

Robert CHAUDENSON, Rémi CLIGNET, Max EGLY, Marie-France LANGE,
Étienne GÉRARD, Jean Yves MARTIN, Mathilde RAKOTOZAFY,
Michel RAMBELO, Didier de ROBILLARD, Bernt SCHMIDT,
Rada TIRVASSEN, Yacouba YARO.

L'École du Sud



Langues et développement: Collection dirigée par R. Chaudenson

Robert CHAUDENSON, Rémi CLIGNET, Max EGLY, Marie-France
LANGE, Étienne GÉRARD, Jean Yves MARTIN, Mathilde RAKOTOZAFY,
Michel RAMBELO, Didier de ROBILLARD, Bernt SCHMIDT,
Rada TIRVASSEN, Yacouba YARO.

**L'École du Sud
Actes du Colloque «École du Nord,
école du Sud»
La Baume-lès-Aix 4, 5 et 6 juin 1991**

Publié avec le concours du Ministère français de la Coopération et du Développement et de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique

Institut d'Études Créoles et Francophones
URA 1041 du CNRS Université de Provence

Diffusion: Didier Érudition

Collection «Langues et développement»

Volumes déjà parus :

Langues, économie et développement, tome 1 (R. Chaudenson, D. de Robillard), 257 p.

Langues, économie et développement, tome 2 (F. Jouannet, L. Nkusi, M. Rambelo, D. de Robillard, R. Tirvassen), 264 p.

Aménagement linguistique et développement dans l'espace francophone : bibliographie sélective (D. de Robillard et collab.), 217 p.

Bibliographie des études créoles, Langues, cultures, sociétés (M.C. Hazaël-Massieux et collab.), 254 p.

L'Afrique afro-francophone (N. Kazadi), 184 p.

La francophonie : représentations, réalités, perspectives (R. Chaudenson), 220 p.

Les langues des marchés en Afrique (L. J. Calvet), 350 p.

Multilinguisme et développement dans l'espace francophone (D. Baggioni, L. J. Calvet, R. Chaudenson, G. Manessy, D. de Robillard), 240 p.

Langues et métiers modernes ou modernisés au Mali (André Marcel d'Ans, Daniel Baggioni, Louis-Jean Calvet, Robert Chaudenson, Moussa Diaby, Djigui Diakite, Ramata Diaoure, Gérard Dumestre, Yannick Jaffre, Monique Slodzian), 216 p.

L'alphabétisation fonctionnelle en bambara dans une dynamique de développement. (K. Dombrowsky, G. Dumestre, F. Simonis), 196 p.

Maquette de la couverture : Philippe Langlois

ISBN : 2-86460-196-6

ISSN 1151-6615

INTRODUCTION

Quoique ce volume ne soit pas en relation directe avec les programmes qui ont suscité plusieurs des précédentes publications de cette collection, «Langues africaines, français et développement dans l'espace francophone» (LAFDEF) ou appel d'offres du CIRELFA («Étude et gestion du multilinguisme pour le développement»), on comprend facilement que l'étude des relations entre les langues et le développement du Sud ne peut que très difficilement faire totalement l'impassé sur les problèmes de l'éducation. Une partie des résultats de l'appel d'offres du CIRELFA qui concerne, en particulier, les relations entre compétences linguistiques et éducation à l'Île Maurice et au Congo fera d'ailleurs l'objet d'une publication en 1993 dans cette même collection.

Cette relation est si centrale qu'elle a très directement inspiré la thématique de l'appel d'offres de recherches lancé par le Conseil International de Recherche et d'Étude en Linguistique Fondamentale et Appliquée de l'ACCT pour 1992-3, «Transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour le développement».

Un des aspects à souligner dans ce volume est l'importance de la contribution de l'ORSTOM puisque cinq de ses chercheurs (et non des moindres) ont participé au séminaire de La Baume-lès-Aix dont les actes sont présentés dans ce volume. Il y a là un point important surtout si on veut bien rapprocher cette participation de l'importante publication éditée par Jacques Charmes dans les *Cahiers des sciences humaines* de l'ORSTOM sur «Multilinguisme et développement» (n° 3-4, 1992).

Ces programmes et ces publications témoignent de l'importance et de la qualité de l'apport des sciences humaines à une réflexion sur les problèmes de l'éducation et plus généralement encore de la transmission des savoirs; il y a là, nul ne le conteste sérieusement, une condition, certes insuffisante, mais absolument nécessaire, à toute perspective de développement.

Robert Chaudenson
Responsable de la collection
«Langues et développement»

AVANT-PROPOS

Dans la mesure où ce volume est constitué par les communications présentées à l'occasion du Colloque de la Baume-lès-Aix (4, 5 et 6 juin 1991), il a paru utile de reproduire ici le texte préparatoire expédié aux participants pressentis.

ÉCOLE DU NORD, ÉCOLE DU SUD

Les systèmes éducatifs du Nord, et le nôtre en particulier, connaissent des crises qui conduisent à s'interroger sur leurs résultats et à remettre en question leurs structures et leurs modalités comme leurs finalités. L'augmentation du prix de leur fonctionnement est-elle inéluctable; en termes d'analyse en coûts et en bénéfices, quelle est la répercussion, sur les résultats de l'école, de la croissance des dépenses d'investissement et de fonctionnement? I. Illich qui, il y a vingt ans (*Deschooling society*), prévoyait à la fois un envahissement de la société par l'éducation et une croissance exponentielle des dépenses éducatives aurait-il eu raison?

Les systèmes éducatifs du Sud connaissent une situation dramatique que relèvent tous les bilans (Rapport 1988 de la Banque Mondiale sur l'Education en Afrique Subsaharienne; Conférence de Jomtien, début 1990, etc...); ces systèmes ne sont-ils pas, par rapport à l'école du Nord, des miroirs grossissants, mais peut-être aussi déformants? Enormité des dépenses par rapport au budget des états (jusqu'à 30 % de ces budgets nationaux consacrés à l'éducation, sans compter les aides bilatérales et multilatérales); faiblesse des résultats; chômage des diplômés que ne peuvent plus absorber des secteurs tertiaires visés par les mesures d'«ajustement structurel»; phénomènes de déscolarisation que masquent, plus ou moins, dans certains États au moins, un accroissement de la place et du rôle des écoles religieuses et/ou privées.

Dans le Sud, les causes de cet échec généralisé en matière éducative se retrouvent d'ailleurs hors du secteur éducatif et atteignent certains domaines, comme la vulgarisation agricole, où l'on ne peut guère invoquer le manque de

moyens (l'Afrique est le continent où l'on investit le plus dans ce secteur et le paysan africain est le plus, sinon le mieux, encadré du monde).

Quoiqu'on s'obstine, pour toutes sortes de raisons, à la nier ou à la cacher, la question linguistique est un élément central dans l'échec de l'école. Faut-il s'étonner du peu de résultats qu'obtiennent des systèmes scolaires où les maîtres enseignent dans une langue, qu'ils parlent souvent mal, à des élèves qui ne la connaissent à peu près pas? Dans de telles conditions, s'interroger sur l'incidence que peuvent avoir sur les résultats scolaires les matériaux de construction des classes, le système de la double vacation ou le mode de contrôle des connaissances a quelque chose d'ubuesque. N'en est-il pas de même dans tous les secteurs qui impliquent, sous quelque forme que ce soit, la transmission de savoirs ou de messages techniques (formation professionnelle, hygiène, santé, développement des PME, etc...)? L'absence d'un code linguistique, commun et adapté, réellement mis en oeuvre d'un bout à l'autre de la chaîne de communication, ne rend-elle pas largement inefficace toute transmission de message dans les secteurs multiples où s'observe un tel dysfonctionnement?

Faut-il voir l'effet du seul hasard si, au Troisième Sommet des Chefs d'État Francophones (Dakar, mai 1989), on a reconnu l'éducation comme «programme majeur», mais aussi décidé, pour la décennie à venir (1990-2000), un «plan d'aménagement linguistique de la francophonie»? L'école est manifestement inapte, à elle seule, à assurer l'acquisition des compétences linguistiques qu'impliquent, dans beaucoup de ces États, le développement mais aussi l'exercice d'un droit à la langue qui est celui de tous leurs citoyens. La réflexion sur l'aménagement linguistique ne peut être dissociée d'une remise en cause des systèmes scolaires, sous leur forme actuelle. Ne devrait-on pas, au lieu de rêver à des méthodes ou à des réformes miracles, envisager, au moins, de nouveaux modes de diffusion des compétences majeures (en particulier linguistiques) qui, à court terme, «doubleraient» et assisteraient le système scolaire, tout en ouvrant ces possibilités d'acquisition de telles compétences aux populations extra-scolaires. Qu'il soit bien clair, toutefois, que les perspectives évoquées ici ne sont absolument pas celles d'une télévision éducative pas plus que celles d'un Canal Plus francophone pour élites lassées du magnétoscope. Comment ne pas admettre qu'on doit reprendre, sur des bases nouvelles, la réflexion sur le rôle des médias, sans se limiter à évoquer des expériences passées dont le bilan réel reste souvent à faire et qui, de toutes façons, ne correspondent plus tout à fait ni à l'état actuel des techniques ni aux perspectives proposées.

L'éducation a été déclarée «programme majeur» par le Sommet de Dakar, répétons-le. A-t-on engagé, dans le Sud lui-même ou dans les institutions, nationales ou internationales, qui, à des titres divers, sont confrontés à ces problèmes, une réflexion réellement prospective et novatrice sur l'évolution, la rénovation ou la révolution éducatives qu'il faudra bien, ici ou là, envisager un jour? Si l'école du Sud peut réellement fonctionner dans les conditions qui sont les siennes, n'y a-t-il pas des leçons à en tirer pour celle du Nord qui, tout en absorbant toujours

plus de moyens, ne cesse d'en réclamer, engagée qu'elle est dans la spirale illitchienne.

Ne faut-il pas engager une réflexion commune, associant quelques chercheurs, universitaires, techniciens, responsables nationaux et internationaux, sur la base de relations personnelles entre eux et hors de tout cadre institutionnel? La réunion envisagée n'a rien de commun avec les nombreux «comités d'experts» où souvent, hélas, les réflexes corporatistes détournent d'une formulation claire des problèmes et d'une vision réellement prospective. Les «formateurs» ne voient de salut que dans de nouvelles formations, les producteurs de manuels dans de nouveaux manuels, les planificateurs dans l'introduction de nouveaux «curriculums» et les professeurs de français dans la mise en oeuvre de la Nième «méthode d'enseignement du français langue seconde». La voie qui est proposée ici est toute autre. Ceux qui sont invités à se réunir et à réfléchir sur ces problèmes le feront en toute liberté, avec des compétences et des points de vue sensiblement différents; par ailleurs sont associés à cette session des responsables et des décideurs dont le rôle sera précisément de rappeler les contraintes du politique et du réel. Une telle concertation pourrait conduire, quelques mois avant le Quatrième Sommet, à des réflexions, des suggestions ou des propositions que les institutions, nationales et internationales, concernées par ce «programme majeur» pourraient, si elles les jugent pertinentes introduire dans leur programme d'action.

R. Chaudenson

«L'ÉDUCATION EST LA CLÉ DU DÉVELOPPEMENT»
Barber B. Conable, Président de la Banque Mondiale,
Jomtien, 5 mars 1990

QUELQUES ÉLÉMENTS D'INFORMATION, D'INTERROGATION ET DE PROPOSITION

par R. Chaudenson
*Institut d'Études Créoles, URA 1041 du CNRS,
Université de Provence*

La décision prise lors du Troisième Sommet Francophone (Dakar, mai 1989) de faire de l'éducation un «programme majeur» est certes à la fois solennelle et importante; deux ans plus tard, à quelques mois du Sommet de Chaillot, elle peut susciter des réflexions, voire quelques propositions puisqu'aussi bien cette phase préparatoire du Sommet est propice à des suggestions.

Le thème de cette session, «École du Nord, école du Sud» peut surprendre tant on s'attache, à juste titre d'ailleurs, à souligner l'immense écart qui existe, au plan des moyens de fonctionnement, entre ces systèmes éducatifs qui, pourtant, appartiennent au même type par leurs structures et leurs objectifs, surtout si, comme ce sera le cas ici, l'approche se limite à l'espace francophone.

En fait, j'y reviendrai, l'école du Nord a, bien entendu, servi de modèle à celle du Sud, dans des conditions qui ne sont pas toutefois exactement celles qu'on imagine parfois (d'autres, comme Trinh Van Thao, en parleront avec plus de compétence et d'autorité que moi); toutefois, l'école du Sud présente, à certains égards, une image caricaturale de celle du Nord et le grossissement même des traits peut aider le Nord à prendre une plus exacte conscience de ses problèmes. Je ne voudrais pas aborder ce propos sans rendre hommage à Ivan Illich, aussi injustement oublié aujourd'hui qu'il a pu être excessivement adoré après 68. La décision de consacrer durant l'année 1990-1 un séminaire de DEA aux problèmes de l'école du Sud m'a amené à relire *Deschooling Society*, paru en 1971 ainsi que les travaux de ceux qui, dans la ligne d'Illich, comme P. Freire, ont essayé

d'appliquer ses théories dans certains États d'Afrique (la Guinée Bissau en l'occurrence). Ces relectures m'ont amené d'abord à prendre conscience de l'immensité du fossé intellectuel qui séparait Illich lui-même de ses épigones, mais surtout à constater que, vingt ans après, bon nombre de ses hypothèses sur l'évolution de la société industrialisée se révélaient exactes; il faut toutefois, pour être juste, noter que la réflexion d'Illich s'opère essentiellement à partir de la société «étasunienne» et que notre tendance constante à imiter, avec quelques années de retard, les États-Unis, a sans doute un rôle dans le caractère prémonitoire de ses vues.

Une des idées majeures d'Illich qui, contre toute attente, fait dans son livre une part très réduite aux problèmes de l'éducation dans le Sud, est le caractère exponentiel de la croissance des dépenses éducatives dans les sociétés industrielles. Les crises actuelles semblent lui donner raison dans la mesure où l'on n'a pas le sentiment que les milliards supplémentaires changent grand chose aux problèmes de l'école. Le Sud est à cet égard une image caricaturale de l'avenir éventuel d'une école du Nord, voulant scolariser toujours plus et plus longtemps, alors que les moyens qu'on peut consacrer à l'éducation atteignent déjà leurs limites (sauf à faire des choix de politique budgétaire qui ne paraissent pas envisagés). Dès lors, même si ce n'est nullement l'idée d'Illich qui n'aborde guère ce problème, ne faut-il pas, pour le Sud aussi, envisager des formes de «déscolarisation» qui, naturellement, n'impliquent nullement, à mes yeux, de renoncer aux objectifs globaux en matière d'éducation et de formation? Il s'entend que je donne ici à «déscolarisation» un sens qui n'est nullement celui que peuvent lui attribuer ceux qui, comme M.F. Lange (cf. infra), en usent pour désigner la baisse des effectifs scolaires; j'emploie ici le mot comme équivalent français de «deschoolisation» et il y a là une ambiguïté terminologique qu'il faudra lever. «Déscolarisation» pourrait désigner la recherche de solution au transfert des savoirs, savoir-faire et savoir-être par des moyens autres que ceux de l'école. Surtout s'il s'agit du Sud, on ne peut en effet que suivre Illich quand il dénonce, avec beaucoup de conviction, l'erreur et l'abus de fait que constitue le monopole scolaire de transmission des savoirs. L'état actuel de l'école du Sud conduit d'ailleurs, on le verra à dispenser de poser le problème en terme de droit puisqu'il est clair que, dans un grand nombre de cas, cette école est de fait incapable de remplir les missions éducatives qu'on persiste à lui assigner. Je précise tout de suite que si je partage volontiers les points de vue d'Illich sur la critique de l'école, je suis très loin de le suivre pour ce qui concerne les solutions.

L'ÉCOLE DU SUD: L'ÉTAT DES LIEUX

L'état actuel de l'école du Sud (je désigne par là essentiellement les systèmes scolaires de la grande majorité des États francophones de l'Afrique subsaharienne,

de la Caraïbe et de l'Océan Indien) fait l'objet d'un constat unanime, ce qui facilite considérablement le débat.

Le document majeur est, à cet égard, par son information comme par sa source et son officialité, le rapport de la Banque Mondiale sur *L'éducation en Afrique Subsaharienne* (1988) dont les conclusions ont été largement reprises lors de la Conférence de Jomtien qui, du 5 au 9 mars 1990, a réuni 1500 spécialistes et décideurs. Je me référerai de préférence au texte de 1988 qui concerne de façon plus directe les États en cause ici.

Au plan plus strictement francophone, j'ai déjà rappelé la décision de Dakar de faire de l'éducation un «programme majeur»; «Enjeux et défis» faisait une place centrale au problème de l'éducation (1990, pp.211-225). La déclaration solennelle de Dakar, signée de tous les Chefs d'États et de Gouvernement prend position de la façon la plus claire:

«Nous, Chefs d'États, de Gouvernements et de Délégation [...]

DÉCIDONS que l'Éducation et la Formation constituent un domaine stratégique d'intervention, à la fois pour la préservation et la diffusion, tant de la langue française que des langues et cultures nationales, pour la consolidation de la Communauté francophone en favorisant la compréhension et l'adhésion de la jeunesse à nos objectifs pour la réalisation du développement économique des Nations.» (26 mai 1989)

Dans cette perspective mais deux plus tard, la Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays ayant en commun l'usage du français (CONFEMEN), dans sa 43ème session (Djibouti, 13 et 14 mars 1991), après avoir constaté que la «plupart des pays d'Afrique rencontrent actuellement d'importantes difficultés dans leurs systèmes éducatifs», a décidé de créer un «Programme d'analyse des systèmes éducatifs» qui vise à «doter la CONFEMEN et la francophonie d'une capacité d'expertise propre [...] à préparer la définition de politiques éducatives nationales [...] à éclairer les programmes francophones centrés sur la qualité de l'enseignement».

Par ailleurs, l'Agence de Coopération Culturelle et Technique a été chargée de présenter pour le prochain Sommet «le plan d'action de la CONFEMEN en matière d'éducation».

Nul ne conteste donc l'état de crise grave de l'école du Sud et l'absolue nécessité de trouver des solutions. Les chiffres sont ici superflus; je n'en citerai que deux, plus symboliques qu'informatifs. En \$ constants, pour la période 1970-1983, les dépenses annuelles pour un élève du primaire sont de 2200 \$ dans le Nord et de 48 \$ dans le Sud; dans les mêmes conditions, la dépense de matériel pédagogique pour un élève du Nord est de 100 \$ contre 0,6 \$ dans le Sud (Banque Mondiale, 1988, pp. 34-5). Les rapports sont donc éloquents (de 50 à près de 200 fois plus!). Il est donc évident que, dans une situation où les dépenses nationales pour l'éducation atteignent déjà des niveaux quasi-insupportables pour les budgets des États (jusqu'à 25 % du budget), des accroissements, même immenses, des aides bilatérales ou multilatérales, n'ont strictement aucun effet; certes, à Jomtien, la Banque Mondiale a annoncé le doublement de ses prêts en

matière d'éducation (avec toutefois des conditions de désengagement vis-à-vis des enseignements technique et supérieur); la décision de Dakar de faire de l'ACCT l'opérateur principal a conduit à ajouter aux programmes réguliers de la Direction Générale de l'Éducation les fonds multilatéraux affectés à ce type d'opération. Si importantes que soient ces mesures, ces moyens demeurent dérisoires et leur effet inévitablement imperceptible quand on prend en compte la situation globale de l'école du Sud. Décuplerait-on encore ces budgets qu'ils demeurerait tout à fait insuffisants pour réduire de façon sensible l'écart entre l'école du Nord et celle du Sud, surtout quand on songe que la première met elle-même une bonne partie de ses dysfonctionnements au compte du manque de moyens.

Certes, dans une vue un peu rapide, on pourrait trouver dans certaines évolutions nouvelles des signes de ralentissement ou d'infléchissement de la course à l'abîme. Jusqu'à une date récente, la conjonction de la volonté politique affirmée d'augmentation des taux de scolarisation et de la forte poussée démographique conduisait tous les systèmes scolaires à une explosion dont des spécialistes auraient sans doute pu, cas par cas, prévoir l'échéance. Les ressources budgétaires étant de fait plafonnées, l'école devait accueillir de plus en plus d'enfants avec des moyens de plus en plus insuffisants; les résultats étant déjà regardés comme très faibles, la situation ne pouvait qu'aller en s'aggravant encore.

D'un point de vue un peu lointain et sans doute sommaire, on peut dire que trois facteurs, d'ordre très différents, sont venus infléchir cette évolution inévitablement fatale.

Le premier, dont on mesure encore mal les effets, est le SIDA qui a déjà sans doute une action sur l'évolution démographique; on ne peut guère l'évaluer, mais elle paraît très probable. Le deuxième est la déscolarisation, dont les manifestations diverses ont été étudiées dans plusieurs États (la Côte d'Ivoire, le Togo avec les travaux de Marie France Lange, le Mali avec les études d'Etienne Gérard sur la réorientation scolaire, etc...). Je n'y insiste pas puisque Marie-France Lange abordera elle-même ces aspects. Cette évolution tient, en général, pour une bonne part à ce que l'école ne semble plus en mesure de fournir les emplois, en particulier administratifs, qu'elle permettait auparavant d'espérer.

Le troisième facteur, lié pour partie au précédent, est la réorientation de la demande scolaire, soit vers des systèmes à gestion et financement privés, soit laïques (Comores, Maurice), soit religieux (enseignement religieux au Mali comme dans divers États islamiques). E. Gérard abordera probablement ces questions avec plus de compétence et d'autorité que moi.

Je ne mentionne qu'en passant des cas qui assurément mériteraient d'être examinés de plus près et qui, pour certains du moins l'ont été. De telles évolutions peuvent contribuer à réduire, en apparence, le caractère dramatique des situations; on comprend toutefois aisément que ces «solutions» créent d'autres problèmes, parfois plus graves encore, dont on devrait envisager les conséquences sociales ou politiques à moyen et long termes.

Ce très rapide état des lieux permet cependant de dégager les points essentiels, même si selon les États, les situations peuvent être extrêmement différentes et si certaines écoles du Sud (Maurice ou Seychelles pour prendre des cas que je connais) sont bien plus proches de l'école du Nord que des plus démunies de celles du Sud.

L'école du Sud, à quelques exceptions près, apparaît comme :

- a) inadaptée
- b) coûteuse
- c) inefficace

CONSTATS

a) L'inadaptation

Une argumentation souvent développée fait porter à la France, ancienne puissance coloniale, la responsabilité de «l'exportation» dans le Sud du modèle de l'école. Ce point de vue est historiquement discutable. On sait en effet par des travaux désormais classiques (J. Gaucher 1968, D. Bouché 1975, A. Bambose 1976) que dans la période coloniale antérieure à 1939, les taux de scolarisation sont partout très faibles; l'enseignement est réservé à une minorité, quels que soient par ailleurs les critères d'accès à l'école et les modalités de l'enseignement (l'organisation est sensiblement différente dans les colonies française et belge par exemple).

Après la Seconde Guerre Mondiale se dessine une certaine évolution dont rend compte, par exemple, le récent ouvrage de J. Capelle, premier Recteur français d'Afrique. Ce livre posthume, qui nous apprend assez peu de choses sur l'enseignement proprement dit (en dépit d'un titre un peu racoleur), fait en revanche très clairement apparaître la volonté de créer un système administratif strictement calqué sur le modèle français. Le premier Recteur de l'Afrique francophone apparaît comme bien plus préoccupé par son rang dans le protocole des fonctionnaires coloniaux ou par la définition de l'organigramme administratif du futur système éducatif que par les objectifs et les modalités de l'école africaine. En fait, les résultats ne sont guère brillants puisqu'à l'approche des années 60 les taux de scolarisation de l'AOF et de l'AEF sont respectivement de 13,5 % et 25 %, certains territoires bénéficiant pour des raisons spécifiques de taux plus favorables; c'est le cas du Togo où la scolarisation atteint 42 %, la France s'y efforçant de faire mieux que le précédent occupant, l'Allemagne, (cf. M.F. Lange, 1987, p. 75).

La période des Indépendances va entraîner à la fois la marche vers la «scolarisation de masse» (Conférence d'Addis-Abeba en 1961) et un strict alignement, dans le principe du moins, sur le modèle français, de l'école primaire aux Universités, aux Écoles Normales Supérieures et au CNRS. On comprend

facilement la logique d'une telle évolution; non seulement on y retrouve la loi selon laquelle tout enseignant tend à reproduire le modèle éducatif dans lequel il a été formé (la plupart des dirigeants et des cadres des nouveaux États avaient fait leurs études en France), mais l'idéologie du rattrapage, fondée sur la reproduction du modèle économique et social occidental, invitait à reproduire les systèmes d'éducation et de formation de ces sociétés. L'assistance et la coopération françaises ont eu sans doute leur rôle et ont favorisé cette évolution; il est faux d'imaginer qu'elles l'ont provoquée.

Le paradoxe est que l'école coloniale (avant la Seconde Guerre Mondiale) était plus efficace (enseignement réservé à une minorité et donné par des maîtres formés et compétents) et sans doute mieux adaptée aux besoins des territoires (enseignement agricole, apprentissage des techniques artisanales du bois et du fer, etc...). Il est à cet égard intéressant de voir le premier Recteur d'AOF, J. Capelle, pressé de supprimer des spécificités locales de l'école africaine (le Cours préparatoire en deux ans par exemple) pour mieux rechercher l'alignement sur le modèle français, comme il est, en revanche, curieux de voir, un quart de siècle plus tard, P. Freire réinventer, pour partie, l'école coloniale, en croyant mettre en place en Guinée-Bissau un enseignement révolutionnaire.

Il importe, somme toute, assez peu de savoir, sauf pour l'histoire, quelles sont les responsabilités exactes dans l'instauration de tels systèmes; ce point mérite toutefois d'être abordé pour clarifier le débat et éviter des non-dits qui pourraient biaiser les réflexions ultérieures. L'inadaptation des systèmes tient, pour une part, à des distorsions par rapport aux systèmes culturels et sociaux (cf. l'étude d'Étienne Gérard sur le Mali, 1990), mais sans doute bien plus encore, une fois dissipé le mirage du rattrapage économique, à l'évidente impossibilité pour les États d'assurer les moyens de fonctionnement de tels systèmes, compte tenu des objectifs de généralisation de la scolarisation. Le problème de la langue de l'école, central à mes yeux, est évidemment un élément majeur de l'inadaptation dont je traiterai plus en détail à propos de l'inefficacité des systèmes. Toutefois, la comparaison entre l'école du Sud et celle de la Réunion, Département français d'Outre-Mer, fait prendre conscience de l'importance de cet aspect. Au moment de la départementalisation, en 1946, la situation de l'école réunionnaise n'est guère brillante: le nombre d'élèves ne dépasse guère 10 % de la population totale de l'île; la moyenne par classe est de 50 à 60; l'absentéisme est considérable (de 30 à 75 %), etc.... À ce moment, on n'est pas très loin des données qu'on trouve dans les autres colonies ce qui est, après tout, peu surprenant puisque l'île est effectivement une colonie.

L'évolution va se faire en deux temps; à partir de 1952 commence une politique de constructions scolaires et d'investissement qui amène en dix ans un accroissement de 60 % du nombre des élèves; la seconde période, à partir de 1963 et de l'élection de Michel Debré comme député de l'île, va voir un développement bien plus important encore; en dix ans, le chiffre de la population scolaire double; de 1952 à 1972, le nombre des instituteurs augmente de 350 %; on passe d'une

quinzaine de bacheliers par an en 1947 à 1457 en 1982 (la population totale de l'île n'ayant que doublé au cours de cette période). L'élection de l'ancien Premier Ministre, qui exerçait encore des fonctions ministérielles au moment où il devient député de l'île, donne une nouvelle dimension au développement du système scolaire. Sans entrer dans le détail des chiffres, on peut dire qu'en un quart de siècle, la Réunion est très probablement le territoire du monde où ont été fait les plus énormes investissements éducatifs par habitant.

Qu'on n'aille pas conclure de mes propos un éloge de la politique éducative dans ce DOM; si l'effort quantitatif a été gigantesque, on n'a guère porté d'attention à ce qui se passait dans les établissements et les classes qu'on créait au nom de la fiction départementaliste dont M. Debré lui-même était le plus ardent défenseur. La Réunion étant un département français, il n'y avait pas lieu d'y envisager une adaptation du système français. Le «niveau» a certes «monté», mais à quel prix et dans quelles proportions (Pour plus de détails, cf. R. Chaudenson, 1988)?

Le propos n'est pas ici de faire un bilan de l'enseignement à la Réunion, mais de montrer seulement que, dans une situation linguistique qui peut rappeler celles de certains États du Sud (diglossie où les langues en présence sont le français, de statut supérieur, et le créole réunionnais, de statut inférieur), on peut développer un système éducatif quasi identique (en apparence au moins) à celui du Nord. Le prix, sur une période de 25 ans, est colossal (on s'est gardé de le chiffrer) et, bien entendu, hors de proportion avec ce que peuvent envisager les États du Sud. Ce luxe, coûteux et partiellement inopérant, que s'est offert la France aurait dû, dès le départ, être perçu comme excessif par rapport aux moyens dont pouvaient disposer les nouveaux États du Sud, surtout dans la mesure où s'y posait le problème crucial du médium éducatif (c'est évidemment toute la différence avec le cas cubain par exemple). L'inadaptation fondamentale du système n'a donc pas été, me semble-t-il, celle des contenus ou des valeurs qu'on met toujours en avant, mais celle des conditions et des moyens. La preuve est d'ailleurs fournie par l'évolution, catastrophique sur une période aussi courte, qu'ont connu ces systèmes, devenant au fil des ans de plus en plus coûteux et de plus en plus inefficaces.

b) Le coût

Cet aspect est trop évident pour qu'on s'y attarde; je rappellerai simplement que sur l'échelle d'évaluation du «développement humain» établie par le PNUD (calcul élaboré à partir du PIB réel par habitant, du taux d'alphabétisation des adultes et de l'espérance de vie), 4 États francophones figurent parmi les cinq derniers (par ordre de pauvreté croissante le Tchad, le Burkina Faso, le Mali et le Niger). Pendant les années 80, le revenu moyen par habitant a diminué de 2,4 % en Afrique subsaharienne et la malnutrition a progressé dans 6 pays d'Afrique.

Or, ces États, pour la plupart très pauvres, consacrent une part énorme de leur budget à l'école (25,7 % en moyenne pondérée pour les États francophones de l'Afrique subsaharienne contre 15,3 % pour les États anglophones de la même zone. 5 % du produit national brut). Cela n'empêche pas, on l'a vu, que ces moyens soient totalement dérisoires quand on les compare à ceux du Nord qui sont eux-mêmes toujours jugés insuffisants!

Ces aspects économiques et financiers sont évidemment étudiés dans tout leur détail par le Rapport de la Banque Mondiale (1988); certaines conclusions de ce document sont un peu inattendues; en effet, l'objectif de la Banque Mondiale est clairement de réduire encore le coût de l'éducation par élève («la maîtrise des coûts unitaires» en «banquemondialien») pour pouvoir scolariser plus d'enfants avec les mêmes moyens. On se voit ainsi démontrer que les enseignants de tel État, le Mali pour garder cet exemple, sont trop payés parce que leur salaire équivaut à «n» fois le PIB par tête alors que pour un enseignant des États-Unis ce même rapport est inférieur à «n». La panoplie des arguments déployés, dans la même perspective, est tout aussi surprenante; cela va du système de la «double vacation» (moyennant un simple supplément de salaire, un maître «traite» deux fois plus d'élèves dans les mêmes locaux) à un accroissement de «l'effectif minimum des classes» (1988, p. 99; on a montré, dit le rapport, que ce facteur n'avait que peu d'influence sur les résultats de l'enseignement).

Ces réflexions procèdent d'une logique technocratique qui a sans doute ses justifications; on n'a pas toutefois le sentiment d'une grande proximité avec les problèmes quotidiens et réels de l'éducation. Pour garder le seul exemple de la rémunération des maîtres, indépendamment du pouvoir d'achat représenté par les salaires, se pose aussi le problème de la périodicité de leur versement. On sait le goût que les Africains ont pour les plaisanteries sur les sigles; SIDA est ainsi interprété, entre autres, en «Salaires Insuffisants Difficilement Acquis» par allusion aux retards qui dans certains États affectent souvent le versement des traitements. On peut évoquer, sans localiser plus précisément les faits des pratiques engendrées par l'insuffisance des rémunérations, comme le cumul des emplois, l'embauche clandestine d'un remplaçant (parfois quasi analphabète) tandis que le titulaire fait autre chose, les versements de menues sommes par les élèves, le travail clandestin de certains élèves, etc...?

Ces pratiques, qui peuvent paraître surprenantes et qui sont sans doute inconnues des experts internationaux, ne sont certes pas généralisées, mais néanmoins assez courantes dans certains États et «logiques» dans leurs contextes.

Il est louable de souhaiter, avec B.B. Conable que soient recrutés «des maîtres aptes à inspirer leurs élèves [...], motivés dès le départ car ils ont choisi l'enseignement par goût et non par nécessité» (Jomtien, 1990) mais comment recruter de tels enseignants, motivés, compétents et qualifiés quand leurs rémunérations sont non seulement insuffisantes, mais incertaines? Une telle situation est à coup sûr une des raisons de l'inefficacité généralisée de ces systèmes éducatifs

qui par ailleurs investissent plus volontiers dans l'enseignement supérieur que dans l'école primaire.

c) L'inefficacité

On ne doit pas, dit-on, tirer sur les ambulances; faut-il pour autant cacher systématiquement les dysfonctionnements et détourner par là de toute réflexion sur les changements indispensables? L'inefficacité de l'école africaine a été mise en évidence par les évaluations scientifiques de ses résultats (enquête de l'IREDU au Congo et en République Centrafricaine par exemple) et elle est désormais, on l'a vu, largement admise, avec des nuances, par les autorités nationales comme par les instances internationales.

Sans contester l'opportunité et l'intérêt des évaluations, on peut tout de même, sur un plan général, se poser une question très simple.

Une école

- où l'on compte souvent 60 ou 80 élèves par classe
- où les élèves n'ont souvent pas de livre (le maître est le seul qui en ait un) ni de matériel pédagogique
- où il n'y a pas de mobilier scolaire (tableau, table, etc...) ni de documents ou d'outils pédagogiques
- où l'on enseigne, dès le début de la scolarité, dans une langue qu'ignorent l'énorme majorité des élèves, sans qu'il y ait d'enseignement organisé et programme de cette langue
- où des maîtres, souvent mal formés, peu et irrégulièrement payés, n'ont parfois qu'une compétence approximative dans la langue d'enseignement et maîtrisent mal les savoirs qu'ils sont chargés de dispenser peut-elle remplir la mission d'éducation et de formation qu'on lui assigne?

Est-il absolument indispensable de disposer de toutes les formes d'évaluation de son fonctionnement et de ses résultats avant d'engager une réflexion sur les remèdes qu'on peut chercher à de telles situations?

INTERROGATIONS ET SUGGESTIONS

Je ne suis pas assez naïf pour croire que personne n'a jamais pris conscience de ces problèmes avant moi; tous les enseignants du Sud avec lesquels j'ai pu évoquer ces questions sont d'accord, en gros, sur ce bilan et désormais toutes les autorités, nationales ou internationales, l'admettent aussi. Comment se fait-il donc qu'au niveau des multiples réunions d'experts qui ont pu avoir lieu ne se dégage

pas, semble-t-il, l'esquisse d'une interrogation sur le fond de ce problème? Il y a, je crois, plusieurs éléments de réponses.

Un des moins intéressants tient à la composition des comités d'experts, voire au statut d'expert lui-même. Si j'en juge par mon expérience, il y a deux modes majeurs dans la composition des comités d'experts; l'un se fonde sur la représentation nationale des États concernés; les experts, si compétents qu'ils soient par ailleurs, sont alors avant tout des politiques; dans le pire des cas, ils arrivent porteurs d'instructions, parfois même écrites, de leur gouvernement; dans le meilleur, tout en jouissant d'une liberté d'opinion, ils sont inévitablement rendus prudents par leur situation, préoccupés qu'ils sont de l'avis ultérieur de leurs mandants ou de celui de l'instance organisatrice. Le second type de comité d'experts est constitué de spécialistes et de professionnels, beaucoup plus indépendants en général, mais qui, d'une façon ou d'une autre, représentent des «corporations» éducatives (professeurs de français, directeurs d'écoles normales, techniciens de l'éducation, producteurs de manuels ou de didacticiels, etc...). Chacune de ces corporations est parfaitement honorable; on comprend facilement toutefois qu'elle a une tendance naturelle à penser que l'amélioration du système passe par elle; les professeurs de français proposeront donc pour l'Afrique une 85ème ou 90ème méthode d'enseignement du français (l'ordre de grandeur est réel); les directeurs d'école normale évoqueront l'amélioration de la formation; les techniciens de l'éducation la réforme des curriculums et des contrôles de connaissances; les producteurs de didacticiels la systématisation de la pédagogie assistée par ordinateur (même si les conditions climatiques et matérielles de l'Afrique ne favorisent guère l'usage de ces appareils comme me l'ont montré quelques expériences en ce domaine). Si l'on invitait comme experts des constructeurs d'école, ils proposeraient sans doute de changer de matériaux pour améliorer le rendement sinon les résultats (la plaisanterie apparente n'en est pas une car le Rapport de la Banque Mondiale fait intervenir, dans l'analyse de l'échec éducatif, le mode de construction des écoles). Ces exemples ne sont nullement imaginés; j'ai eu le privilège de participer à quelques réunions de ce type, rarement il est vrai, car, comme je n'y ai pas caché mon sentiment sur de telles approches des problèmes, on ne m'a pas réinvité!

Ces experts sont, je le répète, parfaitement compétents et honnêtes, mais ils sont sous tutelle politique, et, d'autre part, ils défendent, consciemment ou non, des intérêts corporatistes ce qui, par exemple, les empêche tout à fait de mettre en cause l'école elle-même. Les politiques sont plus réservés encore pour deux raisons; la première propre à bien des États du Sud, la seconde à peu près universelle. On l'a vu et on le reverra, la question de la langue d'enseignement est, selon moi, la cause majeure de l'inefficacité de l'école; l'utilisation de langue première de l'enfant, à l'entrée à l'école, est évidemment la solution la plus logique, la moins coûteuse et la plus efficace. Dans la plupart des pays du Nord, la question ne se pose même pas, sauf de façon tout à fait marginale. Dans beaucoup d'États du Sud, elle est en revanche capitale en raison des plurilinguismes nationaux et

du risque souvent invoqué de voir ce plurilinguisme entraîner des conflits ethnico-politiques pouvant conduire à la mise en cause de l'unité nationale.

Il suffit, pour comprendre l'importance de cette question de se référer au Rapport de la Banque Mondiale (1988); le problème du choix du médium d'enseignement y est traité avec une discréption et une brièveté remarquables; une page environ est consacrée à cette question dans un texte qui en comprend deux cents et ce facteur potentiel d'échec éducatif est «coincé» discrètement au milieu d'une demi-douzaine d'autres causes. Même prudence à la Conférence de Jomtien où, si l'on reconnaît que l'éducation fondamentale devrait, autant que possible, être donnée dans la langue maternelle des enfants, on souligne qu'il appartient aux États d'en décider. Le Sommet de Dakar a pris, en même temps que la décision de faire de l'éducation un «programme majeur», celle de mettre en œuvre, «un plan d'aménagement linguistique [de la francophonie] qui programmé sur dix ans, s'ouvre à la coopération multilatérale» («Programmation sectorielle de Dakar» 1990; p.223); ces deux décisions sont apparemment indépendantes l'une de l'autre alors que, dans les faits, on voit mal comment elles peuvent être dissociées.

La seconde cause de la réserve des politiques est que toute réflexion sur une réelle remise en cause de l'école ne peut être qu'orientée vers le long terme; or, dans le Sud comme dans le Nord, aucun homme politique n'est intéressé (sauf s'il s'agit d'un homme providentiel), par une action dont les bénéfices n'apparaîtront que vingt ans plus tard. Le malheur est que l'éducation comme l'aménagement linguistique sont des domaines où l'on ne peut observer de changements très sensibles en moins d'une génération.

La question de langue d'enseignement, au delà même des implications politiques déjà évoquées, est tout à fait centrale. J'y reviens par ailleurs dans un autre texte et je me limiterai ici à des remarques générales, mais néanmoins essentielles à mes yeux.

Avant toute chose, je pose un double principe:

Toute réflexion ou proposition doit

1. s'inscrire dans le plus strict respect des choix nationaux en matière linguistique.
2. s'opérer dans la limite des moyens actuellement investis dans les systèmes éducatifs (financements nationaux; aides bilatérales ou multilatérales)

Durant plusieurs années, dans des réunions internationales, j'ai entendu, comme tout le monde, chanter les louanges de l'expérience éducative de la Guinée qui se fondait sur l'usage des langues nationales. À cette époque, non seulement les représentants de cet État traitaient de haut les autres Africains, demeurés dans l'obscurantisme néo-colonialiste francophone, mais ils exportaient leur modèle et l'on vit, par exemple, aux Seychelles et ailleurs des coopérants guinéens venir apporter leur «expertise» et leur assistance technique. La mort de Sékou Touré

amené un total revirement; ce système exemplaire, si souvent vanté, apparut soudain comme un échec total et les nouveaux dirigeants, dans un mouvement opposé, se jetèrent à corps perdu dans une refrancisation de l'école guinéenne. On pourrait citer d'autres exemples, sans doute différents; l'un des plus intéressants est celui de Madagascar qui fera ici même l'objet de communications (M. Rakotozafy, M. Rambelo et B. Schmidt)

Sans entrer dans le détail des situations, on peut dire que se distinguent quelques situations types :

- a) il existe une seule langue nationale et elle peut servir, au moins en début de scolarisation, si, comme c'est généralement le cas, le français demeure, partiellement ou totalement, la langue des cycles secondaires et supérieurs.
 - a 1.) Il existe des variétés régionales de cette langue qui pose le problème de sa standardisation et de sa normalisation (Madagascar)
 - a 2.) Cette langue est, pour l'essentiel, standardisée et normalisée (Rwanda; Seychelles)
- b) Il existe plusieurs langues nationales
 - b 1.) Toutes sont reconnues comme telles par des dispositions légales (Cameroun)
 - b 2.) Certaines sont reconnues comme telles, d'autres ne le sont pas (Zaïre)
 - b 3.) Aucune n'est reconnue comme telle officiellement (Congo; Gabon)

Ces langues sont

- territorialisées
- déterritorialisées

Ces langues sont (ou non) instrumentalisées, standardisées, normalisées.

Toutes ces questions sont évidemment essentielles. Il me semble toutefois dangereux de porter, a priori, l'échec de l'école du Sud au compte de la non-utilisation des langues nationales dans l'éducation. Il est exact que l'usage d'un médium de communication que les élèves maîtrisent peu ou mal est une des causes majeures de l'inefficacité de l'école; on ne peut en conclure qu'il suffit de changer de médium pour que tout soit résolu. Outre le fait que la très grande majorité des États a pour langue officielle le français (ce qui implique pour les citoyens le droit à cette langue), l'usage des langues nationales pose de considérables problèmes, même dans des pays où s'est manifestée, dans des conditions apparemment très favorables, une volonté politique en ce sens (le cas de Madagascar est, à cet égard, exemplaire).

Ces problèmes, indépendamment de toutes les considérations politiques qui suffisent souvent à opérer un blocage total, sont essentiellement de trois ordres :

- a) techniques: une langue utilisée comme médium éducatif doit évidemment être non seulement instrumentalisée, standardisée et normalisée, mais aussi enrichie, équipée et «cultivée» pour la rendre

totallement apte à cette fonction (ainsi l'existence d'un minimum de textes littéraires est indispensable). Faute de ces préalables, une opération de promotion statutaire d'une langue peut avoir des résultats exactement inverses de ceux qui étaient visés; la langue apparaît comme incapable de remplir les fonctions qui lui sont dévolues et ceux qu'on a alphabétisés se sentent alors à la fois frustrés et dupés.

- b) pédagogiques: sauf dans le cas où des langues diverses seraient strictement territorialisées, l'existence d'une école multilingue pose des problèmes considérables en raison des déplacements de populations; l'urbanisation très importante et très rapide de l'Afrique crée, à cet égard, des situations qu'on ne peut évidemment ignorer.
- c) financiers; un système plurilingue coûte évidemment beaucoup plus cher qu'un système monolingue, quelle que soit la formule adoptée. Comment des États qui ne peuvent faire face à leurs dépenses actuelles peuvent-elles en envisager de considérablement plus élevées?

En fait, ce que ne semblent pas percevoir ceux qui croient à la panacée des langues nationales, c'est que c'est le principe même de l'école qui condamne le recours au plurilinguisme.

VERS DES PROPOSITIONS

Ce texte est déjà long et je ne voudrais surtout pas donner à penser que des solutions toute faites existent; elles ne peuvent naître que d'une réflexion commune et c'est le but même de ce séminaire. Mon sentiment est qu'elles ne peuvent prendre forme que sur la base de la reconnaissance de quelques points majeurs qui, à mes yeux devraient être au centre de nos débats et qui élargissent le débat proprement technique.

1. Langue et école

Il est remarquable, je l'ai déjà dit, que deux des décisions majeures de Dakar (mai 1989) soit la reconnaissance du rôle majeur de l'éducation et la décision de mettre en œuvre un plan décennal d'aménagement linguistique de la Francophonie.

Il est plus intéressant encore de noter que langues, éducation et développement sont liés de la façon la plus nette par les textes de Dakar.

Ce point est sensible dans la «Déclaration de Dakar» que j'ai déjà citée et dont je rappelle les termes essentiels à cet égard:

«Nous Chefs d'États, de Gouvernement et de Délégation

DÉCIDONS que l'Éducation et la Formation constitue un domaine stratégique d'intervention, à la fois pour la préservation et la diffusion, tant de la langue française que des langues et cultures nationales [...] pour la réalisation du développement économique des Nations»

On ne saurait être plus clair; je ne citerai pas, par souci de brièveté, les autres documents du Sommet qui vont dans le même sens, en particulier celui sur l'éducation comme «secteur stratégique d'intervention», 1990, pp. 328. Toutefois deux ou trois phrases doivent être mentionnées tant elles paraissent pertinentes:

À propos de la langue française, «Instrument privilégié de communication, de compréhension mutuelle, de solidarité», il est dit: «Elle est [...] langue officielle, langue de travail, langue d'enseignement dont la sauvegarde et la diffusion s'imposent comme un impératif catégorique [souligné par moi]»

«Les ressources humaines constituent la pierre angulaire de toute politique de développement bien comprise.»

«L'éducation, en formant des hommes instruits, agents de développement, s'inscrit donc comme créatrice des moyens aptes à contribuer à l'activité productive et au développement économique, culturel et social» (*Actes du Troisième Sommet francophone*, 1990, pp. 328-9).

Il me paraît inutile de chercher à fonder davantage la nécessaire relation entre langues, éducation et développement puisqu'elle est déjà formulée, dans les termes les plus solennels et les plus explicites, par les décisions du Sommet de Dakar.

La vraie question est donc, au delà, de la formulation ternaire «langues, éducation et développement»: comment, dans les États du Sud, peut-on

gérer le plurilinguisme (= les langues)

de façon à favoriser la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être (=l'éducation et la formation)

dans la perspective, en particulier d'un accroissement de la production et d'un contrôle de la démographie (=le développement)?

Cette «traduction» des trois termes n'est pas, on le devine, sans intentions.

1. *La gestion du plurilinguisme*

Pour la clarté du propos, je réutiliseraï ici une opposition terminologique qui vise à rentabiliser une synonymie du français, mais aussi à éviter des ambiguïtés fâcheuses. En général, on utilise avec le même sens «multilinguisme» et «plurilinguisme» ; or, en Afrique en particulier, on a une pluralité de langues à la fois au sein des États (au Zaïre il y aurait, par exemple, 221 langues, au Cameroun davantage encore) et au sein du continent, où se retrouvent nombre de langues «transnationales» dont les aires d'usage englobent des parties de plusieurs Etats. Le total des langues parlées au sein des États est donc très supérieur à celui des langues transnationales ou régionales; c'est pourquoi, j'ai proposé de réservé

«plurilinguisme» (formé sur «plures», comparatif de «multi») à la désignation des «langues diverses en usage au sein d'un même État», tandis «multilinguisme» servirait à qualifier «l'ensemble constitué par les langues transnationales» (pour le détail et les implications, cf. R. Chaudenson, 1989, a).

L'étude du multilinguisme et des plurilinguismes africains (l'opposition du singulier et du pluriel doit s'interpréter à la lumière de la distinction proposée) a été engagée, avant même le Sommet de Dakar, dans le cadre du programme «Langues africaines, français et développement dans l'espace francophone» (Ministère français de la Coopération et du Développement), puis par l'appel d'offres de recherche de l'ACCT et du CIRELFA auquel s'est associé l'ORSTOM «Étude et gestion du multilinguisme pour le développement dans l'espace francophone». J'ai assumé la responsabilité scientifique de ces deux programmes qui regroupent en tout 14 projets. La conduite de ces actions a amené la création du bulletin trimestriel *Langues et développement*; il sert à la fois d'organe de liaison aux participants et de moyen de diffusion rapide de l'information scientifique et technique sur ce domaine; dans le même esprit, pour la publication des travaux des chercheurs, a été créée la collection «Langues et développement» (Didier Érudition, Paris); 4 volumes ont paru en 1989-90; 4 autres paraîtront en 1991.

L'idée de départ est simple; puisque l'Afrique est à la fois multilingue (par ses langues régionales ou transnationales) et plurilingue (au niveau des langues de chaque État), on doit observer, étudier et analyser ces situations linguistiques avant d'entreprendre de les aménager. Par ailleurs, tout Africain étant plurilingue, on doit aussi s'inspirer de la «gestion» spontanée du plurilinguisme pour toute action éventuelle de politique, de planification ou d'aménagement linguistique. Tous ces aspects ont été déjà largement développés au sein du réseau «Langues et développement» et il est inutile de s'y attarder.

L'aménagement linguistique de l'espace francophone n'est nullement une activité purement empirique, mais l'adaptation raisonnées aux situations, nécessités et finalités locales et la mise en œuvre lucide d'une politique (largement définie par le Sommet de Dakar et adaptée par les choix nationaux des États) elle-même planifiée en fonction des objectifs et des moyens (je reviendrai sur ce point). On comprend dès lors toute l'importance de l'information sur ces situations linguistiques et l'évidente nécessité de disposer, à court terme, d'une base de données sur les langues et le développement dans l'espace francophone.

L'émergence des langues véhiculaires au sein des plurilinguismes nationaux, la situation des langues transnationales au niveau du multilinguisme, l'importance du phénomène de l'urbanisation sont sans doute les aspects majeurs de ce type d'étude dont une des première conclusions est que le français, s'il n'est pas une langue africaine (mais cette expression a-t-elle une signification linguistique réelle), est en tout cas devenu une langue de l'Afrique (cf. Kazadi N'Tole, à paraître, 1991).

2. L'école, la diffusion du français et la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être

L'école du Sud a une double mission que confirme d'ailleurs la formulation des décisions de Dakar. Elle doit diffuser le français et assurer l'éducation et la formation. Si je substitue à « éducation et formation » « transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être », ce n'est nullement par goût de formulations à connotation « psycho-pédagogique » qui ne sont ni dans ma compétence, ni dans mon goût personnel. C'est uniquement pour faire clairement apparaître que :

- a) L'éducation et la formation sont avant tout des transmissions de messages c'est-à-dire des communications
- b) La communication des messages suppose, un code linguistique maîtrisé et partagé par l'émetteur (le maître ou le formateur) et les récepteurs (les élèves ou les individus en formation)

Il en résulte que, des deux missions reconnues à l'école (diffuser le français et transmettre des messages), la première est un préalable indispensable puisque les messages sont adressés dans cette langue; si le français n'est pas maîtrisé, les messages transmis seront inévitablement altérés ou perdus.

Deux points sont à souligner aussitôt :

- A. La diffusion du code linguistique (condition indispensable à l'efficace transmission des messages) doit être la priorité absolue car elle détermine tout le reste.
- B. Si l'école n'est pas en mesure de diffuser le français, elle est a fortiori incapable de transmettre les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

La question majeure que j'ai déjà évoquée est donc très simple et très claire : l'école est-elle en mesure d'assurer sa mission première et fondamentale, la diffusion du français. La réponse est évidemment : NON; les travaux scientifiques d'évaluation (IREDU), les rapports officiels et bien des signes le confirment. Notons, à cet égard, que le Sommet fixe des objectifs en matière de diffusion du français, d'éducation et de formation, mais qu'il n'est dit nulle part que tout cela doit nécessairement passer par l'institution scolaire. Diverses tentatives (alphabétisation, radios rurales, CLAC, etc...) le soulignent, même si elles restent limitées et, à certains égards, non coordonnées.

3. Le développement ou l'accroissement de la production et le contrôle de la démographie

Si je ramène le développement à ces deux aspects, c'est que chacun s'accorde à les regarder comme majeurs (Banque mondiale 1990, PNUD 1991). L'école est avant tout le lieu de transmission des savoirs et des savoir-être (j'inclue sous ce terme, commodément vague, tout ce qui touche au développement social, de

l'identité culturelle au contrôle de la démographie). On sait bien, pour évoquer ici la seule limitation des naissances, que les efforts de transmission des messages techniques sont rendus vains, pour une bonne part, non seulement par les problèmes de transmission (les obstacles culturels s'ajoutant souvent aux difficultés linguistiques), mais aussi par l'insuffisance du niveau général d'éducation. Rappelons simplement qu'en Afrique subsharienne les femmes ont en moyenne plus de 6 enfants, alors que l'Inde a ramené ce taux de fécondité à 4,1 et la Chine à 2,2. Le but, si l'on veut éviter une catastrophe mondiale aux conséquences incalculables (y compris pour les États du Nord qui ne doivent nullement se sentir à l'abri) est de ramener le taux moyen aux alentours de 3 enfants par femme. Tous les travaux montrent la relation directe entre la baisse du taux de fécondité et l'élévation du niveau de développement et d'éducation.

De la même façon, on sait le lien direct entre l'élévation du niveau d'éducation et l'accroissement de la productivité.

«Les évaluations qui ont été faites de la rentabilité de l'investissement éducatif pour le marché du travail ont constamment fait apparaître des taux supérieurs à 10 % et parfois même à 20 % [...] Une récente étude concernant l'effet à long terme de l'investissement éducatif sur le développement dans 31 pays d'Afrique concluait à la forte rentabilité de l'éducation, confirmant ainsi ce qui avait été constaté au niveau micro-économique» (Banque Mondiale, 1988, p. 7)

Les faits sont clairs; ils appellent toutefois deux remarques; la première est que l'investissement dans l'éducation et la formation, comme, a fortiori, dans l'aménagement linguistique se laisse mal analyser dans les termes classiques de «coûts-bénéfices». Plus important est, selon moi, le constat que, si l'investissement éducatif est assurément essentiel pour le développement économique, mais aussi social et humain (que l'analyse macro-économique a quelque mal à prendre en compte), la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être (pour ne plus dire éducation et formation) peut s'opérer par d'autres voies que l'école, surtout quand celle-ci apparaît incapable de remplir ces missions.

C'est là me semble-t-il le centre du débat. L'école du Sud ne peut faire face à ses obligations majeures. Va-t-on continuer à engloutir des sommes gigantesques, à laisser des États souvent pauvres se saigner aux quatre veines, à sacrifier des générations d'enfants, à laisser insatisfaite une demande sociale incontestable (en particulier d'ailleurs en faveur du français), à refuser des perspectives de développement, à laisser croître de façon vertigineuse une population qui pourra de moins en moins se nourrir, au lieu de réfléchir à d'autres solutions de transmission des savoirs, savoir-être et savoir-faire? Ne va-t-on pas enfin se décider à investir dans une recherche et une expérimentation orientées vers d'autres voies une fraction de ce qu'on engloutit dans le tonneau des Danaïdes de l'école?

EN GUISE DE CONCLUSION

La suggestion précédente aura fait comprendre que je ne prétends nullement détenir, en la matière, le secret de la réussite. L'école, comme les systèmes de formation ou tous les autres modes de diffusion de messages, ne peut, dans le Sud, assumer ses missions car elle n'est pas en mesure d'assurer la mission de base que lui assigne le Sommet de Dakar : la diffusion du français. Il faut donc tirer les conséquences de cette situation. Si l'on considère que le système scolaire ne peut assurer cette diffusion, comment peut-on la réaliser? Puisque, on l'a vu, l'obstacle majeur à la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être réside dans les défauts de la communication et dans l'absence de code linguistique partagé, il faut chercher des modes de diffusion extra-scolaires efficaces et adaptés en dissociant enfin école et diffusion de la langue française.

Deux questions majeures se posent donc:

1. Quel code linguistique?
2. Quels modes de diffusion?

Quel code linguistique?

La réponse à la question paraît évidente puisque, faut-il le rappeler, toute cette approche se situe dans le strict respect des volontés exprimées par les États, soit individuellement (politiques et choix linguistiques nationaux), soit collectivement (décisions des Sommets). Il est clair que le code linguistique choisi est le français.

Cependant, pour prendre réellement en compte la décision de Dakar de réaliser, dans les dix ans qui viennent, un aménagement linguistique de la francophonie (mais on ne voit guère encore de mesure ou de proposition concrètes d'importance) et par respect pour les autres langues de cet espace, je souhaiterai reposer brièvement la question de la coexistence des langues.

La coexistence naturelle des langues, en dépit des propos oecuméniques sur «le dialogue des cultures» et de l'ingénieux néologisme de S. Farandjis («francopolyphonie» qui attire toutefois invinciblement «francocacophonie»!), est inévitablement conflictuelle. Nulle diglossie ne peut évoluer naturellement en bilin-guisme équilibré; cette conclusion, issue de l'expérience d'un quart de siècle de lutte en faveur des langues et cultures créoles, n'est certes pas contestée par les linguistes (cf. le livre de L.J. Calvet, *La guerre des langues* dont le titre se passe de commentaire). La gestion du multilinguisme africain, comme celle des plurilinguismes nationaux, doit avoir pour principe majeur l'aménagement de la coexistence des langues; il est toutefois clair que ces langues, toutes égales sur

le plan linguistique, ne le seront pas sur le plan fonctionnel et social. Les unes émergeront et prendront de plus en plus de place et d'importance, les autres se verront restreintes dans leur usage comme dans leur fonction, d'autres enfin tendront sans doute même à disparaître.

«L'aménagement linguistique» comprend, en fait, trois niveaux: 1. la «politique»; 2. la «planification»; 3. «l'aménagement» lui-même; ce dernier terme sera conservé ici pour désigner l'ensemble puisque ce choix a été fait, sans doute, par peur de ces «gros» mots que sont «politique» et «planification»! J'espère que mes amis québécois me sauront gré de cette concession. Sans reprendre le détail de ce que j'ai déjà écrit ailleurs (R. Chaudenson, 1989, b, p. 25, je dirai que :

- La **politique** est l'ensemble de choix nationaux en matière de langue (par exemple, la décision récente de la République Centrafricaine à propos du sango, désormais reconnu, aux côtés du français comme langue officielle)
- La **planification** est l'adaptation des choix politiques aux objectifs définis et aux moyens disponibles (programmation à court, moyen, long terme)
- L'**aménagement** est l'ensemble des opérations techniques très diverses qui permettent la réalisation du plan précédemment défini et programmé; ainsi une politique nationale peut avoir des modalités régionales diverses au plan de l'aménagement.

Idéalement l'aménagement linguistique devrait être un substitut et un raccourci de l'évolution historique à venir. C'est pourquoi, il doit se fonder, surtout au niveau de la politique, sur une connaissance approfondie des situations et une anticipation de leur tendances évolutives.

S'agissant des langues africaines, il est donc essentiel de distinguer celles qui ont un avenir national (au niveau des plurilinguismes), régional ou même continental (au niveau du multilinguisme). C'est inévitablement sur ces langues que devront se concentrer les efforts majeurs d'aménagement technique (instrumentalisation, standardisation, normalisation, adaptation terminologique, «culture de la langue»).

J'ai déjà développé souvent ces aspects et je ne m'y arrête pas (ils sont au centre de la problématique des programmes LAFDEF et CIRELFA-ORSTOM).

La première mesure que devrait comporter un plan d'aménagement linguistique de la francophonie devrait être la reconnaissance du «droit à la langue» (R. Chaudenson, 1990, pp. 159-171; 1989, b, pp. 7-18); en simplifiant pour être bref, on peut avancer que les citoyens des États de la francophonie ont droit à la fois à leur langue première (vernaculaire, régionale, etc...), celle de leur famille, de leur vie quotidienne, etc... et au français, langue de la plupart des États francophones et de la francophonie elle-même. Une telle reconnaissance n'implique toutefois nullement une égalité fonctionnelle et sociale entre ces langues;

l'aménagement linguistique de l'espace francophone doit donc viser à assurer, du mieux possible, cette «coexistence» des langues et l'un des points essentiels est évidemment la question de leur mode d'appropriation (dans ma terminologie personnelle, l'appropriation linguistique comporte deux modes majeurs, «l'acquisition» pour la langue première, «l'apprentissage» pour la langue seconde, troisième, etc...)

En simplifiant toujours et pour garder l'exemple du Sud, les langues africaines sont en gros «acquises» (pour les langues 1 dans la famille) ou «apprises» informellement (pour les «véhiculaires» : dans la rue, au marché, etc...). Le français, en revanche, est pratiquement toujours «appris». C'est à partir de la reconnaissance de ce droit et de ce sommaire état des lieux pour ce qui touche l'appropriation linguistique qu'on peut poser la deuxième question.

Quel mode de diffusion?

Le seul mode puissant et efficace d'action est, sans doute, la communication audio-visuelle.

Le paradoxe actuel est que le français que ne parle qu'une minorité d'Africains occupe l'essentiel de l'espace audio-visuel, alors que les langues africaines n'y ont qu'une place réduite (sauf dans la musique et les chansons). Un principe général devrait être d'inverser, en quelque sorte, les choses pour que :

- a) le français puisse être «appris» dans cet espace audio-visuel, qui cesserait d'être réservé à la minorité qui est déjà francophone de compétence
- b) les langues africaines, en fonction de leur importance, trouvent leur place dans cet espace audio-visuel.

Compte tenu de mon propos général, je ne m'attarderai que sur le premier point, mais les deux sont, à mes yeux, indissociables et complémentaires; ce devrait être là un des programmes urgents de la mise en œuvre du plan d'aménagement linguistique décidé à Dakar, si on souhaite lui donner quelque consistance et réalité.

Diffusion scolaire et espace audio-visuel

J'ai aussi abordé ce point (1989, a), mais je n'ai guère été entendu. En fait, ceux qui se prononcent pour la promotion tous azimuts des langues africaines devraient avoir compris que l'école en est le pire ennemi. Actuellement, le français occupe le terrain et les expériences en langues africaines, dans l'ensemble, ne sont pas plus encourageantes qu'encouragées; le problème n'est d'ailleurs pas là; l'école est, par essence et par nature, le lieu de l'unilinguisme et toutes les entreprises d'unification linguistique ne s'y sont pas trompé. L'école bilingue ou multilingue

n'est certes pas impensable, mais c'est un gadget ruineux auxquels ne peuvent songer des pays pauvres.

L'immense avantage de l'espace audiovisuel est qu'il peut assurer, en même temps, un total multilinguisme; d'ici peu en Europe, par exemple, on pourra suivre le même programme dans une dizaine de langues; il suffira, comme dans un avion, de choisir le canal sonore offrant la langue souhaitée. On peut très bien avoir au Sénégal, un téléfilm en français et en wolof et, en même temps, des émissions des radios dans toutes les autres langues du pays. Il est absurde d'imaginer une école fonctionnant dans une langue parlée par dix mille personnes; rien ne s'oppose en revanche à l'existence d'une radio pour cette même population. Le même locuteur peut suivre une projection en français et, au sortir de cette séance, écouter sa radio dans la langue de sa région. Les choses sont si évidentes qu'il n'est pas utile d'y insister. L'école exclut les langues qui ne sont pas celles de son fonctionnement; l'espace audio-visuel peut faire à chaque langue une place en fonction de l'importance et de la nature de la communauté qui en use, mais aussi des fonctions qu'on veut lui faire remplir.

Les fausses pistes

Il y en a deux qui, comme le sentier du vice dans l'apologue de Prodigos, sont les plus attrayantes et les plus séduisantes au premier abord.

L'extension à l'Afrique des programmes télévisuels du Nord (TV5 Afrique, Canal Plus africain, etc...) est la première fausse solution; bien évidemment, la chose est souhaitée par les élites africaines, lassées des télévisions nationales ou de la vidéo. Il faut sans doute le faire, mais cela ne répond absolument pas aux objectifs que j'ai commencé à préciser. De telles émissions s'adressent en effet, au mieux, aux 10 % d'Africains linguistiquement francophones, ce chiffre, déjà très optimiste, étant fortement réduit par les limitations économiques (ces 10 % n'ont pas tous la télévision).

La deuxième fausse piste me paraît celle de la télévision «éducative»; je ne veux pas dire par là que les moyens audio-visuels ne peuvent pas être utilisés comme complément voire substitut à l'école. La présence de Max Egly qui s'occupa d'une des principales expériences en la matière (Télé-Niger) devrait permettre d'avoir sur ces aspects un témoignage direct et décisif. En effet, contrairement à ce qu'on affirme, il est très loin d'être établi que de telles entreprises furent des échecs et le réel bilan de ces actions reste à établir. De toute façon, à mon sens, la recherche, à travers la communication audio-visuelle, de modes nouveaux et efficaces de diffusion du français est une orientation différente car:

1. le public visé n'est pas spécifiquement un public scolaire
2. les modes de diffusion ne sont pas d'ordre proprement pédagogique

Là encore, il me semble que toute stratégie de diffusion doit s'inspirer de l'étude des situations en cause.

Le public visé

Il y a incontestablement en Afrique une demande de diffusion du français; on peut la contester au nom de «l'authenticité», elle existe et, me semble-t-il, il faut moins se préoccuper des langues que de ceux qui parlent (c'est peut-être l'étude des créoles, langues qui sont plus évidemment que d'autres de pures résultantes de l'évolution historique et sociale qui me conduit à ces positions). Le français est reconnu comme une «langue de l'Afrique» et, en outre, il est la langue de la plupart des États francophones comme celle de la francophonie. Il faut en tirer les conséquences; les Africains ont droit au français et l'organisation de l'espace audio-visuel africain dans la perspective, entre autres, de la diffusion de cette langue, pourrait conduire à la fois à l'efficience (on offrirait des moyens réels d'apprendre cette langue) et à la liberté de choix (puisque tout apprentissage reposera sur le libre choix de chacun).

Le public visé serait donc exactement celui que formeraient tous ceux qui désireraient apprendre cette langue ou s'y perfectionner; bien sûr, cela n'exclut pas les publics scolaires et ce système ne se substitue pas à l'école mais lui apporte un concours décisif.

Les modes de diffusion

On doit distinguer à cet égard les supports de la diffusion (les produits audio-visuels à travers lesquels doit s'opérer la diffusion du français) des réseaux (moyens et lieux de diffusion car il est évident que très peu des candidats à l'apprentissage disposent personnellement du matériel audio-visuel, téléviseur et/ou magnétoscope).

Les supports ne doivent pas être des outils pédagogiques (c'est-à-dire, pour simplifier, des classes de français filmées) même si, dans leur conception, doit impérativement être intégrée une stratégie d'apprentissage. En d'autres termes, ces produits seront des créations de fiction adaptées à divers publics en fonction de leur niveau de compétence en français. Quitte à faire bondir les partisans de la diffusion culturelle «noble», il ne s'agit pas d'essayer de replacer ici les productions culturelles sur Vezelay, la jeunesse de Victor Hugo ou le Musée d'Orsay. Ces produits sont parfaitement légitimes, souvent bien réalisés, mais ils sont, en l'occurrence, totalement inadaptés. J'ai souvent, au grand dam de certains conseillers culturels, recommandé, au plan de l'imprimé, la diffusion massive des romans photos et des bandes dessinées qui sont sans doute, de très loin, les textes français les plus lus dans les pays en développement. Le point de référence

doit être ici le **goût du public visé** et non celui de l'intellectuel parisien ou même français.

Le produit type doit être formé, me semble-t-il, (mais tout cela est à discuter avec des professionnels infiniment plus compétents que moi):

- des fictions prenant en compte les intérêts et les goûts des publics visés (ceci n'implique nullement d'ailleurs la reproduction réaliste de leur univers comme le montrent, à travers leurs évolutions, les «soap operas» américains ou les fictions brésiliennes)
- des séries car la «fidélisation» du public est indispensable pour la progression de l'apprentissage linguistique.

À partir de là, leur réalisation doit prendre en compte :

- une stratégie d'apprentissage de la langue (au sein même de chaque série et d'un niveau à l'autre car ces productions devront mettre en œuvre des niveaux de français différents : élémentaire, facile, moyen, élevé).
- des moyens différents (par exemple «marionnettes» du type «Rue Sésame» ou dessins animés pour les enfants ou «Bébête Show» pour des adultes; feuilletons, etc...) en fonction du public et du contenu des productions.

De telles productions ouvrirait un champ de réalisations à toutes les industries culturelles francophones et, tout particulièrement, aux créateurs audio-visuels africains dont on se plaît souvent à souligner la créativité et le talent. Tout cet aspect inscrit parfaitement de telles perspectives dans la programmation sectorielle des industries culturelles où est définie une «politique cinématographique de l'ensemble francophone».

Les réseaux

Le problème est trop technique pour être abordé ici mais, une fois encore, ne peut-on s'inspirer de ce qui se passe dans la réalité. Ainsi, à Madagascar, on voit se développer un réseau informel de diffusion de films vidéo qui repose entièrement sur des initiatives privées, d'ailleurs parfaitement illégales; celui qui possède un local, y installe un magnétoscope et passe des cassettes vidéo que l'on vient voir moyennant, bien sûr, un droit d'entrée.

Dans le Sud existent déjà dans certaines zones urbaines diverses implantations où de tels produits audio-visuels pourraient être accessibles; les Centres d'encouragement à la lecture en milieu rural mis en place par l'ACCT pourraient aussi être des espaces adéquats et sans doute bien d'autres lieux encore.

Cet aspect est d'ailleurs relativement second puisque sont incontournables les délais mêmes de réflexion et de recherche sur cette proposition, puis ensuite ensuite ceux qu'implique l'élaboration, d'abord expérimentale, de tels produits.

Il me paraît inutile d'aller plus loin dans l'élaboration d'un tel projet d'aménagement de l'espace audio-visuel africain en vue d'une diffusion efficace et adaptée de la langue française. Je voudrais seulement souligner, en conclusion de cette conclusion, combien une démarche de ce type heurte les modes de fonctionnement des organismes nationaux ou internationaux qui interviennent dans le domaine francophone. Si l'on considère les Ministères français des Affaires Étrangères, de la Coopération et du Développement, et de la Francophonie, des recherches sur la gestion du plurilinguisme ont été engagées par le second (programme LAFDEF), mais l'éducation relève d'une autre sous-direction et, par ailleurs, la Direction des Affaires francophones dépend du Ministère des Affaires Etrangères, tandis que les aspects audio-visuels me paraissent plutôt du ressort du Ministère de la Francophonie; à l'Agence de Coopération Culturelle et Technique, la communication audio-visuelle et les questions de langues relèvent de la Direction Générale de la Culture et de la Communication, tandis que les systèmes éducatifs sont du ressort de la Direction Générale de l'Éducation et de la Formation.

Tout démontre pourtant que les problèmes, comme leurs solutions, intègrent toutes ces perspectives et que les aspects linguistiques et communicationnels sont majeurs tant dans l'éducation que la formation ou la santé. Un des avantages des Sommets francophones me paraît que leur préparation constituent un des rares moments où la nécessité de produire des synthèses et des documents d'orientation généraux conduit à dépasser le cadre des approches trop strictement sectorielles. Cette observation a conduit à fixer en fonction du Quatrième Sommet la date de ce séminaire de réflexion. Puisse-t-il conduire à des propositions qui retiennent l'attention du Comité International de Préparation du Sommet de Chaillot.

LA CRISE EST ELLE ANCIENNE, LA CRISE EST ELLE NOUVELLE?

par Rémi Clignet

Parler de crise est toujours dangereux. L'emploi du terme n'est bénéfique que si on peut dater le début et la fin de l'épisode afin de mieux cerner ses propriétés spécifiques et d'identifier ce qui le distingue de ceux qui l'ont précédé ou suivi. S'abstenir de cette démarche ne fait que souligner l'importance de la remarque du philosophe américain Georges de Santayana : «Les peuples ou les groupes qui ignorent l'histoire sont condamnés à la répéter». Et si le terme crise qui prétend nous réveiller ne faisait que nous endormir en nous menant sur des chemins de traverse?

Le but de mon entreprise ici est de suggérer que quand on l'applique aux systèmes éducatifs africains d'aujourd'hui, le concept de crise peut renvoyer aussi bien aux insuffisances de notre analyse qu'à la pathologie que nous attribuons à de tels systèmes. L'argument est basé sur l'observation que toute bureaucratie étant amnésique, elle est souvent condamnée à répéter au fil du temps les mêmes diagnostics et les mêmes remèdes. Je me propose d'illustrer mon propos en analysant quelques aspects de la crise actuelle, en cherchant leurs antécédents dans une histoire plus ou moins ancienne, avant de tirer d'une telle analyse quelques leçons de sociologie de la connaissance et de conclure sur le besoin de définir un agenda plus convaincant des recherches rendues nécessaires pour sortir de la «crise».

1. Développement Éducatif et Développement Économique

Un des symptômes attribués à la crise actuelle de l'éducation concerne le manque de débouchés des produits de l'école, que ceux-ci et celles-ci sortent de l'école primaire, du lycée, ou même de l'université. L'école se serait développée plus vite que le marché du travail.

Cette analyse souligne l'importance de se pencher sur les déterminants de la croissance de la population scolaire. Il convient donc de rappeler que pendant

la période précédent et suivant immédiatement l'indépendance, le sous-développement économique africain était attribué à la sous scolarisation de la jeunesse des pays concernés. Le développement scolaire était supposé avoir trois vertus : il devait stimuler la productivité des salariés; accroître la demande de biens et de services et donc donner un coup de fouet à l'économie locale : et enfin, en libéralisant les élites politiques, faciliter la mobilité sociale sous toutes ses formes. Aux yeux de ses champions, ce développement aurait donc des retombées positives sur le développement économique et social. Que l'on relise pour se convaincre les écrits de Harbison et Myers, de Rostow et de leurs émules français de l'époque. Les bénéfices de l'éducation publique étaient supposés être illimités.

Quelques dix ans plus tard, les pays africains et leurs protecteurs occidentaux ayant augmenté la part de leurs budgets respectifs consacrés à l'éducation, ils crurent constater que l'accroissement du nombre de diplômés n'entraînait pas automatiquement une hausse parallèle du taux de participation dans les structures modernes de production. De mauvais esprits commencèrent dès lors à chuchoter que le contribuable payait de plus en plus cher pour accroître le niveau d'éducation des chômeurs et pour intensifier par la même les risques d'explosion politique. Comme il convenait, à leurs yeux, de ralentir la scolarisation, il convenait également de renverser les termes de la relation causale pour dire qu'en fait, l'accroissement du marché du travail devrait précéder logiquement et chronologiquement l'accroissement de la population scolarisée.

Ce type de débat n'est pas nouveau. Avant la guerre, les enseignants se voyaient souvent reprochés de contribuer à la formation de chômeurs, leur politique d'admission dans les écoles ne tenant compte ni du taux de mise en valeur des colonies, ni des phases du cycle économique et des conséquences sur les budgets territoriaux. Les reproches venaient bien sur des éléments les plus conservateurs des colons européens qui voyaient dans toute progression des effectifs scolarisés une menace à leur domination; mais les mêmes reproches venaient aussi d'éléments plus progressistes qui estimaient que les structures administratives locales n'étaient pas équipées pour gérer des chômeurs urbanisés. À leurs yeux, la ville était autant une source d'oppression et d'appauvrissement qu'une source de mobilité sociale et de libération. Pour ces champions d'un humanisme individuel, les gains amassés par certains ne sauraient faire oublier la faim et les maladies du plus grand nombre. La solitude urbaine peut apparaître pire que la cohésion villageoise, même si celle-ci limitait les aspirations individuelles.

Plus tard, après la guerre, le débat rebondira avec d'autres acteurs. Les planeteurs et les vieilles compagnies d'import export continuèrent à prêcher en faveur d'un pacte colonial au sein duquel les bénéfices éducatifs devraient être financés sur place par les populations locales. Par contre, les compagnies multinationales du secteur tertiaire affirmèrent que l'instruction scolaire représentait un investissement duquel elles pourraient tirer des bénéfices importants si elles étaient suffisamment patientes. En d'autres termes, de nouveaux acteurs venus de la métropole et d'ailleurs acceptèrent une nouvelle idéologie pour distinguer le court

et long terme dans l'analyse des coûts et des profits attachés au développement scolaire. À court terme, ces compagnies ont dû directement ou indirectement financer la création et le fonctionnement de nouvelles écoles. Mais compte tenu de la complexité croissante des échanges culturels et économiques entre colonies et métropoles, ces compagnies virent que la création de nouvelles écoles demanderait du personnel européen et pourrait absorber une main d'œuvre qualifiée qui ne trouvait pas toujours, à l'époque, de postes à hauteur de ses aspirations dans le pré carré de la vieille Europe. À tout prendre, il valait mieux payer l'emploi d'enseignants en Afrique que leur chômage en Europe d'autant que le développement scolaire faciliterait la mobilité des travailleurs africains et la standardisation croissante des méthodes de production et des produits. Le développement scolaire de l'Afrique aurait ainsi des retombées certaines pour certaines catégories de la population métropolitaine à court terme, et pour les colonies comme pour les employeurs coloniaux, à long terme.

Le débat n'est pas terminé. Il porte désormais sur tel ou tel secteur de l'enseignement, par exemple, la formation continue. Cette formation peut servir certains intérêts des pays industriels, même si elle représente un coût pour les compagnies locales. Mais le débat renaît surtout sous des formes plus affinées. Les dilemmes évoqués ci-dessous semblent ainsi tous résulter de la réponse donnée à cette première question..

2. Éducation générale et éducation technique spécifique.

Certains analystes attribuent la crise actuelle à l'inadéquation de l'enseignement offert par les écoles du système scolaire africain. Cet enseignement serait inspiré par les intentions malveillantes des anciennes puissances coloniales ou même par l'inertie de leur bureaucratie. Le manque d'imagination de leurs fonctionnaires expliquerait ainsi la crise, soit que l'enseignement soit trop académique par rapport aux réalités du marché du travail africain, soit que ce même enseignement ne tienne pas compte des possibilités de transformation de ce même marché africain

Là encore, la controverse n'est pas nouvelle. En 1964, Philip Foster écrivait un article intitulé « The Fallacy of Vocational Training », maintes fois cité et maintes fois réédité, dans lequel il suggérait que l'enseignement technique défini d'une manière étroite ne garantissait pas nécessairement un développement harmonieux et immédiat de l'économie africaine. Il reprenait implicitement un des thèmes de la thèse de Durkheim sur la division du travail. Dans les sociétés où cette division du travail est grossière et où l'économie requiert des Maîtres Jacques bons à tout faire parce que les rôles individuels sont peu différenciés, la formation doit être souple. Elle doit permettre aux individus de passer facilement d'un emploi à un autre, non seulement parce que ces emplois sont tous plus ou moins semblables, mais aussi parce que leur profil change sans cesse en fonction d'une technologie encore très instable.

Foster et Durkheim avaient et ont peut être encore raison et on notera au passage à ce sujet que de nombreuses études montrent que les élèves de l'enseignement secondaire général ont moins de difficultés à entrer dans le marché du travail que leurs condisciples sortis de l'enseignement technique. Mais contre Durkheim et Foster, le fait est que les champions d'une éducation étroitement adaptée au milieu social immédiat avaient et ont encore leur mot à dire. Avant la guerre, les programmes des écoles rurales différaient des écoles urbaines. Les premières ont découvert ainsi le pouvoir pédagogique attribué aux jardins scolaires, même si ce pouvoir constituait une source de corruption, les instituteurs se voyant reprocher d'employer leurs élèves comme de vulgaires manœuvres. De même, les écoles urbaines offraient des cycles d'études spécialisés, leurs élèves étant orientés vers les chemins de fer, les hôpitaux, l'armée, ou les services généraux administratifs selon les besoins de ces diverses bureaucraties. Tout ceci n'empêchait pas les détracteurs de l'enseignement de reprocher aux écoles rurales de favoriser l'exode rural et aux écoles urbaines de stimuler le chômage, même si l'administration coloniale a remis en chantier d'une manière épisodique, un programme d'expansion de l'enseignement de l'artisanat traditionnel (on en trouve des traces au Sénégal avant la deuxième guerre mondiale et en 1952)

Bien que l'après-guerre ait vu une expansion de toutes les écoles et surtout la reproduction dans les territoires d'outre-mer de l'organisation métropolitaine de l'éducation nationale, le débat n'a pas cessé pour autant. L'importance croissante accordée à l'analyse de la rentabilité de l'enseignement a permis aux économistes de s'interroger sur l'impact de l'enseignement agricole sur le rendement du secteur correspondant de l'économie. Même si les analystes de la Banque Mondiale — en leur temps — démontrèrent que cet impact était bénéfique, d'autres chercheurs démontrent avec autant de passion scientifique que, pour autant qu'ils ne quittent pas la terre, les anciens élèves de l'enseignement agricole n'obtiennent pas de meilleurs rendements que leurs contemporains n'ayant pas fréquenté de telles institutions. Simultanément, les experts réinventèrent les jardins scolaires pour constater que les résultats d'une telle pseudo-innovation étaient mixtes et que les enseignants s'en servaient comme leurs grands-parents pour compenser des soldes insuffisantes. Les tendances sont analogues en ce qui concerne les résultats de l'enseignement technique urbain. Si certains économistes ont cherché à systématiser les méthodes de la planification de la main d'œuvre, d'autres ont vu dans de telles entreprises autant de leurres destinés un échec. L'enseignement technique métropolitain exporterait en Afrique une technologie déjà désuete, incapable de satisfaire les attentes des employeurs expatriés les plus modernes et incapable par la même de permettre aux élèves de l'enseignement technique d'acquérir les chances de mobilité auxquelles ils pourraient aspirer. Dans tous ces cas, les pouvoirs publics ont réinventé la roue sans le savoir.

Pour conclure, les querelles concernant l'importance à attacher aux cycles primaires ou post-primaires, ou aux types d'éducation académique, agricole, ou

technique ne sont pas nouvelles. Ce qui compte, c'est d'identifier les changements éventuels de rhétorique et les changements éventuels d'acteurs.

3. Éducation cosmopolite et éducation locale: développement économique et développement culturel

La distinction entre cosmopolite et local, chère au sociologue américain Merton sert à souligner l'ambiguïté du clivage entre forces conservatrices et forces progressistes. Le clivage est ambigu dans la mesure où il masque des liens conflictuels entre la place à accorder à l'individu, aux groupes intermédiaires (familles, ethnies par exemple) et à la société globale. Que l'école soit un instrument de reproduction, cela va sans dire, mais tel qu'il est employé, le terme dissimule autant qu'il révèle sur les contradictions vécues par chaque groupe d'acteurs sur ce point. L'école reproduit-elle les relations de dominance entre classes sociales ou groupes ethniques? Reproduit-elle aussi les solidarités familiales? Les deux modes de reproduction coexistent-ils? et sous quelle forme?

Aujourd'hui on reproche à l'école africaine d'être un instrument d'aliénation culturelle qui viserait à faire oublier aux jeunes Africains leurs racines. Mais là encore, il convient de retracer l'histoire des malaises correspondants. Originellement, les enseignants européens ont été cosmopolites ou «assimilateurs» plus par défaut que par dessein. Denise Bouché a ainsi montré que si les premiers enseignants français utilisaient les manuels de lecture de la ville de Paris en Afrique, c'était faute de mieux ou de solution alternative. Pendant la période correspondante, à la fin du XIX^e siècle, Foster, le même sociologue auquel j'ai fait allusion, montre qu'en ce qui concerne les colonies anglophones, notamment le Ghana, c'était les parents d'élèves africains qui voulaient un type d'éducation permettant à leurs enfants de transférer à un point ou à un autre dans une école métropolitaine anglaise et de devenir des Britanniques de couleur noire. Qu'elle soit anglaise ou française, une politique d'assimilation était souhaitable aux yeux des Africains qui voyait en elle une source possible de mobilité illimitée. Au Ghana, les «been to», les heureux élus ayant fait leurs études en Grande-Bretagne, étaient vivement jalouxés.

Les pratiques et les représentations idéologiques des colonisateurs et des colonisés se sont faites plus contradictoires au cours de la période suivante. Parmi les colonisateurs, certains administrateurs ont voulu maintenir la différence entre éducation coloniale et éducation métropolitaine afin de freiner la mobilité sociale africaine. Il était interdit aux Africains des colonies autres que le Sénégal d'aller continuer leurs études en Europe et il n'y avait aucune passerelle entre systèmes coloniaux et systèmes métropolitains. Mais si d'autres administrateurs, tels Georges Hardy, voulaient maintenir une telle différence, c'était pour éviter le déracinement des élèves africains qu'ils considéraient comme source d'aliénation culturelle. La mise au point et la diffusion du livre de lecture *Mamadou et Binetta*

cherchaient à faire oublier le ridicule de la célèbre leçon « Nos ancêtres s'appelaient les Gaulois ».

Bien sûr, le débat entre colonisateurs sur ce point a produit des pratiques ambiguës parce qu'elles reflétaient des idéologies contradictoires. Ainsi, quand certains ordres missionnaires ont été un pas plus loin dans une politique d'accommodation en enseignant au moins partiellement dans les langues locales ou du moins en les standardisant pour faciliter leur perpétuation, ils ont rencontré une certaine opposition sur ce point de la part des pouvoirs publics, pour des raisons diverses, et éventuellement contradictoires. Certains administrateurs ont vu dans la systématisation d'une langue africaine, la source d'une mobilisation politique anti-colonialiste, car ils considéraient que certaines formes de développement culturel étaient susceptibles de déboucher sur une révolution politique. D'autres administrateurs ont reproduit par contre, des conflits métropolitains dans la mesure où ils voyaient dans les pratiques des missionnaires une tentative par l'Église de subvertir l'autorité d'un État laïque.

Après la guerre, le conflit entre Européens est entré dans une période de veilleuse, mais des tensions comparables démarraient vigoureusement parmi les élites africaines. Frantz Fanon dénonce ainsi les effets néfastes d'une politique d'assimilation sur l'intégrité du psychisme individuel, chaque élève étant condamné à oublier son identité. Dans une perspective plus large, la position prise par les élites africaines pose trois types de questions dont l'acuité ira en s'amplifiant avec le passage du temps et des espoirs déçus. En premier lieu, une mobilité sociale individuelle, si fructueuse soit-elle, justifie-t-elle un renoncement à son identité? En d'autres termes, acquérir cette mobilité ne revient-il pas à vendre son âme? En deuxième lieu, la revendication de l'identité culturelle ne serait-elle que la traduction d'une mobilité sociale acquise, l'identité étant la superstructure idéologique correspondant à un gain socio-économique (que l'on songe à la bourgeoisie française au moment de la Révolution de 1789)? En troisième et dernier lieu, la revendication de l'identité culturelle serait-elle une stratégie politique visant à mobiliser suffisamment d'énergies individuelles pour faire peur aux pouvoirs établis et leur faire lâcher des sous sur lesquels ils tendent à s'agripper.

Si le conflit entre Africains continue jusqu'aujourd'hui, il attise et est attisé par une reprise du conflit correspondant chez les Européens. En effet en France même, on rejoue de plus en plus le match opposant les Jacobins aux Girondins. Que l'on songe dans cet ordre d'idées au débat concernant la Corse ou la Bretagne, mais aussi au débat concernant l'enseignement à prodiguer aux enfants de travailleurs immigrants et aux Beurs. Mais chez les Africains comme chez les Européens, le conflit reflète aussi une incertitude croissante quant aux orientations temporelles à privilégier : Chaque société s'éloigne-t-elle d'un Eden d'où l'inconduite de ses membres l'ont chassée? Où chaque société se rapproche-t-elle d'une utopie où les contradictions entre égalité et identité seront enfin abolies?

Pour conclure, le débat sur l'enracinement nécessaire des écoles dans leur milieu immédiat et sur leur ouverture souhaitable à un monde plus vaste ne date pas d'hier. Il ne concerne pas seulement les relations entre pays africains et les anciennes puissances coloniales ou les pays industrialisés, mais tout autant les relations entre les groupes privilégiés et subalternes de ces derniers.

4. Moins d'École et plus d'École

Les analystes de la crise actuelle suggèrent des tendances conflictuelles dans la crise actuelle. Certains soulignent les conséquences néfastes d'une démographie galopante sur les effectifs scolaires. L'augmentation absolue du nombre d'enfants à scolariser est telle que les classes sont surchargées. D'autres analystes par contre, soulignent la baisse des taux de scolarisation et la désillusion que cette baisse révèle au sein de segments de plus en plus importants de la population africaine.

À nouveau, il convient cependant de suggérer que les aspects contradictoires de la crise ne sont pas nouveaux. Si on considère le deuxième volet de la crise actuelle, à savoir le rejet actif de l'école, les autorités françaises notaient, au cours des premières décennies de la colonisation, que les élites dites traditionnelles boudaient toute entreprise scolaire, envoyant en dernier ressort, les enfants d'esclaves ou des segments marginaux de leurs lignages. Qu'on se rappelle dans cet ordre d'idées les ambiguïtés attachées au titre de l'école créée par Faidherbe, l'école des Otages qu'on écrivait, si mes souvenirs sont exacts avec un «h». Le résultat a été de miner en partie les hiérarchies socio-culturelles existantes, la scolarisation ayant permis aux éléments marginaux de la société africaine de profiter d'une mobilité qui leur était refusée jusque-là.

Plus tard, dès 1970, la crise agricole sévissant dans certains pays africains, (notamment au Ghana qui n'était pas aussi bien protégé que la Côte d'Ivoire du fait de l'absence de Caisse de Compensation) a obligé les éléments les plus pauvres de la paysannerie locale à retirer leurs enfants de l'école, non pas nécessairement parce qu'ils étaient peu satisfaits des progrès faits par leur progéniture, mais parce qu'ils n'avaient pas d'argent pour payer les droits d'écolage. Au même moment, au Kenya, parmi les groupes ethniques vivant de l'élevage, on observait une baisse analogue des effectifs, mais les processus d'adaptation mis en jeu n'en étaient pas moins différents. Les enfants étant employés comme gardiens de troupeau, les premiers à être touchés par la sécheresse ont été ceux des éleveurs les plus modestes et ce sont les premiers à avoir été envoyés à l'école dans le cadre d'une stratégie contre-cyclique. La sécheresse aurait donc accentué les écarts dans la scolarisation des enfants des planteurs riches et pauvres dans le premier pays, mais renversé la hiérarchie existante parmi les éleveurs du deuxième pays.

Ces remarques pour suggérer que, synchronique ou diachronique, la désaffection envers l'école de groupes sociaux distincts vient de raisons différentes. Pour les uns, les bénéfices ne sont pas encore là ou ils ne sont plus là. L'enfant éduqué

ne gagne pas mieux sa vie que son contemporain qui a déserté l'école. En outre le second adhère plus souvent que le premier aux mêmes valeurs que ses parents.

Pour d'autres groupes, il s'agit d'un accroissement subit des coûts d'opportunité, et donc des bénéfices que la famille peut tirer d'autres expériences que l'école. Un apprentissage sur le tas ou l'entrée directe sur le marché du travail salarié assure davantage de bénéfices pour les intéressés ou pour leurs familles.

Pour un troisième groupe, cette désaffection vient avant tout d'une hausse des prix de l'éducation que la baisse des revenus rend insupportables. La désaffection vis à vis de l'école traduit ni plus ni moins l'appauvrissement des masses africaines.

Pour un dernier groupe, enfin, certaines de ces raisons peuvent être mêlées. Les analyses d'Etienne Gérard au Mali suggèrent que certains parents, si pauvres soient-ils, soulignent le peu de bénéfices que leurs enfants tirent d'une scolarisation occidentale dont le prix leur semble exorbitant. Par contre, ils acceptent de payer une éducation islamique qui au moins permet la reproduction de valeurs traditionnelles. Là encore, le phénomène n'est sans doute pas nouveau et il conviendrait d'étudier l'évolution des effectifs des medersas en fonction de l'évolution des cycles économiques

La nécessité d'un cadre d'analyse systématique

Cette succession de va et vient à travers l'histoire de l'éducation en Afrique depuis la colonisation vise à suggérer que si on parle de crise de l'enseignement aujourd'hui, cet aveu peut traduire tout autant un malaise de l'appareil d'analyse que de la réalité dont on prétend rendre compte. En effet, ces va et vient suggèrent que nous sommes incapables d'identifier le commencement et la fin de ce que nous appelons une crise. Cette crise existe-t-elle depuis le début de la colonisation? Mais son intensité varie-t-elle au cours du temps? En fonction de quels facteurs? Devrait-on alors parler plutôt de contradictions dont les diverses manifestations prennent une allure plus ou moins dramatique selon les flux et reflux des liens de dépendance entre pays du Tiers Monde et leurs diverses puissances tutélaires? Ces contradictions seraient-elles analogues à un volcan dont on observe de temps à autre des éruptions dont il reste à rendre compte de l'intensité, de la durée, et éventuellement de la localisation exacte?

Dans la mesure où l'emploi abusif de la notion de crise reflète les insuffisances de l'appareil d'analyse, il trahit soit une faiblesse de nos conceptions théoriques, soit un manque de fidélité à ces conceptions dans l'analyse que nous entreprenons.

J'ai centré implicitement mon exposé sur l'amnésie dont souffrent la plupart des sciences sociales intéressées à rendre compte de l'éducation. Cette amnésie vient en grande partie de leur origine matérielle. Dans la mesure où les travaux des uns et des autres sont financés par des organismes bureaucratiques, la rhétorique employée par les administrateurs privilégie le concept de crise et en exagère

le caractère unique. Ce faisant, les bureaucrates n'invitent guère les chercheurs à explorer la dynamique à long terme des systèmes scolaires, et ses déterminants internes comme externes.

Si on veut effectivement étudier la crise actuelle de l'enseignement en Afrique, la première tâche consiste à se placer dans le cadre de la sociologie de la connaissance pour identifier les différents types de liens dialectiques entre pratiques et idéologies éducatives. C'est ce que recommandait Lucien Goldmann dans un texte dont malheureusement j'ai perdu la référence. Ainsi suggérait-il que l'idéologie développementaliste de la fin des années 50 et du début des années 60 venait de la crise causée par la deuxième guerre mondiale dans les rapports de force entre colonisateurs et colonisés. Si cette idéologie déboucha sur des pratiques éducatives elles-mêmes développementalistes, ces dernières n'en portaient pas moins les germes de leurs propres destructions. Elles ont débouché, entre autres, sur un accroissement du niveau d'éducation des chômeurs n'ayant pas encore joint le marché du travail et susceptibles en tant que tels d'être politiquement mobilisables.

Mais chercher à identifier les liens de renforcement, de complémentarité, ou d'opposition entre pratiques et idéologies éducatives ne représente que le point de départ de l'analyse. À long terme, il convient de déterminer les forces qui accélèrent ou qui ralentissent les relations entre ces deux types de variables de façon à identifier les conditions dans lesquelles des crises successives peuvent se chevaucher. En d'autres termes, il convient d'examiner non seulement la date des crises successives de l'enseignement, mais aussi les caractéristiques des acteurs que ces crises mettent en scène et les rhétoriques dont ils se servent pour justifier leurs propos.

À court terme, le défi de l'analyse consiste à brosser le profil socio-économique et culturel de chaque catégorie de protagonistes tout en prenant bien soin de noter les divergences et les contradictions de leurs positions idéologiques. En effet dans ce domaine, comme dans d'autres, l'analyse souffre de porter davantage sur les variations «*entre*» que sur les variations «*au sein*» des catégories choisies pour rendre compte du phénomène. Pourtant, tout développement, — et la colonisation représente une forme de développement- accroît le nombre d'options dont disposent les acteurs au sein de chaque catégorie sociale, et donc les contradictions qui peuvent les déchirer.

Le travail que je suggère ici n'est qu'un préalable à une analyse qui elle, semble d'autant plus urgente qu'elle repose sur un postulat considéré encore problématique. En traitant de la crise ou du bien-être de l'école, on agit trop souvent comme si les activités de l'école ne faisaient aucune différence sur le sort des élèves pris individuellement ou collectivement. On agit trop souvent comme si seule comptait l'étiquette attachée à l'école ou à ses élèves et comme si la connaissance transmise par la relation pédagogique avait un contenu et une efficacité arbitraires. On parle d'enjeux et de stratégies sans spécifier concrètement ce que les maîtres,

les élèves, et les parents attendent les uns des autres au jour le jour. Dans de telles conditions, parler d'enjeux et de stratégies constitue une démarche anti-intellectuelle qui nie sans preuve non seulement l'autonomie de la communication pédagogique, mais aussi sa différenciation par discipline au fur et à mesure de l'évolution de la division du travail culturel. Je termine donc cet exposé par un article de foi.

À mes yeux, la vraie crise ou contradiction des sciences sociales qui ne date pas d'hier — vient du refus de concevoir la possibilité que l'enseignement ne pose pas les mêmes difficultés et les mêmes chances de transformer le monde, selon qu'il porte sur les mathématiques ou sur l'enseignement d'une langue particulière, et selon qu'il concerne des élèves ou des enseignants socialement ou culturellement privilégiés ou défavorisés (et il y a plus d'un continuum à envisager puisqu'aussi bien on parle ici de capital économique comme de capital culturel). Le défi de l'analyse que je suggère n'est pas rien. Il est peut être temps de s'y attaquer si on croit que la connaissance peut aussi bien transformer que reproduire le monde. Sinon, nous restons condamnés à vivre le paradoxe désagréable que plus ça change, plus c'est la même chose.

LA DOUBLE CONTRAINTE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN GUINÉE

**par Jean-Yves Martin
(ORSTOM)**

Dans un grand nombre de pays du Sud, les enjeux de l'entreprise scolaire commencent à prendre tous les caractères d'une mission impossible mais qui reste cependant incontournable.

En effet, de même que le modèle étatique, le modèle éducatif des sociétés industrialisées s'impose à toute la planète, les organisations du système des Nations-Unies jouant le rôle de support de l'un et de porte-parole de l'autre. Tout comme l'entretien de la santé de l'ensemble de la population, la scolarisation de la jeune génération est une obligation d'État au moins formelle et qui est assumée officiellement par les pouvoirs publics de tous les pays. À cette commande sociale — au sens durkheimien du terme — internationale vient s'ajouter la demande sociale nationale qui émane de groupes plus ou moins minoritaires mais ayant dans tous les cas de figure des relations de proximité avec l'appareil d'État. Le mode de reproduction de ces groupes, qui repose sur le fonctionnement de l'entreprise scolaire, rend celle-ci d'autant plus incontournable.

Par ailleurs, le contenu de la commande sociale internationale fait que des pressions très fortes s'exercent dans le sens d'une réduction totale de l'analphabétisme, et donc de la réalisation à terme — même si celui-ci est très lointain — de la scolarisation universelle. Or, du fait des dégradations observées dans de nombreux pays en voie de développement, la communauté internationale porte une attention de plus en plus vive à l'expansion de l'enseignement élémentaire. La stagnation, voire la régression des taux de scolarisation sont vues comme les symptômes d'une pathologie sociale parce qu'ils vont à l'encontre de toutes les idées reçues dans les instances internationales sur l'utilité et les bienfaits de la scolarisation, dispensatrice de la bonne médecine de l'esprit. De plus, une interrogation concernant la réalité des connaissances de base (lire, écrire, compter) transmises émerge progressivement, et l'attention se porte sur la qualité de l'enseignement élémentaire. Donner ou redonner à l'expansion scolaire le rythme qu'elle a connu par exemple dans la première décennie post-coloniale dans beaucoup de

pays africains, tout en préservant la qualité des apprentissages s'apparente à une gageure.

Ainsi un pays comme la Guinée se trouve, au plan scolaire, dans une situation de double contrainte. Il est pris entre la nécessité d'assurer l'extension rapide de l'enseignement primaire s'il ne veut pas être dépassé par sa propre démographie, et celle d'assurer une transmission effective des connaissances de base aux élèves actuellement scolarisés s'il ne veut pas que son école primaire ne soit qu'un lieu de transit. Nous allons examiner brièvement en quels termes s'impose cette double contrainte et sur quelles conditions repose toute évolution.

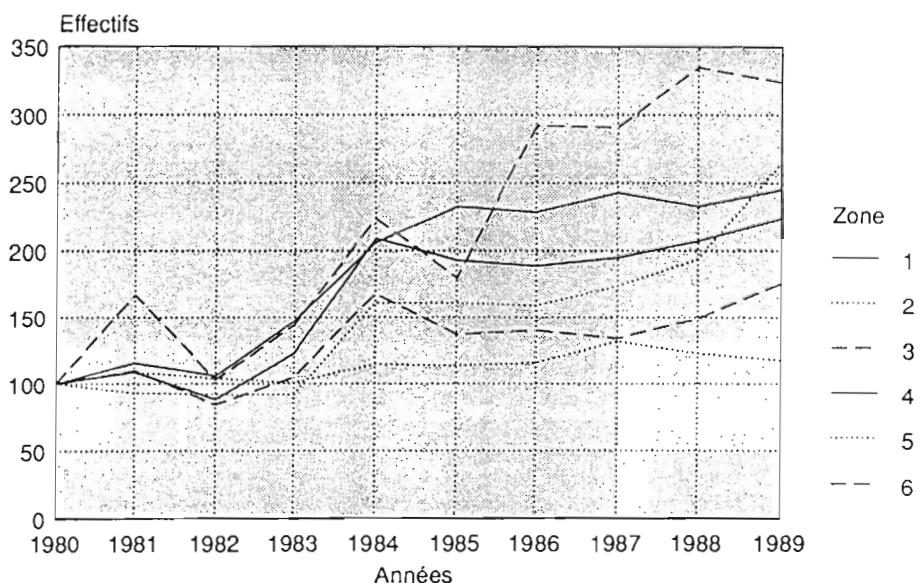
1) L'offre et la demande: l'inversion des rôles

Comme le signale un document¹ de l'UNESCO datant de 1985, «Le système éducatif guinéen est caractérisé par une absence de tendance continue dans le développement de la scolarisation». En effet, on ne peut qu'être frappé par l'évolution en dents de scie des effectifs. En 1957-58, dernière année scolaire de la période coloniale², l'effectif total des enfants scolarisés (primaire et secondaire) était de 45 090 élèves (42 543 pour le primaire), soit environ 9 % des scolarisables. En 1960-61, il est multiplié par près de deux: 103 439 (97 000 pour le primaire), soit 18 %. En 1963-64, il atteint 200 075, soit près de 40 %, mais régresse à 186 506 en 1966-67. Les effectifs du seul enseignement primaire s'élèvent à 191 000 en 1970-71, soit 33 % des scolarisables, 198 000 en 1975-76, soit 29 %, 263 000 en 79-80, soit 33 %, 246 000 en 1983-84, soit 27 % pour la dernière année scolaire du régime Sékou Touré, 288 000 en 1984-85, soit 31 %, et enfin 296 000 en 1988-89, soit 28 %.

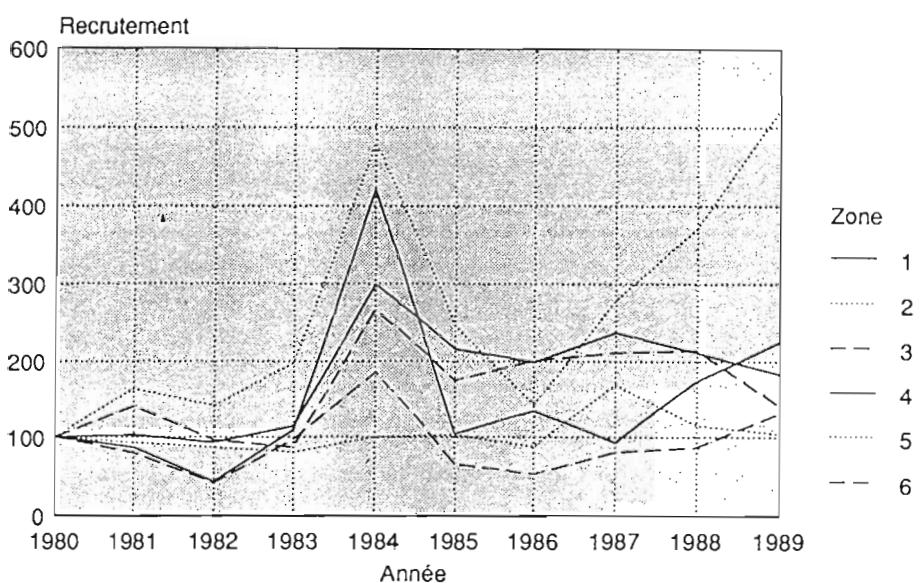
Le premier réflexe est d'attribuer ces variations à l'instabilité de la demande sociale d'éducation. Or, sur longue période (30 ans) et globalement, c'est-à-dire sur l'ensemble national, les grands «pics» du développement scolaire sont attribuables à la nature positive d'une offre scolaire qui suscite ou qui va au devant de la demande sociale d'éducation. Il en va ainsi de la période qui a immédiatement suivi l'indépendance de la Guinée, au cours de laquelle l'accès à l'école a proprement été libéré, et de l'année scolaire 1984-85, celle qui a suivi la mort de Sékou Touré, et qui a coïncidé avec le retour du français comme langue d'enseignement. Les effets positifs liés à la nature de cette offre ont une durée variable selon les modalités de la relation entretenue avec la demande sociale d'une année sur l'autre, c'est-à-dire sur courte période.

L'analyse de la courte période (les dix dernières années) nous montre que c'est aux aspects négatifs de l'offre, c'est-à-dire essentiellement à son instabilité, qu'il faut attribuer le caractère haché de l'évolution scolaire en Guinée. Les graphiques 1 et 2 nous montrent pour les années 1980-1989, dans les six zones où nous avons enquêté (zone 1, Kankan urbain; zone 2, Conakry; zone 3, N'Zérékoré; zone 4, Kindia; zone 5, Labé; zone 6, Kankan rural), l'irrégularité de l'évolution

Graphique 1: évolution des effectifs totaux



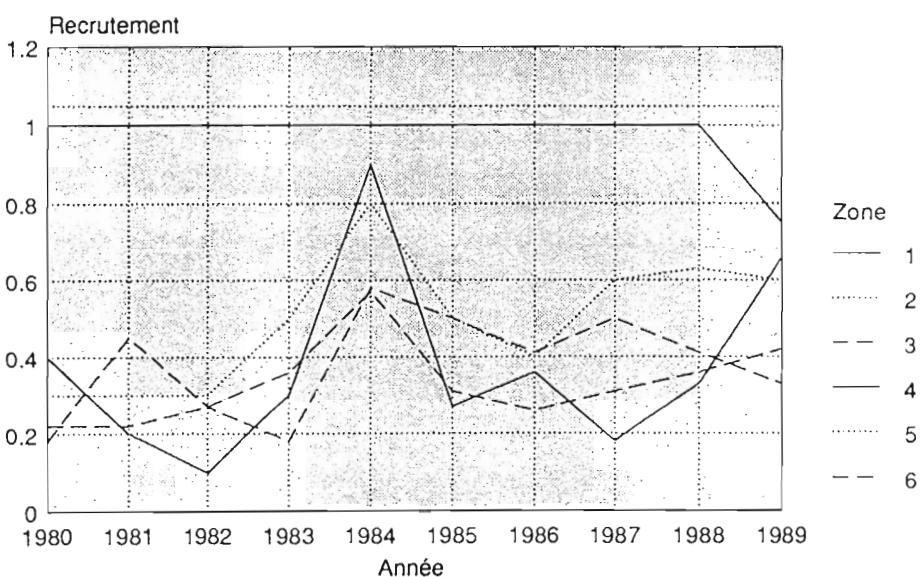
Graphique 2: évolution des recrutements en 1^{ère} Année



des effectifs totaux et celle des recrutements en 1^{ère} année du primaire. Là encore, on pourrait être tenté d'attribuer ces variations d'effectifs à la variation de la demande. Or, l'analyse de la structure des cycles des écoles correspondant à ces effectifs tend à montrer que c'est du côté de l'offre que se trouve la cause principale. En effet, de nombreuses écoles (surtout rurales) en Guinée sont à cycle incomplet mais les niveaux manquants ne sont pas les mêmes tous les ans puisque chaque maître accompagne sa cohorte de départ tout au long du cycle, de la 1^{ère} à la 6^{ème} année. Dans toutes les écoles il n'y a donc pas de recrutement tous les ans, et, en situation extrême, dans le cas d'un seul maître dans l'école, les recrutements ne se font donc que tous les 7, 6, 5, 4, 3, 2, ou 1 an(s). C'est la conjonction différentielle des redémarrages de cycles qui explique le caractère sinusoïdal des recrutements (cf graphique 3), et c'est la conjonction de ces redémarrages et la création de nouvelles classes de 1^{ère} année (elles-mêmes à maître unique) qui explique les pics comme celui de 1984.

Ainsi les périodes de progression scolaire comme celles de régression ne sont en grande partie que le produit d'un effet mécanique, lié à la rigidité de l'offre. Si l'évolution de la scolarisation en Guinée est irrégulière, cela n'est pas dû, sauf à la marge, aux fluctuations de la demande sociale, mais aux à-coups des recrutements effectués par l'institution scolaire. Il n'y a pas de tendance stable parce que l'offre scolaire n'est pas stable.

Graphique 3: rapport recrutement théorique et réel



* * *

Cette offre scolaire en termes de possibilités physiques de recrutement est non seulement irrégulière, mais elle ménage des conditions d'enseignement insuffisantes et de plus inégales selon les régions ou les zones. En effet, l'examen des lieux dans les écoles en ce qui concerne les bâtiments, les équipements et services généraux, les équipements pédagogiques de base, les activités hors-programme et l'encadrement pédagogique montre que les conditions de travail offertes aux élèves et aux enseignants sont à un niveau soit d'extrême pauvreté, soit de dégradation avancée.

Or, ces conditions d'enseignement ne sont pas le produit de la seule offre institutionnelle, mais aussi celui d'une imbrication particulière d'un état de cette offre et d'un état de la demande sociale. En effet, l'état plutôt misérable des conditions de la scolarité nous conduit à nous interroger sur les causes de cette situation en essayant de déterminer ce qui serait attribuable au système éducatif lui-même et ce qui serait attribuable aux tenants de la demande sociale, c'est-à-dire essentiellement les parents.

La part qui revient à l'institution éducative (l'offre) concerne les décisions de création d'écoles et de classes, la densité et la qualification des maîtres affectés, les équipements pédagogiques et sanitaires mis à leur disposition et les activités hors-programmes. Cette offre, en dehors de la qualification relative des enseignants, apparaît comme très mesurée. Cette offre cherche à rencontrer une demande qui se traduit par tout ce que doivent apporter, surtout en milieu rural, la communauté villageoise et les parents. Il s'agit de la construction et de l'entretien des classes, de l'équipement de base de l'école, du mobilier et du petit équipement des enfants, et enfin de la présence ou de l'absence des enfants. On peut dire que cette demande, tout en variant selon les domaines et selon les zones, apparaît comme restreinte, ce qu'elle ne peut qu'être en toute logique du rapport à l'État dans une économie très peu monétarisée. Tout cela explique le caractère aléatoire des conditions d'accueil et d'enseignement dans les écoles. L'institution scolaire demande à la communauté, c'est-à-dire aux parents d'élèves dont les ressources sont insuffisantes et inégales, de compenser ses propres carences, dans un contexte général où l'expansion de l'enseignement élémentaire est jugée par les pouvoirs publics eux-mêmes comme trop limitée. La conséquence de cet état de fait est un aspect physique dégradé de l'école, ce qui rejaillit sur l'image même de l'école dans l'esprit des populations, une image dégradée. L'école, en Guinée, ne s'institue pas.

Au cœur de ces infrastructures qui requièrent un grand effort de réhabilitation se trouvent les enseignants. C'est sur eux que repose l'essentiel de la charge éducative et c'est à eux que l'institution scolaire confère des responsabilités lourdes, exposées, et parfois dans un contexte de grand isolement professionnel et culturel. Or, si vue de l'extérieur cette corporation enseignante apparaît comme étant encore solide, même si ses membres sont résignés ou révoltés, son image sociale, en

particulier du fait de leur niveau de vie, est dévalorisée. C'est un obstacle majeur à un accroissement de la demande sociale, et celle-ci est doublement limitée. D'une part elle est circonscrite à une fraction minoritaire de la population guinéenne (60 % des parents d'élèves ont fait un parcours scolaire, classique ou coranique), d'autre part les ressources de cette fraction engagée de la population ne sont pas extensibles. On peut même dire que le seuil maximal de leur contribution est atteint.

Maintenir dans leur état actuel les conditions socio-économiques dévolues aux enseignants et l'inversion des rôles respectifs de l'offre et de la demande rend impossible toute expansion significative de la scolarisation en Guinée.

2) La qualité et l'expansion : une problématique commune

Le mauvais état des conditions d'enseignement, effet, on l'a vu, de l'interaction négative d'une offre étriquée et d'une demande sociale inégalement restreinte (dans les villes des pressions très fortes sont exercées sur les écoles au point de les saturer) a pour conséquence de mettre encore plus en avant l'importance du rôle des enseignants. En définitive ils représenteraient le seul élément spécifique du système scolaire, le seul véritable investissement de l'institution auquel serait confié l'essentiel de la charge éducative dans un contexte de dénuement avancé. C'est sur cette corporation isolée et mal traitée que repose l'efficacité pédagogique de l'école, c'est-à-dire la qualité des apprentissages effectués par les élèves et pour tout dire l'alphabétisation de la jeune génération.

L'évaluation de ces apprentissages a été réalisée en 1989-90 au cours de notre enquête et on en trouvera le détail dans le document général³. Des épreuves d'évaluation des acquisitions en lecture, écriture et calcul ont ainsi été administrées à près de 2000 élèves de 4^{ème} et 6^{ème} années en début (octobre-novembre 1989) et en fin d'année scolaire (mai-juin 1990). Leur analyse a permis d'aboutir aux constatations suivantes :

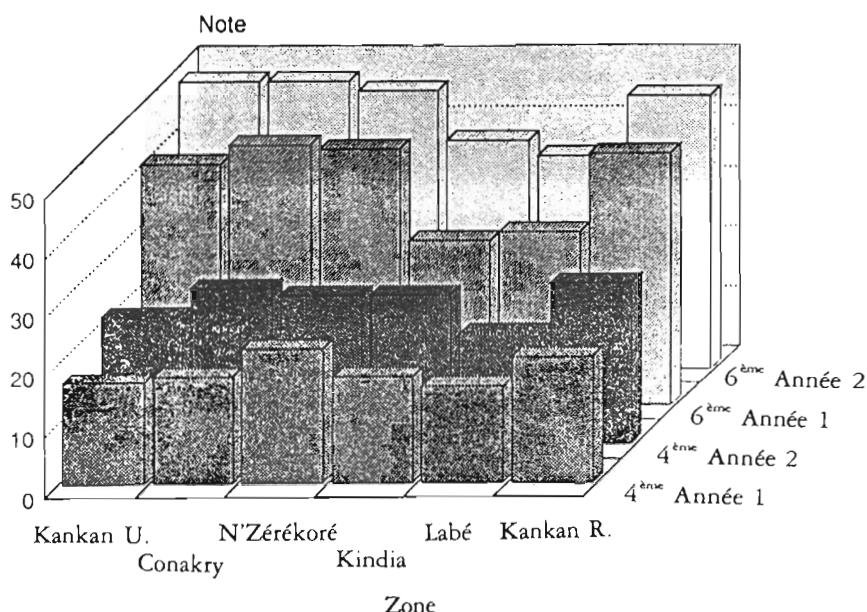
a) *Les niveaux moyens atteints par les élèves*

Le graphique 4 indique le niveau atteint par les élèves aux quatre moments du cycle. Il montre que le niveau de départ varie selon les zones, mais que dans toutes les zones les enfants en moyenne progressent régulièrement. Ainsi, malgré les conditions matérielles difficiles de l'enseignement et de l'apprentissage, le système éducatif guinéen fonctionne normalement et donne des résultats appréciables.

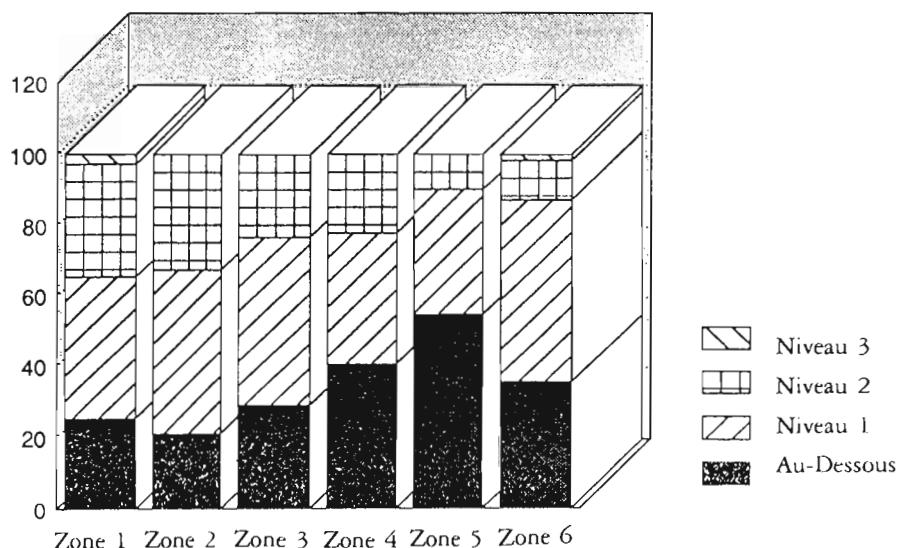
Il convient de noter cependant que les résultats laissent encore beaucoup à désirer. Les épreuves administrées aux élèves sont de difficultés graduées et permettent de définir trois niveaux différents de compétence :

- Niveau 1 : alphabétisation rudimentaire
- Niveau 2 : alphabétisation de base
- Niveau 3 : alphabétisation avancée.

**Graphique 4: français 1^{er} et 2^{ème} test
par zone 4^{ème} et 6^{ème} année**



**Graphique 5: répartition par niveau
Lecture 6^{ème} année**



À la fin de la quatrième année, une très forte proportion d'élèves n'a pas encore atteint le niveau de l'alphanumerisation rudimentaire (graphique 5).

Il est clair par conséquent que les enfants qui ont abandonné l'enseignement primaire en quatrième année et a fortiori avant retomberont dans l'analphabétisme. De plus, si la situation s'améliore à la fin de la sixième année, le pourcentage des élèves atteignant les niveaux 2 et 3 reste encore faible.

b) *Variations entre les zones*

On observe à la fin de la sixième année un clivage assez net entre zones urbaines et zones rurales, avec l'exception de la zone 6.

c) *Variations entre les écoles*

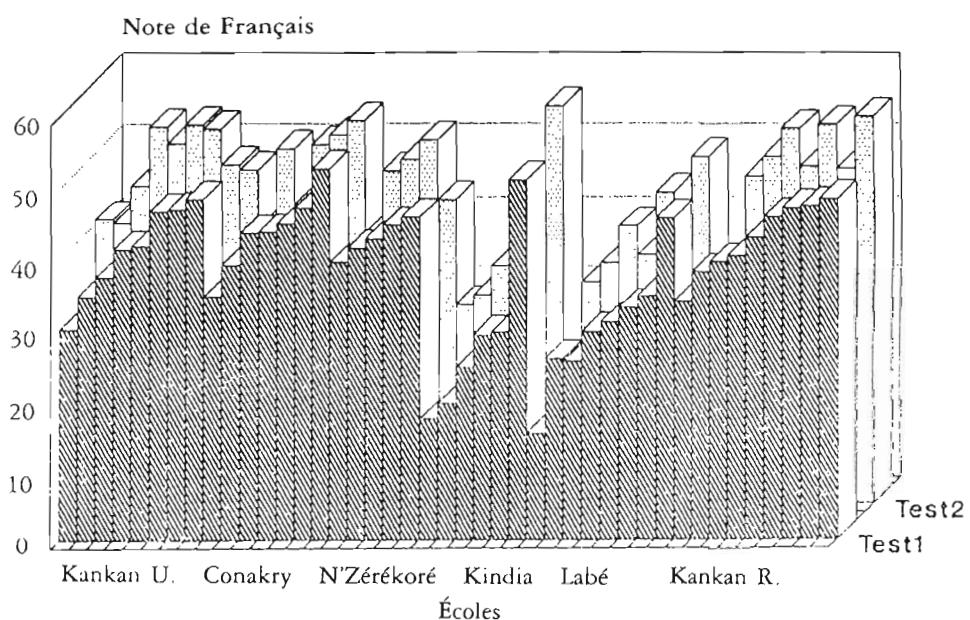
Qu'il s'agisse de la quatrième ou de la sixième année, il existe une très grande variation entre les écoles. Le graphique 6 montre par exemple ce qu'il en est de cette variation pour les notes de français (lecture et écriture). Les coefficients de corrélation intra-classe (Rho) atteignent des valeurs très élevées. Il varie entre 0,55 en 6^{ème} année pour le français et le calcul et 0,60 en 4^{ème} année. Cela indique que les conditions d'enseignement sont très inégales d'une école à l'autre. À titre d'exemple, ce coefficient est de 0,10 dans les pays de l'Europe du Nord.

d) *Variations entre les élèves*

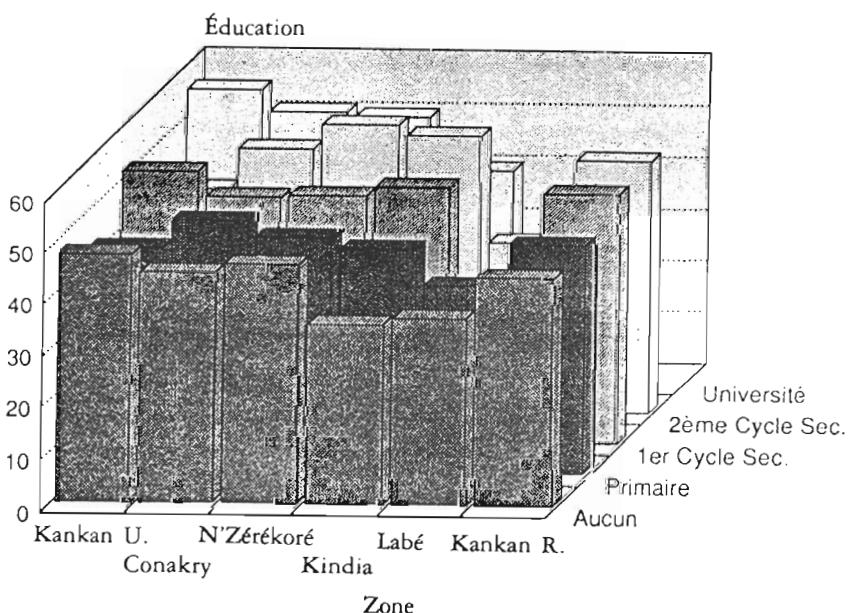
De grandes variations existent entre les élèves, liées bien entendu à leurs caractéristiques personnelles ou à leur milieu familial. Ainsi en général les filles réussissent moins bien que les garçons. Le niveau scolaire et la profession du père ont également des incidences significatives sur les variations. De même, dans la mesure où le français est la langue d'enseignement, la réussite scolaire semble également être liée aux occasions de parler ou de lire le français. Il se trouve cependant que des élèves ayant les mêmes caractéristiques de départ (âge, sexe, environnement familial, etc.) mais fréquentant des établissement différents réussissent mieux ou moins bien. Il y a ainsi de «bonnes» écoles et des écoles «moins bonnes», ce qui nous ramène aux conditions d'enseignement au quotidien et à la très grande variabilité inter-écoles.

C'est ici que la double contrainte, celle de l'expansion quantitative et celle de l'amélioration de l'efficacité pédagogique, montre qu'elle peut être raisonnée dans une même problématique. Les résultats des élèves dans l'acquisition des connaissances de base sont encourageants en progrès accomplis entre le début et la fin de chaque année et entre la 4^{ème} et la 6^{ème} année, mais ils restent préoccupants par leur inégalité entre zones rurales et zones urbaines et entre écoles, et pour les niveaux absolus d'alphanumerisation atteints en fin de quatrième année. S'il faut donc se préoccuper de réduire cette variabilité et d'améliorer globalement ces niveaux, il faut aussi porter l'attention, ce qui en définitive est la même question,

**Graphique 6: Note de français
1^{er} et 2^{ème} test**



Graphique 7: Note en français selon la zone et l'éducation du père



à tous ces enfants qui, pour des raisons diverses, dont celle de l'échec dans les apprentissages, ont abandonné auparavant, de la 1^{re} à la 4^{me} année, ou qui risquent d'abandonner entre la quatrième et la sixième année. C'est lier l'effort sur la qualité à l'effort sur l'élévation du taux de scolarisation.

Une offre qui ne travestit pas son rôle, un État qui ne se désengage pas de son obligation scolaire, une institution qui ne dévalorise pas ses meilleurs auxiliaires et qui de plus ajuste ses interventions aux possibilités réelles d'apport des communautés locales, tels seraient les chemins à suivre pour résoudre l'équation apparemment insoluble.

NOTES

- ¹ République de Guinée. *Perspectives et contraintes du développement de l'éducation*. UNESCO. 1985.
- ² RIVIÈRE, (Claude), *Mutations sociales en Guinée*. Paris, Éditions Marcel Rivière, 1971.
- ³ MARTIN (Jean-Yves), *Le fonctionnement et les résultats de l'enseignement primaire en Guinée. Analyse comparative de situations locales*. Paris, IIEP-UNESCO, 1990.

DÉSCOLARISATION ET CRISE SCOLAIRE AU TOGO

par Marie-France Lange
(ORSTOM)

La notion de «crise scolaire» n'est guère nouvelle; elle fut élaborée dès les années 1960, en pleine période d'expansion des systèmes scolaires. Dans un certain nombre de pays africains, depuis le début de la décennie 1980, la crise de l'école est aussi caractérisée par une baisse de la fréquentation scolaire. Nous nous proposons d'étudier ce phénomène à partir d'une étude de cas sur la déscolarisation au Togo. Il s'agit à la fois de décrire cette tendance nouvelle et d'en comprendre les raisons.

Le phénomène de déscolarisation: une rupture dans l'évolution du système scolaire togolais

1960-1980: un système scolaire en expansion

Pays sous mandat, puis sous tutelle, le Togo hérite à l'indépendance d'un système scolaire relativement développé, le colonisateur français s'étant engagé à faire «mieux» que son prédécesseur allemand. En 1960, le taux de scolarisation s'élève à 42 % et le Togo se situe déjà parmi les pays les plus scolarisés d'Afrique francophone. Cependant, c'est à partir de 1960 qu'on assiste au développement très rapide du système scolaire dans son ensemble, soit du 1^{er} au 4^e degré. Cette scolarisation accrue a été rendue possible par l'action cumulée de deux phénomènes: le premier a été la brusque libération de la demande en éducation (les écoles «clandestines», créées sur l'initiative des populations, se multiplient et sont bientôt reconnues par les pouvoirs publics), le second, la volonté des autorités de développer la scolarisation, considérée comme nécessaire à la construction du jeune État indépendant. Ces deux phénomènes ont provoqué l'expansion scolaire que nous connaissons:

Évolution des effectifs scolaires selon les enseignements

| Année | Effectifs | Enseignement primaire | Second et troisième degrés | Enseignement technique |
|-------|-----------|-----------------------|----------------------------|------------------------|
| 1960 | 87 300 | | 2 160 | 600 |
| 1970 | 228 505 | | 19 746 | 2 506 |
| 1980 | 506 788 | | 125 122 | 6 836 |

Source : Statistiques scolaires.

La progression des effectifs entre 1960 et 1980 est donc spectaculaire, tout particulièrement dans les enseignements des 2^e et 3^e degrés qui étaient presque inexistantes au moment de l'Indépendance. L'enseignement primaire connaît, quant à lui, des progrès constants et, en 1980-81, le taux de scolarisation atteint le chiffre honorable de 72,1 %. Le projet d'une scolarisation proche de 100 % ne paraît plus relever de l'utopie.

Il est frappant de noter que l'histoire du système scolaire reste constamment liée à l'histoire économique du pays¹. De 1960 à 1973, le système éducatif, à l'instar des différents secteurs de l'économie, se développe de façon régulière sans que des changements de structure interviennent. En 1974, le « boum » que connaît le phosphate et la nationalisation de ce dernier (création de l'Office togolais des phosphates) permettent au Togo de s'engager dans un vaste programme d'industrialisation. De 1975 à 1980, il entreprend en particulier d'investir dans l'industrie lourde (aciéries, raffineries de pétrole, clinkers, etc.). À cette période de grands investissements industriels correspond une période d'expansion et de transformation du système scolaire. La réforme de l'enseignement est décrétée en 1975 et les fondements de « l'École nouvelle » sont énoncés. La création de nouvelles structures marque la volonté politique de l'État d'ouvrir les différents degrés d'enseignement à une plus grande masse d'élèves. C'est ainsi que les objectifs de cette réforme visaient à scolariser l'ensemble des enfants âgés de trois à quinze ans. Différentes mesures avaient été décidées, dont le passage automatique entre certains cours à l'intérieur du premier degré qui aurait dû permettre d'intégrer un plus grand nombre d'enfants dans l'enseignement primaire en évitant la surcharge des classes. Cette décision n'a, en fait, jamais été appliquée, mais des mesures permettant une plus grande fluidité des effectifs scolaires ont été prises, lesquelles facilitent l'accès aux enseignements secondaires (retrait du concours d'entrée en classe de sixième ou de seconde; non-obligation de posséder le CEPD ou le BEPC pour accéder aux degrés supérieurs; suppression du probatoire, première partie du baccalauréat). Toutes ces mesures, inspirées par les politiques scolaires prônant le passage automatique, ont permis à de nombreux élèves d'avoir accès au second puis au troisième degré et ont entraîné une démocratisation certaine du système éducatif. La réussite de cette politique est due incontestablement à l'effort fourni

par l'État, tant au plan des infrastructures (constructions d'écoles, de CEG, de lycées) qu'au plan du personnel enseignant (recrutements importants, formation continue, etc.)². Les réalisations ont été d'autant plus importantes qu'un consensus a pu s'établir entre l'État et les parents qui souhaitaient respectivement le développement de la scolarisation.

La rupture

C'est donc à la surprise générale qu'on enregistre en 1981-82 — et ce, pour la première fois depuis l'Indépendance — une baisse des effectifs dans l'ensemble du système scolaire, du 1^{er} au 4^e degré. Ce phénomène, que nous avons dénommé «déscolarisation»³, est dû d'une part à la diminution des entrées (non-scolarisation des enfants à l'entrée du système), d'autre part à l'augmentation du nombre des abandons (retrait des enfants en cours d'étude). Ce phénomène est donc différent de celui de la «déperdition scolaire» qui, bien que très important au Togo, n'a jamais remis en cause le développement de la scolarisation. Ainsi la déscolarisation s'exprime-t-elle crûment par la chute du taux de scolarisation, comme l'indique le tableau suivant :

**Évolution du taux de scolarisation* dans le primaire
de 1975-76 à 1984-85**

| | |
|------------------|------------------|
| 1975-76 = 59,9 % | 1980-81 = 72,1 % |
| 1976-77 = 63,7 % | 1981-82 = 68,4 % |
| 1977-78 = 66 % | 1982-83 = 63,1 % |
| 1978-79 = 69,1 % | 1983-84 = 55,5 % |
| 1979-80 = 71,0 % | 1984-85 = 52,6 % |

* Population scolarisable 5 à 14 ans

Source: Direction générale de la planification de l'éducation (DGPE)

Il s'agit donc d'un phénomène nouveau, auquel il convenait de trouver une nouvelle appellation. D'aucuns ont souhaité le dénommer «dépopulation scolaire», terme qui, par sa connotation, pouvait sous-entendre qu'il s'agissait là d'un phénomène purement démographique, ce qui n'est, évidemment, pas le cas au Togo, où la population scolarisable ne cesse de croître. Un autre terme, la «désertion scolaire», qui fut souvent employé par les pouvoirs publics⁴, exprime très clairement le refus de l'école, mais possède une connotation morale trop forte et implique un jugement de valeur⁵. Le terme «déscolarisation» correspond, par contre, au phénomène, dans le sens où l'école est moins présente au sein de la société. Ce sens rejouit celui utilisé par Ivan ILLICH (1971), sans toutefois comporter les jugements ou l'idéologie véhiculés par cet auteur. Il ne s'agit ni de prôner la «scolarisation» de la société, ni sa «déscolarisation»; nous nous contenterons

de décrire , d'analyser et de comprendre un phénomène qui, de 1980 à 1986, a secoué l'édifice scolaire et la société togolaise. Il s'agit de savoir comment et pourquoi la chute des effectifs scolaires s'est réalisée, de mettre en évidence le rôle joué par l'État et les différents acteurs sociaux (parents d'élèves, enseignants), de saisir le processus de déscolarisation dans sa totalité.

L'analyse de la déscolarisation

Évolution des effectifs scolaires

Il convient tout d'abord de noter que la déscolarisation affecte l'ensemble des sous-systèmes du système scolaire, soit les quatre degrés, ainsi que l'enseignement professionnel (cf. tableau suivant). La chute des effectifs, qui intervient à la rentrée 1981-82, est cependant variable selon les degrés.

**Évolution des effectifs scolaires selon les enseignements
entre 1980-81 et 1984-85 (tous ordres)**

| | Effectifs | | Variations | |
|-----------------------|-----------|-----------|------------|--------|
| | 1980-1981 | 1984-1985 | En nombre | En % |
| 1 ^{er} degré | 506 788 | 454 209 | - 52 579 | - 10,4 |
| 2 ^e degré | 108 450 | 74 415 | - 34 035 | - 31,4 |
| 3 ^e degré | 16 672 | 11 330 | - 5 342 | - 32 |
| Ens. technique | 6 839 | 4 961 | - 1 878 | - 27,5 |
| Ens. professionnel | 2 105 | 501 | - 1 604 | - 76,2 |
| 4 ^e degré | 4 345 | 4 233 | - 112 | - 2,6 |
| Total | 645 199 | 549 649 | - 95 550 | - 14,8 |

L'enseignement primaire perd 52 579 élèves, le second degré 34 035, le troisième 5 342. L'ampleur du phénomène est telle que le système subit une baisse de près de 100 000 élèves, en seulement quatre ans, soit environ 15 % des effectifs. Ces chiffres n'indiquent cependant pas le recul réel de la scolarisation, puisque durant cette période le taux d'accroissement de la population est évalué à 2,9 % par an. De plus, l'augmentation du nombre de redoublants entre 1980-81 et 1984-85 tend à «gonfler» les effectifs et masque la récession scolaire qui n'affecte pas les différents degrés avec la même intensité. Ainsi l'enseignement primaire subit-il une baisse de 10 %, tandis que les 2^e et 3^e degrés connaissent des baisses de 31 et 32 %, l'enseignement technique de 27 %. L'enseignement professionnel qui comporte différentes formations préparant à des emplois offerts par l'État

s'effondre du fait de l'arrêt des recrutements et de la fermeture de certaines écoles (auxiliaires médicaux, assistants sanitaires...). Enfin, le quatrième degré, quoique faiblement atteint, n'échappe pas non plus à la déscolarisation.

La chute du nombre de scolaires s'étale sur quatre années consécutives, de 1981-82 à 1984-85. À partir de 1985-86, on constate une légère remontée des effectifs, exception faite de l'enseignement professionnel, qui subit une nouvelle baisse (cf. tableau n° 1). Cette remontée ne permet pas, cependant, d'atteindre le taux de scolarisation primaire de l'année 1980-81 et, au vu des conditions actuelles de scolarisation, il faudra attendre encore plusieurs années pour espérer retrouver le niveau de scolarisation du début de la décennie 1980.

Évolution des effectifs selon les préfectures

Le phénomène de déscolarisation n'affecte donc pas les différents degrés de la même façon; il en est de même des préfectures qui connaissent la déscolarisation selon des intensités variables. L'analyse régionale permet d'éclaircir certains aspects de la déscolarisation. À priori, on aurait pu penser que les régions traditionnellement moins scolarisées seraient les plus atteintes par la baisse des effectifs, tandis que celles qui sont scolarisées de longue date résisteraient mieux. En fait, il n'y a pas de corrélation entre l'intensité de la déscolarisation et le niveau de scolarisation (cf. carte n° 1). Certaines préfectures sous scolarisées (comme Tône, Oti ou Kérano) n'ont subi que de légères baisses, tandis que d'autres (Bassar par exemple) se trouvent à la tête des plus déscolarisées. De même, les préfectures les plus scolarisées ont réagi de façons diverses. Notons aussi qu'elles n'ont pas connu le début de la déscolarisation la même année, et qu'elles n'ont pas subi le phénomène durant la même période (cf. tableau n° 2 et cartes).

L'observation la plus intéressante réside dans le fait que les régions à forte tradition scolaire ne se différencient pas, face au refus de l'école, des régions sous-scolarisées. C'est peut-être parce que les raisons de ce refus ne se situent pas à l'intérieur du système scolaire mais sont, en quelque sorte, les réponses aux conditions économiques, que toutes les préfectures, quel que soit leur taux de scolarisation, connaissent une baisse de la fréquentation scolaire et que l'intensité de cette baisse ne soit pas liée à l'histoire scolaire des régions.

Les raisons de la déscolarisation

Le phénomène de déscolarisation atteint l'ensemble du territoire togolais. De ce fait, nous avons émis l'hypothèse qu'une — ou plusieurs — cause commune à toutes les préfectures se trouvait à l'origine de la baisse des effectifs scolaires. Nous nous sommes tout d'abord demandé qui — de l'État ou des familles — avait provoqué la déscolarisation.

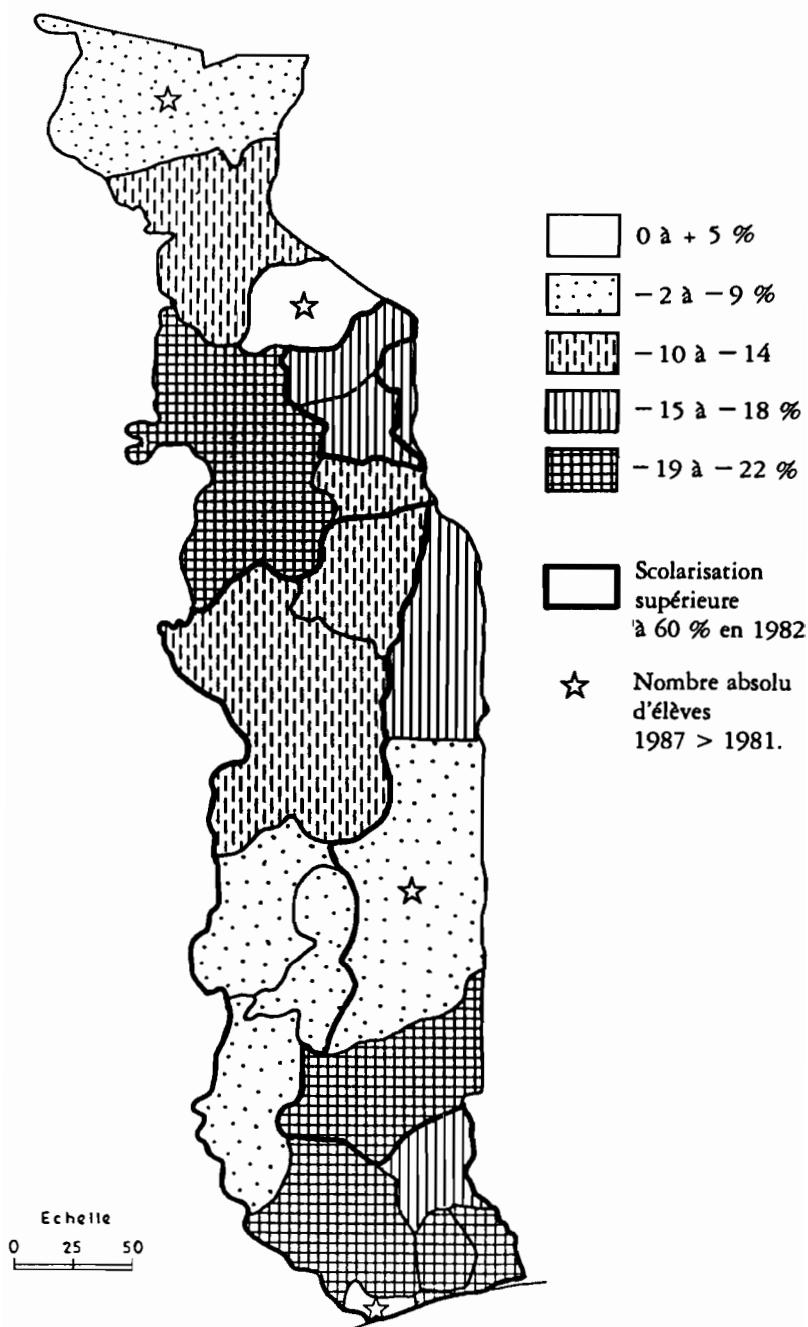
Tableau 1: Évolution des effectifs scolaires entre 1970-79 et 1986-87 (tous ordres)

| | 1 ^{er} degré | 2 ^{ème} degré | 3 ^{ème} degré | Enseignement technique | Enseignement professionnel | 4 ^{ème*} degré | ENSEMBLE |
|---------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|-------------------------|----------|
| 1978-79 | 458 104 | 95 008 | 10 762 | 6 821 | 1 517 | 3 007 | 575 219 |
| 1979-80 | 484 274 | 106 090 | 13 711 | 6 787 | 1 864 | 3 430 | 616 156 |
| 1980-81 | 506 788 | 108 450 | 16 672 | 6 839 | 2 105 | 4 345 | 645 199 |
| 1981-82 | 498 639 | 108 251 | 14 674 | 5 785 | 1 860 | 4 131 | 633 340 |
| 1982-83 | 492 329 | 101 003 | 11 858 | 4 893 | 1 653 | 3 833 | 615 569 |
| 1983-84 | 457 376 | 84 075 | 11 866 | 4 822 | 1 425 | 3 734 | 563 298 |
| 1984-85 | 454 209 | 74 415 | 11 330 | 4 961 | 501 | 4 233 | 549 649 |
| 1985-86 | 462 858 | 79 874 | 11 735 | 5 176 | 335 | 5 055 | 565 033 |
| 1986-87 | 511 009 | 78 071 | 14 218 | 5 708 | 473 | 6 035 | 609 479 |
| 1987-88 | 527 853 | 93 911 | 14 646 | 6 356 | 477 | 6 972 | 650 215 |

* Effectifs des étudiants inscrits dans le 4^{ème} degré au Togo. Ne sont pas inclus les étudiants togolais à l'étranger; sont inclus les étudiants étrangers inscrits au Togo.

Source: ORSTOM, tableau construit à partir des données fournies par les statistiques scolaires (DGPE).

Carte n° 1: Évolution des effectifs du 1^{er} degré
entre 1980-81 et 1984-85 (en pourcentage)



Graphique n° 1: Évolution des effectifs du premier degré en indice de 1980-81 à 1986-87

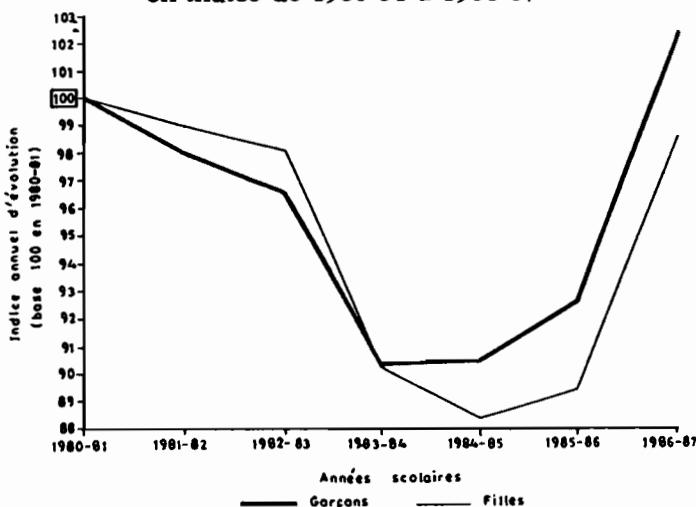
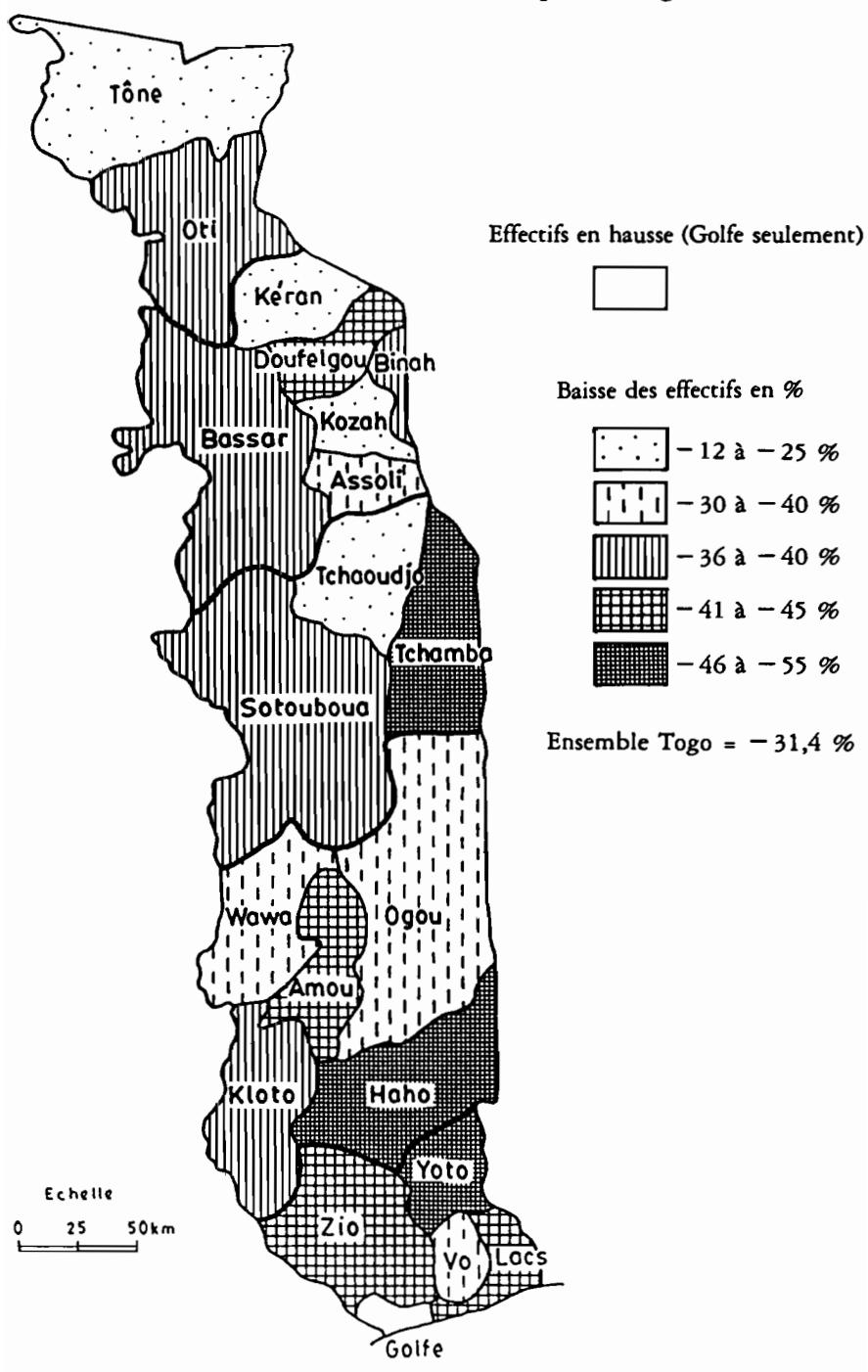


Tableau 2: Évolution des effectifs du premier degré par préfecture de 1980-81 à 1986-87 (tous ordres)

| PRÉFECTURE | 1980-81 | 1981-82 | 1982-83 | 1983-84 | 1984-85 | 1985-86 | 1986-87 |
|------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| GOLFE | 93 983 | 94 985 | 96 973 | 95 180 | 96 361 | 93 088 | 111 358 |
| LACS | 33 713 | 31 606 | 30 947 | 26 935 | 27 176 | 29 010 | 31 472 |
| YOTO | 22 355 | 21 704 | 21 104 | 18 553 | 18 189 | 18 621 | 20 430 |
| VO | 28 470 | 27 317 | 26 058 | 22 442 | 22 464 | 25 199 | 27 164 |
| ZIO | 43 881 | 41 087 | 39 699 | 35 082 | 35 383 | 39 156 | 43 276 |
| OGOU | 25 054 | 25 556 | 24 860 | 22 976 | 22 837 | 22 928 | 25 252 |
| KLOTO | 51 468 | 51 710 | 51 675 | 49 307 | 48 552 | 48 634 | 51 013 |
| AMOU | 16 784 | 16 588 | 16 313 | 16 457 | 16 383 | 16 144 | 16 695 |
| WAWA | 25 306 | 23 821 | 23 100 | 23 101 | 22 941 | 24 350 | 24 671 |
| HAHO | 15 302 | 14 923 | 14 354 | 12 438 | 11 985 | 12 538 | 14 920 |
| TCHAUDJO | 19 991 | 19 374 | 18 911 | 17 612 | 17 854 | 18 023 | 18 659 |
| SOTOUBOUA | 24 841 | 24 796 | 25 249 | 23 542 | 22 347 | 22 400 | 24 486 |
| TCHAMBA | 5 848 | 5 863 | 5 141 | 4 678 | 4 886 | 5 527 | 5 835 |
| KOZAH | 28 536 | 27 312 | 27 597 | 24 718 | 23 910 | 24 290 | 26 340 |
| BINAH | 7 915 | 7 583 | 7 119 | 6 638 | 6 542 | 6 436 | 7 146 |
| DOUFELGOU | 11 106 | 10 526 | 10 299 | 9 545 | 9 358 | 9 855 | 10 082 |
| KERAN | 5 311 | 5 371 | 5 514 | 5 009 | 5 627 | 5 736 | 5 685 |
| ASSOLI | 5 680 | 5 371 | 5 388 | 4 964 | 4 906 | 5 179 | 5 541 |
| BASSAR | 14 186 | 14 852 | 14 162 | 11 905 | 11 156 | 10 882 | 12 420 |
| OTI | 6 426 | 6 655 | 6 591 | 5 958 | 5 766 | 5 774 | 6 355 |
| TONE | 20 632 | 21 639 | 21 275 | 20 336 | 19 586 | 19 088 | 22 209 |
| ENSEMBLE | | | | | | | |
| TOGO | 506 788 | 498 639 | 492 329 | 457 376 | 454 209 | 462 858 | 511 009 |

Source: ORSTOM, données fournies par la DGPE.

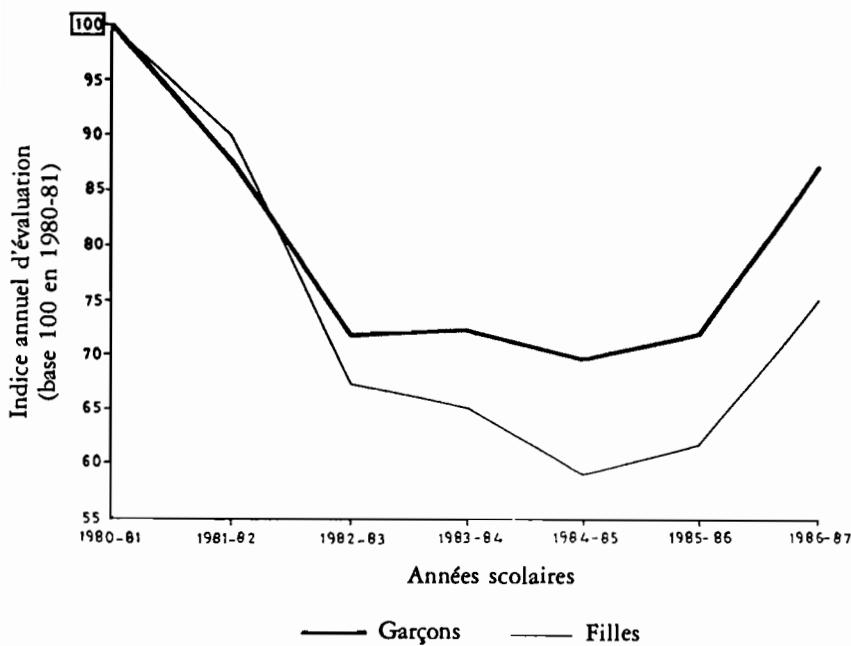
Carte n° 2: Évolution des effectifs du second degré entre 1980-81 et 1984-85 (en pourcentage)



Graphique n° 2: Évolution des effectifs du second degré en indice de 1980-81 à 1986-87



Graphique n° 3: Évolution des effectifs du troisième degré en indice de 1980-81 à 1986-87



En effet, la scolarisation des enfants dépend de deux facteurs. Le premier, que l'on nomme l'offre en éducation, correspond aux capacités d'accueil des infrastructures (nombre d'écoles, de classes, de cours) et du personnel enseignant disponible. En clair, le nombre d'enfants qui pourra être scolarisé dépend des places offertes. Ce premier facteur est l'expression de la politique scolaire de l'État. Celui-ci peut aussi intervenir sur le volume des effectifs par une politique de rétention ou de sélection (citons par exemple les taux de redoublements : si ceux-ci augmentent, les places offertes aux nouveaux élèves diminuent sans que le nombre de places disponibles ait été modifié). Le second facteur correspond à la demande en éducation et dépend du comportement des familles face à l'école. La demande peut être spontanée, et résulter de la volonté des familles d'envoyer leurs enfants à l'école, ou forcée, par la présence d'une législation rendant l'école obligatoire.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, nous pouvons avancer que l'État n'a jamais souhaité réduire les effectifs. Durant la période 1980-1984, les investissements destinés aux infrastructures scolaires continuent de progresser et le nombre d'enseignants est en légère augmentation. Ainsi avons-nous pu noter, lors de nos enquêtes dans les écoles du pays, la ferme volonté des pouvoirs publics de maintenir ouvertes des écoles dont les élèves désertaient les cours (des recrutements «forcés» eurent lieu dans les régions les plus touchées par la baisse de la fréquentation scolaire). Pour les second et troisième degrés, le rétablissement des mesures sélectives à l'entrée et au cours de ces cycles a favorisé la chute des effectifs, dont l'importance ne peut cependant pas être imputée à ces seules mesures. Ici aussi, les parents — ou les élèves — ont exprimé leur refus de l'école. L'augmentation des taux d'abandon, y compris dans les classes qui ne sont pas des classes d'examen (par exemple au CE2 ou en 4^e), corrobore cette affirmation. La baisse des effectifs du premier degré est essentiellement due au refus de l'école, tandis que celle des deuxième et troisième degrés résulte des effets conjugués de ce refus et des mesures sélectives de l'État, ce qui accroît la récession scolaire dans ces degrés.

Pour que cette pratique du refus de l'école puisse se développer sur l'ensemble du territoire, il fallait que tout le pays soit atteint par la même conjoncture. Or, les événements marquants des années 1980 se situent dans le revirement spectaculaire de la politique de l'État, tant économique que scolaire. Du point de vue scolaire, de nouvelles réglementations tendant à remettre en cause les principes de la réforme de 1975 sont mises en place : les différents barrages aux enseignements secondaires et supérieurs sont rétablis (obligation de posséder le Certificat d'études du premier degré pour l'entrée en classe de sixième, le BEPC en seconde; rétablissement du concours d'entrée en seconde et du probatoire; une clause d'âge est instituée pour l'accès au troisième degré). Mais ces mesures n'expliquent pas la baisse des effectifs de l'enseignement primaire : il semble bien que la politique d'austérité économique soit à l'origine du phénomène de déscolarisation. En effet, à la période d'euphorie qui s'était emparée de l'économie togolaise (1974-1980), succède une période de restriction budgétaire qui fait son apparition dès 1979;

on note alors un ralentissement des inscriptions au CPI à la rentrée 1979-80, et la baisse des effectifs scolaires qui intervient en 1981-82 ne fera que s'amplifier jusqu'en 1985-86. 1982 apparaît comme l'année décisive du changement qui était en train de s'opérer, les choix du Togo en faveur d'industries lourdes et du développement d'un secteur industriel étatique (particulièrement inadapté) s'avèrent désastreux et accroissent la dette de l'État dans de telles proportions que l'intervention du FMI est devenue nécessaire. Les mesures de rigueur économique décidées vont avoir un impact dramatique sur la situation de l'emploi. Les effectifs de la fonction publique (qui représentent 50 % des emplois du secteur moderne) vont passer de 41 895 employés en 1981 à 32 798 en 1986. De même, l'emploi dans le secteur privé a régressé dès 1979 (SCHWARTZ, 1982). Des milliers de jeunes collégiens, lycéens ou étudiants se trouvent dorénavant dans une impasse, sans espoir de trouver un emploi.

Des recherches que nous avons menées, il ressort que le motif essentiel et toujours évoqué du refus de l'école (et ce, quelle que soit la région enquêtée), se trouve être le chômage des jeunes et l'absence de recrutements dans la fonction publique. La remontée des effectifs de l'enseignement primaire à partir de 1985-86 n'a pu se réaliser que grâce à des recrutements forcés qui ne sauraient remettre en cause la désaffection pour l'école. Les dernières statistiques scolaires connues (cf. tableau 1) indiquent d'ailleurs une stagnation de la scolarisation primaire, puisque la hausse enregistrée entre 1986-87 et 1987-88 est égale à la croissance démographique.

* * *

Il est certes encore trop tôt pour mesurer toutes les conséquences de la déscolarisation, mais on peut néanmoins dégager certains faits significatifs...

Tout d'abord, le recul de la scolarisation est un fait certain. Aussi, bien que le taux de scolarisation ait connu une légère remontée, il n'en demeure pas moins qu'il reste inférieur à celui d'il y a dix ans. C'est dire que les importants progrès réalisés en matière d'éducation, lors de la décennie 1970, ont été réduits à néant par les quatre années de déscolarisation. En clair, les générations en âge d'être scolarisées le sont moins que ne l'étaient celles de la décennie 1970. Comment aujourd'hui combler ce retard? La scolarisation à 100 % est-elle envisageable? On enregistre, à nouveau, dans certaines écoles, des effectifs de 120 élèves en cours préparatoire du fait du ralentissement des recrutements. Quel enseignement peut-on dispenser dans ces conditions? Le rendement interne du système scolaire, actuellement très faible, risque de se détériorer dans les prochaines années, compte tenu des difficultés économiques (entraînant des problèmes de recrutement des enseignants) et de la forte croissance démographique (la population togolaise «double» tous les 20 ans). La brusque remontée des effectifs (essentiellement à l'entrée du primaire) pose des problèmes d'intendance. L'importante campagne de sensibilisation en faveur de la scolarisation, menée lors de la rentrée 1986-87,

relayée par les médias, semble avoir cessé, car les structures d'accueil sont dorénavant saturées.

En fait, on peut se poser les questions suivantes : le développement de la scolarisation est-il possible en période de crise économique ? Est-il compatible avec les politiques d'ajustement structurel imposées par le FMI ?

La déscolarisation est l'expression conjuguée du refus de l'école et du retrait des investissements éducatifs de l'État. Quelles sont les conséquences de ce retrait ? Annonce-t-il la remise en cause de l'instruction publique ?

Le refus de l'école, ainsi brutalement exprimé, indique un changement de comportement des familles face à l'école. La remontée des effectifs n'a pu se réaliser que grâce à l'action des responsables locaux (cadres du RPT, inspecteurs de l'enseignement, préfets, chefs de village), et on peut supposer que, si la pression des autorités vient à se relâcher, le phénomène de déscolarisation ne resurgisse. Jusqu'à présent, l'enseignement primaire n'était conçu qu'en tant que palier à franchir pour atteindre l'enseignement secondaire, qui, lui, permettait l'embauche dans le secteur moderne. Si l'école n'est plus appréhendée comme le lieu de la promotion sociale, sur quelles bases peut-elle s'insérer dans les communautés rurales ?

Enfin, le recul de la scolarisation, tout particulièrement important en milieu rural, a eu pour conséquence immédiate l'augmentation de la force de travail disponible au sein des exploitations familiales. Conjuguée avec l'accroissement des surfaces cultivées, celle-ci est le seul moyen — dans les conditions actuelles des techniques culturelles — de développer la production agricole. Ainsi, l'essor spectaculaire qu'a connu la culture du coton entre 1980-81 et 1985-86, — de 23 000 tonnes de coton-graines à 63 000 tonnes a-t-il été rendu possible par la formidable libération de la main-d'œuvre qu'a provoquée la déscolarisation⁶. La déscolarisation a ainsi provoqué la mise au travail précoce des enfants, lorsque des alternatives éducatives (voir par exemple le cas des écoles coraniques pour les musulmans) n'étaient guère envisageables.

NOTES

¹ En ce qui concerne la période allemande, Christel ADICK (1981) a montré que les courbes de la progression scolaire et de la progression économique sont parallèles : le nombre d'élèves croît ou décroît dans les mêmes proportions que les indicateurs économiques retenus. La période française est marquée par la même tendance : les effectifs scolaires s'effondrent durant la crise économique de 1928-33 (LANGE, 1989).

² Le budget des ministères de l'Éducation s'élève à 9,4 milliards de francs CFA en 1977, à 14,4 milliards en 1983 et à 16,9 milliards en 1986 pour un budget de l'État respectivement de 55,2 milliards de francs CFA, 75,8 milliards, puis 87,3 milliards. On note que la part du budget de l'État destinée aux ministères de l'Éducation n'a jamais cessé de croître (sources : statistiques scolaires).

³ cf. LANGE (1984), (1987).

- ⁴ Ce terme apparaît, à plusieurs reprises, dans l'unique et «Officiel» quotidien togolais «*La Nouvelle Marche*» (cf. numéro du samedi 20 septembre 1986).
- ⁵ Le mot désertion est souvent associé à l'idée de reniement, d'abandon mais aussi de trahison.
- ⁶ La seule préfecture du Haho a produit, en 1984-85, 40 % de la production cotonnière nationale, ce qui équivaut à un revenu de 1,7 milliard de francs CFA. Ce n'est donc pas faute de disponibilité monétaire que le Haho doit sa première place au palmarès de la déscolarisation. Ces revenus importants n'ont pas été, contrairement à ce que l'on a pu observer dans la région à café-cacao, investi dans l'éducation scolaire des enfants. Aussi certains ont-ils vu — à tort — le développement de la culture du coton comme la cause de la déscolarisation. Or, parmi les six préfectures les plus atteintes par le refus de l'école, quatre se situent dans la Région maritime où la culture du coton ne s'est développée (partiellement) qu'à partir de 1984-85.

BIBLIOGRAPHIE

- ADICK Cristel, *Bildung und Kolonialisme in Togo*, Éditions Beltz Wensheim, 1981, 264 p.
- ILICH Ivan, *Une société sans école*, Paris, Éditions du Seuil, 1971, 219 p.
- LANGE Marie-France, «Contribution à l'étude du système scolaire togolais. Première approche du phénomène de déscolarisation», ORSTOM, Lomé, 1984, 85 p., multigr.
- LANGE Marie-France, «Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée», *Politique africaine*, n° 27, 1987, pp. 74-86.
- LANGE Marie-France, «Le phénomène de déscolarisation au Togo et ses conséquences», *Études togolaises de population*, n° 14, URD, Lomé, 1988, pp. 152-165.
- LANGE Marie-France, *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo. Bilan et perspectives*, URD, Lomé, 172 p.
- SCHWARTZ Alfred, «Évolution de l'emploi dans les entreprises togolaises du secteur moderne», Lomé, ORSTOM, 1982, 14 p., multigr.

LA CRISE DU SYSTÈME SCOLAIRE AU MALI: UN PHÉNOMÈNE ENRAYÉ OU RECONDUIT?

par Étienne GÉRARD
Associé à l'U.R. 5 D, ORSTOM

L'École malienne rencontre des problèmes scolaires identiques à ceux de la plupart des pays africains sub-sahariens : une déscolarisation croissante, une faible efficacité de son enseignement primaire et le chômage d'un nombre de plus en plus important de ses diplômés des niveaux secondaire et supérieur. Depuis 1980, son taux de scolarisation baisse et n'est plus aujourd'hui que de 23 % environ (30% si l'on compte les enfants inscrits en médersa) (Annexe 1)¹. En moyenne, moins d'un élève du premier cycle de l'enseignement fondamental sur deux (48,5 % sur la période 1979-1986) passe le certificat de fin de premier cycle avec succès, à peine plus d'un sur cinq obtient le Diplôme d'Études Fondamentales² qui sanctionne le terme du deuxième cycle et permet l'accès au secondaire (21,7%). Parallèlement, les élèves sont exclus ou abandonnent dans de très importantes proportions. En 1988 un sur dix quittait le premier cycle d'enseignement et près d'un sur cinq le second (respectivement 10 % et 19 %).

L'État et les bailleurs de fonds, j'en parlerai, interprètent ces phénomènes — et la crise dont ils leur semblent témoigner — en termes structurels et proposent des ajustements du même type en guise de réformes. La déperdition et la déscolarisation sont-ils cependant le produit des seuls problèmes structurels du système scolaire, ou uniquement le résultat d'une faible qualité de l'enseignement? Le milieu extra-scolaire est-il donc si étranger à la scolarité des élèves et à leur devenir? J'aborderai ici la question sous l'angle de l'interaction entre l'École et les champs sociaux de son action, en ayant recours aux opinions des populations malinkés du sud-est du Mali à l'égard du fait scolaire. Cela conduira à s'interroger sur la véritable nature de la crise. S'agit-il uniquement d'une crise scolaire et non pas, aussi et surtout, d'une crise sociale et politique, dont l'un des traits les plus marquants serait une inadéquation de plus en plus forte de l'offre scolaire à la demande d'éducation?

La déperdition: un produit scolaire ou le résultat d'un choix éducatif?

La crise de l'éducation est institutionnellement analysée sur la base des indicateurs d'efficacité de l'enseignement. Le nombre restreint d'enfants qui consentent aujourd'hui à «faire les bancs» et la faible promotion des élèves permettent de conclure à un manque de performance du système scolaire et conduisent les réformateurs de l'éducation à en rechercher l'origine au cœur de ce système. Sont alors identifiés comme responsables de cette situation les déséquilibres et problèmes structurels caractéristiques des divers services du Ministère de l'Éducation Nationale. Les faibles résultats des élèves sont par exemple imputés à une mauvaise gestion des ressources consacrées à l'éducation, entre ses divers secteurs et au sein de chacun d'eux (la part du budget de l'État malien allouée à l'éducation est de 25,5 %). Cependant l'enseignement supérieur, avec moins de 2 % des effectifs, reçoit 20,1 % du budget de l'éducation, alors que le premier cycle de l'enseignement fondamental, qui accueille 81 % des effectifs, ne bénéficie que de 35 % de ces fonds). Le peu de matériels, l'insuffisante formation initiale et continue des maîtres, ou encore la surcharge du programme d'études, constituent eux aussi, dans le cadre de cette analyse, l'origine du manque de pertinence de l'enseignement fondamental. Le chômage des diplômés ressortit lui à une faiblesse de la demande du «secteur moderne» de l'économie en étudiants des enseignements secondaire et supérieur mais aussi et surtout à une inadaptation des formations acquises par ces derniers aux besoins du marché du travail. Le fonctionnement interne du système scolaire fournit par conséquent le seul cadre d'évaluation de ses échecs et la mesure des réformes adoptées. Ainsi l'ex-ministre de l'Éducation indiquait-il dans sa «Lettre de Politique Éducative» du 28 avril 1989, écrite dans le cadre d'un Quatrième Projet de consolidation du secteur Éducation:

«Les difficultés rencontrées ces dernières années dont la stagnation des effectifs dans le fondamental, le chômage des diplômés, la baisse des indicateurs de qualité dans l'enseignement exigent que nos efforts soient concentrés sur l'essentiel, et que les problèmes soient abordés de façon nouvelle à travers un ensemble de mesures de restructuration et de réaménagement du secteur qui concernent autant la gestion du système éducatif que son contenu. Ces mesures s'inscrivent dans le contexte plus large d'un ajustement macro-économique et structurel.»

Cette approche, où prévaut l'analyse des dysfonctionnements du système scolaire en termes de coûts, n'aborde pas le rôle du milieu extra-scolaire dans les échecs enregistrés. Tout au plus reconnaît-on, mais dans le seul cas du niveau supérieur d'enseignement, l'inadéquation des formations dispensées aux offres d'emploi. La déperdition ou la promotion des élèves ou, pour reprendre les termes usités, l'«efficacité interne de l'enseignement fondamental», méritent cependant d'être analysés en fonction du milieu des élèves, de déterminants externes donc. Comment, en effet, considérer le redoublement ou l'exclusion des élèves uniquement comme le résultat d'une incapacité de leur part à lire, écrire et compter selon les normes établies? Interpréter le faible taux de promotion ou le fort taux de déperdition des écoliers dans cette seule perspective contient le risque,

semble-t-il, d'ignorer que le passage en classe supérieure, ou plus simplement la note, sont des normes institutionnelles chères aux professeurs mais auxquelles l'élève est sans doute moins attaché, et que ce dernier peut quitter le système scolaire pour des raisons autres que l'échec ou l'exclusion. Est aussi absent de la première interprétation des indicateurs scolaires le fait que nombre d'éléments extérieurs à l'école interviennent dans l'assiduité des élèves, dans leur aptitude à travailler, ou encore dans leur volonté de parcourir une scolarité dont les étapes et bornes diffèrent pour les parents et les enseignants. Enfin, si l'élève échoue, n'est-ce pas aussi parce qu'il n'est pas socialement préparé à un apprentissage de type scolaire dans les conditions qui sont les siennes?

En étudiant les résultats scolaires sur un arrondissement au sud du Mali, par cycle, classe et par sexe, j'ai été amené à trois constats : à partir d'un certain niveau (la cinquième année), les élèves ne se représentent plus en classe supérieure alors que leurs résultats les y autorisent. Les enfants en question ne quittent pas l'école, en effet, par impossibilité de s'y représenter après un échec, mais pour des raisons indépendantes de leur scolarité. À un niveau national le taux de réussite au Certificat de Fin d'Études du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental (CFEPCEF) est aujourd'hui supérieur à celui du début de la décennie (il était de 48,7 % en 1986-87 et de 44,3 % en 1980-81) et le taux de redoublement augmente dans le second cycle, mais le second degré de l'enseignement fondamental compte proportionnellement de moins en moins d'élèves par rapport au premier (le ratio des contingents de ces deux cycles baisse depuis 1979-80 : de 0,2 % cette année là, il est passé à 0,15 en 1987-88) (Annexe 2). La diminution relative des effectifs du second cycle doit donc être expliquée, non par une plus faible réussite des élèves, mais par un abandon volontaire d'un certain nombre d'entre eux à la fin du premier cycle³. Enfin, les résultats respectifs des filles et des garçons dans chaque cycle de l'enseignement primaire montrent qu'à partir d'un certain niveau (la quatrième) les filles sont moins nombreuses que les garçons à être promues en classe supérieure, sont davantage exclues ou abandonnent plus. Mais elles quittent le système scolaire en cinquième année beaucoup plus que leurs camarades masculins alors qu'elles réussissent mieux qu'eux les années précédentes.

La moindre proportion des élèves à un stade de leur scolarité ou dans le second cycle par rapport au premier ne dépend donc pas seulement de leurs échecs. Leur volonté — ou celle de leurs parents et tuteurs — de poursuivre les études, en raison de contingences pratiques ou pour d'autres mobiles — sociaux notamment — est également déterminante dans la conduite de la scolarité. Les propos tenus par les parents d'élèves rendent compte des motifs d'abandon ou de retrait de l'élève.

Étudier, ça n'est plus rentable.

Trois principaux critères orientent la demande sociale d'éducation de la population malinké enquêtée⁴ : la nécessaire rentabilisation des études, la recherche

d'une promotion sociale à l'aide d'un travail procuré par un diplôme, et le fait d'être instruit à tout prix, tant pour des raisons éthiques d'accès à la connaissance, que sociales d'entrée dans le monde des lettrés et, ainsi, de différenciation par rapport aux non-instruits.

Le choix de scolariser l'enfant et de le laisser «faire les bancs» durant de nombreuses années est directement induit par la satisfaction, par l'institution scolaire, de ces attentes. Dans un pays où la population est rurale à 90 %, les études de l'enfant représentent en effet un sacrifice financier et la perte d'une main d'œuvre à l'origine indispensable à la production et au mode communautaire de son organisation. Que propose l'École malienne face à ces exigences? Dans quelle mesure satisfait-elle ou non cette demande d'éducation et permet-elle d'enrayer la propension toujours plus forte des parents à ne pas scolariser leurs enfants ou à en interrompre les études?

Au Mali, les écoles primaires fonctionnent pour l'essentiel sur le mode de l'auto-financement, à l'aide des cotisations versées par les parents d'élèves et de la coopérative, alimentée des fruits de la ruralisation effectuée chaque après-midi dans les champs ou les ateliers. Les parents ont donc en partie à charge l'achat des fournitures scolaires. Parallèlement, peu d'élèves terminent leurs études primaires et peu d'étudiants trouvent un travail avec leur diplôme (la Banque Mondiale estime qu'un jeune Malien sur vingt a des chances d'aboutir au terme de ses études primaires. Par ailleurs, en 1986, 300 diplômés sur 1365 issus des grandes écoles ont trouvé un emploi salarié.) La déperdition scolaire remet ainsi naturellement en cause l'utilité d'un tel sacrifice financier et humain consenti pour les études.

«Certains», jugent les parents avec raison, «ont leur diplôme mais n'ont pas eu l'avantage de leur instruction. Ils restent ainsi sans travail. Si tu n'arrives pas dans la fonction publique ton instruction ne te sert à rien. C'est comme zéro.»

P. Guedj a montré, dans son travail sur l'enseignement supérieur, que selon la grande majorité des étudiants inscrits dans les grandes écoles, leurs parents étaient favorables aux études en raison du soutien financier qu'elles représentaient pour eux dans l'avenir (GUEDJ Pierre, 1986). À contrario, l'échec des élèves ou l'impossibilité pour eux de trouver du travail signifie une perte économique pour ceux qui ont cherché à rentabiliser l'investissement placé dans les études.

Le renvoi de l'enfant ou l'impossibilité pour lui de gagner sa vie possède aussi une dimension sociale. Échouer signifie ne pas pouvoir être promu au rang des lettrés, des détenteurs de l'argent et du pouvoir et, pour les parents de l'élève, ne pas bénéficier du fruit économique normalement attendu, ni de la reconnaissance et du statut social inhérents à l'instruction.

«Quand on est rentré à l'école et qu'on n'a pas pu travailler», indique ainsi un villageois de Sanankoro, «les autres avanceront et tu resteras dernier.»

Une École à deux vitesses

Les conditions de scolarisation, ainsi que les produits scolaires (le chômage et l'absence de promotion sociale) générés par l'institution entravent, pour beaucoup de parents, l'inscription des enfants à l'école. L'inégalité d'accès à l'éducation les encourage aussi à s'insoumettre à l'obligation scolaire. Plus de la moitié des enfants des villes sont scolarisés, moins d'un sixième de leurs camarades ruraux le sont (les taux de scolarisation étaient en 1987 respectivement de 56,6 % et 14,1 %). Dans les centres urbains l'offre de locaux est supérieure à celle des zones rurales : une salle de classe est construite pour cent enfants scolarisables dans le premier cas, une pour plus de deux cents dans le second (respectivement 1,05 et 0,4 classes pour cent enfants). L'inégalité en matière d'instruction réside ailleurs cependant, d'une part dans les possibilités d'accéder aux voies détournées qui mènent à l'éducation et, d'autre part, dans l'enseignement lui-même.

«Le fils du pauvre n'est pas bien instruit ici au Mali», entend-on souvent. «Si tu n'as pas de moyens ton fils ne va pas avancer à l'école. Même s'il devait réussir il échouera.»

Posséder de l'argent n'est pas tout. Il est plus important, pour ce dernier intervenant par exemple, de bénéficier des avantages sociaux qu'il procure, de pénétrer les réseaux de relations dont il est la clef. Être salarié, dans la fonction publique surtout, offre d'abord un statut souvent nécessaire à la rencontre des fonctionnaires, à l'entretien de relations avec eux, et toujours utile à d'éventuels accords. À l'inverse, le manque de moyens restreint les possibilités de se hausser aux voies qui mènent au monde de l'éducation.

«Si tu veux que ton enfant soit instruit aujourd'hui», estime un habitant de Dalabala, «il faut que tu connaisses quelqu'un de bien placé qui puisse t'aider et te permettre d'aller de l'avant. On entre à l'école en espérant avoir quelque chose; il faut non seulement avoir un diplôme mais en bénéficier. Aujourd'hui on ne le trouve pas, à moins d'avoir quelqu'un devant soi (de bien placé) qui te fasse avancer et te fasse comprendre les rouages du cursus scolaire. Il y a beaucoup d'élèves mais peu profitent de leur instruction.»

Un rapport de la Direction Nationale de la Planification Scolaire indique en ce sens que :

«Les enfants dont les parents sont salariés dans le secteur moderne de l'emploi (urbain) ont près de vingt deux fois plus de chances d'avoir un accès à l'enseignement secondaire et supérieur que les enfants dont le père est agriculteur ou éleveur.» Cette inégalité se perpétue d'elle-même puisqu'«Une famille dont le père est employé dans le secteur moderne obtient près de quinze fois plus de ressources publiques du fait de la forte scolarisation relative de ses enfants qu'une famille dont le père est agriculteur ou éleveur.» (in *Coût et financement de l'éducation au Mali*. DNPES. mars 1985, p. 41)

La mine de dépit exprime reproches et regrets: «Regardez : ils ne font rien, ils ne font que boire du thé. À quoi bon avoir des diplômes ? Et eux : on ne les paye même plus, ils sont toujours couverts de dettes et travaillent autant dans les champs que dans leur classe.» «Eux»,

ce sont les enseignants. Le Mali est l'un des pays qui rémunère le plus mal ses instituteurs, et très irrégulièrement.

Cette situation des maîtres participe bien sûr à une détérioration de la qualité scolaire. Elle nourrit aussi à la fois les difficultés d'accéder à l'instruction et la défiance des populations à l'égard de l'École. Aux yeux de certains, l'enseignant,

«apparaît comme un laissé pour compte, à peine s'il n'est qualifié de <raté> (...) Travailleur dans des conditions à la limite kafkaïennes, il se retrouve de plus en plus seul face à l'immense tâche d'éducateur.» Nombre d'entre eux, «acculés, glissent dans la magouille, dans l'exploitation des examens et concours comme source de revenus» (*Les échos*, n° 16. Du 13 au 27 octobre 1989. Bamako).

Mal payés, ils recourent en effet à des stratégies aptes à accroître leurs revenus et, selon qu'ils exercent en milieu urbain ou rural, infléchissent ainsi la demande d'éducation des populations.

Siège des principales activités commerciales et tertiaires, Bamako, la capitale, concentre une part importante de la masse monétaire du pays et, en tous cas, les revenus les plus importants. Si certaines écoles bénéficient de ce potentiel — mais essentiellement les grandes médersas — la qualité scolaire des établissements publics souffre, comme en d'autres lieux, du manque de moyens pédagogiques et de matériels. Les enseignants ne sont pas davantage payés que leurs collègues des zones rurales, mais bénéficient de la solvabilité d'une partie des parents d'élèves pour dispenser des cours supplémentaires et ainsi suppléer à leur faible rémunération. Parallèlement, la situation privilégiée de ces demandeurs leur autorise le recours, hors temps scolaire, aux compétences des enseignants pour pallier le manque «naturel» de qualité de l'enseignement. Elle leur permet aussi de se tourner vers des établissements d'un autre type (l'enseignement privé), plus favorables à une bonne formation de l'élève et, ultérieurement, à sa promotion. La situation des zones rurales, symétriquement inverse, s'exerce au détriment du corps enseignant et de la population scolarisable. Elle les assujettit en effet dans une plus large mesure au seul système scolaire public, tout au moins à des possibilités éducatives plus restreintes. (Voir également note 6, infra.) Ce clivage détermine bien sûr en partie les stratégies d'éducation. Les parents refusent aujourd'hui cette École à double vitesse, qu'ils considèrent avec fatalisme comme immuable. Leurs représentations du fait scolaire et leurs choix éducatifs se fondent aussi sur la situation des enseignants.

«*Si nous allons tous les deux chez un commerçant et que tu arrives après moi*», me confie un enseignant, «*tu seras servi avant. Même si j'ai l'argent en main.*» Et il poursuit: «*Si vous alliez voir une fille et que vous lui disiez «je suis enseignant», elle détournerait la tête en vous traitant de bilakorokuntigi* (chef des bilakoro, enfants incirconcis).»

Socialement, on l'aura compris à ce qui ne passe pas pour une flatterie (l'incirconcis, impur, n'a pas accédé au monde des adultes ni au domaine de la raison), les maîtres souffrent de l'image, forgée chez beaucoup de populations, de personnes n'ayant pas réussi, et des attitudes correspondantes de déconsidération ou même parfois d'exclusion.

Le rejet de l'École, en raison de sa nature intrinsèque ou de ses échecs, s'accompagne par conséquent de celui des maîtres, identifiés à travers l'institution toute entière, ses résultats et ses orientations. Leur situation, conjugée au chômage des diplômés, signifie pour les populations l'impossible mobilité sociale à l'aide des études. Autrefois symbole de promotion, l'enseignant traduit aujourd'hui l'*«inefficacité sociale»* d'une scolarité prolongée et, indirectement, justifie le refus d'une scolarisation fondée sur les stratégies de rentabilité des études et de mobilité sociale.

Étudier pour apprendre quoi?

«L'instruction», dit-on, «c'est la lumière. Un non-instruit est comme dans un puits. Un instruit est propre, son sang est toujours propre.» Mais aussi : «Quels qu'en soient les résultats, il vaut mieux être instruit qu'illettré. L'instruit a toujours raison parce qu'il étudie la loi. Les illettrés ont pour toubabs les lettrés. Si tu es instruit tu seras le toubab d'un autre.»

En partie résolus à admettre l'incapacité du gouvernement à fournir à ses diplômés un travail salarié (en raison notamment de l'instauration, en 1984, d'un concours d'entrée dans la fonction publique), les parents assignent néanmoins à l'École la fonction primordiale d'instruction.

Les réformateurs de l'éducation, dans l'objectif de «lier l'école à la vie», de former des producteurs utiles au développement de leur milieu après leurs études, et dans celui d'améliorer le niveau des élèves, ont institué la ruralisation de l'enseignement. Chaque après-midi, les enfants cultivent ou, lorsque les moyens leur sont offerts, travaillent en ateliers. Mais chaque école a d'abord besoin de fonds, pour suppléer au manque de matériels pédagogiques nécessaires aux cours académiques. Aussi les activités rurales ou artisanales sont-elles, en fait, pratiquées en priorité à des fins lucratives. Elles privent aussi la «classe-assise» d'une partie de ses ressources et surtout du temps indispensable à l'assimilation des programmes didactiques. Initialement instituées pour permettre aux élèves de suivre des études secondaires plus facilement, grâce à l'acquisition de nouvelles compétences, elles semblent aujourd'hui en partie responsables de la baisse de niveau des élèves (GÉRARD., «Une École dans l'impasse et engagée dans la reproduction»).

«La ruralisation», jugent alors les parents d'élèves, «devient de plus en plus désavantageuse pour les enfants. Ils ne parviennent plus à apprendre. Ils sont à l'école pour apprendre, pas pour cultiver. On a donné les enfants aux maîtres pour qu'ils soient instruits. Or on les fait cultiver après les cours et pendant les vacances. On te l'a donné pour l'instruire, tu l'as employé dans le champ. C'est comme si l'enfant n'était pas là pour l'enseignement.»

Les parents dressent le bilan de la situation scolaire et s'interrogent. Pourquoi étudier? Pour échouer, pour produire et ne plus apprendre? Et à quel prix? Faut-il sacrifier des ressources financières et humaines sans bénéficier, en retour, d'une amélioration de ses conditions économiques et sans non plus accéder à une position sociale revalorisée au sein de la communauté ou à l'égard des représentants de l'État? Enjoint par un enseignant d'inscrire son

second fils à l'école après que le premier ait suivi des études à l'École Nationale d'Administration, un parent d'élève refuse ainsi d'obtempérer.

«*Celui-là je le garde*», dit-il à l'enseignant. «*Regardez l'autre : il a fait des études pendant longtemps, je l'ai soutenu jusqu'au bout, et maintenant ? Il doit travailler dans les champs mais il ne sait même pas se servir de la daba (houe). Celui-là, il n'ira pas. Il faut comprendre que nous on recherche la rentabilité (...) Vous pouvez me mettre en prison, il n'ira pas à l'école. Et l'école : si c'est pour accumuler des connaissances et ne pas s'en servir, à quoi ça sert ? Lui, il a été longtemps à l'école et maintenant il n'a rien. Tant qu'il n'aura rien je n'enverrai pas celui-là à l'école. Vous pouvez m'enfermer, il n'ira pas.*»

L'institution scolaire a opté pour le paiement des études et pour l'auto-financement des établissements primaires. En priorité dirigée vers les centres urbains, ou tout au moins acquise à la logique sociale caractéristique du rapport entre villes et campagnes, elle a aussi adopté le fonctionnement d'une École à double vitesse. Elle produit ainsi ce que les politiques éducatives, dans l'ignorance de cette logique de déscolarisation, prétendaient vouloir résoudre à travers des mesures comme la ruralisation : une déperdition scolaire importante et une insoumission à l'obligation scolaire. Assujettie à son propre déséquilibre, elle est surtout dépossédée de la maîtrise de la demande et des stratégies d'éducation.

Les termes de la reproduction

Face à ces échecs, le Gouvernement a adopté, avec le concours de la Banque Mondiale, un Quatrième Projet d'Éducation, entré en vigueur en 1989 et co-financé par l'AID, l'US AID, le FAC français et le PNUD. Trois grands axes structurent ce projet : d'une part « le rétablissement du système éducatif par l'élargissement de sa base et par un développement des niveaux secondaire, général, technique, professionnel et supérieur compatibles avec les ressources de l'État et les perspectives de développement de l'économie nationale » ; d'autre part, « l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement à tous les niveaux », enfin « l'amélioration de la gestion des ressources humaines, financières et matérielles de l'ensemble du secteur » (Lettre de Politique éducative du Ministre de l'Éducation).

Cette réforme constitue a priori une révision fondamentale du système scolaire : le privilège n'est plus accordé désormais à l'enseignement supérieur et à la résolution de ses déséquilibres, comme cela a été le cas depuis quinze ans, mais à l'enseignement primaire auquel doit être affecté une part plus importante du budget de l'éducation.

Le projet envisage par exemple d'augmenter, dans les zones urbaines, le nombre de places du premier cycle et, en milieu rural, d'encourager l'enseignement privé et toute mesure destinée à accroître la capacité d'accueil des écoles. L'enseignement lui-même doit être amélioré par une révision de la formation

intiale et continue des enseignants, par un allégement des programmes, par l'élaboration de nouveaux manuels, ou encore par le suivi et l'évaluation d'un échantillon d'élèves inscrits dans plusieurs écoles.

Ce programme prend ainsi le contre-pied des orientations éducatives adoptées comme bases des réformes depuis 1962. Jugeant que les disciplines-clés (la lecture, l'écriture et le calcul) ont été submergées par des matières coûteuses (la ruralisation) et visiblement inaptes à l'intégration de l'école dans son milieu, les réformateurs optent aujourd'hui pour le renforcement des activités académiques. S'il est question d'adapter le contenu des programmes au contexte culturel du Mali, l'objectif prioritaire est bien de former des élèves sachant mieux lire, écrire et compter, capables d'être plus productifs et de mieux s'adapter aux exigences d'un marché du travail en évolution. L'objectif de « lier l'école à la vie » passe alors au second plan : la ruralisation ou l'enseignement dans les langues nationales, auxquels des moyens suffisants n'ont cependant jamais été accordés pour en évaluer la réelle efficacité dans l'apprentissage des connaissances, sont relégués au rang d'activités et procédés éducatifs annexes⁹.

Les mesures envisagées correspondent finalement à autant d'ajustements structurels du système scolaire, à autant de corrections de ses déséquilibres internes. La dynamique du système, mais surtout ses interactions avec le milieu extra-scolaire, demeurent à l'abri de ces réformes. La demande sociale d'éducation n'est pas davantage prise en compte comme l'un des ressorts du fonctionnement de l'institution scolaire. En revanche, les facteurs scolaires du faible rendement de l'éducation ou les écarts pratiques enregistrés entre les formations dispensées et les besoins économiques qu'ils doivent satisfaire, constituent toujours la référence pour la définition des nouvelles politiques éducatives. L'on s'attache alors, non pas à corriger l'inadaptation du système scolaire aux champs sociaux de son insertion mais à réduire les coûts unitaires d'une année d'étude, d'un diplôme ou de la formation des enseignants. L'accroissement du taux de scolarisation ou l'amélioration de la pertinence de l'enseignement primaire sont en définitive subordonnés à une gestion plus performante du secteur éducation.

Quel producteur entend-on former ainsi ? Le projet se propose de fournir à l'économie des individus capables de s'adapter aux exigences et spécificités du marché de l'emploi. La nature incertaine du « secteur informel » dont il est encore difficile d'identifier les mécanismes, amène à s'interroger sur une telle option. Plus fondamentalement, les dispositions de ce quatrième projet peuvent-elles réduire l'inégalité d'accès à l'éducation et rétablir les fonctions sociales de promotion et d'intégration de l'École ? Car l'enjeu d'une adhésion des populations au fait scolaire, d'une résorption des phénomènes de déperdition et de déscolarisation ou encore d'une réelle capacité de l'école à enclencher le développement économique, se situe là semble-t-il, davantage qu'au sein du système scolaire lui-même. Cette adhésion n'est-elle pas aussi — puisque la crise scolaire

résidente, dit-on, dans l'échec des élèves — le gage de l'intéressement des élèves à leurs études et l'un des facteurs primordiaux de leur réussite⁶?

Enfin, quelle peut-être la réussite d'un projet d'éducation où l'offre scolaire est définie indépendamment des conditions économiques et sociales de scolarisation des populations auxquelles elle est adressée, et sans considération des critères fondamentaux de la demande et des stratégies d'éducation? Pour la seconde fois dans la courte histoire de leur École, les populations malinkés — mais l'on pourrait généraliser ce fait à un plus vaste ensemble humain au Mali — se rendent maîtresses de la scolarité de leurs enfants et déjouent l'ordre scolaire. L'envoi des fils d'esclaves à l'école coloniale, à la place des fils de chefs, fut le premier exemple de cette capacité à répondre à une obligation dans des termes inverses à celle-ci. Aujourd'hui la scolarisation de l'enfant s'effectue aussi, pour toutes les raisons précédemment évoquées, à des fins diamétralement opposées à celles de l'État. Le retrait de l'enfant après quelques années d'études est motivé par un sacrifice financier et humain trop lourd, par l'impossible obtention d'emploi avec un diplôme et l'absence de promotion sociale à l'aide des études, mais aussi par l'inutilité de poursuivre des études, en vertu du projet politique sous-jacent à l'inscription des enfants à l'école. Importe désormais en priorité l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du français, afin de pouvoir, entre autres, connaître la Loi et en contrôler l'application par les représentants de l'État. Cette faculté est aussi le gage d'un partage équilibré des différents pouvoirs — ce sont les populations qui définissent cet équilibre — et celui de la permanence des structures et codes législatifs et exécutifs « traditionnels ». À quoi bon désormais inscrire plusieurs enfants à l'école, lorsque les compétences d'un seul suffisent à établir la médiation avec les représentants d'État, à ne pas en subir, grâce à la possession de la langue officielle, l'incursion inopportun, ou encore à répondre à leurs injonctions dans des limites communément définies afin de garantir aux structures sociales et politiques toute leur efficacité? Le fait d'imposer un type d'offre scolaire ne contient-il pas à nouveau le risque de provoquer ce type d'inversion des fonctions éducatives, sociales et politiques de l'École, de générer, en somme, des stratégies défavorables à une généralisation de l'éducation?

La politique récemment adoptée en faveur d'une relance de l'éducation en milieu rural combine un soutien au mode de financement des écoles publiques et des initiatives en faveur de l'enseignement privé. Dans le premier cas, l'autofinancement des groupes scolaires doit être facilité par la création d'un Fonds d'Aide à l'Enseignement Fondamental (FAEF)⁸, soutenu par des bailleurs de fonds comme l'USAID. Parallèlement cependant, la mise en place d'un nouveau mode de répartition des fonds d'imposition s'exerce en faveur des projets régionaux de développement et au détriment de l'éducation⁹. Concernant l'enseignement privé, le gouvernement s'appuie sur le constat d'un développement des médersas locales et choisit d'encourager ces initiatives par une aide matérielle et une formation des enseignants, mais la rémunération de ces derniers et le financement des études demeurent à charge des parents d'élèves.

Quels peuvent être alors les bénéficiaires de ces réformes, sinon les populations des villes? Mais ne sont-ce pas elles déjà qui, proches du pouvoir grâce à leur facilité d'accéder à l'éducation, grâce aussi à leur possession de la langue officielle adoptée pour enseigner, sont naturellement intéressées par les bénéfices de toute réforme, et prédisposées à scolariser leurs enfants?

L'École malienne a sécrété pendant quinze ans une logique de déscolarisation, à travers l'absence de mesures et propositions favorables à une adhésion des parents d'élèves et dans le choix de dispositions avant tout destinées, non à la promotion d'un système éducatif utile à l'amélioration de conditions économiques initialement mauvaises, mais au développement prioritaire des centres urbains, des pôles politiques. Le renforcement actuel du clivage entre milieux urbains et ruraux, de celui entre un système d'enseignement inspiré des structures éducatives occidentales et un champ social auquel il reste étranger, suggère pour l'avenir la permanence de ces échecs et, surtout, la reproduction de la crise qui affecte l'École; cette École instituée contre le développement.

NOTES

- ¹ Toutes les données statistiques, exceptées celles de l'arrondissement dont il est fait mention plus loin, qui sont personnelles, sont fournies par la Direction Nationale de la Planification et de l'Équipement Scolaires du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN-DNPES).
- ² L'enseignement primaire malien, appelé «enseignement fondamental» est dispensé dans un premier cycle de six ans et dans un second de trois ans.
- ³ Le nombre d'élèves dans le second cycle est en effet proportionnel au nombre d'entrants (issus du premier cycle ayant réussi l'examen de passage) et de sortants (exclus ou lauréats du DEF).
- ⁴ Une étude sur ce sujet donne des indications du même type pour des populations de l'ouest du Mali (région de Kayes), du centre (région de Koulikoro) et du nord (régions de Mopti et Tombouctou). IPN, 1989.
- ⁵ Le Ministère de l'Éducation Nationale et la Banque Mondiale (d'après son Rapport pour un Projet de consolidation du secteur éducation, 1989) ne sont pas d'accord sur ce point. Le premier souhaite poursuivre dans la voie initialement suivie, la seconde préfère déplacer ses efforts sur l'enseignement académique. L'ancien Président M. Traoré préconisait ainsi aux États Généraux sur l'Éducation de 1989, d'approfondir la réflexion sur «la ruralisation et l'enseignement des langues nationales, en vue d'éviter qu'ils ne soient source d'inégalité entre enfants des villes et des campagnes.» In : *L'Essor*, Bamako, 21/3/1989.
- ⁶ Le soutien scolaire, dont nombre d'élèves urbains bénéficient dans leur famille, est aussi important dans le parcours scolaire des élèves. En milieu rural, les parents ignorent ce que font réellement leurs enfants à l'école et, en tous cas, ne peuvent les assister dans leur travail scolaire. L'analphabétisme les maintient «naturellement» à l'écart du monde de l'éducation. La logique sociale d'accès à l'instruction concourt aussi à la reproduction de cet état, et par conséquent à l'inégale réussite des élèves urbains et ruraux. Les conditions de scolarisation, qui déterminent ainsi ce qui devient une «logique sociale d'apprentissage», génèrent les stratégies d'éducation, mais aussi les termes dans lesquels s'effectue la scolarité de l'enfant.
- ⁷ Cette dimension des stratégies d'éducation, trop complexe pour être traitée ici dans le détail, fait l'objet d'un autre travail.

- ⁸ Le FAEF consiste à accorder aux écoles un budget équivalent à celui fourni par l'Association des Parents d'Élèves (APE) qui leur est rattachée. Ce système, à l'essai, vise à permettre la création d'écoles ou l'amélioration des locaux scolaires existants.
- ⁹ Jusqu'en 1987, les APE fonctionnaient grâce à une partie de l'impôt versé par les contribuables. Ce système a fait place, avec la création des Comités de Développement, à une répartition différente de ces ressources. Leur affectation privilégié désormais les projets de développement, au sein desquels doit normalement figurer l'éducation. Mais cette dernière est laissée à l'appréciation des dits comités.

ANNEXE 1

Tableau 1. Évolution du taux de scolarisation dans l'enseignement fondamental public de 1980 à 1987

| 1980-81 | 1981-82 | 1982-83 | 1983-84 | 1984-85 | 1985-86 | 1986-87 |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 27,6 | 26,2 | 26,7 | 25,2 | 24 | 23,3 | 22,4 |

Source: Ministère du Plan. (D'après le rapport de la population scolaire dans l'enseignement fondamental et le nombre d'enfants âgés de sept à douze ans.)

Tableau 2. Évolution des effectifs de l'enseignement fondamental public de 1980-81 à 1986-87

| 1980-81 | 1981-82 | 1982-83 | 1983-84 | 1984-85 | 1985-86 | 1986-87 |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| 330 011 | 329 298 | 332 834 | 331 738 | 328 545 | 327 262 | 330 254* |

* Ce nombre est sans doute erroné, en regard au taux de scolarisation, inférieur cette année-là à celui de l'année précédente.

Source: données MEN-DNPES.

ANNEXE 2

Tableau 3. Évolutions comparées des résultats au CFEPCEF¹, des taux de redoublement dans le second cycle et des ratio de contingents des premier et second cycles de l'enseignement fondamental, de 1980-81 à 1987-88.

| Années | Taux de réussite au CFEPCEF | Taux de redoublement 2 ^e cycle | Ratio 1 ^{er} /2 ^e cycles |
|---------|-----------------------------|---|--|
| 1980-81 | 44,3 % | X | 0,217 |
| 1981-82 | 45,4 % | X | 0,18 |
| 1982-83 | 60,2 % | X | 0,17 |
| 1983-84 | 36,2 % | X | 0,18 |
| 1984-85 | 54,2 % | 29,5 % | 0,165 |
| 1985-86 | 46,1 % | 34,7 % | 0,167 |
| 1986-87 | 48,7 % | 35,2 % | 0,15 |
| 1987-88 | 68,4 % | 42 % | 0,15 |

X: données inconnues

Source: d'après des données MEN-DNPES

¹ CFEPCEF: Certificat de Fin d'Études du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental, qui sanctionne le passage du premier au second cycle, au terme de la sixième année d'études.

DOCUMENTS CITÉS ET DE RÉFÉRENCE

- Échos (Les), «*Rentrée des classes — En saignant*», Bamako, n° 16, 13-27 octobre 1989.
- Essor (L'), «*Pour une École à l'écoute des besoins du pays et ouverte aux exigences du 3^e millénaire*», Bamako, 21/3/1989. et numéros des 23, 28 et 30/3/1989.
- GÉRARD Étienne, *Une École dans l'impasse et engagée dans la reproduction. L'échec des politiques scolaires au Mali*, doc. dact., ORSTOM, 1990.
- GÉRARD Étienne, *Demandes d'éducation et systèmes scolaires. Approche pour une analyse de l'institution scolaire au Mali*, doc. dact., ORSTOM, 1989.
- GUEDJ Pierre, *L'enseignement supérieur en Afrique: instrument de développement ou facteur de désintégration? Une étude de cas: le Mali*. Thèse, Tours 1986.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Actes, Liminaires et Textes des communications des États Généraux sur l'Éducation*, Institut Pédagogique National, Bamako, 1989.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Étude sur la demande sociale d'éducation en milieu rural au Mali*, Institut Pédagogique National, Bamako, 1989
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Lettre de Politique Éducative du Ministre de l'Éducation*, Bamako, 28 avril 1989.

L'INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES DANS L'ENSEIGNEMENT AU BURKINA FASO

par Yacouba YARO

Le Burkina Faso est une mosaïque de langues nationales. On y compte plus d'une soixantaine de groupes ethniques ayant chacun sa propre langue. Cependant en fonction de leur importance numérique on ne retiendra que dix principaux groupes ethniques.

Démographiquement, les Mossi sont les plus nombreux. Ils constituent 48 % de l'ensemble de la population. Le mooré est la langue parlée par les Mossi. Après les Mossi, les Peulh sont numériquement les plus dominants. Ils représentent 11,5 % de la population. Le fulfuldé est la langue de communication des Peulh. Les divers Mandingues dont le jula est la langue principale, représentent 7 % des Burkinabé. Il existe d'autres langues considérées comme des langues principales à cause du poids démographique des groupes ethniques qui l'utilisent et qui sont : le lobiré et le dagara utilisés par les Lobi et les Dagari (5,5 %), le gulumcéma par les Gurmantché (6,8 %), le nuni, le kassim et le léla par les Gurunsi (5,7 %), le boussandré par les Bissa (5,3 %), le sénoufo (4,7 %), le san par les Sana (4 %). Cette diversité linguistique que connaît le pays et qui sous-tend une diversité culturelle n'a cependant pas empêché les autorités politiques qui se succédèrent à la tête du Burkina d'élaborer des politiques linguistiques. Quelquesunes des conséquences des politiques linguistiques furent l'alphabétisation fonctionnelle des adultes en langues nationales, et surtout l'introduction de certaines langues nationales (mooré, fulfuldé et jula) dans le système scolaire dont la langue d'enseignement à tous les niveaux est le français, considéré comme la langue officielle. La politique d'introduction des langues nationales dans l'enseignement au Burkina a connu plusieurs phases, tant dans la désignation même des langues que dans son application.

1. le choix des langues nationales.

Au lendemain des indépendances politiques de 1960, la Haute-Volta comme la plupart des pays africains s'est senti un besoin «d'africaniser» ou de

«nationaliser» l'enseignement. Il fallait pour cela opérer un choix d'une ou des langues nationales qui, ajoutées au français, seraient des langues d'enseignement. Mais comment choisir une langue nationale dans un pays qui en compte plus d'une cinquantaine?

Cette difficulté de choisir une langue nationale s'étala de 1962 à 1972.

C'est en 1972, sous la Deuxième République, que la tentative d'inclure les langues nationales dans l'enseignement va commencer à devenir une réalité, avec le projet de la Réforme scolaire qui se fixait pour objectifs de donner à la Haute-Volta «un système d'éducation pour un changement profond et global de la société en valorisant le patrimoine culturel par l'utilisation des langues nationales» (1). Dans ce projet l'on considérait que l'introduction des langues nationales devait servir d'abord à former une «personnalité», une identité de l'homme voltaïque, mais en plus permettrait d'alphabétiser un plus grand nombre d'enfants.

Ce projet de Réforme préconisait alors le choix de trois langues nationales qui devaient être utilisées dans l'enseignement primaire. En 1976, les autorités politiques confieront la tâche à l'Institut National d'Éducation (I.N.E et actuel Institut Pédagogique du Burkina) d'organiser la mise en pratique de l'inclusion des langues nationales dans l'enseignement et surtout de procéder au choix des langues qui seraient introduites. Ainsi trois langues furent choisies: le mooré le fulfuldé et le jula. Selon l'I.N.E, les raisons qui ont conduit au choix de ces trois langues furent de trois ordres:

- 1°) l'importance numérique de leurs locuteurs car près de 70 % des Burkinabé comprenaient au moins une de ces langues.
- 2°) leur représentativité régionale car en divisant le pays en plusieurs entités, le centre du pays ouvert un peu au Nord et à l'Est, est majoritairement habité par les Mossi, le Nord par les Peulh et dans le Sud et l'Ouest, le jula émerge comme la principale langue de communication entre les différents groupes ethniques du pays, qui habitent ces régions.
- 3°) L'I.N.E considéra que ces trois langues avaient un niveau de description tel qu'elles pouvaient remplir convenablement les fonctions de langues d'enseignement.

Après donc les difficultés qui se sont posées pour le choix des langues, il restait à savoir comment mettre en application un enseignement où le mooré, le fulfuldé et le jula devaient être utilisés au même titre que le français.

2. La mise en application

À la rentrée d'octobre 1979, les trois langues précitées étaient enseignées à titre expérimental dans plusieurs écoles primaires du pays. Les écoles expérimentales désignées sous le nom d'«écoles pilotes» étaient réparties dans trois grandes aires lingustiques à savoir «moréphone» «fulaphone» et «julaphone».

Cette expérimentation consistait à utiliser les langues nationales comme matières et comme langues d'enseignement. Ainsi du Cours préparatoire première année au Cours élémentaire première année, la langue nationale enseignée en fonction de l'aire géographique, était utilisée comme le support des premiers apprentissages. À cette étape du cycle primaire le français n'était pas la langue d'enseignement mais une langue enseignée simplement comme matière à l'oral. Cet avantage que l'on accordait aux langues nationales au détriment du français pendant les trois premières années de l'école primaire, tenait au fait que les spécialistes de l'I.N.E pensaient qu'une langue d'enseignement correspondant à la langue maternelle donne beaucoup plus davantage et de réussite scolaires. À partir du Cours élémentaire deuxième année jusqu'à la fin du cycle primaire qui est le Cours moyen deuxième année, on établissait un équilibre et un dosage de contenus entre la langue nationale enseignée et le français. Cet équilibre ou ce dosage de contenu était fondé sur des critères fonctionnels. Chaque langue était chargée des fonctions pédagogiques qu'elle est le plus apte à remplir. Par exemple les enseignements de l'histoire et de la géographie étaient nettement plus compréhensibles pour les enfants quand celles-ci étaient dispensées en langue nationale et les mathématiques, la science naturelle étaient dispensées en français à cause de l'incapacité des langues nationales à décrire certains aspects de ces matières. Cette expérimentation va s'étendre de 1979 à 1984. En 1984, 168 écoles primaires ayant 281 classes et comprenant 17141 élèves avaient été touchées. Cependant c'est en 1984 que les autorités du Conseil National de la Révolution (C.N.R.) mirent fin à cette expérimentation des langues nationales dans l'enseignement. Cette suppression des langues nationales dans l'enseignement n'est, à notre avis, que le résultat final auquel on pouvait s'attendre, surtout vu ses limites et les différentes réactions de rejet des parents d'élèves qui n'étaient plus enclins à scolariser leurs enfants dans ces «écoles pilotes».

3. Les limites de la politique d'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

Si l'introduction des langues nationales devaient permettre une scolarisation plus large des enfants et surtout permettre de produire de bons résultats scolaires comme l'envisageaient les autorités politiques et les techniciens de L'I.N.E, la mise en application de cette politique des langues dans le système éducatif a plutôt révélé des défaillances techniques et des limites nées du manque d'études sérieuses de terrain et de sensibilisation de la population.

Ainsi sur le plan technique le personnel enseignant chargé de dispenser l'enseignement en langue nationale dans les classes expérimentales n'avait pas reçu une formation suffisante. Comment peut-on alors demander à des personnes ne sachant pas écrire et lire correctement dans une langue donnée de dispenser des cours dans cette langue? Et ce que l'on espérait atténuer qui était l'échec scolaire

dû au fait que la langue d'enseignement, le français, n'était pas la langue maternelle des enfants n'a donné que l'effet contraire.

En plus de l'insuffisance de formation du personnel enseignant, le manque de documents et de terminologies pour l'enseignement en langues nationales de certaines disciplines se posaient. Sans donc ces documents de base en langues nationales pour certaines matières, les enseignants étaient laissés à eux mêmes. C'était dès lors le tâtonnement qui prévalait. Il faut ajouter à cette défaillance technique, le manque de préparation sérieuse de la population à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif.

La sensibilisation de la population, par l'aide des médias, fut insuffisante. Beaucoup de parents furent réticents à scolariser leurs enfants dans les écoles expérimentales. Certains pensèrent alors que cette politique d'introduction des langues n'avait pour but que de dispenser un enseignement au rabais. La connaissance du français est, pour la plupart de ces parents vivant en milieu rural, un passeport pour la ville et constitue une référence pour postuler à un emploi remunerateur. Pour ces parents réticents, leur logique est qu'un enfant qui apprend dans sa langue maternelle est un enfant qui ne peut prétendre à un emploi autre que celui de la terre. Ce que nous rapporta une de nos interlocutrices au cours d'une de nos enquêtes au Burkina portant précisément sur le cas de ces langues nationales dans l'enseignement. Cette interlocutrice qui était « julaphone » nous fit également savoir qu'en aucun moment elle ne fut tentée de scolariser son enfant dans les écoles expérimentales; selon elle si son enfant devait y apprendre le jula elle préférerait le garder à la maison et le lui apprendre.

Notons également que d'autres parents qui n'étaient ni Mossi, ni Peul ni Jula refusèrent d'envoyer leurs enfants dans les écoles où l'on dispensait une langue nationale. Incrire leurs enfants pour apprendre la langue d'un autre groupe ethnique leur semblait inadmissible.

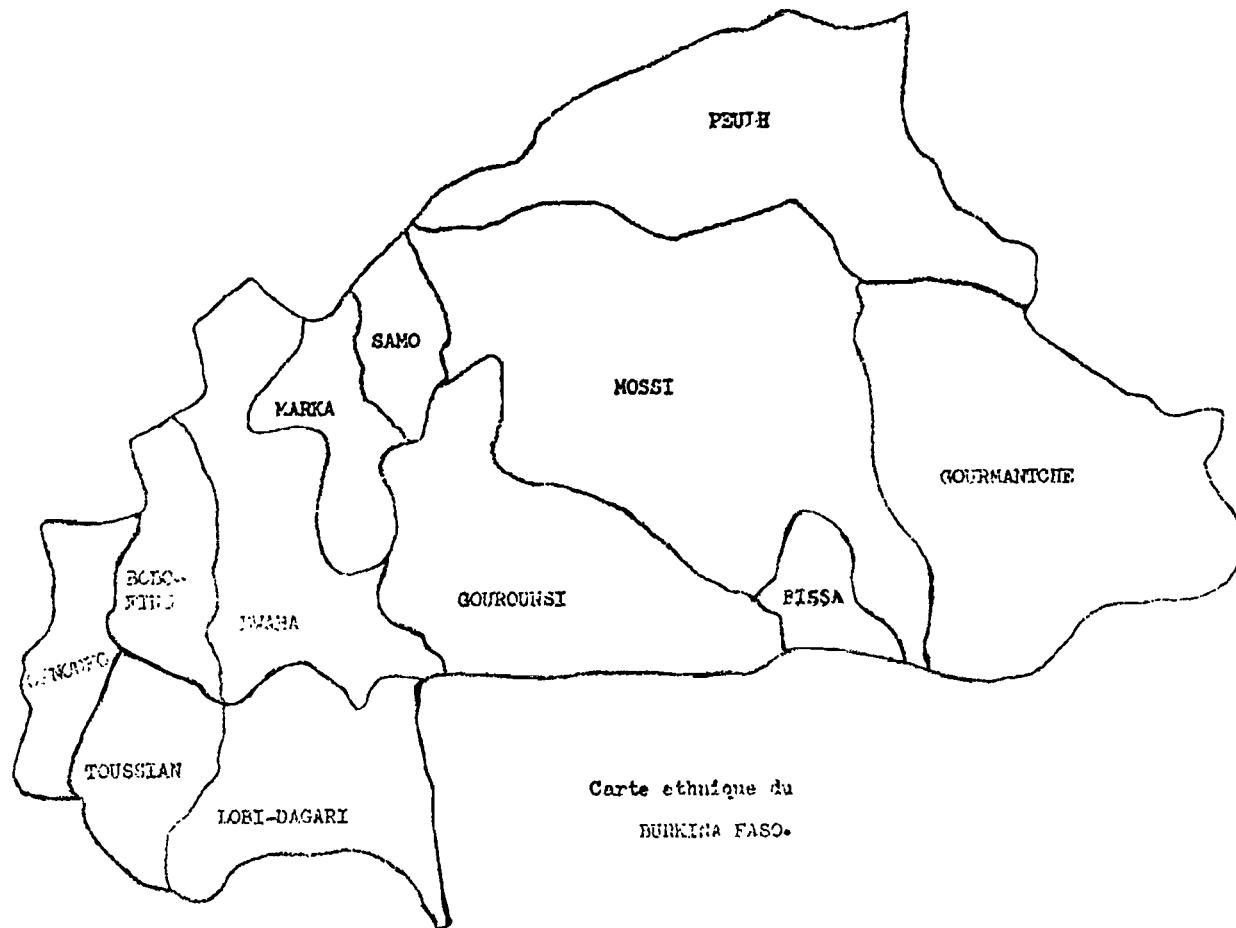
Dans ces conditions de rejet pur et simple de la Réforme incluant les langues nationales dans le système éducatif, la seule langue d'enseignement au Burkina tant souhaitée et voulue par les parents est le français. Mais cela signifie-t-il que les langues nationales sont-elles vouées à leurs statuts actuels de langue nationale de communication entre groupes ethniques?

Cet échec de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif doit-il constituer un frein à d'autres expériences de ce genre?

Pour nous cet échec de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement doit davantage être une référence dans l'élaboration d'une nouvelle politique d'introduction des langues dans l'enseignement pour peu que l'on veuille tenir compte des défaillances et des insuffisances de la première expérience.

NOTES

- ¹ CFEPCEF: Certificat de Fin d'Études du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental, qui sanctionne le passage du premier au second cycle, au terme de la sixième année d'études.**



L'APPRENTISSAGE¹ DU FRANÇAIS À L'ÎLE MAURICE: FACTEURS SCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES

par Didier de Robillard
Institut d'études créoles et francophones
URA 1041 du CNRS
Université de Provence

INTRODUCTION

Le cas de l'Île Maurice sera très brièvement exposé ici, dans les grandes lignes seulement, ne pouvant qu'être assez marginal au sein des discussions menées ici sur l'Afrique, dans la mesure où le système scolaire mauricien ne peut être considéré comme représentatif de l'école du «sud», l'Île Maurice disposant de moyens financiers, humains et infrastructurels qui, sans être comparables à ceux des pays développés, sont nettement plus importants que ceux de nombreux pays du Tiers-Monde. Ce cas, intermédiaire entre les écoles du Tiers-Monde le plus défavorisé et les écoles des pays développés, peut cependant sans doute apporter quelques enseignements transférables, avec précaution, à d'autres pays.

Il est important de faire une mise en garde contre toute tendance à la généralisation dans la mesure où deux choses sont claires en ce qui concerne le cas mauricien :

- a- il s'agit d'un système globalement assez hétérogène², avec des oppositions entre milieu urbain et milieu rural, «bons» et «petits» collèges³, hétérogénéité également dans la formation des maîtres, dans le domaine des matériels pédagogiques utilisés etc., et cela malgré les efforts mis en œuvre pour y remédier.
- b- l'accès à l'information (primaire ou secondaire⁴) sur ce champ de recherche n'est pas chose aisée : il n'existe pas, à ma connaissance, de travaux descriptifs récents de l'enseignement *du français* à l'Île Maurice (mais un tel travail est en cours, mis en œuvre par Rada Tirvassan et

Paule Fioux dans le cadre d'un appel du CIRELFA³ portant sur la gestion du multilinguisme). La présente étude est donc fondée sur ma propre expérience de ce système éducatif, à la fois en tant qu'usager et en tant qu'enseignant, il y a maintenant six ou sept ans, et à partir des bribes d'informations que l'on peut rassembler dans les travaux sociolinguistiques sur la situation mauricienne.

Cette introduction serait incomplète sans un très rapide survol de la situation sociolinguistique mauricienne⁶, avec une insistance sur ce qui concerne le français. L'anglais (langue quasi officielle, servant à l'écrit dans les administrations), le français (langue de l'économie, de la presse, langue « haute » de la diglossie franco-créole) le créole (langue de tous, langue « basse » de la diglossie), et le bhojpuri (langue du foyer d'un nombre décroissant de Mauriciens d'origine rurale surtout) se partagent le domaine de la *communication*, face à un grand nombre de langues (hindi, ourdou, marathi, télégou, tamoul etc.) qui servent surtout d'emblèmes ethniques, au sein d'une société multiethnique : 1 million de Mauriciens, qui se répartissent grossièrement ainsi : 55 % d'« Hindous », 15 % de « Musulmans » d'origine indienne (Goujerati), 30 % de « Population Générale », regroupant la population d'origine autre qu'indienne : petite minorité de « Blancs » francophones, majorité de métis africano-européens constituant un « continuum de couleur », du plus blanc à la population « noire ».

L'observation de la dynamique des langues montre par ailleurs que le trio créole — français — anglais est en expansion en nombre de locuteurs⁷ (le taux d'expansion de ces trois langues est cependant très inégal), vers une sorte de trilinguisme auquel aspirent beaucoup de Mauriciens, selon les enquêtes faites par Daniel Baggioni il y a quelques années, et qui se trouvent confirmées par les miennes il y a un mois seulement. Il semble que la perception que se font les Mauriciens interrogés de la situation est la suivante : le créole s'accueilt sans difficulté (ce qui joue contre son introduction à l'école), et il n'y a pas de raison de se priver d'un véhiculaire national informel, le français est nécessaire localement pour la promotion sociale, et dans une mesure importante, pour le secteur professionnel et les communications extérieures, l'anglais sert de langue internationale, et de langue ouvrant l'accès à la qualification professionnelle dans les domaines techniques : informatique par exemple. Du point de vue de l'enseignement du français, on ne peut donc éviter de se poser la question du statut « pédagogique » de cette langue et des méthodes d'enseignement qui y sont liées : L¹, L², L³? Il se trouve justement que l'on peut rencontrer, sur le terrain scolaire, des représentants des trois catégories : groupe L¹ minoritaire, population L² déjà plus importante, et en expansion, comme les locuteurs de L³.

On peut donc aborder le thème central de cette communication, l'apprentissage du français, en essayant de passer en revue les modalités de l'enseignement scolaire d'abord (pré-scolaire, primaire, secondaire, « para-scolaire »), pour ensuite mettre cela en rapport avec les facteurs extra-scolaires, en se demandant comment s'articulent les différents ordres de facteurs.

1. Le préscolaire

Il s'agit d'un secteur pratiquement inexistant il y a seulement une dizaine d'années, où les quelques rares maternelles ressemblaient plutôt à des garderies qu'à des maternelles au sens européen du terme. C'est d'ailleurs partiellement cette fonction de garderie qui en a assuré le succès actuel, qui rencontre une forte demande de la part de femmes au travail, phénomène récent. Il serait injuste toutefois de considérer les maternelles actuelles comme des garderies, une évolution considérable s'étant opérée dans ce secteur, à l'initiative de l'OMEP⁸ et de l'État, même s'il reste un grand nombre de /tilekol/ qui échappent à cette mouvance, et qui jouent essentiellement un rôle de garderie. Du point de vue linguistique, les maternelles rendent plus précoce le contact avec le français (le créole étant aussi utilisé dans la plupart des cas). Il est d'ailleurs difficile d'évaluer si ce contact est positif ou négatif, même si l'on peut penser qu'il est, globalement, et si de telles évaluations ont un sens, probablement positif. En effet, parmi les maternelles, il convient de distinguer au moins deux catégories : les maternelles traditionnelles, qui se conçoivent comme une excroissance précoce de l'école primaire, et qui commencent donc à enseigner, au sens traditionnel du terme, pensant ainsi donner une «avance» aux enfants. On peut se demander si cela est toujours favorable, et si, dans certains cas, un tel enseignement précoce, qui tend à «imposer» une langue dont l'enfant n'est pas familier, ne contribue pas plutôt à démotiver des enfants trop jeunes pour profiter réellement d'un tel enseignement. En revanche, il est probable que les maternelles animées par des maîtresses formées, qui pratiquent plus une sorte d'éveil qu'un enseignement classique, contribuent à immerger les enfants dans un bain linguistique précoce dans de bonnes conditions. Celui-ci, lorsqu'il s'opère dans des conditions sécurisantes et dans un climat ludique, est favorable à une imprégnation, et, ce qui est peut-être plus important, à présenter une image favorable de la langue française, qui n'est pas imposée, mais proposée petit à petit, sans contraintes (l'enfant peut continuer à parler le créole tant qu'il le désire). Il est à noter que les maternelles «traditionnelles» sont symptomatiques d'une attitude qui privilégie le quantitatif par rapport au qualitatif, et le versant «enseignement» de la relation éducative plus que celui de l'«apprentissage», attitude que l'on retrouvera pendant le cycle primaire avec les «leçons particulières» (voir *infra*).

Il ne faudrait pas cependant exagérer l'importance de ces structures nouvelles, qui ne font que conforter une mobilité vers le français déjà observée depuis bien avant (Stein 1982), et qui ne feront sans doute qu'accélérer un mouvement déjà très sensible au sein de la communauté linguistique mauricienne.

2. Le cycle primaire⁹

Les enfants entrent dans le cycle primaire à l'âge de cinq ans minimum, pour une durée de six ans. Dès la première année, ils font face à l'apprentissage

simultané de l'anglais et du français, et parfois d'une langue orientale optionnelle; on peut considérer comme marginal le cas de figure des élèves pour qui l'école est également le lieu des premiers contacts avec le créole. On ne s'attardera pas sur ce point, considéré comme une importante faiblesse du système d'enseignement des langues à l'Île Maurice, par la plupart des spécialistes, et par la grande majorité des rapports soumis aux autorités (voir Robillard 1991 : 172). Par ailleurs, les instituteurs peuvent utiliser la «langue de l'environnement» (créole/ bhojpuri/ français) pour faire la classe pendant les trois premières années, et une circulaire ministérielle de 1982 les autorise à utiliser le créole et le bhojpuri pendant les six premières années, soit la totalité du cycle primaire; théoriquement, on s'attend donc à ce que l'anglais prenne le relais comme médium après trois ans, avec des dérogations qui montrent bien que l'on ne se fait guère d'illusions sur ce point.

La première année met l'accent sur les pré-requis de la lecture et de l'écriture (identification/ reproduction de formes graphiques évoluant vers la reconnaissance des graphèmes et de là vers la lecture et vers l'écriture). La deuxième année insiste sur l'apprentissage de l'écriture en soi.

Il s'agit d'une méthode qui passe assez rapidement à l'écriture, avec une transition par une familiarisation aux phonèmes ne faisant pas partie du système phonologique du créole, le tout accompagné de chansons, contes, etc. dans la langue-cible.

Sans faire de comparaison systématique avec l'ancienne méthode d'approche, on peut néanmoins rapidement mettre en relation les deux approches, l'ancienne et la nouvelle, pour voir les rapports qu'elles entretiennent :

- a- il s'agit d'une approche qui considère le français comme langue étrangère (l'ancienne était calquée sur les manuels de langue première), dans la perspective explicite d'adapter les méthodes d'enseignement aux réalités mauriciennes;
- b- le matériel pédagogique a été lui aussi adapté aux réalités locales, en fait surtout aux *realia* locaux: les référents font partie de l'univers concret des enfants;
- c- une certaine importance est accordée aux aptitudes d'expression orale, mais avec quand-même un héritage lourd de l'ancienne méthode, qui fait une grande place à l'apprentissage «mécanique» de l'orthographe, de la grammaire etc.
- d- le mode d'évaluation des performances demeure le même (mêmes tâches, même importance accordée à la grammaire, à l'orthographe); cela s'explique sans doute par la brièveté du recyclage suivi par les maîtres au moment du lancement de cette méthode.

Les spécialistes de l'éducation mettent beaucoup l'accent ces dernières années sur la polarisation, perçue comme exagérée des maîtres, élèves et parents sur les examens de fin de primaire (Certificate of Primary Education), qui ouvrent l'accès au cycle secondaire, et par concours, aux «bons» ou «grands» collèges. Ceci a

plusieurs conséquences néfastes, la plus grave étant le «stress» des élèves, qui deviennent peu disponibles à tout enseignement visant à la transmission de compétences jugées «inutiles» pour réussir aux examens, ainsi transformés, à un âge de 10/11 ans, en «bêtes à concours».

On ne s'attardera pas sur les multiples difficultés qui diminuent ou ont récemment handicapé l'efficacité de l'enseignement du français dans le cycle primaire : manque de locaux, d'enseignants véritablement francophones, vraiment formés à la pédagogie; on parlera plus bas des problèmes suscités par les «leçons particulières». On peut faire un bilan mitigé de ce secteur, ne serait-ce qu'en faisant état des taux de réussite en fin de cycle primaire : environ 50 % de réussite.

«Selon une estimation qui, bien sûr, doit être vérifiée, mais qui, selon les spécialistes en la matière, est raisonnable, 75 % des jeunes Mauriciens qui passent le concours du CPE [diplôme de fin de cycle primaire] n'atteignent pas un niveau satisfaisant. On peut dire sans hésiter que de 30.000 élèves du CPE, 7.500 sont capables de lire, écrire et compter, 7,500 sont semi-alphabètes, et les 15.000 qui sont rejetés par le système demeurent des analphabètes après six à huit années d'études pré-primaires et primaires.» (Virahsawmy, 1984: 118).

Il n'est pas nécessaire de commenter cette opinion, si ce n'est pour souligner que, même avec un tel taux d'échec, le filtrage effectué par l'examen de fin de primaire laisse passer des éléments qui ne sont pas de nature à faciliter la tâche des enseignants du secondaire, dans la mesure où, semble-t-il, une forte proportion des élèves autorisés à entrer dans le secondaire ne sont pas vraiment prêts à cette aventure.

3. Le cycle secondaire

Le cycle secondaire est divisé en deux étages, le premier de 5 ans conduisant au diplôme de la School Certificate, le second, de 2 ans, menant au Higher School Certificate (équivalent du Baccalauréat français).

Le français est officiellement seulement «langue enseignée» (avec l'anglais, qui est aussi, officiellement toujours, la seule langue-médium), à raison de 4-5 heures hebdomadaires.

En fait, selon les écoles, les maîtres et les élèves, on observe des dosages extrêmement variables de créole, de français et d'anglais, qui servent toutes trois de médium d'enseignement. La probabilité d'une forte présence du créole est plus forte en zone rurale qu'en région urbaine, la présence du français plus probable dans des écoles confessionnelles catholiques que dans les écoles d'État, etc. Dans la mesure où les examens se passent en anglais, à l'écrit, le créole et le français sont utilisés avec beaucoup d'emprunts à l'anglais, dans la terminologie spécifique aux différentes matières enseignées. Voici un exemple de ce que l'on pourrait entendre dans une classe de chimie : «Vous prenez du *lime-water*, vous faites passer du *carbon dioxide*, que voyez-vous? : it turns milky. Le *lime water* peut donc servir

de test pour le *carbon dioxide*». Ceci étant, il est indéniable que cela contribue à une immersion francophone (et créolophone, mais là n'est pas notre problème), et à une familiarisation au français, même si la qualité lexicale de cette immersion est sujette à caution, ce qui n'est, à la réflexion, pas gênant pour les locuteurs qui ne quittent pas le milieu insulaire, dans la mesure où tous les techniciens parlent ainsi, et où la terminologie française poserait des problèmes de compréhension là où elle ne ressemble pas à celle de l'anglais: *lime-water* = «eau de chaux» est un exemple de transparence moyenne, mais *nitrogen* = «azote» pose plus de problèmes.

On peut se demander quelle est la cause de ce phénomène: Faut-il l'imputer à un réel dynamisme du français, ou plutôt à un faible dynamisme de l'anglais à l'Île Maurice, qui provoquerait un «appel» vers une langue de substitution? Il est évident qu'il est difficile de faire le départ entre ces deux types de facteurs qui sont étroitement complémentaires. Si le dynamisme du français dans de nombreux secteurs est indéniable, il est probable que, dans le domaine des matières scientifiques, il est très faible, cette aire d'activités étant dominée par de la documentation en anglais (manuels en anglais). Par contre, il est tout aussi clair que l'enseignement de l'anglais se fait difficilement à Maurice. Si l'on ne s'arrête qu'aux facteurs relevant du domaine de l'enseignement (en ne tenant pas compte des facteurs plus globaux, et de nature sociolinguistique), cela tient à l'insuffisance d'enseignants bien formés à la pratique de l'anglais *oral*, même si tout Mauricien éduqué écrit et lit facilement l'anglais. En ce qui concerne les prestations des enseignants en classe, l'*oral* a évidemment une prépondérance dans leurs interventions en classe. La compétence plutôt faible de beaucoup d'enseignants fait que, dès le cycle primaire, les élèves reçoivent une exposition orale anglophone faible en quantité et en qualité (on a observé des cas de classes d'anglais dans le secondaire où le français prenait en charge toutes les interactions qui ne consistaient pas en exercices sur l'anglais: correction orale d'exercices par exemple, le français apparaissant à chaque fois qu'il s'agissait d'établir le contact, d'intervenir en ce qui concerne la discipline etc. et cela dans un des meilleurs collèges de l'île). Les enquêtes récentes menées à Maurice auprès d'un enseignant d'anglais dans un «bon» collège justifient tout à fait le pessimisme ambiant à propos de l'enseignement de l'anglais (par exemple, Pudaruth 1984) ou la presse locale de ces trois derniers mois: il en ressortait que les recrutements récents d'enseignants d'anglais étaient peu satisfaisants: ceux-ci (au contraire de la génération des plus de 40 ans, qui avaient fait leurs études en Grande Bretagne) étaient de bons lecteurs-scripteurs d'anglais, mais de moins bons locuteurs d'anglais. On ne s'attardera pas plus longtemps sur la situation de l'anglais, si ce n'est pour souligner que le phénomène selon lequel dans un système éducatif en principe anglophone on apprend plus de français que d'anglais tient autant au dynamisme du français qu'aux faiblesses de l'enseignement de l'anglais, provenant de l'insuffisante formation des enseignants.

Au risque d'être lassant, il faut indiquer que le manque de maîtres bien formés se fait encore cruellement sentir dans le secondaire; on peut en effet encore rencontrer des maîtres dont le français reste incertain dans certaines zones (notamment celle de la prononciation et de la syntaxe, voire de la morphologie, par exemple celle du genre), ce qui n'est évidemment pas un atout pour l'enseignement du français.

De plus, il est probable que l'on pourrait élaborer des méthodes plus adaptées aux spécificités de l'apprentissage du français à Maurice que celles qui sont utilisées actuellement (notamment en travaillant dans le sens des méthodes contrastives, en s'appuyant sur la proximité du créole pour acquérir les structures semblables dans les deux langues, et en s'en démarquant clairement pour éviter les interférences négatives sur les points où les différences sont importantes). Cependant cette remarque mérite d'être nuancée, car, lorsque des réformes ont été faites dans le passé (par exemple lors du lancement des deux séries de manuels élaborés par le Mauritius Institute of Education pour les trois années du secondaire, vers le début des années 70, puis la fin des années 80), comme elles n'ont pas été accompagnées de vrais stages d'initiation des maîtres à l'utilisation efficace de ces nouveaux matériels, elles ont été suivies de peu d'effets sensibles, certains maîtres se contentant d'utiliser les nouveaux manuels comme les anciens, d'autres refusant de les utiliser, ou les utilisant en parallèle avec les anciens! Cela remet bien sûr en cause l'utilité même des réformes.

Du point de vue de l'organisation du cursus scolaire, il faut indiquer que les observateurs du domaine éducatif considèrent, comme cela a été indiqué dans le cas du primaire, que l'entraînement aux épreuves a tendance à prendre très tôt le pas sur l'apprentissage de la langue. En effet, au terme des cinq ans de secondaire, la sanction de l'examen de la School Certificate menace les élèves. Le verbe «menacer» est ici d'ailleurs assez peu approprié dans la mesure où, pour un certain nombre d'élèves, l'épreuve est bien en-deçà de leur potentiel, dans la mesure où il s'agit d'un examen calqué sur le modèle britannique, donc prévu pour des francophones de langue étrangère. Mis à part ce gaspillage de ressources (élèves qui ne développent pas totalement leur potentiel), il faut signaler que très tôt, au lieu de continuer à transmettre des compétences en français, les enseignants sont contraints par le système à enseigner comment réussir à cet examen, ce qui restreint considérablement le champ des compétences réclamées des élèves. Les choses sont assez différentes, il faut le signaler cependant pour être juste, pour ce qui est de l'examen de H.S.C., deux ans après, où il s'agit d'un examen de langue et de littérature françaises; même si l'examen de langue est sans doute d'un niveau insuffisant pour beaucoup d'élèves, ce qui les démotive, la partie littéraire suscite une importante exposition au français (lecture), et développe l'aptitude à la rédaction de dissertations courtes en français.

On signalera, pour terminer, que tout n'est pas rose non plus en ce qui concerne les moyens mis à la disposition des maîtres: insuffisance de bibliothèques notamment.

Ces différentes faiblesses de l'enseignement du français se traduisent de manières diverses, la plus spectaculaire se manifestant dans la partie qui suit, qui montre bien que, même si l'on a, comme toujours, du mal à évaluer l'efficacité globale d'un système d'enseignement (Quelles normes? Quand est-on « suffisamment » formé? Comment évaluer si les infrastructures sont « suffisantes » ou non?), si bien que l'on pourrait contester le point de vue exprimé ci-dessus, le verdict des usagers du système scolaire est net, puisque les principaux intéressés recourent à un système éducatif parallèle pour compenser ce qui est perçu comme les faiblesses du système officiel. Cela ne signifie aucunement qu'« objectivement » ce système officiel soit déficient, mais permet cependant au moins d'affirmer qu'aux yeux de ses usagers, ce système est loin d'être aussi performant qu'on le souhaiterait, ce qui est quand-même une donnée qui pour être discutable n'en est pas moins un fait à prendre en compte.

4. Le para-scolaire

L'importance des activités directement liées au domaine scolaire, mais s'exerçant en-dehors des murs de l'école, conduit à examiner ce phénomène avec attention, et à le désigner, par commodité, sous le terme de « para-scolaire ». Il s'agit pour l'essentiel des « leçons particulières » (payantes), cours collectifs ou individuels qui suivent les élèves avant et/ ou après les heures de classe (scolarisation gratuite), parfois avec le(s) même(s) enseignants que celui (ceux) qu'ils ont en classe.

Ce phénomène¹⁰ est le plus massif dans le cycle primaire, où dans les cas les plus caricaturaux, les élèves faisant partie d'une classe viennent dans la classe même où ils ont habituellement leurs cours, avant et/ ou après ceux-ci, et suivent, avec le même enseignant, des cours qui sont identiques à ceux qu'ils ont suivi ou auraient dû suivre pendant la journée réglementaire. Ce cas, le plus extrême, montre bien le climat dans l'enseignement primaire, où des enseignants qui s'estiment insuffisamment rémunérés recourent à cette méthode pour arrondir leurs fins de mois. Certains observateurs disent même que certains enseignants, soit à cause des longues heures de travail que ce régime leur impose, soit par calcul, réduisent leur activité statutaire au strict minimum, pour se ménager pour ces heures supplémentaires, ce qui, bien entendu, rend les « leçons particulières » absolument indispensables dans ce cas.

Ce phénomène est moins symptomatique du secondaire, où même si les élèves peuvent suivre, certains jours, jusqu'à 2 ou 3 heures de cours l'après-midi et/ ou le matin, on ne va jamais jusqu'à faire le travail de classe en-dehors de celle-ci. Il semble cependant qu'une tendance à l'augmentation des cours particuliers s'annonce, même dans le secondaire, depuis quelques années.

Il est clair que ce mode de fonctionnement est très ambigu dans le primaire dans les cas les plus caricaturaux, où l'on peut penser qu'il se pratique plutôt au détriment des élèves qu'à leur avantage. Cependant, on ne peut contester que,

à doses raisonnables, ce système profite à certains élèves moins doués, ou devant subir les cours d'enseignants peu compétents. Dans ce cas, les cours supplémentaires peuvent avoir un effet bénéfique : dans le cas du français, cet effet est décuplé par les facteurs extra-scolaires qui seront examinés plus bas.

Pour ce qui est du français, il convient de signaler l'action de l'Alliance Française, qui en organisant des concours primaires et secondaires, assortis de bourses d'études en France pour les meilleurs élèves, motivent une partie de ceux-ci à se perfectionner en français en-dehors des heures de cours habituelles. Il convient de ne pas négliger l'impact de cette action qui a touché, à titre d'exemple, pour l'année 1983, les effectifs suivants :

Concours primaire: 2,179 candidats, venus de 132 écoles (+10 % par rapport à 1982)

Concours secondaire: 1,728 candidats (+11 % par rapport à 1982)

Total: 3,907 candidats.

Mis à part l'impact de ces cours supplémentaires, dont l'effet est variable selon les cas, il faut également en analyser les conséquences indirectes. On a constaté, lors du passage brutal (vers la fin des années 80) d'un régime de scolarisation secondaire payant dans la majorité des écoles, à la scolarisation secondaire gratuite pour tous, que les parents continuaient à investir, à peu de choses près, la même somme d'argent dans l'éducation de leurs enfants avant et après ce passage à la gratuité, sous la forme d'un accroissement du volume de cours supplémentaires pour les élèves. Ce phénomène ne s'est pas atténué dans les années qui ont suivi. Il convient également d'intégrer au para-scolaire des formes moins centrales, comme l'accès à des bibliothèques (centres paroissiaux, centres culturels de la Mission de coopération française), la location de films vidéo etc., et autres moyens d'intensifier le bain linguistique francophone que certains parents fournissent à leurs enfants.

Cela est assez caractéristique d'une population qui croit beaucoup en l'éducation comme moyen de promotion sociale, et transmet ces valeurs à la génération suivante de manière très « intense », notamment à travers des gestes concrets comme celui consistant à fournir des heures de cours supplémentaires. Si cela est motivant pour les enfants dans l'ensemble des matières (au point que l'on assiste à un certain nombre de suicides d'adolescents en cas d'échec, tant la déception est aiguë), cela a sans doute un effet décuplé dans le cas du français, où les effets de l'enseignement scolaire et para-scolaire sont largement et aisément amplifiés par un bain linguistique francophone permanent hors des murs des écoles : conversation quotidienne, presse, cinéma, lecture.

5. L'extra-scolaire

Ces considérations conduisent tout naturellement vers l'« extra-scolaire », catégorie où l'on peut inclure l'ensemble des facteurs sociaux ne dépendant pas

directement du scolaire, mais qui contribuent à relayer (ou éventuellement à contrecarrer) ce qui se fait dans le domaine scolaire.

Le facteur essentiel est constitué par le statut sociolinguistique du français à l'Île Maurice, à mettre en relation avec le statut des autres langues en présence, et leurs possibilités fonctionnelles.

En effet, l'anglais a un statut théoriquement supérieur à celui du français, puisqu'il s'agit de la langue privilégiée par la constitution, et les administrations, qui font cependant toujours une place au français immédiatement après l'anglais. Or il se trouve que l'anglais est surtout une langue de l'écrit, ce qui laisse une place vacante, place que ne peut occuper le créole pour le moment au moins, n'étant pas suffisamment aménagé pour les fonctions formelles.

Ce statut central en tant que langue de la formalité orale et écrite, de langue de l'économie, du travail autre que manuel, de la « respectabilité » urbaine, confère au français un pouvoir d'attraction important qui fait qu'il est sans doute la langue que les Mauriciens souhaitent le plus apprendre et maîtriser.

Il ne s'agit pas de surestimer ce facteur, dans la mesure où cet apprentissage ne se mue pas toujours en compétence actualisée dans les interactions quotidiennes. C'est toute la problématique du phénomène appelé « néofrancophonie » (Baggioni/Robillard 1991), qui fait l'hypothèse que lorsque la francophonie n'est plus simplement une aptitude linguistique parmi d'autres (à valeur surtout instrumentale), mais devient, aux yeux des acteurs sociaux, un attribut valorisé, un signe de statut, le français se trouve au centre d'enjeux de nature sociale. Ceux-ci font que la transformation de la compétence en français en performance actualisée dans les comportements linguistiques quotidiens ne peut se faire que lorsque certaines conditions, de nature sociale, sont réunies : le francophone « pratiquant » doit pouvoir (en simplifiant beaucoup), pour être admis en tant que tel, faire montrer d'attributs qui sont impliqués par le statut de francophone dans les représentations sociales et qui ont trait au niveau socio-économique surtout (études, profession, revenus).

Inversement, le français est le signe (l'anglais a une moindre valeur sur le marché symbolique) qui conforte une ascension sociale faite par l'éducation, la fortune, la réussite professionnelle, et cela dans une société à forte mobilité sociale au sein de laquelle a lieu une redistribution des pouvoirs qui fait que les classes bourgeoises sont en expansion rapide, au rythme d'un flux d'individus anxieux de transformer leur réussite professionnelle et économique en promotion sociale à l'aide du critère qui manque encore à leur panoplie d'attributs sociaux : la compétence et la performance en français, gages de l'acquisition d'une certaine culture.

On rappellera que font également partie de l'extra-scolaire tous les éléments qui constituent le « bain linguistique » mentionné à plusieurs reprises plus haut : presse, médias, cinéma, présence de locuteurs francophones, etc.

On n'oubliera pas, au nombre des facteurs liés à l'extra-scolaire, le fait que le français entretient des rapports étroits avec le créole mauricien, langue parlée

par tous les enfants en âge d'être scolarisés, ce qui est sans doute globalement plus favorable à l'apprentissage du français qu'à celui de l'anglais, même si cette proximité relative est cause non seulement de transferts positifs, mais de transferts négatifs.

Le domaine extra-scolaire rassemble donc manifestement des facteurs assez favorables à l'apprentissage du français, à la fois en rendant facilement accessibles des modèles crédibles de cette langue, et en motivant fortement les locuteurs à s'en approprier la compétence.

CONCLUSION

Les faits décrits ci-dessus rendent toute conclusion catégorique malaisée quant à l'interrogation principale posée en titre de ce travail et esquissée en fin d'introduction. On s'autorisera peut-être cependant, au vu des divers dysfonctionnements apparents dans l'enseignement du français à l'Île Maurice, à penser que si, malgré cela, on note une sensible croissance du nombre de locuteurs francophones, et du niveau de leur compétence, il faut en chercher l'explication ailleurs que dans l'enseignement prodigué dans les classes de français au sein du système scolaire.

On a vu que le français tendait à se tailler des espaces en-dehors de la classe de français elle-même, en s'immiscant partout où l'anglais, médium théorique, faiblissait. C'est un phénomène qui ne peut expliquer que très partiellement l'expansion du français à l'Île Maurice.

Il semble bien qu'il faille chercher des explications hors du système scolaire lui-même: le «para-scolaire» a dans un certain nombre de cas un rôle, à la fois direct (soutien des élèves) et indirect (transmission de l'idée qu'il vaut la peine de s'investir sérieusement dans les matières scolaires, au nombre desquelles le français). Mais cela n'explique pas tout non plus.

On atteint alors la sphère de l'«extra-scolaire», où on le voit, agissent des facteurs fortement incitatifs à la scolarisation, donc à l'apprentissage des langues, parmi lesquels le français est particulièrement mis en valeur, et rendu accessible par immersion dans un «bain linguistique» francophone omniprésent.

Mais il faut sans doute aller plus loin pour saisir la clef de voûte de cette société structurée de telle manière que les connaissances scolaires et les aptitudes linguistiques sont particulièrement convoitées: il faut sans doute tenir compte, sans tomber pour autant dans un déterminisme économique simpliste, du dynamisme économique de la société mauricienne, qui, en fournissant aux individus des espoirs de jours meilleurs à travers le travail fondé sur des compétences, se constitue en «moteur» de la mobilité sociale, et, nous l'avons vu, de la mobilité linguistique, qui y est liée (on pourrait, sur ce point, se livrer à une comparaison

avec la Réunion, pays semblable dans une certaine mesure à l'Île Maurice, et doté d'un système éducatif beaucoup mieux équipé, sans que l'on puisse y observer de réussites fulgurantes).

La classe de français, même si elle présente des faiblesses assez manifestes dans beaucoup d'écoles, joue ainsi non pas comme dans beaucoup d'autres pays «francophones» (d'Afrique notamment), le rôle de source d'*«input»* francophone, mais plutôt (et avec des dosages différents selon les individus), le rôle de *canalisateur* de motivations déjà puissantes, et de *structurateur* de données, de compétences fragmentaires acquises le plus souvent en-dehors des salles de cours.

Dans une telle communauté linguistique, on comprend donc qu'une école imparfaite puisse donc donner des résultats qui ne sont surprenants que si l'on pense que l'école est seule à les produire.

Cette constatation serait une incitation, pour les Mauriciens, à réfléchir dans ce sens, en faisant appel plus largement aux acquis extra-scolaires des élèves qui en sont pourvus, et, au contraire, en visant à fournir des modèles linguistiques aux élèves qui en sont dépourvus dans leur environnement, à travers une pédagogie différenciée (peut-être d'ailleurs à travers des «renforcements» pour les élèves qui en ont besoin, mais qui ne consisteraient pas en la répétition ou la reformulation du travail fait en classe, mais en une approche répondant à leurs besoins spécifiques), pour éviter, en se cantonnant à une approche «médiane», de léser tous les élèves, puisqu'il s'agit d'une approche correspondant au profil d'un élève «moyen» qui n'existe en fait pas!

Quant à la «transférabilité» de l'exemple mauricien à d'autres terrains, elle ne peut être qu'assez limitée: si l'on adhère à l'idée que c'est en dernière analyse l'ensemble de la matrice sociale qui est incitative, on ne peut proposer Maurice en modèle à d'autres pays! On peut cependant prendre conscience que l'école est loin d'être la panacée des problèmes d'enseignement, et qu'en agissant sur des facteurs de nature plutôt sociale, ou en mobilisant d'autres vecteurs du français que l'école, on arrive parfois à des résultats plus fructueux qu'en se cantonnant au domaine scolaire, et parfois à moindre coût. Peut-être aussi peut-on penser que la prise de conscience de certains enjeux sociaux, et de leur lien avec le linguistique (prise de conscience très aiguë chez les Mauriciens) peut y contribuer. On toucherait là au domaine de l'information et de la modification des représentations des acteurs sociaux, qui, dans certains cas serait un champ plus facile à aménager, que celui de la réalité, souvent plus résistante, on le sait, aux interventions.

Il est à craindre cependant qu'en disant cela, on ne fasse rien d'autre que prolonger d'une manche supplémentaire la partie qui consiste, pour les spécialistes de l'éducation, à renvoyer la balle aux responsables du politique, de l'économique, du social, et, pour ceux-ci, à la réexpédier aussi vite dans le camp des spécialistes de l'éducation!

On pourrait se résoudre à déclarer le match nul si les enjeux de la partie n'étaient aussi graves; force nous est donc de continuer la partie, en essayant de sortir de ce cercle vicieux.

NOTES

- ¹ Il s'agit d'«apprentissage» (L^2 , L^3), s'opposant à «acquisition» (L^1), au sein du générique «appropriation», et non pas d'apprentissage s'opposant à enseignement comme dans le cadre des sciences de l'éducation.
- ² Voir Asgurally 1988: 31, note 4 à ce sujet.
- ³ La catégorie «Collège» mauricienne confond lycées et collèges au sens français.
- ⁴ Une interrogation de la base de l'Institut d'Études Créoles et Francophones n'a livré que de maigres résultats, confirmés d'ailleurs par des chercheurs s'intéressant à ces domaines.
- ⁵ Conseil International de Recherche en Linguistique Fondamentale et Appliquée.
- ⁶ Le lecteur curieux de détails sur cette situation très complexe se reportera à l'abondante littérature sur ce sujet. Consulter par exemple Hazaël-Massieux (M-C et collab.) 1991.
- ⁷ Le taux d'expansion de ces trois langues est cependant très inégal.
- ⁸ Organisation Mondiale pour l'Éducation Pré-scolaire.
- ⁹ Je remercie M.Rada Tirvassen des informations qu'il m'a données à propos du cycle primaire, qui m'ont permis de réactualiser cette partie. La responsabilité des opinions exprimées ici n'en-gage évidemment que moi.
- ¹⁰ Ramdoyal (1990: 27) en parle comme d'un «scourge». Il est édifiant de lire Ramdoyal (1990: 27sq.) sur ce thème.

BIBLIOGRAPHIE

- ASGURALLY (Issa T.) 1988: «Plaidoyer pour une pédagogie différenciée de l'enseignement du français en milieu multilingue et multiculturel : le cas de l'Île Maurice» in *Culture et pédagogie*, n° 6, 1988, pp. 27-31.
- BAGGIONI (D.)/ ROBILLARD (D. de) 1991: *L'Île Maurice: une francophonie paradoxale?*. Paris, l'Harmattan. 185 p.
- HAZAEËL-MASSIEUX (M-C)/ et collab. 1991: *Bibliographie des études créoles. Langues, cultures, sociétés*. Montmagny (Qué.), Marquis, Institut d'études créoles et francophones. 254 p.
- PUDARUTH (Ramesh), Ed. 1984: *English Language in Mauritius*. Port-Louis, Ministry of Education, Arts and Culture. 81 p.
- RAMDOYAL (Ramesh) 1990: *Proposal for Structural Reform*. Réduit, Curriculum Development Centre, M.I.E.. 103 p. + annexes non paginées.
- ROBILLARD (Didier de) 1991: «Développement, langue, identité ethno-linguistique : le cas de l'Île Maurice» in JOUANNET (Francis), NKUSI (Laurent), RAMBELO (Michel), ROBILLARD (Didier de), TIRVASSEN (Rada) Eds., *Langue, économie et développement (Tome 2)*. Paris, Didier Eruditio; pp. 123-181.
- STEIN (Peter) 1982: *Connaissance et emploi des langues à l'Île Maurice*. Hamburg, Buske. 661 p.
- VIRAHSAWMY (Dev) 1984: «Le système éducatif mauricien: problèmes et possibilités» in *Études créoles*, vol. VII n° 1-2, pp. 116-125.

FONCTIONS PÉDAGOGIQUES ET OPTIONS DIDACTIQUES DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS À L'ÎLE MAURICE: QUELQUES RÉFLEXIONS FRAGMENTAIRES

Rada Tirvassen
Mauritius Institute of Education
et U.R.A. 1041 du C.N.R.S

INTRODUCTION

La réussite contre le sous-développement passe par l'éducation : c'est un postulat qui, semble-t-il, a été adopté par de nombreux États dont l'Île Maurice. Tel est en effet le cas si l'on prend en considération l'investissement mauricien dans le secteur éducatif (près de 7 % du P.N.B. quand on ajoute, à la contribution de l'État, les sommes d'argent dépensées par les familles). Les autorités mauriciennes partent du principe — exprimé dès la fin des années 70 dans les divers plans préparés par le ministère de la planification économique et du développement — que le pays étant défavorisé au plan des richesses naturelles, il doit avant tout miser sur ses ressources humaines pour réussir son développement. Par ailleurs, les nouveaux objectifs économiques fixés pour toute cette décennie, la mise en œuvre de la deuxième phase de la «révolution industrielle» soutenue par un ambitieux programme de formation, voit s'accroître de manière considérable le rôle de l'instruction publique.

Pourtant quand on compare les résultats obtenus d'une part aux objectifs fixés et d'autre part aux investissements consentis, l'on peut parler d'acquis peu satisfaisants. C'est ce que nous révèlent les tableaux de la page suivante.

Résultats aux examens de fin de cycle primaire

| Année | Nombre de Candidats | | | Résultats Pourcentage | | |
|-------|---------------------|--------|--------|-----------------------|------|------|
| | G | F | T | G | F | T |
| 1985 | 13.202 | 26.992 | 6.982 | 50,6 | 54,3 | 52,4 |
| 1986 | 17.267 | 16.751 | 34.018 | 50,4 | 54,9 | 52,6 |
| 1987 | 16.267 | 16.751 | 31.808 | 49,4 | 55,4 | 52,6 |
| 1988 | 15.360 | 14.722 | 30.082 | 53,5 | 60,3 | 56,8 |
| 1989 | 13.144 | 12.589 | 25.733 | 58,2 | 66,3 | 60,7 |

**Résultats aux examens de School Certificate
(Équivalent du BEPC)**

| Année | Nombre de Candidats | | | Résultats Pourcentage de réussite | | |
|-------|---------------------|-------|-------|-----------------------------------|------|------|
| | G | F | T | G | F | T |
| 1985 | 5.151 | 4.480 | 9.631 | 63,5 | 67,3 | 65,3 |
| 1986 | 5.161 | 4.397 | 9.558 | 58,5 | 64,6 | 61,3 |
| 1987 | 4.888 | 4.129 | 9.017 | 65,6 | 70,1 | 67,7 |
| 1988 | 4.677 | 4.182 | 8.859 | 52,6 | 63,1 | 58,7 |
| 1989 | 4.889 | 4.368 | 9.257 | 59,7 | 68,3 | 63,8 |

**Résultats aux examens de Higher School Certificate
(L'équivalent du baccalauréat)**

| Année | Nombre de Candidats | | | Résultats Pourcentage | | |
|-------|---------------------|-------|-------|-----------------------|------|------|
| | G | F | T | G | F | T |
| 1985 | 1.919 | 1.458 | 3.377 | 54,4 | 55,9 | 55,0 |
| 1986 | 1.998 | 1.505 | 3.503 | 53,7 | 53,7 | 53,7 |
| 1987 | 2.196 | 1.689 | 3.885 | 51,4 | 60,9 | 55,5 |
| 1988 | 2.202 | 1.702 | 3.904 | 66,2 | 69,6 | 67,7 |
| 1989 | 2.198 | 1.906 | 4.104 | 53,9 | 55,1 | 54,5 |

G: Garçons F:Filles T:Total.

Quelques commentaires sur ces tableaux:

Si l'on effectue un calcul, certes un peu simpliste, mais qui ne dénature pas totalement la réalité, et qui consiste à déterminer la moyenne des élèves qui, durant ces dernières années, ont franchi les différents paliers du cursus scolaire pour obtenir leur diplôme de H.S.C. (l'équivalent du baccalauréat), on arrive aux constatations suivantes : en moyenne, 55,02 % d'élèves ont de 1985 à 1989, réussi aux examens de fin de cycle primaire. Comme il est indispensable de réussir à ces examens pour être admis dans une école secondaire, on peut affirmer que le pourcentage d'élèves qui réussissent aux examens de School Certificate par rapport au nombre total d'enfants ayant passé les examens de fin de cycle primaire ne s'élève qu'à 34,7 %. En procédant de la même façon, on peut dire que 19,8 % d'élèves, parmi tous ceux qui passent les examens de fin de cycle primaire, arrivent à obtenir leur diplôme de H.S.C.

Si maintenant on évalue le pourcentage d'échecs par rapport au nombre d'élèves scolarisés en première année du primaire, les conclusions sont encore plus inquiétantes pour des raisons bien évidentes : seuls 8 pour cent des enfants scolarisés obtiennent le diplôme de fin de cycle secondaire.

Le deuxième point qui nous intéresse est le résultat «qualitatif» que l'on obtient à la fin du cycle primaire. La moyenne de 40 % d'échecs ou de 30 % si l'on accepte que 10 % sont repêchés à la suite d'une deuxième tentative est beaucoup trop élevée quand on prend en compte que pratiquement tous les élèves prennent des cours particuliers à ce stade de la scolarisation. Certes les cours particuliers ne constituent pas une garantie de succès, mais ils donnent une idée de la volonté des parents — ailleurs, quand elle est absente, elle est tenue pour responsable de l'échec scolaire — de faire réussir leurs enfants. Quand en plus on estime que tous les enfants qui échouent à ces examens sont des illettrés (c'est-à-dire qu'ils n'ont pas développé les aptitudes de lecture et d'écriture nécessaires à leur intégration socio-professionnelle), on mesure de manière plus précise le degré de réussite du système éducatif mauricien. Certes on ne peut se fonder sur le pourcentage de réussite scolaire pour évaluer l'efficacité d'un système éducatif : il n'en constitue qu'un des éléments. Tout comme on ne peut se fier aux résultats obtenus par un élève aux examens pour connaître ses chances d'intégration socio-professionnelle. Mais par ailleurs, on ne peut se priver de tels indicateurs sans négliger le rôle de l'école dans la vie de tous les jours.

Ce tableau nous amène à constater l'ampleur du phénomène de l'échec scolaire à l'Île Maurice. Les causes de cet échec sont trop nombreuses et trop complexes pour que l'on puisse en isoler une sans simplifier la réalité. Mais, d'autre part, on peut se demander si une attitude réaliste ne consisterait pas à travailler sur des problèmes isolés au lieu d'attaquer tout le système, ce qui non seulement entraîne des blocages de la part de ceux qui ont le pouvoir administratif, mais ne résulte en aucune action concrète en raison de la nature complexe des systèmes

éducatifs. C'est un peu dans cette perspective que nous envisageons la réflexion sur la politique linguistique de l'école mauricienne qui constitue notre préoccupation centrale dans cette communication.

Dès les années 60, la politique linguistique de l'école a été désignée, dans un rapport commandité par le gouvernement colonial, comme «the greatest handicap to successful education» (Mead : 1960:208). Nous ne nous prononcerons pas sur le point de vue exprimé par Mead, tant il est catégorique et peut donner l'impression que la résolution des problèmes linguistiques de l'école mettra fin à la plupart des difficultés rencontrées. Mais, par ailleurs, ignorer l'impact de la politique et de la pratique linguistiques de l'école mauricienne, c'est ignorer les nombreuses incohérences de cette politique. Autant dire qu'elle mérite une réflexion à part.

LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE L'ÉCOLE MAURICIENNE: QUELQUES POINTS DE REPÈRE

Selon l'Education Ordinance de 1957, loi qui contient la plupart des règlements du système éducatif actuel, l'anglais et le français doivent être enseignés dès la première année du primaire. Les élèves peuvent également, dès cette première année, apprendre une langue orientale de leur choix. Quant aux langues qui doivent être utilisées pour la communication pédagogique, il est permis aux enseignants d'avoir recours à celles qui leur semblent les plus aptes à remplir ces fonctions pendant les quatre premières années de l'enseignement primaire. À partir de la quatrième année, seul l'anglais doit être utilisé comme langue d'enseignement. Si les règlements concernant les langues à enseigner sont contraignants et doivent être observés, ceux qui sont relatifs aux langues d'enseignement sont flous et offrent aux enseignants une marge de manœuvre assez importante, du moins en apparence. Dans le fond, celle-ci est réduite par les éléments suivants:

- (1) les représentations que les enseignants se font au sujet des langues (le créole est-il une langue, «un dialecte», un «patois» etc.?);
- (2) les représentations que se font les élèves, leurs parents ainsi que le directeur de l'école au sujet des langues: nous signalerons à cet effet, que deux élèves n'ayant que cinq ans, de deux écoles différentes, ont refusé de se faire interroger en créole dans le cadre d'une enquête que nous menions;
- (3) la multiplicité potentielle, dans une même classe, des L1 des élèves; théoriquement, dans une même classe, les différents élèves peuvent avoir/revendiquer trois L1 différentes: le créole, le français et le bhojpuri;

- (4) le créole n'ayant pas été instrumentalisé (pour les détails voir Chaudenson: 1989:169-182), les difficultés des enseignants sont nombreuses: recours au code-switching dont on peut penser qu'il constitue un obstacle à une communication efficace en raison des acrobaties linguistiques qu'il entraîne chez les apprenants.

Si nous avons surtout parlé de la question des langues d'enseignement, c'est parce que ce problème a été abordé de manière rapide jusqu'ici, toutes les analyses se limitant au fait que le créole doit être utilisé à la place de l'anglais et du français. Le programme et la philosophie de l'enseignement des langues ont eux, fait l'objet de plusieurs types de critiques. On a mis en exergue la surcharge linguistique du programme d'études au primaire, l'apprentissage simultané de deux langues non maternelles (quand les préoccupations étaient essentiellement pédagogiques), l'exclusion de la langue et de la culture maternelles (?) des enfants et le caractère colonial/néocolonial de la politique linguistique de l'école (lorsque les soucis exprimés étaient idéologiques).

Les diverses instances desquelles émanent les critiques, (organisations politiques qui étaient dans l'opposition au moment où les faiblesses étaient dénoncées et qui sont maintenant au pouvoir, commissions constituées par les gouvernements et ce depuis 1960), nous font penser que les décideurs ne comptent pas toucher, du moins de manière apparente, à la répartition fonctionnelle et aux valeurs symboliques des langues «de l'école». Le caractère flou des propositions concernant la problématique des langues et de l'école que contient le schéma directeur, en voie d'achèvement, et qui est censé contenir les grandes orientations de l'instruction publique pour toute cette décennie, en est une preuve concrète. L'analyse de Moore (1971) nous semble, à cet égard, probante. Tous les gouvernements mauriciens évitent systématiquement des réformes qui peuvent avoir des conséquences politiques et sociales néfastes à leur maintien au pouvoir. C'est ainsi que des projets à caractère économique ont été conçus et rapidement mis en œuvre depuis l'accession de l'île à la souveraineté nationale alors que toute la question des langues est laissée en suspens. Cette philosophie a en fait été explicitée par l'ex-Premier Ministre mauricien lorsqu'il a perdu, en 1982, le pouvoir. Il a en effet affirmé qu'il n'est dans l'intérêt d'aucun gouvernement de toucher à la trilogie (mauricienne) du malheur: la langue, la culture et la religion.

Pourtant, compte tenu des faiblesses de la politique linguistique de l'école et de ses retombées sur l'instruction publique, des solutions doivent être trouvées. Cela, d'autant plus que les objectifs économiques ne permettent pas de tolérer tant de «déchets». Celles-ci doivent, à notre avis se limiter à des «zones techniques» afin que les propositions de réforme n'aient aucune incidence politique.

En nous appuyant sur ces principes, nous proposerons qu'une articulation soit établie entre les options didactiques de l'anglais et du français et les fonctions pédagogiques de ces langues à l'école primaire. Ce sera peut-être une façon d'établir une certaine cohérence sur au moins un plan de cette politique de l'enseignement des langues.

FONCTIONS PÉDAGOGIQUES ET OPTIONS DIDACTIQUES DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS

Fonctions pédagogiques:

Quelles que soient les fonctions et la place attribuées au créole (et éventuellement au bhojpuri) à l'école, l'anglais et dans une bien moindre mesure le français, (que nous ignorerons pour ne pas compliquer l'analyse) sont incontournables. Si à l'oral, l'anglais peut être évité, à l'écrit (notamment au niveau de la lecture), il est indispensable d'avoir des aptitudes suffisantes non seulement pour acquérir la langue anglaise, mais aussi pour comprendre les mathématiques et l'«Environmental Studies» (science d'éveil). En fait, compte tenu de la langue employée dans ces matières, très souvent, même les partisans les plus acharnés du créole ont recours à l'anglais à l'oral. Les tâches communicationnelles que les élèves sont appelés à remplir en employant l'anglais sont donc multiples.

Elles peuvent être résumées de la façon suivante:

- 1 Compréhension d'une langue avec des structures morpho-syntaxiques élémentaires de l'anglais;
- 2 Compréhension de termes techniques en anglais;
- 3 Exécution de tâches qui impliquent la compréhension des consignes ainsi que l'expression écrite.

(On notera que la compréhension relève à la fois de l'oral et de l'écrit.)

Ces quelques éléments montrent que l'anglais constitue bien une langue de travail pour les élèves mauriciens. Si le français lui, n'a pas exactement les mêmes fonctions, des observations de classe nous ont permis de constater que de nombreux enseignants du primaire et du secondaire l'utilisent très souvent comme langue d'enseignement. On peut donc avancer que, de manière générale, l'anglais et le français ont tous deux des fonctions communicationnelles, bien qu'il soit possible dans une analyse affinée de différencier ces rôles. Il est donc évident que ces deux langues ne peuvent être enseignées sans que l'on prenne en compte l'importance qu'elles ont à l'école. Or quand on analyse la manière dont l'enseignement de ces deux langues est abordée, on est frappé par le caractère «grammatical» de la démarche adoptée par les enseignants suite, en fait, aux directives reçues des autorités. En effet, l'anglais et le français sont conçus uniquement comme des systèmes grammaticaux plutôt que comme des outils de communication. C'est en tous les cas ce que nous tenterons de prouver en nous appuyant sur les sujets d'examen proposés aux élèves de fin de cycle primaire.

Options didactiques : l'analyse des sujets d'examen.

Remarques :

- 1) le corpus très restreint étudié, les sujets de 1990, s'explique par les contraintes de temps auxquelles nous avons eu à faire face.
- 2) l'analyse faite, dans cette communication, du sujet de français pourrait être discutée, car cette langue n'a pas les mêmes fonctions que l'anglais. Si ceci demeure vrai, il est également intéressant de constater la convergence des objectifs de l'enseignement des deux langues européennes — c'est ce que nous montrerons — ce qui nous permet de comprendre que l'on est bien dans une tradition pédagogique qui fait abstraction des fonctions réelles des langues.

La lecture-compréhension

Le texte, un texte fabriqué, c'est-à-dire un texte qui a été préparé à des fins pédagogiques, est rédigé à partir de mots et de structures très élémentaires, sauf peut-être les mots «continuous», «greeted» (que les élèves doivent expliquer) et six ou sept autres tels que «flooded» et «scream». L'exercice proposé, (questions à choix multiples), porte uniquement sur des phrases isolées qu'il faut mettre en rapport avec d'une part les distracteurs et d'autre part la réponse. L'incapacité de comprendre l'histoire contenue dans le texte n'entraîne pas une incapacité à répondre aux questions posées. Autant dire que l'on reste dans une conception très phrasistique du texte : lire et comprendre un texte se limitent à la compréhension des phrases individuelles qui font partie du texte. L'exemple ci-dessous illustre de manière assez évidente, pensons-nous, le point de vue que nous soutenons :

Question 1 : *The stream was:*

- (a) *very far from the Goolam's house*
- (b) *not far from the Goolam's house*
- (c) *some metres in front of the Goolam's house*
- (d) *right in front of the Goolam's house*

(La réponse se trouve dans la phrase ci-dessous extraite du texte :

«The stream was a few metres behind their house»)

Les deux exercices de grammaire :

Si l'on note avec satisfaction l'absence d'exercices de grammaire portant sur le métalangage ainsi que le non-usage d'une métalangue même dans les consignes, les exercices de grammaire vérifient uniquement si les élèves ont acquis des mécanismes morpho-syntactiques. En effet, les phrases ne constituent que des supports grammaticaux aux distracteurs et aux réponses proposés.

— a very comfortable car.

- (a) It's (b) Its (c) This (d) that

La capacité d'utiliser dans des situations de communication réelles, les éléments morpho-syntaxiques acquis n'est, semble-t-il, pas la préoccupation des examinateurs.

Seuls les savoirs grammaticaux les intéressent.

Le test de closure :

C'est sans doute un des rares exercices où la maîtrise de tous les éléments de la langue (grammaire et vocabulaire) est sollicitée. Mais il demeure un exercice « passif ».

La rédaction :

De tous les exercices que contient le sujet, la rédaction est la seule activité de production langagière qui fait appel à la créativité de l'apprenant. Toutefois, la façon dont les élèves ont été entraînés à faire cet exercice (absence totale d'attention à la cohérence textuelle par exemple, accent sur la correction grammaticale dans un concours aussi impitoyable que le C.P.E. et, surtout la note accordée, dans le cas du français, à l'orthographe — 40 % des notes accordées à la rédaction, du moins à ce que nous a laissé entendre un des responsables de cet examen), nous permet d'avancer que même dans cette activité, on se situe dans l'évaluation des acquis grammaticaux plutôt que dans celle de la capacité à communiquer du sens à l'écrit (Tirvasson : 1991).

Si l'oral est totalement sacrifié au profit de l'écrit, la configuration générale des deux sujets semble assurer un équilibre entre les activités communicationnelles et les exercices systématiques. Le test de closure qui a les caractéristiques des deux, semble parachever cet équilibre. Pourtant une analyse précise montre que tel n'est pas le cas. Quant à la grammaire visée, elle porte principalement sur l'orthographe et la morphologie. Par exemple, les phrases dans le sujet de français vérifient la capacité des élèves à effectuer correctement les accords du participe passé, les terminaisons des verbes, etc.. Il n'est établi aucune distinction entre les éléments de grammaire sémantiquement rentables et ceux qui ne le sont pas. Comme on peut le deviner, ces exercices posent de nombreuses difficultés aux apprenants. Or il semble qu'il n'y ait aucune volonté d'apporter d'éventuelles modifications à ces exercices car comme le soutiennent des responsables de ces examens, ils sont déterminants pour la sélection des élèves passant les examens de fin cycle primaire et devant être admis dans les meilleurs établissements de l'île.

Les constatations faites à la suite de ces deux rapides analyses soulèvent deux questions. La première a trait à la validité de ce questionnaire. On peut en effet se demander dans quelle mesure ces sujets évaluent ce qu'ils sont censés évaluer. Dans de nombreux textes officiels, notamment dans les préfaces des manuels

scolaires préparés pour l'ensemble des élèves mauriciens, l'accent est mis sur le développement d'aptitudes de communication. Or l'on se rend compte que les aptitudes de communication constituent un prétexte ou un support pour l'acquisition de la grammaire alors que dans le cadre des approches communicatives, c'est exactement le contraire qui est préconisé. La seconde pose le problème de la finalité de l'apprentissage. On peut se demander comment justifier un tel accent sur des savoirs et une telle négation des savoir-faire.

L'évaluation du français :

Les constations faites à la suite de l'analyse du sujet d'anglais conviennent également à celui du français. Afin de ne pas alourdir davantage cette communication et surtout pour éviter la répétition, nous nous contenterons de survoler rapidement le sujet proposé pour l'évaluation de français.

L'évaluation de la maîtrise d'une grammaire élémentaire du «français standard», (dans la représentation des responsables de cet examen cette variété de langue est la cible), demeure un des principaux objectifs sinon le principal objectif visé. En effet, l'utilisation correcte de mots-outils (pronoms relatifs, prépositions, déterminants, etc.), la capacité d'effectuer les accords selon les règles (accord du participe passé, accord entre l'adjectif et le nom, etc.), l'usage correct des modes et des temps verbaux, constituent l'essentiel de ce qui est examiné. Comme pour le questionnaire d'anglais, deux activités semblent échapper à cette règle générale : la lecture-compréhension et la rédaction. Quand on analyse de près la manière dont la compréhension du texte est abordée, on se rend compte qu'elle est aussi limitée à celle d'une suite d'énoncés. En effet si l'on ignore le fait que certaines questions sont mal posées puisque les distracteurs peuvent être acceptés comme des réponses correctes, on se retrouve comme pour l'épreuve d'anglais, dans une évaluation de la compréhension de l'énoncé. On peut penser que pour ce qui est de la rédaction, c'est la capacité de produire des suites d'énoncés sans fautes de grammaire qui est visée.

On reste donc dans une conception très livresque de la langue : c'est l'énoncé et ses constituants grammaticaux qui font l'objet de l'évaluation. Même les activités de réception et de production langagières que sont la lecture et la rédaction sont centrées sur l'énoncé. La capacité de communiquer ne semble guère préoccuper les examinateurs. C'est peut-être pour cette raison que les opérations linguistiques/cognitives demeurent, en fin de compte, passives : sur cinq exercices, trois portent sur des questions à choix multiples alors que le quatrième est un exercice à trous. Seule la rédaction fait exception à cette règle générale, mais on a vu qu'elle est finalement limitée à la phrase.

Les aptitudes de lecture et de rédaction qu'on évalue chez les élèves de fin de cycle primaire – et vers lesquelles converge tout le processus d'enseignement – apprentissage se limite à la phrase. Le savoir grammatical n'est jamais envisagé du point de vue de sa «rentabilité communicationnelle». Or, les tâches que les

élèves sont appelés à accomplir dans les langues, en particulier en anglais, sont de nature différente de celles qu'ils réalisent lors de l'apprentissage des langues. On peut en effet raisonnablement affirmer que le sens, dans une leçon de mathématiques ou de science d'éveil n'est guère limité à des phrases isolées. L'apprentissage des langues n'est donc pas conçu par rapport aux fonctions qu'ont ces mêmes langues à l'école. Certes nous ne voulons pas insinuer que la grammaire de l'énoncé doit être exclue de l'enseignement ou doit être remplacée par la grammaire du texte. Nous pensons que sa place doit être relativisée et qu'on doit rendre performants les élèves dans les langues qu'ils apprennent.

CONCLUSION

L'analyse des sujets d'examen proposés aux élèves de fin de cycle primaire illustre ce qui constitue l'essentiel des préoccupations des enseignants dans un système éducatif où la préparation des élèves aux examens commence dès la quatrième année du primaire. Elle montre que les aptitudes linguistiques qui doivent être développées chez les apprenants, pour qu'ils soient performants dans une langue qui occupe, à l'école, d'importantes fonctions communicatives, ne le sont pas. Les objectifs pédagogiques de l'enseignement de l'anglais (et du français également) ne prennent pas en compte les fonctions de cette langue dans l'enseignement mauricien. C'est une incohérence par rapport à laquelle on peut trouver des solutions, à la différence des autres problèmes de la politique et de la pratique linguistiques de l'école mauricienne.

Nous ne pouvons terminer cette réflexion sans une mise en garde. L'analyse effectuée a porté sur des sujets d'examen. Il nous semble qu'un travail complémentaire devrait être effectué sur les manuels qui offrent un tableau plus complet des aptitudes développées chez les apprenants. Toutefois, l'absence d'une telle réflexion ne remet pas en cause le bien fondé des constatations faites dans le cadre de cette communication.

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier Robert Chaudenson et Didier de Robillard qui ont lu ce texte et m'ont fait de nombreuses remarques pertinentes.

BIBLIOGRAPHIE

- BAGGIONI, D. et ROBILLARD, D. de 1990: *Île Maurice: Une francophonie paradoxale*. L'Harmattan, Paris, 185 p.
- CHAUDENSON, R., 1989: *Créole et enseignement du français*. L'Harmattan, Paris, 194 p.
- CHAUDENSON, R., 1989: «Langue et économie: L'état des recherches inter-disciplinaire» in *Langues, économie et développement* Tome I, R. Chaudenson/D. de Robillard (eds), Diffusion Didier Érudition, pp 23-37.
- GLOVER V., et al., 1978: *The road ahead, Report of the Commission of Enquiry on Post=Primary and Secondary Education in Mauritius*, Government Printer 161 p.
- GLOVER, V., et al., 1983: *We have all been children, Report of Enquiry on Education*, 137 p + annexes.
- MEAD, J., et al., 1960: *The Economic and Social Structure of Mauritius*, Mauritius Legislative Council, Sessional Paper N° 7 of 1960. 246 p.
- MOORE, J., 1971: *Development Education and Language. «A case study of Mauritius»*, Dissertation submitted for the requirements of the degree of M.A. in Education of the University of London, 120 p. (non-dif).
- RAMDOYAL, R., 1990: *Proposal for Structural Reform*, 67 p + annexes.
- ROBILLARD, de R., 1989: «L'aménagement linguistique, gestion des conflits des langues» in *Langues, économie et développement*, Tome 1, Chaudenson R. et de Robillard D. (eds), diffusion Didier Érudition, (pp. 81-114).
- TIRVASSEN, R., 1990: «Les langues d'enseignement à l'île Maurice: facteurs historiques d'un choix contemporain» in *Journal of the Mauritian Studies, Mahatma Gandhi Institute*, Vol. 3, N° 1, (pp 33-58).
- TIRVASSEN, R., 1990: *Des réformes éducatives à l'enseignement de l'écrit à l'île Maurice: une étude de cas*, (non-dif.), 15 p.

**DU FRANÇAIS «LANGUE D'ESCLAVES» AU
FRANÇAIS «PARTIE DU PATRIMOINE CULTUREL».
OBSERVATIONS SUR LA RELANCE DU FRANÇAIS À
MADAGASCAR ET SA RÉUTILISATION COMME
LANGUE D'ENSEIGNEMENT**

par Bernd Schmidt

Université de Leipzig

*Section des Sciences de l'Afrique et du Proche-Orient,
Leipzig, RFA*

Le sujet mentionné ci-dessus a fait objet d'une contribution intitulée «Le redressement de l'enseignement du français à Madagascar au cours des années quatre-vingts» et présentée à l'occasion d'un colloque international ayant pour sujet «Linguistik und Französischunterricht» (Linguistique et enseignement du français) qui a été organisé au mois de mai 1989 à l'Université de Leipzig en préparant les festivités à l'occasion du bicentenaire de la Révolution Française (cf. Barthel 1990, Schmidt 1990 a).

Je reprends ce sujet sous la perspective du titre de ce séminaire «École du nord, école du sud», car, arrivé en France depuis un mois, j'ai pu consulter, grâce au soutien de collègues français (R. Chaudenson, J. Dez, G. Hazaël-Massieux et P. Vérin), des sources que je n'avais pas à ma disposition à l'époque. C'est surtout un article d'un collègue d'origine malgache qui a éveillé mon intérêt et dont j'ai pu prendre connaissance par l'intermédiaire de D. de Robillard. Cet article de M. Rambelo (1991 b) a été d'autant plus intéressant pour moi, que, à mon avis, pour le moment il y a au grand maximum une douzaine de chercheurs en France, à Madagascar et ailleurs qui auraient été en mesure d'écrire un article comparable.

Pour bien situer le problème du redressement de l'enseignement du français au cours des années quatre-vingts et sa réutilisation comme langue d'enseignement dans la Grande Île, je voudrais esquisser brièvement l'évolution du rapport entre la langue malgache et française depuis 1960.

La période de 1960 à 1972 a été caractérisée d'abord par le statut de « langues officielles » des deux langues en question. La nature des accords de coopération avec la France ainsi que le contexte international de la décolonisation et de la lutte contre ce que l'on désignait à l'époque comme « néocolonialisme » menaient à un rejet quasi total et vigoureux de tout ce qui était en rapport avec la France. La langue française et son utilisation comme langue d'enseignement ainsi que comme critère de sélection sociale constituaient la pierre d'achoppement par excellence. Pour cette raison, le français a été désigné par les manifestants de mai 1972 comme « langue d'esclaves » (voir Andrianasolo 1983 et Domenichini-Ramiaramanana 1973).

La période suivante (de 1972 au début des années quatre-vingts), dite de malgachisation, s'est caractérisée par une revalorisation prononcée de la langue, la civilisation, la culture et l'histoire malgaches au nom de l'authenticité et de l'identité nationale. L'emploi de la notion de « malagasy » en tant que nom et adjetif dans des textes de langue malgache et française est à cet égard aussi révélateur que l'omission de la notion de « français » et « frantsay » (cf. Schmidt 1990 b, p. 58). La langue malgache et ses variantes dialectales furent introduites, au fur et à mesure, comme médium d'enseignement dans l'enseignement primaire et secondaire. Le français avait le statut de première langue étrangère et fut enseigné à partir de la deuxième année scolaire.

Dans le discours officiel, le rapport entre les deux langues était bien et raisonnablement défini : le malgache étant désigné comme « langue nationale » qu'il faudrait développer. Le français, en revanche, fut considéré en premier lieu comme « arme qu'il nous faut utiliser » (CRSM 1975, p. 84) et ceci dans un contexte bien précis¹, et en second lieu comme « fenêtre ouverte sur le monde de la civilisation technique » (*ibidem*). En même temps, les auteurs de la CRSM ont tenu à se démarquer nettement du mouvement de la Francophonie, considéré, à cette époque précise, comme ayant « des relents de paternalisme et de néocolonialisme que nous récusons » (CRSM 1975, p. 85).

Malgré un « bilinguisme harmonieux » visé par la CRSM (1975, 85), la promotion de la langue malgache s'opérait au détriment de l'enseignement de la langue française. Il y a, bien sûr, des raisons d'ordre pédagogique pour cela (cf. Andrianasolo 1983), mais une des causes majeures en était sans doute une attitude, que j'appellerais « l'attitude '72 » des locuteurs, caractérisée par le rejet du français, qui persistait parmi les enseignants de l'enseignement public et qui fut admis pour des raisons bien compréhensibles, par les forces politiques dirigeantes. La conséquence en fut un recul sensible des connaissances de français, constaté (cf. Rakotozafy 1985, pp. 114-126) dès le début des années quatre-vingts et illustré par le fait qu'en 1987 3/4 des étudiants étaient obligés de redoubler leur première année universitaire en raison de leur mauvaise maîtrise du français (Rambelo 1991, b, 85).

Ce recul des connaissances de français représentait un facteur d'importance économique de premier ordre, car sans connaissance de français — pas de cadres malgaches ayant obtenu une formation supérieure et sans ces cadres — pas de malgachisation de l'économie. Le recul des connaissances de français allait donc à l'encontre même des buts de la malgachisation qui ne se voulait pas seulement une simple révalorisation de la langue et la civilisation malgaches, mais, en même temps, une malgachisation de l'économie du pays (cf. la définition de la malgachisation par Andriamalala 1974).

On voit par ces quelques données relatives au développement de la situation linguistique depuis 1960 que, quoique la catégorie de «status» du français n'ait de fait pas changé depuis 1960, la catégorie de «corpus» du français ait connu un recul sensible. En outre, ces données montrent combien il est difficile de passer d'une situation de «diglossie enchaînée»², pour utiliser un terme proposé par Calvet (1987, 47), à une situation de bilinguisme équilibré (je ne dirai pas «harmonieux») dans un contexte post-colonial.

En ce qui concerne les mesures concrètes visant le redressement du français, je propose les *trois thèses* suivantes :

1. Ces mesures sont le résultat de contraintes économiques sous deux aspects, un aspect international et un aspect national. À la suite de la crise économique qui a secoué le pays dès le début des années quatre-vingts et en raison de l'impossibilité d'une aide substantielle de la part des pays de l'est, Madagascar a été obligé de se trouver des crédits sur le marché international. Avec la Banque Mondiale et le Fonds Monnétique International, on y est arrivé. En outre, pour obtenir le soutien de la France dans cette restructuration de l'économie malgache et de l'enseignement, il fallait d'abord un assainissement des relations franco-malgaches, brusquement interrompues à partir de 1972. Afin de créer des conditions favorables pour cet assainissement, la position de Madagascar envers la francophonie fut révisée.
2. Ceci était devenu possible pour Madagascar sans perdre la face, (et voilà un autre aspect international et un premier aspect qui me manquait en lisant l'article de M. Rambelo) parce que, à partir de la fin des années soixante-dix, plus précisément avec le rapport Rigaud de 1980, un changement net se dessinait dans l'orientation de la politique linguistique et culturelle extérieure de la France. La francophonie, faisant partie de cette politique et visant, jusqu'à ce moment, surtout l'assimilation culturelle, cette francophonie passait à une définition qui reposait sur la synergie et la cohabitation de la langue française et les langues nationales des pays de l'Afrique subsaharienne (cf. Senghor, 1983, 19³).
3. La troisième thèse représente un aspect plutôt national, si vous voulez, qui ne peut être dissocié du premier et qui a déjà été évoqué ci-dessus. Étant donné que l'enseignement supérieur à Madagascar était toujours

dispensé, dans sa plus grande partie, en français, le recul des connaissances de français des bacheliers soulevait le problème de la formation de cadres supérieurs autochtones, ce qui mettait en cause un des buts principaux de la malgachisation.

La décision en faveur d'une francophonie renouvelée était donc une décision fondée sur le pragmatisme et l'intérêt commun entre la France et Madagascar (cf. Chaudenson 1989, 95). Et, je vous propose d'aller encore plus loin, en postulant qu'elle était, à plusieurs égards d'ailleurs, une décision en faveur de la malgachisation (voir les actes des deux colloques internationaux en 1988, 1990 indiqués dans la bibliographie).

Les mesures en faveur du redéploiement de la langue française se présentent, à mon avis, dans la chronologie suivante. (Je renoncerai à vous signaler chaque différence entre le point de vue présenté par moi et celui de M. Rambelo, car en fait, il s'agit de points de vues qui se complètent mutuellement. Je vous laisserai donc tout le plaisir de les découvrir).

- I. Résolution n° 07-PR/82 de l'Assemblée Populaire proposant un retour au français, au moins dans l'enseignement, pour garantir le droit à l'accès au français pour tous les Malgaches.
- II. Un article de Andrianasolo Rajaonah, Olivia 1983, «L'enseignement du français à Madagascar : du drame linguistique à l'acquisition d'une langue étrangère facteur d'enrichissement et d'ouverture», (*Atrika* 13 mai, p. 4; 14 mai, p. 6).

Cet article reprend le texte d'une conférence prononcée par l'auteur à l'occasion du centenaire de l'Alliance Française à Madagascar. Il a été publié dans le journal *Atrika*. J'attire votre attention sur ce fait, car *Atrika* était le journal du parti au pouvoir. L'article exprimait *premièrement* la volonté d'un assainissement des relations entre les deux pays. Il peut être considéré, de ce fait, comme un premier signe semi-officiel en direction de la France. En proposant une nouvelle vue sur la langue française (langue française = «plutôt source d'enrichissement que matière d'aliénation»), il représentait, *deuxièmement*, la justification idéologique de la relance du français. Et *troisièmement*, il marquait la volonté des dirigeants de ne laisser plus passer une attitude des locuteurs au moins réticente sinon hostile envers le français.

Cet article a été suivi de

- III. La décision du Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'éducation de base de l'époque, Théophile Andrianaelisoa, de réutiliser le français comme langue d'enseignement à partir de la seconde à la terminale, c.-à-d. de la dixième année scolaire au baccalauréat. Cette décision fut publiée dans *Madagascar Matin* du 21 septembre 1983.

Pour justifier cette mesure, le Ministre tenait à souligner que «le français a eu toujours un lien plus ou moins étroit à l'histoire de Madagascar».

Cette mesure représentait un deuxième signe, plus net et plus concret que les deux premiers, dans la perspective de la relance du français; un signe exprimé, cette fois-ci, par un haut fonctionnaire malgache, membre du gouvernement et du Conseil Suprême de la Révolution; un signe qui devrait être suivi d'autres, plus explicites encore.

IV. Le Colloque International de mai 1985 intitulé «La langue française dans le transfert de connaissances et de technologies à Madagascar». Ce colloque a comporté en trois commissions (I: «La langue française et la situation linguistique à Madagascar», II: «Langue française — politique et stratégie de développement» et III: «Tendance et évolution de l'enseignement du français langue seconde») dont l'une était consacrée à l'enseignement du français langue seconde (cf. Actes 1985)

Ce colloque représentait, à mon avis, une nouvelle orientation par rapport aux mesures mentionnées ci-dessus, et ceci à deux égards: premièrement, ce colloque fut l'occasion d'exprimer le souhait adressé à des autorités malgaches et françaises, de «contribuer au redressement de l'enseignement du français sur la Grande Ile» (cf. Contassot/Tamuly 1987, 11 ff.). Le premier aspect de cette nouvelle orientation consistait donc dans la volonté explicite des autorités malgaches de coopérer avec des autorités françaises dans le domaine de la francophonie ce qui, en effet, représentait un fait autrement remarquable après la rupture brusque entre la France et Madagascar après 1972.

Deuxième aspect: la langue française était reconnue comme «faisant partie du patrimoine culturel» (cité d'après Rambelo 1991 a, p. 36).

La réponse à ce souhait, exprimée devant un public international, fut un concours organisé à l'échelle nationale sous le mot d'ordre «L'école en fête». Ce concours a été organisé pour la première fois en 1986, puis en avril 1987, en 1988 et enfin en 1990. Son but était de «concrétiser de façon dynamique la volonté au redressement du français» (Contassot/Tamuly 1987, 11).

V. Et, enfin, le zénith de ce rapprochement était constitué, bien sûr, par le discours prononcé par le Président Ratsiraka au premier Sommet Francophone, en février 1986. Il y disait entre autres: «Je suis fier de parler français». Il désignait le Président Mitterand comme «ami du peuple malgache» et «malgré toutes les vicissitudes de l'histoire le peuple malgache» comme «ami du peuple français» (Ratsiraka 1986). Ceci représentait sans aucun doute un rattachement à la France et un rattachement à la langue française. La participation du Président Ratsiraka lui-même à ce sommet représentait, en même temps, un rattachement au concept modifié de la francophonie⁴.

VI. Le processus de la relance du français a été poursuivi en 1990 en stipulant le réemploi du français comme médium d'enseignement.

Cette mesure a déclenché une discussion vive dont on trouve des reflets dans plusieurs numéros du journal *Lakroan'i Madagasikara*, cités dans la bibliographie.

S'il est vrai que la francophonie a changé sensiblement de caractère au cours des années quatre-vingts, et nul n'en doute, et s'il est, en outre, vrai qu'à l'ancienne définition de la francophonie était liée la méthode directe pour enseigner cette langue, ne serait-il pas opportun de s'interroger sur une méthode d'enseignement du français qui tienne compte de ce changement de la francophonie (voir Annexe 1)? Une proposition valable dans ce sens a été soumise en 1985 par un travail de Mathilde Rakotozafy, intitulé « Problèmes d'analyse contrastive du français et du malgache », élaboré sous la direction de M. Touratier. Bien que ce travail se soit voulu, d'après *Midi Madagasikara* du 11-12-1985 : « la pièce majeure théorique dans la relance de l'enseignement du français sur la Grande Île », il n'a pas eu, hélas, un écho adéquat, il me semble. En abordant le problème du médium d'enseignement, qu'on le veuille ou non, il se pose la question de l'enseignement de cette langue. Et cette question se pose de manière différente en fonction de la langue maternelle des élèves. Étant donné que le français n'est visiblement pas la langue maternelle des Malgaches et que les structures grammaticales des deux langues sont bien différentes, ne pas rendre utilisable la méthode contrastive signifierait plus ou moins la poursuite de l'enseignement élitaire du français et partant une réticence, de quelque nature qu'elle soit, contre l'extension de la base sociale du français à Madagascar. Ma proposition pour l'enseignement du français à Madagascar pourrait se résumer, grossièrement, comme suit : un enseignement, fondé sur la méthode contrastive, à partir de la deuxième année scolaire jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire afin de l'utiliser ensuite comme langue d'enseignement et l'enseigner, à partir de ce moment-là, en partie d'après la méthode directe (voir à ce sujet Annexe 2). Cette option en faveur de la méthode contrastive ne s'explique pas seulement par le fait que d'éminentes personnalités, comme L.-S. Senghor, ont opté pour elle, mais elle s'explique surtout par le fait que j'ai reçu une formation de français qui utilisait cette méthode à partir du premier cycle du secondaire jusqu'au baccalauréat. Plus tard, à l'Université, la méthode contrastive et la méthode directe se complétaient. Dans les cours de grammaire, on continuait à comparer les structures de l'allemand et du français, tandis que dans d'autres cours comme « langue écrite », « langue parlée », « lexicologie », etc., un effort était entrepris pour user de la méthode directe.

NOTES

¹ «En ce domaine nous devons éviter les malentendus sur l'utilisation de la langue française car seule la vérité est révolutionnaire et le révolutionnaire ne doit pas avoir de complexe» ... Mais il ne faut pas par exemple, sous prétexte de décolonisation abandonner sans discernement tous les apports valables et utilisables des colonisateurs. Ce n'est pas parce que ceux-ci ont exploité nos terres à l'aide de tracteurs et de machines agricoles qu'il faut, l'indépendance retrouvée, jeter toutes ces machines à la mer. » «Les combattants vietnamiens nous donnent dans ce domaine

- un admirable exemple. C'est avec des armes prises ou récupérées chez leurs adversaires qu'ils ont bousculé ceux-ci hors de leur patrie. Or, qu'on le veuille ou non la langue française (cf. la langue anglaise) est une arme qu'il nous faut utiliser» (soulignement — B.S.; CRSM 1975, 85).
- ² «... diglossies enchaînées, c'est-à-dire, des diglossies imbriquées les unes dans les autres, que l'on rencontre fréquemment dans les pays récemment décolonisés» (Calvet 1987, 49). En représentant cette notion, j'ai en vue le rapport diglossique entre le français et le malgache d'une part et entre le malgache officiel et les autres variétés dialectales du malgache de l'autre.
- ³ L.-S. Senghor dans la préface au «Le français et les langues africaines au Sénégal» de Pierre Dumont (1983): «Que dirai-je en conclusion générale sinon que je suis d'accord avec lui quand il intitule sa conclusion «Pour une nouvelle francophonie»! En effet, celle-ci tourne le dos à la vieille francophonie de l'assimilation colonialiste. Il y a surtout que la nouvelle francophonie, qui préconise un bilinguisme basé sur les études contrastives des langues et cultures, entend favoriser, non pas la confrontation, mais la symbiose des valeurs complémentaires parce que différentes» (Senghor 1983, 19).
- ⁴ Ce discours remarqué représentait la base pour la coopération franco-malgache dans le domaine du redressement de la langue française. Il marquait le rapprochement sensible du point de vue malgache au point de vue français dans ce domaine et il marquait en même temps une conciliation complète pour l'avenir proche. La visite officielle de F. Mitterrand à l'occasion du 25^e anniversaire de l'indépendance n'en était qu'un signe précurseur, important, bien sûr. (Quand on regarde l'histoire du 19^e siècle à Madagascar avec sa prédominance des Reines, on serait tenté de dire, d'abord la reine et puis le roi. Et le rapprochement des deux pays fut enfin achevé par la visite officielle du Président Mitterrand à Madagascar en juin 1990; cf. Mitterrand 1990).

BIBLIOGRAPHIE

- Actes du «Séminaire d'information sur les aspects méthodologiques et pratiques du travail terminologique», Antananarivo, décembre 1988.*
- Actes du «Séminaire national de réflexion sur l'enseignement du malgache dans le monde pluriculturel d'aujourd'hui», Antananarivo, décembre 1990.*
- Actes du colloque international «La langue française dans le transfert de connaissances et de technologie à Madagascar, mai 1985* Antananarivo.
- ANDRIAMALALA, Emilson Daniel 1974, *Ny fanagasiana*. Antananarivo, Office du Livre Malagasy.
- ANDRIANASOLO Rajaonah, Olivia 1983, *L'enseignement du français à Madagascar*: du drame linguistique à l'acquisition d'une langue étrangère facteur d'enrichissement et d'ouverture, En: *Arika*, Antananarivo, 13 mai, p. 4; 14 mai, p. 6, rubrique: Arika document).
- BARTHEL, Helga (Ed.) 1990, *Linguistik und Französischunterricht*. Materialien des internationalen Kolloquiums 18.-19. Mai 1989 «Linguistik und Französischunterricht». En: *Wissenschaftliche Beiträge der Karl-Marx-Universität Leipzig*, Reihe Gesellschaftswissenschaften, 1990, 92-98.
- CALVET, Louis-Jean 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, Payot 294 p.
- Charte de la Révolution Socialiste Malagasy* 1975, Antananarivo, Imprimerie d'ouvrages éducatifs, 117 p.
- CHAUDENSON, Robert 1989, *Vers une révolution francophone?* Paris, L'Harmattan, 224 p.
- CONTASSOT, Henri/Tamuly, Anette 1987, À Madagascar ... les écoles manifestent, in: *Le français dans le monde*, Diagonales 3, Paris,, p. 11-13.

- DOMENICHINI-RAMIARAMANANA, Bakoly 1973, «Le problème de la francophonie à Madagascar», En : *Négritude africaine, négritude caraïbe*, Paris, 1973, S. 71-78.
- DUMONT, Pierre 1983, *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris, Karthala.
- JOUANNET, F./ NKUSI, L./ RAMBELO, M./ ROBILLARD, D. de/ TIRVASSEN, R. 1991 (éds.), *Langues, économie et développement*. Université de Provence, Didier Érudition.
- Lakroan'i Madagasikara*
- RALIBERA, Rémy 1990, «Fampianarana teny frantsay sy fampianarana amin'ny teny frantsay : zavatra roa samy hafa be ireo.» in: *Lakroan'i Madagasikara*, n° 2697 du 18-11-1990.
- RALIBERA, Rémy 1990, «Raharaha ilàna fanafody haingana dia haingana» in: *Lakroan'i Madagasikara*, n° 2701 du 16-12-1990.
- RALIBERA, Rémy 1991, «Hevitra sasany momba izay voralazan'ny Prezidan'ny Repoblika». in: *Lakroan'i Madagasikara*, n° 2706 du 20-1-1991.
- BIGOTTO, Fr. Jean Marie 1990, «Encore sur l'enseignement». in: *Lakroan'i Madagasikara*, n° 2699 du 25-11-1990.
- «Dépotoir? Déversoir? Jamais de la vie!» in: *Lakroan'i Madagasikara* n° 2700, 2.12.1990 (se rapporte à l'article de Bigotto).
- RASEDINIARIVO 1990, «Responsables du régime, ne rendez pas haïssable la langue française!» in: *Lakroan'i Madagasikara*, n° 2697 du 18-11-1990
- Madagascar Matin* du 21-9-1983
- Midi Madagasikara* du 11-12-1985
- MITTERRAND, François 1990, Allocution prononcée par M. le Président de la République à l'occasion du déjeuner d'Etat offert par M. Didier Ratsiraka, Président de la République Démocratique de Madagascar. Tananarive le 15 juin 1990 In: *Bulletin d'Information* du 20 juin 1990
- RAKOTOZAFY, Mathilde N. 1985, *Problèmes d'analyse contrastive du français et du malgache*. Thèse d'Etat, Aix-Marseille 1985, publié à Lille 1987.
- RAMBELO, Michel 1991 a, «Langue nationale, français et développement. Éléments pour une politique d'aménagement linguistique à Madagascar» In: Jouannet, F./ Nkusi, L./ Rambelo, M./ Robillard, D. de/ Tirvassen, R. 1991 (éds.), *Langues, économie et développement*. Université de Provence, Didier Érudition, pp. 5-74.
- RAMBELO, Michel 1991 b, «Madagascar: La politique de relance du français et ses effets sur la situation linguistique.» In: Jouannet, F./ Nkusi, L./ Rambelo, M./ Robillard, D. de/ Tirvassen, R. 1991 (éds.), *Langues, économie et développement*. Université de Provence, Didier Érudition, pp. 75-121.
- RATSIRAKA, Didier 1986. In: *Le Monde*, Paris, 20-2-1986.
- RIGAUD, R. 1980, «La relance de la politique culturelle extérieure de la France». Dans: *Revue des deux mondes*, 6, 1980.
- SCHMIDT, Bernd 1990 a, «Le redressement de l'enseignement du français à Madagascar dans les années quatre-vingts.» Contribution au colloque international «Linguistik und Französischunterricht» 18-19 mai 1989 à Leipzig. In: *Wissenschaftliche Beiträge der Karl-Marx-Universität*, Reihe Gesellschaftswissenschaften, 1990, pp. 92-98.
- SCHMIDT, Bernd 1990 b, Abriß der jüngeren Geschichte der madagassischen Sprache von 1960 bis zur Gegenwart. Ein Beitrag zur Untersuchung von Sprachpolitik und Sprachwandel. Thèse d'Etat, Université de Leipzig.
- SENGHOR, Léopold-Sédar 1983, Préface à Dumont, Pierre 1983.

ANNEXE 1

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

FRANCOPHONIE AVANT 1989

(conception assimilatrice)

Méthode d'enseignement réalisée :

Méthode directe :

(français considéré comme langue maternelle d'élèves africains

FRANCOPHONIE APRÈS 1989

(conception synergie)

Méthode d'enseignement avisée :

Méthode contrastive

(français considéré comme langue étrangère/ seconde,

ANNEXE 2

| Enseignement primaire | Enseignement secondaire | | Enseignement supérieur |
|--|-------------------------|---|--|
| | Premier cycle | Second cycle | |
| md : langue maternelle/première | langue mat. | langue franç. | variable |
| L1 : lire, écrire, notions grammaticales de base | L1 : dito | L1 : dito | L1 : = md : langue/méthode maternelle/directe |
| parallèlement à l'enseignement de la langue maternelle/de la première langue serait enseignée, à partir de la deuxième année scolaire, la langue seconde | | | |
| L2 : lire, écrire, exercice d'expression, notions grammaticales de base | L2 : dito | L2 : langue franç. mais toujours méthode contrast. | L2-Ln : md : L2-Ln méthode en fonction des cours p.e. langue écrite, langue parlée, lexicologie, histoire de la langue civilisation etc. méth. dir. mais grammaire méth. contrastive |

LE SYSTÈME ÉDUCATIF MALGACHE EST À L'HEURE DE L'ASSAINISSEMENT

(Bilan de la malgachisation)

Mathilde Rakotozafy
URA 1041 du CNRS

INTRODUCTION

«*Assainissement*», par définition, est en rapport direct avec *assainir*. C'est précisément «*l'action de rendre sain ou plus sain, l'action d'épurer*». On peut *assainir l'eau* dans le sens de *la purifier, assainir une monnaie* dans le sens de *la rendre plus stable* ... Et, d'une façon générale, on parle de travaux d'*assainissement* pour des travaux de nettoyage, de désinfection, etc..

Système éducatif désigne l'ensemble des écoles c-à-d. des établissements scolaires (d'enseignement général et/ou professionnel), l'ensemble également des programmes en vigueur en fonction des stratégies de mise en œuvre et des objectifs visés; en un mot, ce sont toutes les structures d'encadrement et de formation destinées à préparer un peuple tout entier à une insertion sociale pouvant assurer à son pays prospérité et souveraineté. Au sens strict du terme, *système éducatif* regroupe les trois niveaux primaire, secondaire et universitaire; au sens large, il inclut alphabétisation et formation continue ou éducation permanente.

Dire que le système éducatif malgache est à l'heure de l'*assainissement*, c'est affirmer sans détour qu'il est d'une part rongé par un mal qui le ravine depuis un moment et d'autre part qu'il est plus que temps d'y remédier, d'arrêter en somme les dégâts.

En effet il est besoin de redresser sérieusement le système éducatif malgache trop longtemps éprouvé par son incapacité à équilibrer le quantitatif et le qualitatif mis sur le compte de la *malgachisation*: doit-il se contenter de la simple massification de l'enseignement à laquelle il est parvenu aujourd'hui? c-à-d. d'un enseignement à rabais à l'allure d'un combat contre l'illettrisme ... ou décider d'abandonner ce honteux nivelingement par la base pour s'élever enfin vers une formation

d'élite en langue française, qui ne pourra que se soumettre à la rigueur d'une formation de qualité qui se veut compétitive et d'obéissance internationale? Car on lui reproche ouvertement non seulement d'avoir complètement raté ses objectifs (pour avoir confondu **massification** avec le terme noble de **démocratisation** de l'enseignement qui signifie «*une chance égale pour tous et la chance pour tout un chacun de réussir ses études, et partant sa vie sociale et professionnelle, selon ses capacités*») mais aussi et surtout d'avoir sacrifié des générations d'élèves et d'enseignants (en faisant perdre aux uns la valeur de leurs acquis sur le plan entre autres d'un marché du travail déjà fort restreint à la base — de par la situation difficile des pays du Tiers-Monde — et de surcroît de plus en plus sélectif avec la marche des temps modernes, et aux autres la foi et la conviction d'exercer un métier de première importance dont dépend l'avenir de toute une nation).

À force de revirements, de tâtonnements et de remaniements souvent mal préparés, la Réforme de 1972 ne laisse aujourd'hui que l'image bien terne d'une malgachisation nourrie de contradiction devenues quasiment insolubles. Et l'on comprend que l'enthousiasme quasi unanime d'il y a bientôt vingt ans ait fait place irrémédiablement à un désenchantement généralisé, un renversement des situations que seul un récit objectif des faits est capable d'éclairer.

I. RÉCIT DE LA MALGACHISATION

I.1. La malgachisation: sa légitimation

Le terme de **malgachisation** est né en contre-pied de celui de **francisation** lancé par le Général **GALLIENI** dans la première décennie de l'annexion de Madagascar par la France, dix années durant lesquelles la scolarité est rendue obligatoire pour la première fois et le français imposé comme langue d'enseignement en même temps qu'il est décreté langue officielle pour tous les administrés alors soumis à des cours publics du soir.

Dans un élan de nationalisme, un sursaut patriotique, 1972 s'est vu revenir une dignité du peuple malgache essentiellement marquée par un retour à l'utilisation massive de sa langue nationale comme moyen d'expression et comme véhicule des connaissances générales et élémentaires auxquelles aspirent la plupart des citoyens dignes de ce nom. Ce fut le fait le plus marquant du soulèvement général en date du 13 mai contre les avatars d'un colonialisme que douze ans d'indépendance n'avaient pas réussi à enrayer : francisation restait aux yeux de beaucoup de nantis et de nostalgiques de l'ancien temps synonyme de réussite sociale et de prestige, un moyen sûr en tout cas pour le Gouvernement en place d'éloigner du pouvoir le bas peuple. La malgachisation a été du reste brandie en force par la masse des défavorisés pour combattre un néocolonialisme montant qui menaçait d'asseoir des priviléges qui n'avaient plus de raison de se maintenir. C'est ainsi que la poignée d'intellectuels qui a été à l'origine des insurrections s'est trouvée

elle-même vite débordée par un mouvement de foule qui prenait au pied de la lettre le terme de malgachisation au départ destiné à promouvoir les jeunes cadres nationaux cherchant désespérément à succéder aux «*vazahas*»¹ toujours appréciés et encouragés dans leurs rôles de décideurs et de leaders.

Madagascar, il est vrai, est un pays jeune aux potentialités non négligeables, mais il avait le malheur de compter encore un nombre trop important d'illettrés que la classe moyenne croyait sincèrement pouvoir instruire efficacement au moyen d'une langue nationale déjà codifiée, qui a sa littérature écrite, sans compter le passé glorieux qu'elle tient de sa philosophie et de ses traditions orales². Quoi de plus naturel et de plus légitime en fait que de laisser un peuple s'épanouir à travers sa propre langue! Fini le dépaysement, la rupture entre la vie de tous les jours et le cadre scolaire, plus de frustration!

Les premières réactions étaient de rayer de tout programme scolaire les langues classiques, à savoir le latin et le grec (un peu comme on a supprimé les messes en latin devenues indésirables pour leur hermétisme). La passion de la Révolution aidant, une vague de xénophobie finit par rompre le conservatisme des écoles et faire haïr purement et simplement le français. Le seul moyen de se rendre populaire était désormais de malgachiser l'enseignement et tous les auxiliaires du système éducatif — radio, presse et autre environnement culturel —. Les hommes politiques se rallièrent à cette cause, entraînés malgré eux dans un climat général d'effervescence; et du jour au lendemain, des circulaires sont venues jeter les premières bases d'une malgachisation hâtive, sans préparation préalable.

I.2. Une malgachisation qui se cherche

Les enseignants en poste, tous issus de l'ancien régime, étaient les plus en déroute. Les moins convaincus n'ont pas hésité à démissionner, les hésitants à passer dans les écoles privées (laïques ou confessionnelles) qui pouvaient encore bénéficier d'une certaine autonomie alors que les écoles publiques n'avaient que le choix de l'exécution immédiate. Car il y avait tout lieu d'émettre des réserves devant le flou exemplaire des consignes données: pour élaborer ses cours en langue malgache, chaque enseignant est libre de recourir à n'importe quel document qu'il juge pouvoir l'aider. Les enseignants livrés à eux-mêmes dans cette expérience chaotique de la malgachisation ne pouvaient être sûrs que de trois réalités:

- leur inexpérience de la malgachisation (faisant de leurs élèves des cobayes),
- l'inadaptation des manuels existants (les amenant à improviser ou à se raccrocher aux moindres documents en circulation, fussent-ils très médiocres),
- la baisse vertigineuse du niveau général en français (à peine compensée par l'intérêt croissant des petits élèves pour des matières telles le calcul, l'histoire et la géographie, les leçons de choses dont l'accès ne leur est

plus rendu difficile par l'obstacle linguistique que constituait pour eux le français.

1975 a vu s'opérer un changement des toponymes : la rue Galliéni a été rebaptisé du nom de «*lalana Rainandriamanpandry*», l'avenue de l'Indépendance «*Araben'ny Fahaleovantena*», le Camp de la Gendarmerie à la Catalane «*Toby Ratsimandrava*» (en mémoire au Président mort dans un coup d'État cinq jours après la prise du pouvoir), Tananarive «*Antananarivo*», la Radio Nationale Malgache «*Fampielezam-Peom-Pirenena Malagasy*», ... Un geste symbolique, purement superficiel alors que le corps enseignant était visiblement hanté par des problèmes de fonds (Quel malgache enseigner? Et comment s'y prendre?).

Acclamé par l'opinion publique, naïve et confiante, ce mouvement s'amplifiait sans que personne ne fit attention aux contradictions qui ne manquaient déjà pas d'apparaître : parmi les sigles qui évoluaient allègrement (la Compagnie des Eaux et Électricité devenue JIRAMA de par «*Jiro sy Ranon'i Madagasikara*», par exemple), la Gendarmerie Nationale prit le nom de «*Zandarimaria Nasionaly*», soit ZN par la magie d'une simple adaptation phonétique en même temps qu'on s'entredéchirait pour «*Anjerimanontolo*» ou «*Oniversite*» (pour dénommer autrement l'Université de Madagascar). Aussi paradoxalement d'ailleurs, le système éducatif qui est le centre moteur de la malgachisation conservait tels quels les sigles de MINESEB et MINESUP (pour Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Éducation de Base et pour Ministère de l'Enseignement Supérieur), sans alerter personne puisqu'on commençait à lire par endroits à l'entrée des écoles primaires publiques SFF («*Sekoly Fanabeazana Fototra*») et des écoles secondaires SAFF («*Sekoly Ambaratonga Faharoa Fototra*» traduit directement de CES au lieu de CEG qui figurait auparavant dans le milieu francophone malgache). C'est dire que malgré la volonté de rompre avec la francisation, la France est toujours à l'ordre du jour et le calque inévitable. Le système administratif qui est un autre foyer d'entretien de la malgachisation, le premier à s'empresser d'afficher des modèles de lettres administratives en malgache pour ceux qui auraient prétexté la méconnaissance des formules consacrées pour continuer une correspondance en français avec le Maire ou le Juge n'a pas non plus bougé d'un cran quant aux sigles de ses principaux services (MAE pour Ministère des Affaires Étrangères, MINDEF pour Ministère de la Défense, FOP pour Ministère de la Fonction Publique, ...).

Durant cette période de malgachisation qui se cherche, les candidats à cheval sur l'ancien et le nouveau systèmes avaient le choix de composer en langue malgache ou française, ce qui n'arrangeait pas les correcteurs faute de normes et de décisions communes concernant les termes-clefs des matières fondamentales (Maths, Physique, Chimie, Histo-Géo, Philosophie, voire Français en matière de compréhension de textes occasionnant résumé ou compte-rendu).

Face à toutes ces incohérences, un désir d'organisation est né, qui tendait à écourter cette période-charnière dite transitoire.

1.3. Des essais de structuration

Des regroupements spontanés de collègues, condisciples, chercheurs ou profanes, ont tenté de combler tant bien que mal les lacunes, principalement en matériels didactiques, confectionnant des manuels bilingues, des glossaires et lexiques pouvant informer sur les traductions à adopter pour tels et tels termes spécialisés. Saisissant l'opportunité, des initiatives individuelles parfois fantaisistes ont vu le jour, tantôt pour freiner la perte des connaissances en français, tantôt pour servir au public des supports aux diverses matières enseignées en malgache. Cette profusion non contrôlée et incontrôlable d'auxiliaires pédagogiques n'a pas résolu le problème du désarroi général : l'accueil par trop enthousiaste que les enseignants réservaient à chacun d'entre eux et à tous sans le moindre recul était d'une nuisance insondable pour les élèves qui ne parvenaient plus à identifier la réalité désignée à travers les dénominations changeantes qu'on leur attribuait d'une année à une autre, d'un professeur à un autre.

L'absurdité est allée, pour ne citer qu'un cas, à mettre en circulation trois traductions pour un terme aussi simple que « point » : *teboka*, *irigirika*, *tain-dalitra*. Les complications ne manquaient point quand on passait d'une matière à une autre : « *marin-tampona* », par exemple, est le terme attesté pour traduire couramment une surface plane, en géométrie les avis sont partagés entre « *fandrin-drano* » et « *mira rano* ». Les néologismes deviennent une manie : en calcul, par exemple, les missionnaires protestants qui ne se souciaient que de coopter le maximum de sympathisants parlaient déjà dans le temps de « *iray iray iray / roa telo enina / ...* » ou « *iray ampiana iray tonga roa / roa ampiana telo tonga dimy / ...* » pour « $1 \times 1 = 1$, $2 \times 3 = 6$ » ou « $1 + 1 = 2$, $2 + 3 = 5$ » mais on a préféré à ces anciennes formules « *I ampitomboina I mira I / 2 ampitomboina 3 mira 6 / ...* » et « *I ampiana I mira 2 / 2 ampiana 3 mira 5 / ...* ». Ces divergences à première vue anodines sont le reflet d'une question capitale sur laquelle des spécialistes auraient dû se pencher au tout début de la malgachisation : quelle place accorder au malgache dit officiel et à ses variétés régionales ? « *Mira* » est un terme emprunté à un dialecte qui n'a jamais alimenté la langue nationale héritée d'une hégémonie merina amplement soutenue par les colons qui ont choisi d'implanter dans les terres centrales l'essentiel de leurs activités économiques et culturelles, attirés par leur climat de loin plus bénéfique que celui des côtes marécageuses. Legs du colonialisme, ce malgache n'a pas obtenu l'adhésion de tous, surtout pas des côtiers (numériquement majoritaires) qui réclamaient une juste réparation du tort qui leur est affligé. Et quoique les Merinas aient parfaitement raison de se douter de « *mira* », qui signifierait « sensiblement égal à, comme » plutôt que « égal », si l'on en croit son sens de « *pareil à, comme* », donnant dans certains contextes « *on dirait* », les côtiers ne voulaient pas céder au nom de la précision mathématique.

Des mises au point de ce type n'ont réussi qu'à raviver de vieilles querelles et rivalités tribales. Et en 1976-1978, on parlait sérieusement de régionaliser l'enseignement, sans même soupçonner un seul instant que le corps enseignant est

constitué d'une forte majorité merina et betsileo, que si cette aberration aussi cruelle que «la France aux Français» en venait à être appliquée, la capitale comporterait un enseignant pour vingt élèves au plus alors qu'on disposerait dans le meilleur des cas de dix fois moins d'enseignants qu'il n'en faudrait pour une classe de cinquante élèves en moyenne, sachant par ailleurs que rien ne pourrait garantir la bonne foi de ceux qui se déclareraient de Tananarive par pur égoïsme ou par commodité, car tous les scolarisés d'après 1930 sont des bilingues parlant au moins le malgache officiel s'ils ne l'écrivent pas toujours correctement.

Quoi qu'il en soit, Tsimihety, Bara ou Sakalava ont parfaitement raison de dire que, pour leurs petits, la malgachisation occasionne un dépaysement aussi important (sinon plus) que la francisation : une ville comme Diégo même devenue Antsiranana restera métisse; elle ne perdra pas la pratique du français qui au fil du temps donnera peut-être à la rigueur un créole mais ne sera jamais anéantie.

Toutes ces années de malgachisation mal encadrée n'ont réussi qu'à semer le doute et à décourager les volontés les plus coriaces. Mais alors qu'une sérieuse remise en question de cette nouvelle politique d'éducation se faisait sentir de toutes parts, un texte de loi fut promulgué pour la consécration de ce pari à haut risque.

I.4. Phase de consécration

1°/ *Ce qu'il faut retenir de la Loi 78-040*

Le français a statut de langue seconde privilégiée (car pendant longtemps encore, il sera pour les Malgaches la seule langue d'ouverture aux réalités techniques extérieures). Le malgache doit être appris et pratiqué comme langue d'enseignement. Le bilinguisme étant un fait de la vie quotidienne, la langue nationale intéresse en priorité l'éducation de base qui est une formation générale doublée d'une formation professionnelle (agricole et artisanale), voire politique et idéologique, mais son importance diminuera au fur et à mesure que s'élève le degré d'instruction pour faire place progressivement à un français appris très tôt (dès la 2^e année du primaire) de façon à permettre un passage sans heurt vers des études universitaires exclusivement en français.

Le malgache officiel doit s'ouvrir aux réalités nationales et régionales jusqu'à ce que soit mis au point un *malgache commun* accepté par tous. Outre l'usage conjoint du français et du malgache vivement conseillé à l'enseignant, il fera intervenir chaque fois que besoin est les dialectes de ses élèves, donc il s'efforcera d'avoir une connaissance du milieu où il est affecté.

Un seul programme est en vigueur sur le territoire de la R.D.M. où une politique de bilinguisme et de décentralisation doit être menée de concert au nom d'une démocratisation de l'enseignement.

2^o/ En pratique

La construction d'écoles primaires dans les *fokontany* (ou communautés villageoises) et d'écoles secondaires dans les *firaisana* (ou chefs-lieux de provinces) est fortement encouragée. Les écoles privées sont tenues de s'adonner à la mal-gachisation et se voient du même coup obligées d'alourdir leur programme scolaire : ne voulant pas abandonner leur formation en langue française, elles n'ont pas le droit de léser leurs élèves appelés à subir dans les mêmes conditions que ceux des écoles publiques les examens permettant de décrocher des diplômes nationaux, du moins jusqu'à un certain niveau. Dans le même temps, un gonflement d'effectifs faisait rage dans les écoles publiques ouvertes à des enfants de quatre ou cinq ans, bien plus accessibles par leur gratuité, d'autant plus qu'on se plaignait dans les écoles payantes de faire trop d'heures sans être sûr d'arriver à bonne fin face à des élèves en proie à un surmenage intellectuel, sous la pression de parents et de chefs hiérarchiques cherchant à maintenir à tout prix le taux habituel de réussites scolaires.

Et alors que les écoles publiques bien envahies ont dû diviser en deux leurs effectifs pléthoriques pour pouvoir fonctionner avec des classes parallèles à mi-temps, de nouveaux bâtiments sont restés sans enseignants pour être créés sans planification. Les parents qui n'ont pas les moyens d'envoyer ailleurs leurs enfants mettent alors sous le signe d'une pure négligence la réduction de moitié des horaires journaliers d'encadrement scolaire ; à force de se trouver plus souvent hors des salles de classe plutôt qu'à l'intérieur, les enfants se désintéressent progressivement de l'école et très vite du français dont ils ne voient pas l'intérêt immédiat.

Des échanges de vues sont alors engagés, où l'on s'accuse mutuellement. Quand même les premiers responsables n'ont jamais voulu démordre de leur nouvelle politique d'éducation jugée bonne à produire uniquement des subalternes, car chaque fois qu'une mesure de redressement est prise, le système s'en trouve ébranlé, étant secoué constamment par des grèves entraînant d'éternelles désorganisations. Les enfants des classes dirigeantes en sont d'ailleurs les premiers à en être prudemment écartés au grand mécontentement de la masse qui ne fait que subir des manifestations pour la plupart propices au vandalisme (et au paupérisme).

L'irresponsabilité de l'État a fini d'éccœurer l'opinion lorsque, pour dégorger certains quartiers populaires, il accepte l'ouverture d'écoles qui ne sont pas toujours dans les normes, qui servent l'intérêt des partis politiques à la veille des élections mais en définitive sont complètement hors d'usage en temps de grandes pluies. La même indignation a suivi également sa décision d'engager les nouveaux bacheliers effectuant leur service national (aussi bien filles que garçons) pour pallier le manque d'enseignants et de formateurs. Ils n'ont ni la patience ni la vocation d'enseigner à des élèves qui à un an près seraient encore leurs camarades de classe. Comment peut-on faire confiance à ces produits d'un système d'éducation instable et d'une formation de fortune ramenée à quelques conseils généraux ! Ce n'est pas

parce qu'ils endosseront pour 12 ou 18 mois (24 au maximum) leur tenue d'apparat qu'ils parviendront du jour au lendemain à trouver la panacée capable de réhabiliter un enseignement en déroute : victimes eux-mêmes, ils ne peuvent faire de leurs cadets que de nouvelles victimes ! On ne façonne qu'à sa propre image. Les lacunes qu'on leur reproche se perpétueront au fil d'un enseignement dont les problèmes n'ont été résolus que quantitativement alors qu'on ne cesse d'en déplorer la qualité. En 1980, la cote d'alerte est largement atteinte, mais l'État n'avait rien à perdre d'un tel compromis : autant il réussit à ménager les deniers publics en évitant de créer de nouveaux postes budgétaires, autant la plupart des nécessiteux versés provisoirement dans de telles responsabilités en tirent une fierté et sont contents de voir différé pour une année ou deux le chômage qui les attend sans faillir au bout de leur course. On leur préfère toujours les diplômés des écoles du Nord, tout à fait en contradiction avec la politique nationale.

II. DE LA RESTRUCTURATION AU BESOIN D'ASSAINISSEMENT

II.1. Les premières tentatives de restructuration

Les enseignants des diverses disciplines se sont mis à créer des groupes corporatifs pour prendre en main leur propre destinée. Dix années de malgachisation ont suffi à détruire complètement l'environnement francophone, rendant pratiquement impossible le recours prévu au français supposé faisable au niveau des lycées, sans assurer pour autant une pratique ni orale ni écrite bien digne de la langue nationale, car le frangache a pris entre temps une ampleur considérable³ et la langue seconde dite privilégiée n'a jamais réussi à faire surface. Horaire réduit, coefficient de moindre importance et changements de programmes se résumant à une succession de coupes sombres dans le volume jugé toujours trop important des acquis-cibles contribuent à déstabiliser toute tentative d'action en sa faveur⁴.

À peine née, la F.M.T.F. (Association des Professeurs de Français) tente de revendiquer ses droits de développer une connaissance complète de cette langue dans un milieu sain où elle n'aura pas forcément besoin de rivaliser avec le malgache ni surtout à prendre appui sur des traductions libres plutôt propices aux transferts négatifs et autres calques regrettables. Des séminaires de réflexion ont eu lieu, faisant état des conditions réelles de travail et des failles qui empêchent d'atteindre le bilinguisme équilibré érigé en objectif à long terme. Des journées pédagogiques ont suivi régulièrement, règlementées au plan thématique par des sondages renseignant de plus en plus sur la situation aux quatre coins de la Grande Île. Les nouveaux bacheliers ont pu bénéficier de cette façon d'une formation sur le tas et les enseignants, dégoûtés de leur isolement, d'une émulation réelle. L'État s'est rallié à cette nouvelle forme d'action pédagogique.

1°/ Dans les écoles primaires:

Des échanges d'expériences sont entrées dans les mœurs des diverses circonscriptions scolaires, programmés sous la direction d'animateurs pédagogiques délégués par le Ministère et le C.A.P.R. (Centre d'Animation Pédagogique Régionale), à raison d'une fois par mois ou d'une fois tous les deux mois, sous le nom de F4: on y expérimente en commun les nouveaux manuels de français, on y discute de leur bien-fondé et des difficultés de leur mise en pratique (cf «Tefy el Tiana» proposé par l'Alliance Française et le C.A.F. (Corps des Animateurs de Français), «À Toi de Parler» (qui existe en ce moment pour les trois premiers niveaux d'apprentissage du français) élaboré par le MINESEB, la F.M.T.F. en collaboration avec le CREDIF et l'E.N. Sup. de Saint-Cloud); on y étudie minutieusement le programme annuel de français qu'on développe sous forme de leçon-modèle dans les limites du temps réel qui lui est imparti. Une manière de s'autो-évaluer et d'évaluer objectivement le rapport *volume horaire — somme des acquis* ainsi que de sonder les difficultés d'adaptation des manuels à un groupe non hypothétique d'apprenants. Le système de roulement dans l'accueil d'un tel collège permet en outre de se rendre compte des disparités entre établissements quant aux moyens dont chacun dispose effectivement.

2°/ Dans les écoles secondaires:

La F.M.T.F. qui au départ cantonnait ses efforts dans la capitale et ses environs, a fini par étendre ses actions en province, avec l'aide de services culturels français et d'organismes nationaux (les universitaires en particulier qui ont dû instaurer une remise à niveau en français des nouvellement admis dans leur domaine et qui ne demandent qu'à prendre à la racine ce mal qui ampute de deux mois de perfectionnement intensif chaque année universitaire déjà trop courte). Des ateliers de travail de plus en plus ciblés s'efforcent d'enrayer les pédagogies permissives, aboutissant à l'utilisation à longueur d'année des chaînes radiophoniques et télévisées malgaches comme auxiliaires de formation massive et de sensibilisation à l'apprentissage (enseignement et acquisition) du français. Ces émissions à caractère didactique sont destinées en priorité aux enseignants et élèves mais elles n'excluent pas les parents. Édifiées selon une simple progression grammaticale en rapport étroit avec le français fondamental au début, elles ont évolué vers des cours thématiques, dont «Avec Plaisir» et «Entrée Libre», quand les divers responsables aux visées convergentes se sont donnés la main pour la création d'un environnement francophone, palliant ainsi le manque de bain linguistique.

II.2. La relance du français

L'après 1985 connaît littéralement une explosion quant aux initiatives à vocation culturelle et à valeur éducative. «Coup de Cœur», pour faire ressortir diverses personnalités et vedettes francophones malgaches, offrant de la sorte un

panache des diverses pratiques du français selon l'âge et la passion des personnes interviewées, est lancé en même temps que «Top 16» (une sorte de hit parade à l'intention de jeunes chanteurs francophones malgaches). L'A.C.E.F. est une association dynamique des Études Françaises qui ne se contente pas d'éditer une revue d'actualités techniques et scientifiques et de faire faire des tournées de théâtre français à son groupe très actif. Le numéro spécial de son V^e Anniversaire se consacre à la littérature malgache d'expression française.

La S.E.R.O.I.-Madagascar, née en 1984, a droit de cité. Elle tente de briser le silence entre une première génération de gens de lettres mondialement connus et une deuxième génération laissée dans l'ombre trop longtemps, qu'une troisième est déjà en train de supplanter. Son V^e Anniversaire, jalonné de manifestations artistiques et littéraires ouvertes au grand public, fait entrer dans le quotidien auteurs et œuvres tout juste partagés par une poignée de connaisseurs.

Carrefour des Cultures prend place au sein de l'Alliance Française pour promouvoir artistes et artisans francophones malgaches, occasionnant des articles de presse, des interviews radiophoniques et télévisées en langue française, stimulant la créativité et le désir d'expansion. Les revues prolifèrent : «Ny Malagasy» distribuée régulièrement dans les vols extérieurs remet en question la situation insulaire de Madagascar en inscrivant dans ses colonnes les questions épineuses des réalités politico-culturelles et économiques malgaches; «Variété» tient tout le monde au courant des péripéties de la nouvelle ère francophone en préparation autant dans l'Île qu'à l'étranger.

Les écoles redoublent d'efforts : la vaste opération «L'École en Fête» touche toutes les structures de formation existantes (écoles françaises, écoles publiques et privées confondues). Le C.I.T.E. cesse de focaliser son activité sur les problèmes de développement économique et technique en milieux ruraux pour ouvrir ses portes aux cultures nationales et françaises, aux recherches en langues et lettres en rapport avec le développement linguistique. Le B.A.L. est devenu, avec l'appui du Service Culturel de l'Ambassade de France, l'organe de mise en place de bibliothèques scolaires et d'un précieux fonds en matière de documents et manuels pédagogiques en langue française et au service du français. Son siège, l'ancienne Maison Laborde restaurée, sert désormais de Maison d'Accueil à tous les enseignants des diverses disciplines dispensées en français.

Ce regain d'intérêt pour la langue française à un moment où l'on ne compte plus que 10 % de vrais francophones n'a pas manqué d'inquiéter élèves et parents hautement malgachisés. Alors qu'on a vu apparaître pour la première fois, fin 1985, l'inespéré dictionnaire du malgache contemporain accessible aux unilingues malgachophones par le biais des écoles et de la classe moyenne très tangente qui sont les seules à pouvoir et à vouloir l'acquérir (du fait de la relance du français et de la baisse sensible du pouvoir d'achat d'un peuple longuement éprouvé par la politique de pénuries engagée soi-disant pour sortir le pays de son délabrement économique), le Président de la R.D.M. déclare publiquement remettre en

circulation de vieux manuels, ceux qu'on avait bannis jusque-là au nom de la malgachisation de notre territoire national. Ce geste parfaitement justifié par le désir de son Gouvernement de siéger en 1987 aux côtés de tous les pays ayant en commun l'usage du français, et finalement de siéger dans les Sommets Francophones, a entaché l'honneur des nationaux ayant pris le parti de défendre les 75 % de citoyens ne pouvant plus s'adonner qu'à la pratique du malgache. Les partisans de la Francophonie eux-mêmes ont trouvé suspect ce revirement brusque après quinze ans d'entêtement dans une politique linguistique et économique qui a saigné le pays par des fuites de cerveaux et de capitaux auxquelles la nation toute entière assiste impuissante.

Faudrait-il croire qu'à tous moments les dirigeants malgaches font exprès de miser sur des minorités de façon à restreindre l'accès au pouvoir autant économique que politique d'une masse assoiffée de démocratie, qui se voit toujours sanctionnée par un retard (dont elle n'est jamais responsable) par rapport aux exigences du moment ?

En effet, la relance du français paraît inévitable en 1990 où les bailleurs de fonds lancent un réel ultimatum aux écoles du Sud devenues un gouffre dévoreur de capitaux par le revirement sans cesse renouvelé dont découlent instabilité et inefficacité.

II.3. L'heure du bilan

À l'heure du bilan, on constate amèrement

- que la malgachisation pressentie comme l'unique garantie de l'unité nationale n'a semé que discordes et dissension devenues irréductibles,
- que les inégalités sociales qu'on prétendait combattre de cette manière n'ont été qu'aggravées par le fossé qui ne cesse de se creuser entre riches et pauvres, réduisant le peuple qui se paupérise à se résigner aux échecs scolaires devenus inséparables de sa condition de vie dérisoire,
- que le *malgache commun* n'a jamais vu le jour, supplanté par une langue nationale simplement rafistolée, un tronc merina dans lequel on s'est limité à verser quelques mots appartenant aux variétés régionales, des termes dont on ne cherche pas toujours à maîtriser le sens plein,
- que les décisions politiques ont toujours précédé les décisions techniques et scientifiques, qu'aucun préalable d'expertise n'a primé sur les réformes partielles ou totales.

Bref, le système éducatif malgache tel quel n'a produit que des incompétents ou des chômeurs et déshérités en puissance, tout comme il forge chaque jour des enseignants et encadreurs de plus en plus désabusés, découragés par un long combat visiblement sans issue, une lutte désespérée autant pour eux-mêmes que pour tous ceux qui leur sont confiés. L'on en veut d'ailleurs pour preuve 1990 qui voit

de nouveau le peuple malgache tout entier déchiré entre la volonté de rationaliser une malgachisation qui détient enfin quelques auxiliaires pédagogiques valables (des livres de grammaire malgache; des thèses, des mémoires et des monographies ayant choisi de rompre avec la démarche classique pour se fourrer dans des études ethno- et sociolinguistiques touchant les pratiques minoritaires et les langages populaires pour plus d'authenticité dans les études de milieux; des recueils de textes écrits et oraux; une littérature populaire où l'on ne manquera pas de mentionner les célèbres romans policiers de Rapatsalahy et l'essor considérable des B.D. au départ versées dans l'argot mais devenues, à force de critique, à tendance éducative; une prolifération des projets de confection de dictionnaires unilingues (nationales et régionales) et multilingues (français-malgache et malgache-français ou anglais) et de lexiques tri- et tétralingues (incluant alors l'allemand en plus des trois autres), etc.) et un vif désir de refrancisation menée en catastrophe sous forme d'extension des horaires de français et d'obligation pour les collèges et lycées de revenir à l'utilisation du français comme langue d'enseignement à part entière, exception faite des cours de malgache tout de même maintenus au niveau secondaire. Car des neuf niveaux destinés à permettre une parfaite maîtrise de l'expression écrite et orale du français standard, trois niveaux seulement viennent d'être secondés par le vaste programme d'élaboration de manuels adéquats, intelligemment conçus dans un esprit de coopération Nord-Sud et bénéficiant d'un suivi expérimental au plan local.

Les nouvelles menaces de rupture se profilant à l'horizon ont de quoi effrayer un peuple échaudé qui taxe le Gouvernement non seulement d'égoïsme mais de vouloir céder lâchement à un chantage. À vrai dire, le maintien de la malgachisation dans le primaire lui a assuré jusqu'ici une formation idéologique monolithique frisant le simple lavage de cerveau; c'est l'unique raison qui le pousse à s'y obstiner et à admettre qu'une rupture se crée entre cette éducation de base et tout le système secondaire, comme cela était le cas entre la structure universitaire et les stades de formation antérieurs tout au long d'une malgachisation où les formés des écoles du Nord pouvaient prétendre sans peine prendre la place des diplômés nationaux aisément jugés incompétents.

Les mesures de redressement et de réhabilitation du français se heurtent à une opinion survoltée qui réclame aujourd'hui un assainissement du système éducatif malgache dans sa totalité.

II.4. Un assainissement, pourquoi et pour quoi?

La nation toute entière reconnaît en ce moment caduque une structure générale de formation que de simples mesures se permettent d'invalider. La Loi 78-040 prend allure de ce fait d'une simple mascarade politique ayant servi intentionnellement à plonger tout un peuple dans une honteuse politique de survie favorisant compromis et compromission.

Il n'est pas question de se laisser une nouvelle fois endormir mais d'ouvrir les yeux sur les tristes réalités de quinze années de malgachisation aveugle et intraitable, qui ont fait des enfants aujourd'hui devenus citoyens responsables de l'avenir du pays des individus aussi égoïstes et souvent résignés que les enseignants eux-mêmes qu'on peut grossièrement classer en trois catégories, à savoir

1. ceux qui font de leur lieu de service un lieu de pur tourisme et qui, contre vents et marées, pratiquent une pédagogie routinière et un langage démagogique; l'enseignement est pour eux une simple activité d'appoint à laquelle ils consacrent le plus clair de leur temps puisqu'ils s'en servent uniquement comme tremplin pour briguer un poste politique qui les mettraient à l'abri de tout besoin, étant donné le climat d'insécurité qui règne à tous les niveaux,
2. ceux qui sont convaincus de leur mission d'éducateurs-formateurs, pour qui la seule satisfaction est la réussite scolaire de leurs élèves; combattifs, ils se donnent à fond dans une optique pragmatique tendant à faire face à tous les imprévus mais ils se heurtent la plupart du temps à un mur d'indifférence et d'incompréhension doublées de mépris dans leurs efforts d'analyse objective et d'adaptation aux situations acrobatiques qu'engendre le système,
3. les enseignants pour qui enseigner est devenu leur «gagne-pain», ni plus ni moins, dans ce milieu ingrat de lutte pour la survie, qui ne veulent que leur fin de mois; ils assurent le minimum non compromettant, brandissant au grand jour leur double emploi de chauffeurs de taxis à leurs heures creuses, de restaurateurs ou de commerçants à plein temps pendant les week-ends et les vacances scolaires.

Car d'une façon ou d'une autre, il faut se raccrocher à quelque chose et les idéaux ne sont pas payants à partir du moment où un simple chauffeur de taxi-brousse non-propriétaire peut vous lancer le défi de gagner en une semaine ce que l'on vous accorde et que vous gagnez péniblement en un mois de travail lourd de responsabilité, accablé de critique.

La dévalorisation de la profession enseignante est chose sûre. La fonction publique réputée pour la sécurité de l'emploi est devenue la risée de tous depuis que les fonctionnaires d'État qui vivotent littéralement s'adonnent pour une grande partie à toutes sortes de compromissions allant jusqu'à monnayer leurs services. Cette situation peu commode est d'autant plus difficile pour les quelques enseignants restés honnêtes vivant douloureusement leur vie de nouveaux pauvres quand l'opportunisme cynique de certains coopérants en arrive à renforcer un marché noir source d'effondrement de l'échelle des valeurs sociales et morales, ne se contentant plus de la dure confrontation de deux mondes, l'un d'opulence et l'autre de privation, pour d'anciens condisciples devenus collègues dans un cadre ingrat et immoral.

CONCLUSION

Madagascar est sur le point de vouloir devenir un État fédéral où chaque province décidera de sa langue d'enseignement et de sa politique d'éducation propre. Il est las de tous ces échecs en matière de formation et d'encadrement, de ces incohérences telles la préférence des coopérants aux nationaux et des diplômés extérieurs aux diplômés locaux, qui ont dressé une foule d'obstacles tendant à perpétuer le ralentissement des projets de développement linguistique et économique; car les techniciens appelés à transmettre leurs savoirs et savoir-faire à la masse ont souvent besoin de relais ayant besoin à leur tour d'autres relais de par leur connaissance à peine suffisante du français (et d'autres langues techniques) et quasiment nulle du malgache traditionnel à caractère régional des milieux ruraux conservateurs, acculés à l'usage d'un langage archaïque du fait de leur isolement (faute d'infrastructures routières et à cause des intempéries). Cette transmission des connaissances générée par une chaîne de relais propice à des faits d'entropie parfois graves sera de mise pendant longtemps encore si des réflexions saines ne président pas à la réorganisation du système éducatif malgache .

Après tout, il est tout à fait normal que le peuple malgache refuse le statut d'éternel assisté et réclame à juste titre un assainissement qui balaiera d'un même coup de torchon les marchands d'illusions (enclins au laxisme et quelque peu permisifs) et les cadeaux empoisonnés.

L'opinion publique hésite entre le désir de renforcer une malgachisation qui a fait son chemin, qui est largement consommée par les trois-quarts des citoyens qui ne demandent qu'à être rétablis dans leur droit de participation active à la vie nationale (une malgachisation qu'on espère raisonnable en tirant profit d'un passé fait d'embûches et de douloureux imprévus dont ils ont fait les frais) et la tentation de céder à l'ultimatum des bailleurs de fonds qui ne croient plus qu'en une politique de redressement en rapport étroit avec une refrancisation à tour de bras de la masse aujourd'hui sortie de son illettrisme. Beaucoup craignent que la réactivation de la pratique du français ne soit un bon prétexte pour les dirigeants de laisser le pays tributaire d'une coopération qui s'annonce encore plus lourde, sans compter qu'elle ne manquera pas de faire de nouvelles victimes avant que la juste cause de permettre à tous l'accès aux documents-sources ne devienne une réalité palpable.

Et s'il nous est permis de faire des suggestions devant ces aspirations tendancieuses des uns et des autres, nous préconiserons

- le maintien d'une formation en langues nationales à la base, mais d'une formation éclairée et sans complaisance,
- la poursuite des travaux de création d'auxiliaires pédagogiques adéquats au nouveau système éducatif appelé à être opérationnels sur le plan local et vis-à-vis des relations internationales, qu'une coopération Nord-Sud doit soutenir et encourager,

- que les spécialistes en langues et lettres axent leurs recherches sur la conception de méthodes d'apprentissage intensif et ciblé des langues étrangères dont en priorité le français (pouvant encore bénéficier d'un bain linguistique réel et immédiat),
- l'ouverture d'écoles professionnelles de courte durée à toutes les fins de cycles, accessibles à tous par voie de concours et gratuites (s'il n'est pas possible de faire profiter dans l'immédiat les admis d'une rémunération pouvant entretenir une émulation certaine).

Qu'il soit permis à notre École du Sud de se dissocier des expériences de l'École du Nord qu'elle a tendance à copier rageusement ou à rejeter à bloc par dépit pour une recherche d'indépendance qui demeure malgré tout parfaitement légitime.

NOTES

¹ Terme local désignant au départ «les colons» et par extension «tous les étrangers» (européens et blancs pour beaucoup de malgachophones natifs).

² Les «Kabary» et les «Hain-teny» (en rapport avec la joute oratoire traditionnelle).

³ Cf. l'inquiétude générale ayant occasionné bien d'articles dont le nôtre en la matière.

⁴ Se référer à «Le français au baccalauréat» in LETTRE n° 46 de la F.I.P.F.

SOURCES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANTENNE 2 (en coll. avec la R.T.M.): «*Le Français Tel qu'On le Parle*» (1989, 2 K7-videos de 26' chacune, série d'interviews et de prises de vues effectuées à Tananarive et Toamasina).

B.A.L. (Bureau d'Action Linguistique): «*Réflexions Méthodologiques A.T.D.P. à partir des expériences réalisées dans les stages de Janvier-Février 1989 à FIANARANTSOA et TANANARIVE*» (1989, 6 p. dact.).

CHAPUS, Basu Leenhardt: «*L'Organisation de l'Enseignement à Madagascar sous l'Administration du Général Galliéni . 1896 — 1905*» (1930, Thèse, Lettres, Montpellier, 320 p.).

JOURNAL HEBDOMADAIRE «*Lakroan'i Madagasikara*» : «*Sauvetage d'une éducation nationale en perdition*» (1991, 5 dossiers dans 5 numéros à partir du n° 2717 du Dim. 7 Avril).

MINESEB: «Programme d'Enseignement en vigueur dans le Primaire et le Secondaire» (1990).

RAKOTOZAFY, Mathilde Nivoarisoa: «*La Pratique du Français à Madagascar et la Réforme de 1972*» (1979, Thèse 3^e Cycle, Linguistique, Aix-en-Provence, 520 p.).

——— «*Vieux manuels de français avec des pincettes*» (1987, Interview in «*DANS LES MÉDIA DEMAIN*» du 29/09 au 06/10, pp. 7-8).

——— «*Création d'un espace francophone (comme soutien à l'enseignement du français à M/car)*» (1989, Communication au Séminaire de l'A.P.F.A., Caire-EGYPTE, 8 p. dact.).

- «*Français et malgache à Madagascar: aperçu sociolinguistique*» (1989, Conférence à l'Univ. de Nice Sophia-Antipolis, art. à paraître in «REVUE du C.L.N.», 7 p. dact.).
- «*Le français au baccalauréat*» (1990, in LETTRE de la F.I.P.F. n° 46 de Juil., rubrique Madagascar, pp. 13- 14).
- «*L'enseignement du français dans les écoles primaires malgaches*» (1990, Communication au IV^e Congrès International de l'A.P.F.A., Lomé-TOGO, 6 p. dact.).
- «*Le frangache: une fantaisie à bannir?*» (1991, in Rev. n° 3 de l'Alliance Française à Madagascar — «VARIÉTÉ», Avril, p. 10).
- R.D.M. (République Démocratique de Madagascar): «*Loi 78-040 portant cadre général du Système d'Éducation et de Formation*» (1978, adoptée par l'A.N.P., pub. dans le J.O.M. le 17 Juil. à Tananarive, 7 p. dact.).

ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT EN AFRIQUE: CONTRAINTE ET ALTERNATIVES

**par Michel RAMBELO
URA 1041 CNRS IECF**

Le problème de l'adéquation du système éducatif avec les nécessités de développement n'est pas un problème nouveau en Afrique. Il s'est déjà posé au moment de l'indépendance. Mais si aujourd'hui le problème se pose à nouveau, c'est parce que, d'un côté la politique éducative qui a été suivie jusque là rencontre des difficultés, et de l'autre, la crise économique et politique dans laquelle se trouve aujourd'hui l'Afrique impose de douloureuses remises en question.

Subissant les contraintes d'une économie mondiale fluctuante et pris dans l'engrenage de l'endettement, beaucoup de pays africains se sont trouvés, au début des années 80, dans l'obligation de faire appel aux institutions financières internationales (FMI, Banque Mondiale...) pour sortir d'une crise qui n'a cessé de s'aggraver au cours de ces quinze dernières années, amenant la plupart de ces pays au bord de l'implosion.

L'obtention de nouveaux crédits nécessaires à la relance d'une économie asphyxiée est désormais liée à des programmes d'ajustement structurel (PAS) conçus par le FMI, et dont les coûts culturels et sociaux sont le plus souvent minorés, sauf lorsque des émeutes de la faim ou des grèves de lycéens, réprimées dans le sang, nous rappellent qu'au-delà de l'équilibre de la balance des paiements, derrière les indicateurs de la comptabilité nationale, il y a des hommes qui supportent le coût de ces programmes, en vivant dans la misère et la pauvreté.

Cet état de fait n'est guère étonnant, car le développement n'est pas une priorité du FMI. Son objectif est avant tout, sinon uniquement, de résorber, par des mesures budgétaires et fiscales, les déséquilibres extérieures des économies. Dans son optique, c'est donc aux pays membres qu'il appartient de procéder aux choix sociaux qu'implique l'ajustement, c'est à dire que la répartition interne des coûts de cet ajustement relève de la politique de chaque État. Quant au FMI, à la fois gendarme et médecin, son rôle est «d'ajuster», «d'assainir» les économies nationales en proposant un certain nombre de mesures dont: la libéralisation de

l'économie, la réduction du déficit budgétaire, l'insertion des économies nationales dans le marché mondiale. En d'autres termes, il s'agit pour le FMI d'accélérer l'intégration des pays membres au système économique mondial dominant — le système capitaliste — , et cela par une normalisation des structures économiques selon les impératifs de ce système. Inévitablement, cette normalisation va affecter le système éducatif des pays qui appliquent les programmes.

La conséquence la plus visible est la détérioration de l'éducation dont la situation n'est déjà guère brillante. En effet, les mesures d'austérité budgétaires imposées par les PAS, pour réduire le déficit des finances publiques, se sont traduites par la réduction des dépenses consacrées aux secteurs non directement productifs : la santé et l'éducation. On assiste ainsi, depuis une dizaine d'années, malgré la mise en place de crédits de compensation, à une détérioration des soins médicaux, de l'éducation et de la nutrition, dans les pays africains subsahariens; une situation critique qui obère inévitablement les résultats scolaires. À Madagascar, par exemple, des enquêtes menées par l'UNESCO et l'UNICEF ont montré qu'en plus de l'insuffisance des infrastructures, des moyens financiers et humains, face à l'explosion de la population scolaire engendrée par la politique de démocratisation de l'enseignement amorcée en 1975, l'état précaire de santé et de nutrition des élèves est un des facteurs déterminants de la baisse du rendement scolaire.

Par ailleurs, les PAS ont mis en évidence les dysfonctionnements entre le système d'enseignement et l'appareil productif. En fait, ces dysfonctionnements existaient déjà bien avant, dans les années qui ont suivi les indépendances. En effet, dans la plupart des pays africains subsahariens, l'enseignement s'était développé, dès cette époque, en rupture avec le système productif. Mais, pendant plusieurs décennies, le phénomène a été masqué par l'Administration et les entreprises parapubliques qui, en intégrant les produits du système éducatif, ont joué un rôle de réducteur de chômage. Aujourd'hui les restrictions budgétaires, le remboursement de la dette qui détourne une partie des ressources, et la libéralisation de l'économie, mettent à nu, d'un côté l'incapacité du système éducatif à répondre aux besoins de l'appareil productif — notamment ses besoins linguistiques —, et de l'autre les faibles capacités d'absorption du système productif lui-même. Cette situation est aggravée par le fait que, si les PAS ont réussi à assainir les finances publiques, dans beaucoup de cas, cette réhabilitation s'est faite au détriment de la machine économique qui s'est retrouvée sans ressources, donc dans l'impossibilité de fonctionner normalement.

Mais les PAS affectent aussi la façon dont les États posent le problème de l'enseignement, lorsque des vélléités d'innovation éducative se manifestent sous la pression de la demande sociale et de l'environnement économique. En effet, en inscrivant leur réflexion dans la perspective d'une relance économique, les États africains, contraints par le caractère techniciste et gestionnaire des plans de redressement économique, ont tendance à réduire l'éducation et la formation à leur dimension professionnelle et utilitaire. L'école comme levier de la transformation sociale, cède ainsi progressivement le pas à une école qui répond essentiellement

aux besoins de l'économie. Ce changement qu'accentue la crise du système éducatif, explique pourquoi, notamment, la demande sociale d'éducation s'inscrit aujourd'hui, plus dans des stratégies individuelles ou familiales que dans un projet collectif de transformation sociale. Cette modification des mentalités et des comportements renforce les inégalités sociales que les PAS ont engendrées, et favorise l'émergence d'une société à deux vitesses.

Ce changement peut servir de point d'ancrage pour expliquer les contradictions de la politique de relance de l'enseignement du français à Madagascar, ainsi que les difficultés que rencontrent les responsables malgaches pour passer d'une politique linguistique à un véritable aménagement.

En analysant la politique de relance du français par rapport à ce changement qui s'opère au niveau des finalités du système éducatif, on peut en effet voir, vers la fin des années 80, deux conceptions de l'école et de l'innovation éducative s'affronter. D'un côté, générée par le constat d'échec du système éducatif actuel géré par la Loi 78-040 et la nécessité de relancer l'appareil productif dans le cadre des PAS, une conception «pragmatique» pour qui l'innovation éducative vise avant tout à répondre aux besoins de l'appareil productif et aux nouvelles demandes de l'économie de marché. Dans cette perspective qui tend de plus en plus à s'affirmer, la langue française est perçue comme un outil «neutre» de transmission de connaissances, une ressource indispensable pour moderniser et dynamiser l'économie. C'est dans cette conception qu'il faut chercher les raisons qui expliquent la forte demande de français que l'on observe actuellement, et qui se traduit par une augmentation des taux d'inscription aux cours de français donnés par l'Alliance Française, dans les principales villes de Madagascar.

De l'autre, nous avons une conception plus «politique» — celle notamment de la Loi 78-040 — qui considère le projet éducatif comme étant en même temps un projet social. Là, le problème du français se pose par rapport à la langue nationale, par rapport au statut qu'il peut avoir dans la culture et, partant, la société malgache. La confusion entre ces deux conceptions dans les discours et les actions des responsables malgaches, explique pourquoi, beaucoup ont du mal à situer la politique de relance du français par rapport à la politique de malgachisation, ou pourquoi la frontière entre l'enseignement du français et l'enseignement en français est souvent mal perçue dans les débats qu'a suscités la décision des autorités malgaches de remettre le français comme langue d'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire; une décision qui intervient après quinze années de malgachisation dont l'application avait été poursuivie jusqu'au niveau des classes terminales. Cette confusion traduit en fait l'incapacité des responsables à passer de la politique linguistique (c'est à dire l'ensemble des choix dans le domaine des rapports entre langue et vie nationale, tel qu'il est ébauché dans la Charte de la Révolution Socialiste) à l'aménagement linguistique (qui est l'ensemble des opérations permettant de réaliser les objectifs programmés par une planification linguistique), une incapacité qui s'explique par les contradictions du régime actuel pris entre l'idéologie socialiste et les instruments d'une économie capitaliste. Or

sans choix clairement définis, il est difficile, sinon impossible, d'aménager la situation linguistique dans la perspective d'un véritable développement.

Une autre conséquence des PAS: avec la planétarisation de la culture, l'intégration des économies nationales dans le marché mondiale introduit de nouveaux modèles culturels dans les sociétés locales et, partant, dans leur système éducatif. Aussi ce dernier produit-il plus des aspirants à la société de consommation occidentale que des agents de développement capables de créer des solutions originales aux problèmes spécifiques de leur société. Ce qui démontre d'ailleurs que les PAS, loin d'être de simples choix «techniques», constituent en fait de véritables choix de société.

Voilà rapidement esquissées les contraintes qui affectent les systèmes éducatifs des pays du Sud. La question est maintenant de savoir comment ces pays peuvent engager une rénovation éducative, qui est inévitable avec la situation de crise actuelle, tout en gérant ces contraintes. Comment peuvent-ils en même temps se soumettre aux exigences des institutions financières internationales et faire face aux exigences de leur développement, l'adéquation de la formation aux objectifs de développement étant une de ces exigences? Que doivent-ils faire pour concilier les nécessités d'une politique de survie à court terme imposée par les PAS et celles d'une politique de formation et d'éducation dont l'élaboration et la mise en oeuvre doivent pour être viables s'inscrire dans un projet de société, donc dans le cadre d'un plan à long terme? Enfin, comment ces États peuvent-ils gérer le point d'équilibre entre d'un côté le processus d'homogénéisation culturelle résultant de l'emprise économique des pays riches détenteurs du capital et de la technologie, et de l'autre une politique éducative qui doit s'inscrire dans le cadre d'un développement local authentique?

Pour qu'elle soit posée avec le minimum de pertinence, la question de la réforme du système éducatif ne doit pas être dissociée de la problématique du développement.

Les économistes comme les spécialistes des sciences de l'éducation ont largement démontré dans leurs travaux les relations de type dialectique qui existent entre l'éducation, le système socio-économique et le niveau de développement. Or la question est de savoir de quel développement il s'agit. Si nous considérons cette question comme essentielle, c'est parce que les stratégies à mettre en oeuvre pour gérer la question linguistique afin d'assurer une meilleure transmission du savoir, du savoir-faire et du savoir-être dans une perspective de développement, dépendent de la définition que l'on donne au développement: phénomène multidimensionnel ou réduit à sa seule dimension technico-économique? Or on peut aujourd'hui observer que les mesures retenues par les États africains pour sortir de l'impasse actuelle, dès lors qu'elles entrent dans le cadre des PAS, tendent à enfermer le développement dans une dimension technico-économique qui met l'accent sur le libre-échange, sur l'efficacité de la propriété privée, sur la capacité régulatrice du marché, bref un développement de la puissance matérielle qui se

fonde sur la théorie de la croissance transmise (les échanges commerciaux vont transmettre la croissance du centre vers la périphérie) et qui ramène le problème du développement à un problème de ratrappage; et cela bien que l'on sache déjà, et l'histoire est là pour le confirmer, que le coût social, culturel et écologique de la pénétration du capitalisme dans les pays du sud est très lourd, aussi bien pour les hommes que pour l'environnement (désagrégation rapide des modes traditionnels de régulation sociale, occidentalisation des «élites» et de la bourgeoisie locale, paupérisation et marginalisation de la paysannerie, dégradation de l'environnement, pollutions diverses...).

Engager une réforme du système éducatif sans remettre en question ce modèle de développement, la subordonner uniquement aux besoins de la relance économique, c'est donc selon nous prendre le risque de renforcer la marginalisation de la paysannerie, d'accentuer les inégalités sociales et les disparités régionales. Dans une certaine mesure, ce qui se passe aujourd'hui dans les sociétés industrialisées du Nord (problème des banlieues en France, pauvreté et exclusion sociale aux USA...) sont des exemples qui confirment les limites et les dangers de ce modèle de développement.

Notre refus des PAS ne signifie pas que nous considérons l'ajustement comme n'étant pas nécessaire pour sauver l'économie africaine. Nier cette nécessité, c'est en effet accepter le gaspillage des ressources naturelles et humaines, dont les racines, il est vrai, remontent à la période coloniale. Mais si les PAS définis et imposés par les institutions financières internationales n'ont pas pu jusqu'à maintenant apporter de véritables solutions aux problèmes de sous-développement, il faudrait réfléchir à un autre modèle d'ajustement, un ajustement qui prend en compte les spécificités de chaque pays et qui répond aux objectifs d'un véritable développement.

Mais il ne s'agit pas non plus de rompre avec le capitalisme. L'exemple de nombreux pays, dont Madagascar jusque dans les années 85, nous montre que les stratégies de rupture ne sont pas toujours viables. La solution serait dans une stratégie mixte qui, sans rompre avec l'économie mondiale, comporterait une dose de développement autocentré.

Il faut, pour cela, concevoir et mettre en place une pluralité de stratégies nouvelles dans les différents domaines du champ économique et social, là où le capitalisme s'est révélé dévastateur ou inefficace. Il s'agit aussi bien de libérer la paysannerie du carcan de l'encadrement bureaucratique, que d'avancer vers l'autosuffisance alimentaire, ou de sauver les savoir-faire et les techniques lorsqu'ils sont socialement et économiquement efficaces.

Le choix d'une stratégie plurielle suppose la prise en compte de la dimension culturelle et linguistique du développement. En effet cette stratégie se fonde sur l'identité culturelle des populations concernées, sur une connaissance et une reconnaissance de leurs modes de vie, de leur système de production et d'échange, de

leur savoir-faire, mais aussi des contraintes qui pèsent sur ces populations (dont les contraintes culturelles et linguistiques).

C'est dans cette perspective qu'il faudrait selon nous repenser les systèmes éducatifs des pays du Sud.

Mais avant d'engager une réforme, un bilan des ressources disponibles pour l'éducation et la formation est nécessaire. L'école n'est pas en effet le seul appareillage éducatif, il en existe d'autres. En effet sur les appareils qui structurent le fonctionnement de la société se greffent des appareillages dont les tâches sont principalement des tâches éducatives (centres de formation professionnelle, d'alphabétisation et de vulgarisation agricole pour l'économie, les écoles confessionnelles pour l'appareil religieux, les centres de prévention maternelle et infantile pour la santé publique, etc...). Une réforme éducative ne peut se faire en ignorant ces appareillages qui participent eux aussi à l'effort national de formation et d'éducation. Or leur prise en compte implique :

- une autre conception des rapports entre fonctionnement social global et activités éducatives et de formation,
- l'ouverture de l'école sur son environnement, notamment par la participation d'intervenants extérieurs non-enseignants.

Par ailleurs, une stratégie plurielle, dès lors qu'elle a pour objectif de valoriser les ressources locales, implique une remise en question du savoir artificiel et standardisé de l'école. Pour que l'éducation puisse être un véritable moteur de développement, surtout lorsqu'il s'agit de l'éducation de base, il faudrait selon nous qu'elle soit fondée sur l'autogestion collective (une éducation qui est l'action de tous, pour tous), donc sur une certaine autonomie des établissements dans la réalisation des objectifs nationaux que l'État fixe pour chaque niveau d'enseignement.

Cette école «éclatée», s'inscrivant dans une stratégie plurielle de développement, ne peut cependant se concevoir sans une remise en question de l'État centralisateur, sans une transformation des rapports de pouvoir entre l'État et la société. En effet, pour que l'école puisse jouer son rôle dans le développement local, il faudrait que la société soit libérée des contraintes et des divers formes de coercition qui consomment une large part de ses ressources créatives, et qui sont indissociables des bureaucraties autoritaires, telles qu'elles existent dans la plupart des pays africains.

Mettre en place un système éducatif qui a comme ambition d'amener les pays du Sud sur la voie du développement, c'est donc poser les bases d'une réforme de l'État, mais pour les dirigeants africains, c'est aussi accepter d'engager le débat sur le pouvoir et la démocratie.

QUELQUES REMARQUES SUR LES CONTRIBUTIONS POSSIBLES DE L'AUDIO-VISUEL «DE MASSE» À LA NAISSANCE ET AU DÉVELOPPEMENT DE NOUVELLES ÉCOLES DU SUD

Max Egly

Max Egly me pardonnera, je l'espère, au nom de notre vieille amitié, la liberté que je prends de reproduire ici, sans son accord formel, des notes qu'il m'avait laissées, quoiqu'il eût été entendu entre nous qu'il ne ferait pas de communication en forme. Son expérience de terrain (Télé Niger) comme sa carrière de fonctionnaire international à l'ACCT (en particulier à la Direction de l'Education) donnent, à mes yeux, une valeur inestimable à son témoignage et à ses avis. Les interventions des participants au cours du séminaire n'ayant pas été enregistrées, j'ai pensé que les brèves notes qu'il m'a confiées aideront à se faire une idée des points de vue qu'il a présentés et dont on trouve un écho partiel dans son livre *Télévision didactique. Entre le kitsch et les systèmes du troisième type*, Médiathèque, EDILIG, Paris, 1984.

(R. Chaudenson)

INTENTION GÉNÉRALE

Signaler les atouts réels de la radio et de la télévision dans leurs emplois didactiques (instruction, apprentissage, formation) à divers niveaux et dans diverses disciplines, dans les cadres formels et informels et souligner leur capacité particulière à faire face à certaines difficultés propres aux Sud.

Éléments principaux de l'intervention (dans le désordre)

1. Le sujet est polémique. Il ne cesse de susciter, depuis quarante ans, des débats passionnels alimentés par les mêmes préjugés et les mêmes refus de tenir

compte des faits et se trouve perpétué par une permanente absence de capitalisation.

2. L'audiovisuel qui a si bien réussi dans les domaines de l'information (bonne et mauvaise), du divertissement et de la publicité, n'est pratiquement pas utilisé à des fins d'enseignement. Les rares usages révèlent un sous-emploi de ses capacités spécifiques et parfois, un contre-emploi, lié à d'étranges dérivations.
3. On essayera de dégager les éléments importants de quelques opérations du passé (au Nord et au Sud) étant entendu que même les opérations réussies ne sauraient être répétées ou «transférées» aujourd'hui ou demain.
4. Parallèlement à l'examen ci-dessus, il apparaît utile de dégager les points de difficulté (pédagogique, technique, organisationnelle) et les dangers (oublier les objectifs, confondre fin et moyens, penser de manière dichotomique).
5. On essayera de définir une problématique de l'usage (systématique et systémique) de l'audiovisuel dans l'école du Sud à partir:
 - du principe selon lequel le public privilégié d'une école est celui que forment les élèves
 - d'un inventaire des besoins de ce public
 - d'un inventaire des contraintes du contexte du Sud (personnels, matériels, climats, distances)
 - de la prise en compte des difficultés spécifiques (il est beaucoup plus difficile, par exemple, de réussir une bonne émission de télévision didactique que n'importe quelle autre émission)
 - du propos d'utiliser l'audiovisuel non pas comme un additif circonstanciel à un système antérieur, mais comme l'élément fondamental d'un nouveau système.

6. Cette intervention ne peut avoir de véritable conclusion sinon cette idée générale que la nouvelle «école» du Sud, fondée sur l'audiovisuel, reste à inventer. Il faudra pour ce faire beaucoup d'imagination et beaucoup de travail. Il faudra aussi surmonter beaucoup de difficultés, certaines déjà connues, d'autres imprévisibles.

Note complémentaire sur les difficultés (prévisibles), dysfonctionnements, déviations et dérives auxquels sont exposés les systèmes d'enseignement fondés sur l'audio-visuel «de masse».

Quiconque a quelque peu suivi l'évolution des télévisions éducatives durant ces trente dernières années identifiera sans peine les pratiques effectives auxquelles renvoient les (à peine) caricaturales questions suivantes:

- Que dirait-on d'une compagnie aérienne dont les commandants de bord choisiraient, à leur gré, la destination des vols dont ils ont la charge?

- Que dirait-on d'un constructeur d'automobiles qui ferait essayer les prototypes des nouveaux modèles par les seuls élèves des auto-écoles?
- Que dirait-on d'un directeur de théâtre qui, pour monter chaque nouvelle pièce, ferait appel non à des metteurs en scènes, ni même à des acteurs, mais aux auteurs des critiques théâtrales des gazettes les plus à la mode?
- Que dirait-on d'une firme pharmaceutique qui expérimenterait un nouveau remède contre le paludisme, non en pays tropical, mais sur les populations riveraines d'un lac suédois pour la seule raison que Stockholm dispose des meilleurs laboratoires d'analyse?
- Que dirait-on d'un directeur général de la SNCF dont la première décision, au lendemain de sa nomination, serait de changer l'écartement des rails sur l'ensemble du réseau?
- Que dirait-on d'un pilote de ligne qui agrémenterait les vols de ses passagers de quelques loopings, pour la seule raison que les caractéristiques techniques de son appareil permettent ces figures d'acrobaties?

RAPPORT DE SYNTHÈSE

Michel RAMBELO

Le séminaire international de La Baume-lès-Aix (4-6 juin 1991) sur le thème «École du Nord, École du Sud», en adoptant une approche pluridisciplinaire de la question, a permis, à la fois, de mieux cerner les difficultés que rencontre aujourd’hui l’École du Sud, d’avoir une lecture critique des solutions qui sont le plus souvent avancées par les Gouvernements et les bailleurs de fonds, enfin de poser des éléments de proposition pour une rénovation éducative.

1. La crise du système éducatif

Nul ne conteste les difficultés que rencontrent les systèmes éducatifs du Sud. Développement du phénomène de déscolarisation, taux de déperdition scolaire relativement élevé, faible efficacité des systèmes, chômage des diplômés, dévalorisation du métier d’enseignant, ce sont là les manifestations d’une crise que confirment, du reste, les rapports de la Banque Mondiale, de l’UNESCO, ou du CONFEMEN.

Il ressort toutefois des exposés introductifs et des discussions qu’ils ont soulevées que cette crise n’est pas nouvelle (peut-être devrait-on plutôt parler de «contradictions» dont les degrés d’acuité seraient fonction des phases de flux et reflux des liens entre les pays du Sud et leurs diverses puissances tutélaires?), et que pour mieux la cerner, il est nécessaire :

- d’adopter des critères multiples d’évaluation. En effet, en la décryptant avec des critères uniquement économiques (rendement, coûts...) — et c’est ce que font malheureusement les bailleurs de fonds et, partant les gouvernements — on s’enferme dans une vision réductrice et techniciste des réalités, obérant de ce fait toute recherche de solutions novatrices;
- d’aller au-delà des statistiques officielles, qui masquent les réalités du terrain, d’autant que ces statistiques sont souvent «manipulées» pour répondre aux conditions imposées par les bailleurs de fonds.

Les exposés introductifs ont par ailleurs mis en évidence :

- l'intérêt d'une approche historique, aussi bien pour réinterpréter le débat actuel que pour saisir les sources de cette crise et de ces désillusions;
- l'utilité d'un recours à la sociologie de la connaissance pour mieux comprendre, à travers l'épaisseur des faits, les liens dialectiques entre pratiques et idéologies éducatives, la dynamique des forces qui déterminent ces deux types de variables, et appréhender ainsi la continuité qui traverse les crises (ou les contradictions) du système éducatif;
- la nécessité d'analyser la crise actuelle au regard des contraintes imposées par les programmes d'ajustement structurel, en tenant compte particulièrement de leurs coûts sociaux et culturels, sachant que ces programmes ne sont pas de simples choix techniques, mais de véritables choix de société;
- la pertinence d'une analyse qui tient compte de l'importance des aspects linguistiques et communicationnels dans les difficultés actuelles de l'École du Sud, des aspects qui sont souvent minorés, voire exclus des analyses, alors qu'ils sont essentiels (la transmission d'un savoir ne nécessite-t-elle pas l'utilisation d'un code linguistique?), surtout que nous avons affaire, dans les pays du Sud, à des situations plurilingues.

L'étude des cas du Burkina Faso, de la Guinée, de Madagascar, du Mali, et du Togo, éclairée par les cas de l'île Maurice et du Vietnam, ont par ailleurs montré qu'au delà de la crise du système éducatif, c'est aussi d'une crise sociale et politique dont il s'agit. Les facteurs internes au système (insuffisance des moyens, effectifs et programmes surchargés, carences dans la formation des enseignants...), ou la mauvaise gestion des ressources consacrées à l'éducation, n'expliquent donc pas tout. Il faut aussi chercher les causes de la déscolarisation ou de la déperdition scolaire, dans les conditions socio-économiques des pays du Sud qui ne permettent pas de rentabiliser l'investissement scolaire, où le diplôme n'assure plus l'obtention d'un travail salarié, condition essentielle pour accéder à un statut social valorisant.

Cette situation, qu'accentuent les programmes d'ajustement structurel :

- modifie la demande sociale d'éducation qui s'inscrit plus dans des stratégies individuelles et familiales que dans un projet collectif de transformation sociale,
- favorise la mise en place d'une école à deux vitesses : d'un côté une école publique en déperdition, manquant de moyens, de l'autre une école privée en développement, proposant une formation de meilleure qualité aux populations urbaines solvables.

Et c'est aussi dans l'environnement du système scolaire qu'il faut chercher l'origine des difficultés que rencontre l'introduction des langues nationales comme langues d'enseignement. En effet, dès lors que les langues nationales ne sont pas

valorisées dans les autres secteurs de la vie nationale, et qu'elles ne peuvent pas assurer une promotion sociale et économique, leur intégration dans le système éducatif est vouée à l'échec.

Enfin, tout en démontrant que dans les conditions pédagogiques et économiques actuelles, l'École du Sud n'est pas en mesure de diffuser la langue française, l'étude de ces quelques cas confirme l'urgence d'un programme d'aménagement linguistique pour gérer le pluri- et le multilinguisme, afin que les pays du Sud puissent réaliser effectivement leur développement.

2. Les interrogations

Ce constat de crise n'a pas manqué de soulever un certain nombre d'interrogations.

Le développement de la scolarité est-il possible en période de crise économique?

Comment concilier ce développement avec l'austérité budgétaire imposée par les politiques d'ajustement structurel?

Si l'école n'est plus appréhendée comme le lieu de la promotion sociale, sur quelles bases peut-elle s'insérer dans les communautés rurales?

Si l'institution scolaire n'est pas capable d'assurer sa mission d'éducation et de formation, si elle ne peut pas, dans les conditions actuelles, assurer notamment la diffusion du français, ne devrait-on pas réfléchir à d'autres solutions de transmission des savoirs, savoir-être et savoir-faire?

3. Les fausses solutions

Au regard de l'analyse qui a été faite sur la crise du système éducatif et des interrogations qu'elle suscite, certaines solutions pour lesquelles semblent se pencher les bailleurs de fonds et les gouvernements, apparaissent comme inadaptées aux problèmes.

Ce n'est pas en augmentant les investissements dans le système éducatif, ou en procédant à des ajustements structurels de ce système que l'on peut résoudre les problèmes actuels. D'abord parce que l'École du Sud (comme l'École du Nord) est un gouffre financier, et elle coûterait d'autant plus cher qu'elle tendrait à être plurilingue; ensuite, du fait de sa structure actuelle qui est inspirée des structures éducatives occidentales, elle est étrangère aux préoccupations du monde rural, donc instituée contre le développement; enfin, et surtout, parce que les causes de cette crise sont ailleurs, à l'extérieur du système lui-même.

Par ailleurs, vouloir subordonner une réforme du système éducatif aux besoins de l'appareil productif, de la relance économique, serait aussi une erreur,

car une telle option ne ferait qu'accentuer les inégalités et les disparités régionales, particulièrement entre les villes et les campagnes, accélérant ainsi l'émergence d'une société à deux vitesses.

Enfin vouloir se lancer dans de nouvelles évaluations et analyses avant de s'engager dans la voie de la réforme et d'une reflexion novatrice, alors que l'on sait déjà que l'École du Sud coûte cher, qu'elle est inefficace et inadaptée, risque d'être une démarche trop techniciste pour être véritablement efficace.

4. Éléments de proposition

De ce séminaire se sont dégagés des éléments de réflexion qui peuvent servir de points d'ancre à des propositions.

Une des voies de sortie de la crise actuelle serait dans la recherche d'une nouvelle conception de l'école qui se démarquerait du modèle éducatif des sociétés industrialisées du Nord. Cette institution dont les interventions seront ajustées, non seulement en fonction des possibilités réelles d'apport des communautés locales, mais aussi en fonction de l'identité culturelle et des modes de vie de ces communautés, de leurs savoirs et savoir-faire (ce qui exclut le savoir artificiel et standardisé que véhicule généralement l'École), ne devra plus être le seul lieu de l'éducation. L'exemple de l'île Maurice est à cet égard intéressant, car il montre bien qu'en agissant sur «l'extra-scolaire» on obtient, à moindre coût, de bien meilleurs résultats — notamment pour l'apprentissage du français —, qu'avec des actions qui limitent leur champ d'intervention à l'école.

Donc, il y aurait aussi lieu:

- de réfléchir à d'autres solutions de transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être, notamment par l'utilisation des ressources de la communication audio-visuelle et des autres appareillages éducatifs qui participent à l'effort national de formation et d'éducation;
- d'engager des programmes de recherche sur la gestion du pluri- et du multilinguisme dans les pays du Sud, de façon à favoriser cette transmission dans la perspective d'un véritable développement;
- d'élaborer un cadre d'analyse systématique afin de mieux cerner, aussi bien les enjeux de l'éducation et les stratégies des acteurs que les forces qui déterminent les rapports entre pratiques et idéologies éducatives, car c'est à cette condition que l'on pourra comprendre la dynamique des crises qui traversent le système éducatif.

Enfin, il ne faudra pas perdre de vue que toute innovation éducative dans les pays du Sud, dans le contexte économique et politique actuel, ne pourra se concevoir sans une remise en question de l'État centralisateur, sans une transformation des rapports de pouvoir entre l'État et la société, entre les groupes sociaux dominants (généralement francophones) et le reste de la population.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------------|
| Introduction (R. Chaudenson)..... | 3 |
| Avant-propos (R. Chaudenson) | 5 |
| Quelques éléments d'information, d'interrogation et de proposition (R. Chaudenson) | 9 |
| La crise est-elle ancienne, la crise est-elle nouvelle? (R. Clignet).... | 33 |
| La double contrainte de l'enseignement primaire en Guinée (J-Y Martin) | 43 |
| Déscolarisation et crise scolaire au Togo (M-F Lange) | 53 |
| La crise du système scolaire au Mali: un phénomène enrayé ou recon- duit? (E. Gérard) | 67 |
| L'introduction des langues nationales dans l'enseignement au Burkina Faso. (Y. Yaro) | 81 |
| L'apprentissage du français à l'Île Maurice: facteurs scolaires et extra- scolaires (D. de Robillard) | 87 |
| Fonctions pédagogiques et options didactiques de l'anglais et du fran- çais à l'Île Maurice: quelques réflexions fragmentaires (R. Tirvassen). 101 | |
| Du français «langue d'esclaves» au français «partie du patrimoine cul- turel». Observations sur la relance du français à Madagascar et sa réu- tilisation comme langue d'enseignement. (B. Schmidt)..... | 113 |
| Le système éducatif malgache est à l'haure de l'assainissement (Bilan de la malgachisation) (M. Rakotozafy) | 123 |
| Éducation et contraintes en Afrique. Contraintes et alternatives (M. Rambelo) | 139 |
| Quelques remarques sur les contributions possibles de l'audio-visuel dit «de masse» à la naissance et au développement de nouvelles écoles du Sud (M. Egly) | 145 |
| Rapport de synthèse (M. Rambelo)..... | 149 |



MARQUIS
Montmagny, Qc
février 1993

L'école du sud connaît une crise que chacun admet désormais : ses causes sont multiples et on peut facilement en identifier certaines, même si d'autres, plus importantes peut-être, demeurent curieusement occultées. Les conséquences de cette situation sont en revanche largement ignorées, alors que leur importance est considérable au plan économique, social et politique.

Cet ouvrage, à partir d'une réflexion générale et d'analyses de cas précis (Burkina Faso, Guinée, Madagascar, Mali, Maurice, Togo en particulier), essaye d'aller au delà du simple constat de faillite et de proposer des solutions complémentaires ou alternatives.