

Communication. Colloque « *Les sociétés de la mondialisation* »  
LestAmp, 2,3,4 décembre 2004, Nantes.

## Politiques de mondialisation et savoirs éducatifs au Burkina Faso

Sophie Lewandowski,  
sociologue  
sophie.lewandowski@ird.bf

La forme actuelle de la mondialisation a pour particularité d'opposer, à l'échelle planétaire et de façon accélérée, l'hégémonie d'un modèle de société fondé sur *l'Homo oeconomicus* et des stratégies d'acteurs qui, loin d'être uniformes, participent à des dynamiques sociales nouvelles et diversifiées. La complexité de ce processus ne peut être abordée que comme un ensemble de « politiques de mondialisation » (Lange, 2003) notamment en ce qui concerne ses déclinaisons socio-culturelles. Dans le domaine de l'éducation en particulier, le « nouvel ordre éducatif mondial » n'est pas monolithique. Au Burkina Faso, par exemple, les transformations des politiques éducatives engendrent des logiques qui ne sont pas forcément conformes au modèle des sociétés de marché. De même, l'évolution des savoirs éducatifs semble favoriser des processus de relecture identitaires autonomes.

### Les transformations des politiques et des pratiques éducatives

Les systèmes éducatifs que les politiques de mondialisation libérale ont rencontrés en Afrique sont divers et complexes. Ces systèmes sont composés de formes de scolarisation multiples et d'espaces d'éducation communautaire formels et informels.

#### *Le développement du système scolaire : de la colonisation aux politiques de mondialisation*

La scolarisation a débuté en Afrique de l'Ouest dès l'époque précoloniale avec les comptoirs ; elle a été marquée par les conquêtes arabo-musulmanes et s'est progressivement institutionnalisée avec la colonisation européenne (Lange, 1998 et 2003). Le système scolaire est aujourd'hui ainsi composé des écoles coraniques (essentiellement fondées sur la mémorisation du Coran), des écoles arabes ou *medersa* (qui y enseignent la religion musulmane et la langue arabe mais aussi le français et les matières d'enseignement général), des écoles chrétiennes très similaires à l'école publique, des écoles privées laïques, des écoles communautaires et des écoles publiques. Le système scolaire public n'a pas connu une évolution linéaire. D'abord limité aux besoins de la reproduction coloniale, il a connu un fort développement au moment des indépendances. Les années 80 ont été marquées par un phénomène de déscolarisation dû à l'accroissement démographique, à la crise économique et aux politiques d'ajustement structurels, tandis que les années 90 ont amorcé une légère reprise. Le Burkina Faso a globalement suivi cette évolution bien que la stagnation de la scolarisation soit apparue plus précocement tout comme sa reprise qui s'est réalisé dans les années 80 avec la politique révolutionnaire sankariste.

Les politiques scolaires internationales ont joué un rôle important dans ces évolutions en Afrique de l'Ouest. Ainsi, la politique coloniale française jacobine a créé une institution centralisée, francisée, réservée à une minorité et niant l'existence de savoirs locaux. Dans un

mouvement contraire, au cours de la décennie qui a succédé aux indépendances, l'UNESCO a soutenu des réformes visant à adapter l'école au milieu notamment par l'introduction des langues nationales, la ruralisation, la création d'écoles communautaires, et la prise en compte des savoirs locaux. Mais ces réformes sont restées à un stade expérimental et n'ont guère permis d'augmenter les taux de scolarisation. Effectivement, bien que très variables d'un pays à l'autre, les taux de scolarisation africains étaient dans les années 60 et demeurent encore aujourd'hui les plus faibles du monde. Au Burkina Faso, par exemple, le taux brut de scolarisation à l'école primaire était de 47,5 % en 2003<sup>1</sup>. C'est au nom de ces difficultés que la Banque mondiale soutient depuis les années 80-90 des réformes libérales dont les principales orientations sont la priorité à l'éducation de base, la promotion de la scolarisation féminine, le soutien aux initiatives privées et décentralisées et la réforme de l'enseignement supérieur. Ces réformes entendent scolariser plus d'enfants tout en réduisant les coûts par l'amélioration de la maîtrise des dépenses et le recours aux fonds privés (participation des familles comprises). Cet objectif ambitieux se veut être au service de la croissance et du « développement ». En effet, la doctrine du capital humain, appliquée dès les années 70 au « tiers-monde » par l'économiste George Psacharopoulos de la Banque mondiale, considère l'éducation comme « un bien privé, individuel, marchandisable, dont le principal bénéfice serait de nature économique » (C. Laval & L. Weber, 2002 : 10). Cette doctrine fonctionne avec son corollaire : celle du capital social où « la force du lien entre les membres d'une société, la cohésion sociale [à laquelle participe l'éducation] sont analysées comme des facteurs d'efficacité économique en même temps qu'elles sont regardées comme partie prenante de l'objectif ultime de la croissance : le « Bien-être » » (idem : 83). Les réformes scolaires de la Banque mondiale se placent ainsi dans un système intégré de réformes touchant à tous les domaines de la vie sociale, politique et culturelle pour créer les conditions propices à l'essor d'une économie libérale insérée dans les marchés internationaux. La Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) à Jomtien en mars 1990 a entériné ces idées sous le mode d'un consensus sur la priorité éducative (sociale et économique). Cette rencontre a par ailleurs confirmé un certain nombre d'autres tendances parmi lesquelles on peut remarquer avec Marie-France Lange (2003) l'augmentation de l'interventionnisme des bailleurs de fond (avec la promotion de la notion de « partenariat »), la faible écoute accordée aux familles et aux enseignants et l'affaiblissement du rôle des Etats africains. On peut ajouter à cette liste l'occultation des savoirs locaux : la politique de l'EPT, en visant une application universelle du « paquet minimum » qui ne comprend que « lire, écrire et compter », ignore effectivement les savoirs locaux et entendent s'y substituer<sup>2</sup>.

Ainsi, aujourd'hui, le système scolaire burkinabé est fragmenté (entre les différentes écoles privées et publiques), peu développé (avec un faible taux de scolarisation), inégalitaire (inégalités sociales, régionales et sexuelles), soumis à des politiques libérales et peu valorisant pour les savoirs locaux. Ce système coexiste avec des espaces d'éducation communautaire qui ont évolués à son contact.

### *Les transformations de l'éducation communautaire*

La scolarisation a progressivement (depuis un siècle) été considérée comme la forme éducative principale et légitime par les autorités administratives, mais son incapacité à prendre en charge la majorité des enfants a contribué à la persistance et à l'évolution des formes d'éducation

---

<sup>1</sup> Source : annuaire statistique. Le taux net de scolarisation à l'école primaire (TNS) s'obtient par le rapport suivant : nombre d'enfants scolarisés dans le primaire âgés de 7 à 12 ans / nombre d'enfants âgés de 7 à 12 ans. Le taux brut de scolarisation à l'école primaire (TBS) correspond, lui, au rapport : tous les enfants scolarisés (quel que soit leur âge et leur niveau de scolarisation primaire) / nombre d'enfants âgés de 7 à 12 ans. Les enfants scolarisés dans le second rapport ont généralement entre 6 et 16 ans.

<sup>2</sup> La Banque mondiale tente aujourd'hui d'intégrer les savoirs locaux à ses politiques mais ceci dans une logique assez visible d'instrumentalisation (Martin, 2004).

communautaire<sup>3</sup>. Par exemple, dans la société gourmantchée de la Gnagna située dans une zone isolée au Nord-est du Burkina Faso, le taux net de scolarisation était de seulement 13 % à l'école primaire pour l'année 2000-2001<sup>4</sup>. On y trouve aujourd'hui différentes formes d'éducatives communautaires. Nous avons effectué dans cette province des entretiens de types qualitatifs (81) et des séances d'observations de situations pédagogiques dans les écoles et les villages (42). Les principales étapes de l'éducation d'un enfant dans la Gnagna ressemblent à celles pratiquées généralement en Afrique de l'Ouest déjà décrites par des auteurs comme Abdou Moumouni 1998 [1964]. La socialisation des jeunes se fait progressivement par la mère puis par les deux parents, les oncles et tantes et la communauté avec une séparation des sexes au moment de la puberté. L'étape de l'initiation est décisive : tout comme la mise à l'école, il correspond au seul moment véritablement formalisé de l'éducation où l'on extrait tous les enfants de leurs familles pour les envoyer dans des « camps de circoncision » et des cases d'excision où ils recevront les enseignements jugés nécessaires. La circoncision et l'excision sont des rites de passage « classiques » avec la séparation du novice de la société puis sa réintégration avec un nouveau statut d'adulte. Ils sont censés apporter, au travers d'expériences physiques et de transmissions verbales, la *sagesse* aux femmes et l'*intelligence* aux hommes. Aujourd'hui, la loi interdit la pratique de l'excision au Burkina Faso, cette dernière a donc diminué mais elle reste répandue au sein de cette zone rurale. Les camps de circoncision, sont également moins fréquents mais ils existent toujours avec des épreuves moins difficiles. Dans certains camps, la circoncision et les soins qui y sont liés sont pratiqués par un infirmier que l'on fait venir au village pour la circonstance. Les enfants qui ne vont pas dans les camps sont circoncis par l'infirmier à « domicile » dans les villages ou à l'hôpital. Cette forme moderne de circoncision n'a pas le même prestige que l'ancienne (les « faux initiés » n'ont pas le droit de participer à certains rites qui jalonnent l'année) mais elle témoigne d'une réappropriation actualisée des pratiques. En dehors de cette étape d'initiation, l'enfant assiste aux « palabres » des adultes et à divers types de rassemblements politiques et religieux où l'écoute et l'observation sont primordiales. Il a ainsi accès à différents types d'apprentissages selon son âge, son sexe, sa caste mais aussi son physique (handicapé ou non) et les composantes de sa personne (notamment selon son *kikirga* - caractère/esprit-guide- et son *ηaali* -réincarnation-). Au-delà de ces sélections, les formes d'enseignements sont variées dans la société gourmantchée. On peut citer notamment : « naître avec » (par exemple, le fils de forgeron, par sa naissance même, reçoit les savoirs du fer et du feu), « montrer » (par exemple, l'enfant qui assiste au sacrifice ou au semis dans les champs reproduira les gestes nécessaires le temps opportun), « frapper » (la violence physique est pratiquée, légitimée et conseillée : « la souffrance est ton meilleur conseiller » dit un proverbe), « s'imprégner » (par exemple, pour acquérir des savoirs magiques, le novice *lave* son visage ou *ingurgite* des aliments selon des codifications rigoureuses où l'expression verbale n'est utilisée que pour intercéder auprès des génies). « Parler » ne constitue ainsi qu'un mode pédagogique particulier qui ne se fonde pas sur la parole explicative mais sur la parole imagée : le proverbe, la devinette et le conte en sont les principaux vecteurs. Le conte propose ainsi un apprentissage par approfondissement où l'auditeur accède petit à petit, selon son statut, aux différents niveaux de compréhension : le premier niveau est simplement narratif, le second est initiatique, le dernier est ésotérique. Le conte, propose un mode d'apprentissage re-créatif où l'enfant, en contant, ne restitue pas l'objet d'une mémoire mécanique mais recrée l'histoire et sa signification avec ses mots, son

<sup>3</sup> Les formes d'éducation et de savoirs non scolaires sont délicats à nommer. « Savoirs locaux ou autochtones », « savoirs prolétaires », « savoirs profanes », « savoirs non scolaires », « savoirs populaires », « savoirs familiaux » et « savoirs communautaires » sont autant de dénominations partiellement satisfaisantes. Nous choisissons néanmoins d'utiliser les termes de « savoirs communautaires » et d'éducation communautaire parce qu'ils décrivent des entités évolutives toujours présentes dans la société gourmantchée au niveau du village comme au niveau de la société. Nous utilisons également le terme de « savoirs locaux » lorsque les savoirs évoqués ne renvoient pas directement à une configuration communautaire. Le terme de « savoirs éducatifs », quant à lui, évoque pour nous les savoirs scolaires comme les savoirs communautaires.

<sup>4</sup> Source : EXPLORAM, logiciel publié par le programme SISED/ISU.

discernement, son imagination. Ces modes d'enseignements et d'apprentissages connaissent des évolutions variables : globalement, on observe un affaiblissement de l'autorité familiale et communautaire déstabilisée par les nouvelles autorités de l'école, des nouveaux moyens de communications et des modèles de vie citadine dont le niveau de vie fonctionne comme un pôle d'attraction important et légitime ces normes. Cet affaiblissement a notamment pour conséquence une moindre présence des enfants auprès des adultes et le ralentissement de certaines transmissions comme celle de la pharmacopée qui nécessitent présence, écoute et docilité. De manière générale, les formes d'éducatives formelles (comme l'excision et la circoncision coutumière) ou semi-formelles (comme les soirées contes) reculent face aux formes plus quotidiennes d'éducation communautaire qui se diversifient notamment dans les centres semi-urbains et urbains au contact de nouveaux groupes d'intégration : groupes de substitution ou défense (associations, maisons de la culture), groupes de pression (partis, syndicats), groupes de loisirs (télévision, match de foot, maquis), groupes « professionnels » (ateliers de réparation de vélo, de soudure) et institution scolaire.

L'ambivalence des systèmes éducatifs au Burkina Faso repose donc sur de multiples fragmentations entre les différentes composantes du système scolaire ainsi qu'entre le système scolaire et les modes d'éducation communautaire. Mais ces fragments sont reliés par les individus, les groupes et les stratégies familiales qui les vivent et les utilisent dans des parcours aléatoires intégrant ainsi les savoirs.

### *Des stratégies diverses*

L'école et les réformes de l'institution scolaire ainsi que les médias, la vie citadine et les nouvelles formes de sociabilité et d'économie, que nous venons d'évoquer, ne sont pas des éléments exogènes qui imposent leurs transformations à une société passive. Comme le souligne Ralph Linton : « aucune force ne peut introduire dans une autre culture un élément qui ne se manifeste pas constamment et directement dans le comportement patent [...] Sous le voile d'une soumission superficielle, un groupe persécuté peut maintenir intactes ses propres valeurs et idéaux pendant des générations, en modifiant et en réinterprétant les éléments culturels superficiels qui leur sont imposés de manière à les rendre inoffensifs [...] à quelques exceptions près, tout nouvel élément qu'une société incorpore à sa culture est adopté par elle de son propre chef » (Linton, 1968 : 371). Ainsi, l'apparition de l'école et l'évolution des politiques scolaires se conjuguent avec des stratégies très diversifiées selon les groupes d'acteurs et les époques : résistance, acceptation réservée, identification, revendication d'identité (Martin, 2004). Ces disparités signalent les divergences d'intérêts que les acteurs ont dans l'utilisation de telle ou telle école mais aussi de tel ou tel aspect de l'éducation communautaire. Ainsi aujourd'hui, les responsables politiques et administratifs burkinabés contribuent et prennent le relais des politiques scolaires internationales. Les familles, quant à elles, choisissent des stratégies différentes selon le sexe, la place de l'enfant dans la famille, la religion et la profession du chef de famille, les antécédents de scolarisation et de réussite dans la famille, l'histoire familiale, le contexte socio-économique et politique, etc. Chaque famille fait ainsi appel de manière plus ou moins constante, de façon sporadique (selon les saisons agricoles part exemple) et/ou alternée (entre les différents enfants) à l'école. Ces stratégies sont évolutives et en partie liées aux choix réalisés en terme d'éducation communautaire : initiation coutumière, école coranique ou catéchisme, soirées contes ou soutien scolaire, scarification ou non, apprentissage de certains savoirs de caste et/ou conversion professionnelle... Des stratégies collectives se développent également avec notamment la création de nouvelles écoles : medersas, écoles clandestines, spontanées, communautaires... (Lange et al, 2002). Dans la majorité des zones rurales, souligne M.-F. Lange, l'école est davantage perçue comme un droit « collectif » que comme un droit « individualisé ». Ce droit doit bénéficier à la collectivité : « l'éducation pour tous est en quelque sorte conçue comme l'éducation de quelques-uns au profit de tous » (Lange, 2003 : 160).

Contrairement aux logiques qui sous-tendent les politiques scolaires libérales actuelles, l'école ne semble ainsi pas favoriser en premier lieu l'émergence de stratégies individualistes. Elle est généralement plutôt réinterprétée et mise au service de la solidarité communautaire. Cette dernière fonctionnant sur le « principe de la dette infinie » (Marie, 1997 : 54), l'enfant est tenu de faire bénéficier la famille et la communauté qui l'a aidé à poursuivre ses études des résultats de celles-ci (argent de l'emploi obtenu par exemple). La collectivité se charge ainsi de sélectionner (pour aller à l'école) celui qui pourra le mieux honorer ce principe et de le rappeler à l'ordre en cas de défaillance grâce à « l'idéo-logique de la sorcellerie, en tant qu'instance de refoulement, de prohibition et de sanction de l'individualisme » (Marie, 1997 : 54). Selon cette logique, un oncle mécontent d'une réussite non partagée d'un de « ses enfants » peut, en le « wakant »<sup>5</sup>, lui faire perdre sa richesse, le faire tomber malade ou encore le tuer. La peur de ces pratiques ainsi que les actions effectivement réalisées à l'encontre des contrevenants sont des garants efficaces pour le maintien des habitus communautaires. Il est intéressant de noter à ce niveau que les pratiques magiques font partie des formes communautaires d'éducation, de socialisation et de répression les plus vivaces, en perpétuelle adaptation et inventivité pour satisfaire les besoins de contrôle à distance notamment. Ainsi, l'école peut induire des stratégies collectives familiales et/ou communautaires. C'est ce que les politiques éducatives libérales actuelles ignorent totalement. La théorie du capital humain basé sur l'individu et celle du capital social qui « considère les phénomènes sociaux comme la simple résultante de décisions individuelles » (Laval et Weber, 2003 : 83) occultent les inégalités socio-culturelles et nient les stratégies collectives constituées vis-à-vis de l'école.

Il faut noter cependant que si l'école n'induit pas de stratégies individualistes à proprement parler (c'est-à-dire valorisant l'idée d'indépendance), elle apprend néanmoins à l'élève à devenir un individu (à se penser comme sujet) (Gérard, 1997 : 158). De plus, la crise économique précarise et entrave la fonctionnalité des solidarités communautaires et libère la tendance à l'individualisation (Marie, 1997). L'élève et sa communauté sont ainsi placés dans une ambivalence entre trajectoires personnelles et collectives. La question qui se pose est de comprendre si les savoirs transmis ne contiennent pas les germes de ces contradictions

### **Les évolutions des savoirs éducatifs : l'exemple des contes et des manuels scolaires**

Les savoirs éducatifs<sup>6</sup> communautaires et scolaires sont complexes et variés. Nous proposons, à titre d'exemple, d'analyser des contes, vecteurs verbaux importants de l'éducation communautaire et des manuels, principaux supports officiels de l'éducation scolaire. Notre corpus est constitué de quatre-vingt-cinq contes gourmantchés recueillis dans la Gnagna ainsi que de six manuels scolaires officiels de français, d'histoire et de géographie des classes de CM2 et de 3<sup>ème</sup> et des trois programmes scolaires correspondants.

#### *Les transformations des supports éducatifs*

Les contes sont des formes d'éducation essentiellement collectives. En premier lieu, ils ont une légitimité communautaire : ils sont censés être produits, tout comme les proverbes, par la collectivité. Doris Bonnet écrit à ce sujet : « le proverbe devient la stratégie d'une tradition sans auteur à la première personne ou bien d'un auteur unique – les ancêtres – incontesté et incontestable » (Bonnet, 1982). Ensuite, la pratique pédagogique du conte est collective : les soirées contes regroupent généralement la grande famille et des voisins, tous les présents peuvent

---

<sup>5</sup> En lui jetant un sort.

<sup>6</sup> Nous nommons « savoirs éducatifs », les savoirs choisis par des groupes d'acteurs ayant une action éducative et transmis à des jeunes générations dans l'objectif de leur proposer un « rapport objectivé » (de l'ordre du scientifique) et/ou « identitaire » (de l'ordre de l'idéologique) au monde.

conter et participer ainsi à la composition de la soirée, les auditeurs peuvent intervenir et « corriger » l'histoire, le conteur est placé avec les autres en contact physique avec son auditoire. Mais ces soirées de contes sont moins fréquentes aujourd'hui : radio, jeux de cartes, lido (jeux de chevaux), églises, sectes, films (là où il y a l'électricité) et devoirs scolaires peuvent occuper la fin de la journée. Mais d'autres formes de contes sont nées : le conte de radio (émissions de variétés ou de « sensibilisation » en langues locales), le conte de théâtre (représentations, festivals, ateliers) et le conte de sensibilisation (utilisé par les ONG dans les villages), le conte de pédagogie scolaire (dans les manuels). Avec ces nouvelles formes, le conte est passé en partie du domaine de l'éducation communautaire à celui de l'art et de la sensibilisation. Il est souvent inventé dans un but précis (scénique ou thématique) par une personne ou un groupe particulier de personnes. Il est pratiqué dans des situations beaucoup moins interactives que le conte au village (distance de la scène, du poste de radio, de l'estrade du professeur...) et perd ainsi une partie de son caractère collectif.

A l'école, c'est le manuel scolaire qui devient l'outil pédagogique central. Complexe, la production de manuels relève de logiques multiples mises en jeu par divers paramètres : politiques éducatives et instructions ministérielles, développement scientifique et processus de vulgarisation, composition du corps enseignant, offre et demande du marché de l'édition, contraintes techniques et industrielles de production, contexte socioéconomique et idéologies dominantes, etc. En ce qui concerne les manuels scolaires africains peu d'études ont été réalisées mais Jacques Osseté (1996) a retracé un historique des manuels en Afrique de l'Ouest. La première génération de livres scolaires utilisés en Afrique subsaharienne est constituée de manuels conçus pour les écoles métropolitaines ou les colonies d'Afrique du Nord. Après 1910, le gouvernement général de l'Afrique équatoriale française (AEF) réorganise l'enseignement colonial et crée des manuels scolaires spécialement pour l'Afrique de l'Ouest ; les auteurs sont des hauts fonctionnaires de l'administration coloniale ou des missionnaires religieux. Après l'émancipation des colonies, une nouvelle génération de livres est réalisée par la France : écrits par des instituts pédagogiques ou des groupes d'auteurs parisiens, ils sont achetés et leur édition est financée par les organismes internationaux tels que l'UNESCO ou le Fond d'aide et de coopération français. Enfin, à partir des années 70, naissent des bibliographies nationales, mais les livres continuent à être édités en France et les auteurs français gardent encore une certaine place dans la rédaction des manuels. Les manuels scolaires burkinabés ont ainsi été et sont toujours fortement conditionnés par les logiques politiques et économiques de la France ; leur « africanisation » est encore relative. Au Burkina Faso, les ouvrages de l'école primaire et du collège sont commandés à des firmes privées (essentiellement étrangères) par l'Etat qui les valide et les distribue (en nombre généralement fortement insuffisant). Les ouvrages de lycée, eux, sont achetés par les élèves dans la rue : ce sont des manuels « aurevoir la France<sup>7</sup> » inadaptés aux programmes. Les manuels scolaires sont aujourd'hui marqués par les politiques scolaires libérales qui en font davantage un produit commercial privé qu'un objet collectif national. Quant aux usages pédagogiques du livre, ils sont également moins « collectifs » que ceux des contes villageois. Dans les ouvrages diffusés au Burkina Faso, les principes d'un certain modèle européen d'enseignement sont présents : le travail de lecture et les exercices réalisés à partir du livre en classe comme à la maison doivent être majoritairement solitaires. La structuration des séances proposées par les manuels est morcelée dans un temps court et en une série de tâches évaluées. Cette orientation pédagogique s'adresse à l'élève en tant qu'individu. Celui-ci est considéré (de la même manière que dans la théorie du capital humain) essentiellement comme un futur producteur qui doit acquérir des compétences transposables professionnellement. La mise en application de ces principes au Burkina en nuance les tendances. Le manque de livres induit parfois la constitution de groupes de travail de 6 ou 7 élèves autour d'un même ouvrage en classe comme à la maison. De même, le caractère violent des cours à l'école primaire (les élèves sont

---

<sup>7</sup> Produits d'occasion en provenance de France.

souvent frappés), et magistral dans le secondaire (les professeurs peuvent dicter littéralement les cours) rend les élèves assez passifs. Globalement, l'élève apprend bien à devenir un sujet que la note, le fouet, le redoublement ou la promotion sanctionne le plus souvent individuellement contrairement à l'initié qui subit dans le camp de circoncision un châtiment toujours collectif pour la faute commis par un camarade. En outre, la rareté du livre peut être l'occasion de stratégies individuelles : des ouvrages sont achetés à grand peine et de façon illicite dans la rue ou au marché (les manuels de primaire et de collège ne peuvent normalement pas être commercialisés), volés dans les bibliothèques et les établissements. Ils sont jalousement conservés à la maison de peur qu'un camarade de classe, ou même un petit frère, ne demande à l'emprunter. Le livre scolaire fait ainsi l'objet d'une appropriation individuelle qui confère du pouvoir à son détenteur. Les professeurs eux-mêmes peuvent entretenir une certaine concurrence à cet égard. Ainsi, l'usage des contes est devenu moins collectif et le manuel scolaire favorise des mouvements contradictoires entre usages individuels et collectifs. Leurs contenus sont également significatifs de ces ambivalences.

### *Les évolutions des contenus*

Nous souhaitons analyser ici le passage des savoirs transmis par les contes à ceux transmis par les manuels scolaires. Ce passage se fait assez nettement en raison de la diminution de la pratique des contes au village mais aussi de la dépréciation des contes et des savoirs locaux dans les manuels scolaires. Cette dévalorisation présente les savoirs scolaires comme incompatibles avec les « croyances » communautaires et incitent les enfants à laisser de côté leurs acquis préscolaires. Par exemple, le livre de géographie de CM2<sup>8</sup> (écrit sous la direction d'auteurs africains) divise le monde entre un univers « traditionnel » et un univers « moderne » où le « progrès » semble permettre tous les espoirs. Le manuel explique par exemple dans un chapitre : « *l'agriculture connaît un aspect traditionnel stagnant et un aspect moderne très dynamique* » (idem : 77). Il propose également à ces jeunes enfants : « *mimex un sketch où vous sensibilisez les vieux de votre village* » (idem : 25) : la formule est éloquente. Entre le mot anglophone « sketch » qui veut présenter les bienfaits de supposées nouveautés de la « pédagogie active » et le terme de « sensibiliser » cher aux développeurs, le village et ceux qui sont le symbole de son autorité, de sa cohésion et surtout de sa sagesse dans la culture africaine (les vieux) sont pris en otage par un savoir exogène qui demande aux très jeunes générations d'en être les porteurs. Ainsi, le manuel, en dévalorisant les savoirs locaux, tend à éloigner l'enfant de la communauté.

Certes, les manuels utilisent des contes mais ce n'est pas dans un processus de revalorisation. Le conte est utilisé comme un outil pour apprendre le français, l'expression orale ou encore pour sensibiliser à certains thèmes. Il ne sert jamais de source de savoir en lui-même. Il est ainsi pris comme une forme vidée de son contenu et de sa fonction originelle. Nous avons évoqué les différents niveaux narratifs, initiatiques et ésotériques de compréhension du conte au village. Le conte ne se veut effectivement pas être représentatif du réel mais une fiction porteuse d'une énigme à résoudre. En ce sens, il peut être considéré comme activité de connaissance comme l'écrivent Nicole Ramognino et Philippe Vitale : « [une parabole] est une invitation à exercer une comparaison, mais dont l'objet comparé est caché et reste énigmatique [...] le rapport objectif au savoir consiste justement à construire des énigmes, à poser des problèmes au réel [...] il y a dans le travail scientifique et dans le travail littéraire, une même recherche du possible [...] les deux activités peuvent essentiellement être catégorisées comme des activités de connaissance, en tant que celles-ci sont aussi des activités constructives » (Ramognino, Vitale, 2004 : 32-33). Ce travail de résolution de l'énigme se fait par approfondissements progressifs avec une logique en partie analogique qui joue sur les symboles. Dans les villages, il se fait souvent par un travail collectif avec des discussions sur l'histoire racontée. Or, le manuel scolaire voit dans la fiction du

<sup>8</sup> MEBA, Ouédraogo Matthieu, Sanou Drissa, (1999), *Géographie CM2*, IPB, Sarreguemines, 144 p.

conte un simple support d'apprentissage de linguistique ou de morale. Il place ses lieux d'apprentissage de connaissances dans d'autres textes fonctionnant à partir de concepts et de chaînes de raisonnements hypothético-déductives. Dans le livre, c'est l'individu porteur de la rationalité cartésienne (*Je pense donc je suis*) qui, en dernier ressort, peut acquérir de manière solitaire les connaissances diffusées. Le manuel scolaire incite ainsi les enfants à changer de forme de pensée et nie l'existence de savoirs divulgués par le conte. Le manuel modifie la forme de pensée vers des raisonnements plus cartésiens et plus individualisés.

L'ouvrage scolaire est aussi porteur d'une certaine idéologie. Prenons l'exemple de la façon dont est traité le sujet de la pauvreté par les contes et les manuels scolaires. La pauvreté dans les contes est multidimensionnelle (pauvreté économique mais aussi spirituelle et morale, sociale, politique...). Elle est présentée comme résultante de rapport de forces entre des personnages et/ou l'effet de forces magiques. Dans les manuels scolaires, les causes magico-religieuses disparaissent mais elles sont remplacées en quelque sorte par le mythe de la « main invisible du marché » puisque la pauvreté est toujours présentée comme essentiellement économique et que les acteurs concernés par la pauvreté ne sont que peu ou pas évoqués. Les phrases sont souvent tournées à la voix passive, donc sans sujet apparent. Quand les sujets sont exprimés, ce sont des secteurs d'activité (dans les manuels de géographie) ou des pays ou des évolutions comme par exemple « le progrès technique » (manuels d'histoire). Ainsi, la pauvreté est souvent présentée comme un état de fait économique « naturel »<sup>9</sup>. Nous voyons ici que les manuels transmettent d'autres savoirs, d'autres formes de pensée, d'autres valeurs. Mais le rapport au savoir des élèves n'est pas univoque. Aussi, l'usage des savoirs est essentiel à analyser pour comprendre la portée de ces transformations.

#### *Usages et relectures des savoirs*

Prenons l'exemple des nouveaux usages du conte, du savoir-faire de conter, des savoirs transmis par le conte. Plusieurs personnes du milieu artistique et intellectuel burkinabé ont tenté de promouvoir de nouvelles formes de conte notamment auprès des ministères de la culture et de l'éducation sans grand succès. Ce sont certains contacts avec la France qui ont « relancé le conte ». Depuis les années 70, la France connaît effectivement un mouvement de « renouveau du conte » : aujourd'hui, des conteurs y animent des soirées théâtrales et des séances pédagogiques dans les écoles et dans les bibliothèques ; ils écrivent des recueils pour adultes et pour enfants, plusieurs festivals de contes ont également lieu chaque année et invitent de nombreux conteurs étrangers, africains en particulier. Une nouvelle figure est ainsi née : le conteur africain professionnel. Les coopérations et les ONG se sont mises également à inciter - avec succès - l'Etat à inclure le conte dans les programmes scolaires et à soutenir les activités culturelles autour du conte en ville et en province. Ce qui est intéressant ici, c'est le détour qu'a fait le conte par l'Europe pour renaître en Afrique. Le conte a été revalorisé en France dans une recherche d'authenticité et d'identité et cette recherche s'est très tôt nourrie de la promotion de contes africains. Mais « que faire de cette authenticité africaine que les Européens ont façonnée pour l'Afrique ? » demande Hassan Musa à propos de « l'artafricanisme » en général (Musa, 2002 : 98). Il répond à sa question ainsi : « une culture africaine -comme toute autre culture- ne peut exister qu'en tant que culture tronquée, tronquée par le regard, celui des autres et celui des africains eux-mêmes » (idem : 99). Il faut donc prendre cette image de l'Afrique comme on récupère « ces machines importées d'Europe et qui arrivent en Afrique sans manuel d'utilisation et sans pièces de rechange. Des machines que les Africains doivent réinventer dans l'urgence à la mesure de la nécessité » (idem : 99). Et c'est ce que l'on observe avec le conte éducatif transformé en conte culturel et artistique : l'image renvoyée du conte comme authenticité africaine est réutilisée, réinvestie par des jeunes qui sortent du chômage urbain en devenant des « artistes conteurs ». Elle

<sup>9</sup> Ce n'est pas le cas des manuels de français.



est revisitée par les politiques qui vendent aux projets d'aide l'image d'une pédagogie africanisée et empreinte de « l'initiative locale ». . . . Tout comme le tourisme culturel décrit par Nina Sylvanus (Sylvanus, 2002 : 128-144), le conte artistique est l'occasion de négociations intergénérationnelles : les jeunes retournent au village demander des contes aux vieux qui retrouvent ainsi une certaine place et profitent parfois des gains apportés par la mise en scène ou l'édition de leurs contes. Les jeunes sont également portés à réinvestir les coutumes pour pouvoir les proposer au regard extérieur. Ces négociations et ces réinvestissements sont bien actuels. Ainsi, la commercialisation de l'image de l'Afrique ethnicisée est l'occasion d'une relecture identitaire. De la même manière, les usages du savoir scriptural et de la logique cartésienne semblent être assez variés. Restent à identifier les savoirs mobilisés (langue française, écrit, modèles d'organisation bureaucratique, savoirs ésotériques, art du verbe. . . ). Qui les utilise ? Dans quelles situations ? Pour quels enjeux ? Cette analyse permettrait de montrer les formes et les objectifs de ces relectures qui, comme l'écrit Hassan Musa, ne sauraient être imposées : « qu'Allah bénisse Kateb Yacine, grand écrivain algérien francophone, qui disait : "la langue française est un butin de guerre" lorsque ses amis nationalistes arabes lui reprochaient d'écrire dans la langue des colonisateurs ! » (idem, 2002 : 66).

\*\*\*

Nous avons vu qu'aujourd'hui, « ce sont tous les domaines de la vie sociale et culturelle qui sont mobilisés dans une quête illimitée de "l'efficacité" et de la "compétitivité". Non seulement l'éducation n'y échappe pas, mais elle est même érigée en facteur fondamental de croissance et de productivité dans les conceptions dominantes du capital humain et de la formation des ressources humaines » (Laval et Weber, coord., 2002 : 137). Mais ces tendances internationales sont loin d'être appliquées strictement et passivement par les populations africaines. Les stratégies des acteurs (individus, familles, responsables politiques etc.) sont multiples. Elles empruntent aux formes communautaires et scolaires d'éducation les éléments qui leur sont nécessaires et travestissent ainsi les idéologies dominantes. L'usage des supports éducatifs comme les contes et les manuels scolaires ainsi que l'appropriation de leurs contenus ne sont pas monolithiques. L'introduction de nouvelles formes éducatives est ainsi l'occasion de relectures de pratiques et de savoirs existants comme le montre le détournement de l'usage du conte, relecture identitaire négociée entre différents acteurs. D'une façon générale, si les nouvelles formes éducatives tendent à faciliter l'émergence de l'individu comme sujet, elles font l'objet de multiples réinterprétations qu'il faudrait analyser dans le détail pour en apercevoir le sens. Les politiques de mondialisation ne façonnent ainsi pas des sociétés homogènes et démunies de toute réactivité. Comme le suggère Michel Kail, il serait nécessaire de réviser la conception d'un nouvel ordre mondial unifié : « comme pour compenser notre défaite face à la "dictature des marchés", nous nous plaisons à imaginer des sociétés, les sociétés africaines, plus désarmées encore. En accommodant avec plus d'acuité la complexité africaine, nous devrions gagner en lucidité à notre endroit et rompre avec la conception illusoire que nous entretenons sur la globalisation » (Kail, 2002 : 45).

## Références citées

- BONNET Doris, 1988, *Le proverbe chez les mossis du Yatenga*, Société d'études linguistiques et anthropologique de France, SELAF, Paris.
- GERARD Etienne, 1997, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala, Orstom, Paris.
- KAIL Michel, 2002, « Au piège des images », « Afriques du monde », *Les temps modernes*, août-novembre, 620-621 : Paris, 39-46.
- LANGE Marie-France, 1998, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Karthala. Paris.
- LANGE Marie-France, 2003, « Ecole et mondialisation : vers un nouvel ordre éducatif scolaire ? », « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, 169-170, Editions de l'EHESS, Paris, pp. 143-166.
- LANGE Marie-France, ZOUNGRANA Cécile Marie, YARO Yacouba, 2002, « Education, enfants, et sociétés de demain. Exemples africains », Colloque international *Enfants d'aujourd'hui : diversité des contextes, pluralité des parcours*, AIDELF, Dakar.
- LAVAL Christian, WEBER Louis, coord., 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne, Nouveaux regards, Syllepse, Paris.
- LINTON Ralph, 1968, *De l'Homme*, Le sens commun, Editions de minuit, Paris.
- MARIE Alain dir., 1997, *L'Afrique des individus*, Karthala, Paris.
- MARTIN Jean-Yves, 2004, « La transmission des savoirs locaux : quel droit à l'éducation ? », communication au colloque *Le droit à l'éducation : quelle effectivité au Nord et au Sud ?*, AFEC, Ouagadougou.
- MOUMOUNI Abdou, 1998, [1964], *L'éducation en Afrique*, Présence Africaine, Dakar.
- MUSA Hassan, 2002, « Qui a inventé les Africains ? », « Afriques du monde », *Les temps modernes*, août-novembre, 620-621 : Paris, 61-101.
- OSSETE Jacques, 1996, *Le livre scolaire au Congo*, L'Harmattan, Paris.
- RAMOGNINO Nicole, VITALE Philippe, 2004, "Littérature et sociologie : l'exemple des manuels d'enseignement des sciences économiques et sociales", in Guillemin Alain (éd.), *Histoire et littérature*, l'Harmattan, Paris.
- SYLVANUS Nina, 2002, « L'étoffe de l'africanité », « Afriques du monde », *Les temps modernes*, août-novembre, 620-621 : Paris, 128-145.