vie, c'est avoir des diplomes et prendre une fonction dont tout le monde reconait que tu es exécutif (sic)". L'agora villageoise est là, assise, qui juge et admire. C'est là tout son rôle.

- Les emplois souhaités.

De tous les emplois que les enfants souhaiteraient exercer, seule la profession de ménagère a quelque rapport avec les pratiques communes du monde rural. Soulignons tout de même que cette réponse a été formulée par une jeune fille d'une quinzaine d'années (donc pas bien loin de se marier). La plupart des autres propositions ne dépareraient pas - au moins dans leurs aspirations - dans une classe de Cocody (le XVI^e abidjanais). Les professions souhaitées s'étagent depuis l'ambassadeur jusqu'au ménancien-soudeur, en passant par l'ingénieur, le pilote d'avion, et même le gendarme. Le seul postulant au métier de gendarme a cru bon de préciser que c'était pour "prendre de l'argent au x gens", comme tout gendarme qui se respecte en Afrique Noire.

- Echouer dans la vie et comportement en cas d'échec.

Quand on demande une définition de l'expression "échouer dans la vie", le village est là de nouveau, qui regarde. Mais une fois encore, les écoliers n'ont pas manqué de sacrifier à l'autel de l'école. Echouer dans la vie, c'est ne pas avoir de bonnes notes; le comble étant de se faire renvoyer. Le village regarde, prêt à se gausser ou à condamner. Echouer, c'est ne rien faire et (c'est peut-être surtout le fait que) "tout le monde connait". Plus généralement, échouer dans la vie, c'est mendier, voler, laisser son travail, être pauvre.

Alors, on se demande quel serait le sort de ces écoliers, s'ils n'allaient pas au delà du CM2. Si ça ne marche pas à l'école, "j'irai chercher un travail". Il semble donc exclus de rester au village. Là encore, très peu, parmi les élèves sénoufo envisagent de rester au village pour "cultiver" (seulement

3 à Tindara et 2 à Zaguinasso sur un total de 28 et de 25 dans le premier village). La qualité des métiers décroît certes, mais ils ont tous la particularité de s'exercer à la ville. La proportion des "mécaniciens" arrive en tête, avant celles des menuisiers, des maçons, des chauffeurs (routiers), des commerçants et des tailleurs (couturiers). Quelques enfants déclarent qu'ils auraient la même profession que leur père. C'est alors que l'on voit apparaître les métiers comme "planteur" dans le sud du pays (café et cacao), sculpteur ou éleveur.

En fait, les enfants sont lucides. "Je ne peux pas travailler dans une plantation, comme les parents", car : "si tu cultives la terre, tes camarades vont te dépasser" -dans le contexte des labours effectués sous forme de compétition entre les personnes d'une même génération (cf. "mwanra"). Il me reste donc à trouver un "travail" (autre donc que les labours). Or "au village, ils n'ont pas d'argent" (pour payer maçons, menuisiers ou mécaniciens). Le départ à la ville s'impose alors comme étant la solution la plus réaliste. De plus, on aurait "honte" de revenir au village, sous les huées effectives des camarades villageois -qui eux n'ont pas connu le sort d'aller à l'école. Un jeune forgeron s'est étonné : "cultiver la terre ? Je serai plutôt tailleur à la ville, pour cacher la figure de la honte."

- La scolarisation à 100 % ?

Après avoir remué les représentations des écoliers et constaté qu'en effet, une coupure existait entre eux et le village (un écolier de Zaguinasso nous a dit : "on ne réfléchit pas de la même façon"), nous avons envisagé le cas d'une scolarisation à 100 %, réalisée dans tous les villages du pays. La question était alors de savoir ce qui se passerait pour la vie du village, dans la mesure où les écoliers eux-mêmes venaient de confirmer qu'ils iraient de toutes les façons, pour vivre

à la ville. Les réponses sont restées maigres. Et c'est à force de silence (de notre part) que nous avons pu recueillir ces quelques paroles. Elles se répartissent en deux groupes: d'abord des constatations. "Les parents seront tristes parce que leurs enfants seront tous partis"; ou plus froid: "les parents vont mourir de faim". Ensuite, sont venues les répartitions de tâches (ou solutions possibles): "certains doivent rester au village pour ... payer les fournitures des élèves". "Ceux qui seront à la ville vont gagner de l'argent pour les autres". "Le village sera riche, car tous ses enfants seraient partis pour travailler (pour le village) à la ville".

Quant à l'opportunité d'avoir été à l'école pour rester au village, les réponses sont très peu élaborées, comme si aucun des écoliers n'envisageait sa vie sous cet angle-là. On a parlé d'écrire et de lire le courrier des "parents" et de ... développer l'agriculture. Mais de toutes les façons, "l'Etat devrait donner des machines à ceux qui retournent au village, car ils ne peuvent pas travailler comme les autres".

Au total, si le discours idéologique sur les notions de Nation et même d'humanité sont bien intégrés par les écoliers, la rupture coloniale entre un monde de l'école et le village n'est pas près de se combler. Les écoliers sont bien promis à un lot de "couche-tampon"; une classe qui ira en s'agrandissant puisqu'il est tellement inenvisageable pour eux de retourner au village. Faut-il reprocher à la seule Ecole (le fait de scolariser), la césure qui est manifeste ici entre le monde rural et l'univers des Blancs ? Nous conseillons plutôt d'y voir simplement un constat d'échec de l'ambition préalablement annoncée (dans le PETV). D'ailleurs, si le PETV se proposait d'intégrer école et village, c'est bien la preuve qu'un problème existait auparavant. C'est une structuration du jeu qui est déjà très ancienne. A Kouto, nous avons tenté de savoir ce qu'étaient

devenus les écoliers exclus ou transfuges de l'école, pour les trois promotions de 1944 à 1946. A ce moment-là, la société villageoise était encore assez peu exposée aux modèles étrangers et le rejet de l'école était très vivace. On a donc cherché à savoir combien, ^{de} ceux qui n'ont pas poursuivi leurs études par la suite, ont vécu leur départ de l'école comme un processus exactement inverse du recrutement. Autrement dit, combien d'entre eux sont redevenus "enfants du lignage" après leur épisode scolaire ?

Pour l'année 1944, on compte 4 abandons pour un renvoi. Soit un total de 5 personnes sur les 16 recrutées. Aujourd'hui, d'après notre enquête, trois personnes sont restées effectivement dans leur village. Des deux derniers (qui ont abandonné), l'un est "garçon de salle" dans un hôpital à Divo (sud-ouest du pays) et l'autre est planteur de café/cacao à Sinfra (région du centre).

En 1945, on a relevé 6 abandons pour deux renvoyés. Parmi les abandons, on compte seulement deux personnes qui sont restées dans leur village ainsi qu'un maçon (qui travaille un peu partout dans la région). Les trois autres fugueurs se sont installés dans le sud-ouest du pays où ils sont planteurs. Quant aux renvoyés, ils sont tous deux établis à Abidjan. L'un d'eux a repris ses études (après son renvoi) et il est aujourd'hui fonctionnaire de l'Etat, l'autre est planton de ministère.

Pour la dernière promotion (1946), on compte 16 abandons (dont deux décès) et trois renvoyés (au bout de seulement un an de présence théorique à l'école). Ces derniers sont tous restés au village. Parmi les 14 abandons, 9 personnes sont restées au village. Des cinq restants, deux sont planteurs (vers le Sud), un autre est chauffeur (dans la plantation du président de la République) et les deux derniers sont des fonctionnaires (un gendarme et un infirmier).

Pour ces trois années, on compte donc 18 personnes qui soient restées au village après leur passage à l'école, sur un total de 32 non-poursuites (abandons + renvois).

Si donc les gens d'en haut (ceux qui décident: civilisateurs des manuels scolaires, concepteurs de projets pédagogiques ou tout simplement politiques) ont une part importante dans la séparation constatée entre l'Ecole et le Village, les univers villageois ne sont plus aussi neutres qu'on peut le croire. Un écolier de Zaguinasso nous a dit: "Retourner au village (en cas d'échec) ? J'aurais trop honte; les gens vont se moquer de moi". Tout se passe comme si, désormais convaincus de leur "inaptitude, les villageois avaient eux-mêmes convenu de se faire hara-kiri. Parce qu'ils ne croient plus en leur monde, le retour d'un scolarisé au village est devenu un déclassement: une "honte". Et c'est dans cette polarisation qu'ils sont en train de scolariser de plus en plus, leurs propres enfants.

On vient de voir comment le concept générique d'individu (qui en Occident recouvre ceux de citoyen et de personne) a investi la sphère de l'Ecole, par l'entremise de l'Etat (colonial puis moderne) africain. Les deux prochaines parties se rapportent au terrain villageois des sénoufo du Niéné Nord. L'on va y montrer ce qu'il en est de l'évolution de la notion d'individu (i.e. -rappelons-le, l'entité minimale de vie sociale), dans la période récente.