

# LA DEPRECIATION

HADEMINE OULD ISSELMOU

Département de Traduction

Depuis la 2<sup>ème</sup> moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, il est devenu commode de définir l'école: << établissement dans lequel est donné un enseignement collectif général ou spécialisé, ou tout établissement propre à instruire et à former, source d'enseignement >>.

Entre la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle l'école a pu conquérir une place de choix parmi toutes les institutions de la société bourgeoise. Pendant longtemps elle a été, à l'image de la famille, une institution qu'il aurait été de mauvais goût de critiquer, une forteresse inexpugnable et tout le monde, ou presque<sup>(1)</sup>, était convaincu des bienfaits qu'elle dispensait.

Mais l'attitude a changé considérablement depuis une vingtaine d'années. D'une part elle se trouve concurrencée par une foule d'autres moyens de transmission du savoir et de l'information d'autre part on assiste dans la plupart des pays du monde à une véritable impuissance des systèmes d'enseignement à concevoir une formule stable répondant aux besoins et aux aspirations de sorte que les réformes se succèdent à un rythme accéléré au point d'indisposer gravement les usagers. Une école que l'on croyait naïvement être un des instruments de la démocratisation nous est présentée comme une pépinière d'héritiers. L'Université a été une cible de choix pour les mouvements contestataires représentatifs d'une partie de la jeunesse, en essayant de se réformer elle s'est attirée les méfiances et l'agressivité des pouvoirs publics eux mêmes.

En fin, un courant des critiques radicale est né dès écrits d'un Illich<sup>(2)</sup> qui a évidemment beau jeu, face à un immense gâchis institutionnel, de montrer non seulement l'inefficacité, mais encore la nocivité de l'école: School is dead, une société sans école, autant de nouveaux slogans à la mode.

Cette évolution des attitudes face à l'école touche aussi bien les pays riches que les pays pauvres. Dans ces derniers c'est surtout depuis que les économistes se sont intéressés au domaine de l'éducation que l'on a pris l'habitude, fort saine, d'évaluer l'enseignement comme tout autre investissement, en termes de rentabilité, que la manière d'envisager l'école a changé profondément.

Pendant longtemps on estimait normal de consacrer entre un quart et un tiers du budget national au secteur scolaire, sans se poser d'autres questions sur l'utilité réelle de cette mise de fonds et le profit que la nation en retirait.

islamiser ) les programmes, mais dont l'action ne pouvait être que bénéfique. On attendait d'elle une contribution directe au développement et une impulsion décisive vers le changement et le progrès. On en promettait la généralisation<sup>(3)</sup> à brève échéance sans remettre en cause les modèles hérités de la colonisation ou d'autres formes plus subtiles d'hégémonie.

A l'expérience, l'optique ainsi adoptée s'est révélée décevante. Non seulement il s'avérerait mathématiquement impossible d'étendre le bénéfice de l'instruction moderne à l'ensemble de la population enfantine par les voies habituelles (sauf en des pays à population réduite ou aux ressources considérables comme le Gabon ) mais encore l'école par elle-même, ne semble pas apporter des progrès décisifs, ses effets apparaissent souvent autant désorganisateur que constructif. Engluée déjà dans une tradition, alourdie par le corporatisme de ses fonctionnaires, elle se révélait dans la plupart des cas incapable d'opérer les ajustements qualitatifs qu'on attendait d'elle et de s'adapter aux besoins des populations.

L'acquis scolaire lui-même, difficilement utilisable dans l'immédiat, est suspecté d'être d'avantage générateur des changements désordonnés que de progrès véritables.

Face à ce qui était ainsi interprété comme de l'inefficacité et d'une mauvaise rentabilité des sommes investies dans l'enseignement à tout les degrés, une attitude de large scepticisme a commencé à se répandre dans les rangs des responsables. Après avoir exalté la valeur de l'école, on tend aujourd'hui à la déprécier. On en vient à penser que dans un pays pauvre, c'est l'économie qui doit être absolument prioritaire et non l'enseignement ou la santé et qu'il serait absurde de consacrer au budget de l'éducation une part trop grande du revenu national au détriment des investissements productifs qui seuls permettent d'élever effectivement le niveau de vie, à moins d'imaginer un enseignement qui soit lui-même un véritable investissement. <<Consommer de l'éducation>> devient dans cette perspective une conséquence de l'accession à un haut standing et non une condition.

Pour qui voit les choses historiquement et sociologiquement, l'école apparaît comme une institution contingente, née d'un besoin réel à un moment précis de l'évolution des sociétés, mais appelée peut-être un jour à céder la place à d'autres formules et à d'autres types de formation plus adaptés. Il ne s'agit pas de défendre l'école coûte que coûte, mais simplement de ne pas galvauder à la légère un capital malgré tout précieux de réalisations et d'habitudes, sous le coup d'une dépression qui n'est peut-être pas insurmontable. L'école a besoin de réformes menées avec hardiesse et imagination, mais aussi avec prudence. Les critères qui ont servi à la déprécier valent peut-être pour la rebâtir sur de nouvelles bases: dans un pays aux ressources limitées, l'école doit être avant tout efficace, économiquement, socialement et même politiquement rentable, ce rôle politique, dans le cas mauritanien, devra se concrétiser dans la création d'une identité mauritanienne sans particularisme quelconque.

allons passer en revue les principaux d'entre eux, sans leur compte, cependant, de ce qui relève d'une critique radicale et systématique de toute forme de scolarisation. Ces arguments, on s'en doute, sont de valeur inégale. Comme le fait remarquer Isabelle Debil. «de nombreuses critiques reposent sur des constats sévères, partiels, imparfaits, biaisés, sur des informations souvent mal étayées et gratuites»<sup>(4)</sup>. Ce n'est pas parce qu'une sorte de dénigrement passionnel de l'école est à la mode, qu'il faut emboîter le pas à tous ceux qui véhiculent de nouveaux lieux communs.

I- un premier argument consiste à dire: les systèmes d'enseignement actuellement en place ne sont qu'un aménagement, qu'une dilatation des systèmes coloniaux; ils sont donc les pourvoyeurs de l'impérialisme culturel et constituent à l'égard des sociétés où ils sont implantés une forme d'agression provoquant désorganisation et conflits. En Afrique, l'école est entrée dans les mœurs sans pour autant s'africaniser; elle représente un corps étranger et quasi autonome, une île; une machinerie tournant sur elle-même, rétive aux changements inhibant la marche en avant des pas déjà démunis par un enlisement dans des problèmes artificiels, sans liens avec le milieu social et familial.

Elle ouvre sur un monde purement imaginaire. L'importance que revêt l'assistance extérieure dans le domaine scolaire rend impossible, ou du moins freine, toute réforme véritable. De ce fait, le déséquilibre des systèmes devient si grave que leur expansion constitue par elle-même un danger. « Cette école tour d'ivoire, cette école ghetto d'ibère si vous voulez, est là un peu comme un cheveu sur la soupe, un kyste dangereux, une tumeur dont le diagnostic révèle trop souvent qu'elle est cancéreuse »<sup>(5)</sup> écrit KI ZERB, quand à E.Lizop, il renchérit<sup>(6)</sup> « A la base, l'école apparaît comme un milieu étranger totalement différent. On passe la porte de l'école comme on passerait une véritable frontière, non seulement une frontière du savoir, mais une frontière culturelle, une frontière, des manières d'être, des manières de sentir, des manières de penser. Ce passage de frontière rend par la suite difficile la relation avec le reste de la société, ceci d'autant plus que cette école est perçue comme le premier échelon d'une hiérarchie autonome, dont le sommet se trouve toujours ailleurs... Les méthodes étaient non seulement importées de l'enseignement européen, mais appliquées, avec exagération et jusqu'à la caricature, établissant ainsi une relation de domination du maître sur l'élève, cette relation ne faisait d'ailleurs que reproduire, à l'intérieur de l'école, la relation de domination de l'école sur le milieu ». Dans les pays francophones, cet aspect importé de la pédagogie apparaît avec une évidence particulière sur le plan linguistique, puisqu'on a longtemps ignoré avec obstination les langues maternelles des élèves comme s'il s'agissait-là d'un acquis négligeable ou d'une problématique sans importance. « On sait parfois lire tacite dans le texte, mais on n'est pas capable de causer à fond avec sa propre mère », écrit encore J. KI ZERBO.

dont la qualité n'a rien à envier à ceux d'ailleurs<sup>(7)</sup>. On tient de plus en plus compte, dans l'élaboration des méthodes de français enseigné comme langue étrangère, du substrat linguistique local. Tout le monde s'accorde aujourd'hui pour dire que l'enseignement à tout les échelons doit être centré sur l'étude du milieu, dépassé petit à petit par associations successives jusqu'à atteindre des valeurs universelles.

Il faut effectivement tenir compte, pour être juste, de ces aspects positifs nullement négligeables. Néanmoins, il est vrai que la plupart des sociétés africaines n'ont jamais encore réussi à intégrer, à digérer cette école qui leur fut imposée de l'extérieur en plein contexte colonial, alors que dans les pays d'Europe elle est née, très lentement au cours des siècles d'une nécessité interne.

L'école d'Afrique n'a pas été conçue, au départ, pour répondre à des besoins de la société locale, mais pour fournir aux agents de la colonisation des auxiliaires<sup>(8)</sup> et des interlocuteurs façonnés à leurs images, d'autant plus appréciés qu'ils étaient déculturés et de ce fait plus assimilables. Dans la mesure où certaines campagnes sont restées traditionnelles, on peut dire encore aujourd'hui qu'elles n'ont pas vraiment besoin d'une école de type habituel, qu'elles pourraient parfaitement s'en passer; et puisque celle-ci existe, elle ne peut avoir qu'un effet destructurant.

Le problème est de savoir et cela relève d'un projet de société-s'il convient de favoriser le maintien de l'organisation coutumière pour ne la faire évoluer que lentement, ou si au contraire, il faut accélérer les processus de destruction pour rendre l'innovation possible, dans le cas où l'on opte pour le second terme de l'alternative, il n'est pas évident que ce soit le type de bouleversement qu'introduit l'école qui se révèle le plus adéquat. Car c'est la recherche d'une forme très précise d'ascension sociale qui est liée à la scolarisation. En fait, il est rare que l'on pousse la réflexion jusqu'à ce niveau fondamental; il est plus rare encore que des options, qui pourtant engagent l'avenir du continent, soient clairement explicitées et exprimées.

II- Le second argument consiste à dire: cette école édifiée selon des modèles étrangers est d'un coût tel que les Etats pauvres ne peuvent absolument pas en assumer la charge à partir du moment où ils cherchent à la généraliser. C'est ce que constatait déjà la conférence des ministres de l'éducation des Etats francophones d'Afrique et de Madagascar réunie à Bamako en 1965: << Le développement prématuré de l'enseignement primaire, au lendemain de l'indépendance, a mis les Etats.. devant une situation inextricable. Le développement de l'éducation ayant précédé le développement économique au lieu de lui succéder ou de l'accompagner, il apparaît depuis quelque temps qu'aucun des Etats n'est en mesure de faire face aux problèmes considérables que posent non seulement l'extension, mais même le maintien d'un enseignement primaire de quelque valeur >>.

des Etats particulièrement démunis consacrent entre un cinquième et un quart du budget national pour scolariser 15 ou 20% des enfants par foi moins encore.

Or le projet de scolarisation dans lequel on se trouve habituellement embarqué n'a de sens que dans la mesure où il tend à atteindre rapidement l'ensemble des enfants, sinon on en vient à officialiser un régime inégalitaire et anti-démocratique s'il en fut, qui refuse aux uns la chance qu'il accorde aux autres d'une manière totalement arbitraire.

Les pays d'Afrique escomptaient parvenir en une vingtaine d'années au résultat souhaité, on se demande aujourd'hui comment on a pu entretenir, à grand renfort d'experts et de coopérants, des perspectives aussi illusoires.

Mais à partir du moment où l'on sait qu'il est mathématiquement impossible de toucher plus qu'une fraction souvent minoritaire de la population scolarisable, tout le jeu est gravement faussé et l'école devient un facteur particulièrement dangereux de différenciation sociale. Or en quel sens évoluer? Si étendre l'école est financièrement impossible, la supprimer pour mettre à la place des moyens de formation qui puissent atteindre à moindres frais tous les enfants, se relève en général, politiquement impossible; car non seulement les corps enseignants, mais aussi toutes les classes dirigeantes, réclament pour leurs enfants cette école dont ils sont issus et qui leur permettra de transmettre à leurs <<héritiers>> le statut auquel elle leur a permis d'accéder.

Les cas ne manquent pas où des gouvernements auraient souhaité parvenir à un régime plus démocratique en généralisant l'instruction sous une forme nouvelle à la faveur, par exemple, d'un revirement politique ou d'une <<révolution >>, et où ils n'y sont pas parvenus, tellement les résistances étaient grandes de la part de la bourgeoisie et des fonctionnaires qui représentent d'habitude le principal soutien du pouvoir et aux yeux desquels une école pour minorité est conçue d'abord comme un instrument à leur usage. On remarquera par exemple que les enfants des familles bien situées par leur fortune ou leurs fonctions trouvent pratiquement toujours une place dans les écoles, que les collèves réputés pour leur qualité, qu'ils soient publics ou privés, sont accaparés par eux.

Favoritisme, népotisme et vénalité jouent très rapidement un rôle important. Si en matière de scolarisation on s'arrête donc à mi-chemin comme c'est aujourd'hui le cas dans la plupart des pays pauvres pour des raisons budgétaires, il est inévitable qu'au fil des années l'école deviendra toujours plus nettement une affaire de classe sociale et un jour on en limitera l'extension pour des motifs non plus financiers, mais politiques. C'est en ce sens que les régimes les mieux intentionnés peuvent se fourvoyer en de véritables impasses et que KI ZERBO a encore pu parler de << l'école poudrière sociale >>, de plus en plus anti-démocratique.

III- C'est dans ce contexte qu'il faut replacer un troisième argument.

comment à Madagascar, par exemple, l'enseignement a reproduit la structure sociale existante et parvient, à l'aide de mécanismes nombreux et subtiles, à maintenir chacun dans le statut que son origine lui assigne <sup>(9)</sup>.

En Mauritanie l'école a véritablement bouleversé la structure sociale traditionnelle, il n'est nullement exagéré de dire que les marginaux d'antan sont les maîtres d'aujourd'hui <sup>(10)</sup>.

Alors que de nombreux pays africains ignoraient traditionnellement une stratification vigoureuse en classe, aucun n'y échappé plus aujourd'hui; aux aristocraties anciennes, là où celles-ci existaient, se sont substituées de nouvelles classes dirigeantes, tout aussi fermées, tout aussi jalouses de leurs prérogatives, tout aussi dédaigneuses du peuple.

Les enseignants, qui représentent au sein de la fonction publique la fraction la plus importante, forment eux-mêmes, la plupart du temps, un corps social statique, peu ouvert à l'innovation, cherchant à professionnaliser au maximum l'acte pédagogique afin de se le réserver et de devenir ainsi à jamais indispensable, alors que c'est d'eux que l'on attend une impulsion et des initiatives capables de dépasser les impasses dans lesquelles l'école se débat. Même si la profession d'enseignant est peu prisée et ne représente souvent pour les intéressés qu'un pis-aller provisoire, l'accession au fonctionariat risque d'induire une mentalité de parvenu qui se traduit par l'inertie et l'acharnement à défendre des droits acquis.

Partout où se sont constituées des classes dirigeantes, instruites, aisées, détentrices du pouvoir, celles-ci aspirent à avoir pour leurs enfants des institutions d'un niveau infiniment supérieur à celle que l'on peut offrir à la masse de la population. Il paraît inévitable sociologiquement parlant, que de telles institutions se créent, soit officiellement, soit sous la forme d'établissements privés et payants, soit encore sous la forme d'un exode des écoliers vers l'étranger, ce qui présente incontestablement la solution la plus mauvaise.

Beaucoup de dirigeants en viennent à se demander s'il ne serait alors pas plus réaliste de reconnaître ouvertement et d'accepter une certaine inégalité de fait mais de la contrôler et de la canaliser, plutôt que d'affirmer des principes égalitaires purement formels que personne ne songe à appliquer, impossible même à appliquer, et qui faussent le jeu institutionnel. Le danger est évidemment grand d'officialiser et de durcir l'opposition entre deux régimes, l'un pour enfants de riches et l'autre pour enfants de pauvres, l'un pour enfant de villes l'autre pour enfant de campagne.

Alors que le projet officiel des nouvelles nations est de réaliser l'unité, d'autant plus que leur découpage géographique et technique est souvent totalement artificiel, on constate en de nombreux cas que l'école agit à rebours de ce projet et contribue à...

qui prennent une part importante du budget et gonflent les arriérés.

Le résultat, c'est qu'après trente ans d'une politique de cette nation, les campagnes se trouvent plus sous-développées qu'avant, plus distantes, plus enfoncées dans la déréliction. Des constatations semblables peuvent être faites sur le plan ethnique car l'accueil réservé à l'école a été très divers d'une région à l'autre, et selon leurs réactions, leur éloignement ou leur degré de participation au pouvoir, le sort des différentes ethnies est souvent fort inégal. Celles qui sont déjà fortement touchées par l'école ont plus d'influence au niveau gouvernemental et donc plus de facilités pour obtenir en faveur des leurs de nouvelles implantations, scolaires. Et l'on risque d'être entraîné aussi dans un véritable cercle vicieux.

Mais la différenciation sans doute la plus radicale et surtout la plus généralisée est celle des générations, comme l'explique un responsable africain J. PIVETEAU: «Le fait de passer les jeunes à l'école les arrache fréquemment à l'influence de la famille et les dissocie des valeurs sociales reconnues et admises dans un milieu donné. "Grâce" à l'école le fossé entre les générations s'accroît.

Par ailleurs, l'école apparaît aux anciens comme le moyen de participer aux avantages superficiels du développement sans y être engagés eux-même. De nombreuses familles délèguent ainsi un de leurs membres qui sera l'élément sauveur et qui, par l'intermédiaire de son salaire, leur apportera les bienfaits des sociétés développées.

Mais elles ne participent en aucune manière à la culture, au progrès, à l'élévation de leur propre productivité. L'école en arrive ainsi à jouer le rôle d'alibi: On se sent dispensé de progresser soi-même puisqu'on fait des efforts en vue de placer un des membres du clan sur orbite culturelle. Est-il possible de parler du développement des peuples dans de telles conditions et de manipuler la formule désormais connue «développer tout l'homme et tous les hommes» quand une institution comme l'école permet d'en faire une telle caricature?<sup>(11)</sup>

En bref l'école apparaît comme une greffe d'organe emprunté à des sociétés développées et transplanté sur des sociétés en voie de développement en espérant qu'il jouera le même rôle dans les deux cas. Ce faisant, on ne s'est pas demandé si des sociétés à idéal de vie communautaire allaient se trouver bien de la greffe d'un organe marqué par l'émulation, la rivalité, la promotion individuelle, le salut personnel, etc. Il ne faut pas s'étonner dès lors de voir se manifester les premiers symptômes d'un phénomène de rejet. Il faut d'autant moins s'en étonner que notre société elle-même commence à manifester des signes d'allergie au système scolaire tel qu'il existe.

... développement. Ils aspirent qu'à poursuivre des études, à s'assurer prestige et autorité par l'acquisition de diplômes souvent inutiles, puis à accéder à des fonctions bureaucratiques, qu'au besoin on crée pour eux, afin de les neutraliser politiquement, même si l'on sait qu'elles sont purement parasitaires.

La formation dispensée est donc de mauvaise qualité, inutile au développement, n'induisant que mépris pour les tâches nouvelles, ne débouchant pas adéquatement sur la vie professionnelle.

D'une part, elle augmente le nombre des chômeurs instruits, alors qu'il y a pénurie, de travailleurs qualifiés dans les secteurs les plus critiques pour le progrès des pays.

D'autre part, elle aliène les jeunes ruraux, rend difficile leur intégration dans le milieu, et les pousse à l'exode et à l'émigration, privant ainsi les campagnes de leurs éléments les plus valables.

Cette déception éprouvée vis-à-vis de l'école a trouvé son reflet dans le "rapport Gorée". « L'erreur la plus grave a été d'établir une fausse identité entre enseignement et formation: l'enseignement du savoir n'est qu'une partie et pas toujours la plus importante, de la formation qui doit viser à rendre l'élève apte à l'action... L'éducation qui joue un rôle fondamental dans l'évolution de toute société... a pour mission, plus encore que de diffuser des connaissances, de repandre une volonté de changement et de diffuser les qualités indispensables à l'action sur le milieu... Entreprise dans l'enthousiasme, poursuivie dans le doute, aujourd'hui remise en question, la politique de l'enseignement est loin d'avoir eu les effets bénéfiques qu'en escomptaient les nations qui accédèrent à l'indépendance dans les années 1960 »<sup>(12)</sup>.

L'aspect le plus spectaculaire, mais pas nécessairement le plus grave, de cet état de choses, c'est l'hémorragie en personnel qualifié, parfois même surqualifié dont les pays africains sont l'objet.

Les diplômes délivrés font alors fonction de passeports permettant à leurs détenteurs de gagner leur vie ailleurs, dans les pays développés, dans les organisations internationales, alors que leurs gouvernements, font venir des assistants techniques étrangers pour les mêmes spécialités.

On dénonce souvent ce genre de situation, mais il conviendrait de se demander si ce n'est pas la formation dispensée, au pays même ou au dehors, qui fait en sorte que les personnes ainsi lancées sur le marché du travail ne puissent absolument plus se sentir à l'aise dans leur propre patrie et cherchent par tous les moyens à s'en évader.

V.- Un cinquième argument souligne le très mauvais rendement de la

financières très difficiles, dépensent de l'argent pour organiser des systèmes éducatifs qui ne produisent que du gaspillage»<sup>(13)</sup>.

Les taux de déperdition et de redoublement sont considérables, alors qu'un enfant qui abandonne ou se trouve exclu trop tôt perd très vite le bénéfice qu'il aurait pu retirer de l'école. De plus, les vertus que l'on attribue au redoublement se sont relevées en grande partie illusoires.

Cette inefficacité a souvent retenu psychologues et sociologues. On l'attribuait à l'inadaptation des méthodes et des programmes, au caractère purement formel d'un enseignement livresque et machinal, à l'usage, comme véhicule du savoir, d'une langue étrangère qu'il faut apprendre en même temps qu'on assimile le contenu des leçons, à l'absence d'un enseignement préscolaire et de régimes spéciaux, etc.

Tout cela est incontestable. Mais le rôle de l'école est-il d'appliquer à une population enfantine donnée, avec toutes les caractéristiques socio-culturelles qui lui sont propres, un programme à priori élaboré par une instance bureaucratique et probablement copié d'ailleurs? Ou, au contraire, ne s'agit-il pas de prendre une classe d'âge, telle qu'elle se présente, globalement et de la mener aussi loin que possible conformément sans doute à une progression logique, mais sans être obnubilé par les niveaux ou des performances à atteindre, et en permettant de profiter au maximum et jusqu'au bout de la formation dispensée à ceux qui ont du mal à suivre?

On aperçoit en effet que les mêmes inadaptations conduisent à des situations extrêmement variées selon les pays, ce qui laisse supposer que bien d'autres variables interviennent, en particulier la place qu'on assigne à l'école dans le système social de la conception que l'on a de la formation.<sup>(14)</sup>

VI- Un sixième argument, sous forme d'un contre argument, consiste à dire: les justifications que l'on donne habituellement de l'école reposent en réalité sur une fausse appréhension des faits. Voici ce qu'écrivent à ce propos theodor hanf et ses collaborateurs dans une étude sur le Rwanda<< La perception africaine de l'importance économique de l'éducation est caractérisée par la conviction que les investissements optimaux pour une expansion rapide de l'économie.

Cette interprétation se rencontre par ailleurs chez les responsables de la politique d'enseignement dans plusieurs pays d'Afrique. Elle se base sur la forte corrélation entre le standard de l'enseignement et l'expansion économique existant dans les pays hautement industrialisés. Très souvent cette interprétation est réduite à la formule suivante: la scolarisation est une condition du développement économique.

préliminaire du développement économique et du mouvement démocratique qui s'ensuit>><sup>(15)</sup>.

Cependant, il n'est pas encore nettement prouvé laquelle des deux variables est en dépendance causale par rapport à l'autre. Les recherches existantes indiquent que l'éducation est, au moins en partie, une conséquence et une résultante du développement; elle ne peut donc être mieux qu'une condition partielle du développement économique. L'enseignement doit donc être considéré, au point de vue économique, non seulement comme un facteur de production, mais aussi comme facteur de consommation.

Dans tous les cas la rentabilité des investissements dans l'enseignement est assurée, au mieux, sous les conditions d'un système économique hautement développé, donc avec absence d'économie de subsistance, existence d'une structure d'emploi différencié et d'un marché du travail fonctionnant avec efficacité.

Par contre, plus un pays est pauvre, plus le danger est grand que les investissements dans le domaine de l'éducation conduisent à des résultats négatifs, s'ils ne sont pas complétés de manière suffisante par des investissements en capitaux productifs.

Le reproche sans doute le plus pertinent que l'on puisse adresser aux systèmes scolaires en place est d'avoir favorisé d'une part un enseignement élémentaire du type trop conventionnel qui éveille chez les jeunes qu'il touche des espoirs démesurés mais ne leur donne aucune qualification permettant de les réaliser. D'autre part un enseignement supérieur et universitaire et des filières de type général qui y conduisent d'où sortent des spécialistes qu'on ne sait pas toujours utiliser adéquatement, qu'on ne peut rémunérer aux taux qu'ils souhaitent et qui ne sont guère motivés pour travailler dans les conditions qu'on leur propose.

Alors que le plus souvent on a négligé gravement des formations professionnelles et techniques de niveau moyen qui seules pouvaient fournir les cadres compétents dont on avait immédiatement besoin dans tous les secteurs de la vie nationale.

Tout n'est pas d'égale valeur dans les arguments ainsi alignés pour mettre en cause l'école de type conventionnel. Plusieurs pays ont réussi à prendre en main leurs problèmes d'éducation, en comptant d'abord sur eux mêmes plus que sur des aides étrangères qui risquent toujours d'être aliénantes.

Si ailleurs l'école a gardé son caractère colonial et extérocentrique, les responsables nationaux ne peuvent plus guère s'en prendre qu'à eux-mêmes: accuser les autres de colonialisme éducatif.

soumise aux incertitudes et aux fluctuations des fonds affectés à des écoles qu'il n'y a pas d'emplois? Ce serait vrai si les fonds affectés à l'enseignement empêchaient l'extension de la production: est-ce bien ce qui se passe?

Par contre, on remarque que pour toute entreprise de développement même rurale, on a besoin de scolarisés, et on est loin de toujours les trouver avec les mêmes mesures qu'on fixe au départ. Une formation initiale de type général continue à influencer les conduites bien après, elle favorise des changements de mentalité et les apprentissages ultérieurs: on acquiert plus facilement des connaissances et un savoir-faire nouveaux à partir d'un certain niveau d'instruction; souvent les formations de type extra-scolaire réussissent dans la mesure où elles peuvent s'appuyer sur des acquis scolaires.

En milieu rural, l'école n'abolit pas les aptitudes au travail agricole, mais ajoute d'autres potentialités: comment pourrait-on le lui reprocher? On se plaint à la fois de ce que l'école a tendance à délaisser le milieu rural et de ce qu'elle provoque l'exode. ISABELLE DEBLE s'interroge sur cette contradiction <<Est-ce le petit nombre d'écoles existantes qui est la cause des migrations? La force de l'idéologie qu'elle véhicule? Ou bien d'autres facteurs bien plus complexes qui propagent des modèles de vie à travers des canaux mal perçus? Ne reproche-t-on pas à la fois à la scolarisation d'être trop importante à cause des coûts et insuffisante à cause du nombre des laissés pour compte? Au niveau primaire, on a tendance à lui demander une chose impossible: enseigner l'amélioration des techniques culturales.

De toute façon, les élèves sortent trop jeunes pour avoir une possibilité quelconque de modifier les habitudes des anciens. I. Deble résume ainsi la situation actuelle et les alternatives qu'elle pose: << Qui est à l'école est aujourd'hui le plus souvent insatisfait, la rejette et la dénigre. Qui se trouve hors de l'école aspire d'y entrer. Voilà bien les deux aspects les plus visibles et les plus criants de la crise que l'on dénonce. Que faire donc?

- Inciter à rester hors de l'école ceux qui ont la chance de n'y point entrer?
- Multiplier les possibilités d'accueillir ceux qui s'en trouvent écartés?
- Améliorer celles qui existent?
- Les détruire pour créer d'autre voies? >>

Mais il ne suffit pas de considérer l'école en elle-même, indépendamment de la société dans laquelle elle s'insère. elle peut nous sembler parfaitement conçue, programmée, équipée et pourtant conduire à des résultats véritablement catastrophiques, tout simplement parce qu'aux yeux des intéressés et de la population dans son ensemble elle représente tout autre chose qu'aux yeux du pédagogue.

amante ou au amant. L'impact des images est plus fort encore que celui des réalités. Les querelles et les malentendus autour de l'école prennent là leur principale origine.

Car il ya deux points de vue possible, celui des statisticiens, par exemple I. Deblé, qui part de données objectives, et celui du psychologue qui s'intéresse à toute distorsion entre finalité officielle et finalité officieuse auxquelles l'introduction d'une structure nouvelle donne naissance, et qui tient donc compte de la subjectivité des bénéficiaires et de l'entourage.

Ce rapide tour d'horizon des opinions et des points de vue nous permet de situer où se trouvent les problèmes les plus cruciaux et de mesurer l'enjeu de toutes les tentatives de réforme; Celles-ci n'ont pas manqué et ELIZOP a pu dire de l'Afrique qu'elle était un cimetière d'expériences.

refus total, à l'égard de l'école.

(2) IVAN ILLICH: «Une société sans école» éditions du Seuil, 1971, ou le très valeureux livre de Hubert «IVAN ILLICH ou la société sans école» édition BSE, 1973.

(3) En Mauritanie, depuis presque une décennie, on s'achemine vers une expansion, ou bien sans raison ou bien pour des raisons purement plebiscitaires et électoralistes, des structures scolaires mais accompagnée d'un vidage total du contenu scientifique et culturel de l'école.

(4) Isabelle Deblé «Halte à la scolarisation ?». Revue Tiers Monde, XV, 5960, juillet - Décembre 1974, pp 465 - 490.

(5) " Perspectives de l'éducation " CODIAM, promotion collective, 1973 p.4

(6) " De l'enseignement conventionnel à l'enseignement de promotion collective » CODIAM, p.2

(7) Il faut dire que « ES-SAMEL » et « De la dune au marigot » constituent deux exemples de cette élaboration des programmes en Afrique araboophone.

(8) HADEMINE OULD ISSELMOU, l'enseignement en Mauritanie de 1960 à 1990, Thèse de doctorat 3ème cycle à l'Université de Tunis, 1992, notamment l'introduction.

(9) P.H. Hubon « l'enseignement enjeux de la compétition sociale à Madagascar » Revue tiers-monde, xv, 5960, Juillet-Octobre 1974, pp 491-510.

(10) HADEMINE OULD ISSELMOU: l'enseignement en Mauritanie de 1960 à 1990 op. cit.

11- JEAN PIVETEAU « Éducation et développement en Côte - D'Ivoire », Actuel Développement, 3 Septembre - Octobre 1974.

(12) : ER NAUD: « l'enseignement dans les pays pauvres: modèle et proposition », l'Harmattan, Paris, 1977, p.18.

(13) l'éducation en Afrique. Que faire? Édition deux mille, Aubenas, 1972, p.40. L'auteur ajoute: « l'insuffisance interne du système scolaire africain est probablement pire que partout ailleurs. »

(14) Voir dans ce cadre: le THANTI KHOI « l'enseignement en Afrique tropicale » P.U.F, 1971, p. 199.

15) Th. HANF et autres: « Education et développement au Rwanda » München, 1974, p.